

**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 Doctoral presentada por

**Miriam del Mar Cruz Sosa**

Para la obtención del Grado de Doctor con Mención Internacional

Director de la Tesis Doctoral:

**Dr. D. Juan Carlos Martín Quintana**

Profesor Titular de Universidad

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Codirector de la Tesis Doctoral

**Dr. D. Jesús A. Alemán Falcón**

Profesor Contratado Doctor de Universidad

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Programa de Doctorado en Psicología

Facultad de Psicología

Universidad de La Laguna

La Laguna, 2024



Dr. D. Juan Carlos Martín Quintana, Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Dr. D. Jesús A. Alemán Falcón, Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria:

CERTIFICAN:

Dña. Miriam del Mar Cruz Sosa ha realizado bajo su dirección los trabajos conducentes a la realización de su Tesis Doctoral de título: 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, que cumple con los requisitos de calidad y originalidad para su defensa.

Y para que conste a los efectos oportunos, se expide el presente certificado en Las Palmas de Gran Canaria con fecha establecida en la firma digital.

Fdo. Dr. Juan Carlos Martín Quintana

Fdo. Dr. Jesús A. Alemán Falcón



Esta actividad científica ha sido financiada por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y cofinanciado por el Fondo Social Europeo al ser beneficiaria del Programa Predoctoral de Formación del Personal Investigador dentro de Programas Oficiales de Doctorado en Canarias [TESIS2020010060].

This scientific activity has been financed by the Regional Ministry of Economy, Knowledge and Employment of the Government of the Canary Islands and co-financed by the European Social Fund as a beneficiary of the Pre-doctoral Programme for the Training of Research Staff as part of Official Doctoral Programmes in the Canary Islands [TESIS2020010060].



*"Cuando la familia y la escuela trabajan juntas, los resultados son mayores que la suma de sus partes individuales".*

(Anne T. Henderson)





## AGRADECIMIENTOS

Echando la vista atrás y observando el camino recorrido hasta llegar al punto en el que escribo estas palabras, es imposible no sentir un pellizco en el corazón y en el alma. Transitar este camino ha sido toda una aventura desde su inicio, casi fortuito atendiendo a una intuición y deseo personal de superación constante, hasta su finalización. Llena de muchas circunstancias personales, profesionales y académicas que fueron marcando los avances, la superación de obstáculos y los logros alcanzados hasta llegar aquí, la finalización de mi Tesis Doctoral.

Si bien es cierto que esta aventura no ha sido en solitario, ha estado llena de personas que me han acompañado a crecer, a avanzar, a formarme como persona, pero, también, a alimentar el sentimiento de curiosidad y deseo por la ciencia y la aportación a la sociedad. Por ello, requieren una mención especial y un agradecimiento cargado de mucho afecto.

A mi Director y Mentor, Juan Carlos, gratitud infinita por creer en mí, en mis posibilidades y en mis capacidades siempre. Por hacerme reconocer mis potencialidades; por contribuir a construir una parte de mí como persona y profesional no solo en lo académico, sino también en el campo social; por terminar de despertarme una vocación parcialmente oculta; por avivar en mí curiosidades investigadoras y por colmarme de oportunidades de superación. Sin duda, mi trayectoria académica y profesional hubiera sido diferente de no haber coincidido y caminado juntos por este trayecto donde la familia cobra un papel protagonista ¡GRACIAS!

A mi Codirector, Jesús, que, desde el comienzo de mi formación académica y luego investigadora, he tenido la oportunidad de conocer y disfrutar como enseñante y acompañante de aventuras académicas y profesionales; que siempre ha tenido palabras de aliento para dar valor a todo lo positivo de este camino compartido, ¡GRACIAS!

A mi tutora y facilitadora de la aventura más importante vivida a nivel académico/profesional y más transformadora a nivel personal, Ana Almeida. Por abrirme los brazos para trabajar juntas por las familias con hijos e hijas adolescentes españolas y portuguesas; por darme abrigo afectivo siempre y, en especial, durante la estancia internacional realizada en la Universidade do Minho (Braga, Portugal); por colmarme de oportunidades de aprendizaje y experiencia en la investigación y docencia del ámbito de la familia en contextos académicos y sociales distintos al español, ¡GRACIAS!

A mi pareja, Alberto que ha aceptado y apoyado mis decisiones profesionales y académicas desde nuestros inicios; que ha preferido ayudarme a vaciar cuestionarios, a completar tablas de resultados y, en definitiva, a acompañarme mientras elegía avanzar en la Tesis Doctoral en lugar de compartir un tiempo de ocio en pareja; que ha querido conocer qué es la Parentalidad Positiva, cuáles son las competencias parentales y cómo superar las adversidades en el trabajo cotidiano con las familias por comprender mi día a día... ¡GRACIAS! Gracias por apoyarme en cada decisión personal y por continuar encendiendo mi ilusión vocacional en lo académico y profesional sin que ello suponga un perjuicio para nosotros. Sin duda, el mérito de esta Tesis Doctoral, mi trayectoria académica y profesional y, por supuesto, personal, también es tuyo. Parte de lo que soy y tengo hoy, es gracias a ti.

A mi padre, Juan José y a mi madre, María del Mar, que se han esforzado cada día por dotarnos a mi hermana y a mí de los valores necesarios para ser buenas personas, reconocer la importancia de la superación y de la perseverancia, pero, sobre todo, por hacerme conocer y sentir el valor de la educación y de la familia. Mi especial predilección por este campo de investigación e intervención a nivel profesional y académico es fruto del valor que nos une. Gracias por todos sus esfuerzos, por ofrecerme amor, comprensión y apoyo, por animarme a seguir siempre hacia adelante y por creer en mí. El mérito de lo que soy hoy, de lo que tengo

y, de esta Tesis Doctoral, por supuesto, también es de ustedes y de mi hermana, Paola  
¡GRACIAS!

A las estrellas que continúan guiando mi sendero desde el cielo llenándolo de luz con  
el brillo del orgullo propio de los abuelos y abuelas, ¡GRACIAS!

Al resto de mi familia y de mis amigos y amigas, a todos/as los/las que estuvieron y a  
todos/as los/las siguen estando a pesar de que cada vez que hable de abandono escolar  
temprano, Parentalidad Positiva, programas de padres y madres y Tesis Doctoral, muestren  
empeño en escucharme y comprender a qué hago referencia sin sentirse abrumados/as o restarle  
valor. A los/las que, de algún modo, han podido ayudarme y han querido estar y contar conmigo  
siempre a pesar de los/las continuos aplazamientos de encuentros por motivos de estudio o  
trabajo; a los/las que me han animado a seguir a pesar de los altibajos; a los/las que me han  
acompañado a formaciones; a los/las que me han ayudado a construirme como profesional en  
el campo social y de la intervención familiar y a los/las que surgieron en un lugar que fue y  
sigue siendo hogar, la Asociación Hestia, ¡GRACIAS!

A mis compañeras y compañeros de trabajo de La Universidad de La Laguna y de la  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y, en concreto, a los/las que conforman la familia  
de La Casita, ¡GRACIAS!

A mi compañera y amiga Adriana, gracias por tu dedicación plena; por tu apoyo  
incondicional; por tu compañía en aventuras congresistas y viajes; por ser mi hombro donde  
llorar ante situaciones personales o profesionales difíciles y, donde también, compartir alegrías;  
por ser mi aliento ante momentos de desánimo; por tu empeño en contribuir a mi superación  
personal, profesional y académica, por ser familia, ¡GRACIAS!

Finalmente, quisiera extender mi agradecimiento a la Asociación Hestia por su afán de  
contribución social a la intervención e investigación familiar y al apoyo continuado al proyecto

que ha dado lugar a esta Tesis Doctoral; al profesorado de los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Canarias que han implementado el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” por su empeño en la mejora de la relación familia escuela y continuidad escolar del alumnado; a las familias preocupadas por las mejoras de sus habilidades parentales por la confianza depositada en los centros educativos y en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” como un recurso de apoyo para la promoción del Desarrollo Positivo de sus hijos adolescentes; a la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias por apostar y consolidar esta iniciativa, pionera a nivel nacional, dentro de la red de recursos públicos de apoyo a la familia desde el contexto educativo y, por último, a la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información por la financiación de esta investigación y el apoyo ofrecido a los/las investigadores/as noveles canarios/as ¡GRACIAS!

*A ti Miriam,*

*en reconocimiento a tu esfuerzo y perseverancia en el logro de esta Tesis Doctoral y otros  
retos de la vida.*



## ÍNDICE

<b>Introduction</b> .....	35
<b>PRIMERA PARTE</b> .....	41
<b>Capítulo 1. El Abandono Escolar Temprano Desde una Perspectiva Integral</b> .....	43
1. El Abandono Escolar Temprano .....	46
1.1. Factores Promotores Del Abandono Escolar Temprano .....	48
1.2. El Proceso de Desenganche en el Alumnado en Riesgo de Abandono Escolar Temprano.....	51
2. Estrategias Estructurales de Atención al Abandono Escolar Temprano.....	54
2.1. Contribuciones del Sistema Educativo Español a la Reducción Del Abandono Escolar Temprano .....	57
2.2. Contribución de la Institución Educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias a la Reducción del Abandono Escolar Temprano.....	61
3. Evolución y Estado Actual del Abandono Escolar Temprano.....	63
4. Medidas para el Abordaje del Abandono Escolar Temprano Desde un Enfoque Integral.....	66
<b>Capítulo 2. La Parentalidad Positiva: Un Enfoque de Intervención Familiar Para la Promoción de las Competencias Parentales en Familias con Adolescentes</b> .....	69
1. La Parentalidad Positiva .....	72
2. La Promoción de la Parentalidad Positiva en Figuras Parentales con Hijos e Hijas Adolescentes.....	79
2.1. Etapa Evolutiva de la Adolescencia .....	79
2.2. Las Competencias Parentales y su Influencia sobre el Desarrollo Positivo de los/las Hijos/as.....	83

2.3. Las Situaciones Conflictivas y la Afectación del Clima Social y Familiar en Unidades Familiares con Hijos e Hijas Adolescentes .....	87
---	----

2.4. El Ejercicio de la Supervisión Parental de los Hijos y las Hijas Adolescentes .....	90
--	----

**Capítulo 3. Programas de Educación Parental Basados en Evidencias Como Recurso Para la Promoción de las Competencias Parentales y la Continuidad Escolar Desde el Enfoque de la Parentalidad Positiva .....** 93

1. La Educación Parental .....	95
--------------------------------	----

1.1. Los Tipos de Educación Parental .....	97
--	----

1.2. La Perspectiva Evolutiva de la Educación Parental: Primera, Segunda y Tercera Generación de Programas.....	100
---	-----

1.3. Los Modelos de Educación Parental.....	101
---	-----

<i>1.3.1. El Aprendizaje Experiencial en los Programas de Educación Parental .....</i>	<i>103</i>
--	------------

<i>1.3.2. La Metodología Experiencial en la Educación Parental .....</i>	<i>105</i>
--	------------

<i>1.3.3. El Rol de las Personas Dinamizadoras en los Programas de Educación Parental con Metodología Experiencial .....</i>	<i>107</i>
--	------------

1.4. Las Condiciones Para la Implementación de Programas de Educación Parental .....	108
--	-----

1.5. La Educación Parental Basada en Evidencias .....	110
---	-----

2. Revisión Sistemática sobre Programas de Educación Parental Basados en Evidencias Implementados en el Contexto Educativo .....	112
--	-----

2.1. Método .....	113
-------------------	-----

<i>2.1.1. Criterios de Elegibilidad .....</i>	<i>114</i>
---	------------

<i>2.1.1.1. Criterios de Inclusión .....</i>	<i>114</i>
--	------------



2.1.1.2. Criterios de Exclusión .....	115
2.1.2. <i>Fuentes de Información</i> .....	115
2.1.3. <i>Estrategias de Búsqueda</i> .....	116
2.1.4. <i>Proceso de Selección</i> .....	116
2.1.5. <i>Proceso de Recopilación de Datos</i> .....	120
2.2. Resultados .....	122
2.2.1. <i>Descripción de los Estudios Incluidos</i> .....	122
2.2.2. <i>Enfoques Teóricos Para el Desarrollo de los Programas Grupales de Educación Parental Atendiendo a los Principios de la Parentalidad Positiva</i> .....	124
2.2.3. <i>Estándares de Valoración del Grado de Evidencia de los Programas Grupales de Educación Parental</i> .....	125
2.3. Discusión.....	126
2.3.1. <i>¿Qué Características Tienen los Programas Grupales de Educación Parental Incluidos en el Estudio y qué Relación Tienen con la Prevención o Atención al Riesgo de Abandono Escolar Temprano?</i> .....	126
2.3.2. <i>¿Qué Enfoques Predominan en el Desarrollo de Estos Programas? ¿Presentan Similitudes con los Principios de la Parentalidad Positiva?</i> .....	128
2.3.3. <i>¿Cuál es el Grado de Evidencia de los Programas Incluidos en el Estudio?</i> .....	129
2.4. Conclusiones .....	130

**Capítulo 4. Vivir la Adolescencia en Familia: Programa Adaptado al Contexto Educativo para Promover la Continuidad Escolar y la Convivencia Familiar ..... 133**

1. Vivir la Adolescencia en Familia: Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar ..... 136

    1.1. Objetivos..... 137

    1.2. Competencias que Promueve ..... 138

    1.3. Características ..... 141

    1.4. Contenidos ..... 142

    1.5. Metodología ..... 146

        1.5.1. *La Metodología Experiencial* ..... 146

    1.6. El Diseño de Evaluación..... 146

2. Vivir la Adolescencia en Familia: Programa Adaptado al Contexto Educativo para Promover la Continuidad Escolar y la Convivencia Familiar..... 148

**SEGUNDA PARTE..... 155**

**Capítulo 5. Objetivos, Diseño y Método de Investigación ..... 157**

1. Objetivos de la Investigación..... 160

2. Diseño de la Investigación ..... 161

3. Método de la investigación ..... 164

    3.1. Participantes ..... 164

    3.2. Diseño e Instrumentos de Evaluación..... 175

    3.3. Procedimiento..... 186

    3.4. Plan de Análisis ..... 192

<b>TERCERA PARTE.....</b>	<b>203</b>
---------------------------	------------

**Capítulo 6. Estudio 1: Validación de los Instrumentos Utilizados Para la Evaluación del**

**Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo .....**

.....	205
-------	-----

1. Introducción .....	207
-----------------------	-----

2. Objetivos .....	209
--------------------	-----

3. Método .....	210
-----------------	-----

3.1. Participantes .....	210
--------------------------	-----

3.2. Instrumentos .....	211
-------------------------	-----

3.3. Procedimiento.....	211
-------------------------	-----

3.4. Análisis de Datos .....	211
------------------------------	-----

4. Resultados .....	212
---------------------	-----

4.1. Escala de Percepción de las Competencias Parentales (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013) .....	212
--	-----

4.1.1. Análisis Factorial .....	212
---------------------------------	-----

4.1.2. Análisis Descriptivos y Diferencias de Medias Entre los Factores ..	217
--	-----

4.1.3. Validez Predictiva.....	219
--------------------------------	-----

4.2. Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000).....	222
---	-----

4.2.1. Análisis Factorial .....	222
---------------------------------	-----

4.2.2. Análisis Descriptivos y Diferencias de Medias Entre los Factores ..	225
--	-----

4.2.3. Validez Predictiva.....	226
--------------------------------	-----

4.3. Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008).....	228
4.3.1. <i>Análisis Factorial</i> .....	228
4.3.2. <i>Análisis Descriptivos y Diferencias de Medias Entre los Factores</i> ..	232
4.3.3. <i>Validez Predictiva</i> .....	233
5. Discusión .....	235
6. Conclusiones .....	240
<b>Capítulo 7. Estudio 2: Evaluación de la Efectividad Del Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo .....</b>	<b>241</b>
1. Introducción .....	243
2. Objetivos .....	246
3. Método .....	247
3.1. Participantes .....	247
3.2. Instrumentos .....	252
3.3. Procedimiento.....	253
3.4. Análisis de Datos .....	253
4. Resultados .....	254
4.1. Diferencias entre el Grupo de Intervención y el Grupo de Control tras la Participación en el Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo .....	254
4.2. Efectos Producidos por el Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo en las Madres Participantes y en sus Hijos e Hijas tras su Participación en el Programa .....	258

4.2.1. Efectos Producidos en las Competencias Parentales de las Madres Participantes.....	258
4.2.2. Efectos Producidos en las Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares en las Madres Participantes .....	259
4.2.3. Efectos Producidos en el Clima Social y Familiar en las Madres Participantes.....	260
4.2.4. Efectos Producidos en la Supervisión Parental de las Madres Participantes.....	261
4.2.5. Efectos Producidos en las Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia en los Hijos y en las Hijas de las Madres Participantes .....	262
4.2.6. Análisis de las Competencias Personales del Alumnado Adolescente Desde la Visión del Profesorado .....	263
4.2.7. Características que Perfilan la Satisfacción de las Madres Participantes .....	269
5. Discusión .....	273
6. Conclusiones .....	278

## **Capítulo 8. Estudio 3: Análisis de los Cambios Individuales Generados por el Programa**

<b>“Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo.....</b>	<b>281</b>
1. Introducción .....	283
2. Objetivos.....	286
3. Método.....	286
3.1. Participantes .....	286
3.2. Instrumentos .....	287
3.3. Procedimiento .....	288

3.4. Análisis de Datos .....	288
4. Resultados .....	289
4.1. Análisis de las Tipologías Individuales de Cambios Generados por el Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo .....	289
4.2. Comprobación de la Teoría del Cambio de las Competencias Personales del Alumnado Adolescente en Función a las Tipologías Individuales de Cambios Generados en las Madres Por El Programa “Vivir La Adolescencia En Familia” Adaptado al Contexto Educativo .....	295
5. Discusión .....	298
6. Conclusiones .....	303

**Capítulo 9. Estudio 4: Las Variables de Implementación Como Predictoras de la Efectividad del Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo..... 305**

1. Introducción .....	307
2. Objetivos .....	310
3. Método .....	310
3.1. Participantes .....	310
3.2. Instrumentos .....	311
3.3. Procedimiento.....	312
3.4. Análisis de Datos .....	312
4. Resultados .....	314
4.1. Resultados Cuantitativos.....	314
4.2. Resultados Cualitativos.....	320

5. Discusión.....	331
6. Conclusiones .....	336
<b>CUARTA PARTE</b> .....	<b>339</b>
<b>Capítulo 10. Discusión</b> .....	<b>341</b>
1. Limitaciones.....	351
2. Implicaciones Prácticas/Líneas Futuras de Investigación .....	354
2.1. Vivir la Adolescencia en Familia II: Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar .....	358
2.1.1. <i>Valoración Subjetiva del Resultado de la Adaptación</i> .....	366
3. Conclusiones .....	369
<b>Capítulo 11. Referencias bibliográficas</b> .....	<b>371</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>405</b>





## ANEXOS

- **Anexo A.** Revisión sistemática sobre programas de educación parental implementados en el contexto educativo ..... 407
  
- **Anexo B.** Dossier Instrumentos Evaluación Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo..... 430
  
- **Anexo C.** Resolución Oficial para la implementación del Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo en Centros de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias ..... 450
  
- **Anexo D.** Tablas con modelos de regresión sobre las Competencias Parentales, las Estrategias de Resolución de Conflictos Familiares, el Clima Social y Familiar y la Supervisión Parental para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest ..... 456
  
- **Anexo E.** Resolución Oficial para la implementación del Programa “Vivir la adolescencia en familia II. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar” en Centros de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias..... 466



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Diseño de evaluación de la adaptación del programa al contexto educativo.....	153
<b>Tabla 2.</b> Distribución de los grupos por remesas y zonas geográficas.....	166
<b>Tabla 3.</b> Datos sociodemográficos de las madres del grupo de intervención.....	166
<b>Tabla 4.</b> Datos sociodemográficos y de ajuste académico de los y las adolescentes del grupo de intervención.....	168
<b>Tabla 5.</b> Datos sociodemográficos de las madres del grupo de control .....	169
<b>Tabla 6.</b> Datos sociodemográficos y de ajuste académico de los y las adolescentes del grupo de control.....	171
<b>Tabla 7.</b> Contraste de las variables sociodemográficas de las madres en función al grupo de intervención o al grupo de control .....	172
<b>Tabla 8.</b> Contraste de las variables sociodemográficas y de ajuste académico de los hijos y de las hijas adolescentes en función al grupo de intervención o al grupo de control.....	173
<b>Tabla 9.</b> Características de las personas facilitadoras del programa.....	174
<b>Tabla 10.</b> Evaluación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia adaptado al Contexto Educativo” .....	176
<b>Tabla 11.</b> Recapitulación simplificada de los análisis de datos realizados en cada estudio .....	192
<b>Tabla 12.</b> Datos sociodemográficos de las madres participantes en el estudio 1 .....	210
<b>Tabla 13.</b> Prueba factorial con modelos de uno a diez factores de la Escala de Percepción sobre las Competencia Parentales de las madres .....	213

<b>Tabla 14.</b> Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Percepción sobre las Competencia Parentales de las madres.....	214
<b>Tabla 15.</b> Medida de tendencia central y distribución de la Escala de Percepción sobre las Competencias Parentales (versión madres).....	218
<b>Tabla 16.</b> Diferencias de medias en los factores de la Escala de Percepción sobre las Competencias Parentales (versión madres) en función a la edad .....	219
<b>Tabla 17.</b> Diferencias de medias en los factores de la Escala de Percepción sobre las Competencias Parentales (versión madres) en función al nivel de estudios .....	220
<b>Tabla 18.</b> Diferencias de medias en los factores de la Escala de Percepción sobre las Competencias Parentales (versión madres) en función a la tipología familiar.....	221
<b>Tabla 19.</b> Prueba factorial con modelos de uno a ocho factores de la Escala de Supervisión Parental.....	222
<b>Tabla 20.</b> Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Supervisión Parental .....	223
<b>Tabla 21.</b> Medida de tendencia central y distribución de la Escala de Supervisión Parental .....	225
<b>Tabla 22.</b> Diferencias de medias en los factores de la Escala de Supervisión Parental en función a la edad.....	226
<b>Tabla 23.</b> Diferencias de medias en los factores de la Escala de Supervisión Parental en función al nivel de estudios.....	227
<b>Tabla 24.</b> Diferencias de medias en los factores de la Escala de Supervisión Parental en función a la tipología familiar .....	228

<b>Tabla 25.</b> Prueba factorial con modelos de uno a diez factores de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.).....	228
<b>Tabla 26.</b> Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) .....	229
<b>Tabla 27.</b> Medida de tendencia central y distribución de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) .....	232
<b>Tabla 28.</b> Diferencias de medias en los factores de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) en función a la edad .....	233
<b>Tabla 29.</b> Diferencias de medias en los factores de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) en función al nivel de estudios .....	234
<b>Tabla 30.</b> Datos sociodemográficos de las madres participantes en el estudio 2 .....	247
<b>Tabla 31.</b> Datos sociodemográficos y de ajuste académico de los/las adolescentes participantes en el estudio 2.....	249
<b>Tabla 32.</b> Contraste de las variables sociodemográficas de las madres en función al grupo de intervención o al grupo de control .....	251
<b>Tabla 33.</b> Contraste de las variables sociodemográficas y de ajuste académico de los hijos y de las hijas adolescentes en función al grupo de intervención o al grupo de control .....	251
<b>Tabla 34.</b> Diferencias de medias en las dimensiones que componen la evaluación de la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo y el tipo de grupo .....	255
<b>Tabla 35.</b> Diferencias de medias covariadas en las dimensiones que componen la evaluación de la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo y el tipo de grupo .....	257

<b>Tabla 36.</b> Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala de Percepción sobre las Competencias Parentales de las madres .....	259
<b>Tabla 37.</b> Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares en las madres.....	260
<b>Tabla 38.</b> Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala Clima Social y Familiar en las madres.....	261
<b>Tabla 39.</b> Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala Supervisión Parental de las madres.....	262
<b>Tabla 40.</b> Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia .....	263
<b>Tabla 41.</b> Diferencias de medias en los factores del Cuestionario de Evaluación de la Satisfacción del Programa de Formación para Padres según la edad de las madres .....	270
<b>Tabla 42.</b> Diferencias de medias en los factores del Cuestionario de Evaluación de la Satisfacción del Programa de Formación para Padres según el nivel de estudios de las madres .....	271
<b>Tabla 43.</b> Diferencias de medias en los factores del Cuestionario de Evaluación de la Satisfacción del Programa de Formación para Padres según la situación laboral de las madres .....	272
<b>Tabla 44.</b> Datos sociodemográficos de las madres participantes en el estudio 3 .....	287
<b>Tabla 45.</b> Centros de clúster finales en las puntuaciones de cambio y contraste univariante de varianzas entre los grupos de acuerdo con las competencias parentales de las madres, su supervisión parental y sus estrategias de resolución de conflicto en la familia (N= 296) ..	90

<b>Tabla 46.</b> Diferencia de los perfiles según el nivel de estudios de las madres .....	294
<b>Tabla 47.</b> Diferencias de medias en el Clima Social y Familiar según las tipologías de cambio individual.....	295
<b>Tabla 48.</b> Datos sociodemográficos de las madres participantes en el estudio 4 .....	311
<b>Tabla 49.</b> Análisis de dimensiones, categorías y subcategorías del total de evidencias sobre la implementación del programa (N= 755) .....	320
<b>Tabla 50.</b> Resumen de la incorporación de material audiovisual .....	360
<b>Tabla 51.</b> Modelos de regresión sobre las Competencias Parentales para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest I (N= 372).....	456
<b>Tabla 52.</b> Modelos de regresión sobre las Competencias Parentales para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest II (N= 372) .....	456
<b>Tabla 53.</b> Modelos de regresión sobre las Estrategias Positivas de Resolución de Conflictos Familiares para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (N= 372) .....	456
<b>Tabla 54.</b> Modelos de regresión sobre las Estrategias Negativas de Resolución de Conflictos Familiares para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (N= 372) .....	456
<b>Tabla 55.</b> Modelos de regresión sobre el Clima Social y Familiar para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (N= 372).....	456

**Tabla 56.** Modelos de regresión sobre la Supervisión Parental para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (N= 372) ..... 456



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelo de Florecimiento (Oliva et al., 2008) .....	82
<b>Figura 2.</b> Proceso de desarrollo de la metodología experiencial .....	106
<b>Figura 3.</b> Diagrama de flujo del proceso PRISMA 2020 .....	119
<b>Figura 4.</b> Diseño concurrente basado en la anidación.....	163
<b>Figura 5.</b> Modelo de Mediación de Competencias Parentales sobre el Desarrollo Positivo en la Adolescencia .....	265
<b>Figura 6.</b> Representación de los centros de clúster finales en las puntuaciones de cambio .....	293
<b>Figura 7.</b> Modelo de Mediación Moderada de las Competencias Personales del Alumnado Adolescente en Función a las Tipologías Individuales de Cambios Generados en las Madres .....	296
<b>Figura 8.</b> Modelos de regresión sobre las Competencias Parentales para analizar las variables de implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest .....	316
<b>Figura 9.</b> Modelos de regresión sobre las Estrategias de Resolución de Conflictos Familiares para analizar las variables de implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest.....	318
<b>Figura 10.</b> Modelos de regresión sobre el Clima Social y Familiar para analizar las variables de implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest .....	319

<b>Figura 11.</b> Modelos de regresión sobre la Supervisión Parental para analizar las variables de implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest .....	319
<b>Figura 12.</b> Portada del programa “Vivir la adolescencia en familia II” .....	359
<b>Figura 13.</b> Selección de ilustraciones del módulo 5, sesión 4, actividad 1 .....	360

## **Introduction**

Early School Leaving is a phenomenon of great educational importance. Referring to the difficulties and negative effects of early school dropout on society at large and the individuals undergoing it, it is necessary to highlight the European Union's interest in developing actions that contribute to its reduction and alleviate its consequences in today's European society (European Commission, 2011). For this reason, direct intervention actions are promoted with the individual and in their immediate context, highlighting the importance of working with the family in order to promote school continuity (Marchena et al., 2014).

In this context, the main objective of this doctoral thesis is to verify the effectiveness of the group parental education program "Vivir la Adolescencia en Familia" adapted to the educational context for families whose children are at risk of early school dropout (Rodrigo et al., 2010). This program aims to promote parenting skills and improve family dynamics from the perspective of Positive Parenting. Simultaneously, it contributes to the promotion of Positive Developmental Competencies in adolescents, fostering their school continuity. The program involves the implementation of a group parental education program in a novel national intervention field, the educational context. One of its most relevant aspects is based on the development and direct work done by the teachers of the schools with the families as facilitators of the intervention. Moreover, these teachers are in direct contact with the adolescents whose parents make up the group participating in the programme due to the formal teaching and learning process and the daily work they carry out in the schools.

The first chapter of this doctoral thesis deals with the phenomenon of early school dropout as a historical social problem in Europe. It begins with its conceptualisation and analysis of the consequences that it generates further delving into the factors that promote it and the process that students go through from the onset of disaffection with education to the actual dropout. The chapter continues by examining structural strategies for addressing early

## *Introduction*

school dropout in Europe, Spain, and the Canary Islands, analysing the evolution and current state of the phenomenon's indices. It concludes with a proposal for comprehensive measures and the promotion of school continuity.

The second chapter focuses on Positive Parenting as an optimal approach for family intervention and the promotion of parenting skills to ensure the full fulfilment of children's rights and optimal development. It starts by conceptualizing this approach and highlighting the ecological model of parenting, then specifying its regulatory principles. Subsequently, the chapter delves into the Council of Europe's Recommendation on Positive Parenting (Rec 19/2006) and intervention guidelines especially in family support services. It also explores the promotion of Positive Parenting in parental figures with adolescent children, approaching this developmental stage and the changes they bring about in family dynamics. Attention is given to the need to promote parenting skills as a pathway to Positive Youth Development and improvement of family coexistence, particularly focusing on managing conflict situations and their impact on the social and family climate. The chapter concludes by recognising the value of parental supervision in adolescents.

The third chapter delves into parental education and evidence-based group programs as a strategy for promoting parenting skills and school continuity. It begins with the conceptualization of parental education, followed by the typologies and historical evolution, parental education models, experiential learning, and facilitator roles, along with the conditions for implementing these programs. The chapter then explores evidence-based parental education, conducting a systematic review of evidence-based parental education programs implemented in the educational context. This review aims to understand the scientific evidence from intervention studies on such programs for families with adolescent children, addressing the phenomenon of early school dropout. It identifies the characteristics of these programs, their relationship with preventing or aimed at early school dropout, and their relationship with

Positive Parenting from the PRISMA 2020 protocol (Page et al., 2021a; Page et al., 2021b). As a result, twelve studies are identified for further analysis, leading to the main conclusion that there is a deficiency of evidence-based group parental education programs for aims and prevention of early school leaving, particularly in adolescence, and it is necessary to focus on its design and implementation according to the EurofamNet evidence standards (2020) and evidence standards and the Positive Parenting approach (Rec 19/2006). Additionally, the content should meet the needs of parental figures with adolescent children and include educational institutions as possible intervention contexts.

The fourth chapter provides a detailed presentation of the "Vivir la Adolescencia en Familia" program adapted to the educational context for parental figures with children at risk of early school dropout (Rodrigo et al., 2010). The chapter begins by presenting its original version, justifying the need for adaptation, and explaining the detailed changes made in this new version. Throughout the chapter, the program's objectives, promoted competencies, characteristics, content, methodology, evaluation design, and the adaptation made are specified.

The fifth chapter outlines the methodological framework of the empirical studies included in this Doctoral Thesis, covering objectives, research design, and the general method. Specifically, it provides a detailed description of the sample, including the sample flow from enrolment to program completion. It shows checks between the control group and the intervention group to ensure sociodemographic equity and presents the sociodemographic characteristics of program facilitators. Additionally, it details the program evaluation design and the instruments it comprises, explains the procedure followed throughout the implementation process, and addresses the detailed analysis plan for each study.

The subsequent four chapters present the empirical studies on the basis of which the proposed objectives are achieved. These chapters follow a structure that includes an

## *Introduction*

introduction emphasizing the study's relevance for program evaluation, a description of the specific method employed, a discussion of the results, and conclusions drawn. Thus, the sixth chapter focuses on validating the instruments used to evaluate the program. It analyses the factorial structure and psychometric properties of the instruments comprising the evaluation design, adapting them to fit the proposed evaluation design and testing their discriminative capacity according to the individual differences. In some cases, only the discriminative capacity of certain instruments is tested due to their validation in previous scientific studies.

The seventh chapter evaluates the effectiveness of the "Vivir la Adolescencia en Familia" program adapted to the educational context for families with children at risk of early school dropout (Rodrigo et al., 2010). It compares the results of the intervention group with those of the control group, analyzes the changes between pre-test and post-test in the intervention group, and identifies individual moderating variables influencing satisfaction with the program.

The eighth chapter focuses on analysing individual changes generated by the program by identifying categories of change and evaluating the profile of mothers according to each category as well as the moderating effect of these typologies on Positive Adolescent Development.

The ninth chapter includes an analysis of the programme implementation process and the influence of the variables that are relevant in this process, as they also moderate the effectiveness of the programme. To this end, aspects of the implementation itself are taken into account; socio-demographic issues and the adherence or satisfaction of the programme facilitators and aspects of the mothers themselves, such as their satisfaction with the programme.

Finally, the tenth chapter of this doctoral thesis includes a general discussion of the results obtained based on the objectives outlined in the methodological framework. The limitations of the research are examined in depth and proposes and explores future lines emerging from it, including an updated program resulting from the evaluation process followed and the results presented in each of the conducted empirical studies. At the same time, it is necessary to take into consideration that this adaptation will be adjusted to the social changes that characterise today's society and which will require its subsequent and future evaluation. To finish, bibliographical references and annexes are included, which will be useful to complement the information gathered throughout this doctoral thesis.







---

# PRIMERA PARTE

---





## **Capítulo 1**

---

### **El Abandono Escolar Temprano Desde una Perspectiva Integral**

---



Este capítulo aborda el abandono escolar temprano tratando de englobar su comprensión como fenómeno social presente históricamente en la sociedad europea, española y canaria. Presta especial atención a las consecuencias que éste genera y a las propuestas de su abordaje para la promoción de la continuidad escolar desde una perspectiva integral.

De este modo, se inicia el capítulo tratando de comprender el significado de este fenómeno en contraposición a conceptos como fracaso escolar o rendimiento académico, los cuales requieren de una distinción clara. A su vez, se abordan los factores promotores del abandono escolar temprano y el proceso de desenganche que se inicia en el alumnado en riesgo de abandonar la escuela de forma prematura.

Posteriormente se continúa con la concreción del conjunto de estrategias estructurales para la atención al abandono escolar temprano ahondando en las contribuciones del sistema educativo español para su reducción y, en específico, las aportaciones de la institución educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias para el mismo fin.

Se prosigue con un análisis de la evolución y estado actual del abandono escolar temprano en Europa, España y Canarias y se finaliza dando lugar al abordaje de las medidas para la atención al abandono escolar temprano desde un enfoque integral.

## **1. El Abandono Escolar Temprano**

Para conceptualizar el abandono escolar temprano, se hace necesario diferenciar este concepto de otros con los que se relaciona como el fracaso escolar o el rendimiento académico y que, aunque interrelacionados e influyentes entre sí, atienden a cuestiones diferentes. Por un lado, el fracaso escolar hace referencia a la no finalización de la Educación Secundaria Obligatoria dentro de la edad prevista para ello y con éxito (Roca, 2010). De este modo, incluye al alumnado que no ha terminado la escolarización obligatoria debido a la acumulación de suspensos, repetir curso o retrasar sus estudios. No obstante, también incluye al alumnado que se esfuerza por alcanzar los objetivos mínimos propuestos por las instituciones educativas y que, a pesar de ello, no lo consigue (Fernández-Enguita et al., 2010), lo cual afecta al absentismo escolar y conduce al abandono prematuro de la educación (Martínez y Álvarez, 2005). Sin embargo, Marchena et al., (2014) consideran que el fracaso escolar está asociado a cuestiones más estructurales incluyendo al abandono escolar y, por tanto, al alumnado con historia de repetición de curso continuada, al que ha finalizado y al que ha desistido del sistema educativo independiente de la etapa educativa en la que esto se produce.

Por otro lado, el rendimiento académico hace referencia al nivel de conocimientos y aprendizajes académicos que el alumnado demuestra por cada área educativa en función al nivel que corresponda (Jiménez, 2000) y que son expresados a través de pruebas medibles con calificaciones (Ruiz, 2001).

De otro modo, el abandono escolar temprano hace referencia a la ausencia de logro académico en la etapa educativa postobligatoria o a la no continuación de los estudios tras finalizar la etapa obligatoria, dando lugar a la no inscripción en Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio en alumnado con edades comprendidas entre los 18 y 24 años (Fernández-Enguita et al., 2010). Este fenómeno incluye también la casuística de abandono por decisión propia (Martínez y Álvarez, 2005). Atendiendo a la comprensión de este concepto,

Marchena et al., (2014) invitan al cambio de perspectiva sobre el abandono escolar temprano poniendo el foco en una visión positiva y constructiva de actuación antes este fenómeno con el fin de promover la continuidad escolar. Por tanto, una persona se encontrará en riesgo de abandono escolar temprano cuando cuente con una edad comprendida entre los 18 y 24 años y que, además, haya abandonado o no haya titulado durante la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato o un Ciclo Formativo de Grado Medio, aunque, posteriormente, se mantenga escolarizada en la Formación Ocupacional con el fin de obtener una especialización laboral (Marchena et al., 2014).

En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2023), en adelante OCDE, señala que superar la Educación Secundaria Obligatoria es un requisito mínimo para la participación exitosa en el mercado laboral, pues el abandono escolar temprano genera graves consecuencias en el desarrollo personal y en el bienestar del alumnado, así como en sus oportunidades laborales y de participación social (Casquero y Navarro, 2010). De este modo, la Comisión Europea (2011) destaca, como posibles consecuencias generadas por el abandono prematuro de la escuela, las siguientes: la disminución considerable de las oportunidades de participación en la sociedad y, por ende, en su cultura y economía y el aumento de los índices de desempleo y, en consecuencia, de pobreza y exclusión social. Ello, a su vez, repercutirá en el bienestar personal de quien abandonó de forma temprana los estudios, pero, también, en sus hijos e hijas, pues el abandono escolar temprano es un fenómeno transgeneracional (Casquero y Navarro, 2010). Diversos autores han demostrado que el abandono escolar temprano de los/las padres/madres tiene una influencia considerable en la continuidad escolar de los/las hijos/as y en la promoción de sus derechos como ciudadano (Casquero y Navarro, 2010; Marchena, et al., 2014; Romero y Hernández, 2019; Serrano et al., 2013; Traag, T. y Van der Verden, 2013) pues, con ello, se fomenta que las nuevas generaciones repitan patrones de desafección y vínculo con el sistema educativo con

el consiguiente abandono escolar temprano que ello supone, perpetuando así el riesgo de exclusión psicosocial de la persona.

### **1.1. Factores Promotores del Abandono Escolar Temprano**

Múltiples son las razones que motivan a una persona a abandonar sus estudios de forma prematura. En este sentido, aunque siendo posible que, en ocasiones, este fenómeno esté motivado por cuestiones puramente personales del alumnado, diversos autores coinciden en que también se ve afectado por factores estructurales, por factores educativos y de logro académico, por factores actitudinales, por factores contextuales y por condiciones socioeconómicas de la familia, siendo, de este modo, un fenómeno multicausal (Hernández y Alcaraz, 2018).

Por un lado, Rumberger y Thomas (2000) informan que el factor más relevante para el abandono escolar es el logro académico. A su vez, destacan que tiene mayor riesgo de abandono prematuro el alumnado proveniente de clases sociales bajas, que cuenta con familias desestructuradas y que, además, tiene un bajo rendimiento académico. En este sentido, según la Comisión Europea (2011), este fenómeno se relaciona, de forma directa, con los entornos sociales desfavorecidos y con bajos niveles educativos de las figuras parentales. De este modo, pertenecer a un grupo social vulnerable, haber recibido atención por servicios públicos de protección a la infancia, tener diversidad funcional de carácter física o cognitiva, así como cualquier otra necesidad de educación especial o, contar con una red de apoyo informal débil, potencia las posibilidades de abandonar de forma prematura la escuela. Esto también sucede en función de las motivaciones personales del alumnado como la intención de contribuir económicamente a la unidad familiar y el generar procesos de independencia.

En esta línea, Gausel y Bourguignon (2020) informan que la familia tiene un papel determinante en la trayectoria educativa del alumnado pudiendo ejercer una influencia positiva



o negativa. Por un lado, el bajo nivel educativo de las figuras parentales, la situación económica desfavorable de la familia o la falta de recursos socioeconómicos de esta (Paksi et al., 2023) y la escasa participación de la familia en la escuela impactan negativamente sobre el rendimiento académico y contribuyen al abandono escolar temprano. De igual modo sucede con los entornos familiares conflictivos o con un clima familiar negativo (Gómez-Restrepo et al., 2016). De otro modo, la falta de participación y apoyo de las figuras parentales en las cuestiones escolares de sus hijos e hijas y el desconocimiento del valor de la educación también influye en la deserción escolar (Lozano y Maldonado, 2021). Por otro lado, contribuyen positivamente a la continuidad escolar prácticas parentales como brindar apoyo educativo y emocional a los/las hijos/as, motivarlos/las a continuar estudiando y la participación e interacción de la familia con la escuela.

No obstante, Casquero y Navarro (2010) informan de que, a pesar de que las características personales y familiares del alumnado, así como su nivel socioeconómico y contextual son factores de relevancia para la promoción de la continuidad escolar, ante la decisión de abandonar influyen las condiciones propias del contexto escolar y los logros académicos del alumnado. A su vez, concluyen que los cuatro factores determinantes del riesgo de abandono escolar temprano son: el origen social del alumnado; la pertenencia a las minorías sociales; la pertenencia a familias desestructuradas y el sexo de estos. En este sentido, se destaca la presencia de las cuestiones de género ante este fenómeno tal y como informa la Comisión Europea (2011). De este modo, son los alumnos quienes presentan mayores tasas de abandono prematuro de la escuela, mostrando, a su vez, mayores dificultades de adaptación al contexto educativo (Enguita et al., 2010) y peores resultados en las pruebas evaluativas que las alumnas. Asimismo, estos muestran mayor probabilidad de contar con problemas emocionales, de comportamiento y dificultades de aprendizaje que las alumnas. Asimismo, Archambault et al., (2009) informan que los aspectos del comportamiento del alumnado más

relacionados con el abandono escolar son: el absentismo y la desobediencia vinculados a los componentes emocionales y cognitivos. Mientras que De Ridder et al. (2013) incorpora, como factor de riesgo, la salud de los/las adolescentes, pues el alumnado con alguna enfermedad o patología médica tiene mayor probabilidad de deserción escolar que el alumnado que cuenta con un buen estado de salud.

Sin embargo, Rojas (2019) informa que la ausencia de control sobre la vida académica de los/las hijos/as, así como la carencia de apoyo y motivación al estudio por parte de las figuras parentales genera desinterés en el alumnado por continuar estudiando. En contraposición, autores como Blondal y Adalbjarnardottir (2009) ponen en valor la influencia de los estilos parentales en el riesgo de abandono destacando los siguientes factores: los logros académicos, la percepción del alumnado de los estilos parentales democráticos de sus familias y la participación de la familia en el centro educativo. Esto último coincide con Martínez y Álvarez (2005) quienes destacan la importancia de la colaboración entre la familia y el centro educativo para dar una respuesta educativa adecuada al alumnado. En este sentido, la Comisión Europea (2011) informa de la necesidad de acompañar al profesorado en la elaboración de propuestas que atiendan a los estilos de aprendizaje del alumnado y que se ajusten a sus niveles de aptitud hacia lo académico, pues la flexibilidad y personalización de los planes de aprendizaje son de utilidad para generar procesos de motivación del alumnado hacia los estudios.

Por otra parte, autores como Traag y Van der Velden (2011) destacan que sobre el abandono escolar temprano influyen las características personales (capacidades cognitivas, motivación, sexo, participación e identificación con el centro escolar), los recursos familiares (capital económico, nivel académico de las figuras parentales y relaciones filio-parentales) y el entorno educativo (heterogeneidad étnica en el alumnado y localización) del alumnado. Estos autores también señalan que tienen mayor probabilidad de abandono escolar los chicos que las chicas, así como aquel alumnado que tiene baja motivación e implicación con el centro

educativo. En cuanto a las cuestiones familiares, también apuntan que los bajos ingresos, el bajo nivel educativo de las figuras parentales y la presencia de conflictos en la familia son asimismo indicadores de riesgo de abandono prematuro de la escuela.

Por último, atendiendo a cuestiones estructurales, la Comisión Europea (2011) destaca que pueden ser factores de riesgo para este abandono el paso de un centro escolar a otro al cambiar de etapa educativa; la falta de paralelismo entre los programas de educación y formación y las exigencias o necesidades del mercado laboral y la falta de apoyo al alumnado para la gestión emocional, social o educativa desde los centros educativos. En esta línea, Rumberger y Thomas (2000) informan de la importancia de los recursos empleados en el sistema educativo como factor promotor de la continuidad escolar para lo cual se requiere tener en cuenta la ratio de profesorado-alumnado por aula, el nivel de ingresos del profesorado y su preparación de cara al desempeño profesional.

### **1.2. El Proceso de Desenganche en el Alumnado en Riesgo de Abandono Escolar**

Atendiendo a lo señalado por la Comisión Europea (2011), se requiere precisar que el abandono escolar temprano es un proceso y no un acontecimiento aislado. Suele iniciarse en la enseñanza primaria con los primeros fracasos escolares que llevan al alumnado a tener un distanciamiento de este contexto. Esta particularidad, denominada proceso de desenganche (Mena et al., 2010), implica la acumulación de desencuentros del alumnado con el contexto educativo que revierten sobre su sentimiento de satisfacción con el contexto escolar. Puede manifestarse a través de los cambios en el rendimiento académico debido a la falta de motivación o sentimiento de malestar del alumnado con la escuela, lo que lleva a crear una diferenciación importante entre su potencial y la consecución de logros. Asimismo, puede darse a conocer a través actitudes o comportamientos vinculados a la indisciplina, pues el malestar emocional, el desinterés por lo educativo y la desmotivación hacia el aprendizaje, pueden derivar en comportamientos inadecuados en el alumnado (Archambault et al., 2009). Por

último, este proceso da lugar al absentismo escolar, de modo que la inasistencia frecuente a la escuela condiciona su vinculación a esta, dando lugar al abandono escolar propiamente dicho (Martínez y Álvarez, 2005).

A su vez, es necesario mencionar que el proceso de desenganche se ve potenciado por el propio alumnado, por su contexto familiar y por su contexto social. En este sentido, las bajas competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia del alumnado, más allá de las puramente cognitivas, afectan a su desenvolvimiento en la escuela (Marchena et al., 2014). Asimismo, siguiendo a Cabrera (2013), el contexto familiar incide en la promoción de estas competencias en el alumnado y en el proceso de desenganche de modo que, aquellas familias con situaciones de vulnerabilidad o riesgo psicosocial muestran mayores dificultades para generar contextos de estimulación y motivación hacia el aprendizaje debido al condicionamiento de esta situación para el ejercicio positivo de la parentalidad. Finalmente, siguiendo a este mismo autor, el contexto social ejerce influencia sobre la familia y, a su vez, sobre el alumnado. Por ello, cobran especial importancia los indicadores de riesgo con los que cuenta una comunidad de cara a la posible afectación sobre el desarrollo de los/las adolescentes, condicionando, a su vez, la red de recursos de apoyo a la familia para su adecuado ejercicio parental.

Se debe agregar que la Comisión Europea (2011) informa de que las personas que abandonan los estudios de forma temprana conforman grupos heterogéneos, siendo necesario hacer referencia al perfil y a las características de ajuste académico comunes en este alumnado.

Así, cabe destacar que, tal como se indicó anteriormente, las personas que abandonan los estudios son, mayoritariamente, hombres. Asimismo, cuanto más edad, mayor probabilidad de deserción escolar presentan (Soler et al., 2021) aunque, la media de edad se sitúa en 14 años (García et al., 2013). Según estos autores, este alumnado suele estar cursando el último curso de Educación Secundaria Obligatoria, aunque también hay un alto porcentaje de este alumnado

estudiando el penúltimo curso de esta etapa académica. De otro modo, en cuanto a las características de las familias de este alumnado, destaca el bajo nivel educativo de las madres y el bajo nivel cultural y socioeconómico de la familia. Sin embargo, cabe mencionar que este fenómeno se da en cualquier unidad familiar indistintamente de sus condiciones socioeconómicas (Marchena et al., 2014).

Por otro lado, en relación con variables del ajuste académico, este alumnado se caracteriza por tener un bajo rendimiento que implica la repetición continuada de cursos, sentimientos de frustración y elevados índices de absentismo escolar que potencian la decisión de abandonar (Fernández-Enguita et al., 2010). Además, es alumnado que ha repetido varios cursos sin superar las materias de matemáticas, lengua castellana y lengua extranjera (Marchena et al., 2014). Asimismo, tienen falta de interés hacia el centro educativo, lo cual supone la desmotivación hacia el aprendizaje (Archambault et al., 2009) y la falta de proximidad con el profesorado y grupo de iguales (Bergeron et al., 2013), revirtiendo en desajustes en los comportamientos dentro del centro educativo que conllevan el incumplimiento de normas y la consiguiente disminución del rendimiento académico.

En este mismo sentido, otros autores como Marchena et al. (2014) informan de que este alumnado se encuentra cursando, mayormente, el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria; cuenta con múltiples problemáticas familiares y sociales; con ausencia de afecto y con incertidumbre hacia el futuro. En cuanto a su ajuste académico, se caracteriza por obtener notas medias de tres puntos en las materias de lengua castellana, lengua extranjera y matemáticas; ser más conflictivo; establecer menos relaciones con el profesorado y con el grupo de iguales dentro del centro educativo; iniciarse en el absentismo; sentirse desmotivado y tener conductas desajustadas de cara al mantenimiento normal de una clase (obstructores).

## **2. Estrategias Estructurales de Atención al Abandono Escolar Temprano**

La OCDE ha tratado el abandono escolar temprano en sus informes educativos a lo largo de los años, considerando que la educación también contribuye al desarrollo integral de la persona ofreciéndole habilidades para el adecuado tránsito por la vida, de modo que la inversión en educación produce rendimientos a lo largo de las diferentes etapas evolutivas (OCDE, 2020).

De este modo, la OCDE (2023) a través de su último informe, advierte que a pesar de que los datos de personas adultas jóvenes (entre 25 y 34 años) que no continúan estudiando se mantienen en puntuaciones elevadas en el año 2022, se ha producido, sin embargo, una mejora considerable de la situación en relación con el año 2015. De este modo, el informe considera que algunos países como Portugal han generado oportunidades de progreso en los/las niños/as y adolescentes haciendo esfuerzos estructurales como la inversión en financiación que garantiza el acceso y mantenimiento del alumnado en el sistema educativo, además de ofrecerles educación de calidad que repercute en su continuidad escolar. Esta ampliación del acceso universal a la educación viene motivada por los beneficios y repercusiones socioeconómicas que ello supone para cada país, lo cual ha favorecido el aumento del nivel educativo de las personas que conforman los países miembros de la OCDE.

Por otro lado, algunas naciones han establecido medidas formativas alternativas que responden a las necesidades de formación a nivel vocacional o con orientación al mercado laboral como sucede en Alemania con la incorporación de la Formación Profesional Dual o en Irlanda, Nueva Zelanda o Reino Unido con los programas vocacionales en múltiples áreas para continuar estudiando en la escuela o en puestos de trabajo tras haber sufrido abandono escolar.

En definitiva, estas y otras medidas gubernamentales como el rastreo de grupos vulnerables para conocer los motivos de no asistencia a la escuela que permitan la generación

de oportunidades de acceso; las facilidades para renunciar a las cuotas escolares aplicadas en países como Hungría, Polonia, Portugal o España o el instar a los países miembros de la Unión Europea al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 establecidos por Europa, definiendo medidas concretas de acción para los años venideros dado que la comunicación y la coherencia en la definición de políticas educativas entre los países miembros, contribuyen a disminuir las tasas de deserción escolar de modo estructural.

No obstante, de cara a la mejora de cuestiones educativas y de retención del alumnado en el sistema escolar, la OCDE (2023) destaca la necesidad de continuar invirtiendo esfuerzos en la mejora de las condiciones laborales del profesorado con el fin de convertir esta carrera profesional en un atractivo académico que la haga competitiva frente a otras profesiones y que, además, favorezca la retención del profesorado en los centros educativos.

Por otra parte, fijando la mirada en la situación del abandono escolar temprano en Europa y, en la evolución de sus elevados índices a lo largo del tiempo, la Unión Europea, en el esfuerzo continuado de disminuir las consecuencias derivadas de este fenómeno en sus ciudadanos/as y de garantizar su integración en la comunidad siendo parte activa de la misma, concretó el objetivo de reducir el índice de abandono prematuro de la escuela por debajo del 10% en todos los países miembros en el año 2020 dentro del marco de la Estrategia de Europa 2020 (Comisión Europea, 2011). Con ello se favorece la mejora de las capacidades de los/las jóvenes y se promueven las garantías de acceso al empleo de estos/as, suponiéndolo que supone una inversión positiva para la ruptura del círculo de la pobreza, el progreso y la cohesión social de la Unión Europea. Por ello, se destaca la necesidad de realizar mejoras en la calidad y equidad de la educación favoreciendo la educación permanente y la mejora de las cualificaciones profesionales.

Además, la Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2011), afirma que el abandono escolar temprano puede abordarse estructuralmente, analizando, en primer lugar, las

características nacionales, regionales y locales del fenómeno en cuestión, pudiendo conocer las razones que llevan a los/las adolescentes a esta situación. Asimismo, considera que, se debe tener en consideración información específica que ayude a configurar el diseño de las políticas sociales y educativas, así como contar con sistemas que favorezcan hacer un seguimiento sobre la evolución de la situación que faciliten su adaptación inmediata a las necesidades reales de la sociedad. En conclusión, esta estrategia afirma que las políticas generales de atención al abandono prematuro de la escuela deben basarse en la prevención con el fin de evitar situaciones promotoras de esta situación; en la intervención, para abordar dificultades surgidas de forma temprana evitando la generación de circunstancias favorecedoras del abandono escolar y en la compensación, ofreciendo oportunidades de retomar los estudios a aquellas personas que han abandonado el sistema educativo de forma temprana.

Finalmente, esta estrategia insta a los países miembros a incorporar en sus políticas particulares objetivos nacionales para el abordaje del abandono escolar temprano atendiendo a las características y necesidades propias de cada Estado miembro. De este modo, entre las acciones propuestas para incluir en las políticas estatales, destaca el apoyo ofrecido por la Unión Europea a acciones relacionadas con la investigación e innovación para apoyar la experimentación y enfoques innovadores sobre estrategias de reducción de las tasas de abandono escolar temprano, dando lugar al intercambio de experiencias y buenas prácticas en los centros educativos que favorecerían el establecimiento de medidas eficaces de apoyo al alumnado, al profesorado y a las familias.

Una vez finalizada la implementación de la Estrategia de Europa 2020, la Unión Europea continúa su compromiso de evolución socioeconómica con la propuesta de Objetivos de Desarrollo Sostenible de Europa 2030 donde, entre los cuales se aborda de forma transversal, la promoción de la continuidad escolar en la sociedad joven europea.



En este sentido, esta Estrategia continúa recogiendo que la educación y el aprendizaje son aspectos fundamentales para lograr una cultura de sostenibilidad y así poder romper el círculo de la pobreza, pues favorecen la creación de empleo, el crecimiento económico y la justicia social. Con el fin de atender a ello, entre sus objetivos incluye la generación de oportunidades de acceso a la educación y formación de calidad de manera igualitaria e inclusiva para todas las personas, indistintamente de su etapa evolutiva. De este modo, se garantiza su permanencia en el sistema y, en el caso de la infancia y adolescencia, se aseguran las posibilidades de completar los estudios, contribuyendo así a la generación de oportunidades laborales y beneficios para sus condiciones de vida futuras. A partir de ello, se deduce que la promoción de la continuidad escolar y, por tanto, la reducción del abandono escolar temprano continúa siendo un objetivo clave para el progreso de Europa a pesar del incremento en la tasa de abandono escolar temprano en este continente.

### **2.1. Contribuciones del Sistema Educativo Español a la Reducción del Abandono Escolar Temprano**

Ante las elevadas tasas de abandono escolar temprano que se han dado de forma continuada en España, la Comisión Europea (2014) instó a las autoridades educativas españolas a establecer medidas de acción concretas que contribuyeran a la continuidad escolar, a la adquisición de competencias en el alumnado y al logro del equilibrio entre la formación y las necesidades del mercado laboral. Esta recomendación conllevó el compromiso de España hacia la reducción de la tasa de abandono escolar temprano mediante la implementación de reformas en las diferentes leyes y políticas educativas españolas (Marchena et al., 2014; Soler et al., 2021).

Así, ante la escolarización hasta los 14 años que estaba establecida por la Ley General de Educación (LGE) de 1970, se aprueba en 1990 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) con la que se amplió la edad de escolarización obligatoria hasta los 16

años; sin embargo, esta ley contaba con vacíos normativos que pudieron condicionar las tasas de abandono escolar temprano, por ejemplo, en el ámbito de la atención a la diversidad. Además, el profesorado de las diferentes etapas educativas mostraba carencias formativas que no fueron atendidas con las políticas y acciones adecuadas, asumiendo incluso la docencia en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria sin que se creara un título académico específico para el desempeño de la docencia en esta etapa educativa (Puelles, 2008). Estos aspectos tampoco serían abordados por la propuesta Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002 que, finalmente, no entró en vigor.

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 compartió múltiples cuestiones estructurales de principios y criterios con las leyes anteriores. Sin embargo, incorporó la educación a lo largo de la vida y la calidad educativa como aspecto vinculante a la cohesión social, atendiendo así a las recomendaciones de la Educación del Siglo XXI de la UNESCO, de la OCDE y de la Unión Europea. Asimismo, incorporó los programas de diversificación curricular con el fin de atender a la diversidad del alumnado y se introdujeron los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) para aquellos estudiantes que, con 16 años, abandonaban los estudios sin titular en la Educación Secundaria Obligatoria. A su vez, permitió la obtención de este título con la realización voluntaria de módulos complementarios. Por otra parte, permitió que el alumnado que hubiera titulado y, por tanto, tuviera su graduado en Educación Secundaria Obligatoria accediera a los Ciclos formativos de Grado Medio, siendo esta una propuesta de especial interés para el alumnado en riesgo de abandono escolar temprano. Finalmente, esta ley contó con la estructuración de un plan de formación para el profesorado.

No obstante, en 2013 se implantó la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) con dos medidas específicas para el abordaje del abandono escolar temprano. En primer lugar, se daba facilidades al alumnado de entre 15 y 17 años para finalizar la educación

postobligatoria con la Formación Profesional Básica (FPB) siempre que fuera recomendado por el equipo educativo y que, además, fuera autorizado por las figuras parentales del alumnado propuesto. A su vez, se requería que el alumnado hubiera cursado hasta el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, aunque, excepcionalmente, se permitía el acceso al alumnado que había cursado el segundo curso. En segundo lugar, el título resultante de la FPB contaría como título postobligatorio.

Por último, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) se aprobó en el año 2020 centrándose en la equidad, la inclusividad y la calidad educativa al tiempo que busca garantizar el acceso igualitario a la educación tratando que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Incluye algunas medidas y enfoques que buscan mejorar la transición y la continuidad del alumnado en su trayectoria educativa, destacando la flexibilidad en las etapas educativas con el objetivo de adaptar la educación a las necesidades y características individuales del alumnado. A su vez, recoge la evaluación continua, global e integral que tenga en consideración diferentes aspectos del desarrollo y aprendizaje del alumnado, evitando la repetición de cursos como única medida en caso de dificultades y ofreciendo refuerzo educativo en estos casos con el fin de evitar el abandono escolar temprano y ofrecer una atención más personalizada. También incluye la orientación académica y profesional ayudando al estudiantado a tomar decisiones informadas sobre su futuro educativo y profesional contribuyendo a una mayor continuidad en la trayectoria educativa y evitando desajustes entre las elecciones educativas y las aspiraciones profesionales. Por último, recoge la adaptación a la diversidad y la promoción de la inclusión reconociendo las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de los/las estudiantes para lo cual se fomentan medidas de apoyo que garanticen que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad. De hecho, pone especial interés en dicha calidad educativa promoviendo la formación integral del alumnado a partir de la promoción de competencias de su desarrollo

personal y social desde una educación orientada al desarrollo de habilidades y capacidades de forma innovadora. Por último, dota a los centros educativos de autonomía para la formación del profesorado fortaleciendo su figura como agente fundamental de la educación.

Sin embargo, a pesar de contar España con un sistema educativo común para todo el Estado, es necesario destacar que la educación es una competencia propia de las comunidades autónomas, lo que conlleva a que su gestión descentralizada marque diferencias de recursos, de organización y de resultados entre los sistemas educativos regionales que conforman España (Soler et al., 2021).

Por otro lado, al margen de las leyes educativas, España cuenta con el Plan de Acción de la Agenda 2030 (2019) en el que continúa mostrando su preocupación por este fenómeno. De hecho, en él se establecen objetivos de promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para toda la ciudadanía garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje. En este sentido, propone, como mejoras conducentes al logro de este objetivo la implantación de la Formación Profesional Dual de forma progresiva para ajustar las competencias de los Ciclos Formativos al Sector Productivo. A su vez destaca que el modelo educativo español debe responder a los compromisos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible europeos con el fin de preparar a niños, niñas y adolescentes con herramientas, capacidad crítica y competencias socioafectivas que les ayuden a convivir en un mundo global e interconectado donde primen los valores propios de la convivencia democrática pacífica (igualdad, justicia, solidaridad y participación).

Finalmente es preciso destacar que, las políticas relacionadas con el mercado laboral han de centrarse en la mejora de los programas de formación continua de modo que se garantice el éxito en el modelo productivo cambiante actual basado en los avances tecnológicos y en la revolución digital (Soler et al., 2021) al tiempo que se revisa la inversión económica en educación como medida preventiva del abandono escolar temprano (Bayón-Calvo et al., 2017).

## **2.2. Contribuciones de la Institución Educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias a la Reducción del Abandono Escolar Temprano**

Prestando atención a las propuestas específicas de la Comunidad Autónoma de Canarias para abordar sus altos índices históricos de abandono escolar temprano, cabe señalar las propuestas de intervención derivadas de un estudio sobre esta situación en Canarias encargado por la Consejería de Educación de dicha comunidad a un grupo de investigadores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Entre los resultados del estudio se obtiene que las variables que predicen la mejora del rendimiento académico del alumnado están relacionadas con las competencias de su Desarrollo Positivo, de las relaciones que este/a establece en el centro educativo con el profesorado y con sus iguales y con la supervisión parental educativa ejercida por las familias sobre sus hijos e hijas (Marchena et al., 2014). Ello generó la creación de un conjunto de propuestas de intervención para el abordaje del abandono escolar temprano de forma integral en el contexto educativo de esta región, contribuyendo así a la promoción de la continuidad escolar de forma efectiva en Canarias.

Estas propuestas recogían, por un lado, la formación del profesorado; la intervención directa en el aula con el alumnado para promover el Desarrollo Positivo en la Adolescencia y la mejora del clima en el centro educativo a partir de programas de intervención basados en evidencias con los/las adolescentes y, por último, la intervención familiar desde el contexto educativo a partir de la implementación de programas de educación parental grupal basados en evidencias desde el enfoque de la Parentalidad Positiva que trataran de promover las competencias parentales y la supervisión parental de estas figuras.

Más aún, en esta comunidad autónoma se cuenta, además, con la *Estrategia Canaria de Infancia, Familia y Adolescencia 2019-2023*, promovida por la Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia del Gobierno de Canarias (Consejería de Empleo, Políticas Sociales y Vivienda, 2019) la cual surge a raíz del Diagnóstico de la Situación de la Infancia y

la Familia en Canarias (2018). Esta estrategia atiende a objetivos de intervención familiar desde el enfoque de la Parentalidad Positiva y continuidad escolar del alumnado a través de un conjunto de líneas de acción social a desarrollar en la comunidad autónoma de Canarias en el período 2019-2023 que pretenden fomentar el bienestar de la infancia y de la familia desde el poder público. Atendiendo al objetivo de estudio de la presente Tesis Doctoral, cabe prestar especial atención a las líneas de actuación uno y dos surgidas de esta estrategia.

La línea de actuación uno consiste en: *“Desarrollar políticas autonómicas, insulares y municipales que aseguren la efectividad de los derechos de la infancia, promoviendo de modo prioritario la parentalidad positiva, teniendo en cuenta la diversidad familiar y desde una perspectiva integral”* (Consejería de Empleo, Políticas Sociales y Vivienda, 2019, p.23).

Asimismo, esta línea define la intención de la promoción de las capacidades parentales en su objetivo 3: *“Promover las capacidades parentales de todas las familias mediante acciones sostenidas de orientación, mediación, apoyo psicoeducativo y comunitario en el ámbito preventivo”* (p.26).

Además, incluye una serie de medidas facilitadoras del cumplimiento del objetivo. En relación con el objetivo de estudio de la presente tesis doctoral, son objeto de aplicación las siguientes medidas: *“Integración de la perspectiva de la parentalidad positiva en el diseño de programas en salud, educación, servicios sociales, justicia y comunidad, y asegurar su difusión en todo el territorio de Canarias”* (Medida 1) e *“Implementación de programas de promoción online y presenciales de competencias parentales, al menos en las etapas críticas del desarrollo (infancia temprana y adolescencia) en cada municipio”* (Medida 2) (Consejería de Empleo, Políticas Sociales y Vivienda, 2019, p.26).

Por otro lado, la línea de actuación 2 hace referencia a: *“Promover acciones preventivas en el ámbito social, educativo y de la salud dirigidas a la mejora del aprendizaje, la socialización y al bienestar de la infancia, adolescencia y de las familias”* (p.30).

Esta línea de actuación concreta la necesidad de adoptar medidas escolares coordinadas para la promoción de la continuidad escolar del alumnado en su objetivo 4: *“Desarrollar medidas escolares conjuntas y coordinadas que contribuyan a favorecer el aprendizaje, la motivación y el deseo de continuar los estudios en el alumnado, a través de la adecuada respuesta a la diversidad de sus necesidades, el aumento de los recursos materiales y humanos que se precisen y la ampliación de la oferta educativa en Formación Profesional”* (Consejería de Empleo, Políticas Sociales y Vivienda, 2019, p.33).

Entre las medidas recogidas para alcanzar este objetivo, será objeto de aplicación en esta investigación, la siguiente: *“Promover convenios interadministrativos y con entidades del tercer sector para la prevención, supervisión e intervención sobre el absentismo y abandono escolar en todas las islas y municipios, todo ello regulado en el futuro Decreto de Absentismo y Abandono Escolar Temprano”* (Medida 6) (p.34).

### **3. Evolución y Estado Actual del Abandono Escolar Temprano**

En relación a la consecución del objetivo propuesto por la Estrategia de Europa 2020 para la reducción de la tasa del Abandono Escolar Temprano al 10% en los/las jóvenes de 18 a 24 años en todos sus estados miembros y, dada la situación de España ante su consecución, se decide, finalmente, establecer un objetivo de reducción concreto para este país, estableciendo esta tasa en el 15% para el año 2020 siendo un aspecto de especial atención para Europa porque España, en ese momento, duplicaba su tasa de abandono prematuro en relación con el resto de países europeos. Esta situación respondía a una evolución tradicional de este fenómeno en España especialmente durante la primera quincena del siglo XXI (Bayón-Calvo, 2017) y que

## *Capítulo 1. El Abandono Escolar Temprano Desde una Perspectiva Integral*

se ha alargado hasta la actualidad. Debido a ello, la Unión Europea fija un nuevo objetivo para su abordaje consistente en la reducción del porcentaje de abandono temprano por debajo del 9% en el año 2030 (Comisión Europea, 2021).

En este sentido, siguiendo datos ofrecidos por Eurostat (2023), en los últimos diez años, la tasa de abandono escolar temprano en Europa ha disminuido de forma relevante (tres puntos porcentuales), estando este porcentaje en el 13% en el año 2012 frente al 10% que presenta en el 2022. No obstante, continúa posicionándose mayormente en hombres (11%) que en mujeres (8%) a pesar de haber disminuido estos porcentajes desde el 2012 (15% y 11% respectivamente). A pesar de ello, Eurostat (2023) informa que, en algunos de los Estados miembros de la UE (Eslovenia, Luxemburgo, Alemania, Eslovenia, Suecia...), se ha dado una mayor proporción de mujeres jóvenes que abandonaron la escuela de forma temprana en 2022 (en relación con el 2012) frente al número de hombres jóvenes.

Por lo que se refiere al año 2022, los países con menor tasa de abandono escolar temprano (por debajo del 5%) y que alcanzaron el objetivo de Europa para el 2030 en cuanto a la reducción de esta tasa al 9% fueron: Croacia, Irlanda, Grecia, Eslovenia, Lituania, Polonia, Suiza y Serbia. Sin embargo, aquellos con mayores tasas de abandono escolar fueron: Rumanía (15.6 %), España (13.9 %), Hungría (12.4 %) y Alemania (12.2 %). No obstante, es necesario destacar que, en este período temporal (2012-2022), la mayor reducción se produjo en Portugal (-14.5 puntos porcentuales) y en España (-10.8 puntos porcentuales).

En relación con los datos ofrecidos por los informes de *Datos y Cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España* entre el curso escolar 2012/2013 y el curso 2022/2023, se destaca que la tasa de abandono escolar temprano ha descendido aproximadamente en quince puntos porcentuales desde en el año 2011 (28.6%) hasta en el año 2021 (13.3%) en este país.



Atendiendo a esta tasa por sexo a lo largo de este período (2011-2021), coinciden los resultados con los obtenidos en Europa, siendo los hombres quienes, históricamente, cuentan con mayor tasa de abandono escolar temprano frente a las mujeres. Esta tasa se sitúa en el 9.7% para mujeres en el año 2021 y en 16.7% en hombres (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2011; 2022).

De otro modo, prestando atención a la evolución de esta tasa por comunidades autónomas, en el año 2011 se situaban por encima de la tasa en España (28.6%) con excesiva diferencia porcentual: Andalucía (32.6%), Ceuta y Melilla (32.2%), Castilla La Mancha (31.8%), Canarias (31.6%), Murcia e Islas Baleares (30.7%), La Rioja (30.2%), Extremadura (28.8%), la Comunidad Valenciana (27.4%) y Castilla León (27.3%). Por otro lado, Navarra (12%), el País Vasco (13%) o Madrid (19.8%) fueron las comunidades con menor tasa de abandono escolar temprano.

En comparación con estas cifras, en el año 2021 se observan cambios significativos, estando por encima de la tasa actual de abandono escolar temprano en España (13.3%) sin excesivas diferencias porcentuales, únicamente, Extremadura (14%), Cataluña (14.8%), Islas Baleares (15.4%), Castilla La Mancha (15.5%), Murcia (17.3%) y Andalucía (17.7%). En este sentido, se presentan diferencias relevantes también para las comunidades que menor tasa de abandono escolar temprano presentan en ese mismo año, siendo estas, el País Vasco (4.8%), Cantabria (6.4%), Galicia (8.1%) y Navarra (9.1%). Por último, se hace necesario destacar que la Comunidad Autónoma de Canarias se sitúa, en el 2021, con una tasa de abandono escolar temprano por debajo de la media nacional, siendo esta de 12.4% frente al 31.6% que presentaba en el año 2011.

En conclusión, aunque se ha producido una bajada considerable de la tasa de abandono escolar temprano, se debe seguir atendiendo a la realidad de este fenómeno en España y apostar

por acciones y políticas educativas conducentes a la consecución del objetivo establecido por Europa para el año 2030, esto es, reducir esta tasa al 9% en todos sus estados miembros.

#### **4. Medidas para el Abordaje del Abandono Escolar Temprano Desde un Enfoque Integral**

Atendiendo al conjunto de cuestiones que giran en torno al abandono escolar temprano se deduce que, para su abordaje y para contribuir a su reducción, se requieren enfoques integrales que atiendan a las circunstancias de riesgo en las que se encuentran los/las estudiantes desertores/as con el fin de generar acciones que incluyan al alumnado, al centro educativo y a las familias. Esta perspectiva implica su tratamiento a nivel estructural a partir de la elaboración y la aplicación de políticas educativas que promuevan la igualdad de oportunidades; que ofrezcan apoyo al alumnado en situación de riesgo; que contribuyan a la mejora de la calidad educativa; que fomenten un contexto educativo inclusivo y motivador para el alumnado (López-Vélez, 2018); que dote de medios, recursos y apoyos favorecedores de las acciones de atención a este fenómeno en los centros escolares y que potencie el compromiso de la comunidad educativa.

Por otro lado, los centros educativos deben asumir la implementación de acciones concretas de actuación para la promoción de la continuidad escolar tales como: contar con actividades extracurriculares, que pudieran ser implementadas, como contenido de las tutorías académicas (Vinas-Forcade et al., 2019); el desarrollo de programas de apoyo al liderazgo estudiantil debido a su contribución a la mejora de la motivación del alumnado y la promoción del sentido de pertenencia a la comunidad escolar (Capalbo, 2021); la implementación de programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Marchena et al., 2014); la formación continua del profesorado con programas de capacitación docente (Baturina et al., 2014) y la promoción de la participación de la familia y figuras parentales en la escuela por su contribución a la consecución de objetivos académicos en el alumnado, sus beneficios

en el modelado actitudinal y en los contenidos curriculares y su aportación al compromiso de estas figuras por la educación de sus hijas e hijos (Cárcamo-Vásquez et al., 2023). En esta línea se hace necesario destacar que, la participación educativa de las familias contribuye a la mejora de la convivencia, a la inclusión educativa, al ajuste de las expectativas del profesorado sobre el alumnado y al éxito académico de estos (Mayorga-Fonseca et al., 2020) favoreciendo el desarrollo integral del alumnado desde la mejora de su autoestima, la promoción de sus habilidades sociales y emocionales y la regulación conductual (García-Carrión et al., 2018).

Prestando especial atención al contexto familiar como uno de los determinantes del abandono escolar temprano y, teniendo en cuenta las mayores dificultades en la dinámica familiar y en el ejercicio de la Parentalidad Positiva que presentan las familias con hijos e hijas en esta situación (Marchena et al., 2014), se requiere de la puesta en práctica de medidas preventivas que impliquen a la familia y que fomenten su vinculación con el contexto educativo, pues su participación y compromiso con el centro educativo toman un papel fundamental en la prevención de la deserción escolar y en el logro de aprendizajes significativos en el alumnado (Barrientos-Montiel y Arranz-de-la-Fuente, 2019; Gibbs y Heaton, 2014; Sabina, 2022).

Así, serían óptimas aquellas actividades que promuevan la participación de las figuras parentales en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as y en el Consejo Escolar (Contreras y Colás, 2013); la realización de campañas de sensibilización para que las familias sientan mayor motivación hacia el apoyo de sus hijos/as en los estudios (Apostu, 2017); la acción tutorial basada en la comunicación fluida entre las familias y el personal docente para abordar las dificultades surgidas en ambos contextos (González et al., 2018); el desarrollo de programas de apoyo social y asistencia económica a las familias con el fin de garantizar la mayor tasa de asistencia y retención escolar del alumnado (Apostu, 2017); la inversión en acciones formativas para las personas adultas de modo que las figuras parentales puedan optar

a la mejora de su nivel educativo (Apostu, 2017) y, con ello, brindar el apoyo educativo necesario a sus hijos e hijas cuando lo requieran (Santos et al., 2016) o, por último, promover e implementar programas de apoyo familiar donde se ofrezca asesoramiento para mejorar las competencias parentales al tiempo que se fortalecen las relaciones familiares y se mejora la comunicación en la unidad familiar desde el contexto educativo (Baturina et al., 2014; Marchena et al., 2014). En este sentido, los programas de educación parental, basados en evidencias y desde el enfoque de la Parentalidad Positiva se convierten en una herramienta fundamental para la promoción de la continuidad escolar de los/las adolescentes a partir de las mejoras en las competencias parentales y en la supervisión parental, especialmente la educativa (Marchena et al., 2014).

## **Capítulo 2**

---

### **La Parentalidad Positiva: un Enfoque de Intervención Familiar Para la Promoción de las Competencias Parentales en Familias con Adolescentes**

---



Este capítulo trata sobre el enfoque de la Parentalidad Positiva para la intervención familiar. Inicialmente, incluye su conceptualización, los principios de la Parentalidad Positiva y los contextos en los que se puede promover este enfoque.

Por otro lado, trata sobre cómo promocionar este enfoque a partir del apoyo ofrecido a las figuras parentales con hijos e hijas adolescentes. De este modo, ahonda en la etapa evolutiva de la adolescencia para, posteriormente, centrarse la dotación de competencias parentales a figuras parentales con hijos e hijas adolescentes, definiendo a qué hacen referencia y concretando las tipologías que incluye. Se continúa con la puesta en valor de la importancia de estas para favorecer el Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

Asimismo, aborda el uso de estrategias para la gestión positiva de los conflictos en familias con hijos e hijas adolescentes y la relación del uso de estas para contribuir a la mejora del clima social y familiar.

Además, concreta a qué hace referencia el ejercicio de la supervisión parental de familias con hijos e hijas adolescente; indica cómo promoverlo favoreciendo la revelación espontánea de los/las hijos/as adolescentes y las consecuencias de la ausencia o inadecuada supervisión parental.

## **1. La Parentalidad Positiva**

La familia continúa siendo la institución socioeducativa fundamental desde la infancia hasta la adultez de sus miembros, a pesar de desenvolverse en una sociedad cambiante que se ajusta a lo preestablecido por la posmodernidad donde las familias cuentan con gran cantidad de dificultades para desempeñar sus funciones parentales teniendo ello consecuencias en el desarrollo de la infancia y adolescencia (Álvarez, 2022).

Según Rodrigo et al. (2010a), desde un punto de vista social, la familia es un lugar donde garantizar el cumplimiento de derechos de las personas que la conforman, prestando especial atención a aquellos que son propios de los/las niños/as y adolescentes. Es por ello que las familias requieren ser apoyadas por la sociedad en general y, además, ser comprendidas como un bien público. Siguiendo a los mismos autores, debe ser entendida como un sistema dinámico de relaciones interpersonales recíprocas influenciado por diversos contextos. En este sentido y, desde la perspectiva ecológica sistémica a la que se hace referencia, debe comprenderse el funcionamiento familiar como un agente influenciado por la calidad de las redes de apoyo y de los contextos de influencia en los que la familia se desenvuelve, exponiéndola a retos relevantes en función de las condiciones socioeconómicas, políticas o demográficas presentes a lo largo de la historia que requerirán de procesos de adaptación de la familia (Bronfenbrenner y Evans, 2000). Un ejemplo de ello está relacionado con la pandemia mundial vivida recientemente. En base a esto, autores como Rivas y Beltramo (2022), informan que, con la llegada del COVID-19 y los efectos sociopsicológicos que generó, se podría hablar de una nueva era de la parentalidad que ha hecho visible las fortalezas y factores protectores de las familias junto a sus debilidades y factores de riesgo como sistema interrelacional.

Atendiendo a este modelo, se hace necesario destacar que la tarea de ser padre o madre y, por tanto, el ejercicio de la parentalidad entendido como el desempeño de todas las funciones propias de las figuras parentales relacionadas con el cuidado y educación de los/las hijos/as



(Barudy y Dantagnan, 2010; Rivas y Beltramo, 2022), no se ejerce en solitario. Por ello, la calidad del ejercicio parental dependerá del contexto psicosocial donde vive la familia, las necesidades evolutivas y educativas de los/las hijos/as y las capacidades de las figuras parentales para el desempeño positivo de su rol. De este modo, existirán múltiples ecologías en las que las familias cumplen con su tarea atendiendo a diferentes grados de dificultad. En este sentido, es relevante concluir que todas las figuras parentales necesitarán de apoyos para el adecuado ejercicio de sus responsabilidades parentales con finalidad terapéutica y, en especial, con finalidad preventiva y de promoción, aspecto fundamental para el enfoque de la Parentalidad Positiva en la intervención familiar. Esto es relevante porque el sujeto se desarrolla envuelto en un grupo de sistemas convivenciales y de aprendizajes que requieren del trabajo en red entre tres elementos fundamentales: las familias, la comunidad y los centros educativos/escuelas (Collet y Tort, 2017). Estos últimos son de especial atención en las sociedades actuales al recibir los efectos de las familias “líquidas” que potencian la presencia de indicadores de fracaso escolar o de abandono prematuro de la escuela. Ello invita a la atención de esta problemática desde la cooperación entre la escuela y las familias (Álvarez y Martínez-González, 2017), aspecto más acusado aún con la tecnologización del conocimiento que requiere de la reorganización familiar para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y el apoyo en la realización de las tareas escolares por parte de las figuras parentales contando con la posible presencia de brecha digital en el contexto familiar (Álvarez, 2022; Díez-Gutiérrez y Gajardo, 2021; García-García, 2020).

En cuanto a la Parentalidad Positiva, esta hace referencia al comportamiento parental para asegurar la satisfacción de las necesidades de los/las niños/as favoreciendo su desarrollo y capacitación sin hacer uso de la violencia al tiempo que se les da reconocimiento y la orientación necesaria para el establecimiento de límites al comportamiento, facilitando su pleno desarrollo (Rodrigo et al., 2010a). Surge con una filosofía preventiva y de protección, siendo

su principal objetivo empoderar a las familias para mejorar y fortalecer sus dinámicas familiares (Jiménez e Hidalgo, 2016) permitiendo considerarlas como un sistema resiliente (Walsh, 2016) donde sus miembros salen reforzados de la reorganización de sus funciones, roles, estrategias y recursos (García-Poole, 2019) debido a las exigencias de la sociedad cambiante.

Atendiendo a la definición anterior, se destacan los derechos de los/las niños/as y hace reflexionar sobre el cumplimiento de los derechos de las figuras parentales para favorecer el desarrollo de relaciones paterno-filiales que sean beneficiosas para el pleno desarrollo infantil desde la responsabilidad parental y el refuerzo a las comunidades para que presten los servicios adecuados a las familias. De ello se desprende la necesidad de que, quienes ejercen esta función, estén dotados/as de un conjunto de competencias capacitantes para el cumplimiento de su labor parental o que, en su defecto, estén dispuestos/as a formarse (Vaquero et al., 2010).

Por otro lado, el desempeño del ejercicio positivo de la parentalidad conlleva la consecución de una serie de principios básicos que favorecen el bienestar de los/las niños/as y que son concretados a continuación (Rodrigo et al., 2010a):

- Establecimiento de vínculos cálidos, protectores y estables a lo largo del desarrollo de el/la niño/a con el fin de que estos se sientan queridos/as y aceptados/as.
- Existencia de un entorno estructurado sirviendo de modelo para que los/las niños/as interioricen las normas y los valores imperantes en dicho contexto, estableciendo para ello rutinas y hábitos que les permitirán organizar las actividades de la vida diaria.
- Fomento de la motivación y de sus capacidades con la estimulación y el apoyo al aprendizaje de la vida cotidiana y escolar, teniendo en cuenta sus avances y logros.
- Mostrar interés y reconocimiento por los/las hijos/as validando sus experiencias, implicándose en sus preocupaciones y respondiendo a sus necesidades,

considerándolos/as como personas a las que se les debe comprender y reconocer como parte activa y responsables de las decisiones adoptadas en la familia.

- Capacitar a los/las hijos/as como agentes activos/as y competentes para generar cambios e influir sobre los/las otros/as creando para ello en la familia espacios de escucha, interpretación y reflexión de los mensajes del colegio, de los/las iguales, de la comunidad y de los medios de comunicación.
- Educación sin violencia eliminando toda forma de castigo físico o psicológico que denigre al niño/a y a sus derechos convirtiéndolos/as en seres vulnerables y que, además, generen modelos de imitación incorrectos en las relaciones interpersonales.

A partir de todo lo anterior, se destaca el contenido de la Recomendación Rec (2006)19 del Consejo de Europa (2006) sobre el ejercicio positivo de la parentalidad. Esta recomendación tiene como objetivo el reconocimiento del valor de la responsabilidad parental y la dotación de apoyo a las figuras parentales para el cumplimiento de su rol en la educación de los/las hijos/as tratando de alcanzar la mejora de la calidad y condiciones del ejercicio parental en la sociedad europea y en sus estados miembros, garantizando la protección social, jurídica y económica de las familias con el fin de favorecer su pleno desarrollo como unidad fundamental de la sociedad.

Es necesario destacar que, a medida que ha evolucionado la sociedad, se ha generado un cambio relevante en la comprensión del ejercicio parental contribuyendo a la democratización de las relaciones entre hijos/as y padres/madres, así como entre los/las propios/as padres/madres (Rec (2006)19). De este modo, se ha pasado de la autoridad parental y patria potestas donde la persona “cabeza de familia” poseía un conjunto de poderes arbitrarios sobre la familia y sobre la persona menor de edad basadas en relaciones de subordinación, obediencia y desequilibrios con potestad para intervenir en la vida de los/las hijos/as siempre que estos no mostraran su propia capacidad para hacerlo (Gayo, 2017) a la responsabilidad

parental (Convención de los Derechos del Niño, 1989) donde el ejercicio parental se comprende atendiendo a la igualdad de derechos entre figuras parentales e hijos/as, cuyas relaciones están basadas en el intercambio y donde se dan un conjunto de derechos y obligaciones por ambas partes. Además, las figuras parentales se convierten en la guía y protección de los/las niños favoreciendo su adquisición de plena autonomía y donde el proceso de guía, estimulación y aprendizaje de los padres y de las madres sobre los hijos se da de forma equilibrada para atender a las capacidades evolutivas de los/las niños/as. De este modo, se les convierte en sujetos de derecho y en sujetos valiosos a nivel social dando así mayor reconocimiento a los/las niños/as en la familia y en la sociedad (Rec 2006/19), permitiéndoles, además, participar en la toma de decisiones sobre lo que les afecta y ejerciendo sus derechos como ciudadanos/as y agentes activos en la sociedad en la que se desarrollan, tal como se recoge en la Agenda 2030 y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Espinosa, 2020). Desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, este tránsito implica el uso del control parental autorizado para el logro de una autoridad legitimada que se caracteriza por el afecto, el apoyo, la comunicación, el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los/las hijos/as (Rodrigo et al., 2010a).

En este sentido, la Rec (2006)19 señala que las figuras parentales tienen la responsabilidad fundamental de educar a sus hijos e hijas y facilitar su desarrollo desde la preocupación máxima de alcanzar el interés superior del niño/a, de forma que el bienestar y el desarrollo de este/a sea lo prioritario (Convención de los Derechos del Niño, 1989). De este modo, las figuras parentales deben ser capaces de satisfacer los cuidados básicos de los/las hijos/as cubriendo sus necesidades primordiales. Además, estas deben dotarlos/as de seguridad y de protección ante daños o peligros dentro y fuera del hogar. Asimismo, deben brindarles afecto y apoyo emocional con el fin de que se sientan valorados/as. Por otro lado, deben estimular el aprendizaje y desarrollo intelectual de los/las niños/as a partir de la comunicación,

el juego compartido y el ofrecimiento de oportunidades para la mejora educativa. A su vez, deben ofrecer orientación y límites al comportamiento para favorecer la regulación conductual y, por último, deben dar estabilidad afectiva basadas en relaciones de apego seguro con sus principales cuidadores/as.

Sin embargo, el ejercicio positivo de la parentalidad trae implícito un conjunto de retos y nuevas demandas que requieren de la generación de una red de recursos informacionales, de ayuda y de dotación de habilidades que faciliten a las figuras parentales identificar sus potenciales y la de sus hijos e hijas. Es por ello por lo que la Rec (19/2006) insta a todos sus estados miembros a crear políticas públicas activas y acciones intersectoriales y coordinadas que den respuesta a esto desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, favoreciendo la mejora de la calidad de la vida familiar. Según dicha Recomendación (2006/19), estas iniciativas de apoyo a las familias incluirán los siguientes elementos clave: medidas políticas generales; servicios de apoyo a las figuras parentales; servicios específicos de apoyo a figuras parentales en situación de riesgo de exclusión psicosocial; principios de orientación a los/las profesionales; estrategias de implicación de los hombres en el cuidado y educación de los/las hijos/as y servicios y programas basados en las tareas y funciones parentales tales como los programas de educación parental.

En este sentido, la Rec (2006)19 determina que sus contenidos deben recoger información ante situaciones diversas de la vida cotidiana y ante diferentes etapas evolutivas de los/las hijos e hijas siendo posible que sean recursos de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad de acceso universal o específico para familias en situación de exclusión social que atraviesen situaciones socioeconómicas adversas y/o con hijos e hijas con diversidad funcional, adicciones, etcétera. A su vez, deben propiciar la reducción de factores de riesgo psicosocial y potenciar los factores de protección de las familias garantizado a las figuras parentales y a los/las niños/as ser agentes activos de su proceso de cambio y protagonistas de sus vidas.

Además, deben permitir su adaptación a la diversidad cultural con el fin de atender una amplia variabilidad de circunstancias familiares y complejidad de situaciones a la que se enfrentan las familias desde una perspectiva ética de imparcialidad y no estigmatizante. Por otro lado, deben fomentar los recursos de apoyo informal y el fortalecimiento de la red comunitaria, especialmente para las familias en situación de exclusión social, facilitando la participación de las figuras parentales y la creación de nuevas redes de apoyo en espacios favorecedores del intercambio de opiniones y de experiencias entre personas con vivencias similares donde se contemplen acciones destinadas a la reducción de desigualdades sociales y del fracaso escolar en los/las niños/as. Por último, es necesario que incluyan procedimientos de evaluación de la eficacia de la intervención haciendo ver su grado de evidencia (programas de educación parental de tercera generación con función preventiva, de promoción y de preservación familiar) (Rodrigo, 2016). Atendiendo a todo lo anterior, es imprescindible que los/las profesionales que trabajen con las familias reciban formación específica para atender de forma eficiente la satisfacción de sus necesidades y las considere agentes activos de la intervención.

De otro modo, la Rec (2006)<sup>19</sup>, recoge otro tipo de recursos o servicios de apoyo a la infancia y a la familia similares al anterior como son los centros y servicios locales que dan información general o preventiva sobre parentalidad; las líneas telefónicas de ayuda; las acciones de apoyo al desarrollo y la educación infantil divididos en programas dirigidos a los/las niños/as para la mejora de su rendimiento académico y promoción de la continuidad escolar, los programas dirigidos al apoyo a las figuras parentales sobre cuestiones educativas de sus hijos e hijas y los programas de cooperación entre los centros educativos y las figuras parentales; los servicios y programas dirigidos a perfiles de poblaciones en riesgo psicosocial y los servicios de protección a la infancia.

Finalmente, haciendo referencia a lo expuesto anteriormente, todos los servicios deben facilitar el aprendizaje a las figuras parentales sobre pautas de actuación acerca de la educación

de los/las hijos/as. Además, deben apoyar a estos/as en la asunción de funciones y responsabilidades según sus capacidades. También deben facilitar y promover los cambios de conducta en las figuras parentales para garantizar el mayor desarrollo de los/las hijos/as. A su vez, tienen que garantizar las prestaciones sociales para favorecer la satisfacción de otro tipo de necesidades en la familia y, también, han de dar prioridad a acciones evaluadas con métodos adecuados de comprobación de su eficacia de cara a la consecución de objetivos propios de la Parentalidad Positiva. De este modo, los servicios de apoyo a la familia responderán de forma muy satisfactoria al enfoque de la Parentalidad Positiva en la intervención familiar.

## **2. La Promoción de la Parentalidad Positiva en Figuras Parentales con Hijos e Hijas Adolescentes**

### **2.1. Etapa Evolutiva de la Adolescencia**

La adolescencia hace referencia a la etapa evolutiva comprendida entre la infancia (pubertad) y la adultez. A pesar de que la Organización Mundial de la Salud tradicionalmente la ha colocado entre los 10 y 19 años, considerando adolescencia temprana la comprendida entre los 12 y 14 años y adolescencia tardía entre los 15 y 19 años, actualmente, en la literatura científica, existe una ausencia de consenso en cuanto al momento de inicio y fin de esta etapa del ciclo vital. No obstante, sí existe una tendencia a su inicio precoz y a su finalización tardía por el adelanto de la pubertad y el retraso experimentado en cuanto a la madurez social debido, entre otros motivos, al alargamiento de la edad de finalización de estudios; la obtención de un trabajo estable o la independencia de la familia. En este sentido, la edad exacta de inicio y fin de la adolescencia será diferente en función a las variables contextuales y culturales, pero, también, individuales en función a la progresión de los estadios y logros a alcanzar en este período vital. De otra forma, este tránsito hacia la adultez no es lineal y progresivo. Por este motivo, es posible que se den regresiones en el proceso (Gaete, 2015), siendo importante

comprender que, además, la respuesta a los retos y oportunidades será tan diversa como personas adolescentes existan (Palacios, 2019).

Por otro lado, es necesario destacar que el proceso vital de la adolescencia contribuye a la creación de seres independientes para la vida adulta y, por tanto, implica cambios relevantes en cuanto a la madurez biológica a nivel fisiológico, físico, psicológico, cognitivo y social del ser humano. Por ende, el desarrollo psicosocial de una persona adolescente se verá influenciado por la interacción de tres factores fundamentales: el nivel de desarrollo alcanzado en las etapas evolutivas previas, los aspectos biológicos propios de la etapa de evolutiva de la adolescencia y los determinantes sociales y culturales que envuelvan a la persona (Konrad et al., 2013).

Cabe señalar que este desarrollo psicosocial se da, gradualmente y de modo general, en tres fases diferenciadas (Gaete, 2015; Güemes-Hidalgo et al., 2017): preadolescencia o adolescencia temprana (entre los 10 y 14 años); adolescencia media (entre los 14 y los 17 años) y adolescencia tardía (de los 18 años en adelante). A lo largo de estas fases, la persona adolescente experimentará múltiples y rápidos cambios a nivel psicológico, cognitivo, social, sexual, moral y físicos. A su vez, tendrá la oportunidad de prepararse para el tránsito exitoso a la vida adulta a partir de las tareas propias de la adolescencia, cuyo logro favorecerá el funcionamiento adaptativo de la persona. Estas tareas son: la búsqueda y consolidación de la identidad (Hazen et al., 2008); el logro de la autonomía y la independencia (Sander, 2013); el desarrollo de la competencia emocional y social (Sander, 2013) y el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas y el pensamiento abstracto (Hazen et al., 2008).

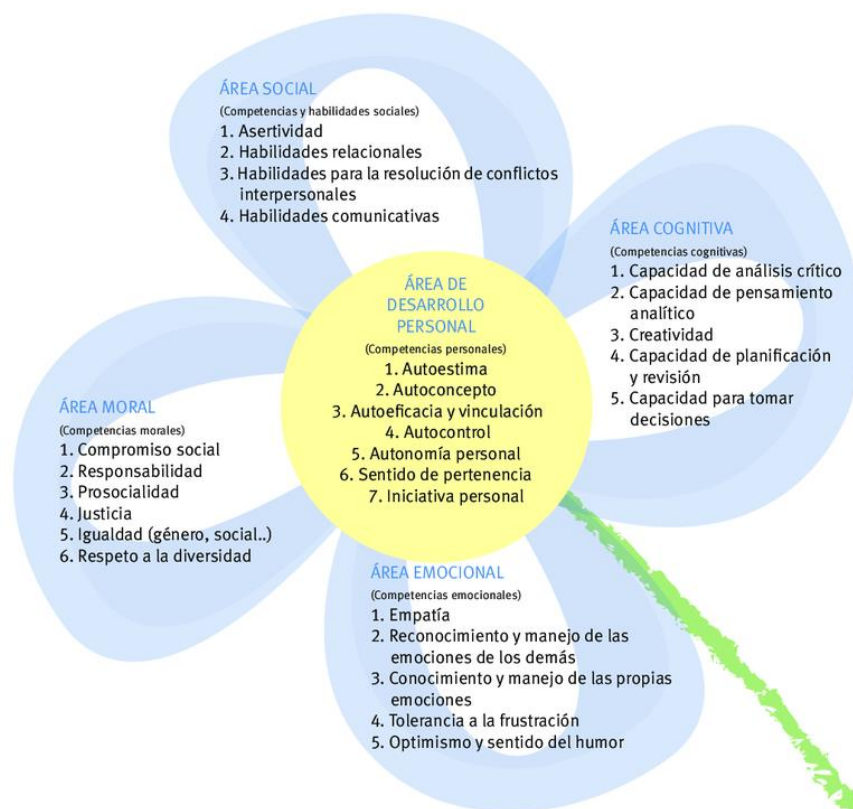
Desde otra perspectiva, conviene recalcar que la adolescencia ha traído consigo, de forma tradicional, una visión negativa y pesimista de esta etapa, atribuyéndole como calificativo, etapa problemática. Ello responde a modelos reduccionistas a nivel biológico que comprenden la adolescencia como una etapa de riesgos, comprendiendo su buen desarrollo



desde la ausencia de conductas negativas (Benson et al., 2006). Posteriormente, con la aparición de teorías como la ecológica de Bronfenbrenner (1976) donde se analiza la adolescencia desde la relación de la persona con el entorno, se comenzó a comprender lo que esta etapa suponía desde una visión multidimensional. Sin embargo, es de forma posterior cuando surge la corriente teórica sobre el *Desarrollo Positivo en la Juventud o Positive Youth Development* (Lerner, 2005) favoreciendo la comprensión de los elementos que favorecen un desarrollo adolescente saludable como una etapa de prevención y promoción de competencias favorecedoras de la adquisición de tareas evolutivas en la adolescencia y el tránsito exitoso a la vida adulta, comprendiendo que cada adolescente cuenta con el potencial suficiente para lograrlo. En esta línea, el Modelo de Florecimiento de Oliva et al., (2011a) pone en valor las potencialidades de los y las adolescentes reforzadas por las relaciones que este/a genera con su contexto más próximo (familia, escuela y comunidad). En su modelo estructura las competencias necesarias para el Desarrollo Positivo en la Adolescencia considerando las competencias relacionadas con el desarrollo personal (competencias personales) que constituye el elemento fundamental que, a su vez, se ve influenciado por el resto de las áreas: área social (competencias y habilidades sociales), área cognitiva (competencias cognitivas), área moral (competencias morales) y área emocional (competencias emocionales) (Figura 1).

## Figura 1

Modelo de Florecimiento (Oliva et al., 2008)



Nota.: Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, M.; Parra, Á., Hernando, Á. y Reina, M. d. C. (2011a). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven.*

<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/saludyfamilias/areas/salud-vida/adolescencia/paginas/fomentando-desarrollo-positivo.html>

A partir de lo anterior, se hace relevante mencionar que los cambios e intentos del cumplimiento de las tareas propias de la adolescencia generará tensiones en la familia; sin embargo, su gestión positiva favorecerá la consolidación de la identidad e independencia de la persona adolescente. Ello supone modificaciones relevantes en las prácticas y modelos educativos, favoreciendo el cambio en las relaciones familiares hacia modelos democráticos (Martín et al., 2009).

## **2.2. Las Competencias Parentales y su Influencia sobre el Desarrollo Positivo de los/las Hijos/as**

Las competencias parentales son habilidades para el ejercicio de la parentalidad que han sido definidas por autores como Barudy y Dantagnan (2005) como un grupo de habilidades biológicas complementadas con experiencias culturales y sociales experimentadas a lo largo de la vida y por las características personales y sociales de las figuras parentales, siendo las siguientes fundamentales para el ejercicio positivo de la parentalidad: la vinculación afectiva con los hijos y las hijas; la empatía para percibir el mundo interior y emocional de las hijas y de los hijos; los modelos de crianza ajustados a la protección de los/las hijos/as y la participación en redes sociales y comunitarias.

Esta definición se complementa por la realizada por Rodrigo et al. (2009) quienes conceptualizan las competencias parentales como un conjunto de habilidades que aseguran la capacidad de afrontar el papel parental de manera adaptativa y flexible, respondiendo a las necesidades de los hijos e hijas según las normas sociales establecidas, y haciendo uso de los apoyos proporcionados por los diversos sistemas de influencia presentes en la familia para desempeñar eficazmente dicho rol. Por otro lado, cabe señalar que estas competencias surgen de la interacción entre tres aspectos: las condiciones psicosociales donde se desarrolla la familia; el escenario educativo creado por las figuras parentales para su desarrollo vital y las características propias de el/la niño/ a (Rodrigo et al., 2009).

A partir de esta conceptualización, Martín et al. (2013) definen las competencias parentales, concretando unas para las figuras parentales femeninas (organización doméstica; competencias educativas; desarrollo personal y resiliencia; búsqueda de apoyo e integración comunitaria) y, otras, para las figuras parentales masculinas (competencias educativas y de organización doméstica; desarrollo personal y resiliencia; búsqueda de apoyo e integración comunitaria).

En primer lugar, la competencia de organización doméstica hace referencia a la preocupación y acción de mantener la casa limpia y ordenada; a la preparación de comidas de forma regular; al cuidado de la higiene propia y de la de sus hijos e hijas; a la capacidad de administrar con eficiencia la economía doméstica y a realizar pequeños arreglos para mantener la casa en buen estado de habitabilidad (Martín et al., 2013).

En segundo lugar, la competencia educativa está vinculada con las muestras de calidez y afecto de las figuras parentales hacia sus hijos/as; a la promoción de relaciones de confianza y comunicación con estos/as; a la cohesión y/o conexión con otros miembros de la familia y a aspectos que permiten hacer un seguimiento del desarrollo de el/la niño/a y/o adolescente y ofrecer apoyo y estimulación en los aprendizajes de la vida cotidiana y de la escuela (Martín et al., 2013).

En tercer lugar, la competencia de desarrollo personal y resiliencia se comprende como la capacidad de las figuras parentales para mostrarse flexibles y perseverantes ante las dificultades de la vida y responder a múltiples retos y tareas; a la resolución asertiva de los conflictos interpersonales; a la realización de planes y proyectos de vida; a la regulación emocional de estos/as y a la capacidad de reconocer y valorar positivamente sus cualidades personales (Martín et al., 2013).

En cuarto lugar, la competencia de búsqueda de apoyo se refiere a la capacidad de las figuras parentales para buscar ayuda cuando tienen problemas personales o con sus hijos/as a nivel formal y a nivel informal y a mostrarse colaborativas con quienes le ofrecen este apoyo y ayuda (Martín et al., 2013).

Por último, la competencia de integración comunitaria atiende a la implicación y utilización de los recursos comunitarios y al sentimiento de permanencia e integración en la comunidad (Martín et al., 2013).

El ejercicio del rol parental y la dinámica familiar son elementos clave para tener en cuenta en el diseño y evaluación de intervenciones familiares psicoeducativas como son los programas de educación parental por los efectos que su promoción genera en la familia y, especialmente, en los y las hijos e hijas y en su desarrollo positivo (Rodrigo et al., 2009).

Siguiendo a Iarocci y Gardiner (2015), es fundamental analizar las competencias parentales durante la etapa de la adolescencia de los hijos y de las hijas debido a las dificultades implícitas de esta etapa evolutiva. Con ello se facilitaría la dotación de capacidades que son necesarias en las figuras parentales para favorecer el desarrollo y madurez emergente en sus hijos e hijas y aportarles recursos sociocognitivos.

De este modo, autores como Marchena et al. (2014) han demostrado que las figuras parentales con mayor desarrollo de sus competencias promueven el Desarrollo Positivo de los/las hijos/as adolescentes. Asimismo, Oliva et al. (2011a) informan que la dinámica familiar se compone de variables que se relacionan con el Desarrollo Positivo en la Adolescencia, siendo estas las siguientes: el afecto, la comunicación, la resolución adecuada de conflictos, el establecimiento de límites y la promoción de la autonomía de la/el adolescente.

Con ello se reafirma la existencia de relación entre los aspectos de la dinámica familiar y los indicadores del Desarrollo Positivo en la Adolescencia que promueven las competencias personales de los/las adolescentes y que, además, facilitan su ajuste interno y externo.

Por otra parte, según Oliva et al. (2011a), la presencia y participación de la familia en la escuela y, en la comunidad en general, también interviene, de manera especial, en el proceso de promoción del Desarrollo Positivo de los/las adolescentes. En este sentido, informan que ello está vinculado con la relación que establece el alumnado adolescente con el profesorado, lo cual favorece el clima del centro educativo y, en consecuencia, facilita la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

Cabe señalar que todo lo concretado anteriormente se corrobora con el modelo de mediación obtenido por Cruz-Sosa et al. (2023a) donde el efecto total del mismo determina la relación directa entre la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres y la competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia de los/las hijos/hijas adolescentes, siendo esta relación, además, mediada por variables de ajuste escolar como la relación de los/las hijos/as con el profesorado y su rendimiento académico.

Siguiendo esta línea y, según Marchena et al. (2014), la mejora del desarrollo personal y resiliencia de los y las adolescentes favorece su continuidad escolar. Por ello, consideran que en el currículum escolar debe fomentarse estas competencias además de las puramente académicas, así como, planificar acciones de intervención consistentes en la implementación de programas psicoeducativos de educación parental con el fin de contribuir a la promoción de las competencias parentales desde el contexto educativo para garantizar el Desarrollo Positivo del alumnado, especialmente adolescente.

Por último, se deben valorar estrategias e instrumentos de evaluación de dichas acciones que incluyan medidas pre-post test de las competencias de Desarrollo Personal en la Adolescencia de los/las hijos/hijas cuyas figuras parentales participan en la acción psicoeducativa. Atendiendo a ello, al planificar el diseño de evaluación de programas de educación parental, se hace relevante añadir a la evaluación de la dinámica familiar y figuras parentales, un instrumento de evaluación que favorezca la obtención de una medida pre-post test de las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia e indicadores de ajuste escolar, pues identificar las características de los/las niños/as y adolescentes, así como su vulnerabilidad y resiliencia, favorecerá la promoción de competencias parentales ajustadas a esto y la adecuación de su correspondiente evaluación (Rodrigo et al., 2009; Martín-Quintana et al., 2023).

De este modo, se justifica la influencia de la promoción de competencias parentales en el Desarrollo Positivo de los y las adolescentes, pero, además, se demuestra su efecto sobre el ajuste escolar de estos/as hijos e hijas, así como la importancia de contar con un diseño de evaluación integral y multidimensional donde se incluya el análisis de los cambios objetivos de mejora en los/las beneficiarios/as directos/as e indirectos/as de las acciones psicoeducativas.

### **2.3. Las Situaciones Conflictivas y la Afectación del Clima Social y Familiar en Unidades Familiares con Hijos e Hijas Adolescentes**

Los cambios evolutivos están presentes a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo del ser humano. No obstante, es necesario destacar que estos cambios se producen en un ecosistema de relaciones humanas y que, por tanto, pueden darse en un contexto donde sus integrantes también se encuentren en procesos de cambios evolutivos. Asimismo, la intensidad y significación de estos no son iguales en las diferentes etapas evolutivas. De este modo, los generados en los y las adolescentes a lo largo de esta etapa evolutiva son muy significativos debido a su coexistencia con la búsqueda de autonomía e independencia y con la construcción de la identidad (Quesada-Serra et al., 2022). Además, suelen coincidir con una etapa de cambios evolutivos también en las figuras parentales, lo cual intensifica la generación de focos de conflicto y alteraciones en el clima familiar (Oliva y Parra, 2004). Ello produce modificaciones en las relaciones entre figuras parentales e hijos/hijas, desvirtuando la cohesión entre ambos (García, 2008) y la necesidad de ajuste de los procesos de negociación entre los miembros de la familia (Quesada-Serra et al., 2022). Siguiendo a estos autores, así como a Oliva et al. (2011a), se destaca que la presencia de conflictos en las familias con hijos e hijas adolescentes es más acusada en la preadolescencia y adolescencia media, existiendo una tendencia clara a su disminución con el incremento de la edad estos/as.

El conflicto tiene un carácter diádico o triádico y atiende a la manifestación de desacuerdos y discusiones sobre diversos aspectos que se desarrollan en una línea temporal

donde se dan las diferentes fases que lo estructuran: oposición inicial, desarrollo, resolución y desenlace (García, 2008; Smetana, 2005). Además, se hace necesario mencionar que el conflicto se diferencia, claramente, de la agresión, aunque en ocasiones esta última es utilizada en los procesos de comprensión del conflicto (García, 2008). Sin embargo, atendiendo a la perspectiva de la psicología evolutiva, autores como García (2008) y Rodrigo et al. (2008) consideran que el conflicto familiar en la adolescencia se puede entender como una oportunidad de cambio en las relaciones filioparentales y, además, puede ser un elemento favorecedor del desarrollo positivo de la persona adolescente. De este modo, los conflictos y su gestión positiva, tienen una función adaptativa en las relaciones filioparentales favoreciendo el modelo de relación positiva estructurado en base a la confianza, la comunicación y la tolerancia, y que a su vez favorecen la construcción de la identidad personal (Rodríguez-Gutiérrez et al., 2016) y la adquisición de competencias de desarrollo positivo en la adolescencia, especialmente la competencia social necesaria para las relaciones interpersonales en la adultez (Rodrigo et al., 2008). Sin embargo, su gestión inadecuada genera inconvenientes como son: dificultades de ajuste en el desarrollo de la/el adolescente, baja cohesión familiar y problemas de externalización en estos/as (Rodrigo et al., 2008) teniendo un impacto negativo en el bienestar de padres/madres e hijos/hijas (Laursen, 2005). Según Rodrigo et al. (2008), la manera de minimizar estos efectos adversos se encuentra en la forma de resolver los conflictos en la familia; en la estrategia utilizada; en la frecuencia y en la intensidad.

Se debe agregar también que, atendiendo a la resolución de conflictos entre figuras parentales e hijos/hijas, se identifican estrategias y estilos. Por un lado, las estrategias son: *integración* (intercambio de opiniones para llegar a soluciones favorecedoras para todas las partes implicadas), *compromiso* (todas las personas implicadas ceden en la resolución para que esta sea óptima para todas las partes), *dominación* (intento de ganar sobre las otras partes implicadas), *complacer* (restar valor e incluso no satisfacer las necesidades propias para



satisfacer las de las otras personas implicadas en el conflicto) y *evitación* (ignorar el conflicto sin satisfacer las necesidades propias y ajenas) (Rodrigo et al., 2008). Por otro lado, Rodríguez-Gutiérrez et al. (2016) concretan los siguientes estilos de gestión del conflicto: *integración/negociación* (comprensión de la visión de las personas implicadas en el conflicto); *dominación* (reafirmación de la postura, manifestación de sentimientos negativos y no tener en cuenta a las otras partes implicadas en el conflicto) y la *evitación* (proceso de negación del conflicto).

Llegados a este punto, no es posible obviar que los cambios vividos en la etapa evolutiva de la adolescencia y aquellos otros experimentados por las figuras parentales en su adultez son fuentes generadoras de conflictos y, por ende, son fuente de modificación del clima familiar y del estrés parental.

Siguiendo la REC(19/2006) sobre *Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad*, este ejercicio implica un comportamiento parental centrado en el interés superior de la niña o el niño donde se promuevan relaciones positivas entre figuras parentales e hijos/hijas y, por tanto, no se haga uso de la violencia, garantizando así los derechos de la infancia y adolescencia, su desarrollo pleno y su bienestar en un entorno caracterizado por un clima familiar positivo, con lazos afectivos establecidos y sentimiento de pertenencia al sistema familiar donde la comunicación entre los miembros de la familia es fundamental (Musito et al., 2001). Todo ello, junto a los estilos de interacción familiar, tendrá, a su vez, beneficios sobre el resto de las áreas de desarrollo de niños/as y adolescentes, así como en los aprendizajes sociales de estos/as (Isaza-Valencia y Henao-López, 2012). Por último, es necesario destacar que un clima familiar negativo o el inadecuado ejercicio del rol parental aboca al abandono prematuro de los estudios por parte de los/las hijos/hijas debido a la influencia de los entornos familiares conflictivos en el bajo rendimiento académico y en el abandono escolar temprano (Gómez-Restrepo et al., 2016; Marchena et al., 2014). Por tanto, la gestión del conflicto y el

clima social y familiar se convierten en dimensiones de evaluación relevantes en las intervenciones psicoeducativas dirigidas a figuras parentales con hijos e hijas adolescentes.

#### **2.4. El Ejercicio de la Supervisión Parental de los Hijos y las Hijas Adolescentes**

La supervisión parental es una acción dentro del conjunto de interacciones familiares facilitadoras de la obtención de información sobre los/las adolescentes de diversas fuentes. Supone el esfuerzo de las figuras parentales por hacer un seguimiento y conocer el paradero de los hijos y las hijas adolescentes y el tipo de actividades que hacen fuera del hogar (Stattin et al., 2010; Stattin y Kerr, 2000).

De este modo, existen tres formas a partir de las cuales las figuras parentales pueden obtener dicha información: con el *control parental* (imposición de normas y límites a las actividades y relaciones con el grupo de iguales sin tener en consideración a sus hijos e hijas y siendo de utilidad para actuar frente a la información conocida sobre el comportamiento de los/las hijos/hijas); con la *solicitud de información* (pedir aquella información que las figuras parentales consideran necesaria a los/las hijos/as, a sus amigos/as o a las figuras parentales de estos/as) y con la *revelación espontánea* (los/las propios/as hijos/as adolescentes cuentan espontáneamente a sus figuras parentales sus planes y comportamientos sin que esto haya sido solicitado previamente) (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000).

Atendiendo a lo anterior, y siguiendo a los mismos autores, la revelación espontánea favorece el ajuste interno y externo de la/el propia/o adolescente, previene comportamientos de riesgo y regula tanto las situaciones conflictivas en el hogar como el clima positivo dentro del mismo (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000). Por este motivo, es necesario contar con estrategias para el logro del ejercicio adecuado de la supervisión parental, el cual requiere contar con canales de comunicación fundamentados en la confianza y en las relaciones cálidas

entre figuras parentales e hijos/hijas y que favorezcan la revelación espontánea de estos/as (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000; Fletcher et al., 2004).

De otro modo, Stattin y Kerr (2000) informan que la ausencia o inadecuada supervisión parental puede generar comportamientos disruptivos o antisociales y favorecer la adquisición de estilos de vida inadecuados caracterizados, principalmente, por el consumo de sustancias estupefacientes, tabaco o alcohol y prácticas sexuales de riesgo. A su vez, estos autores informan que se generan procesos de bajo logro académico, lo cual justifica las aportaciones realizadas por Rodríguez-Gutiérrez et al. (2016) en cuanto a la importancia del ejercicio de la supervisión parental en el contexto académico de los y las hijos e hijas adolescentes, pues ello tiene una influencia positiva en las calificaciones del alumnado. Asimismo, Marchena et al. (2014) afirman que el ejercicio de la supervisión educativa por parte de las figuras parentales sobre los/las hijos/hijas adolescentes, predice el rendimiento académico de estos/estas y, por ende, favorece su continuidad escolar.

Debido a lo anterior, y siguiendo a Stattin y Kerr (2000), hay que mencionar que es necesario que las figuras parentales promuevan las condiciones que favorecen la revelación espontánea de los/las adolescentes sobre su vida cotidiana fuera del hogar, siendo de utilidad para ello los programas de educación parental grupal para familias con hijos adolescentes en contextos de riesgo psicosocial y en contextos educativos/escolares (Rodríguez-Gutiérrez et al., 2016).



## **Capítulo 3**

---

### **Programas de Educación Parental Basados en Evidencias Como Recurso Para la Promoción de las Competencias Parentales y la Continuidad Escolar Desde el Enfoque de la Parentalidad Positiva**

---



El presente capítulo profundiza en los programas de educación parental basados en evidencias como recurso para la promoción de las competencias parentales y la continuidad escolar.

Debido a ello, se inicia el capítulo definiendo la educación parental y su utilidad como recurso de apoyo a los/las educadores/as de niños/as y adolescentes para la promoción de la Parentalidad Positiva y la satisfacción de los derechos de la infancia y adolescencia promoviendo sus factores protectores.

Se continúa concretando los tipos de educación parental, prestando atención a la modalidad de visita/atención domiciliaria y a la atención grupal destacando las oportunidades ofrecidas por cada uno y los colectivos mayormente beneficiados de cada una de ellas.

Posteriormente se trata la evolución de los programas de educación parental incluyendo un análisis de diferencias entre los programas de primera, segunda y tercera generación y de los modelos de educación parental (académico, técnico y experiencial) profundizando en el aprendizaje experiencial en los programas de educación parental y el uso de la metodología experiencial en este tipo de acciones de intervención familiar.

Asu vez, se define el rol de las personas dinamizadoras en los programas de educación parental con metodología experiencial y las condiciones para la implementación de este tipo de programas.

Se finaliza profundizando en la educación parental basada en evidencias y en la presentación concisa de una revisión sistemática sobre programas de educación parental basados en evidencias e implementados en el contexto educativo, la cual se trata de un estudio más amplio ya publicado (Anexo A).

## **1. La Educación Parental**

La educación parental es un recurso de intervención psicoeducativa con todo tipo de familias. Tiene un carácter preventivo y de promoción que pretende contribuir al funcionamiento familiar desde una visión positiva, siendo un mecanismo de ayuda para el abordaje del tránsito de situaciones vitales difíciles o estresantes y para la intervención con carácter de preservación familiar. En este sentido, es de interés para la promoción de la Parentalidad Positiva y la toma de conciencia sobre las funciones, derechos, obligaciones y responsabilidades parentales sobre los/las hijos/as en los que se fortalecen los sistemas de apoyo naturales de las familias al tiempo que se potencian los factores de protección y se minimizan los factores de riesgo de estas (Rodrigo et al., 2010a). Por otro lado, la educación parental da respuesta a las instrucciones de la Rec (2006)19 sobre la creación de las condiciones favorecedoras del ejercicio de esta parentalidad en sus estados miembros, garantizando la dotación de recursos necesarios a quienes educan a niños, niñas y adolescentes y satisfaciendo las necesidades de apoyo psicoeducativo de las familias a partir de acciones de sensibilización sobre el desempeño de la Parentalidad Positiva y el cumplimiento de los derechos de la infancia y adolescencia o la prevención del maltrato o negligencia parental.

Este concepto ha sido tratado por diversos autores que, de algún modo, describen a qué hace referencia, así como las características que la definen: acción educativa de sensibilización, aprendizaje y entrenamiento ante las prácticas educativas de los padres y de las madres que implica un proceso de desarrollo individual (Boutin y Durning, 1997). Otras definiciones son: actividad de aprendizaje voluntaria de promoción de cambios en los comportamientos de los/las hijos/as (Vila, 1998); acción para la adquisición y refuerzo de habilidades parentales que faciliten el cumplimiento de responsabilidades con los/las hijos/as y el fomento de experiencias de mejora de su aprendizaje y desarrollo (Trivette y Dunst, 2005) y acción centrada en la promoción de competencias parentales, personales e interpersonales por su



influencia en el desarrollo de los/las hijos/as (Máiquez et al., 2000); entrenamiento en diversas habilidades que favorecen el desarrollo de la competencia y la autoconfianza en las figuras parentales (Hernández et al., 2020). Teniendo en cuenta lo anterior, se deduce que la educación parental busca la promoción de cambios en las figuras parentales a nivel cognitivo, afectivo y de comportamiento que implican procesos de cambio de creencias, actitudes, emociones y comportamientos en estas. Para ello, se parte de la reflexión compartida sobre la vivencia del rol parental y el cuestionamiento sobre el desempeño de esta tarea vital con la ayuda de las personas facilitadoras. Esto ayudará a configurar el rol parental en su propio escenario educativo familiar de modo que se adapten a las características y condiciones de los/las hijos e hijas/as de forma flexible y adaptativa, repercutiendo así en la mejora del desarrollo de sus hijas e hijos (Rodrigo et al., 2010b).

Es necesario destacar que la educación parental debe ser de utilidad como instrumento para las políticas de igualdad, siendo sus contenidos una oportunidad para mostrar roles de pareja centrados en la dignidad, respeto, corresponsabilidad, conciliación familiar, laboral y personal, favorecer la educación no sexista en los hijos y las hijas y la participación de la figura parental masculina en la vida familiar. Asimismo, debe mostrar la diversidad de familias y roles parentales presentes en la sociedad evitando la promoción de un modelo único de educación familiar con flexibilidad y respeto hacia la diversidad de contextos sociales y culturales que no desprotejan a la infancia y a la adolescencia y garanticen su bienestar (Rodrigo et al., 2010b).

Atendiendo a estos mismos autores, este recurso debe apostar tanto por la promoción de competencias parentales como por la promoción de su desarrollo personal con el fin de dotar a las figuras parentales de habilidades para el enriquecimiento de su rol como personas adultas y con capacidad para controlar sus vidas. De otro modo, el carácter preventivo y positivo de la educación parental conlleva reconocer el valor de la familia, darle protagonismo a lo

compartido sobre su vida, identificar las necesidades que presenta y favorecer la acción conjunta de otras actuaciones que favorezcan la consecución de objetivos de cambio. De este modo se promueve el sentido de responsabilidad y compromiso de las figuras parentales por la búsqueda de soluciones ante situaciones difíciles con los/las hijos/as, generándose personas empoderadas y “agentes del cambio” con autonomía suficiente para no establecer relaciones y procesos de dependencia de los/las técnicos/as sobre cuestiones de ayuda para la resolución de conflictos con los/las hijos/as.

Además, debe concebirse como un escenario intergeneracional reconociendo el rol de los/las abuelos/as en el cuidado de los/las niños/as y adolescentes y, en ocasiones, en la asunción del rol parental propiamente dicho.

Por todo lo anterior, la educación parental se convierte en una oportunidad para el diseño y flexibilización sobre el trabajo con las familias, la mejora de la evaluación de los servicios y acciones de intervención familiar y favorecer el desarrollo profesional de quienes la implementan.

### **1.1. Los Tipos de Educación Parental**

Atendiendo a Martín et al. (2009) la educación parental se clasifica en acciones de acceso universal (prevención primaria) dirigidas a todas las figuras parentales y cuyo objetivo es ofrecerles información y preparación de cara al cumplimiento de sus deberes y responsabilidades parentales; y las de acceso limitado o selectivas, mayormente dirigidas a un perfil de familias en riesgo bio-psico-social y con un nivel socioeconómico y educativo bajo. Estas últimas persiguen la prevención del maltrato infantil o negligencia parental, la violencia y delincuencia juvenil, la atención al cuidado de hijos/as con diversidad funcional o problemas de conducta; el apoyo a la parentalidad en familias con hijos e hijas adolescentes.

De otro modo, según Rodrigo et al. (2010b), existen dos formas diferenciadas de desarrollar la educación parental; la modalidad de visita/atención domiciliaria y la modalidad de atención grupal.

Por un lado, la visita/atención domiciliaria ofrece la oportunidad de atender de forma individualizada a las familias favoreciendo los procesos de implicación de las figuras parentales hacia el logro de objetivos propios de la intervención en la que participan. A su vez, da la oportunidad de conocer el contexto donde habita la unidad familiar y de flexibilizar el desarrollo de las sesiones y actividades de modo que estas se adapten a las características propias de la familia y su contexto habitacional. Sin embargo, también presenta dificultades para el establecimiento y refuerzo de las relaciones entre el personal técnico y las familias. Así, genera falta de integración social de la familia, favoreciendo la generación de relaciones de dependencia entre las familias y el personal técnico y facilitando la improvisación en el desarrollo de los contenidos de la intervención debido a la ausencia de un plan sistemático de actuación, lo cual produce dificultades para la evaluación. Finalmente, es una modalidad dirigida, especialmente a familias con figuras parentales que presentan inmadurez emocional, baja autoestima, que estén pasando por procesos de crisis puntuales o con historial de negligencia, así como familias con escasez importante de recursos y conocimientos acerca del cuidado, atención y protección de los/las niños/as y adolescentes.

A diferencia de la visita/atención domiciliaria, la modalidad de atención grupal es desarrollada a partir de reuniones grupales entre figuras parentales y personal técnico de los servicios de apoyo a la familia. Consiste en la implementación de programas sistematizados basados en intervenciones psicosociales en el ámbito comunitario para la mejora de las competencias y capacidades de las figuras parentales. Por este motivo, pueden desarrollarse en distintos espacios comunitarios, los cuales van desde los centros educativos, hasta organizaciones no gubernamentales y/o cualquier otro tipo de servicio de atención a las familias

(Martín et al., 2009). En este sentido, la educación parental grupal debe formar parte de los servicios y recursos de apoyo a la familia normalizados y con carácter estable para que todas las figuras parentales que lo requieran puedan ser beneficiadas de este apoyo en el ejercicio de la parentalidad (Rodrigo et al., 2010b). Tal como señalan estos autores, entre las características de esta modalidad de educación parental se encuentran las siguientes: ofrece un escenario sociocultural para crear el conocimiento a partir de la generación de oportunidades para compartir experiencias, consensuar y negociar; promueve el respeto hacia la diversidad de formas de interpretar y comprender situaciones; favorece la responsabilidad compartida; contribuye a la mejora de relaciones entre el personal técnico y las familias desde una estructura horizontal; potencia la flexibilidad ante el cambio y la aceptación de la ayuda de los/las otros/as; contribuye a la generación de objetivos grupales compartidos y al aumento de la motivación hacia las acciones que se están desarrollando. Además, el grupo se convierte en una fuente de apoyo para sus miembros y les ofrece una oportunidad de integración social y es evaluable debido a la sistematización de la intervención. En último lugar, es importante destacar que esta modalidad se convierte en un recurso más de atención a las familias en función de su riesgo psicosocial y no sustituye a las intervenciones comunitarias o de atención/visitas domiciliarias.

Siguiendo a Rodrigo et al. (2010b), esta modalidad requiere de un espacio temporal, medianamente prolongado, para valorar los progresos alcanzados. De este modo, los programas de intervención suelen tener una duración de entre seis y ocho meses, siendo la sesión de, aproximadamente, 120 minutos con periodicidad semanal en las que el profesional desarrolla un rol con función educadora propia de la intervención psicosocial o psicoeducativa.

## **1.2. La Perspectiva Evolutiva de la Educación Parental: Primera, Segunda y Tercera Generación de Programas**

La evolución de los programas de educación parental a lo largo del tiempo ha llevado a diferenciar tres generaciones de programas, distinguiéndose por sus componentes, por sus contenidos o por el enfoque teórico entre otras cuestiones (Rodrigo et al., 2008).

En este sentido, y siguiendo a Martín et al. (2009), los programas de primera generación están centrados en el logro de la calidad de las pautas educativas de las figuras parentales. De este modo, buscan que estas generen un contexto de apoyo y estimulación del desarrollo infantil al tiempo que conocen cuestiones sobre el desarrollo evolutivo y mejoran sus competencias como padres y madres, prestando especial atención al desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional de niños y niñas. Son programas correspondientes a los años setenta del siglo pasado y con enfoques unidireccionales (intervención exclusiva con padres y madres) que, aunque fomentan el contacto con otras figuras parentales en sesiones grupales, también se basan en las visitas domiciliarias (Rodrigo, 2003).

Por otro lado, se encuentran los programas de segunda generación. Estos se focalizan en la mejora de la calidad de la interacción entre las figuras parentales y sus hijos e hijas. Por ello, buscan la mejora de esta interacción durante actividades de la vida cotidiana con el fin de generar pautas positivas de apego. A su vez, promueven la sensibilidad parental, la empatía hacia las necesidades de los/las hijos/as y la manifestación de muestras de afecto al tiempo que adquieren aprendizajes sobre estrategias de interacción con niños/as agresivos/as, tales como el juego. Son programas de principios de los años noventa que responden a enfoques bidireccionales y que están basados en el apoyo social a partir de los encuentros y reuniones con otras figuras parentales donde se abordan los contenidos a partir del uso de viñetas, vídeos o análisis de episodios de la vida cotidiana (Martín et al., 2009).

Por último, siguiendo a Martín et al. (2009) los programas de tercera generación persiguen la consecución de la calidad del funcionamiento familiar como sistema y están vigentes en la actualidad. Se estructuran en intervenciones comprehensivas, duraderas, multidominio y multicontexto (Rodrigo, 2003). Son programas que abordan la alfabetización de las figuras parentales, la relación de pareja y la co-parentalidad, el apoyo a la transición a la maternidad de madres adolescentes o jóvenes con bajos ingresos, la prevención de la conflictividad y de los problemas de conducta, la participación de la familia en la escuela para la mejora de la convivencia y, en definitiva, la atención a la familia desde una visión sistémica (Martín et al., 2009).

### **1.3. Los Modelos de Educación Parental**

Partiendo de que un programa es una intervención planificada y definida por objetivos que satisfacen necesidades concretas en las personas destinatarias, es preciso destacar que los programas psicoeducativos de formación y apoyo a la parentalidad, aunque diversos, se caracterizan por perseguir un mismo objetivo: la promoción de las competencias parentales y, por ende, la satisfacción adecuada de las necesidades de niños y niñas desde la perspectiva de la prevención (Rodrigo et al., 2010b). No obstante, siguiendo a estos autores, esto puede verse ligeramente afectado en función de la teoría del cambio que fundamente cada programa y el modelo de formación de padres y madres empleado para ello. De este modo, es necesario destacar que algunos incluyen estructuras de teoría del cambio centradas en procesos formales de enseñanza-aprendizaje a partir de los cuales las figuras parentales destinatarias de la acción aprenden conocimientos académicos de modo que se responde a sus dudas sobre el qué hacer en relación con la educación de sus hijos e hijas. Con ello se generan padres y madres informados/as y con nuevos conocimientos para abordar su realidad familiar que se caracteriza por mostrar sentimientos de culpabilidad, frustración, impotencia, baja autoeficacia parental y dependencia del personal técnico. Estos programas están basados en charlas o clases con

actividades de consolidación del conocimiento académico y hacen referencia al modelo académico de formación de padres y madres (Martín et al., 2009; Rodrigo et al., 2010b).

Por otro lado, algunos programas utilizan teorías del cambio centradas en aprendizajes sobre técnicas del control del comportamiento informadas por una persona experta como práctica educativa de interés para regular el comportamiento de sus hijas e hijos. Pretenden que las figuras parentales respondan al cómo deben actuar con estos/as, logrando padres eficaces ante los mismos sentimientos provocados por el modelo anterior: culpabilidad, frustración, impotencia, baja autoeficacia parental y dependencia del personal técnico. Con ello, se hace referencia al modelo técnico de formación de padres y madres, el cual busca la generación de padres eficaces. Los programas centrados en este modelo se basan en talleres donde se practica el uso de técnicas ante situaciones específicas (Martín et al., 2009; Rodrigo et al., 2010b).

Por último, existe otra tendencia donde las teorías del cambio se centran en generar procesos de análisis y reflexión en las figuras parentales acerca de sus prácticas educativas cotidianas tratando de responder al qué están haciendo para educar a sus hijos e hijas. Estas están enfocadas en que los padres y las madres reconozcan su saber hacer con los/las hijos/as, en que sean flexibles en sus prácticas educativas y en que analicen las consecuencias sobre su forma de actuar con sus hijos y las hijas y en la unidad familiar. En este sentido, se hace referencia al modelo experiencial de formación de padres y madres, el cual genera figuras parentales experimentadas con sentimientos de confianza, empatía, seguridad y control sobre su comportamiento y sus vidas, enriquecidos por una nueva visión de la realidad familiar y por la forma de actuar como figuras parentales. Los programas centrados en este modelo de formación de padres y madres crean escenarios socioculturales de transmisión de conocimientos y formas de pensar y de actuar a partir de la observación y el análisis de diversas situaciones de la vida cotidiana dándole sentido a la parentalidad. A su vez, convierte a las figuras parentales en protagonistas de su proceso de cambio diferenciándose, de forma clara,

de las charlas o talleres basados en los modelos de formación de padres y madres anteriormente mencionados (Martín et al., 2009; Rodrigo et al., 2010b).

Finalmente, este modelo requiere de una serie de condiciones para favorecer el intercambio de experiencias personales tales como: tomar en consideración la forma de pensar y actuar de las personas y que se analicen sus consecuencias; que se valore la opción personal de cambio; que se practique el cambio en la vida real a partir del conocimiento de alternativas diversas a la forma de actuar ante una situación concreta; que se perciba el apoyo; que el cambio que se proponga se enmarque en un proyecto de vida relevante y que se aumente el sentimiento de control y optimismo vital de las figuras parentales (Martín et al., 2009; Rodrigo et al., 2010b).

### ***1.3.1. El Aprendizaje Experiencial en los Programas de Educación Parental***

El modelo experiencial de educación parental promueve el aprendizaje experiencial. Este incorpora un conjunto de componentes propios de este aprendizaje agrupados en un decálogo que contribuirá a la creación de las condiciones adecuadas para el intercambio de experiencias personales; la toma de conciencia sobre la forma de pensar, sentir y actuar de las figuras parentales y de la existencia de situaciones problema; el análisis de las consecuencias de lo anterior; el planteamiento de la posibilidad de cambio personal; el poner en práctica propuestas de cambio a partir de las alternativas ofrecidas a la forma de actuar y a la percepción del apoyo de otros/as; el encuadrar el cambio en un proyecto vital de relevancia y el aumentar el sentimiento de control de la vida personal y del optimismo por esta (Rodrigo et al., 2010b).

Atendiendo a ello, este decálogo ha sido estructurado por Rodrigo et al. (2010b) en base a un conjunto de principios de interés para la adecuada implementación de los programas de educación parental desde el modelo experiencial de formación de las figuras parentales y



mediante la comprensión del ejercicio del rol parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Estos principios son:

1. Ser padre/madre es una tarea evolutiva en la que se necesita contar con una amplia variedad de experiencias vinculadas a la paternidad y a la maternidad.
2. Es una tarea compleja que no se aprende en contextos educativos o académicos y donde no se puede ofrecer una única solución válida aplicable a todos los casos.
3. Una tarea evolutiva se aprende a resolver en escenarios socioculturales mediante un proceso de construcción compartida y negociada de realidades.
4. Existen múltiples formas válidas de llevar a cabo el rol parental debido a la multiplicidad de personas y situaciones.
5. Aprender a ser padre o madre requiere del análisis y la reflexión sobre pensamientos, comportamientos y emociones en las situaciones de la vida real.
6. Todos los procesos de cambio deben entrenarse en el escenario de la intervención.
7. El entrenamiento debe producirse en un escenario sociocultural de enriquecimiento experiencial donde se propicie la reflexión cooperativa sin marcar prescripciones sobre el deber ser.
8. En este escenario cobra importancia el discurso verbal de los padres y las madres en el grupo para argumentar sobre otros puntos de vista y explicitar sus concepciones y formas de actuar.
9. Los avances en la reflexión cooperativa durante las sesiones deben fomentar en las figuras parentales un sentido de ser agentes activos/as, satisfechos/as y con control sobre su propia vida.
10. Las madres y los padres deben encontrar, en la tarea de educar a sus hijos/hijas, una ocasión para ejercitar su autonomía personal, su creatividad y alcanzar su realización personal.

### ***1.3.2. La Metodología Experiencial en la Educación Parental***

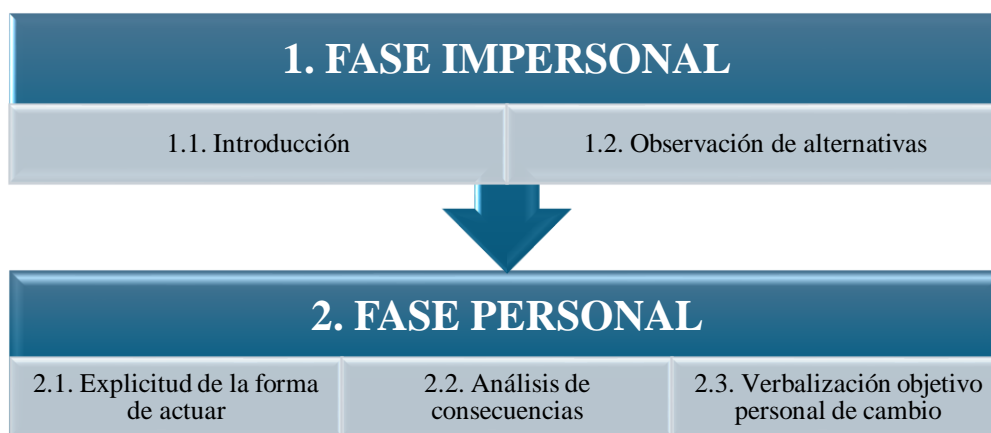
La metodología experiencial se convierte en un recurso para la implementación de programas de educación parental desde el modelo experiencial de formación de padres y madres. Siguiendo a Rodrigo et al. (2010b), esta metodología favorece la reflexión sobre el desempeño del rol parental en situaciones de la vida cotidiana a partir del análisis de las prácticas educativas y las consecuencias derivadas de ella en la dinámica familiar y en el desarrollo de los hijos y de las hijas con la finalidad de proponer objetivos personales de cambio. Se estructura en dos fases diferenciadas: la fase impersonal y la fase personal.

La fase impersonal analiza situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la temática a abordar en cada sesión sin ahondar en situaciones personales de los/las propios/as participantes. Esta fase se recoge en dos períodos: la introducción y la observación de alternativas.

La fase personal incluye tres períodos: la explicitud de la forma de actuar, el análisis de las consecuencias y la verbalización de objetivos personales de cambio. Ambas fases pueden desarrollarse en una sola sesión o en varias sesiones. Lo estrictamente necesario es culminar todo el proceso secuencial desde lo impersonal hasta lo personal (Figura 2).

**Figura 2**

*Proceso de desarrollo de la metodología experiencial*



En cuanto a la fase impersonal, la introducción tiene como objetivo, por un lado, que la persona facilitadora aproxime los contenidos a tratar en la sesión dándole sentido (por qué es importante el tema a tratar) y significación (por qué es importante para las figuras parentales) y que especifique los objetivos de esta para generar motivación en los/las participantes. Por otro lado, la observación de alternativas pretende favorecer el perspectivismo de los/las participantes a través de la reflexión sobre las formas de actuar de otros/as padres/madres. Por ello, la persona facilitadora les ofrecerá la oportunidad de observar situaciones cotidianas vinculadas con su experiencia como padres/madres, facilitando la reflexión con preguntas como: *¿qué se observa en la imagen?, ¿cómo actúan las personas que aparecen en el episodio?, ¿cómo se sienten?, ¿por qué crees que actúan así?*

Atendiendo a la fase personal, se requiere concretar que la explicitud de la forma de actuar implica que los/las participantes verbalicen sus pautas educativas y respuestas ante situaciones concretas para favorecer la toma de conciencia sobre su forma de actuar en relación con sus hijas/os. En este período el grupo se convierte en un grupo de co-escucha por lo que, la persona facilitadora, deberá evitar que se realicen juicios de valor y protegerá el clima grupal.

Tras ello, se procederá al análisis individual de las consecuencias positivas y negativas que facilitan o dificultan el desarrollo y educación de las hijas y de los hijos. Estas deben relacionarse con la forma de actuar expresada anteriormente. Es muy importante hacer un adecuado análisis de consecuencias. Por ello, en este momento, el grupo y la persona facilitadora podrán proponer consecuencias de la forma de actuar del resto de participantes sin entrar en juicios de valor.

Por último, cada participante, de forma individual, deberá verbalizar un objetivo personal de cambio realista, operativo y vinculado a la conducta o pauta educativa explicitando la forma de actuar y el análisis de sus consecuencias. Esta fase es producto del análisis realizado en el conjunto del proceso de la metodología experiencial. En el inicio de la siguiente sesión, se podrá valorar su aplicación y los efectos producidos en el núcleo familiar a través de la consulta y dinamización de la persona facilitadora de forma previa al inicio del desarrollo de los contenidos previstos.

Finalmente, es necesario mencionar que, existen técnicas específicas que facilitan el desarrollo de la metodología experiencial. Estas son: diálogos simultáneos; discusión dirigida; trabajo en pequeños grupos; estudio de casos; collage; juego de roles; fantasía guiada y actividades para casa ofrecidas para trabajar los contenidos de las sesiones con el resto de los miembros de la unidad familiar. Al inicio de la siguiente sesión, la persona facilitadora preguntará por su realización y los resultados obtenidos.

### ***1.3.3. El Rol de las Personas Dinamizadoras en los Programas de Educación Parental con Metodología Experiencial***

Los programas de educación parental desde el modelo experiencial de formación de figuras parentales requieren de la presencia de una persona mediadora o facilitadora de los

procesos de cambio esperados en estas, motivando a los/las participantes y favoreciendo el logro de objetivos grupales e individuales.

Atendiendo al escenario sociocultural de intervención generado con el desarrollo de la metodología experiencial cobra mucho interés las experiencias de las personas que conforman el grupo (Rodrigo et al., 2010b), por lo que esta figura dista mucho del rol del experto/a o del técnico/a presente en los modelos académico y técnico de educación de padres y madres. En consecuencia, es necesario destacar que la persona facilitadora asumirá un rol de guía, acompañante, modelo y apoyo para las figuras parentales. Su función conllevará el refuerzo de las capacidades educadoras de los padres y madres, así como su implicación en la labor educativa con sus hijos e hijas. Por tanto, desarrollará un rol de construcción compartida del conocimiento en el grupo asumiendo sus principios. De esta forma, se convertirá en un miembro más del grupo, apoyará las iniciativas personales de los/las integrantes y reforzará los sentimientos de competencia en estos/as; invitará a la negociación y a la búsqueda de acuerdos, partirá de las preocupaciones de las madres y de los padres y les ofrecerá pistas para la solución de problemas y para la regulación del clima emocional. Finalmente, este rol también implica también contar con competencias profesionales tales como la formulación adecuada de los objetivos e instrucciones a seguir por las familias; el favorecer un clima adecuado para el establecimiento y mantenimiento de redes interpersonales; el ser flexible y participativo/a; el ofrecer alternativas novedosas al grupo, así como el ser consciente de las características que definen al grupo y el dominio del uso de dinámicas de grupo.

#### **1.4. Las Condiciones Para la Implementación de Programas de Educación Parental**

Siguiendo a Rodríguez (2015), la implementación de los programas de educación parental es un aspecto clave para garantizar su efectividad en el trabajo con las familias. Implica la fidelidad a sus fundamentos y metodología, cuidando los aspectos básicos a desarrollar a

pesar de la flexibilidad para adaptarse al contexto donde se desarrolla. Además de lo anterior, conlleva la formación continua de los/las profesionales responsables de su implementación y garantizar una contribución del programa al desarrollo comunitario con el trabajo en red con otros servicios del contexto donde se implementa.

Por otra parte, cabe señalar que los programas de educación parental requieren una consolidación y estabilización en los servicios de apoyo a la familia para que se incluyan en su red como una alternativa más ante las estrategias de intervención familiar, lo cual implica la existencia de convenios de colaboración. A su vez, necesita que el personal técnico de los servicios muestre una actitud positiva y de confianza hacia esta herramienta de intervención y que lo incluya entre sus estrategias de apoyo familiar. Así mismo, conlleva que este personal se esfuerce por la continuidad de las familias en el grupo de intervención a lo largo de todo el programa.

Al mismo tiempo, es necesario hacer una adecuada difusión del programa en el servicio donde se va a desarrollar y en el contexto comunitario donde está inserto el servicio que permita lograr un grupo heterogéneo. Esto va desde la organización de un acto inaugural hasta el desarrollo de un acto de cierre y de reconocimiento por la consecución de objetivos por parte de las familias a las que se les entregará un diploma y, en la medida de lo posible, contando con la presencia de autoridades y medios de comunicación.

Asimismo, el programa necesita de una serie de condiciones específicas que garanticen su correcta implementación. Por un lado, que la persona facilitadora cuente con el manual completo del programa y se asegure de disponer de todo el material requerido para cada una de las sesiones. Por otra parte, se deberá tener en cuenta que el tamaño del grupo estará entre 10 y 12 personas, siendo la duración de las sesiones de 90 minutos aproximadamente y con periodicidad semanal, contando con libertad para establecer el horario de desarrollo de las sesiones de acuerdo con la disponibilidad y garantía de asistencia de las familias participantes

y de la persona facilitadora. Teniendo en cuenta lo anterior, el tiempo total de intervención será de entre cuatro o cinco meses.

En relación con el lugar de intervención, será un escenario sociocultural o socioeducativo amplio, con materiales/mobiliario adecuados para la intervención. Cabe señalar que, como complemento a la intervención en el programa, se propone la organización de actividades sociales y culturales que sirvan como eje motivador y faciliten la integración social de las familias en la comunidad. Por último, y con el objetivo de suprimir las barreras para la participación, de ser posible, se deberá ofrecer alternativas para facilitar el traslado de las familias al programa y, si fuera necesario, contar con un recurso de actividades para los/las hijos/as durante su desarrollo.

Finalmente, se requiere facilitar a los/las profesionales medios online para cuidar incidencias y otros aspectos relativos a la implementación del programa, favoreciendo el intercambio de información entre estos/as y el personal investigador de modo que se garantice la fidelidad al programa, la retención de las familias en los grupos y el éxito de la intervención.

### **1.5. La Educación Parental Basada en Evidencias**

Aunque la práctica basada en evidencias surgió inicialmente en el campo de la medicina, esta conceptualización se fue adentrando, de forma paulatina, en las ciencias sociales y en los servicios de intervención/acción comunitaria en el reclamo de responsabilidad por el cumplimiento de objetivos y justificación de las financiaciones realizadas desde los servicios públicos y políticos (Almeida et al., 2022). De este modo, actualmente, existe una tendencia hacia el cumplimiento de estándares de calidad internacionales de los programas de intervención psicoeducativos. Esto se debe a las pautas dadas por las políticas europeas donde, aquellas intervenciones dirigidas a la comunidad que han sido financiadas con fondos europeos deben incluir, de forma obligatoria, la evaluación del impacto del programa o intervenciones

ejecutadas con dichos fondos, favoreciendo así el ejercicio de buenas prácticas profesionales (Almeida et al., 2022; Rodrigo, 2016). De este modo, se deben superar las evaluaciones centradas únicamente en las impresiones de los/las profesionales de la intervención o aquellas centradas en la satisfacción de las personas participantes de la misma (Rodrigo et al., 2010b).

Asimismo, y siguiendo a Almeida et al. (2022), los servicios de apoyo a la infancia y a la familia, actualmente, también solicitan intervenciones sistematizadas con capacidad para generar cambios objetivos de mejora en los/las destinatarios y, además, ser sostenibles, viables, fiables y rentables. Esta petición se realiza desde múltiples sectores/ámbitos/contextos de intervención, incluyendo a los educativos. De esta forma, se fideliza la cultura de la evaluación de las intervenciones en los campos de intervención psicosocial.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, con el paso del tiempo se hizo necesario introducir la conceptualización de prácticas basadas en evidencias en los procesos de evaluación de programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Al mismo tiempo, fue necesario disponer de los criterios de cumplimiento de dicha evidencia que garantizan el éxito y la efectividad de la intervención dirigida a la infancia y la familia (Jiménez e Hidalgo, 2016). De este modo, se debe agregar que los programas grupales de educación parental basados en evidencias deben estar basados en teorías explicativas del proceso de cambio a generar con la intervención; deben disponer de un manual donde se describa, de forma pormenorizada, los contenidos y las actividades que lo estructuran; contar con un diseño de evaluación riguroso de la eficacia, efectividad y eficiencia conforme a estándares de calidad que vayan más allá de la evaluación única de la satisfacción por la implementación y, por último, que se analicen las variables que influyen en la implementación del programa y su impacto en los resultados del mismo (Gottfredson et al., 2015).

A partir de todo ello, se entiende como práctica basada en evidencia a la evaluación rigurosa de la eficacia de la intervención y la comprobación del cumplimiento de objetivos y



generación de cambios en las personas receptoras de la acción psicoeducativa, de acuerdo con lo esperado y fundamentado teóricamente en la intervención que está siendo evaluada, para lo cual se hace uso de múltiples diseños y metodologías de evaluación con el fin de abordar la diversidad de ecologías de intervención (Almeida et al., 2022; EurofamNet, 2020a; Small et al., 2009). Además, dichos cambios deben ser informados junto a los tamaños del efecto, siendo necesario que presenten relevancia estadística/clínica. Por último, deben obtenerse a partir de la realización de análisis estadísticos apropiados a partir de datos obtenidos en las medidas e instrumentos estandarizados de evaluación y con presencia de robustez estadística (Flay et al., 2005).

Las dimensiones de evaluación se deben incluir atendiendo a que las personas receptoras de la intervención son agentes de derechos y, desde el enfoque de la práctica basada en evidencias, se deben recoger datos de todas ellas para analizar los efectos de la intervención desde una visión sistémica donde se analicen los efectos sobre las personas directa e indirectamente beneficiarias de la intervención (Almeida et al., 2022), siendo necesario evaluar recabando información de múltiples dimensiones: el programa en sí, el contexto familiar, la familia, las figuras parentales y el/la niño/a o adolescente.

## **2. Revisión Sistemática Sobre Programas de Educación Parental Basados en Evidencias Implementados en el Contexto Educativo**

El objetivo general de esta revisión sistemática era conocer la evidencia científica de estudios de intervención sobre programas grupales de educación parental basados en evidencias para familias con hijos e hijas adolescentes que previenen el abandono escolar temprano. Asimismo, se pretendió identificar las características de los programas de educación parental incluidos en el estudio y su relación con la prevención o atención al riesgo de abandono escolar temprano. A su vez, se buscó conocer los enfoques en los que se basan los programas grupales de educación parental y si estos cumplen con el de la Parentalidad Positiva y sus principios.

Por último, se deseaba conocer cuál es el grado de evidencia de los programas que recoge el estudio atendiendo a los estándares de la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet, 2020b). Para atender a ello, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características tienen los programas grupales de educación parental incluidos en el estudio y qué relación tienen estos con la prevención o atención al riesgo de abandono escolar temprano?
- ¿Qué enfoques predominan en el desarrollo de estos programas? ¿Presentan similitudes con los principios de la Parentalidad Positiva?
- ¿Cuál es el grado de evidencia de los programas incluidos en el estudio?

## **2.1. Método**

Se realizó atendiendo al protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021a; Page et al., 2021b), el cual se tuvo en cuenta para su planificación, realización y presentación. Atendiendo a los objetivos de investigación, se siguieron los criterios propios de la revisión sistemática y no del metaanálisis, motivo por el que se excluyeron sus criterios.

Cuatro expertos/as aportaron acuerdo metodológico para determinar los criterios de búsqueda y selección. Asimismo, realizaron el análisis para la inclusión de los artículos en dos pasos. Primeramente, se estudió de forma individual cada uno de ellos/as según los criterios de inclusión; y, en segundo lugar, se acordó la selección de las contribuciones finales de la revisión sistemática. Por último, la discusión y conclusiones se realizaron de forma simultánea.

Se utilizó EndNote en su versión X9 como software de apoyo para la eliminación automática de los artículos duplicados y para el análisis de la base de datos individual y en conjunto por los/las expertos/as.

### **2.1.1. Criterios de Elegibilidad**

Los criterios de inclusión y exclusión también fueron acordados por los/las expertos/as. Para evitar los sesgos de la investigación no se incluyeron la metodología aplicada en la intervención, los talleres de crianza positiva y el número de autores/as.

#### **2.1.1.1. Criterios de Inclusión.**

Se incluyeron los artículos de investigación centrados en los siguientes criterios. Primeramente, y teniendo en cuenta la amplia variedad de tipologías de implementación de programas de educación parental, se aceptaron sólo aquellos artículos de investigación donde se concretaba el desarrollo de programas grupales de educación parental, valorando de forma indistinta si fueron impartidos de forma presencial u online. El segundo criterio de inclusión fue que abordaran, al menos, dos aspectos propios de la Parentalidad Positiva, tales como: prácticas educativas, competencias parentales, aspectos de crianza, etcétera. El tercer criterio de inclusión pretendía conocer la eficacia de los programas. Por ello, se hizo referencia a que contaran con un diseño de evaluación y estuvieran evaluados más allá de los resultados iniciales y del ámbito local de intervención, mostrando posibilidades de diseminación o extensión en otras comunidades, grupos o localidades. Además, se tuvo en cuenta que no estuviera centrado, únicamente, en la satisfacción o porcentaje de asistencia al programa. El cuarto criterio de inclusión fue que estuvieran destinados a padres y/o madres con hijos/hijas adolescentes con edades entre los 12 y los 18 años con el fin de acercarnos al perfil evolutivo del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano y a la etapa educativa de escolarización (Educación Secundaria Obligatoria). Finalmente, el quinto criterio de inclusión consistió en que fueran programas preventivos y de acceso universal, es decir, que no estuvieran destinados a la intervención con figuras parentales de adolescentes con alguna condición o característica específica como familia (divorciadas, adoptantes, etcétera) o definitorias de sus hijos/hijas,

(trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del espectro autista, comportamiento externalizante, diversidad funcional, etcétera).

Por tanto, fueron seleccionados, únicamente, aquellos artículos donde los programas de educación parental fueran: a) grupales, b) centrados en aspectos del enfoque de la Parentalidad Positiva, c) con diseño de evaluación y evaluados, d) para padres/madres con hijos/hijas adolescentes entre 12 y 18 años y e) de acceso universal o preventivos.

#### **2.1.1.2. Criterios de Exclusión.**

Como criterio de exclusión se consideró eliminar todas aquellas publicaciones científicas recogidas en la base de datos que hacían referencia a secciones de libros ya que no cumplían los objetivos de investigación.

#### **2.1.2. Fuentes de Información**

La búsqueda bibliográfica se realizó para artículos de investigación únicamente en inglés, publicados entre 2010 y 2020, en las bases de datos WOS y SCOPUS, por su alto y variado contenido de publicaciones científicas. También se empleó la base de datos ERIC, para localizar artículos relacionados con el ámbito educativo, así como la base de datos PsycArticles, por el amplio abordaje de la intervención familiar que ha hecho la psicología, siendo el 08 de octubre de 2020 la última fecha de consulta y búsqueda en todas las bases de datos. Al seleccionar estos repositorios, el grupo de expertos/as garantizó el criterio de evaluación de certeza de la evidencia por medio de la exigencia de la evaluación de los trabajos publicados en los mismos.

Para evitar un sesgo en la interpretación de los resultados, los/las expertos/as consideraron no incluir las bases de datos PubMed debido a su dedicación exclusiva al campo de las ciencias de la salud y Project Muse por su dedicación orientada hacia las ciencias sociales desde el estudio de la historia, estudios militares, de migración, etcétera.

### ***2.1.3. Estrategia de Búsqueda***

La búsqueda bibliográfica se realizó a través de la opción avanzada en los campos título, resumen o palabras clave; o por título o palabra clave, usando los operadores booleanos OR y AND, incluyendo como “topic” o tema y criterio de búsqueda “programa de padres”, siendo la formulación de búsqueda en inglés, la siguiente: (“parenting programmes” or “parents programs” or “parenting programs” or “parent training programs” or “parents education programmes” or “parent skill training” or “parent management training”).

### ***2.1.4. Proceso de Selección***

Esta revisión se inició realizando una búsqueda en las bases de datos mencionadas. De esta forma, se encontraron 743 artículos en WOS, 1785 artículos en SCOPUS, 943 artículos en ERIC y 140 artículos en PsycArticle. De esta búsqueda se obtienen 3611 artículos, cuyos metadatos fueron exportados a EndNote en su versión X9 para comenzar el proceso de selección.

El primer paso fue verificar los duplicados, a partir de lo cual, se eliminaron 917 artículos. El segundo paso fue no incluir, y, por tanto, eliminar, los estudios que, sobre la base del título, palabras claves y/o resumen hacían referencia a revisiones sistemáticas o a programas de educación parental individual (Doherty, et al., 2013) o domiciliario (Doggett, 2013) (1799 artículos). Además, se eliminaron todos los artículos que, de esta forma, no hacían referencia a principios concretos del enfoque de la Parentalidad Positiva como aquellos que se referían a programas de creación de sueño seguro, instrucción nutricional (Aboud y Akhter, 2011), prevención de prácticas sexuales de riesgo, prevención del VIH, alfabetización o aprendizaje de la lectura, escritura o idiomas, consumo de alcohol en jóvenes, control o manejo de enfermedades mentales o físicas en los/las hijos/as/as, control de la ansiedad, depresión o

estrés crónico en los/las padres/madres o en los/las hijos/hijas (Hulette et al., 2016) y programas antidroga, tabaco (Jackson et al., 2020) o alcohol (125 artículos) entre otros.

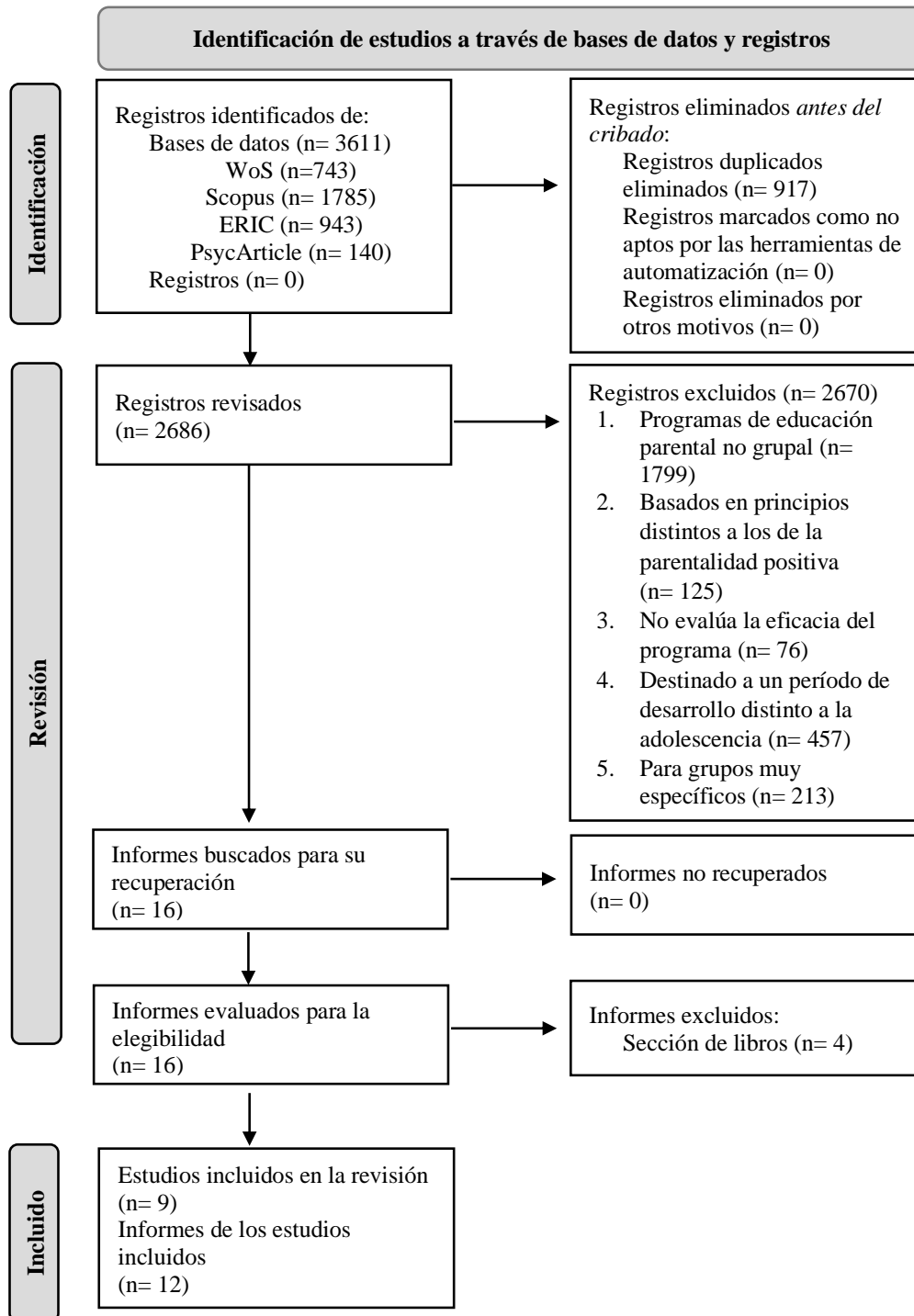
Del mismo modo, también fueron eliminados aquellos artículos que no evaluaban la eficacia del programa y, por tanto, no recogían datos de su evaluación; los que evaluaban la interrelación entre programas y no la eficacia individual de cada uno de los que incluía el artículo científico; programas locales o no extendidos (An, 2017) y los programas que sólo evaluaban la satisfacción (Curtiss, 2016), las etapas de participación (Eisner y Meidert, 2011) o los índices de asistencia al mismo. Además de lo anterior, también fueron eliminados los programas que mostraban sólo su diseño y que no habían sido implementados y/o evaluados y aquellos que sólo mostraban resultados iniciales (76 artículos).

Seguidamente, se eliminaron los artículos centrados en cualquier etapa evolutiva o edad que no fuera, concretamente, la adolescencia (Czymoniewicz-Klippel et al., 2017), incluyendo aquellos cuya intervención estaba dirigida a amplios períodos evolutivos de la población objetivo sin distinción de grupos de intervención por etapas o edades (DeGarmo y Jones, 2019), o desarrollados en etapas educativas distintas a la educación secundaria obligatoria (457 artículos). Finalmente, fueron descartados aquellos artículos de investigación destinados a perfiles concretos de intervención, tales como madres o padres privados de libertad (ámbito penitenciario), familias con hijos/hijas con TEA (Ferraioli y Harris, 2013), familias con hijos/hijas con TDAH, trastornos del lenguaje, parálisis cerebral, superdotados/as o con problemas de salud mental; padres militares o que ejercen su paternidad en entornos de guerras o postguerras (Gewirtz et al., 2011), padres/madres adoptantes (Gaviña et al., 2012), solteros/as, divorciados/as, refugiados/as o inmigrantes, padres/madres con problemas de consumo de sustancias, víctimas de violencia o con problemas de salud física o psíquica, etcétera (213 artículos). Por último, se procedió a eliminar secciones de libros que se encontraban entre los resultados (4).

En los casos en los que la información recogida en los resúmenes no proporcionó la información suficiente para valorar su inclusión o exclusión en el estudio, se procedió a la lectura del texto completo de parte de los/las expertos/expertas. Esta se realizó de forma independiente, incluyéndolos o descartándolos del estudio atendiendo a los criterios correspondientes. De esta forma, se leyeron de forma completa 97 artículos. Finalmente fueron seleccionados 12 artículos de investigación de 9 programas diferentes (Figura 3).

**Figura 3**

Diagrama de flujo del proceso PRISMA 2020



Nota.: Diagrama de flujo del proceso de desarrollo de la Revisión Sistemática siguiendo el protocolo PRISMA 2020. Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD et al., *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ 2021;372:n71. [doi: 10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)



### **2.1.5. Proceso de Recopilación de Datos**

Este estudio no pretendió ser exhaustivo en todas las categorías de análisis que presentan los programas de intervención, sino circunscribirse a los objetivos de investigación y a la información global recogida en la producción científica a fin de determinar el grado de evidencia que se puede extraer de la misma. Por ello, no se ha atendido a la evaluación del sesgo de notificación.

De manera conjunta, los/las expertos/expertas realizaron la selección de los criterios para el tratamiento de los datos. Inicialmente, se extrajo información para la descripción de los artículos de investigación seleccionados atendiendo a las características: autores, año de publicación, diseño y longitud de la intervención, país y nombre del programa, muestra, escenario, descripción del programa, aspectos evaluados, instrumentos de evaluación y resultados primarios.

Posteriormente, se analizó, primeramente, el enfoque teórico que fundamenta los programas grupales de educación parental incluidos en el estudio, siendo: Parentalidad Positiva, aprendizaje social, prácticas basadas en fortalezas, modificación del comportamiento, mejora de las relaciones y modelo de comunicación familiar. Además, de forma continuada, se analizó si no cumpliendo con el enfoque de la Parentalidad Positiva, los programas analizados abordaban principios propios de esta, siendo estos principios los siguientes (Rodrigo et al., 2010a): vínculos afectivos cálidos, protectores y estables; entorno estructurado; estimulación y apoyo al aprendizaje; reconocimiento de los/las hijos/hijas; capacitación de los/las hijos/hijas y educación sin violencia.

Por último, fueron evaluados los estándares de valoración del grado de evidencia en programas grupales de educación parental siguiendo a la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet, 2020b). En ella se recogen datos específicos de los programas abordados en

bloques generales: identificación, descripción, implementación, impacto y grado de evidencia.

Con la identificación se hace referencia al nombre del programa, así como a los/las autores/as que lo han diseñado.

Con la descripción, se tiene en cuenta si recoge su alcance, ámbito de acción, las bases teóricas que lo fundamenta, si cuenta con un manual para la implementación, la duración del programa (siendo valorados positivamente aquellos que cuentan con más de tres sesiones) y, por último, si especifican la población y el grupo objetivo. En la implementación, se analiza la organización y la evaluación del programa. En la primera se valora que informe del lugar de implementación, la realización de formación específica para las personas responsables del desarrollo del programa, el contar con apoyo técnico, la realización de un seguimiento y, por tanto, contar con instrumentos que recogen las modificaciones de las sesiones, y si se ha respetado o no la fiabilidad del programa. Por otro lado, en la evaluación del programa se valoró si dispone de un diseño de evaluación cuasiexperimental o de ensayo controlado aleatorio, con grupo de control equivalente y medida pre-post test. A su vez, se valora si cuenta con herramientas estandarizadas y fiables y si se han realizado medidas de tiempo más allá del pre-post test (al menos seis meses después de la evaluación post-test). Del mismo modo, se tiene en cuenta el impacto de la intervención a través de los análisis de resultados y del tamaño del efecto.

Finalmente, se evaluó el grado de evidencia de las intervenciones recogidas en el estudio. Para ello se determinaron tres tipos de graduación de la evidencia: alto, medio o bajo grado de evidencia. En este sentido, un alto grado de evidencia se obtuvo al cumplir entre el 100% y 67% de los elementos evaluados. Un grado medio de evidencia se obtuvo al alcanzar entre el 66% y el 34% de los elementos evaluados y, por último, un grado bajo de evidencia se alcanzó cuando los elementos posibles de evaluación estaban por debajo del 33% del total de estos.

## 2.2. Resultados

### 2.2.1. Descripción de los Estudios Incluidos

Los 12 estudios seleccionados son de Sudáfrica en tres casos (25%), de Australia, de Hong Kong y de España en dos casos respectivamente (16.66%) y de Nueva Zelanda, de Estados Unidos y de Italia en un caso respectivamente (8.33%). El tamaño de la muestra de todos los estudios incluidos osciló entre 58 y 1283 participantes. Aunque, de otro modo, en el mayor de los casos de los estudios seleccionados, la muestra estuvo en torno a 180 y 380 participantes (41.66%).

En relación con el diseño de investigación de los estudios, el 58.33% presenta un estudio con diseño cuasiexperimental mientras que el 41.66% utiliza un *randomized control trial study design*. En cuanto a la metodología de investigación, el 91.66% tienen una metodología cuantitativa y el 8.33% mixta. En ningún artículo se evaluaron aspectos relacionados con la continuidad escolar de forma específica y solo tres de ellos (25%) mencionaron la misma o aspectos relacionados con esta y/o con el ámbito educativo.

Referido a los programas que se evalúan, tres artículos son del programa *Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen* (25%), dos son de adaptaciones culturales del programa *The Challenging Years* (16.66%) y el resto de artículos son de diferentes programas como: *Parents Building Solutions (PBS)*; *Parenting Wisely (PW)*; *Effective Parenting in Adolescence (GEA)*; *Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting*; *Living Adolescence in Family parenting program*; *Group Teen Triple P (GTTP)* y *ABCD Parenting Young Adolescents Programs* (8.33% en cada caso).

Todos los programas se dirigieron a figuras parentales con hijos/as/hijas en la etapa evolutiva de la adolescencia y con edades comprendidas, generalmente, entre los 9 y 18 años, aunque, el programa *Parents Building Solutions (PBS)* y el *Program-Guide to Develop*

*Emotional Competences in Promoting Positive Parenting* abarcaban periodos de edad más amplios: de los 0 a los 18 años en el primer caso y de 1 a 18 años en el segundo caso. A pesar de estar dirigidos a figuras parentales con hijos/as/hijas adolescentes, cuatro de los estudios seleccionados recogían programas donde existía una intervención conjunta entre estos y sus hijos/as/hijas adolescentes (33.33%), concretamente en los estudios sobre los programas: *Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen*, *Parenting Wisely (PW)* y *Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting*.

En todos los estudios las intervenciones eran grupales (91.66%), a excepción de un caso relativo al programa *Parenting Wisely (PW)* que permitía elegir entre diferentes formatos de entrega según el interés de los/las padres/madres, incluyendo un formato grupal (8.33%). Del mismo modo, aunque el *Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting* tiene formato de entrega individual y grupal, el estudio analizado se centraba, únicamente, en su formato grupal.

Por otro lado, cuatro programas se desarrollaron en entornos comunitarios, también llamados entornos de servicio universal o contexto social natural (33.33%), dos en aldeas o sitios urbanos, dos en escuelas secundarias y servicios sociales y dos en escuelas secundarias (16.66% en cada uno de los casos). Además, uno se desarrolló en zonas rurales y, en un caso, el escenario de intervención dependía del formato de entrega del programa (8.33% en cada caso).

Finalmente, en cuanto a los resultados, la mayoría cumple con los objetivos marcados en el mismo (91.66%), a excepción de uno de ellos, cuyos resultados están fuera de los objetivos de este (8.33%).

### **2.2.2. Enfoques Teóricos Para el Desarrollo de los Programas Grupales de Educación Parental Atendiendo a los Principios de la Parentalidad Positiva**

En el análisis de los enfoques teóricos empleados se encontró que el enfoque mayormente utilizado es el de aprendizaje social (44.44%), desarrollándose en los programas *Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen*, *Cultural adaptation of the British version program “The Challenging Years”*, *Group Teen Triple P (GTTP)* y *ABCD Parenting Young Adolescents Program*. De forma continuada, predominaba el enfoque de Parentalidad Positiva en un 22.22%, siendo desarrollado en el *Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting* y *Living Adolescence in Family parenting program*. Prosiguen los programas que emplean el enfoque de prácticas basadas en fortalezas, siendo *Parents Building Solutions (PBS): a universal parenting program*, el programa que lo desarrolla, además del modelo de modificación del comportamiento y el de la mejora de las relaciones en el programa *Parenting Wisely (PW)* y el modelo de comunicación familiar en *Effective Parenting in Adolescence (GEA)*, con un 11.11% en cada uno de los casos. Con este análisis también se comprueba que el 88.88% de los programas usa un único modelo teórico de fundamentación teórica del programa, aunque un 11.11% utilizan dos modelos (*Parenting Wisely*).

En cuanto al análisis de los principios del enfoque de la Parentalidad Positiva utilizados en los programas incluidos en el estudio, se puede observar que, aunque los programas no sigan este enfoque (*Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen*, *Parents Building Solutions (PBS)*, *Parenting Wisely (PW)*, *Effective Parenting in Adolescence (GEA)*, *Cultural adaptation of the British version program “The Challenging Years”*, *Group Teen Triple P* y *ABCD Parenting Young Adolescents Program*), su desarrollo teórico sigue determinados principios del mismo. De este modo se extrae que, solo el programa *Parenting for Lifelong Health:*

*Sinovuyo Teen*, aborda cinco de los seis principios que conforman el enfoque de la Parentalidad Positiva (11.11%) y que, únicamente, el programa *Group Teen Triple P* aborda cuatro de los seis principios de dicho enfoque (11.11%). Por otro lado, los programas *Parents Building Solutions (PBS)*, *Parenting Wisely (PW)* y *ABCD Parenting Young Adolescents Program* abordan tres de los seis principios (33.33%), mientras que el programa *Effective Parenting in Adolescence (GEA)* aborda dos de los seis principios (11.11%). Por último, solo el programa *Cultural adaptation of the British version program “The Challenging Years”* aborda, únicamente, un principio de los seis que componen el enfoque de la Parentalidad Positiva (11.11%).

Finalmente, se concluye que los dos programas basados en el enfoque de la Parentalidad Positiva, *Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting* y *Living Adolescence in Family parenting program*, abordan los seis principios rectores de dicho enfoque (22.22%).

### ***2.2.3. Estándares de Valoración del Grado de Evidencia de los Programas Grupales de Educación Parental***

Al valorar los estándares de la evidencia de los nueve programas analizados, un 77.77% de los mismos muestra un alto grado de evidencia, frente al 22.22% que tiene un grado de evidencia medio. En este sentido y, atendiendo a todos los estándares evaluados para calificar estos grados, nos encontramos con que, en relación con la identificación, el 100% de los programas es identificado con su nombre, mientras que solo un 77.77% muestra su autoría. En cuanto a la descripción, todos los programas recogen el alcance y el ámbito de acción, hacen referencia a las bases teóricas, informan de la existencia de un manual, concretan la duración del programa e indican la población y el grupo objetivo de la acción.

En relación con la organización de la implementación del programa, un 33.33% especifica su lugar de desarrollo; un 66.66% informa sobre la existencia de formación específica para los/las facilitadores/as; un 88.88% cuenta con apoyo en el desarrollo; un 44.44% incluye herramientas de seguimiento y un 33.33% valora o tiene en cuenta la fidelidad al mismo.

En cuanto a la evaluación, el 100% cuenta con diseño de evaluación e incluyen las herramientas estandarizadas utilizadas para evaluar. Además, un 44.44% cuenta con una medida de tiempo de, al menos, 6 meses después de la intervención.

Por último, en cuanto al impacto, el 88.88% informan de los resultados y un 33.33% de tamaños del efecto moderados o grandes.

### **2.3. Discusión**

Atendiendo al objetivo del estudio, esto es, analizar las características de los programas de educación parental para familias con hijos/as/hijas adolescentes y su relación con la prevención o atención al riesgo de abandono escolar temprano, se responden, a continuación, a las preguntas de investigación.

#### ***2.3.1. ¿Qué Características Tienen los Programas Grupales de Educación Parental Incluidos en el Estudio y qué Relación Tienen con la Prevención o Atención al Riesgo de Abandono Escolar Temprano?***

Atendiendo al objetivo del estudio y primera pregunta de investigación, se encontró que, a pesar de que autores como Marchena et al. (2014) informan de la existencia de la necesidad de elaborar programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, basados en evidencias y que promuevan las competencias parentales como estrategia para afrontar el abandono escolar temprano, ningún artículo de los incluidos en este estudio tenía contenido específico sobre el abordaje del abandono escolar. Del mismo modo, tampoco

se evaluaron cuestiones vinculadas con la continuidad escolar, a pesar de haber sido mencionada en alguno de los artículos científicos junto con otros aspectos del ámbito educativo.

Dicho lo anterior, la Rec (2006)<sup>19</sup> informa que los servicios de apoyo a la familia deben materializar acciones que mejoren el rendimiento educativo de los/las niños/as evitando el fracaso académico y promoviendo la continuidad escolar. A su vez, destaca que, dentro de estas acciones, también se deben incluir proyectos que fomenten la participación de las figuras parentales, con el fin de facilitarles la creación de redes de apoyo, el intercambio de experiencias con otros/as padres/madres, la dotación de competencias parentales y la comprensión de las necesidades evolutivas de sus hijos/as para responder a ellas de forma responsable. En base a esto, todos los programas de educación parental incluidos en este estudio se dirigieron a familias con hijos/hijas adolescentes pero, debido a que la franja de edad de los/las hijos/hijas de estas figuras parentales era excesivamente amplias (de los 0 a los 18 años, de los 1 a los 18 años o de los 9 a los 18 años), estos mismos programas podían ser de utilidad para familias/cuidadores con hijos/as/hijas en otra etapa evolutiva, desvirtuando las necesidades propias derivadas de las familias con hijos/hijas adolescentes.

Finalmente, la Rec(2006)<sup>19</sup> justifica que la posibilidad de promoción de la continuidad escolar a través de programas grupales de educación parental puede darse a partir de la implementación de estos programas desde el contexto educativo. En este sentido con los programas incluidos en este estudio nos encontramos que, solo dos de ellos se desarrollaron desde la combinación de escuelas secundarias y servicios sociales y otros dos, únicamente se implementaron desde escuelas secundarias, siendo los contextos comunitarios los más comunes.



### ***2.3.2. ¿Qué Enfoques Predominan en el Desarrollo de Estos Programas?***

#### ***¿Presentan Similitudes con los Principios de la Parentalidad Positiva?***

De otro modo, se ha podido comprobar que, tal y como informaron Rodrigo et al. (2018), existen diferentes enfoques para el desarrollo de programas grupales de educación parental, entre los que predomina, por orden de aplicación, el de aprendizaje social (Chu et al., 2014) y el de Parentalidad Positiva (Rodrigo et al., 2010a).

Así mismo se ha observado como, en aquellos programas cuyos enfoques eran diferentes a los de la Parentalidad Positiva, compartían en un alto grado, la promoción de aspectos o elementos propios de los principios de la Parentalidad Positiva.

Esto pone en valor la necesidad de atender y expandir la Rec(2006)19 o crear un modelo inspirado en ella para unificar criterios en la creación de este tipo de programas, indistintamente del país o continente desde el que se origine o implemente el programa. De esta forma, se crea un modelo de ordenación de políticas de apoyo a las familias organizados desde un plan de acción común y compartido, unificando criterios de actuación que dan calidad a la intervención familiar; todo ello sin dejar de atender a las necesidades específicas de las características o perfiles de las familias de los diferentes países, regiones o comunidades, donde se implemente el programa.

Por último, destacar que aunque los programas grupales de educación parental se han desarrollado desde distintos enfoques, el de la Parentalidad Positiva promovido por la Rec(2006)19, introduce la intervención familiar desde la cultura preventiva, sirviendo como estrategia de acción para la promoción de las competencias parentales y de la continuidad escolar (Rodrigo et al., 2018).

### **2.3.3. ¿Cuál es el Grado de Evidencia de los Programas Incluidos en el Estudio?**

Por último, partiendo de la premisa de que todos los programas que presentan resultados y que están publicados, ya están basados en evidencias, existía un especial interés por conocer su grado de evidencia atendiendo a criterios que puedan garantizar que la intervención es efectiva y que se puede diseminar, ya que autores como Eyberg et al. (2008) informan de la poca evidencia de programas para padres/madres con hijos/hijas adolescentes que pretenden reducir resultados negativos como la delincuencia, el fracaso escolar y la promoción de su desarrollo positivo.

Por otro lado, es preciso destacar que la Rec(2006)19 informa de la relevancia y necesidad de incorporar procesos de evaluación de la eficacia de los programas de educación parental, estando, de esta forma, basados en evidencias. Esto, más la actual ausencia de criterios comunes compartidos para evaluar estas evidencias y que garanticen la eficacia de los programas grupales de educación parental (Jiménez et al., 2017), invitan a que, desde Europa, se trabaje por un marco común de evaluación de este grado. Así, la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet) se encuentra creando estos estándares evaluativos para proyectos y programas de infancia y familia (EurofamNet, 2020b), los cuales han servido de apoyo para la valoración del grado de evidencia de los programas grupales de educación parental incluidos en este estudio.

En relación con este aspecto, en esta revisión se ha encontrado que los artículos evaluados tienen un grado de evidencia medio alto. Sin embargo, hay que considerar que, al evaluar cada aspecto, se ha observado que en la publicación de los artículos hay información relevante relacionada con el grado de evidencia que no se especifica.

## **2.4. Conclusiones**

Tras el análisis de los programas recogidos en el estudio se llegó a la conclusión de la importancia de continuar promoviendo la recomendación del Consejo de Europa sobre la promoción de la Parentalidad Positiva en Europa, pero también su expansión a otros países extracomunitarios como propuesta para dotar a los padres y a las madres de las habilidades y competencias parentales necesarias para el ejercicio de su responsabilidad parental desde un mismo enfoque de intervención familiar, el de la Parentalidad Positiva, de modo que permita ir sustituyendo la autoridad parental por la responsabilidad parental.

De igual modo sucede con los estándares de evaluación de la evidencia propuestos por la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet, 2020b), ya que se requiere de unos estándares comunes de evaluación de la evidencia y diseminación de los programas de educación parental, para mostrar así su eficacia. A su vez es importante tener en cuenta variables moderadoras que pueden influir en dicha eficacia.

Atendiendo a Martín et al. (2015), cabe afirmar que los padres y las madres necesitan de recursos y procesos de acompañamiento en el ejercicio de su rol parental, de manera que perciban el apoyo y la orientación necesaria para la mejora de su eficacia como padres y madres. Por este motivo, los programas grupales de educación parental basados en evidencias, desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, sirven como recurso psicoeducativo para la promoción de la Parentalidad Positiva, para el desarrollo de las competencias parentales y para la continuidad escolar de sus hijos/as.

Finalmente, tras detectar la escasa presencia de programas de educación parental grupal basados en evidencias y con carácter específico para la promoción de la continuidad escolar durante la adolescencia, se propone apostar por la creación, desarrollo y promoción del diseño e implementación de estos, atendiendo a los enfoques teóricos que justifican esta investigación,

así como a las características recogidas en el estudio sobre programas de educación parental grupal y el enfoque de la Parentalidad Positiva. También es necesario que sus contenidos estén creados de forma específica para franjas de edades concretas con el fin de que los padres y las madres adquieran competencias parentales y habilidades que les permitan responder a las necesidades específicas derivadas de la etapa evolutiva en la que se encuentra su hijo o hija, así como que se desarrollen dentro del contexto educativo.

Artículo publicado:

Cruz-Sosa, M. D. M., Martín Quintana, J. C., y Álamo-Muñoz, A. (2023b). Revisión sistemática sobre programas de educación parental implementados en el contexto educativo. *Human Review: International Humanities Review/Revista Internacional De Humanidades*, 18(3), 2-23. [http:// 10.37467/revhuman.v18.4880](http://10.37467/revhuman.v18.4880)

## **Capítulo 4**

---

### **Vivir la Adolescencia en Familia: Programa Adaptado al Contexto Educativo para Promover la Continuidad Escolar y la Convivencia Familiar**

---



Este capítulo aborda el proceso seguido para la adaptación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” al contexto educativo debido a que gran parte la adaptación realizada y objeto de la presente Tesis Doctoral se mantiene en la posterior adaptación.

Se inicia el capítulo concretando toda la fundamentación teórica y los elementos que componen el programa en su versión original. En este sentido se especifican los objetivos a alcanzar, las competencias que promueve, las características, los contenidos, la metodología que rige el desarrollo de las sesiones y el diseño de evaluación del programa.

Posteriormente y, de forma progresiva, se va ahondando en los motivos que justifican la adaptación realizada sobre la versión original y se concretan, de forma específica, los cambios realizados en los contenidos y objetivos específicos del Módulo 4 y Módulo 5 de la nueva versión del programa, así como los ajustes realizados en el diseño de evaluación y, en especial, en los instrumentos e informantes de estos.

## **1. Vivir la Adolescencia en Familia: Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar**

Vivir la Adolescencia en Familia (Rodrigo et al., 2010c) es un programa de educación parental grupal de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar. Está basado, fundamentalmente, en el enfoque de la Parentalidad Positiva, pero también, en los enfoques psicoeducativo y comunitario. Su interés principal es la preservación familiar y servir como herramienta de intervención para que los/las profesionales de los Servicios de Atención a las familias aborden la mejora o potenciación de las competencias parentales.

Ofrece una visión positiva de la etapa evolutiva de la adolescencia y de las relaciones de afecto, apoyo y comunicación entre los/las adolescentes y su familia. Además, se enmarca en teorías de socialización donde se enfatiza el cambio de la autoridad a la responsabilidad parental, lo que implica que los/las hijos/as contribuyan a su proceso socializador junto a las acciones educativas de los/las padres/madres y obedezcan e interioricen normas, así como que contribuyan a su comprensión y posible modificación.

Esta intervención está justificada porque el período evolutivo de la adolescencia implica múltiples cambios que incluyen momentos de vulnerabilidad, especialmente para adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial, pero, también se justifica porque los momentos de inicio y fin de esta etapa evolutiva están cambiando (se inicia antes y se finaliza más tarde). Además, estos cambios y la educación de las hijas y los hijos adolescentes se producen en un momento evolutivo clave para las figuras parentales y que se caracteriza por cambios en la vida adulta y la necesidad de conciliación de la vida familiar y laboral. Asimismo, hay que mencionar que, aunque en la adolescencia se aumentan los contextos de desarrollo, la familia continúa siendo el contexto más relevante y el que modera la influencia del resto de contextos en el desarrollo de los/las adolescentes. Esto pone de manifiesto la necesidad de ofrecer apoyo



a la tarea parental durante este período evolutivo a través de recursos que favorezca la reflexión sobre las pautas y estrategias educativas (Rodríguez, 2015).

### **1.1. Objetivos**

Atendiendo a lo recogido en el manual original (Rodrigo et al., 2010c), el objetivo fundamental del programa es promover la convivencia familiar en la transición de los hijos y de las hijas de la preadolescencia a la adolescencia. Sin embargo, cuenta a su vez con un conjunto de objetivos generales para abordar los cambios en el contexto familiar. Estos son:

- Apoyar y potenciar la tarea de ser padres/madres y la vivencia positiva de la adolescencia de sus hijos/as.
- Promover el desarrollo personal de los/las padres/madres y el desarrollo positivo del adolescente.
- Favorecer los factores de protección y reducir los de riesgo mediante el incremento del apoyo social y la satisfacción de las necesidades de los/las padres/madres a múltiples niveles.
- Favorecer la coordinación de este programa con otros programas, recursos y actividades que complementen su eficacia.

Además de lo anterior, también persigue el cumplimiento de objetivos específicos acordes a los contenidos concretos de cada uno de los módulos que lo componen:

- *Ayudar a los padres a identificar e interpretar los cambios más importantes de la transición de la preadolescencia a la adolescencia con el fin de adaptarse a lo que se irá aconteciendo.*
- *Aprender a desplegar estrategias de socialización que mejoren la convivencia familiar y promuevan el entendimiento mutuo a través de la adquisición de*

diferentes estrategias de resolución de conflictos que beneficiarán la relación entre padre/madre e hijo/hija.

- *Orientar a los padres para que promuevan estilos de vida saludables y buenas relaciones con los compañeros para facilitar la creación o consolidación de una red de apoyo social positiva con los/las iguales.*
- *Hacer consciente a los padres sobre su papel regulador en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.*
- *Promover la relación familia-escuela, la motivación y el logro escolar.*

## **1.2. Competencias que Promueve**

Según Rodríguez (2015), el programa promueve competencias parentales divididas en bloques y niveles de competencias, quedando estructuradas de la siguiente forma:

- *Bloque 1. Habilidades educativas:* recogen cuestiones sobre los estilos educativos para favorecer el apoyo, la comunicación y el afecto. Los niveles de competencias que abordan son:
  - Capacidad de observación de la hija o el hijo en situaciones cotidianas.
  - Capacidad de perspectivismo cognitivo y emocional.
  - Aplicación flexible de las prácticas educativas según las características personales y las necesidades de los/las hijos/as.
  - Utilización de diferentes formas de comunicación como la argumentación, el diálogo, las conversaciones y las instrucciones.
  - Estimulación y apoyo al aprendizaje escolar con el fomento de la motivación, el proporcionar ayuda y la planificación de las actividades y tareas escolares.

- Concretar metas educativas y expectativas sobre el futuro de las/los hijas/as.
  - Reflexión sobre las propias acciones y sus consecuencias.
- *Bloque 2. Habilidades de agencia personal:* implica trabajar habilidades a nivel personal y habilidades relacionadas con el rol parental, la satisfacción con este y la visión ajustada del mismo, así como la coparentalidad. Los niveles de competencias que abordan son:
- Autoeficacia parental: percepción de las propias capacidades para llevar a cabo el rol de padres/madres.
  - Locus de control interno: percepción del control que se tiene sobre la propia vida y la capacidad para cambiar lo que sea necesario sobre lo que ocurre a su alrededor.
  - Acuerdo en el equipo parental sobre los criterios educativos y comportamientos a seguir con los hijos y las hijas.
  - Percepción ajustada del rol parental teniendo una visión realista de que la tarea de ser padres implica esfuerzo, tiempo y dedicación.
- *Bloque 3. Habilidades de autonomía personal y búsqueda de apoyo social:* incluye aspectos que faciliten el sentirse empoderados/as y con capacidad para generar una red de apoyo a su ejercicio y tarea parental. Los niveles de competencias que abordan son:
- Implicación en la tarea educativa.
  - Responsabilidad ante el bienestar de la hija y del hijo.
  - Visión positiva de la/el hija/o y de la familia.

- Búsqueda de ayuda en personas significativas para complementar el rol parental en lugar de sustituirlo o devaluarlo.
  - Identificación de recursos para cubrir las necesidades como padres/madres y adultos/as.
- *Bloque 4. Habilidades de desarrollo personal* que complementen aspectos vinculados con la tarea parental. Los niveles de competencias que abordan son:
- Control de impulsos.
  - Asertividad.
  - Autoestima.
  - Habilidades sociales.
  - Uso de estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés.
  - Resolución de conflictos interpersonales de forma positiva.
  - Capacidad para responder a múltiples tareas y retos.
  - Planificación y proyecto de vida.
  - Visión optimista y positiva de la vida y de los problemas o crisis que se puedan presentar.

Por otro lado, con el apoyo ofrecido a las figuras parentales se procura dotar a los y las adolescentes de oportunidades para desarrollar sus competencias y desarrollo positivo. Por ello, con el programa se pretende promover las siguientes competencias en estos/as: fortalecimiento de los lazos afectivos familiares; estrategias de resolución de conflictos; desarrollo de la comunicación en la familia; promoción del cuidado de la salud; regulación emocional, cognitiva y conductual; ajuste positivo a los contextos primarios mediante el fomento de la autoestima y de las competencias sociales.

### **1.3. Características**

El programa se compone de una serie de características que garantizan su óptima implementación. La primera de ellas es que está basado en la intervención grupal. Además, estimula la reflexión sobre las ideas de los/las padres/madres respecto al comportamiento educativo que tienen con los/las hijos/as, sus expectativas sobre el desarrollo de estos/as y su papel como padres/madres. Tiene una orientación muy práctica y dirigida al entrenamiento de pautas concretas de actuación inspirándose en la metodología experiencial. De este modo, la función de la persona facilitadora es la de acompañamiento, asesoramiento, apoyo y modelaje para las figuras parentales. Asimismo, sigue un esquema de colaboración con estos/as y con su participación en las tareas educativas, mediante el refuerzo de sus capacidades educadoras y de su implicación en la tarea.

Del mismo modo, hay que destacar que se dirige a familias con hijos e hijas que se encuentren en la etapa evolutiva de la preadolescencia o de la adolescencia y, por tanto, que tengan edades comprendidas entre los 11 y 18 años.

Además, aunque se dirige a figuras parentales que necesiten apoyo en su tarea educativa convirtiéndose así en un programa de acceso universal, también es una estrategia de intervención fundamental para perfiles concretos de familias. Por ello, también son familias o figuras parentales objeto de esta intervención las que quieran mejorar su convivencia familiar; las que presenten escasas capacidades parentales y que tienen hijos/hijas con problemas de conducta; las que tienen problemas de salud, inestabilidad emocional y/o ligeras dificultades cognitivas; las que tienen un nivel socioeconómico bajo combinado con condiciones de riesgo y vulnerabilidad social y las de otras culturas que quieran entender mejor el fenómeno de la adolescencia en nuestra sociedad.

#### 1.4. Contenidos

El programa se estructura en una sesión inicial de conformación del grupo y cinco módulos. A su vez, cada módulo se compone de cuatro sesiones implementadas cada una de ellas semanalmente, con una duración de 90 minutos cada una. De esta forma, el número total de sesiones del programa es de 21 y su desarrollo se extiende a lo largo de cuatro o cinco meses. Asimismo, los contenidos están estructurados para lograr la consecución de los objetivos del programa. Por ello, cada módulo aborda diferentes temáticas orientadas a la mejora del rol parental. A continuación, se concretarán los módulos y sesiones recogidas en el programa y se hará un acercamiento a las temáticas que incluyen.

**Módulo 1. Acercarnos a la adolescencia:** aproxima las figuras parentales a la etapa evolutiva de la adolescencia para comprender lo que sucederá o está sucediendo en sus hijos/as. Conocerán los cambios que se producen en estos/as y las tareas evolutivas que deben cumplir para pasar hacia la adultez. Las sesiones de este módulo son:

- *Sesión 1. ¿Cómo hemos vivido la adolescencia?:* busca que las familias comprendan esta etapa evolutiva y que valoren la influencia que están ejerciendo sobre sus hijos/hijas desde el análisis de su propia vivencia de la adolescencia.
- *Sesión 2. ¿En qué están cambiando padres/madres e hijos/as?:* su objetivo es que las figuras parentales conozcan los cambios que experimentan los/las adolescentes en este período para potenciar su desarrollo de forma positiva y que identifiquen los cambios que están sucediendo en su vida como adulto/a y la influencia de esto en la relación con sus hijas/hijos.
- *Sesión 3. ¿Qué se tiene que aprender en la adolescencia?:* persigue identificar las tareas evolutivas a adquirir por los/las adolescentes para garantizar un tránsito exitoso a la

vida adulta. A su vez, busca analizar el grado de adquisición que tienen los/las hijos/as de estas para que las figuras parentales faciliten su obtención.

- *Sesión 4. ¿Qué puedo ofrecer a mi hijo o hija adolescente?:* su interés está en que las familias tomen conciencia de las tareas parentales y de los efectos de la forma de educar en el desarrollo de sus hijas/os.

**Módulo 2. Más allá del conflicto familiar:** pretende generar una visión positiva del conflicto en la familia entendiéndolo como necesario y cotidiano. Por ello, destaca sus fortalezas y oportunidades para la familia. Las sesiones incluidas en este módulo son:

- *Sesión 1. Lo que quieren y necesitan nuestros hijos y nuestras hijas adolescentes:* promueve la identificación de los deseos y las necesidades de las/los hijas/os y de los/las padres/madres para reconocer que la contraposición de estos son el origen de los conflictos en la familia.
- *Sesión 2. El conflicto: una oportunidad para la familia:* busca concretar los conflictos más comunes en las familias con adolescentes para que las figuras parentales entiendan que las situaciones conflictivas son parte del proceso de desarrollo. Asimismo, se conocerán las potencialidades del conflicto para valorarlo como oportunidad de crecimiento.
- *Sesión 3. Resolvemos juntos los conflictos:* pretende analizar diversas estrategias de resolución de conflictos en la familia y la necesidad de que exista un clima familiar positivo.
- *Sesión 4. Nos fortalecemos ante los conflictos:* promueve trabajar la tolerancia a la frustración de las figuras parentales ante su sentimiento como padre/madre y las continuas vivencias de situaciones conflictivas con sus hijas e hijos.

**Módulo 3. Hacia un estilo de vida saludable en familia:** su intención es que los/las padres/madres identifiquen los estilos de vida de los/las adolescentes y conozcan cómo estos condicionarán la forma de prepararse para la vida adulta. Del mismo modo, conocerán el valor de la red de apoyo social para la superación de obstáculos en el tránsito hacia la adultez y realizarán un acercamiento al desarrollo afectivo-sexual en la adolescencia. Las sesiones que recoge este módulo son:

- *Sesión 1. El molino de la vida:* consiste en descubrir qué son los estilos de vida; comprender que determinarán aspectos como el bienestar de las personas y que son aprendidos, imitados y practicados en los contextos de desarrollo (familia, escuela, grupo de iguales y comunidad).
- *Sesión 2. El camino de mi hijo durante la adolescencia:* permite descubrir las trayectorias de los/las adolescentes según su estilo de vida, permitiendo que las familias identifiquen las influencias que podrían estar ejerciendo de obstáculo o facilitador en el desarrollo y educación de sus hijos/as.
- *Sesión 3. La red de apoyo social en la adolescencia:* favorece conocer las relaciones sociales de los/las hijos/hijas y tomar conciencia de la importancia de estas para los y las adolescentes.
- *Sesión 4. Cómo vive la sexualidad el adolescente:* pretende analizar la forma de vivir la sexualidad en esta etapa evolutiva para orientar a los y las chicas hacia vivencias de sexualidad positivas.



**Módulo 4. Formas de comunicarse de los adolescentes:** su objetivo es conocer las nuevas tecnologías de la información y comunicación que utilizan los/las adolescentes y su integración en la vida cotidiana, el abordaje de la brecha digital y los beneficios y riesgos de estas para los/las chicos/as y para las familias. Las sesiones incluidas en este módulo son:

- *Sesión 1. ¿Nos acompañan o nos absorben?:* pretende que las figuras parentales conozcan la presencia de los medios de comunicación y nuevas tecnologías en la vida de sus hijos/as adolescentes y de ellos/as mismos/as. Profundizarán en la tipología y reflexionarán sobre el acompañamiento durante su uso.
- *Sesión 2. ¿Buen o mal uso?:* implica analizar el uso que hacen los/las adolescentes de las TIC y las consecuencias derivadas de ello, así como identificar los beneficios y riesgos que conlleva su uso.
- *Sesión 3. Acercándose a las redes sociales:* aborda la importancia de las redes sociales para las/los adolescentes. Los/las padres/madres conocerán las existentes reconocerán qué contienen y cómo guardar la privacidad dentro de las mismas.
- *Sesión 4. Aprendiendo y compartiendo con mi hijo/a las nuevas tecnologías:* promueve la creación de una imagen positiva de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para destacar las oportunidades que pueden ofrecer a los/las hijos e hijas en su proceso de desarrollo.

**Módulo 5. La relación familia-escuela. Un apoyo clave en la adolescencia:** pretende fomentar la participación y relación adecuada entre la familia y la escuela como forma de promoción y apoyo para el desarrollo de la/el adolescente. Las sesiones recogidas en el módulo son:

- *Sesión 1. Favoreciendo el encuentro entre padres y profesores:* permite reflexionar sobre la necesidad de participación de las familias en los centros educativos y valorar

la cooperación entre estas y el profesorado, identificar la relación existente entre ambos y analizar las consecuencias de esta relación.

- *Sesión 2. Motivar para prevenir el absentismo escolar:* aborda el absentismo escolar, el valor de la familia como factor de protección y el rol del grupo de iguales ante esto.
- *Sesión 3. Prevención del acoso escolar:* promueve que las figuras parentales conozcan el acoso y ciberacoso escolar y los efectos en sus hijas e hijos. Además, facilita que identifiquen el papel preventivo de la familia ante esto.
- *Sesión 4. Mirando al futuro:* favorece la reflexión sobre la orientación vocacional de los/las hijos/hijas, el papel de la familia en esto y el camino a seguir para satisfacer esa vocación, destacando, nuevamente, la necesidad de que exista una relación estrecha entre la familia y la escuela.

## **1.5. Metodología**

### ***1.5.1. La Metodología Experiencial***

El programa se desarrolla siguiendo la metodología experiencial. A partir de ella las figuras parentales aprenderán a observar a los/las hijos/as, a ser flexibles en sus prácticas educativas y a repensar sus ideas según las consecuencias generadas por su forma de actuar, convirtiéndose en padres y madres experimentados/as y protagonistas de su proceso de cambio sin atender a cuestiones del “deber ser” a partir del paso por las dos fases que la componen (impersonal y personal) (Rodrigo et al., 2010b).

## **1.6. El Diseño de Evaluación**

El programa cuenta con un exhaustivo diseño de evaluación mixto que mide su efectividad en el ámbito comunitario. Cuenta con una evaluación de producto (inicial y final) y de proceso (seguimiento) con múltiples informantes. Está compuesta por la siguiente estructura e instrumentos (Rodríguez, 2015):

*Evaluación Inicial.*

- Informantes: facilitadores/as o personal técnico.
- Instrumentos:
  - Ficha identificativa de los/las facilitadores.
  - Datos sociodemográficos de las familias.
  - Protocolo de Evaluación de Riesgo Psicosocial (Rodríguez et al., 2006).
  - Escala para la Evaluación de la Calidad del Vecindario (ECAVE) (Menéndez et al., 2012).
- Informantes: padres/madres.
- Instrumentos:
  - Cuestionario de Concepciones Parentales sobre la Adolescencia (Martín y Arencibia, 2005).
  - Cuestionario sobre Supervisión Parental en la Adolescencia (Adaptación de Stattin y Kerr, 2000).
  - Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas en la Resolución de los Conflictos Familiares (FADE, 2006; García, 2008).
  - Escala de Apoyo Social Percibido (Sherbourne y Stewart, 2001).

*Evaluación de Proceso.*

- Informantes: facilitadores/as.
- Instrumento:
  - Ficha Informativa de Valoración del Seguimiento de las Sesiones.

*Evaluación Final.*

- Informantes: facilitadores/as.
- Instrumentos:

- Cuestionario sobre el Desarrollo Profesional y la Calidad de la Coordinación en el Servicio (Rodrigo y Byrne, 2008).
- Cuestionario para la Evaluación del Síndrome del Quemarse por el Trabajo (CESQT) (Gil Monte, 2011).
- Informantes: padres/madres.
- Instrumentos:
  - Cuestionario de Concepciones Parentales sobre la Adolescencia (Martín y Arencibia, 2005).
  - Cuestionario sobre Supervisión Parental en la Adolescencia (Adaptación de Stattin y Kerr, 2000).
  - Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas en la Resolución de los Conflictos Familiares (FADE, 2000; García, 2008).
  - Escala de Satisfacción con el Programa de Intervención (Almeida et al., 2008).

## **2. Vivir la Adolescencia en Familia: Programa Adaptado al Contexto Educativo para Promover la Continuidad Escolar y la Convivencia Familiar**

La adaptación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” al contexto educativo se produce en el curso académico 2013/2014 motivada por los resultados obtenidos en el Estudio del Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias (Marchena et al., 2014). Sus resultados informan que, entre otras estrategias, la promoción de la continuidad escolar debe abordarse con el diseño de intervenciones que promuevan las competencias parentales y la supervisión parental de padres/madres. Del mismo modo, en este estudio se señala que los programas grupales de educación parental, basados en evidencias desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, son un instrumento adecuado y óptimo para ello.

Fruto de lo anterior se produce esta adaptación donde el perfil de las personas destinatarias, el contexto de desarrollo de la intervención y los/las agentes facilitadores/as del programa son los primeros cambios en relación con su versión original. Así, esta adaptación se realiza para ser implementada por el propio profesorado en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria. Además, está dirigida a figuras parentales con hijas/hijos adolescentes (entre 11 y 18 años) en situación de riesgo de abandono escolar temprano y surge con el objetivo de promover su continuidad escolar. Otro de los aspectos modificados de la versión original se encuentra en los contenidos y objetivos concretos de los módulos 4 y 5. Este cambio se produce con el fin de incluir contenido vinculado a los/las nuevos/as destinatarios/as y al objetivo de intervención. De esta forma se incluye un módulo para el abordaje específico de la continuidad escolar y otro de la participación educativa de las familias. A continuación, se detallan los objetivos específicos de los módulos adaptados y los contenidos que se abordan en cada una de sus sesiones.

**Módulo 4. Comprometidos con la Continuidad Escolar:** pretende que las figuras parentales reflexionen sobre la importancia de que sus hijos y/o hijas continúen estudiando y promocionen en el ámbito educativo tras finalizar la educación secundaria obligatoria. Destaca la relevancia de la presencia de referentes en la familia vinculados al ámbito escolar, promoviendo además que las/los madres/padres tomen conciencia de la importancia de ejercer la supervisión educativa en sus hijas e hijos y el efecto de esto sobre su desarrollo académico. Sus objetivos son:

1. Proporcionar estrategias educativas a las familias con hijos/as que se encuentren en situación de riesgo de abandono escolar temprano con el fin de mejorar sus competencias parentales como recurso para disminuir dicho riesgo.

2. Promover la continuidad escolar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano fomentando factores de protección y disminuyendo factores de riesgo, mediante el incremento del apoyo social y de la satisfacción de las necesidades de los padres y las madres.

Las sesiones que incluye este módulo son:

- *Sesión 1. Una mirada hacia adelante:* busca que los/las participantes vuelvan a su etapa de escolarización, identifiquen lo que esta significó para ellos/as y sientan la necesidad de ponerse en el lugar de sus hijos/as para comprenderlos/as. Además, se ahondará en estrategias de apoyo para superar situaciones de desmotivación educativa y fracaso escolar, destacando las habilidades y potencialidades de las hijas y de los hijos y, rompiendo así el círculo transgeneracional del abandono escolar temprano.
- *Sesión 2. ¿Por qué es importante estudiar?:* pretende que las figuras parentales reflexionen sobre las funciones de la educación como elemento clave en el desarrollo personal, social y educativo de las/los hijas/hijos, así como la necesidad de abordar esto desde el contexto familiar.
- *Sesión 3. Mi interés por lo que aprendes:* su objetivo es reconocer el valor de ejercer la supervisión educativa de los/las hijos/hijas como elemento central de la continuidad escolar y tomar conciencia de que es necesario servir de apoyo y facilitador/a de los procesos de aprendizaje de estos/as por su influencia en el rendimiento académico.
- *Sesión 4. Comprometidos por la continuidad escolar:* persigue la identificación de los factores propios del adolescente, de las figuras parentales y del centro educativo que condicionan la continuidad escolar para comprender la importancia de que todos los

factores encajen de forma que el/la adolescente salga fortalecido/a en su desarrollo personal y académico, promoviendo así su compromiso por la continuidad escolar.

**Módulo 5. El Camino hacia el Centro Escolar:** se centra en la participación de las familias en los centros escolares de sus hijos/as. Favorece que las figuras parentales reconozcan que su vinculación y su presencia en el centro educativo es fundamental para su funcionamiento y que es necesario que la educación ofrecida por ambos agentes educativos esté en armonía para garantizar un desarrollo adecuado de los/las chicos/as. Se identifican los distintos niveles de participación en los centros educativos y se conocen los facilitadores u obstaculizadores de la participación educativa para tratar de generar un acercamiento entre las familias y el centro escolar. Sus objetivos son:

1. Analizar cómo padres y madres participan en el funcionamiento de los centros educativos a los que acuden sus hijos e hijas.
2. Ayudar a las familias a reflexionar sobre su grado de participación en el centro educativo y conocer qué tipo de consecuencias tiene esta participación.
3. Determinar cómo afectan las consecuencias de la participación educativa al desarrollo socioeducativo y emocional de los hijos e hijas.
4. Promover actitudes de cambio en relación con la dinámica familia-escuela que tiene cada padre/madre.

Las sesiones incluidas en este módulo son:

- *Sesión 1. Cerca o lejos del centro:* pretende promover la motivación de los padres y de las madres a acudir a actividades en el centro escolar y a tomar un rol activo en la participación educativa. Se facilitará la toma de conciencia sobre el nivel de participación y toma de decisiones que realizan en la vida educativa de los/las hijos/as

y su efecto en la calidad del centro escolar y en la mejora educativa de los/las chicos/chicas.

- *Sesión 2. Partícipes del centro:* busca que las figuras parentales conozcan las formas de participación educativa a través de los niveles de participación y que traten de identificarse con alguno de ellos. Permite reconocer las consecuencias de dicha participación y generar oportunidades para proponer iniciativas de mejora de la dinámica y realidad escolar.
- *Sesión 3. Todos somos cómplices de la educación:* pretende generar procesos de reflexión sobre las variables que influyen en la participación educativa y los efectos positivos y negativos que estos tienen sobre las familias, los/las chicos/chicas, el profesorado y el centro educativo. Promueve, además, la posibilidad de proponer líneas de acción que mejoren la participación educativa de cada participante y que comprendan que, junto a la escuela, son cómplices en la educación de las/los hijas/hijos.
- *Sesión 4. Trabajo en equipo:* implica la dinamización de una puesta en común y organización para llevar a cabo actividades concretas a realizar entre toda la comunidad educativa para el beneficio del centro escolar. A su vez, conlleva la valoración del grado de satisfacción de ellos/ellas mismos/as y de sus hijos/as, por el desarrollo de estas actividades e implicación de las familias en su contexto educativo.

Por último, se modificó parte del diseño de evaluación de la versión original, atendiendo, concretamente, a los instrumentos empleados y a los/las informantes de estos. Esta modificación se realizó para ajustar los instrumentos a los contenidos y objetivos incorporados, al nuevo contexto de implementación del programa y al nuevo perfil de familias destinatarias de la intervención. De esta forma, el diseño queda definido atendiendo a la metodología mixta y a una evaluación de producto y de proceso con múltiples informantes y diversos instrumentos.



La evaluación de producto evalúa, al inicio (pre-test) y final del programa (post-test), las siguientes dimensiones: competencias parentales, supervisión parental, clima social y familiar y estrategias de resolución de conflicto en la familia. Asimismo, al finalizar la intervención, se toma una medida sobre la dimensión de satisfacción de los/las participantes con el programa. La evaluación de proceso implica que el/la dinamizador/a evalúe diferentes aspectos relacionados con la implementación del programa. Para ello, cumplimentará un diario de seguimiento donde, al finalizar cada sesión, recogerá aspectos sobre el número de participantes, el horario de desarrollo de la sesión, cuestiones sobre las actividades, adecuación de los objetivos, etcétera. En la Tabla 1 se observan los instrumentos, informantes y momentos evaluativos del diseño de evaluación.

**Tabla 1**

*Diseño de evaluación de la adaptación del programa al contexto educativo*

Metodología	Tipo	Instrumentos	Informantes	Momento evaluativo		
				Pre-test	Post-test	
Cuantitativa	De Producto	Datos sociodemográficos del profesorado	Profesorado tutor.	✓		
		Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín et al., 2023).		✓	✓	
		Datos sociodemográficos y de ajuste escolar del alumnado		✓	✓	
		Datos Sociodemográficos de la Familia.		✓	✓	
		Escala de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres) (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013).		✓	✓	
		Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares (FADE, 2006; García, 2008; Rodríguez, 2015).		Figura parental.	✓	✓
		Escala de Clima Social y Familiar (Marchena et al., 2014 adaptado de Moos, 1974).		✓	✓	
Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000).	✓	✓				

*Capítulo 4. Vivir la Adolescencia en Familia: Programa Adaptado al Contexto Educativo para Promover la Continuidad Escolar y la Convivencia Familiar*

		Escala de Satisfacción con el Programa (ESFP) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008).	-	✓
Cualitativa	De Proceso	Diario de seguimiento.	Persona dinamizadora.	Durante la implementación.

---

Finalmente, es necesario destacar que, a pesar de estas incorporaciones, el programa “Vivir la Adolescencia en Familia: Adaptado al Contexto Educativo para Promover la Continuidad Escolar y la Convivencia Familiar”, mantiene los elementos básicos y centrales de la versión original del programa como son: su fundamentación, sus características, sus objetivos generales, las competencias que promueve, su sesión inicial y sus tres primeros módulos con los respectivos objetivos específicos y la metodología experiencial. Así mismo, conserva su carácter universal, su manualización, la especificidad de actividades a desarrollar en cada sesión y su diseño central de evaluación.



---

# SEGUNDA PARTE

---





## **Capítulo 5**

---

### **Objetivos, Diseño y Método de Investigación**

---



Este capítulo versa sobre el método de investigación llevado a cabo para el desarrollo de la presente Tesis Doctoral. Incluye aspectos propios de la investigación desarrollada como los objetivos pretendidos; el diseño de investigación establecido para cada estudio de la tesis y el método de la investigación de manera pormenorizada, donde se concreta, de forma detallada, el perfil de las personas participantes haciendo hincapié en la distribución de los grupos por remesas y zonas geográficas, el perfil sociodemográfico de las madres y de los/las adolescentes que conforman el grupo experimental y el grupo de control, la comprobación de la equivalencia entre ambos grupos y las características de las personas dinamizadoras del programa.

Además, se incluye el diseño e instrumentos de evaluación para cada momento evaluativo y en función a las personas informantes y el procedimiento seguido para la implementación del programa.

Se finaliza explicando el plan de análisis de cada uno de los estudios realizados en la presente Tesis Doctoral de forma concreta y pormenorizada.

## 1. Objetivos de la Investigación

La presente tesis doctoral pretende la consecución de tres objetivos generales desglosados en un conjunto de objetivos específicos.

El primer objetivo general es comprobar la efectividad del programa de educación parental grupal “Vivir la Adolescencia en Familia adaptado al contexto educativo para familias cuyos/as hijos e hijas adolescentes se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar temprano”.

Para ello se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la estructura factorial, probar las propiedades psicométricas de los instrumentos que conforman el diseño de evaluación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo y probar la capacidad de discriminación de los instrumentos a partir de análisis de diferencias individuales.
- Analizar los cambios objetivos de mejora producidos en las competencias parentales, las estrategias de resolución de conflicto, la supervisión parental, el clima social y familiar y la supervisión parental de las madres participantes en el programa y cuyos/as hijos/as se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar temprano, según características de las personas participantes.
- Analizar los cambios de mejora producidos en las madres participantes en relación con las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia de los/las hijos/as en situación de riesgo de abandono escolar temprano, según las características de las personas participantes y el ajuste escolar.
- Analizar la satisfacción con la implementación del programa de las madres participantes atendiendo a sus características sociodemográficas.



El segundo objetivo general de esta investigación es contribuir al ajuste académico del alumnado adolescente.

Para este objetivo general se concreta el siguiente objetivo específico:

- Comprobar la teoría del cambio en la que la mejora de las Competencias Parentales de las madres participantes en el programa influirá en el Desarrollo Positivo Adolescente de los/las hijos/as mediada por la mejora en las relaciones de estos/as últimos/as con el profesorado y con su rendimiento académico.
- Analizar los cambios objetivos de mejora producidos en el rendimiento académico, el nivel de riesgo de abandono escolar temprano, el pronóstico de abandono escolar temprano, el grado de conflictividad, el grado de relación con el profesorado y con los/las iguales y el grado de absentismo de estos/as adolescentes.

El tercer objetivo general de esta investigación es ofrecer una propuesta de mejora de efectividad del programa.

- Identificar las variables de implementación que influyen en la efectividad del programa.
- Adaptar los contenidos del programa a partir de los resultados obtenidos y la situación sociofamiliar actual incluyendo las competencias digitales.

## **2. Diseño de la Investigación**

El diseño de investigación planteado en la presente tesis doctoral cuenta con una metodología mixta, con un diseño basado en la anidación donde el método dominante será el cuantitativo mientras que la metodología cualitativa será complementaria

(Creswell, 2003). Se estructura en base al estudio empírico mediante el desarrollo de un diseño cuasiexperimental transversal (Fernández-García et al., 2014), pues la intervención será llevada a cabo en un entorno real y partiendo de las características de las personas participantes, obviando, de esta forma, las condiciones óptimas de aplicación del programa de intervención. Por este motivo, la muestra se definirá por condiciones o características concretas y, por tanto, no será seleccionada al azar o de forma aleatoria (Chacón y López, 2008).

Asimismo, se utiliza un grupo control no equivalente, caracterizado por contar con dos grupos formados de forma natural (Castro, 2002; Bisquerra, 2004) en dos tiempos de medida de la investigación (pre-test y post-test). Este grupo de control se conformó por figuras parentales y sus hijos e hijas adolescentes que, aun siendo posibles candidatas para la realización del programa, decidieron, voluntariamente, no hacerlo. Esta conformación se justifica porque, aunque según el diseño de investigación, existe la necesidad de contar con un grupo de control, la intervención con personas que, además cuentan con diversas problemáticas personales, requieren de intervención, no siendo ético dejarlas sin ella por un interés de investigación. De este modo, se trata de obtener un grupo control con la agrupación de personas que presentan características sociodemográficas similares a aquellas que conforman el grupo de intervención para que ambos grupos sean comparables y se evite el riesgo de sesgo o amenazas para la validez interna del objeto de estudio (Fernández-García et al., 2014).

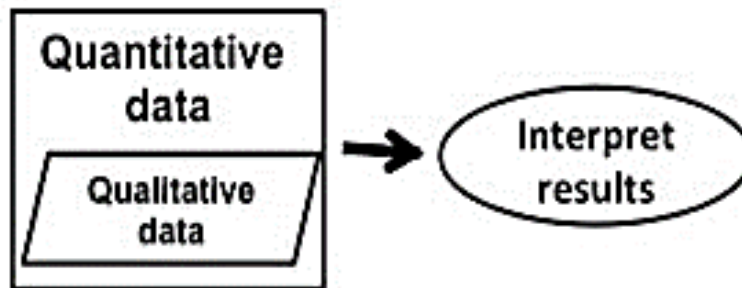
En cuanto al tiempo de medida, se llevó a cabo una evaluación en dos tiempos, al inicio (pretest) y al finalizar la intervención (postest), es decir, la implementación del programa. Esta medida de tiempo se llevó a cabo tanto con el grupo de intervención como con el grupo control. Del mismo modo y, de forma transversal a la implementación del programa, se realizó una evaluación de proceso durante el desarrollo de las sesiones. Esta

se tomó como referencia para analizar algunas dimensiones de la implementación (adherencia al programa, fiabilidad de la intervención, duración de las sesiones, etcétera) tratándose, de este modo, también de un diseño multidimensional (Chacón et al, 2013) y concurrente basado en la anidación donde, a pesar con de contar con una metodología mixta de investigación, el método dominante será el cuantitativo. De este modo, la metodología cualitativa, debido a la riqueza que aporta y su potencial para alcanzar el rango de dato favoreciendo su análisis, incluso, de manera cuantitativa (Anguera, 2018), será de utilidad como método complementario al método cuantitativo siendo ambos integrados en la fase de análisis e interpretación y analizados de forma conjunta (Creswell, 2003) (Figura 4).

**Figura 4**

*Diseño concurrente basado en la anidación*

## Concurrent designs



*Nota.: Creswell, J. W. (2003). Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. California: Sage.*

Para la consecución de los objetivos específicos del presente trabajo se han desarrollado cuatro estudios con diferentes diseños caracterizados, en todos los casos, por

ser diseños cuasiexperimentales transversales y con asignación no aleatoria con metodología cuantitativa en los tres primeros estudios y mixta en el último. Estos son:

- Estudio 1. Trata de conocer la estructura factorial y probar las propiedades psicométricas de los instrumentos que conforman el diseño de evaluación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, así como su capacidad de discriminación a partir de análisis de diferencias individuales.
- Estudio 2. Pretende analizar la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo tomando como referencia variables del abandono escolar temprano o del ajuste escolar.
- Estudio 3. Persigue estudiar la variabilidad de trayectorias de cambio individual y sus características tras la participación en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo.
- Estudio 4. Busca conocer la influencia de las variables de implementación que modulan la efectividad del programa e identificar cómo interfieren en ello. Asimismo, pretende identificar aspectos de mejora de la estructura y contenidos del programa según los resultados obtenidos.

### **3. Método de la Investigación**

#### **3.1. Participantes**

Las personas inscritas en el programa como participantes sumaron un total de 537 madres y sus hijos e hijas adolescentes (n= 422). De este número total de participantes, 372 formaron el grupo de intervención y 165 el grupo control. Ambos se conformaron por los/las hijos/hijas y las madres participantes en el programa en diferentes remesas de intervención que abarcan el período temporal de 2013 a 2017 coincidiendo con los calendarios académicos de los cursos escolares comprendidos entre el 2013/2014 y el

2016/2017. No obstante, se hace necesario insistir en que el grupo control se constituyó por madres que, siendo candidatas para realizar el programa, decidieron, voluntariamente, no hacerlo o abandonar al inicio de la intervención. Asimismo, durante la implementación del programa se produjo una leve pérdida de participantes por grupo debido a la no adherencia al mismo ( $\bar{X}= 2.35$ ;  $\sigma= 3.12$ ), las cuales contaban con características sociodemográficas similares a las del grupo de intervención.

El acceso a la participación en el programa era voluntario y a través de los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Canarias, siendo las zonas geográficas de desarrollo del programa, seis de las ocho islas canarias. De este modo, los grupos de intervención se distribuyeron en 50 centros educativos de ambas provincias canarias, situados, mayormente, en la provincia de Las Palmas (54.5%). Para su creación, inicialmente, el profesorado trataba de listar las familias candidatas para la intervención en función al perfil de riesgo de abandono escolar temprano de los hijos y las hijas adolescentes de estas madres. Para ello, se tomaban como referencia las calificaciones medias obtenidas en la última evaluación de las asignaturas de lengua castellana, inglés y matemáticas, siendo necesario que las calificaciones estuvieran por debajo de cuatro puntos en cada una de dichas materias. Además, se tomaban en consideración variables del ajuste escolar del alumnado tales como el grado de conflictividad, el grado de relación con los/las iguales y el grado de relación con el profesorado. No obstante, en segunda instancia, el programa se ofrecía de forma universal a las familias del centro educativo que cumplieran con el resto de las características del perfil de destinatarios del programa definido en el mismo (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Distribución de los grupos por remesas y zonas geográficas*

Distribución grupos (n= 50)			%
Remesa		1	35.8
		2	34.1
		3	5.8
		4	21.5
		5	2.8
Zona Geográfica	Provincia de Las Palmas	Gran Canaria	38.5
		Fuerteventura	6.9
		Lanzarote	9.1
	Provincia de Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	30.5
		La Gomera	3
		La Palma	11.9

Atendiendo al perfil sociodemográfico de las madres que conforman el grupo de intervención (n= 372), se concreta que su media de edad es de 42.52 años (18-61;  $\sigma=$  6.25). Además, conforman unidades familiares de tipología biparental (63.2%); tienen una media de 2.25 hijos o hijas (1-9;  $\sigma=$  1.03); son residentes en zonas urbanas (75.2%); cuentan con un nivel educativo, mayormente, de Estudios Primarios o Graduado Escolar (59.3%) y su situación laboral es, sobre todo, de desempleo o cobrando prestación por pensión o jubilación (55.3%) (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Datos sociodemográficos de las madres del grupo de intervención*

Datos sociodemográficos madres grupo intervención (n= 372)		$\bar{X}(\sigma)/\%$
Edad		42.52(6.25)
Tipología Familiar	Biparental	63.2
	Monoparental	28.1
	Reconstituída	8.7
Nº Hijos/as	Nº 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/Gr. Escolar	59.3
	F.P. Grado Medio/Gr. Superior	21.3

Situación Laboral	Bachillerato	10.6
	Universitarios	8.8
	Desempleada	52.1
	Cobrando prestación (pensión/jubilación)	3.2
	Empleada	40.7
	Autónoma	4.1

Nota.: N°: número; Gr.= Graduado/Grado; F.P.= Formación Profesional.

Por otra parte, se describe el perfil sociodemográfico de los hijos y de las hijas de estas madres y de su ajuste académico. De esta forma, la muestra del grupo de intervención se compone por 286 adolescentes, de los/las cuales, el 64% son chicos y el 36% son chicas. Presentan una media de edad de 14.13 años (11-18;  $\sigma= 1.34$ ) y están cursando 1° y 2° de la Educación Secundaria Obligatoria (79.5%). Atendiendo a variables del ajuste académico, estos/as se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar temprano (52.2%), siendo su nivel de riesgo medio/alto (55.8%) y su pronóstico de mejorar la situación y continuar estudiando medio/bajo (69.3%). Su rendimiento académico es muy bajo/casi bajo (72%) y sus calificaciones medias en lengua castellana, inglés y matemáticas son de 4.12 (1-10;  $\sigma= 1.72$ ); 4.11 (1-10;  $\sigma= 2.03$ ) y 3.91 (1-10;  $\sigma= 1.83$ ) puntos respectivamente.

En cuanto a su idoneidad, mayormente, sí se encuentran en el curso que les corresponde por su edad (51.9%), no habiendo repetido curso el 47.4%. El grado de conflictividad del alumnado es muy bajo/bajo/casi bajo (59.3%) y su nivel de relación con el profesorado y con los/las compañeros/as es medio alta/muy alta (61.8% y 71%). Por último, este alumnado no es absentista (90.1%) (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Datos sociodemográficos y de ajuste académico de los y las adolescentes del grupo de intervención*

<b>Datos sociodemográficos y de ajuste académico adolescentes grupo de intervención (n= 286)</b>		$\bar{X}(\sigma)/\%$
Sexo	Hombre	64% (n= 183)
	Mujer	36% (n= 103)
Edad		14.13(1.34)
Nivel Educativo	1° ESO	43.5
	2° ESO	36
	3° ESO	13.4
	4° ESO	7.2
Riesgo de AET	No	47.8
	Sí	52.2
	Muy bajo	14.4
Nivel de riesgo AET	Bajo	12.6
	Casi bajo	10.2
	Medio	28.8
	Alto	27
	Muy alto	7
	Muy bajo	5
Pronóstico de mejora y continuidad escolar	Bajo	11.8
	Casi bajo	20.4
	Medio	32.1
	Alto	19.9
	Muy alto	10.9
Rendimiento	Muy bajo	21.6
	Bajo	38.2
	Casi bajo	12.2
	Medio	20.6
	Alto	5.4
	Muy alto	2
Calificaciones	Lengua	4.12(1.72)
	Matemáticas	3.91(1.83)
	Inglés	4.11(2.03)
Idoneidad	No	48.1
	Sí	51.9
Repetición de curso	Ninguno	47.4
	Un curso	31.5
	Dos cursos	21.2
	Muy bajo	27.8
Grado de conflictividad	Bajo	20.8
	Casi bajo	10.57
	Medio	23.2
	Alto	12.8
	Muy alto	4.6
	Muy bajo	3.7
Grado de relación con profesorado	Bajo	15.3
	Casi bajo	19.3
	Medio	43.1
	Alto	15.3
Grado de relación con compañeros/as	Muy alto	3.4
	Muy bajo	4.6
	Bajo	11.6



	Casi bajo	12.8
	Medio	39.9
	Alto	25
	Muy alto	6.1
Absentismo	No	90.1
	Sí	9.9
	Muy bajo	32.2
Grado de absentismo	Bajo	20.3
	Casi bajo	13.6
	Medio	16.9
	Alto	11.9
	Muy alto	5.1

Nota.: ESO: Educación Secundaria Obligatoria; AET: Abandono Escolar Temprano.

Por otra parte, se requiere destacar que el grupo control se compone por madres (n= 165) con una media de edad de 42.64 años (28-62;  $\sigma= 6.73$ ), residentes en zonas urbanas (72.8%), con una media de 2.3 hijos/hijas (1-9;  $\sigma= 1.12$ ) y que conforman unidades familiares de tipología biparental (57.9%). Además, cuentan con un nivel educativo, mayormente, de Estudios Primarios o Graduado Escolar (59.3%) y su situación laboral es, sobre todo, de desempleo o cobrando prestación por pensión o jubilación (51.5%) (Tabla 5).

### Tabla 5

*Datos sociodemográficos de las madres del grupo de control*

Datos sociodemográficos madres grupo control (n=165)		$\bar{X}(\sigma)/\%$
Edad		42.64(6.73)
Tipología Familiar	Biparental	57.9
	Monoparental	35.3
	Reconstituída	6.8
Nº Hijos/as	Nº de hijos e hijas	2.3(1.12)
	De 1 a 3 hijos/as	89.1
	De 4 a 8 hijos/as	10.9
Lugar Residencia	Urbana	72.8
	Rural	27.2
Nivel Educativo	Estudios Primarios/Gr. Escolar	59.3
	F.P. Grado Medio/Gr. Superior	26.7
	Bachillerato	9.6
	Universitarios	4.4

Situación Laboral	Desempleada	49.3
	Cobrando prestación por pensión o jubilación	2.2
	Empleada	43.3
	Autónoma	5.2

Nota.: N°: número; Gr.= Graduado/Grado; F.P.= Formación Profesional.

Por lo que se refiere al perfil sociodemográfico de los hijos y de las hijas de las madres que conforman el grupo de control, la muestra se compone por 136 adolescentes, de los/las cuales, el 50.7% son chicos y el 49.3% son chicas con una media de edad de 14.10 años (12-18;  $\sigma= 1.22$ ) y que se encuentran cursando 1° y 2° de la Educación Secundaria Obligatoria (73.4%).

En cuanto a variables del ajuste académico, estos/as no se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar temprano (52.3%). No obstante, presentan un nivel medio/alto/muy alto de dicho riesgo (69.4%) y un pronóstico de mejorar la situación y continuar estudiando medio/casi bajo/bajo (76.5%). Su rendimiento académico es muy bajo/bajo/casi bajo (65.8%) y sus calificaciones medias en lengua castellana, matemáticas e inglés son de 4.07 (1-9;  $\sigma= 2.04$ ); 4.37 (1-9;  $\sigma= 1.22$ ) y 4.3 (1-10;  $\sigma= 2.29$ ) puntos respectivamente.

En relación a su idoneidad, en su mayoría no se encuentran en el curso que les corresponde por su edad (52.8%), habiendo repetido un curso el 33.8% y dos, el 19.8%. El grado de conflictividad del alumnado es medio (44.4%) así como su nivel de relación con el profesorado (44.4%). Sin embargo, su nivel de relación con los/las compañeros/as es medio alto (63.7%). Por último, no es alumnado absentista (84%) (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Datos sociodemográficos y de ajuste académico de los y las adolescentes del grupo de control*

<b>Datos sociodemográficos y de ajuste académico adolescentes grupo control (n= 136)</b>		<b><math>\bar{X}(\sigma)/\%</math></b>
Sexo	Hombre	50.7% (n= 69)
	Mujer	49.3% (n= 67)
Edad		14.10 (1.22)
Nivel Educativo	1° ESO	39.6
	2° ESO	33.8
	3° ESO	15.1
	4° ESO	11.5
Riesgo de AET	No	52.3
	Sí	47.7
	Muy bajo	12.5
	Bajo	9.7
Nivel de riesgo AET	Casi bajo	8.3
	Medio	26.4
	Alto	23.6
	Muy alto	19.4
	Muy bajo	9.7
Pronóstico de mejora y continuidad escolar	Bajo	18.1
	Casi bajo	15.3
	Medio	43.1
	Alto	6.9
	Muy alto	6.9
Rendimiento académico	Muy bajo	19.7
	Bajo	29.9
	Casi bajo	16.2
	Medio	20.5
	Alto	10.3
Calificaciones	Muy alto	3.4
	Lengua	4.07(2.04)
	Matemáticas	4.37(2.18)
	Inglés	4.3(2.29)
Idoneidad	No	52.8
	Sí	47.2
Repetición de curso	Ninguno	46.4
	Un curso	33.8
	Dos cursos	19.8
	Muy bajo	26.8
Grado de conflictividad	Bajo	26
	Casi bajo	9.4
	Medio	20.5
	Alto	15.7
	Muy alto	1.6
Grado de relación con profesorado	Muy bajo	4.8
	Bajo	17.5
	Casi bajo	18.3
	Medio	44.4
	Alto	14.3
Grado de relación con compañeros/as	Muy alto	.8
	Muy bajo	4.8
	Bajo	12.9

	Casi bajo	16.1
	Medio	37.9
	Alto	25.8
	Muy alto	2.4
Absentismo	No	84
	Sí	16
	Muy bajo	29.2
Grado de absentismo	Bajo	13.5
	Casi bajo	11.2
	Medio	23.6
	Alto	14.6
	Muy alto	7.9

Nota.: ESO: Educación Secundaria Obligatoria; AET: Abandono Escolar Temprano.

Por otro lado, se ha comprobado la equivalencia entre el grupo experimental y el grupo control de las madres y de los hijos y las hijas adolescentes. De este modo, se destaca que, a nivel sociodemográfico y de variables de ajuste académico de los/las adolescentes, entre el grupo experimental y el grupo control de madres e hijas/hijos no existen diferencias significativas, comprobando así la equivalencia de ambos (Tabla 7 y Tabla 8).

**Tabla 7**

*Contraste de las variables sociodemográficas de las madres en función al grupo de intervención o al grupo de control*

		Tipo de Grupo		$X^2_{(gt)}/F_{(gt,n)}$	p-valor
		Experimental (n= 372) $\bar{X}(\sigma)/\%$	Control (n= 165) $\bar{X}(\sigma)/\%$		
Edad		42.52(6.25)	42.64(6.73)	.036 <sub>(1,468)</sub>	.85
Nº hijos/hijas		2.25(1.03)	2.3(1.12)	.257 <sub>(1,468)</sub>	.612
Tipología familiar	Biparental	63	57.9	2.43 <sub>(2)</sub>	.296
	Monoparental	28.2	35.3		
	Reconstituida	8.8	6.8		
Nivel Educativo	Estudio	59.3	59.3	2.77 <sub>(2)</sub>	.251
	Primarios/Gr.Escolar				
	F.P. Grado Medio/F.P. Grado Superior	66	34		
	Bachillerato/Universitarios	19.5	14.1		

Situación Laboral	Desempleada o cobrando prestación por pensión o jubilación	55.2	51.5	.52 <sub>(1)</sub>	.47
	Empleada	44.8	48.5		

Nota.: N°: número; Gr.= Graduado/Grado; F.P.= Formación Profesional; \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$

**Tabla 8**

*Contraste de las variables sociodemográficas y de ajuste académico de los hijos y de las hijas adolescentes en función al grupo de intervención o al grupo de control*

		Tipo de Grupo		$X^2_{(gl)}/F_{(gl,n)}$	p-valor
		Experimental (n= 286) $\bar{X}(\sigma)/\%$	Control (n= 136) $\bar{X}(\sigma)/\%$		
Edad		14.13(1.34)	14.10(1.22)	.052 <sub>(1,432)</sub>	.819
Nivel Educativo	1° ESO	43.5	39.6		
	2° ESO	36	33.8		
	3° ESO	13.4	15.1	2.72 <sub>(3)</sub>	.437
	4° ESO	7.2	11.5		
Rendimiento Académico	Muy bajo/Casi bajo	72	65.8		
	Medio/Alto	28	34.2	1.51 <sub>(1)</sub>	.218
Riesgo de AET	No	47.8	52.3		
	Sí	52.2	47.7	.75 <sub>(1)</sub>	.385
Nivel de Riesgo de AET	Muy bajo	14.4	12.5		
	Bajo	12.6	9.7		
	Casi bajo	10.2	8.3		
	Medio	28.8	26.4	9.35 <sub>(5)</sub>	.096
	Alto	27	23.6		
	Muy alto	7	19.4		
Idoneidad	No	48.1	52.8		
	Sí	51.9	47.2	.79 <sub>(1)</sub>	.374
Repetir Curso	Ninguno	47.4	44.1		
	Ha repetido un curso	31.5	39.8		
	Ha repetido dos cursos	21.2	16.1	3.07 <sub>(2)</sub>	.216
Absentismo	No	90.1	84		
	Sí	9.9	16	3.26 <sub>(1)</sub>	.071
Grado de Conflictividad	Muy bajo/Bajo	51	53.6		
	Casi bajo/Medio	11.2	9.6	.36 <sub>(2)</sub>	.834
	Alto/Muy alto	37.8	36.8		
Grado de Relación con Profesorado	Muy bajo/Casi bajo	38.2	40.5		
	Medio	43.1	44.4	.81 <sub>(2)</sub>	.666
	Alto/Muy alto	18.7	15.1		

Grado de Relación con Iguales	Muy bajo/Casi bajo	29	33.9	1.05 <sub>(2)</sub>	.59
	Medio	39.9	37.9		
	Alto/Muy alto	31.1	28.2		

Nota.: ESO: Educación Secundaria Obligatoria; AET: Abandono Escolar Temprano; \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$

Por último, en cuanto a las personas dinamizadoras de la implementación del programa (n= 68), destaca la presencia de una persona facilitadora como guía de los grupos de intervención (70.7%) ( $\bar{X}= 1.29$ ; 1-2;  $\sigma= .45$ ) frente a la presencia de dos personas dinamizadoras. Además, teniendo en cuenta sus características sociodemográficas, se acentúa la presencia de mujeres dinamizadoras (80.2%) frente a hombres dinamizadores (29.3%), siendo la media de edad de ambos de 44.24 años (31-62;  $\sigma= 7.03$ ). En relación con su perfil docente, el 26.8% son orientadores/as y el 26.8% profesorado tutor, contando con 15 años de experiencia como docente ( $\bar{X}= 14.93$ ;  $\sigma= 7.9$ ) y con 8 años de experiencia como docente en el mismo centro educativo ( $\bar{X}= 7.8$ ;  $\sigma= 6.72$ ) (Tabla 9).

**Tabla 9**

*Características de las personas dinamizadoras del programa*

Características de las personas dinamizadoras del programa (n= 68)		$\bar{X}(\sigma)/\%$
	Personas dinamizadoras	1.29(.45)
Nº personas dinamizadoras	1	70.7
	2	29.3
Sexo	Mujer	80.2
	Hombre	2.08
Edad		44.24(7.03)
Funciones en el centro educativo	Profesorado tutor	26.8
	Personal de Orientación	26.8
	Personal de Dirección	10

	Externo/a	36.4
Años de experiencia como docente		14.93(7.9)
Años de experiencia como docente en el mismo centro educativo		7.8(6.72)

---

Nota.: N°: número

### 3.2. Diseño e Instrumentos de Evaluación

Con el diseño de evaluación previsto para el programa “Vivir la Adolescencia en Familia adaptado al Contexto Educativo” se pretende probar la eficacia de su implementación en los centros escolares. Este diseño se basa en la aplicación de una metodología mixta y de evaluación de producto y de proceso, empleando para ello múltiples informantes y diversos instrumentos.

La evaluación de producto se desarrolla al inicio (pre-test) así como al final de la intervención (post-test), abarcando múltiples dimensiones: competencias parentales, supervisión parental, clima social y familiar, estrategias de resolución de conflicto en la familia y añadiéndose, solo en el post-test, la dimensión de satisfacción. Sin embargo, la evaluación de proceso evalúa también dimensiones de implementación. Con ello, se demuestra la complejidad de la estructura del diseño de evaluación que permitirá obtener información a partir de la aplicación de diversas pruebas y de múltiples informantes como son: las figuras parentales, el profesorado tutor del alumnado (cuyas figuras parentales participan en el programa) y el profesorado tutor responsable del desarrollo de las sesiones. De este modo, se prueba la eficacia del programa a partir de la evaluación de las personas participantes, de sus hijos e hijas adolescentes, de los/las facilitadores de la intervención y responsables de la implementación del programa.

En la Tabla 10 se recoge, a modo resumen, el diseño de evaluación del programa.

**Tabla 10**

*Evaluación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia adaptado al Contexto Educativo”*

Metodología	Tipo	Instrumentos	Informantes	Momento evaluativo	
				Pre-Test	Post-test
Cuantitativa	De Producto	Datos sociodemográficos del profesorado facilitador	Persona dinamizadora.	✓	
		Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín et al., 2023).	Profesorado tutor.	✓	✓
		Datos sociodemográficos y de ajuste escolar del alumnado		✓	
		Datos Sociodemográficos y de participación educativa de la familia.	Figura parental.	✓	✓
		Escala de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres) (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013).		✓	✓
		Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares (FADE, 2006; García, 2008; Rodríguez, 2015).		✓	✓
		Escala de Clima Social y Familiar (Marchena et al., 2014 adaptado de Moos, 1974).		✓	✓
		Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000).		✓	✓
Cualitativa	De Proceso	Escala de Satisfacción con el Programa (ESFP) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008).		-	✓
		Diario de seguimiento.	Persona dinamizadora.		Durante la implementación.

Por otro lado, en el Anexo B se encuentra el dossier con el conjunto de instrumentos utilizados en la presente Tesis Doctoral, los cuales serán concretados a continuación, indicando, a su vez, los estudios en los que se han incluido.



### **Evaluación Inicial y Final informada por las madres:**

- **Datos Sociodemográficos y de Participación Educativa de la Familia** (estudio 1, 2, 3).

Las figuras parentales cumplimentan un cuestionario que recoge datos sociodemográficos de sí mismas como: sexo, edad, número de hijos/hijas, lugar de residencia, tipología familiar, situación laboral y nivel de estudios.

Además, incluye cuestiones relacionadas con su implicación y/o participación en el centro educativo de sus hijos e hijas adolescentes y cuyas respuestas se recogen en dos escalas tipo Likert con 6 opciones de respuesta, donde las respuestas se clasifican en: 1. Nunca, 2. Casi nunca, 3. Pocas veces, 4. Algunas veces, 5. Casi siempre, 6. Siempre (percepción de organización de actividades por parte de la Asociación de Madres y Padres -en adelante AMPA- y participación en actividades organizadas por el AMPA) y en: 1. Nada, 2. Casi nada, 3. Poco, 4. Algo, 5. Bastante, 6. Mucho (percepción de mejora académica de su hijo/hija, satisfacción/agrado con el centro educativo, percepción del grado de comprensión de su hijo/hija por parte del profesorado, asistencia a tutorías y presencia de conflictos con el profesorado o tutores/as académicos de su hijo/hija).

Por otro lado, se responde a la participación en el centro educativo a través de una pregunta con respuesta dicotómica (No y Sí): miembro del AMPA.

- **Escala de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres)** (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera 2013) (Estudio 1, 2, 3 y 4).

Este instrumento es un autoinforme informado por las figuras parentales al inicio y al final del programa. Se trata de una escala tipo Likert de 6 puntos (1 Nunca, 2 Casi nunca, 3 Pocas veces, 4 Algunas veces, 5 Muchas veces y 6 Siempre). Facilita la obtención de un diagnóstico sobre la percepción de estas figuras sobre sus Competencias

Parentales a través de 34 ítems acordes a diversas competencias, comprendiendo que quien obtiene una alta puntuación en las mismas es porque cuenta con un grado de adquisición óptimo de la competencia.

- **Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares (FADE, 2006; García, 2008; Rodríguez, 2015)** (estudio 2, 3 y 4).

Este instrumento se compone de una versión para padres y madres y una versión para adolescentes. No obstante, en esta tesis doctoral, únicamente se ha utilizado la versión para padres y madres. Es, por ello, por lo que el instrumento será cumplimentado por las figuras parentales al inicio y final de la intervención. Se trata de un cuestionario situacional que valora la participación de la familia en situaciones cotidianas conflictivas. Además, mide la frecuencia de realización de atribuciones a los conflictos, el uso de diversas estrategias de resolución de estos y el grado de acuerdo con las metas previstas para su resolución. Para responder al objetivo de estudio, serán objeto de análisis, en esta Tesis Doctoral, únicamente las estrategias de resolución de conflictos.

Está compuesta por seis situaciones conflictivas entre adolescentes y figuras parentales que afectan emocionalmente a ambas partes: tareas domésticas, regulación de actividades cotidianas, relación filio-parental, relación entre hermanos/as, tareas escolares y personalidad de la/el adolescente. Estas situaciones, a su vez, están divididas en cuatro partes diferenciadas. La inicial valora el grado de participación de la familia en las situaciones conflictivas con respuesta dicotómica (1 Sí, 2 No). Se continúa con la evaluación de las atribuciones causales del conflicto en una escala tipo Likert con 6 opciones de respuestas (1 Nada de acuerdo, 2 Poco de acuerdo, 3 Moderadamente de acuerdo, 4 Bastante de acuerdo, 5 Muy de acuerdo y 6 Totalmente de acuerdo). Posteriormente, se analizan las estrategias de resolución de conflicto empleadas en 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). Por último, se evalúan las metas educativas a alcanzar con la resolución del conflicto medida en una escala tipo Likert con 6 opciones de respuestas (1 Nada de acuerdo, 2 Poco de acuerdo, 3 Moderadamente de acuerdo, 4 Bastante de acuerdo, 5 Muy de acuerdo y 6 Totalmente de acuerdo).

A continuación, se indican las estrategias de resolución del conflicto que mide el instrumento. Son las siguientes:

- *Producir Cambios Positivos en la Relación.* Implica la generación de mejoras en la relación de las personas implicadas. Se mide a través de ítems como: “*Le animo a que lo haga porque sabe hacerlo y terminará pronto*”.
- *Disminución de la Tensión Emocional del Conflicto.* Tiene la intención de producir un acercamiento de posturas de las personas involucradas, así como generar un clima positivo y disminuir la tensión. Se evalúa con ítems como: “*Intento que se me pase el enfado porque hay que tener paciencia con él/ella*”.
- *Ignorar el Conflicto.* Implica no afrontar el conflicto haciendo uso de la evitación o disminuir su importancia. Se comprueba con ítems como: “*No hago nada porque son cosas de chicos/as y ya se le pasará*”.
- *Negociación.* Pretende favorecer el perspectivismo y la búsqueda de acuerdos en las personas involucradas. Toma valor el debate y las alternativas surgidas. Se comprueba en ítems como: “*Le propongo que voy a tratar de no compararle con su hermano/a y él/ella se compromete a tratar de comportarse mejor*”.
- *Afirmación de Poder.* Implica la búsqueda de soluciones a través del establecimiento de límites, órdenes y la amenaza, el cumplimiento de castigos y la supresión de privilegios. Se observa en ítems como: “*Le digo que pienso seguir haciendo esto le guste o no porque es mi deber*”.

- *Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma*. Esta estrategia da lugar a la exposición de intereses propios y al sentimiento de satisfacción personal con la resolución del conflicto o con el cumplimiento de normas. Se mide en ítems como: “*Le explico que hay que reconocer los propios defectos para así poder mejorar como persona*”.
- *Manejo de las Emociones Negativas*. Consiste en la utilización o manejo de los sentimientos y emociones surgidas en la relación interpersonal con el fin de llegar a una solución favorable para una de las partes. Se recoge en ítems como: “*Me enfado mucho con él/ella porque si no, no me hace caso*”.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, el instrumento presentó alta fiabilidad ( $\alpha=.91$ ), así como de los elementos que la componen: *atribuciones* ( $\alpha=.81$ ), *estrategias de resolución de conflictos* ( $\alpha=.89$ ) y *estilos de resolución de conflictos* ( $\alpha=.78$ ).

- **Escala de Clima Social y Familiar (Marchena et al., 2014 adaptado de Moos, 1974)** (estudio 2, 3 y 4).

Este instrumento 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), informada por las figuras parentales al inicio y al final del programa. Está compuesta por 24 ítems que miden el clima social y familiar percibido por estas en su hogar y/o unidad familiar a través de los cuatro factores que la conforman:

- *Clima Conflictivo en la Familia*. Se compone de 7 ítems que abordan la presencia de hostilidad y continuas situaciones de tensión en el ambiente familiar que finalizan con discusiones y enfados frecuentes. La persona que puntúa alto en el factor considera que es muy frecuente contar con discusiones

en su familia. Se recoge en ítems como: *“En mi familia no hay día que pase sin que haya alguna discusión”*.

- *Clima de Apoyo y Unión*. Se estructura en base a 10 ítems que tratan sobre el clima de confianza y comunicación en la familia, así como la presencia de relaciones positivas que fortalecen el vínculo entre sus miembros incluso en situaciones difíciles, el trabajo colaborativo y la ayuda mutua. Una alta puntuación en este tipo de clima informa que existe apoyo y unión en la familia y entre sus miembros. Este factor se refleja en ítems como: *“Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa”*.
- *Dificultad para Expresar Sentimientos y Opiniones*. Está conformado por 5 ítems que valoran la presencia de limitaciones en la familia para que, quienes la componen, sean capaces de reflejar sus sentimientos, pensamientos y opiniones espontáneamente desde el respeto, la comprensión y aceptación. Las figuras parentales con alta puntuación en este factor informan de la ausencia de un clima inadecuado para mostrar sentimientos y opiniones. Este factor se evalúa a partir de ítems como: *“En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos”*.
- *Clima Violento en la Familia*. Se define por 2 ítems relacionados con las manifestaciones conductuales violentas de los miembros que componen la unidad familiar. Las figuras parentales que puntúan alto en este factor informan de la presencia de un clima violento en la unidad familiar. Es medido en ítems como: *“En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo”*.

El instrumento presenta buen ajuste ( $RMSEA=.069$ ;  $CFI=.96$ ;  $TLI= .95$  y  $WRMR= 1.6$ ). Atendiendo a sus propiedades psicométricas, presenta altos índices de

fiabilidad total ( $\alpha=.96$ ) y de cada factor que explora: *Clima Conflictivo en la Familia* ( $\alpha=.89$ ), *Clima de Apoyo y Unión* ( $\alpha=.90$ ), *Dificultad para Expresar Sentimientos y Opiniones* ( $\alpha=.81$ ) y *Clima Violento en la Familia* ( $\alpha=.69$ ).

- **Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000)** (estudio 1, 2, 3 y 4).

Este instrumento es informado por las figuras parentales al inicio y al final del programa. 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) compuesta por 19 ítems que permiten medir la percepción del ejercicio de la supervisión parental de las figuras parentales entendida como el acceso y la consulta de fuentes de información y las estrategias desplegadas para conocer el paradero de los y las hijos/hijas adolescentes.

#### **Evaluación Final informada por las madres:**

- **Escala de Satisfacción con el Programa (ESFP) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008)** (estudio 1, 2, 3 y 4).

Las personas informantes de este instrumento son aquellas figuras parentales que han sido participantes del programa. Lo hacen, únicamente, al finalizar el mismo. Se trata de una escala tipo Likert de 5 puntos (1 Nada, 2 Poco, 3 Algo, 4 Bastante, 5 Mucho) compuesta por 44 ítems que miden el grado de satisfacción con el programa y su implementación.

**Evaluación Inicial informada por el profesorado tutor:**

- **Datos Sociodemográficos del Profesorado Facilitador** (estudio 3 y 4).

El profesorado responsable de la implementación del programa cumplimenta un cuestionario que incluye aspectos relacionados con datos sociodemográficos propios como sexo y edad. Asimismo, se incluyen cuestiones relacionadas con el perfil docente informada con datos numéricos, tomando como variables: los años de experiencia como docente, los años de experiencia como docente en el mismo centro educativo y su cargo en el mismo.

- **Datos Sociodemográficos y de Ajuste Escolar del Alumnado** (estudio 2 y 3).

El profesorado tutor del alumnado adolescente cuyas figuras parentales han sido seleccionadas para participar en el programa, cumplimenta variables sociodemográficas de este (sexo, nivel educativo y edad). Además, informa sobre cuestiones relacionadas con indicadores del ajuste escolar a través de respuestas tipo Likert de 6 puntos (1. Muy bajo, 2. Bajo, 3. Casi Bajo, 4. Medio, 5. Alto, 6. Muy Alto) en diversos indicadores como: nivel de riesgo de abandono escolar temprano, pronóstico de mejora y continuidad escolar, rendimiento académico, grado de conflictividad del alumnado, nivel de relación del alumnado con el profesorado, nivel de relación del alumnado con sus iguales y grado de absentismo. Por otro lado, a través de respuestas a una escala tipo Likert de 3 puntos (1. Ninguno, 2. Un curso, 3. Dos cursos), responde al indicador de frecuencia de repetición de curso.

De otro modo, a través de respuestas dicotómica (No y Sí) informa de los indicadores: riesgo de abandono escolar temprano, idoneidad (se encuentra cursando el curso que le corresponde por su edad), repetición de curso y absentismo.

Por último, a través de una recopilación de datos numéricos, hace constar sobre la nota obtenida por la/el alumna/o en las asignaturas de lengua, matemáticas e inglés en la última evaluación antes de la cumplimentación del cuestionario.

### **Evaluación Inicial y Final informada por el profesorado tutor:**

- **Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín et al., 2023)** (estudio 2 y 3).

El profesorado tutor del alumnado adolescente cuyas figuras parentales han sido seleccionadas para participar en el programa cumplimentarán esta escala tipo Likert de 6 puntos (1 Nada, 2 Casi nada, 3 Poco, 4 Algo, 5 Bastante y 6 Mucho) para medir las Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia agrupadas 27 ítems acordes a seis áreas competenciales: Desarrollo Personal, Cognitiva, Emocional, Moral, Social y Salud.

Esta escala permite obtener un diagnóstico sobre el estado de las competencias de desarrollo positivo en la adolescencia con las que cuenta el alumnado entendiendo que este dispone de un desarrollo óptimo de la competencia cuando obtiene una alta puntuación en la misma. Todo ello se mide a partir de los factores del instrumento, los cuales son definidos a continuación:

- *Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia.* Se compone de 10 ítems relacionados con las fortalezas internas, la capacidad de afrontamiento de situaciones difíciles y de adaptación a los cambios para salir fortalecido/a de los mismos. Esta competencia se evalúa a partir de ítems como: *“Muestra una visión positiva de sí mismo reconociendo los errores o faltas que ha cometido y es capaz de superarlos”*.



- *Competencia de Desarrollo Cognitivo*. Está conformado por 5 ítems que miden la creatividad, el análisis crítico y la capacidad de resolución de situaciones conflictivas de la persona adolescente a partir de ítems como: “*Muestra una buena capacidad para analizar los detalles, argumentaciones, coherencia de las noticias, sucesos vividos o sus problemas*”.
- *Competencia de Desarrollo Socio-Moral*. Se estructura en base a 5 ítems que evalúan los valores, el compromiso y la responsabilidad social en los/las adolescentes a partir de ítems como: “*Reconoce a la igualdad de derechos entre sexos, razas y culturas y el derecho a ser diferentes respetando sus diversas opiniones; Se implica en actividades religiosas o espirituales y posee un fuerte sistema de creencias religiosas o espirituales*”.
- *Competencias de Autocuidado y Salud*. A través de 4 ítems evalúa el desarrollo de un estilo de vida saludable y el estado de salud de los/las adolescentes con ítems como: “*Presenta unas condiciones de salud buena que podrían asociarse a un estilo de vida saludable (ejercicio, alimentos adecuados, autocuidados)*”.
- *Competencia de Desarrollo Emocional*. Está formado por 3 ítems relacionados con habilidades de inteligencia emocional, concretamente, la identificación y regulación de emociones de las personas adolescentes partiendo de ítems como: “*Muestra conocimientos, manejo y control de las propias emociones*”.

El instrumento cuenta con un buen ajuste ( $RMSEA=.08$ ;  $90\% .07-.08$ ;  $CFI=.986$ ;  $TLI= .978$  y  $SRMR= .017$ ). Asimismo, atendiendo a las propiedades psicométricas, recoge altos índices de fiabilidad total ( $\alpha=.96$ ) y de cada factor que explora: *Desarrollo Personal y Resiliencia* ( $\alpha=.90$ ), *Desarrollo Cognitivo* ( $\alpha=.85$ ), *Desarrollo Socio-Moral* ( $\alpha=.84$ ), *Autocuidado y Salud* ( $\alpha=.79$ ) y *Desarrollo Emocional* ( $\alpha=.65$ ).

### **Evaluación de Proceso informada por la persona dinamizadora:**

- **Diario de Seguimiento** (estudio 4).

En este instrumento, la persona facilitadora cumplimentará, al finalizar cada sesión, dimensiones de utilidad para la evaluación de la implementación del programa. Es necesario destacar que, a excepción del cambio de título de la sesión y el número de módulo al que corresponde, siempre será el mismo instrumento a cumplimentar. Las respuestas a las dimensiones a evaluar serán clasificadas en tres categorías: de respuesta abierta (resultados/conclusiones del desarrollo de la sesión; propuestas de mejora del diseño de la sesión; situaciones interesantes surgidas durante el desarrollo de la sesión y comentarios), de respuesta cerrada con valor numérico (horario; duración y número de participantes asistentes) y 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): la introducción permite saber lo que se pretende con la misma y cómo desarrollarla; los objetivos de la sesión responden a los planteados en el módulo; las actividades planteadas son coherentes con los objetivos; las actividades propuestas son suficientes para conseguir los objetivos; los recursos aportados fueron adecuados y suficientes; las orientaciones sobre el desarrollo de las sesiones son claras y precisas; las orientaciones sobre el desarrollo de las actividades son adecuadas y suficientes y el tiempo estimado para el desarrollo de las sesiones es suficiente.

### **3.3. Procedimiento**

A continuación, se concreta el procedimiento seguido para el desarrollo de la presente investigación. Tal y como se ha indicado en capítulos anteriores, el diseño de la adaptación al contexto educativo y la implementación de este programa de educación parental grupal, surge a raíz de los resultados e implicaciones derivadas de la investigación “Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en

Canarias” (Marchena et al., 2014), promovida por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa del Gobierno de Canarias y encargada por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del mismo gobierno al grupo de investigación “Educación Inclusiva, Sociedad y Familia” de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Entre los resultados de dicha investigación se extrae que una de las acciones necesarias para favorecer la continuidad escolar del alumnado es la implementación de programas grupales de educación parental para la promoción de las competencias parentales y la supervisión educativa en el contexto escolar. Estos programas deben estar basados en evidencias y en el enfoque de la Parentalidad Positiva. Es por este motivo que se procede a la adaptación del programa “Vivir la adolescencia en familia” para familias en situación de riesgo psicosocial (Rodrigo et al., 2010c) al contexto educativo para familias con hijos e hijas en situación de riesgo de abandono escolar temprano.

Tras la realización del proceso de adaptación del programa, se contacta con la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias con el fin de gestionar, con carácter oficial, la implementación del programa en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de esta comunidad. Inicialmente se aprobó su implementación para el curso 2013/2014 pero, posteriormente y, de forma continuada, se renovaron las resoluciones de implementación y participación en los siguientes cursos académicos hasta el curso 2016/2017 (Anexo C). Tras ello, en el año escolar 2017/2018, por cuestiones de organización y gestión interna de la Consejería, no se desarrolló el programa, volviendo a retomarse en el 2018/2019, siendo esta ocasión la última en la que se implementó debido a la posterior presencia del Covid-19 (2019/2020 y 2020/2021). De este modo se inició, en el 2013, un período de diálogo en el que se alcanzaron acuerdos entre la administración pública y el personal coordinador del

programa con el fin de dar respuesta a las cuestiones administrativas y burocráticas propias de la Consejería, así como a las condiciones técnicas necesarias para la implementación del programa. Fruto de ello, se publicaron las resoluciones oficiales para la inscripción voluntaria de los centros educativos que quisieran contar con el programa durante el curso escolar correspondiente. Estas resoluciones requerían que la inscripción del centro fuera unida a la inscripción de el/la docente o docentes que quisieran voluntariamente implementar el programa con las familias. Además de ello, la resolución informaba que la inscripción en el programa suponía la aceptación de compromisos por parte del centro educativo y del equipo docente. Por un lado, entre los compromisos del centro escolar destacaban que era necesario que el claustro aprobara su participación en el programa, que contribuyera a la preselección de familias propuestas para la intervención y que aprobaran también la elección del profesorado responsable de la implementación. Asimismo, se requería la asunción del programa como un proyecto de centro, requiriendo la colaboración de todo el profesorado en la conformación del grupo, la presentación de avances del programa al claustro, el acompañamiento de los/las docentes que implementarían el programa, la dotación de facilidades para asistir a las formaciones e informar al Consejo Escolar de la participación en el programa. Por último, el centro asumía el compromiso de implementar el programa en su totalidad, facilitando las condiciones y recursos necesarios para el adecuado desarrollo de las sesiones, así como de difundir la acción desarrollada entre la comunidad educativa.

Por otro lado, en relación a los compromisos del equipo docente, se señalan los siguientes: asistir a las jornadas de formación y seguimiento presencial, colaborar de forma activa con el centro educativo para la conformación del grupo de intervención y control, promover la continuidad del grupo a lo largo de toda la intervención, actuar de enlace comunicativo entre el personal coordinador del programa, la administración

pública (Consejería de Educación) y el centro educativo e informar de aquellos cambios relevantes que afectaban al grupo desde el primer momento en que estos sucedieran; registrar la asistencia de las personas participantes a las sesiones, gestionar la documentación requerida por la administración pública (Consejería de Educación) para la justificación de la implementación, desarrollar la totalidad de las sesiones del programa y realizar la evaluación atendiendo expresamente a su diseño.

Tras la inscripción formal de participación por parte del centro y del profesorado responsable de la implementación, la Consejería de Educación, en colaboración con el equipo coordinador del programa, organizaba jornadas iniciales de Formación de Formadores donde dicho profesorado se preparaba en contenidos sobre el enfoque de la Parentalidad Positiva; el diseño y contenidos del programa; la metodología; dinámicas de grupos y diseño de evaluación y codificación anonimizada de los instrumentos de la evaluación inicial (pretest) y final (postest), así como en aspectos sobre las condiciones de implementación y cronograma de intervención y evaluación. Esta formación se estructuraba en unas jornadas de 12 horas de duración, distribuidas en dos días de formación teórico-práctica donde se encontraban, presencialmente, el total de profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Canarias inscritos para la implementación del programa en sus centros educativos. Estos encuentros se realizaron simultáneamente en la isla de Tenerife (CEP de La Laguna) y en la isla de Gran Canaria (CEP Las Palmas). El profesorado de las diferentes islas del archipiélago canario se distribuyó por provincias, recibiendo la formación presencialmente en la isla capitalina de referencia en función del lugar de adscripción de su centro educativo.

Posteriormente, el profesorado contaba con un tiempo estipulado en el cronograma de intervención para iniciar la difusión del programa en el centro y en la

comunidad educativa. Otras tareas a desarrollar eran: el proceso de captación de familias atendiendo al perfil requerido de los/las participantes; la conformación del grupo; la concreción del día y la hora (con previo acuerdo con las familias en función a su disponibilidad) y el espacio de desarrollo de las sesiones; convocar y realizar la sesión 0 de presentación, el reconocimiento de expectativas, la concreción de normas y establecimiento de un clima óptimo para la dinámica del trabajo grupal; la realización de la evaluación inicial de las familias y del profesorado tutor de los hijos y las hijas de dichas familias, etcétera. Tras superar estas tareas y, atendiendo al cronograma de intervención, se iniciaba la implementación de las sesiones del programa con una duración aproximada de cinco meses. Al mismo tiempo, el profesorado responsable de la implementación del programa en cada centro realizaba la evaluación de proceso al finalizar cada una de las sesiones. Simultáneamente, el personal coordinador del programa desarrollaba tareas de seguimiento telemático de la implementación en colaboración con personal de la administración pública de la Consejería de Educación con el fin de garantizar la adecuada implementación del programa, la fidelidad al mismo y a su diseño de evaluación y la gestión de dudas que pudieran surgir al profesorado durante la intervención, de modo que se sintieran acompañados a lo largo de todo el proceso de implementación del programa. De este modo, se puso a disposición del profesorado un correo electrónico y un teléfono de contacto, así como un campus virtual con posibilidad de participación en foros de discusión con profesorado del resto de centros educativos, supervisado y guiado por un miembro del equipo técnico/evaluador y coordinadores del programa. Aprovechando este espacio virtual, se facilitó el acceso al manual digitalizado completo del programa donde cada docente contaba con todo lo necesario para el desarrollo óptimo de las sesiones, el cronograma de intervención y

evaluación, los instrumentos de evaluación y el resto de material necesario para la adecuada aplicación del programa.

No obstante, durante la implementación y, entre la finalización del módulo tres y el inicio del módulo cuatro, se organizaron jornadas de formación y seguimiento siguiendo el mismo procedimiento que en la formación inicial, diferenciándose de ésta en las horas de formación, pues en esta ocasión sumaban un total de ocho horas distribuidas en un único día en jornada de mañana y de tarde. Los contenidos de esta formación se centraban en ofrecer al profesorado los datos de la evaluación inicial del programa (pretest), recapitular las instrucciones necesarias para la realización de la evaluación final (postest) en la penúltima sesión del programa, profundizar en la formación sobre los contenidos de los dos últimos módulos y realizar una valoración sobre la implementación de las sesiones haciendo hincapié en aspectos significativos como: las dificultades encontradas, las estrategias desarrolladas para su resolución, los aspectos positivos aportados por el programa, la proposición de aspectos de mejora, la gestión y resolución de dudas, etcétera. Además, se dedicaba un tiempo para la organización de un evento de clausura por la finalización del programa con el fin de contar con el profesorado como agentes activos en dicho proceso. El objetivo de este acto era reconocer a las familias su implicación en la mejora de sus competencias parentales, la presencia en la escuela y el vínculo establecido con ella, así como el esfuerzo realizado por la contribución a la mejora de la educación y continuidad escolar de sus hijos e hijas haciéndoles entrega de un diploma y compartiendo un encuentro de despedida con todas las familias y docentes participantes. Asimismo, se realizaba un encuentro grupal final con el profesorado facilitador del programa para devolverles los resultados obtenidos por la implementación de este.

Por último y, como consecuencia del análisis de los resultados relativos a la eficacia del programa, se llevó a cabo una nueva adaptación de este, cuya evaluación se presenta en esta tesis doctoral, dando lugar así a una nueva versión de “Vivir la Adolescencia en Familia II: Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar” (Martín et al., 2022).

### 3.4. Plan de Análisis

A continuación, se detallan los análisis estadísticos realizados en cada estudio en relación con los objetivos de investigación previstos en el presente trabajo, los cuales también pueden observarse, de forma resumida, en la Tabla 11.

**Tabla 11**

*Recapitulación simplificada de los análisis de datos realizados en cada estudio*

<b>Estudio</b>	<b>Análisis de datos</b>
I	Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio (modelo de Ecuaciones Estructurales Exploratorio -ESEM-). Prueba de 1-10 factores. Descriptivos (asimetría y curtosis). Análisis multivariados de varianza (MANOVA). Análisis univariante de varianza (ANOVA).
II	Análisis univariante de varianza (ANOVA). Análisis de Covarianza (ANCOVA). Análisis multivariado de varianza (MANOVA). Análisis univariante de varianza (ANOVA). Modelo de mediación serial.
III	Cálculo de ganancias. Conglomerado exploratorio. Conglomerado confirmatorio (procedimiento clúster <i>k-medias</i> ). Análisis multivariado de varianza (MANOVA). Chi-Cuadrado ( $X^2$ ). Análisis univariante de varianza (ANOVA). Modelo de Mediación Morada (SEM).
IV	Regresión lineal múltiple paso a paso. Metodología inductiva a partir de la Teoría Fundamentada.



En el Estudio I, se determinó la estructura factorial de determinados instrumentos y se comprobó la variabilidad de las puntuaciones en relación con las diferencias individuales de la muestra. Para ello, primeramente, se probó la normalidad de los datos a través del análisis de la asimetría y curtosis de cada ítem relativos a los instrumentos que han sido validados. De este modo, valores entre +1.00 y -1.00 fueron considerados como excelentes y entre +2.00 y -2.00, adecuados (George y Mallery, 2020). A continuación, se utilizó el modelo de Ecuaciones Estructurales Exploratorio (ESEM) (Asparouhov y Muthén, 2009) para llevar a cabo el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confirmatorio (AFC) de cada instrumento validado. Debido a que no se requiere que el peso factorial de los ítems en el resto de los factores sea cero, esta técnica multivariada se ajusta más a la realidad en medidas psicológicas (Asparouhov y Muthén, 2009). Asimismo, como método de rotación se tomó de referencia el método Geomin Ortogonal debido a que simplifica la interpretación de los factores (Schmitt, 2011). Para considerar el ajuste del modelo a los datos de la muestra se utilizó el modelo de 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). Los valores que indican un buen ajuste del modelo son: CMIN/DF < 2; RMSEA y SRMR < .08, CFI  $\geq$  .90 y TLI  $\geq$  .95 (Kline, 2015).

De cara a la decisión de la solución factorial, se llevó a cabo la prueba de 1-10 factores. De este modo se eligió la solución factorial con sentido teórico y coherencia, así como con mejores índices de ajuste. Así, los factores debían presentar, al menos tres ítems significativos en un único o factor, o de serlo en dos, su diferencia no debía ser superior a .15 (Hayashi et al., 2007).

Se continuó analizando la fiabilidad y consistencia interna de las escalas a través de la Omega de McDonald (1999, 2000) oscilando su valor de 0 a 1. Cuanto más próximo esté

el valor de 1, mayor será la consistencia interna de los ítems analizados. Sin embargo, no se hizo uso del alfa de Cronbach debido a que esta supone que el peso factorial sea igual para todos los ítems (Yang y Green, 2010), así como que estos sean continuos (Elosua y Zumbo, 2008).

Posteriormente, se comprobó que cada factor medía constructos diferentes, utilizando para esto último el análisis de medidas repetidas (MANOVA). Por último, con el fin de comprobar la variabilidad de las puntuaciones en relación con diferencias individuales, se hicieron contrastes de medias (ANOVA) con diversas variables sociodemográficas utilizando el estadístico Eta Parcial al Cuadrado ( $\eta^2$ ) para la comprobación del tamaño del efecto atendiendo a la relevancia clínica informada anteriormente para el mismo: no relevante ( $.000 \leq .003$ ); bajo ( $.010 \leq .039$ ); intermedio ( $.060 \leq .110$ ); alto ( $.140 \leq .200$ ) (Lenhard y Lenhard, 2016).

Para la realización del ESEM se utilizó el paquete estadístico Mplus 8.4 mientras que, para el resto de los análisis de este estudio, se utilizó el paquete SPSS v26.

Para el Estudio II, en primer lugar, se realizaron contrastes de medias (ANOVA) comparando el punto de partida del grupo experimental y del grupo control con el fin de verificar si eran equivalentes en las dimensiones analizadas. Al obtener resultados estadísticamente significativos y partir de grupos de intervención naturales, no aleatorizados, se tomó la decisión de utilizar análisis de covarianza (ANCOVA) en lugar de análisis multivariados de varianza (MANOVA) (Dimitrov y Rumrill, 2003). Para ello, se tomó como variable dependiente la dimensión final, como factor fijo el tipo de grupo (experimental y control) y como covariable la dimensión inicial. Para la comprobación de la relevancia clínica de los análisis realizados en esta primera parte se utilizó el estadístico Eta Parcial al Cuadrado ( $\eta^2$ ) entendiéndose como no relevante ( $.000$

$\leq .003$ ); bajo ( $.010 \leq .039$ ); intermedio ( $.060 \leq .110$ ); alto ( $.140 \leq .200$ ) (Lenhard y Lenhard, 2016).

En segundo lugar, se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVA) para todas las dimensiones de cambio, tomando como variables de medida, únicamente, la propia dimensión y el tiempo con el fin de medir las diferencias pre-postest en el grupo de intervención y observar los cambios producidos en este grupo tras la finalización del programa. En ambos casos se tomó la  $F$  de Lambda de Wilks para la significación y el estadístico Eta Parcial al Cuadrado ( $\eta^2$ ) para la comprobación del tamaño del efecto atendiendo a la relevancia clínica informada anteriormente para el mismo: no relevante ( $.000 \leq .003$ ); bajo ( $.010 \leq .039$ ); intermedio ( $.060 \leq .110$ ); alto ( $.140 \leq .200$ ) (Lenhard y Lenhard, 2016).

En tercer lugar, para conocer los efectos producidos por la satisfacción de las personas participantes se prosiguió con el análisis univariante de varianza (ANOVA) a partir de variables criterio. De este modo, se tomaron como resultados significativos los que presentaran un  $p$ -valor inferior a .05. El cálculo del tamaño del efecto se realizó a partir del estadístico utilizando el estadístico Eta Parcial al Cuadrado ( $\eta^2$ ) para la comprobación del tamaño del efecto atendiendo a la relevancia clínica informada anteriormente para el mismo: no relevante ( $.000 \leq .003$ ); bajo ( $.010 \leq .039$ ); intermedio ( $.060 \leq .110$ ); alto ( $.140 \leq .200$ ) (Lenhard y Lenhard, 2016).

Finalmente se desarrolló un modelo de mediación serial desarrollado con el PROCESS versión 4.1 interfaz/macro para SPSS (Hayes, 2013) (Modelo 6) que permitió evaluar el efecto mediador de las relaciones del alumnado con el profesorado y del rendimiento académico del alumnado en la relación entre la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres y la competencia de Desarrollo Positivo en la Adolescencia de Desarrollo Personal y

Resiliencia del alumnado. Este análisis emplea la regresión de mínimos cuadrados para estimar la relevancia y tamaño de los efectos directos e indirectos en modelos de mediación. Infiere los efectos indirectos y los intervalos de confianza por el método de Bootstrapping (Romera et al., 2021). Atendiendo a la relevancia clínica de los resultados, determina que un efecto indirecto es significativo si el intervalo de confianza no incluye el valor de 0 (Romera et al., 2021). El efecto indirecto y el efecto total reflejan la medida del efecto de mediación (Wen y Fan, 2015). Para la realización de los análisis de este estudio, se utilizó el paquete estadístico SPSS v26.

El Estudio III trató de analizar la variabilidad de cambios individuales. Para ello, en primer lugar, se calcularon las ganancias por la participación en el programa en cada dimensión evaluada, obteniendo la diferencia entre la dimensión final y la inicial en cada uno de los casos. Posteriormente, se realizó un análisis de conglomerado o clúster donde, primeramente, se lleva a cabo un análisis de conglomerado exploratorio para conocer el número aproximado de clúster en los que se distribuye u organiza la muestra de participantes del estudio. El procedimiento utilizado fue el de conglomerado jerárquico, siendo el método de agrupamiento el conglomerado más lejano y, la medida de distancia, la euclídea al cuadrado (Picón et al., 2005). A partir de ello, se generó un dendograma donde se observó el tamaño de los conglomerados y su capacidad de diferenciación con los otros que lo componían, lo cual se analizó para obtener el número aproximado y óptimo de clúster resultantes. Posteriormente, se hizo un análisis de conglomerado confirmatorio a partir del procedimiento de clúster *k-medias*, asignando el clúster más próximo en relación con la media. Tras la obtención de los clústeres, para comprobar que los tres clústeres diferían significativamente en los cambios en las dimensiones, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA), tomando como variable de medida la propia dimensión y, como covariable, los clústeres. Además, se tomó como resultado

significativo el que informaba de un  $p$ -valor inferior a .05, observando el tamaño del efecto a partir del estadístico Eta Parcial al Cuadrado ( $\eta^2$ ), siendo su relevancia clínica: no relevante ( $.000 \leq .003$ ); baja ( $.010 \leq .039$ ); intermedia ( $.060 \leq .110$ ); alta ( $.140 \leq .200$ ) (Lenhard y Lenhard, 2016). A continuación, se analizaron las características de cada tipología obtenida atendiendo a variables criterio utilizando el análisis Chi-Cuadrado ( $X^2$ ). Por último, se realizaron contrastes de medias (ANOVA) con las dimensiones relacionadas con la dinámica familiar y, en especial con el clima social y familiar y los clústeres obtenidos, tomando como resultados significativos los que presentaran un  $p$ -valor inferior a .05. Además, se observó el tamaño del efecto a partir del estadístico Eta Parcial al Cuadrado ( $\eta^2$ ), siendo su relevancia clínica similar a la anteriormente mencionada para este estadístico. Estos análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS v26.

De otro modo, a partir del modelo de mediación serial presentado en el estudio 2 (Cruz-Sosa et al., 2023a), se desarrolló un modelo de mediación moderada con el PROCESS versión 4.1 para SPSS (Hayes, 2013) (Modelo 5) con el fin de probar los efectos de moderación de las tipologías individuales de cambios generados en las madres (clúster) sobre el modelo de mediación serial ya existente y, por tanto, sobre el Desarrollo Positivo Adolescente y su ajuste escolar. Dicha interfaz hace uso de la regresión de mínimos cuadrados para la creación de modelos teóricos de referencia. Ello permite obtener estimaciones robustas y confiables de los efectos de las variables predictoras sobre la variable de interés. A partir del método de Bootstrapping (10.000 muestras) se infieren los efectos indirectos y los intervalos de confianza asociados. El efecto indirecto y el efecto total reflejan la medida del efecto de mediación (Wen y Fan, 2015). Un efecto indirecto se considera significativo si su intervalo de confianza, calculado mediante Bootstrapping, no incluye el valor de 0 (Romera et al., 2021). Esto indica que la variable

mediadora tiene un papel relevante en la relación entre las variables predictoras y la variable de interés.

Finalmente, en el Estudio IV se realizaron análisis de regresión lineal múltiple paso a paso. Con el fin de realizar una adecuada interpretación de los modelos de regresión, se comprobó el cumplimiento de los supuestos estadísticos vinculados a este tipo de análisis para evadir los errores tipo I y los errores tipo II. Concretamente, destacan los supuestos de linealidad, normalidad, homocedasticidad, independencia y no-colinealidad (Chatterjee y Hadi, 2006; Osborne y Waters, 2002; Rawlings et al., 1998; Tabachnick y Fidell, 2007).

Por un lado, se requiere destacar que los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad entre variables dependientes, así como los errores de predicción, se pueden comprobar con el examen de los gráficos y diagramas de dispersión de los residuos. De otro modo, el supuesto de no-colinealidad es evaluado a partir del Factor de Inflación de la Varianza (*VIF*) y el Índice de Condición. Asimismo, la independencia de los residuos se evalúa con el estadístico de *Durbin-Watson* (Tabachnick y Fidell, 2007; Chatterjee y Hadi, 2006).

Por otro lado, la independencia de los residuos, lo cual hace referencia a la diferencia entre el valor observado y el valor predicho por el modelo, supone que los residuos no tengan patrones sistemáticos de comportamiento respecto a la secuencia de observación. De este modo, si el estadístico *Durbin-Watson* adquiere un valor cercano a 2 (entre 1,5 y 2,5), se entiende que los residuos son independientes.

Atendiendo a la comprobación de la no-colinealidad, se debe atender al Factor de Inflación de la Varianza (*VIF*). Si este es superior a 10, se suele aceptar la existencia de multicolinealidad (Alin, 2010; Alauddin y Nghiem, 2010; O'Brien, 2007; Chatterjee y Hadi, 2006; Ott y Longnecker, 2001). Sin embargo, ciertos autores consideran que este

factor no aporta información de utilidad para corregir el problema. Por ello, para mejorar el diagnóstico de la colinealidad, Belsley et al. (2004), propusieron el índice de Condición. De este modo informan que un índice de condición próximo a 10 informa de una débil colinealidad, mientras que, superior a 30 informa de una colinealidad de moderada a fuerte. Tras la determinación del índice de condición, se podrán conocer las variables que muestran multicolinealidad analizando la proporción de varianza de los estimadores de los coeficientes de regresión en los componentes con un índice de condición alto. Las variables que tienen una proporción de varianza superior a 0.5 en dichos componentes, indican colinealidad. En definitiva, el criterio de multicolinealidad hace referencia a la existencia de un índice de condición mayor de 30 para una dimensión acompañado de una proporción de varianza mayor de .50 en, al menos, dos variables diferentes (Belsley et al., 2004; Tabachnick y Fidell, 2007; Alin, 2010; Woolston, 2012). Estos análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS v26.

De otro modo, el análisis de datos cualitativos se basó en la metodología inductiva tomando partida desde la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967). Esta implica el desarrollo de una teoría basada en la recolección y análisis sistemático de datos empíricos derivados del trabajo de campo facilitando la generación de una teoría inductiva sobre el área de estudio específica que se esté investigando (Glaser, 1992).

En esta teoría cobra especial importancia el proceso de codificación de los datos para identificar las categorías de análisis posteriormente divididas en subcategorías, lo cual requiere flexibilidad de modo que se eviten las preconcepciones y el condicionamiento de los datos, pues lo importante es conocer cómo se conciben los fenómenos a estudiar por parte de los/las informantes (Strauss y Corbin, 2002). Por ello, se requiere ser objetivo/a y fiel con lo informado y con el objeto de análisis. Asimismo,

cobra un papel fundamental la triangulación de la información a partir de las múltiples aportaciones que se realicen sobre el objeto de estudio (Hernández, 2014).

Por otra parte, esta teoría trae implícito un conjunto de conceptos fundamentales donde destaca, el muestreo teórico. Consiste en el descubrimiento de categorías y sus propiedades para proponer las posibles relaciones que se establecen en el núcleo de la teoría (Glaser y Strauss, 1967). A partir de ello, la persona investigadora selecciona los casos a estudiar en base a su potencial para indagar con mayor precisión en los conceptos o teorías hasta alcanzar la saturación teórica. Esto último facilitará que la persona investigadora establezca un límite que le indique cuándo finalizar el muestreo y análisis de la información debido a la repetición continuada de la información aportada debido a la ausencia de nuevos datos que permitan desarrollar más cuestiones o aportaciones a la investigación que se está realizando (Soneira, 2006).

Asimismo, destaca el concepto de codificación teórica, el cual hace referencia a la técnica para interpretar los textos y procedimientos de categorización de los datos habiendo sido de utilidad para esta Tesis Doctoral la codificación abierta, de carácter exploratorio, la codificación axial centrada en refinar el sistema de subcategorías y la codificación selectiva que permite llegar a la concreción de categorías centrales a partir de las cuales se organizan, integran y agrupan el resto (Hernández, 2014). De esta forma, el proceso llevado a cabo para el desarrollo de la teoría fundamentada en el Estudio IV fue el que se señala a continuación.

Primeramente, se procedió a la lectura de los diarios de seguimiento. Tras ello, se realizó una codificación abierta y se crearon categorías emergentes a partir del lenguaje propio de las personas informantes. Esto permitió reconocer ideas, conceptos o significados dentro de los discursos.



A continuación, se desarrolló una codificación axial en la que se agruparon los códigos emergentes en familias de categorías. De este modo se relacionan las categorías con las subcategorías con el objetivo de crear explicaciones precisas y concretas sobre lo que acontece (Strauss y Corbin, 2002) en la intervención.

Acto seguido, se agruparon las categorías centrales y sus subcategorías en una estructura jerárquica y lógica. Para ello se crearon dimensiones o constructos principales que ayudaron a dar forma a la labor descriptiva e interpretativa del discurso. Es preciso concretar que la categorización final se alcanzó a partir de un proceso comparativo y de consolidación de los resultados obtenidos por varias personas investigadoras del Grupo de Investigación y Educación Inclusiva de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, destacando en su estructura a expertos en el tema a investigar. Este proceso favoreció alcanzar la saturación del discurso, el control de sesgos (Strauss y Corbin, 1998) y la reevaluación de las categorías emergentes materializándose en un listado de categorías y subcategorías más concreto y preciso.

Para finalizar, se estructuraron los resultados obtenidos en función del interés que reflejaban (de mayor a menor interés) a partir del cómputo total de las evidencias codificadas según el sistema de categorización establecido y se definieron las dimensiones principales y categorías ejemplificadas a partir de evidencias categorizadas siguiendo este patrón de codificación: Remesa, Centro Educativo, Número del Módulo y Número de la Sesión acompañado de Fortaleza, Barrera o Propuesta de Mejora según correspondiera, así como el número asignado a la subcategoría a la que hicieran referencia. El análisis se realizó a partir del paquete estadístico o software NVivo 12 Pro.





---

# TERCERA PARTE

---





## **Capítulo 6**

---

### **Estudio 1: Validación de los Instrumentos Utilizados Para la Evaluación del Programa**

#### **“Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo**

---



## **1. Introducción**

Partiendo del enfoque de la práctica basada en evidencias, se deben recoger datos de las personas receptoras de la intervención en los diseños de evaluación de programas y analizar los efectos de esta desde una visión sistémica sobre las personas directa e indirectamente beneficiarias de la intervención (Almeida et al., 2022). De esta forma, se hace necesario que el diseño de evaluación permita recabar información de múltiples dimensiones: el programa en sí, el contexto familiar, la familia, las figuras parentales y el/la niño/a o adolescente.

El programa “Vivir la Adolescencia en Familia”, basado en evidencias y adaptado al contexto educativo, trata de promocionar las competencias parentales y el clima familiar desde un enfoque preventivo y de preservación familiar. Por este motivo, en su diseño de evaluación, se requiere contar con un análisis y evaluación de ambas dimensiones (Rodrigo et al., 2010c). Además, la ausencia o las bajas competencias parentales, así como la presencia de un clima familiar negativo, tiene consecuencias negativas para el Desarrollo Positivo en la Adolescencia, para el ajuste académico y para la continuidad escolar de los/las adolescentes (Gómez-Restrepo et al., 2016; Marchena et al., 2014). Por ello, junto con lo anterior, el clima social y familiar es una dimensión de evaluación relevante en las intervenciones psicoeducativas donde las figuras parentales con hijos e hijas adolescentes sean la población objetivo.

Se debe agregar que es necesario evaluar en las figuras parentales las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia de los/las hijos/as puesto que, la dinámica familiar se conforma de variables relacionadas con el Desarrollo Positivo en la Adolescencia como el afecto, la comunicación, la gestión adecuada de los conflictos, el establecimiento de límites y la promoción de la autonomía (Oliva et al., 2011ab). Además, el mayor desarrollo de las competencias parentales promueve el Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Cruz-Sosa et al., 2023a; Marchena et al., 2014).

Por otro lado, tal y como se ha informado anteriormente, a pesar de que el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” ha sido adaptado al contexto educativo, continúa siendo un programa de educación parental grupal basado en evidencias debido al cumplimiento de los estándares de calidad propios de ello y determinados por la EurofamNet (2020b). Asimismo, se hace necesario destacar que cuenta con autoría reconocida; tiene definido el ámbito de acción en el que se pretende conseguir resultados y la población destinataria; está manualizado; dispone de una amplia descripción que facilita su aplicación y se estructura en un número de sesiones superior a tres. Además, dispone de fundamentación teórica y su dosis está determinada en aspectos de temporalidad (periodicidad y duración). Por otro lado, indica la modalidad y los lugares para la implementación, así como que se requiere de formación específica para su desarrollo. Finalmente, cuenta con un diseño de evaluación cuasi-experimental definido a partir de los resultados esperados con el programa y que están acorde a los objetivos y contenidos del mismo, valorando el grado de fidelidad a estos. Este diseño pretende informar sobre el impacto del programa en las figuras parentales, en su dinámica familiar y en sus hijos e hijas, tomando como referencia la propia intervención en la evaluación para determinar las variables que pueden influir en su eficacia.

En este sentido, cabe señalar que su diseño de evaluación se caracteriza por contar con una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa); con una evaluación de producto (pretest y postest) y con una evaluación de proceso (seguimiento), con múltiples informantes e instrumentos. La evaluación de producto mide la consecución de los cambios objetivos de mejora esperados en base a las siguientes dimensiones: competencias parentales, supervisión parental, clima social y familiar, estrategias de resolución de conflicto en la familia y satisfacción con el programa; mientras que la evaluación de proceso (seguimiento) evalúa dimensiones sobre la implementación del programa.



Partiendo del diseño de evaluación planteado y la presencia de escalas ad-hoc, surge la necesidad de validar algunos de los instrumentos que este diseño incluye, además de contar con una herramienta óptima de evaluación de las competencias parentales entendidas como el conjunto de habilidades que aseguran el ejercicio del rol parental de forma flexible y ajustada a las características y necesidades socialmente aceptadas de los/las hijos/as, contando con los apoyos recibidos en el desarrollo de las funciones parentales (Rodrigo et al., 2008).

Por este motivo, el presente estudio tiene como objetivo validar los instrumentos utilizados para evaluar la eficacia del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo de las escalas que hacen referencia a las dimensiones: competencias parentales, supervisión parental y satisfacción con el programa y analizar la capacidad de discriminación de los instrumentos que hacen referencia a las dimensiones: resolución de conflictos familiares, clima social y familiar y competencias de Desarrollo Positivo Adolescente.

No obstante, para mayor profundización en los contenidos teóricos abordados en la presente introducción, se recomienda consultar los Capítulos 3 y 4 de la presente Tesis Doctoral.

## **2. Objetivos**

El objetivo general del presente estudio es analizar la estructura factorial y las propiedades psicométricas de parte de los instrumentos que conforman el diseño de evaluación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo y probar la capacidad de discriminación de estos a partir del análisis de las diferencias individuales.

A partir del mismo, se desglosan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la estructura factorial, probar las propiedades psicométricas y la capacidad de discriminación de los instrumentos: Escala de Percepción sobre las Competencias

Parentales (versión madres); Escala de Supervisión Parental y Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.).

### 3. Método

#### 3.1. Participantes

La muestra de este estudio se conformó por 537 madres y sus hijos e hijas adolescentes. Cuentan con una media de edad de 42.56 años, con un rango de edad de 18-62 años ( $\sigma= 6.39$ ); tienen una media de 2.27 hijos/as (1-9;  $\sigma= 1.06$ ); residen en zonas urbanas (74.5%) y conforman unidades familiares de tipología biparental (61.6%). En cuanto al nivel de estudios, cuentan, principalmente, con Estudios Primarios y Graduado Escolar (59.3%) y se encuentran en situación de desempleo o cobrando prestación por pensión o jubilación (54.1%) (Tabla 12).

**Tabla 12**

*Datos sociodemográficos de las madres participantes en el estudio 1*

Datos sociodemográficos de la muestra (n= 537)		$\bar{X}(\sigma)/\%$
Edad		42.52(6.25)
Tipología Familiar	Biparental	61.6
	Monoparental	30.1
	Reconstituida	8.1%
N.º Hijos	De 1 a 3 hijos/as	89.1
	De 4 a 9 hijos/as	10.9
Lugar Residencia	Urbana	74.5
	Rural	25.5
Nivel Educativo	Estudios Primarios/Graduado Escolar	59.3
	Formación Profesional de Grado Medio o de Grado Superior	22.9
	Bachillerato/Universitarios	17.8
Situación Laboral	Desempleada o cobrando prestación por pensión o jubilación	54.1
	Empleada	45.9

### **3.2. Instrumentos**

En este estudio se utilizaron los instrumentos que a continuación se especifican. No obstante, para mayor concreción de estos y de sus características, se sugiere consultar el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5).

- Datos Sociodemográficos y de Participación Educativa de la Familia.
- Escala de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres) (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013).
- Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000).
- Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008).

### **3.3. Procedimiento**

El procedimiento seguido para el desarrollo del presente Estudio es el que se describe en el método general de esta Tesis Doctoral (Capítulo 5).

### **3.4. Análisis de Datos**

En este estudio se determinó la estructura factorial de determinados instrumentos y se comprobó la variabilidad de las puntuaciones en relación con diferencias individuales de la muestra. Para ello, tras probar la normalidad de los datos con el análisis de la asimetría y curtosis de cada ítem de los instrumentos validados, se llevó a cabo el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confirmatorio (AFC) utilizando el modelo de Ecuaciones Estructurales Exploratorio (ESEM). Para decidir la solución factorial con sentido teórico, coherencia y mejores índices de ajuste, se desarrolló la prueba de 1-10 factores. Posteriormente, se analizó la fiabilidad a partir del Omega de McDonald y se comprobó que cada factor medía constructos diferentes a partir de análisis de medidas repetidas (MANOVA).

Por último, para comprobar la variabilidad de las puntuaciones en función de las diferencias individuales, se hicieron contrastes de medias (ANOVA) con variables sociodemográficas, utilizando el estadístico Eta Parcial al Cuadrado ( $\eta^2$ ) para la comprobación de los tamaños del efecto. Para mayor profundización en los análisis de datos realizados se sugiere consultar el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5).

#### **4. Resultados**

Los resultados se presentan a partir de una estructura de utilidad para mostrar los resultados de los instrumentos cuya estructura factorial ha sido objeto de análisis. De este modo, en primer lugar, se muestra el cálculo de la estructura factorial de las escalas a partir del Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio. En segundo lugar, se informa de los análisis descriptivos y de las diferencias de medias entre los factores. Por último, se presenta la validez predictiva atendiendo a las variables criterio: edad, nivel de estudios, tipología familiar y situación laboral de las madres en todos los casos.

##### **4.1. Escala de Percepción de las Competencias Parentales** (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013)

###### ***4.1.1. Análisis Factorial***

Tras la realización de los análisis factoriales pertinentes y los análisis con estructuras factoriales de 1 a 10 factores, la solución factorial, con índices de ajuste adecuados, fue el modelo de cinco factores (Tabla 13).

**Tabla 13**

*Prueba factorial con modelos de uno a diez factores de la Escala de Percepción sobre las Competencia Parentales de las madres*

Factores	Factor/ Ítems	$X^2$	<i>gl</i>	<i>RMSEA</i>	<i>90%</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>SRMR</i>
1	1	4886.26	527	.116	.113-.119	.589	.562	.096
2	2	2547.69	494	.082	.079-.085	.806	.780	.068
3	3	1979.38	462	.073	.070-.076	.857	.826	.056
4	4	1476.25	431	.063	.059-.066	.901	.871	.045
<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1165.20</b>	<b>401</b>	<b>.056</b>	<b>.052-.059</b>	<b>.928</b>	<b>.899</b>	<b>.039</b>
6	5	932.25	372	.049	.045-.053	.947	.920	.034
7	5	735.06	344	.043	.039-.047	.963	.940	.029
8	5	614.74	317	.039	.034-.044	.972	.950	.025
9	5	513.77	291	.035	.030-.040	.979	.959	.022
10	5	438.39	266	.032	.027-.038	.984	.966	.020

De este modo, la solución factorial final se compone de 23 ítems cuyos respectivos pesos factoriales oscilan entre .329 y .856 (Tabla 14). El primer factor, *Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia*, está formado por 11 ítems; el segundo factor, *Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal*, se configura por 2 ítems; el tercer factor, *Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas*, consta de 4 ítems; el cuarto factor, *Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal*, está compuesto por 2 ítems y, el quinto factor, *Competencia de Participación e Integración Comunitaria*, se conforma por 4 ítems.

**Tabla 14**

*Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Percepción sobre las Competencia Parentales de las madres*

<b>Factores</b>	<b>Ítems</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>
F1: Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia	Cuando comete algún error es capaz de corregirlo.	<b>.683</b>	.229	-.004	-.163	-.051
	Cuando tiene un problema no para hasta encontrar una solución.	<b>.673</b>	.002	.036	.018	-.063
	Es capaz de hacer frente a situaciones que les generan mucho estrés.	<b>.639</b>	-.039	.006	-.055	-.012
	Tiene sentido del humor.	<b>.617</b>	-.116	-.11	.189	.122
	Tiene facilidad para llegar a acuerdos.	<b>.611</b>	.095	-.024	-.085	.003
	Sabe responder cuando se le presentan nuevos retos o tareas.	<b>.609</b>	-.04	.094	-.082	.04
	En qué medida valora positivamente sus cualidades personales.	<b>.588</b>	-.15	.036	.172	.144
	Cuando tiene un problema con alguien le dice las cosas que piensa o siente sin agresividad.	<b>.556</b>	-.061	.07	.031	-.118
	Cuando se enfada intenta calmarse y estar tranquilo/a.	<b>.565</b>	.014	.023	-.079	-.021
	Cuando tiene un problema con alguien intenta resolverlo.	<b>.52</b>	.075	.114	.054	-.05
Con qué frecuencia controla las diferentes situaciones de su vida.	<b>.52</b>	.023	-.03	.023	-.008	
F2: Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal	Cuando tiene un problema personal suele pedir ayuda alguna institución como el colegio, Servicios Sociales o Parroquia.	.005	<b>.856</b>	-.014	.037	.121
	Cuando tiene problema con su hijo/a suele pedir ayuda a alguna institución como al colegio o los Servicios Sociales.	-.02	<b>.8</b>	.103	.036	.004
F3: Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas	Mantengo contacto con el instituto para estar al tanto de lo que ocurre en el Centro.	.021	.047	<b>.837</b>	.028	.028
	Consulta con el profesorado la marcha de su hijo/a en el colegio.	.012	.004	<b>.806</b>	.015	-.015
	Establece con el tutor las cosas que hay que hacer para que su hijo/a mejore.	.18	.016	<b>.671</b>	.05	-.023
	Procura que sus hijos/as realicen actividades deportivas.	.223	-.034	<b>.329</b>	-.042	.205
F4: Competencia de Búsqueda	Cuando tengo un problema con mi hijo/a pido ayuda a alguna persona, familiares o amigos cercanos.	-.044	.255	.014	<b>.773</b>	-.011

de Apoyo Informal	Cuando tiene un problema personal pide ayuda a alguna persona cercana.	.035	.05	.026	<b>.702</b>	-.012
F5:	Participa en algún club, asociación.	-.045	-.027	.254	.012	<b>.669</b>
Competencia de Participación e Integración Comunitaria	Utiliza las instalaciones o servicios que presta el barrio.	.15	.057	.011	.09	<b>.626</b>
	Siente que forma parte de su barrio.	.333	.132	-.093	-.007	<b>.474</b>
	Asiste a las reuniones que organiza la Asociación de Padres y Madres (AMPA).	-.084	-.006	.377	-.118	<b>.462</b>

Se considera que el modelo tiene un buen ajuste ( $RMSEA = .057$ ; 90% .051-.064;  $CFI = .957$ ;  $TLI = .927$  y  $SRMR = .030$ ) y una fiabilidad adecuada en la escala global ( $\omega = .93$ ) y en las cinco dimensiones que explora: *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* ( $\omega = .64$ ). A continuación, se informa de la interpretación de los factores resultantes en las madres u otras figuras parentales femeninas.

**Factor I: Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia.** Recoge las competencias que favorecen el desarrollo integral como persona de las madres u otras figuras parentales femeninas, lo que les permitirá afrontar situaciones de adversidad estando preparada para ello y saliendo reforzada de la misma. La persona que puntúa alto en este factor siente que tiene competencias para afrontar con éxito situaciones de su vida, sucediendo lo contrario con aquella que puntúa bajo. Los ítems que correlacionan con el factor son: “*Cuando tiene un problema con alguien intenta resolverlo; Con qué frecuencia controla las diferentes situaciones de su vida; Sabe responder cuando se le presentan nuevos retos o tareas; Es capaz de hacer frente a situaciones que les generan mucho estrés; Cuando tiene un problema con alguien le dice las cosas que piensa o siente sin agresividad; Tiene facilidad para llegar a acuerdos; Cuando comete algún error es capaz de corregirlo; Cuando se enfada intenta*

*calmarse y estar tranquilo/a; En qué medida valora positivamente sus cualidades personales; Tiene sentido del humor; Cuando tiene un problema no para hasta encontrar una solución”.*

**Factor II: Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal.** Hace referencia a la capacidad para acercarse y usar, con confianza, los apoyos formales del contexto que faciliten la resolución de problemas con los/las hijos/as o de ellas mismas. La persona que informa de alta puntuación en esta competencia considera que tiene habilidades para acercarse a los recursos e instituciones en la búsqueda de ayuda frente a aquella otra que puntúa bajo, lo cual indica que carece de estas habilidades. Los ítems que correlacionan con el factor son: *“Cuando tiene problema con su hijo/a suele pedir ayuda a alguna institución como al colegio o los Servicios Sociales; Cuando tiene un problema personal suele pedir ayuda alguna institución como el colegio, Servicios Sociales o Parroquia”.*

**Factor III: Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas.** Mide las habilidades parentales para establecer contacto con el centro educativo y con los docentes de sus hijos/as para conocer su situación académica y concretar estrategias de mejora si fuera necesario. Además, hace referencia a la capacidad para promocionar actividades deportivas en sus hijos/as. La persona que puntúa alto en esta competencia considera que tiene un desarrollo óptimo de la misma. Sin embargo, la que puntúa bajo informa que no cuenta con estas habilidades. Los ítems que correlacionan con el factor son: *“Consulta con el profesorado la marcha de su hijo/a en el colegio; Procura que sus hijos/as realicen actividades deportivas; Mantengo contacto con el instituto para estar al tanto de lo que ocurre en el Centro; Establece con el tutor las cosas que hay que hacer para que su hijo/a mejore”.*

**Factor IV: Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal.** Este factor se relaciona con la capacidad para contar con apoyos informales (familiares, amigos/as, vecinos/as, etcétera) que le ayuden a resolver problemas de sus hijos/as o de ellas mismas. La madre que muestra una alta puntuación en esta competencia refiere que cuenta con una red de apoyo



informal; mientras que aquella otra que obtiene una puntuación baja, indica que carece de esta. Los ítems que correlacionan con el factor son: *“Cuando tengo un problema con mi hijo/a pido ayuda a alguna persona, familiares o amigos cercanos; Cuando tiene un problema personal pide ayuda a alguna persona cercana”*.

**Factor V: Competencia de Participación e Integración Comunitaria.** Este factor se relaciona con la integración en la vida comunitaria. Hace referencia al uso y/o participación en recursos comunitarios del contexto más próximo, el barrio. La persona que puntúa alto en esta competencia considera que participa y está integrada en su comunidad. Sin embargo, la que puntúa bajo informa de la escasa o nula participación comunitaria. Los ítems que correlacionan con el factor son: *“Asiste a las reuniones que organiza la Asociación de Padres y Madres (AMPA); Participa en algún club, asociación; Utiliza las instalaciones o servicios que presta el barrio; Siente que forma parte de su barrio”*.

#### ***4.1.2. Análisis Descriptivos y Diferencias de Medias Entre los Factores***

En relación con la tendencia central y distribución de las variables del instrumento, se ha obtenido que el rango de la asimetría oscila de -1.17 a .5 y el de la curtosis oscila de -.98 a 1.7. Según George y Mallery (2020), estos valores se consideran excelentes, por lo que se acepta la hipótesis de normalidad de las variables. En la Tabla 15 se muestran las medias, desviaciones típicas y medidas de distribución de cada uno de los factores que componen la escala.

**Tabla 15**

*Medida de tendencia central y distribución de la Escala de Percepción sobre las Competencias*

*Parentales (versión madres)*

<b>Factores</b>	$\bar{X}$	$\sigma$	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia	4.82	.60	-.61	.54
Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal	2.76	1.6	.5	-.98
Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas	4.88	.95	-1.17	1.7
Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal	3.64	1.42	-.29	-.9
Competencia de Participación e Integración Comunitaria	3.04	1.17	.31	-.53

Además, se comprobó que existen diferencias significativas entre todas las variables que componen la escala con un tamaño del efecto alto ( $F_{(3,423)}= 356.87$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2=.77$ ) a excepción de la Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas y la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia entre las cuales no existen estas diferencias. Por su parte, al comprobar estas diferencias dos a dos entre los factores, resultó que la Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas es mayor que la Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal ( $t_{(431)}= 19.55$ ;  $p < .001$ ), que la Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal ( $t_{(427)}= 25.68$ ;  $p \leq .001$ ) y que la Competencia de Participación e Integración Comunitaria ( $t_{(432)}= 30.66$ ;  $p \leq .001$ ). Por otro lado, la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia es mayor que la Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal ( $t_{(431)}= -15.74$ ;  $p \leq .001$ ), que la Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal ( $t_{(426)}= 10.38$ ;  $p \leq .001$ ) y que la Competencia de Participación e Integración Comunitaria ( $t_{(432)}= 30.58$ ;  $p \leq .001$ ). Al mismo tiempo, la Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal es mayor que la Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal ( $t_{(426)}= 10.38$ ;  $p \leq .001$ ) y que la Competencia de Participación e Integración Comunitaria ( $t_{(431)}= 7.45$ ;  $p \leq .001$ ). Por último, la Competencia de Participación e Integración Comunitaria es mayor que la Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal ( $t_{(427)}= -3.1$ ;  $p < .01$ ).

### 4.1.3. Validez Predictiva

Al probar el poder de discriminación del instrumento, se obtiene que este es sensible a la edad, al nivel de estudios, a la situación laboral y a la tipología familiar de las madres.

En cuanto a la edad se observan diferencias estadísticamente significativas en la Competencias de Desarrollo Personal y Resiliencia ( $F_{(2,423)}= 3.14$ ;  $p= .044$ ;  $\eta^2= .02$ ) y en la Competencia de Participación e Integración Comunitaria ( $F_{(2,423)}= 3.04$ ;  $p= .049$ ;  $\eta^2= .02$ ) ambos con un tamaño del efecto pequeño (Tabla 16).

**Tabla 16**

*Diferencias de medias en los factores de la Escala de Percepción sobre las Competencias Parentales (versión madres) en función a la edad*

Factores	Edad			$F_{(g,l,n)}$	p-valor	$\eta^2$
	De 27 a 39 $\bar{X}(\sigma)n$	De 40 a 45 $\bar{X}(\sigma)n$	46 o más $\bar{X}(\sigma)n$			
<b>Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia</b>	<b>4.85(.64)152</b>	<b>4.9(.51)130</b>	<b>4.73(.51)144</b>	<b>3.6(2,423)</b>	<b>.05*</b>	<b>.02</b>
Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal	2.77(1.62)150	2.74(1.59)128	2.82(1.6)143	.093(2,418)	.911	-
Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas	4.81(.92)152	4.94(1)130	4.94(.83)144	.117(2,423)	.404	-
Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal	3.83(1.42)152	3.47(1.4)130	3.6(1.41)143	.909(2,422)	.088	-
<b>Competencia de Participación e Integración Comunitaria</b>	<b>2.86 (1.12)152</b>	<b>3.16(1.16)130</b>	<b>3.15(1.22)144</b>	<b>3.04(2,423)</b>	<b>.049*</b>	<b>.02</b>

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

Los contrastes post-hoc, indican que las madres de 40 a 45 años muestran un desarrollo mayor de la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia que las madres de 46 o más años con un tamaño del efecto pequeño ( $\bar{X}_{(40-45 \text{ años})} = 4.9$ ;  $\bar{X}_{(46 \text{ o más años})} = 4.73$ ;  $p = .049$ ,  $\eta^2 = .02$ ).

En relación con la variable de nivel de estudios, se observan diferencias en las Competencias de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas con un tamaño del efecto pequeño ( $F_{(2,418)} = 3.05$ ;  $p = .048$ ;  $\eta^2 = .01$ ) y en la Competencia de Participación e Integración Comunitaria con un tamaño del efecto intermedio ( $F_{(2,418)} = 7.72$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .06$ ) (Tabla 17).

**Tabla 17**

*Diferencias de medias en los factores de la Escala de Percepción sobre las Competencias Parentales (versión madres) en función al nivel de estudios*

Factores	Nivel de Estudios			$F_{(g,l,n)}$	<i>p</i> -valor	$\eta^2$
	EEPP-GE $\bar{X}(\sigma)n$	FPM-FPS $\bar{X}(\sigma)n$	Bach- Universitarios $\bar{X}(\sigma)n$			
Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia	4.8(.61)249	4.89(.62)94	4.86(.49) 78	.963 <sub>(2,418)</sub>	.383	-
Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal	2.77(1.62)247	2.74(1.54)94	2.76(1.57) 75	.007 <sub>(2,413)</sub>	.993	-
<b>Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas</b>	<b>4.81(.95)249</b>	<b>5.01(.89)94</b>	<b>5.04(.73) 78</b>	<b>4.08<sub>(2,418)</sub></b>	<b>.044*</b>	<b>.01</b>
Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal	3.56(1.46)248	3.84(1.21)94	3.72(1.41) 78	.73 <sub>(2,417)</sub>	.394	-
<b>Competencia de Participación e Integración Comunitaria</b>	<b>2.91(1.12)249</b>	<b>3.06(1.14)94</b>	<b>3.51(1.30)78</b>	<b>7.71<sub>(2,418)</sub></b>	<b>.001***</b>	<b>.06</b>

Nota.: EEPP-GE: Estudios Primarios-Graduado Escolar; FPM-FPS: Formación Profesional de Grado Medio-Formación Profesional de Grado Superior; Bach-Universitarios: Bachillerato-Universitarios; \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

Los contrastes post-hoc, indican que las madres con niveles de estudios superiores (Bachillerato-Universitarios), se diferencian con las de niveles educativos medios y bajos (Formación Profesional de Grado Medio-Formación Profesional de Grado Superior y Estudios Primarios-Graduado Escolar), siendo las que tienen un mayor nivel educativo las que presentan un mayor desarrollo de la Competencia de Participación e Integración Comunitaria con un tamaño del efecto pequeño e intermedio respectivamente ( $\bar{X}_{(\text{Bach.-Universitarios})} = 3.51$ ;  $\bar{X}_{(\text{FPM-FPS})} = 3.06$ ;  $\eta^2 = .032$ ,  $\eta^2 = .04$ ); ( $\bar{X}_{(\text{Bach.-Universitarios})} = 3.51$ ;  $\bar{X}_{(\text{EPPP-GE})} = 2.92$ ;  $p \leq .001$ ,  $\eta^2 = .06$ ).

Atendiendo a la variable de tipología familiar, únicamente se observan diferencias en la Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas con un tamaño del efecto pequeño ( $F_{(2,407)} = 4.8$ ;  $p = .009$ ;  $\eta^2 = .03$ ) (Tabla 18).

**Tabla 18**

*Diferencias de medias en los factores de la Escala de Percepción sobre las Competencias Parentales (versión madres) en función a la tipología familiar*

Factores	Tipología Familiar			$F_{(g1,n)}$	p-valor	$\eta^2$
	Biparental $\bar{X}(\sigma)n$	Monoparental $\bar{X}(\sigma)n$	Reconstituida $\bar{X}(\sigma)n$			
Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia	4.81(.61)252	4.82(.52)123	4.99(.7)35	1.35 <sub>(2,407)</sub>	.259	-
Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal	2.66(1.58)248	2.95(1.56)123	2.91(1.83)35	1.51 <sub>(2,403)</sub>	.22	-
<b>Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas</b>	<b>5(.88)252</b>	<b>4.72(.99)123</b>	<b>4.68(.88)35</b>	<b>4.8<sub>(2,407)</sub></b>	<b>.009**</b>	<b>.03</b>
Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal	3.55(1.41)252	4.72(.99)252	3.61(1.58)35	1.39 <sub>(2,406)</sub>	.25	-
Competencia de Participación e Integración Comunitaria	3.15(1.2)252	2.96(1.13)123	2.7(1.14)35	2.87 <sub>(2,407)</sub>	.058	-

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

Los contrastes post-hoc, indican que las madres con una tipología familiar biparental muestran diferencias con las de tipología monoparental, mostrando, las primeras, un mayor desarrollo de la Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas con un tamaño del efecto pequeño ( $\bar{X}_{(\text{Biparental})}= 5$ ;  $\bar{X}_{(\text{Monoparental})}= 4.72$ ;  $p= .016$ ,  $\eta^2= .02$ ).

Por último, según la variable situación laboral, las madres empleadas presentan un mayor desarrollo de la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia que las desempleadas o cobrando prestación por pensión o jubilación con un tamaño del efecto pequeño ( $F_{(1,407)}= 4.23$ ;  $p=.04$ ;  $\eta^2= .01$ ).

## 4.2. Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000)

### 4.2.1. Análisis Factorial

Tras el análisis factorial y en el análisis con estructuras factoriales de 1 a 10 factores, se seleccionó la estructura factorial con índices de ajuste adecuados dando como resultado el modelo de tres factores (Tabla 19).

**Tabla 19**

*Prueba factorial con modelos de uno a ocho factores de la Escala de Supervisión Parental*

Factores	Factor/ Ítems	$\chi^2$	gl	RMSEA	90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	1685.63	152	.126	.121-.132	.821	.799	.118
2	2	658.87	134	.079	.073-.085	.939	.922	.059
<b>3</b>	<b>3</b>	<b>412.93</b>	<b>117</b>	<b>.063</b>	<b>.057-.070</b>	<b>.965</b>	<b>.950</b>	<b>.046</b>
4	3	280.79	101	.053	.046-.060	.979	.965	.038
5	3	184.64	86	.043	.034-.051	.988	.977	.026
6	3	119.71	72	.032	.022-.042	.994	.987	.022
7	3	68.52	59	.016	.000-.030	.999	.997	.014
8	3	59.14	47	.020	.000-.035	.999	.995	.012

La solución factorial final se compone de 11 ítems cuyos respectivos pesos factoriales oscilan entre .433 y .981 (Tabla 20). El primer factor, *Supervisión Educativa*, está formado por 3 ítems; el segundo factor, *Control Restringido*, por 5 ítems; y el tercer factor, *Apertura*, por 3 ítems.

**Tabla 20**

*Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Supervisión Parental*

<b>Factores</b>	<b>Ítems</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>
F1: Supervisión Educativa	Sabes cuáles son las tareas escolares que trae para hacer en casa.	<b>.981</b>	.004	-.093
	Sabes si tiene exámenes o debe llevar algún trabajo a clase.	<b>.909</b>	-.027	.013
	Sabes lo que está estudiando y qué tal le va en las diferentes asignaturas de clase.	<b>.678</b>	.017	.026
F2: Control Restrictivo	Tu hijo/a tiene que decirte de antemano con quién va a salir y a dónde en sus salidas nocturnas.	.005	<b>.843</b>	-.167
	Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir por la noche antes de que haga planes con sus amigos/as.	-.11	<b>.78</b>	-.013
	Tu hijo/a tiene que contarte dónde va al salir del instituto y con quién va para que le dejes salir.	-.026	<b>.738</b>	.06
	Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir durante el fin de semana.	.021	<b>.662</b>	.052
	Tu hijo/a tiene que decirte en qué se va a gastar su dinero.	.115	<b>.433</b>	.103
F3: Apertura	Crees que a tu hijo/a le gusta contarte lo que hace y dónde va cuando no está en clase.	-.002	-.077	<b>.809</b>
	Te cuenta tu hijo/a espontáneamente cosas sobre sus amigos (quiénes son y cómo sienten y piensan).	-.015	-.003	<b>.714</b>
	Tu hijo/a te cuenta abiertamente lo que hace en su tiempo libre.	.115	.091	<b>.669</b>

Se considera que el modelo tiene un buen ajuste ( $RMSEA = .042$ ;  $90\% .026-.058$ ;  $CFI = .995$ ;  $TLI = .989$  y  $SRMR = .021$ ) y una fiabilidad adecuada en la escala global ( $\omega = .93$ ) y en los tres factores que explora: *Supervisión Educativa* ( $\omega = .89$ ), *Control Restringido* ( $\omega = .82$ ) y *Apertura* ( $\omega = .77$ ). Estos factores son interpretados de la siguiente forma.

**Factor I: Supervisión Educativa.** Está relacionado con la supervisión y el conocimiento que tienen las figuras parentales sobre aspectos vinculados al ámbito educativo y escolar de los/las hijos/as. Quienes muestran una alta puntuación en este factor, refieren que ejercen esta supervisión con mucha frecuencia, mientras que los/las que puntúan bajo informan de la ausencia de supervisión educativa y desconocimiento de aspectos del ámbito escolar de sus hijas/os. Los ítems que correlacionan con este factor son: *“Sabes cuáles son las tareas escolares que trae para hacer en casa; Sabes si tiene exámenes o debe llevar algún trabajo a clase; Sabes lo que está estudiando y qué tal le va en las diferentes asignaturas de clase”*.

**Factor II: Control Restrictivo.** Se refiere a las estrategias de control restrictivo que emplean las figuras parentales para conocer qué hacen sus hijos/as en su tiempo libre. Las personas que puntúan alto en este factor informan del uso de esta estrategia de forma muy frecuente en contraposición a quienes puntúan bajo, quienes refieren utilizarla con baja frecuencia. Los ítems que correlacionan con este factor son: *“Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir durante el fin de semana; Tu hijo/a tiene que decirte de antemano con quién va a salir y a dónde en sus salidas nocturnas; Tu hijo/a tiene que contarte dónde va al salir del instituto y con quién va para que le dejes salir; Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir por la noche antes de que haga planes con sus amigos/as; Tu hijo/a tiene que decirte en qué se va a gastar su dinero”*.

**Factor III: Apertura.** Mide el grado de espontaneidad de los/las hijos/as para contar vivencias de la rutina cotidiana a las figuras parentales. Quienes puntúan alto en este factor, indican que la apertura se da con alta frecuencia en su relación filio-parental frente a quienes puntúan bajo que informan de lo contrario. Los ítems que correlacionan con este factor son: *“Te cuenta tu hijo/a espontáneamente cosas sobre sus amigos (quiénes son y cómo sienten y piensan); Tu hijo/a te cuenta abiertamente lo que hace en su tiempo libre; Crees que a tu hijo/a le gusta contarte lo que hace y a dónde va cuando no está en clase”*.



#### 4.2.2. Análisis Descriptivos y Diferencias de Medias Entre los Factores

En cuanto al cálculo de tendencia central y distribución de las variables observadas, se obtiene que el rango de la asimetría oscila de -2.39 a -.78 y el de la curtosis de .206 a 7.51. Aunque en la curtosis las variables se alejan de lo considerado por George y Mallery (2020) como rango adecuado, no es necesario transformar las variables, puesto que esto solo se hace cuando las variables de la asimetría son superiores a 3 y los de curtosis superiores a 10 (Kline, 2015). A partir de lo anterior, se acepta la hipótesis de normalidad de las variables. En la Tabla 21 se muestran las medias, las desviaciones típicas y las medidas de distribución de cada uno de los factores que componen la escala.

**Tabla 21**

*Medida de tendencia central y distribución de la Escala de Supervisión Parental*

<b>Factores</b>	$\bar{X}$	$\sigma$	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
Supervisión Educativa	4.44	1.17	-.78	.206
Control Restrictivo	5.52	.72	-2.39	7.51
Apertura	4.52	1.09	-1	1.01

Se comprueba que existen diferencias significativas entre las variables que componen la escala con un tamaño del efecto alto ( $F_{(2,440)}= 477.3$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2= .52$ ) a excepción de las variables de Supervisión Educativa y Apertura entre las cuales no hay esta diferencia.

Al comprobar estas diferencias dos a dos entre los factores, se ha obtenido que el Control Restrictivo es mayor que la Apertura ( $t_{(443)}= 19.16$ ;  $p \leq .001$ ) y que la Supervisión Educativa ( $t_{(441)}= 18.62$ ;  $p \leq .001$ ). Sin embargo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre la Apertura y la Supervisión Educativa.

### 4.2.3. Validez Predictiva

Atendiendo al poder de discriminación del instrumento, se ha obtenido que este es sensible a la edad, al nivel de estudios y a la tipología familiar de las madres. De este modo, en cuanto a la edad, las diferencias significativas se encuentran en el Control Restrictivo con un tamaño del efecto pequeño ( $F_{(2,436)}= 6.17$ ;  $p=.002$ ;  $\eta^2= .04$ ) (Tabla 22).

**Tabla 22**

*Diferencias de medias en los factores de la Escala de Supervisión Parental en función a la edad*

Factores	Edad			$F_{(gl,n)}$	p-valor	$\eta^2$
	De 27 a 39 $\bar{X}(\sigma)n$	De 40 a 45 $\bar{X}(\sigma)n$	46 o más $\bar{X}(\sigma)n$			
Supervisión Educativa	4.29(1.24)153	4.56(1.11)138	4.5(1.15)147	2.4 <sub>(2,435)</sub>	.122	-
<b>Control Restrictivo</b>	<b>5.58(.62)155</b>	<b>5.65(.59)138</b>	<b>5.37(.87)146</b>	<b>6.64<sub>(2,436)</sub></b>	<b>.01**</b>	<b>.04</b>
Apertura	4.59(1.05)155	4.59(.89)138	4.39(1.27)147	1.66 <sub>(2,437)</sub>	.191	-

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

Los contrastes post-hoc, indican que las madres de 46 o más años se diferencian con el resto ejerciendo menos Control Restrictivo sobre sus hijos/as que las de 40 a 45 años ( $\bar{X}_{(46 \text{ o más años})} = 5.37$ ;  $\bar{X}_{(40 \text{ a } 45 \text{ años})} = 5.65$ ;  $p=.002$ ,  $\eta^2 = .04$ ) y que las de 27 a 39 años ( $\bar{X}_{(46 \text{ o más años})} = 5.37$ ;  $\bar{X}_{(27 \text{ a } 39 \text{ años})} = 5.57$ ;  $p=.028$ ,  $\eta^2 = .02$ ), con un tamaño del efecto pequeño en ambos casos.

En relación al nivel de estudios, existen diferencias significativas en la Supervisión Educativa ( $F_{(2,430)} = 5.02$ ;  $p=.007$ ;  $\eta^2 = .04$ ) y en el Control Restrictivo ( $F_{(2,431)} = 5.38$ ;  $p=.021$ ;  $\eta^2 = .02$ ) con un tamaño del efecto pequeño (Tabla 23).

**Tabla 23**

*Diferencias de medias en los factores de la Escala de Supervisión Parental en función al nivel de estudios*

Factores	Nivel de Estudios			$F_{(g,l,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	EEPP-GE $\bar{X}(\sigma)n$	FPM-FPS $\bar{X}(\sigma)n$	Bach- Universitarios $\bar{X}(\sigma)n$			
Supervisión Educativa	4.33(1.2)260	4.41(1.22)94	4.8(.99)79	5.01 <sub>(2,430)</sub>	.007**	.04
Control Restrictivo	5.46(.8)260	5.56(.63)95	5.67(.5)79	5.38 <sub>(2,431)</sub>	.021*	.02
Apertura	4.49(1.17)261	4.49(1.04)95	4.58(.89)79	.228 <sub>(2,432)</sub>	.797	-

*Nota.: EEPP-GE: Estudios Primarios-Graduado Escolar; FPM-FPS: Formación Profesional de Grado Medio-Formación Profesional de Grado Superior; Bach-Universitarios: Bachillerato-Universitarios; \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.*

En los contrastes post-hoc se observa que las madres con un nivel de estudios alto (Bachillerato-Universitarios) se diferencian con las de niveles de estudios más bajos (Estudios Primarios-Graduado Escolar), siendo las primeras quienes ejercen mayor Supervisión Educativa de los/las hijos/as ( $\bar{X}_{(\text{Bach.-Universitarios})} = 4.8$ ;  $\bar{X}_{(\text{EEPP-GE})} = 4.33$ ;  $p = .005$ ,  $\eta^2 = .04$ ) y mayor Control Restrictivo sobre estos/as ( $\bar{X}_{(\text{Bach.-Universitarios})} = 5.67$ ;  $\bar{X}_{(\text{EEPP-GE})} = 5.46$ ;  $p = .05$ ,  $\eta^2 = .02$ ) con un tamaño del efecto pequeño respectivamente.

En cuanto a la tipología familiar, se observan diferencias en la Supervisión Educativa ( $F_{(2,418)} = 3.33$ ;  $p = .037$ ;  $\eta^2 = .03$ ) y en el Control Restrictivo ( $F_{(2,419)} = 3.31$ ;  $p = .037$ ;  $\eta^2 = .02$ ) con un tamaño del efecto pequeño en ambas dimensiones (Tabla 24).

**Tabla 24**

*Diferencias de medias en los factores de la Escala de Supervisión Parental en función a la tipología familiar*

Factores	Tipología Familiar			$F_{(gl,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	Biparental $\bar{X}(\sigma)n$	Monoparental $\bar{X}(\sigma)n$	Reconstituida $\bar{X}(\sigma)n$			
Supervisión Educativa	4.54(1.17)257	4.29(1.15)129	4.12(1.31)35	3.33 <sub>(2,418)</sub>	.037*	.03
Control Restrictivo	5.6(.62)257	5.4(.88)130	5.56(.71)35	3.31 <sub>(2,419)</sub>	.037*	.02
Apertura	4.56(1.07)258	4.47(1.11)130	4.36(1.16)35	.704 <sub>(2,420)</sub>	.495	-

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

### 4.3. Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008)

#### 4.3.1. Análisis Factorial

A partir del análisis factorial y los diferentes análisis con estructuras factoriales de 1 a 10 factores, se seleccionó la estructura factorial de cinco factores por contar con índices de ajuste adecuados (Tabla 25).

**Tabla 25**

*Prueba factorial con modelos de uno a diez factores de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.)*

Factores	Factor/ Ítems	$\chi^2$	$gl$	RMSEA	90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	3307.45	594	.091	.088-.094	.864	.856	.107
2	2	1632.54	559	.059	.056-.062	.946	.939	.061
3	3	1143.97	525	.046	.042-.050	.969	.963	.046
<b>4</b>	<b>4</b>	<b>921.43</b>	<b>492</b>	<b>.040</b>	<b>.036-.044</b>	<b>.979</b>	<b>.972</b>	<b>.039</b>
5	5	795.22	460	.036	.032-.040	.983	.977	.034
6	5	684.08	429	.033	.028-.037	.987	.981	.031
7	5	597.34	399	.030	.025-.035	.990	.984	.028
8	5	518.66	370	.027	.021-.032	.993	.987	.026
9	5	450.30	342	.024	.017-.030	.995	.990	.023
10	5	391.85	315	.021	.013-.027	.996	.992	.021

La solución factorial final se compone de 24 ítems cuyos respectivos pesos factoriales oscilan entre .448 y .996 (Tabla 26). El primer factor, *Dinamización de las Personas Facilitadoras*, está formado por 5 ítems; el segundo factor, *Cambios Producidos por el Programa* y, el tercer factor, *Aspectos Logísticos*, por 6 ítems cada uno; el cuarto factor, *Contenidos*, por 4 ítems y, el quinto factor, *Estructura del Programa*, por 3 ítems.

**Tabla 26**

*Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.)*

<b>Factores</b>	<b>Ítems</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>
F1: Satisfacción con la Dinamización de las Personas Facilitadoras	¿El monitor trató a todo el mundo por igual y sin preferencias?	<b>.996</b>	.002	.06	-.029	-.024
	¿El monitor respetó las diversas opiniones y maneras de ser?	<b>.779</b>	-.041	.074	.087	.097
	¿El monitor utilizó un lenguaje simple y claro para que todos entendieran lo que se hablaba?	<b>.775</b>	.062	.036	.055	.082
	¿El monitor aceptaba sus opiniones en el grupo?	<b>.655</b>	.02	-.047	.048	.335
	¿El monitor les motivó a participar?	<b>.647</b>	.179	-.026	.01	.258
F2: Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa	¿Cree que sus hijos están ahora más contentos?	.034	<b>.892</b>	.151	-.076	-.106
	¿Cree que su relación con sus hijos ha mejorado?	.017	<b>.885</b>	-.016	.052	-.015
	¿Ha observado cambios positivos en su familia?	.059	<b>.861</b>	.09	.01	-.02
	¿Cree que ha cambiado su forma de pensar y de actuar como madre o padre?	-.068	<b>.616</b>	-.049	.295	.143
	¿Piensa ahora más en lo que hace con sus hijos?	.016	<b>.519</b>	-.01	.33	.14
	¿Ha tenido que poner en práctica algo de lo visto en las sesiones para resolver un problema?	-.048	<b>.513</b>	.007	.229	.127
F3: Satisfacción con los Aspectos Logísticos	¿Los cuidados a sus hijos fueron adecuados?	.002	.076	<b>.774</b>	-.033	-.077
	¿El local era satisfactorio?	.156	-.073	<b>.732</b>	.058	.019
	¿El horario fue adecuado?	.051	.111	<b>.598</b>	.021	-.021
	¿La duración del programa fue suficiente?	-.333	.033	<b>.523</b>	.025	.206
	¿El número de participantes fue adecuado?	-.239	.049	<b>.515</b>	.111	.052
	¿Se respetó el tiempo de las sesiones para que diera tiempo a tratar todos los temas?	-.077	-.023	<b>.448</b>	.072	.385
F4: Satisfacción con los Contenidos	¿Los temas fueron interesantes?	.246	-.043	.026	<b>.781</b>	-.123
	¿Los temas trataron asuntos novedosos?	-.018	.205	.086	<b>.646</b>	-.084
	¿Los asuntos que se discutieron trataban de cosas importantes de la vida?	.201	.088	-.01	<b>.605</b>	.059
	¿Los asuntos tratados enseñaron cosas importantes sobre la educación?	.18	.153	.044	<b>.555</b>	.044
F5: Satisfacción con la Estructura del Programa	¿Las normas fueron aprobadas por el grupo?	.078	.005	.346	-.038	<b>.669</b>
	¿Las normas funcionaron bien?	.101	.046	.285	-.045	<b>.609</b>
	¿Los objetivos fueron explicados y comprendidos?	.056	-.055	.279	.242	<b>.515</b>

Se considera que el modelo tiene un buen ajuste ( $RMSEA = .043$ ;  $90\% .037-.050$ ;  $CFI = .987$ ;  $TLI = .979$  y  $SRMR = .029$ ). Los resultados mostraron una fiabilidad adecuada en la escala global ( $\omega = .95$ ) y en los cinco factores que la componen: *Dinamización de las Personas Facilitadoras* ( $\omega = .87$ ), *Cambios Producidos por el Programa* ( $\omega = .85$ ), *Aspectos Logísticos* ( $\omega = .76$ ), *Contenidos* ( $\omega = .74$ ) y *Estructura del Programa* ( $\omega = .62$ ). Estos factores son interpretados de la siguiente forma.

**Factor I: Satisfacción con la Dinamización de las Personas Dinamizadoras.** Mide la satisfacción de los/las participantes con las características y habilidades profesionales para el desempeño de las sesiones y el trabajo grupal de la persona encargada de la implementación. Las figuras parentales que obtienen una puntuación alta en este factor indican que están satisfechas con la dinamización de las personas dinamizadoras en contraposición a quienes puntúan bajo. Los ítems que correlacionan con este factor son: “¿El monitor utilizó un lenguaje simple y claro para que todos entendieran lo que se hablaba?; ¿El monitor les motivó a participar?; ¿El monitor aceptaba sus opiniones en el grupo?; ¿El monitor trató a todo el mundo por igual y sin preferencias?; ¿El monitor respetó las diversas opiniones y maneras de ser?”.

**Factor II: Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa.** Se refiere al grado de satisfacción que de las personas participantes con los cambios producidos por el programa y que ellas mismas han observado y/o experimentado. Quienes puntúan alto en este factor indican de una alta satisfacción con estos cambios; mientras que, quienes puntúan bajo, indican menor satisfacción con estos. Los ítems que correlacionan con este factor son: “¿Piensa ahora más en lo que hace con sus hijos?; ¿Cree que ha cambiado su forma de pensar y de actuar como madre o padre?; ¿Cree que su relación con sus hijos ha mejorado?; ¿Cree que sus hijos están ahora más contentos?; ¿Ha observado cambios positivos en su familia?; ¿Ha tenido que poner en práctica algo de lo visto en las sesiones para resolver un problema?”.

**Factor III: Satisfacción con los Aspectos Logísticos.** Hace referencia a la satisfacción con los aspectos organizativos tenidos en cuenta para la adecuada implementación del programa. Las personas que puntúan alto en este factor refieren que se sienten satisfechas con este aspecto frente a las que puntúan bajo. Los ítems que correlacionan con este factor son: “¿El horario fue adecuado?; ¿El local era satisfactorio?; ¿Los cuidados a sus hijos fueron adecuados?; ¿El número de participantes fue adecuado?; ¿La duración del programa fue suficiente?; ¿Se respetó el tiempo de las sesiones para que diera tiempo a tratar todos los temas?”.

**Factor IV: Satisfacción con los Contenidos.** Se relaciona con el grado de satisfacción de las figuras parentales con los contenidos del programa. Aquellos/as que puntúan alto en este factor, se muestran muy satisfechos con estos; mientras que los/las que puntúan bajo consideran que no están del todo satisfechos/as con los contenidos. Los ítems que correlacionan con este factor son: “¿Los temas fueron interesantes?; ¿Los temas trataron asuntos novedosos?; ¿Los asuntos tratados enseñaron cosas importantes sobre la educación?; ¿Los asuntos que se discutieron trataban de cosas importantes de la vida?”.

**Factor V: Satisfacción con la Estructura del Programa.** Mide el grado de satisfacción de las figuras parentales con aspectos de la estructura del programa. Quienes puntúan alto en este factor indican se sienten satisfechos con esta estructura, ocurriendo lo contrario con aquellos/as que puntúan bajo. Los ítems que correlacionan con este factor son: “¿Los objetivos fueron explicados y comprendidos?; ¿Las normas fueron aprobadas por el grupo?; ¿Las normas funcionaron bien?”.

### 4.3.2. Análisis Descriptivos y Diferencias de Medias Entre los Factores

Atendiendo al cálculo de la tendencia central y distribución de las variables observadas se obtiene que el rango de la asimetría oscila de -1.67 a -.42 y el de la curtosis de -.32 a 1.8. Según George y Mallery (2020), estos valores se consideran adecuados, por lo que se acepta la hipótesis de normalidad de las variables. En la Tabla 27 se muestran las medias, desviaciones típicas y medidas de distribución de cada uno de los factores que componen la escala.

**Tabla 27**

*Medida de tendencia central y distribución de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.)*

Factores	$\bar{X}$	$\sigma$	Asimetría	Curtosis
Satisfacción con la Dinamización de las Personas Facilitadoras	4.82	.31	-1.68	1.68
Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa	4.08	.64	-.42	-.32
Satisfacción con los Aspectos Logísticos	4.19	.48	-.167	-.454
Satisfacción con los Contenidos	4.53	.49	-1.27	1.8
Satisfacción con la Estructura del Programa	4.6	.43	-.57	-1.08

Se comprueba que existen diferencias significativas entre las variables que componen la escala con un tamaño del efecto alto ( $F_{(4,233)}= 155.76$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2= .73$ ). Además, en la comprobación de estas diferencias dos a dos, se obtiene que la Satisfacción con la Dinamización de las Personas Facilitadoras es mayor que la Satisfacción con la Estructura del Programa ( $t_{(236)}= 9.27$ ;  $p \leq .001$ ), que la Satisfacción con los Contenidos ( $t_{(237)}= 9.78$ ;  $p \leq .001$ ), que la Satisfacción con los Aspectos Logísticos ( $t_{(237)}= -21.03$ ;  $p \leq .001$ ) y que la Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa ( $t_{(237)}= 19.41$ ;  $p \leq .001$ ). Además, la Satisfacción con la Estructura del Programa es mayor que la Satisfacción con los Contenidos ( $t_{(243)}= -2.07$ ;  $p= .039$ ), que la Satisfacción con los Aspectos Logísticos ( $t_{(243)}= -13.19$ ;  $p \leq .001$ ) y que la Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa ( $t_{(236)}= 12.86$ ;  $p \leq .001$ ). Por otro



lado, la Satisfacción con los Contenidos es mayor que la Satisfacción por los Aspectos Logísticos ( $t_{(244)} = -10.98; p \leq .001$ ) y que la Satisfacción por los Cambios Producidos por el Programa ( $t_{(237)} = 13.35; p \leq .001$ ). Finalmente, la Satisfacción con los Aspectos Logísticos es mayor que la Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa ( $t_{(237)} = 2.36; p = .019$ ).

### 4.3.3. Validez Predictiva

En la comprobación del poder de discriminación del instrumento, se ha obtenido que este es sensible a la edad, al nivel de estudios y a la situación laboral de las madres. De este modo, en relación a la edad se encuentran diferencias significativas en la Satisfacción con la Dinamización de las Personas Dinamizadoras con un tamaño del efecto pequeño ( $F_{(2,215)} = 3.57; p = .03; \eta^2 = .04$ ) (Tabla 28).

**Tabla 28**

*Diferencias de medias en los factores de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) en función a la edad*

Factores	Edad			$F_{(gl,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	De 27 a 39 $\bar{X}(\sigma)n$	De 40 a 45 $\bar{X}(\sigma)n$	46 o más $\bar{X}(\sigma)n$			
<b>Satisfacción con la Dinamización de las Personas Dinamizadoras</b>	<b>4.86(.26)82</b>	<b>4.85(.25)65</b>	<b>4.74(.38)71</b>	<b>6.04<sub>(2,215)</sub></b>	<b>.01**</b>	<b>.04</b>
Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa	4.12(.61)82	4.14(.68)65	3.91(.63)71	2.73 <sub>(2,215)</sub>	.07	-
Satisfacción con los Aspectos Logísticos	4.2(.49)84	4.16(.51)70	4.17(.46)71	.18 <sub>(2,222)</sub>	.84	-
Satisfacción con los Contenidos	4.55(.49)84	4.56(.47)70	4.49(.52)71	.51 <sub>(2,222)</sub>	.47	-
Satisfacción con la Estructura del Programa	4.61(.42)82	4.63(.44)69	4.55(.44)71	.59 <sub>(2,221)</sub>	.55	-

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

Los contrastes post-hoc indican que las madres de 27 a 39 años se diferencian de aquellas de 46 o más años por mostrar mayor Satisfacción con la Dinamización de las Personas Dinamizadoras, con un tamaño del efecto pequeño ( $\bar{X}_{(27 \text{ a } 39 \text{ años})} = 4.2$ ;  $\bar{X}_{(46 \text{ o más años})} = 4.17$ ;  $p = .039$ ,  $\eta^2 = .03$ ).

En cuanto a la variable nivel de estudios, se encuentran diferencias significativas en la Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa ( $F_{(2,209)} = 4.43$ ;  $p = .013$ ;  $\eta^2 = .07$ ) y en la Satisfacción con los Contenidos ( $F_{(2,216)} = 4.3$ ;  $p = .015$ ;  $\eta^2 = .07$ ) con un tamaño del efecto intermedio respectivamente (Tabla 29).

**Tabla 29**

*Diferencias de medias en los factores de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) en función al nivel de estudios*

Factores	Nivel de Estudios			$F_{(gl,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	EEPP-GE $\bar{X}(\sigma)n$	FPM-FPS $\bar{X}(\sigma)n$	Bach- Universitarios $\bar{X}(\sigma)n$			
Satisfacción con la Dinamización de las Personas Facilitadoras	4.83(.3)125	4.83(.3)49	4.77(.32)38	.55 <sub>(2,209)</sub>	.578	-
<b>Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa</b>	<b>4.12(.62)125</b>	<b>4.13(.64)49</b>	<b>3.78(.67)38</b>	<b>4.43<sub>(2,209)</sub></b>	<b>.013*</b>	<b>.07</b>
Satisfacción con los Aspectos Logísticos	4.2(.47)125	4.14(.47)51	4.13(.49)43	.53 <sub>(2,216)</sub>	.591	-
<b>Satisfacción con los Contenidos</b>	<b>4.59(.45)125</b>	<b>4.53(.45)51</b>	<b>4.34(.63)43</b>	<b>4.3<sub>(2,216)</sub></b>	<b>.015*</b>	<b>.07</b>
Satisfacción con la Estructura del Programa	4.63(.43)124	4.56(.46)51	4.52(.38)43	1.25 <sub>(2,215)</sub>	.288	-

Nota.: EEPP-GE: Estudios Primarios-Graduado Escolar; FPM-FPS: Formación Profesional de Grado Medio-Formación Profesional de Grado Superior; Bach-Universitarios: Bachillerato-Universitarios; \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

En los contrastes post-hoc se observan diferencias en la Satisfacción por los Cambios Producidos por el Programa. De esta forma, las madres con un nivel de estudios alto (Bachillerato-Universitarios), tienen menor Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa que aquellas con nivel educativo más bajo (Formación Profesional de Grado Medio o Superior o Estudios Primarios o Graduado Escolar) con tamaño del efecto intermedio en ambas condiciones ( $\bar{X}_{(\text{Bach.-Universitarios})} = 3.78$ ;  $\bar{X}_{(\text{FPM-FPS})} = 4.13$ ;  $p = .032$ ,  $\eta^2 = .07$ ); ( $\bar{X}_{(\text{Bach.-Universitarios})} = 3.78$ ;  $\bar{X}_{(\text{EPPP-GE})} = 4.12$ ;  $p = .014$ ,  $\eta^2 = .07$ ). Por otro lado, también se observan diferencias en la Satisfacción con los Contenidos, encontrando una mayor satisfacción con estos en las madres con niveles de estudios bajos (Estudios Primarios o Graduado Escolar) frente a las madres con niveles de estudios altos, con un tamaño del efecto pequeño (Bachillerato-Universitarios) ( $\bar{X}_{(\text{Bach.-Universitarios})} = 4.34$ ;  $\bar{X}_{(\text{EPPP-GE})} = 4.59$ ;  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .05$ ).

Por último, en relación a la situación laboral, las madres desempleadas o cobrando prestación por pensión o jubilación presentan una mayor Satisfacción con los Aspectos Logísticos ( $F_{(1,209)} = 9.4$ ;  $p = .002$ ;  $\eta^2 = .02$ ) y con los Contenidos ( $F_{(1,209)} = 5.22$ ;  $p = .023$ ;  $\eta^2 = .31$ ) que las empleadas con un tamaño del efecto pequeño respectivamente.

## 5. Discusión

Siguiendo los objetivos propuestos, en el presente Estudio se ha definido la estructura factorial, se ha informado de las propiedades psicométricas y se ha probado la capacidad discriminadora atendiendo a las diferencias individuales en características sociodemográficas o de ajuste escolar de algunos instrumentos que componen el diseño de evaluación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo. De este modo, los resultados demuestran, por un lado, la idoneidad psicométrica de los instrumentos validados debido a sus óptimos índices de ajuste, a la adecuación de los índices de consistencia interna

en las escalas globales y en los factores que las componen y a la alta fiabilidad de cada uno (Kline, 2015). Por otro lado, demuestran su capacidad de discriminación.

A nivel general y, atendiendo a la estructura factorial de los instrumentos validados, en todos los casos se han obtenido instrumentos de medida más breves que los originales que cumplen con el equilibrio entre la robustez estadística y la brevedad (Netemeyer et al., 2020).

En primer lugar, la Escala de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres) (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013) resulta de especial interés por su carácter de autoinforme autoadministrado a figuras parentales normalizadas en contraposición a su versión original, la cual era informada por personal técnico de atención a la infancia y la familia en función a las competencias de figuras parentales en situación de vulnerabilidad o riesgo psicosocial (Cabrera, 2013). Esta modificación responde a las ventajas del uso de medidas de autoinforme como que pueden ser aplicados de forma colectiva; que garantizan, en mayor medida, la sinceridad de las personas informantes ante cuestiones sensibles y que favorece el aumento de conciencia/objetividad en las respuestas (del Valle y Zamora, 2021). En relación con las figuras parentales femeninas como personas informantes, conviene subrayar que, aunque el rol de la figura parental masculina ha cambiado socialmente, tomando mayor relevancia en la crianza y educación de los/las hijos/as desde principios más igualitarios (Ayuso, 2019), la presencia de mujeres en la participación de acciones psicoeducativas o vinculadas con el cuidado y la protección de niños/niñas y adolescentes continúa siendo muy alta. Esto coincide con la composición muestral de la presente Tesis Doctoral y lo tradicionalmente observado en investigaciones similares (Byrne, 2012; Martín et al., 2015; Rodríguez, 2015).

De otro modo, es necesario destacar que la estructura factorial de este instrumento se ve modificada en cuanto al número de factores que la componen inicialmente, pasando de seis a cinco factores por la agrupación de dos factores inicialmente diferenciados, dando como

resultado el factor de *Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas*. Esta vinculación se justifica por las aportaciones de Oliva et al, (2011a) al reconocimiento del poder educativo y socializador de los contextos de desarrollo en la adolescencia (escuela, familia y comunidad). En este sentido, el contexto comunitario se convierte en un escenario óptimo para el desarrollo de esta competencia parental debido a las interacciones y procesos de aprendizaje del adolescente que en él se producen y que implican la promoción de habilidades parentales en múltiples sistemas favorecedores del desarrollo de niños/as y adolescentes.

En segundo lugar, atendiendo a la Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000), se destaca la utilidad del instrumento por ser un autoinforme donde únicamente responden las figuras parentales a pesar de que, originalmente, era informado por estas y por sus hijos/as. Ello, junto al ajuste en su extensión ha conllevado, de forma evidente, a la presencia de diferencias entre los factores resultantes y los de la versión original del instrumento, dando como resultado una versión más breve.

En tercer lugar, se destaca la utilidad de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008) para conocer el grado de satisfacción de las personas participantes con las actuaciones de los/las profesionales y su relación con la promoción de las habilidades parentales, convirtiéndose en un recurso de utilidad para complementar la evaluación de la efectividad del programa atendiendo al marco de la Parentalidad Positiva (Rodrigo et al., 2016). Asimismo, se pone en valor que, aun siendo adaptada del portugués al castellano y de reducir su extensión, los resultados continúan reflejando su consistencia interna, convirtiéndose en un instrumento que sigue midiendo los factores originales con una alta fiabilidad y poder de discriminación.

Cabe señalar que, en base a la capacidad de discriminación de los instrumentos y, atendiendo a diferencias individuales, estos son sensibles a variables sociodemográficas de las

madres. De esta forma, los resultados han demostrado que, en base a la edad, las madres en la etapa de la adultez media tienen mayor Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia que las de mayor edad. Esto responde a que, en esta etapa, las personas adultas se suelen sentir en la plenitud de su desarrollo adulto y con posibilidad de desplegar su individualidad de forma previa a la presencia de la crisis de mitad de la vida caracterizada por los cambios sufridos en la etapa de la adultez y por la reflexión y cuestionamiento sobre la trayectoria personal y profesional experimentada por cada uno/a (Oliva y Parra, 2004), lo cual puede suponer una mayor presencia de dificultades en las relaciones familiares y en el ejercicio del rol parental debido al malestar personal.

Continuando con la situación laboral, se ha obtenido que las madres empleadas presentan una mayor Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia que aquellas que se encuentran en situación de desempleo. Es necesario destacar que la situación de empleo en la figura parental femenina supone el mantenimiento del rol asociado tradicionalmente a la mujer en el hogar y, por tanto, el despliegue de capacidades para la organización del escenario educativo familiar y el cuidado de sus hijas/os, al tiempo que desempeña sus funciones profesionales fuera del hogar. Esto coincide con Martín et al. (2013) quienes informan que el desarrollo personal y resiliencia en las madres tiene asociado un conjunto de competencias concretas como son la capacidad para responder a múltiples retos y tareas; las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés o el sentimiento de tener el control sobre lo que sucede en la vida.

En relación con el nivel educativo, las madres con un nivel medio alto cuentan con un mayor desarrollo de la Competencia de Participación e Integración Comunitaria debido a su capacidad para fortalecer las redes de apoyo conformadas por las relaciones comunitarias que establecen (Rodrigo et al., 2009).

Atendiendo a la tipología familiar, los resultados informan que las madres que conforman unidades familiares de tipología biparental tienen un mayor desarrollo de la Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas que las que conforman unidades familiares de tipología monoparental debido a las dificultades surgidas en estos hogares al recaer la implicación parental, únicamente, en una de las figuras (Reparaz y Naval, 2014). A su vez, esto se relaciona con el hecho de que en el estudio se obtuviera que las madres que conforman unidades familiares de tipología monoparental ejercen menor supervisión educativa sobre las/los hijas/os que aquellas otras que conforman unidades familiares biparentales.

Por último, en cuanto a la Satisfacción con el programa, se ha obtenido que las madres de menor edad tienen mayor Satisfacción con la Dinamización de las Personas Dinamizadoras. A su vez, aquellas con un nivel de estudios alto (Bachillerato-Universitarios) tienen menor Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa y con sus Contenidos. Asimismo, las desempleadas o cobrando prestación por pensión o jubilación presentan una mayor Satisfacción con los Aspectos Logísticos y con los Contenidos que las empleadas. Esto podría atribuirse al alto nivel de expectativas de las madres con un elevado nivel educativo en cuanto a las aportaciones y aprendizajes derivados de la participación en el programa y el papel de la persona facilitadora de la intervención, así como el nivel de ajuste necesario en la organización logística del día a día de las madres empleadas para poder asistir a las sesiones en relación a las desempleadas. No obstante, esta información es relevante porque contribuye a la generación de un perfil de personas receptivas a la intervención. De este modo, se enfatiza que, tomando referencia hallazgos previos de programas similares de educación parental (Verzeletti et al., 2017), el nivel de satisfacción de las personas con el programa favorecerá el logro de sus objetivos y la inducción de cambios tanto en los participantes como en la dinámica familiar, lo cual realza, en mayor medida, el valor de su evaluación.

## **6. Conclusiones**

Como resultado del desarrollo del presente estudio, se concluye que los instrumentos recogidos en el diseño de evaluación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo cuentan con la idoneidad psicométrica adecuada para componer la evaluación del programa anteriormente mencionado y ser parte del diseño de investigación de la presente Tesis Doctoral debido a sus óptimos índices de ajuste, la adecuación de los índices de consistencia interna en las escalas globales y en los factores que exploran, la alta fiabilidad de cada uno de ellos y su capacidad de discriminación atendiendo a variables individuales.

Por estos motivos, se concluye que el diseño de evaluación responde a las garantías propias de un programa de educación parental basado en evidencias atendiendo a estándares de calidad de acciones psicoeducativas de intervención familiar desde el enfoque de la Parentalidad Positiva.

En definitiva, el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo cuenta con un diseño de evaluación que garantiza la comprobación de los cambios objetivos de mejora producidos por el programa en las competencias parentales y en el contexto familiar de las personas participantes, así como en las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia y en la continuidad escolar de los/las adolescentes desde los estándares de calidad de los programas basados en evidencias.



## **Capítulo 7**

---

### **Estudio 2: Evaluación de la Efectividad del Programa**

#### **“Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo**

---



## **1. Introducción**

Un programa es el resultado del diseño y estructuración de una intervención que está dirigida, tanto a la consecución de objetivos concretos como a la satisfacción de necesidades y que será objeto de evaluación (Rodrigo et al., 2010b). En este sentido, la evaluación de un programa consiste en la recogida de información empírica de forma sistemática sobre sus resultados con el fin de emitir juicios que demuestren su eficacia (Patton, 2012) y que faciliten la toma de decisiones sobre el programa (Fernández-Ballesteros, 2001), siendo necesario que los efectos sean comprobados a partir de métodos rigurosos acordes a los estándares de evidencia científica de las intervenciones preventivas (Gottfredson et al., 2015). En esta línea, la entrega de programas basados en evidencias, desde un enfoque centrado en la familia, lleva implícita la evaluación de la intervención, antes y después de la misma, con el fin de comprobar el cumplimiento de los objetivos y las contribuciones que la intervención realiza en el desarrollo de las familias y de sus miembros como población objetivo del programa y sujetos titulares de derechos (Almeida et al., 2022), pues los programas basados en evidencias son una herramienta para la promoción de factores protectores de la familia y, por tanto, para la prevención (Rodrigo, 2016).

De este modo, siguiendo a Rodrigo et al. (2010b), la educación parental es un recurso psicoeducativo para la promoción de la Parentalidad Positiva desarrollado a partir de programas de intervención que pretenden la reflexión compartida sobre la tarea parental y la generación de procesos de cambio a múltiples niveles en las figuras parentales. Además, ofrece una oportunidad de aprendizaje y remodelación del ejercicio de la parentalidad y la creación de una red de apoyo en esta tarea vital. En definitiva, pretende la reflexión sobre el desempeño del rol parental y la asunción de este en el escenario educativo familiar de cada uno/a atendiendo a las circunstancias y características propias de los/las hijos/as con el objetivo de

alcanzar cambios de creencias, actitudes, emociones y comportamientos en las figuras parentales.

Este tipo de acciones, es decir, los programas de educación parental basados en evidencias impulsan las posibilidades de mejora de las familias reforzando sus potencialidades y fomentando el carácter preventivo de la intervención (Rodrigo et al., 2010b). Es por ello que, a partir Resolución Rec (2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la promoción de políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, el apoyo a la tarea parental se debe ofrecer de manera universal a todas las familias y, además, se debe promover desde diferentes contextos, siendo el educativo uno de ellos (Martín et al., 2022). En este sentido, entre sus objetivos, la Rec(2006)19 recoge que los servicios de atención y apoyo a la familia deben apostar por iniciativas de promoción del desarrollo y educación de los/las niños/as a través de programas que busquen mejorar su rendimiento académico y prevenir el abandono escolar que, además, sean reforzadas, con programas dirigidos a las figuras parentales y que tengan como objetivo ofrecerles apoyo en el desempeño de su rol, facilitando su participación en acciones comunitarias que favorezcan el establecimiento de redes de apoyo donde intercambiar experiencias con otras personas. Siguiendo a Martín et al. (2022), estas acciones deben promover las competencias parentales garantizando la satisfacción de las necesidades de los/las niños/as así como su cuidado desde el ejercicio de la responsabilidad parental y la mejora del sentimiento de eficacia de las figuras parentales.

Volviendo al contexto educativo como un entorno óptimo para la implementación de estos programas, es necesario destacar que los centros educativos deben velar por la función académica y educativa del alumnado, pero, además, deben ayudar a las familias a cumplir con su rol y tareas parentales, haciendo efectiva la corresponsabilidad educativa de los/las niños/as y adolescentes entre la administración y las familias , tal como se recoge en la *Ley Orgánica*

3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 03 de mayo de Educación (LOMLOE).

Por último, es relevante destacar que, durante la adolescencia, tanto la familia como la escuela continúan siendo dos contextos fundamentales para el desarrollo de las/los chicas/os, siendo entornos que promueven la eficacia escolar, los resultados académicos y el Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Cruz-Sosa et al., 2023a). Por ello, el centro educativo debe convertirse en un entorno seguro y afectuoso para el alumnado (Oliva et al., 2011b) y para las familias (Cruz-Sosa et al., 2023a) y, además, debe lograr ser un agente presente en su red de apoyo. Por tanto, siguiendo a estos últimos autores (Cruz-Sosa et al., 2023a), el centro educativo debe ofrecer oportunidades de promoción del desarrollo integral del alumnado incluyendo, en su oferta curricular, la participación en programas basados en evidencias para la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia y programas de educación parental basados en evidencias para dotar a las familias de las competencias parentales que garanticen este desarrollo.

En este sentido, se cuenta con el diseño del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, dando así respuesta a la necesidad de disponer de programas de educación parental basados en evidencias y con atención específica al tratamiento de la prevención del abandono escolar temprano y a la promoción de la continuidad escolar en las aulas, dirigidos a figuras parentales con hijos/as adolescentes (Cruz-Sosa et al., 2023a; Martín et al., 2015).

A partir de lo anterior, con este estudio se pretende evaluar la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, con el fin de identificar los cambios objetivos de mejora producidos en las personas destinatarias de la acción, así como en sus hijos e hijas adolescentes en situación de riesgo de abandono escolar temprano atendiendo a las dimensiones que conforman su diseño de evaluación.

Para mayor profundización en los contenidos teóricos abordados en esta introducción, se recomienda consultar el Capítulo 3.

## **2. Objetivos**

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo.

A partir de lo anterior, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los cambios de mejora producidos en las competencias parentales, las estrategias de resolución de conflicto en la familia, el clima social y familiar y la supervisión parental de las madres participantes en la investigación y cuyos/as hijos/as se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar temprano según características de las personas participantes.
- Analizar los cambios de mejora producidos en las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia de los/las hijos/as en situación de riesgo de abandono escolar temprano de las madres participantes en el Estudio según características de los/las adolescentes participantes y su ajuste escolar.
- Comprobar la teoría del cambio en la que la mejora de las Competencias Parentales de las madres participantes en el programa influirá en el Desarrollo Positivo Adolescente de los/las hijos/as mediada por la mejora en las relaciones de estos/as últimos/as con el profesorado y con su rendimiento académico.
- Analizar la satisfacción en relación con la implementación del programa por parte de las madres participantes atendiendo a sus características sociodemográficas.

### 3. Método

#### 3.1. Participantes

Las personas inscritas en el programa como participantes sumaron un total de 537 madres y sus hijos/as adolescentes (n= 422). En cuanto al grupo de intervención, las madres (n= 372) tienen una media de edad de 42.52 años con un rango de edad de 18 a 61 años ( $\sigma= 6.25$ ); conforman unidades familiares de tipología biparental (63.2%); tienen una media de 2.25 hijos/as (1-9;  $\sigma= 1.03$ ); son residentes en zonas urbanas (75.2%); cuentan con un nivel educativo de Estudios Primarios o Graduado Escolar (59.3%) y su situación laboral es de desempleo o cobrando prestación por pensión o jubilación (55.3%) (Tabla 30).

En relación con el grupo control, las madres (n= 165) tienen una media de edad de 42.64 años con un rango de edad de 28 a 62 años ( $\sigma= 6.73$ ); conforman unidades familiares de tipología biparental (57.9%); tienen una media de 2.3 hijos/hijas (1-9;  $\sigma= 1.12$ ); son residentes en zonas urbanas (72.8%); cuentan con un nivel educativo de Estudios Primarios o Graduado Escolar (59.3%) y su situación laboral es de desempleo o cobrando prestación por pensión o jubilación (51.5%) (Tabla 30).

**Tabla 30**

*Datos sociodemográficos de las madres participantes en el estudio 2*

Datos sociodemográficos de las madres (n= 537)		Grupo Intervención (n=372)	Grupo Control (n= 165)
		$\bar{X}(\sigma)/\%$	$\bar{X}(\sigma)/\%$
Edad		42.52(6.25)	42.64(6.73)
Tipología Familiar	Biparental	63.2	57.9
	Monoparental	28.1	35.3
	Reconstituida	8.7	6.8
N.º Hijos/as	N.º. de hijos e hijas	2.25(1.03)	2.3(1.12)
	De 1 a 3 hijos/as	89.5	89.1
	De 4 a 8 hijos/as	10.5	10.9
Lugar Residencia	Urbana	75.2	72.8
	Rural	24.8	27.2

Nivel Educativo	Estudios Primarios/Gr. Escolar	59.3	59.3
	F.P. Grado Medio/Gr. Superior	21.3	26.7
	Bachillerato	10.6	9.6
	Universitarios	8.8	4.4
Situación Laboral	Desempleada	52.1	49.3
	Cobrando prestación (pensión/jubilación)	3.2	2.2
	Empleada	40.7	43.3
	Autónoma	4.1	5.2

Nota.: N.º: número; Gr.= Graduado/Grado; F.P.= Formación Profesional.

Atendiendo a los/las hijos/as de las madres que conforman el grupo experimental (n= 286), se destaca que el 64% son chicos y el 36% son chicas. Cuentan con una media de edad de 14.13 años con un rango de edad de 11 a 18 años ( $\sigma= 1.34$ ) y están cursando 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (79.5%). En base al ajuste académico, se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar temprano (52.2%), siendo su nivel de riesgo medio/alto (55.8%) y su pronóstico de mejorar la situación y continuar estudiando medio/bajo (69.3%). Su rendimiento académico es muy bajo/casi bajo (72%) y sus calificaciones medias en lengua castellana, inglés y matemáticas son de 4.12 (1-10;  $\sigma= 1.72$ ); 4.11 (1-10;  $\sigma= 2.03$ ) y 3.91 (1-10;  $\sigma= 1.83$ ) puntos respectivamente. En referencia a la idoneidad, se encuentran en el curso que les corresponde por edad (51.9%), no habiendo repetido curso el 47.4%. En cuanto al nivel de relaciones en el centro educativo, su grado de conflictividad es muy bajo/bajo/casi bajo (59.3%) y su nivel de relación con el profesorado y con los/las compañeros/as es medio alta/muy alta (61.8% y 71%). Por último, no es alumnado absentista (90.1%) (Tabla 31).

Por otro lado, en cuanto a los/las hijos/as de las madres que conforman el grupo de control (n= 136), el 50.7% son chicos y el 49.3% son chicas. Tienen una media de edad de 14.10 años y un rango de edad de 12 a 18 años ( $\sigma= 1.22$ ); se encuentran cursando 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (73.4%). En relación con el ajuste académico, no se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar temprano (52.3%), sin embargo, tienen un nivel medio/alto/muy alto de dicho riesgo (69.4%) y un pronóstico de mejorar la situación



y continuar estudiando medio/casi bajo/bajo (76.5%). Su rendimiento académico es muy bajo/bajo/casi bajo (65.8%) y sus calificaciones medias en lengua castellana, matemáticas e inglés son de 4.07 (1-9;  $\sigma= 2.04$ ); 4.37 (1-9;  $\sigma= 1.22$ ) y 4.3 (1-10;  $\sigma= 2.29$ ) puntos respectivamente. En cuanto a su idoneidad, no se encuentran en el curso que les corresponde por su edad (52.8%), habiendo repetido un curso el 33.8% y dos cursos el 19.8%. Atendiendo a las relaciones en el centro educativo, el grado de conflictividad del alumnado es medio (44.4%) así como su nivel de relación con el profesorado (44.4%). Sin embargo, su nivel de relación con los/las compañeros/as es medio alta (63.7%). Por último, no es alumnado absentista (84%) (Tabla 31).

**Tabla 31**

*Datos sociodemográficos y de ajuste académico de los/las adolescentes participantes en el estudio 2*

Datos sociodemográficos de los/las adolescentes (n= 422)		Grupo Intervención	Grupo Control
		$\bar{X}(\sigma)/\%$	$\bar{X}(\sigma)/\%$
Sexo	Hombre	64% (n= 183)	50.7% (n= 69)
	Mujer	36% (n= 103)	49.3% (n= 67)
Edad		14.13(1.34)	14.10(1.22)
Nivel Educativo	1º ESO	43.5	39.6
	2º ESO	36	33.8
	3º ESO	13.4	15.1
	4º ESO	7.2	11.5
Riesgo de AET	No	47.8	52.3
	Sí	52.2	47.7
	Muy bajo	14.4	12.5
	Bajo	12.6	9.7
Nivel de riesgo AET	Casi bajo	10.2	8.3
	Medio	28.8	26.4
	Alto	27	23.6
	Muy alto	7	19.4
	Muy bajo	5	9.7
Pronóstico de mejora y continuidad escolar	Bajo	11.8	18.1
	Casi bajo	20.4	15.3
	Medio	32.1	43.1
	Alto	19.9	6.9
	Muy alto	10.9	6.9
Rendimiento	Muy bajo	21.6	19.7
	Bajo	38.2	29.9
	Casi bajo	12.2	16.2
	Medio	20.6	20.5

	Alto	5.4	10.3
	Muy alto	2	3.4
Calificaciones	Lengua	4.12(1.72)	4.07(2.04)
	Matemáticas	3.91(1.83)	4.37(2.18)
	Inglés	4.11(2.03)	4.3(2.29)
Idoneidad	No	48.1	52.8
	Sí	51.9	47.2
	Ninguno	47.4	46.4
Repetición de curso	Un curso	31.5	33.8
	Dos cursos	21.2	19.8
	Muy bajo	27.8	26.8
	Bajo	20.8	26
Grado de conflictividad	Casi bajo	10.57	9.4
	Medio	23.2	20.5
	Alto	12.8	15.7
	Muy alto	4.6	1.6
Grado de relación con profesorado	Muy bajo	3.7	4.8
	Bajo	15.3	17.5
	Casi bajo	19.3	18.3
	Medio	43.1	44.4
	Alto	15.3	14.3
	Muy alto	3.4	.8
Grado de relación con compañeros/as	Muy bajo	4.6	4.8
	Bajo	11.6	12.9
	Casi bajo	12.8	16.1
	Medio	39.9	37.9
	Alto	25	25.8
	Muy alto	6.1	2.4
Absentismo	No	90.1	84
	Sí	9.9	16
	Muy bajo	32.2	29.2
	Bajo	20.3	13.5
Grado de absentismo	Casi bajo	13.6	11.2
	Medio	16.9	23.6
	Alto	11.9	14.6
	Muy alto	5.1	7.9

Nota.: ESO: Educación Secundaria Obligatoria; AET: Abandono Escolar Temprano.

Por último, con la intención de comprobar que los cambios producidos en las madres participantes y en sus hijos/as adolescentes se pueden atribuir a la propia intervención, se ha comprobado la equivalencia entre el grupo experimental y el grupo control de las madres y de las/los hijas/os adolescentes, destacando que, a nivel sociodemográfico y de variables de ajuste académico de los/las adolescentes, entre el grupo experimental y el grupo control de madres (Tabla 32) y de hijas/hijos (Tabla 33), no existen diferencias significativas.

**Tabla 32**

*Contraste de las variables sociodemográficas de las madres en función al grupo de intervención o al grupo de control*

		Tipo de Grupo		$X^2_{(gl)}/F_{(gl,n)}$	p-valor
		Experimental (n= 372) $\bar{X}(\sigma)/\%$	Control (n= 165) $\bar{X}(\sigma)/\%$		
Edad		42.52(6.25)	42.64(6.73)	.036 <sub>(1,468)</sub>	.85
Nº. hijos/hijas		2.25(1.03)	2.3(1.12)	.257 <sub>(1,468)</sub>	.612
Tipología familiar	Biparental	63	57.9	2.43 <sub>(2)</sub>	.296
	Monoparental	28.2	35.3		
	Reconstituida	8.8	6.8		
Nivel Educativo	Primarios/Gr. Escolar	59.3	59.3	2.77 <sub>(2)</sub>	.251
	F.P. Gr. Medio/ Gr. Superior	66	34		
	Bachillerato/Universitarios	19.5	14.1		
Situación Laboral	Desempleada o cobrando prestación (pensión/ jubilación)	55.2	51.5	.52 <sub>(1)</sub>	.47
	Empleada	44.8	48.5		

Nota.: N.º: número; Gr.= Graduado/Grado; F.P.: Formación Profesional; \*\*\*p ≤ .001; \*\*p ≤ .01; \*p ≤ .05

**Tabla 33**

*Contraste de las variables sociodemográficas y de ajuste académico de los hijos y de las hijas adolescentes en función al grupo de intervención o al grupo de control*

		Tipo de Grupo		$X^2_{(gl)}/F_{(gl,n)}$	p-valor
		Experimental (n= 286) $\bar{X}(\sigma)/\%$	Control (n= 136) $\bar{X}(\sigma)/\%$		
Edad		14.13(1.34)	14.10(1.22)	.052 <sub>(1,432)</sub>	.819
Nivel Educativo	1º ESO	43.5	39.6	2.72 <sub>(3)</sub>	.437
	2º ESO	36	33.8		
	3º ESO	13.4	15.1		
	4º ESO	7.2	11.5		
Rendimiento	Muy bajo/Casi bajo	72	65.8	1.51 <sub>(1)</sub>	.218
	Medio/Alto	28	34.2		
Riesgo de AET	No	47.8	52.3	.75 <sub>(1)</sub>	.385
	Sí	52.2	47.7		
Nivel de Riesgo de AET	Muy bajo	14.4	12.5	9.35 <sub>(5)</sub>	.096
	Bajo	12.6	9.7		
	Casi bajo	10.2	8.3		

	Medio	28.8	26.4		
	Alto	27	23.6		
	Muy alto	7	19.4		
Idoneidad	No	48.1	52.8		
	Sí	51.9	47.2	.79 <sub>(1)</sub>	.374
Repetir Curso	Ninguno	47.4	44.1		
	Ha repetido un curso	31.5	39.8		
	Ha repetido dos cursos	21.2	16.1	3.07 <sub>(2)</sub>	.216
Absentismo	No	90.1	84		
	Sí	9.9	16	3.26 <sub>(1)</sub>	.071
Grado de Conflictividad	Muy bajo/Bajo	51	53.6		
	Casi bajo/Medio	11.2	9.6	.36 <sub>(2)</sub>	.834
	Alto/Muy alto	37.8	36.8		
Grado de Relación con Profesorado	Muy bajo/Casi bajo	38.2	40.5		
	Medio	43.1	44.4	.81 <sub>(2)</sub>	.666
	Alto/Muy alto	18.7	15.1		
Grado de Relación con Iguales	Muy bajo/Casi bajo	29	33.9		
	Medio	39.9	37.9	1.05 <sub>(2)</sub>	.59
	Alto/Muy alto	31.1	28.2		

*Nota.: ESO: Educación Secundaria Obligatoria; AET: Abandono Escolar Temprano; \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$*

Para obtener mayor concreción al respecto, se sugiere consultar el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5).

### 3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de este Estudio son los que, a continuación, se señalan. No obstante, para mayor profundización, se sugiere consultar el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5).

- Datos Sociodemográficos y de Participación Educativa de la Familia.
- Escala de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres) (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013).
- Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares (FADE, 2006; García, 2008; Rodríguez, 2015).
- Escala de Clima Social y Familiar (Marchena et al., 2014 adaptado de Moos, 1974).

- Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000).
- Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008).
- Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín et al., 2023).

### **3.3. Procedimiento**

Para el desarrollo del presente Estudio se ha seguido el procedimiento que se especifica en el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5).

### **3.4. Análisis de Datos**

Con el fin de verificar la equivalencia en las dimensiones analizadas, primeramente, se realizaron contrastes de medias (ANOVA) comparando el punto de partida del grupo experimental y del grupo control. Debido a los resultados obtenidos se realizaron análisis de covarianza (ANCOVA), siendo la variable dependiente el postest de cada factor, el factor fijo el tipo de grupo (experimental y control) y la covariable el pretest de cada factor.

Seguidamente, con el fin de medir las diferencias pretest y postest en el grupo de intervención y observar los cambios producidos en este grupo tras la finalización del programa, se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVA) con todas las dimensiones de cambio, tomando como variables de medida, únicamente, la propia dimensión y el tiempo. En ambos casos se tomó la  $F$  de Lamba de Wilks para la significación.

A continuación, para conocer los efectos producidos por la satisfacción de las personas participantes se llevó a cabo un análisis univariante de varianza (ANOVA) a partir de variables criterio. Para la comprobación de la relevancia clínica de estos análisis realizados se utilizó el estadístico Eta Parcial al Cuadrado ( $\eta^2$ ).

Por último, se desarrolló un modelo de mediación serial que permitió evaluar el efecto mediador de las relaciones del alumnado con el profesorado y del rendimiento académico del alumnado en la relación entre la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres y la competencia de Desarrollo Positivo en la Adolescencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado. La relevancia clínica de los resultados de este análisis se determina a partir de la significación del efecto indirecto en función a si el intervalo de confianza no incluye el valor de 0 (Romera et al., 2021)

Se sugiere consultar el método general de la presente Tesis Doctoral para mayor profundización en los análisis de datos realizados (Capítulo 5).

#### **4. Resultados**

##### **4.1. Diferencias entre el Grupo de Intervención y el Grupo de Control tras la Participación en el Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo**

Al analizar las diferencias pretest entre el grupo experimental y el grupo control en el conjunto de dimensiones incluidas en la evaluación de la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, se encontraron diferencias significativas en los factores: Clima Violento en la Familia ( $F_{(1,461)}= 5.24$ ;  $p=.023$ ;  $\eta^2= .01$ ); Ignorar el Conflicto ( $F_{(1,423)}= 7.81$ ;  $p= .005$ ;  $\eta^2= .00$ ); Negociación ( $F_{(1,448)}= 3.78$ ;  $p= .05$ ;  $\eta^2= .01$ ) y Apertura ( $F_{(1,466)}= 4.08$ ;  $p= .044$ ;  $\eta^2= .01$ ) con un tamaño del efecto bajo a excepción de Ignorar el Conflicto que presenta un tamaño del efecto no relevante (Tabla 34).

**Tabla 34**

*Diferencias de medias en las dimensiones que componen la evaluación de la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo y el tipo de grupo*

Dimensiones	Factores	Tipo de Grupo		F <sub>(g1,n)</sub>	p-valor	η <sup>2</sup>
		Experimental $\bar{X}(\sigma)n$	Control $\bar{X}(\sigma)n$			
Competencias Parentales	Desarrollo Personal y Resiliencia	4.82(.6)325	4.8(.75)128	.05 <sub>(1,451)</sub>	.824	-
	Búsqueda de Apoyo Formal	2.78(1.58)320	2.85(1.72)128	.191 <sub>(1,446)</sub>	.662	-
	Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas	4.94(.92)325	4.8(.9)128	2.28 <sub>(1,451)</sub>	.132	-
	Búsqueda de Apoyo Informal	3.67(1.41)325	3.69(1.45)127	.022 <sub>(1,450)</sub>	.882	-
	Participación e Integración Comunitaria	3.88(1.03)332	3.86(1.15)130	.036 <sub>(1,460)</sub>	.849	-
Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares	Producir Cambios Positivos en la Relación	4.2(.89)323	4.34(.92)127	2.12 <sub>(1,448)</sub>	.146	-
	Disminución de la Tensión Emocional del Conflicto	3.47(.75)309	3.62(.92)122	3.39 <sub>(1,429)</sub>	.066	-
	<b>Ignorar el Conflicto</b>	<b>2.43(.85)303</b>	<b>2.71(1.03)122</b>	<b>7.81<sub>(1,423)</sub></b>	<b>.005</b>	<b>.00</b>
	<b>Negociación</b>	<b>4.03(.93)324</b>	<b>4.22(.94)126</b>	<b>3.78<sub>(1,448)</sub></b>	<b>.05</b>	<b>.01</b>
	Afirmación de Poder	3.18(1.01)311	3.17(.99)122	.002 <sub>(1,431)</sub>	.969	-
	Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma	4.32(.86)327	4.45(.83)129	1.83 <sub>(1,454)</sub>	.176	-
	Manejo de las Emociones Negativas	3.01(.92)304	3(1.1)123	.009 <sub>(1,425)</sub>	.925	-
Clima Social y Familiar	Clima de Apoyo y Unión	1.36(.72)331	1.56(1.07)132	.000 <sub>(1,465)</sub>	.993	-
	<b>Clima Violento en la Familia</b>	<b>1.36(.72)331</b>	<b>1.56(1.07)132</b>	<b>5.24<sub>(1,461)</sub></b>	<b>.023</b>	<b>.01</b>
	Dificultad para Expresar Sentimientos y Opiniones	2.2(1.15)332	2.41(1.38)134	2.87 <sub>(1,464)</sub>	.091	-

Supervisión Parental	Clima Conflictivo en la Familia	2.3(1.07)332	2.44(1.28)134	1.49 <sub>(1,464)</sub>	.223	-
	Control Restrictivo	5.51(.74)331	5.49(.75)136	.123 <sub>(1,465)</sub>	.726	-
	Supervisión Educativa	4.44(1.17)330	4.56(1.16)136	.965 <sub>(1,464)</sub>	.326	-
	<b>Apertura</b>	<b>4.48(1.08)332</b>	<b>4.7(1.1)136</b>	<b>4.08<sub>(1,466)</sub></b>	<b>.044</b>	<b>.01</b>

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

Debido a estos resultados, se realiza una diferencia de medias covariada (ANCOVA) con el fin de probar la efectividad del programa en función al tipo de grupo, experimental o control. Estos resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest según el tipo grupo, a favor del grupo experimental en todos los casos. Al finalizar el programa, el grupo experimental presenta un mayor desarrollo de las competencias parentales de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas con un tamaño del efecto de bajo a intermedio ( $F_{(1,379)} = 22.33$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .056$ ); de Desarrollo Personal y Resiliencia ( $F_{(1,379)} = 9.31$ ;  $p = .002$ ;  $\eta^2 = .024$ ) y de Búsqueda de Apoyo Formal ( $F_{(1,371)} = 4.22$ ;  $p = .041$ ;  $\eta^2 = .011$ ) con un tamaño del efecto bajo respectivamente (Tabla 35).



**Tabla 35**

*Diferencias de medias covariadas en las dimensiones que componen la evaluación de la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo y el tipo de grupo*

Dimensiones	Factores Finales	Grupo		$F_{(g,l,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
		Intervención $\bar{X}(\sigma)n$	Control $\bar{X}(\sigma)n$			
Competencias Parentales	<b>Desarrollo Personal y Resiliencia</b>	<b>4.93(.59)282</b>	<b>4.72(.77)100</b>	<b>9.31<sub>(1,379)</sub></b>	<b>.002</b>	<b>.024</b>
	<b>Búsqueda de Apoyo Formal</b>	<b>3.06(1.64)275</b>	<b>2.75(1.6)99</b>	<b>4.22<sub>(1,371)</sub></b>	<b>.041</b>	<b>.011</b>
	<b>Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas</b>	<b>5.06(.78)282</b>	<b>4.59(.9)100</b>	<b>22.33<sub>(1,379)</sub></b>	<b>.001</b>	<b>.056</b>
	Búsqueda de Apoyo Informal	3.67(1.38)281	3.75(1.42)99	.01 <sub>(1,377)</sub>	.919	-
	Participación e Integración Comunitaria	3.96(.97)330	3.83(1.09)128	2.32 <sub>(1,455)</sub>	.128	-
Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares	Producir Cambios Positivos en la Relación	4.32(.81)274	4.23(.82)97	3.23 <sub>(1,368)</sub>	.073	-
	Disminución de la Tensión Emocional del Conflicto	3.45(.8)267	3.41(.85)91	1.32 <sub>(1,355)</sub>	.251	-
	Ignorar el Conflicto	2.33(.81)256	2.49(.99)90	.000 <sub>(1,343)</sub>	.999	-
	Negociación	4.25(.88)281	4.22(.9)97	1.96 <sub>(1,375)</sub>	.162	-
	Afirmación de Poder	2.9(.9)262	2.83(.98)91	.072 <sub>(1,350)</sub>	.789	-
	Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma	4.35(.79)282	4.27(.8)100	1.73 <sub>(1,379)</sub>	.189	-
	Manejo de las Emociones Negativas	2.76(.84)258	2.81(.98)91	1.3 <sub>(1,346)</sub>	.254	-
Clima Social y Familiar	Clima de Apoyo y Unión	4.68(.94)290	4.69(.96)103	.164 <sub>(1,390)</sub>	.686	-
	Clima Violento en la Familia	1.25(.54)287	1.39(.76)101	1.39 <sub>(1,385)</sub>	.239	-

Supervisión Parental	Dificultad para Expresar Sentimientos y Opiniones	2.12(1.09)289	2.22(1.15)103	.003 <sub>(1,389)</sub>	.953	-
	Clima Conflictivo en la Familia	2.02(.86)289	2(.98)103	.583 <sub>(1,389)</sub>	.446	-
	Control Restrictivo	5.52(.64)288	5.44(.76)104	.691 <sub>(1,389)</sub>	.341	-
	Supervisión Educativa	4.55(1.04)287	4.68(1.04)104	.245 <sub>(1,388)</sub>	.621	-
	Apertura	4.6(.93)289	4.7(1)104	.008 <sub>(1,390)</sub>	.929	-

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

## 4.2. Efectos Producidos por el Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo en las Madres Participantes y en sus Hijos e Hijas tras su Participación en el Programa

### 4.2.1. Efectos Producidos en las Competencias Parentales de las Madres Participantes

En el análisis de las competencias parentales de las madres participantes en el programa, se observa un efecto significativo en la dimensión que demuestra la existencia de diferencias entre sus variables ( $F_{(4,268)} = 290.20$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .81$ ). Asimismo, se presentan diferencias significativas entre la dimensión y la variable tiempo ( $F_{(4,268)} = 2.92$ ;  $p = .022$ ;  $\eta^2 = .04$ ). Ello demuestra un cambio en la dimensión tras participar en el programa. De esta forma, se observa que, al finalizar el mismo, se produce un aumento significativo en la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia ( $F_{(1,280)} = 11.75$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .04$ ) y en la Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal ( $F_{(1,273)} = 8.61$ ;  $p = .004$ ;  $\eta^2 = .03$ ), con tamaños del efecto de bajos a medios (Tabla 36).

**Tabla 36**

*Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala de Percepción sobre las Competencias Parentales de las madres*

Factores	Tiempo		$F_{(g,l,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	Pretest $\bar{X}(\sigma)N$	Postest $\bar{X}(\sigma)N$			
<b>Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia</b>	<b>4.81(.58)281</b>	<b>11.75(1,280)</b>	<b>11.75</b>	<b>.001***</b>	<b>.04</b>
<b>Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal</b>	<b>2.77(1.58)274</b>	<b>8.61(1,273)</b>	<b>8.61</b>	<b>.004**</b>	<b>.03</b>
Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas	5.03(.83)281	.46(1,280)	.46	.498	-
Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal	3.65(1.48)280	.10(1,279)	.10	.747	-
Competencia de Participación e Integración Comunitaria	3.17(1.17)280	.000(1,279)	.000	.985	-

*Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$   $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.*

#### ***4.2.2. Efectos Producidos en las Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares en las Madres Participantes***

Al analizar las estrategias de resolución de conflictos familiares de las madres participantes, se observa un efecto significativo en la dimensión ( $F_{(6,249)} = 216.63$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .84$ ) y entre la dimensión y la variable tiempo ( $F_{(6,249)} = 12.68$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .23$ ), demostrando así un cambio en la dimensión tras la participación en el programa. Partiendo de ello, se obtiene que, al finalizar el programa, se produce un aumento significativo en las estrategias positivas de resolución de conflictos en la familia: Producir Cambios Positivos en la Relación ( $F_{(1,273)} = 7.39$ ;  $p = .007$ ;  $\eta^2 = .03$ ) y Negociación ( $F_{(1,280)} = 15.98$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .05$ ) con un tamaño del efecto de bajo a medio. Por otro lado, se produce una disminución significativa de las estrategias negativas de resolución de conflicto en la familia: Afirmación de Poder ( $F_{(1,261)} =$

22.84;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .08$ ) y Manejo de Emociones Negativas ( $F_{(1,257)} = 28.66$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .1$ ) con un tamaño del efecto de medio a alto (Tabla 37).

**Tabla 37**

*Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares en las madres*

Factores	Tiempo		$F_{(g,l,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	Pretest $\bar{X}(\sigma)N$	Postest $\bar{X}(\sigma)N$			
<b>Producir Cambios Positivos en la Relación</b>	<b>4.18(.88)274</b>	<b>7.39<sub>(1,273)</sub></b>	<b>7.39</b>	<b>.007**</b>	<b>.03</b>
Disminución de la Tensión Emocional del Conflicto	3.55(.8)267	.002 <sub>(1,266)</sub>	.002	.964	-
Ignorar el Conflicto	2.25(.84)255	.039 <sub>(1,254)</sub>	.039	.843	-
<b>Negociación</b>	<b>4.03(.89)281</b>	<b>15.98<sub>(1,280)</sub></b>	<b>15.98</b>	<b>.001***</b>	<b>.05</b>
<b>Afirmación de Poder</b>	<b>3.15(.99)262</b>	<b>22.84<sub>(1,261)</sub></b>	<b>22.84</b>	<b>.001***</b>	<b>.08</b>
Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma	4.42(.84)282	.235 <sub>(1,281)</sub>	.235	.628	-
<b>Manejo de las Emociones Negativas</b>	<b>3(.92)258</b>	<b>28.66<sub>(1,257)</sub></b>	<b>28.66</b>	<b>.001***</b>	<b>.1</b>

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

#### **4.2.3. Efectos Producidos en el Clima Social y Familiar en las Madres**

##### **Participantes**

En el análisis del clima social y familiar de las madres participantes en el programa se obtiene un efecto significativo en la dimensión, lo cual demuestra que existen diferencias entre sus variables ( $F_{(3,284)} = 1173.99$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .92$ ). Asimismo, se producen diferencias significativas entre la dimensión y la variable tiempo ( $F_{(3,284)} = 6.46$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .06$ ). De esta forma se demuestra un cambio en la dimensión tras participar en el programa. Tomando esto como referencia, los análisis dan como resultado que, tras finalizar el programa, se produce

una disminución del Clima Violento en la Familia con un tamaño del efecto bajo ( $F_{(1,286)}= 5.38$ ;  $p= .021$ ;  $\eta^2= .02$ ) y una disminución del Clima Conflictivo en la Familia con un tamaño del efecto intermedio ( $F_{(1,288)}= 20.72$ ;  $p\leq .001$ ;  $\eta^2= .07$ ) (Tabla 38).

**Tabla 38**

*Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala Clima Social y Familiar en las madres*

Factores	Tiempo		$F_{(gl,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	Pretest $\bar{X}(\sigma)N$	Posttest $\bar{X}(\sigma)N$			
Clima de Apoyo y Unión	4.59(1.06)287	4.67(.94)287	2.19 <sub>(1,289)</sub>	.14	-
<b>Clima Violento en la Familia</b>	<b>1.35(.7)287</b>	<b>1.25(.54)287</b>	<b>5.38<sub>(1,286)</sub></b>	<b>.021*</b>	<b>.02</b>
Dificultad para Expresar Sentimientos y Opiniones	2.2(1.15)287	2.1(1.05)287	1.76 <sub>(1,288)</sub>	.186	-
<b>Clima Conflictivo en la Familia</b>	<b>2.29(1.05)287</b>	<b>2.01(.83)287</b>	<b>20.72<sub>(1,288)</sub></b>	<b>.001***</b>	<b>.07</b>

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

#### 4.2.4. Efectos Producidos en la Supervisión Parental de las Madres

##### Participantes

Al analizar la supervisión parental de las madres participantes en el programa se produce un efecto significativo en la dimensión ( $F_{(2,284)}= 204.25$ ;  $p\leq .001$ ;  $\eta^2= .6$ ). Sin embargo, no se producen diferencias significativas entre la dimensión y la variable tiempo ( $F_{(2,284)}= 2.56$ ;  $p= .07$ ;  $\eta^2= .02$ ), con lo que no se puede demostrar un cambio en la dimensión tras participar en el programa. No obstante, en el análisis individual de las dimensiones, se observan diferencias significativas en la Apertura, produciéndose un ligero aumento de esta tras la intervención, con un tamaño del efecto bajo ( $F_{(1,288)}= 4$ ;  $p= .046$ ;  $\eta^2= .01$ ) (Tabla 39).

**Tabla 39**

*Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala Supervisión Parental de las madres*

Factores	Tiempo		$F_{(g,l,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	Pretest $\bar{X}(\sigma)N$	Postest $\bar{X}(\sigma)N$			
Supervisión Educativa	4.47(1.14)287	4.55(1.04)287	1.79 <sub>(1,286)</sub>	.182	-
Control Restrictivo	5.55(.66)288	5.52(.64)288	.415 <sub>(1,287)</sub>	.52	-
<b>Apertura</b>	<b>4.49(1.06)289</b>	<b>4.6(.93)289</b>	<b>4</b> <sub>(1,288)</sub>	<b>.046*</b>	<b>.01</b>

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

#### ***4.2.5. Efectos Producidos en las Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia en los Hijos y en las Hijas de las Madres Participantes***

Después de analizar las competencias en la adolescencia de los y las hijos e hijas de las madres participantes, se obtiene un efecto significativo en la dimensión demostrando diferencias entre sus variables ( $F_{(4,304)} = 238.1$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .76$ ). Además, se dan diferencias significativas entre la dimensión y la variable tiempo ( $F_{(4,304)} = 4.34$ ;  $p = .002$ ;  $\eta^2 = .05$ ), implicando un cambio en esta dimensión de los/las hijos/as adolescentes tras la participación de sus madres en el programa. A partir de esto, los análisis informan que, tras la finalización del programa, se produce una mejora de la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia de los/las hijos/as, con un tamaño del efecto bajo ( $F_{(1,333)} = 5.61$ ;  $p = .01$ ;  $\eta^2 = .02$ ) (Tabla 40).

**Tabla 40**

*Contraste de medidas repetidas pre-post test de los factores de la Escala Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia*

Factores	Tiempo		$F_{(g,l,n)}$	<i>p-valor</i>	$\eta^2$
	Pretest $\bar{X}(\sigma)N$	Postest $\bar{X}(\sigma)N$			
<b>Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia</b>	<b>3.55(1.04)334</b>	<b>3.66(1.01)334</b>	<b>5.61<sub>(1,333)</sub></b>	<b>.01**</b>	<b>.02</b>
Competencia de Desarrollo Cognitivo	3.26(1.05)325	3.35(1.05)325	3.2 <sub>(1,324)</sub>	.07	-
Competencia de Desarrollo Socio-Moral	3.59(1.13)321	3.6(1.14)321	.11 <sub>(1,320)</sub>	.740	-
Competencia de Autocuidado y Salud	4.73(.83)318	4.67(.86)318	1.67 <sub>(1,317)</sub>	.19	-
Competencia de Desarrollo Emocional	3.48(1.18)329	3.56(1.15)329	1.91 <sub>(1,328)</sub>	.167	-

*Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.*

#### **4.2.6. Análisis de las Competencias Personales del Alumnado Adolescente**

##### **Desde la Visión del Profesorado**

Partiendo de los resultados obtenidos, se hace relevante justificar con evidencias científicas el motivo de evaluación de las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia en los hijos y en las hijas de las madres participantes en el programa a pesar de no haber recibido intervención directa. En primer lugar, se requiere destacar que se justifica, en la literatura científica y en recomendaciones europeas, el efecto de la intervención o el disfrute de recursos de apoyo a la familia sobre la dinámica familiar y el desarrollo integral de los/las niños/as y adolescentes.

De este modo, la Rec (2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, hace referencia a la necesidad de que los servicios de atención y apoyo a las familias cuenten con recursos que contribuyan a la educación de los/las hijos/hijas, facilitando su desarrollo y

educación a través de la promoción de las competencias parentales. Asimismo, pone en valor el contexto educativo como un entorno adecuado para estos programas debido a su deber de garantizar la educación del alumnado; ayudar a las familias a cumplir con sus tareas parentales y promover el Desarrollo Positivo de la Adolescencia.

A su vez, es preciso destacar que, a pesar de la existencia de estudios que demuestran que las figuras parentales con un mayor desarrollo de sus Competencias Parentales promueven el Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Marchena et al., 2014) y que las variables del contexto educativo influyen también en este desarrollo (Oliva et al., 2011a), corroborando así la incidencia de la relación de la familia con la escuela en el ajuste escolar, se hace necesario contar con un estudio pormenorizado para conocer el efecto directo entre ambas competencias y su mediación con variables del contexto educativo que permitan identificar la incidencia de esta relación en la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

Atendiendo a lo anterior se analizó un modelo de ecuaciones estructurales para predecir este Desarrollo Positivo teniendo en cuenta las competencias parentales y las variables del contexto educativo con las madres participantes en el programa objeto de estudio y sus hijos e hijas adolescentes. Los resultados de este análisis forman parte de un estudio más amplio que ha sido publicado y premiado y que se sugiere consultar para conocer con mayor precisión Cruz-Sosa et al. (2023a).

Para lograr este objetivo, se efectuó un modelo de mediación serial desarrollado con el PROCESS versión 4.1 interfaz/macro para SPSS (Hayes, 2013) (Modelo 6) que permitió evaluar el efecto mediador de las relaciones del alumnado con el profesorado y del rendimiento académico del alumnado en la relación entre la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres y la competencia de Desarrollo Positivo en la Adolescencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado.



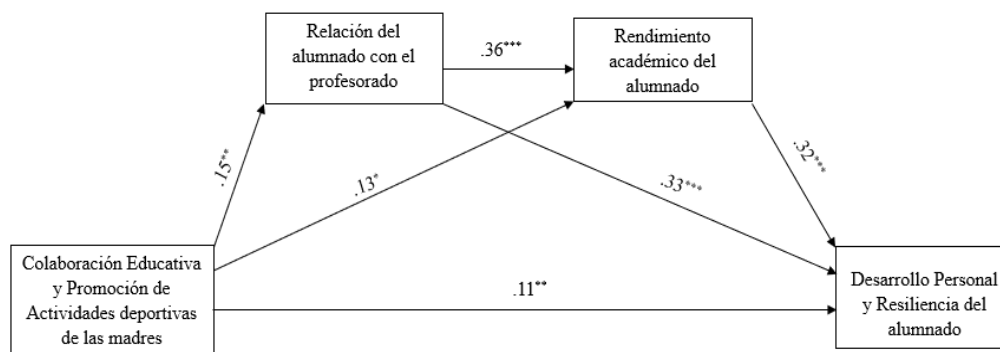
En consecuencia, se obtuvo que, en primer lugar, la variable Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre, mediada por las relaciones del alumnado con el profesorado, es significativa dentro del modelo ( $\beta = .33$ ;  $t = 6.72$ ;  $p \leq .001$ ).

En segundo lugar, se halló una relación significativa de la variable competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre, mediada por el rendimiento académico del alumnado ( $\beta = .32$ ;  $t = 6.35$ ;  $p \leq .001$ ).

En tercer lugar, en relación a los resultados del análisis de regresión lineal múltiple tomando como variables predictoras las relaciones del alumnado con el profesorado (variable mediadora 1), el rendimiento académico del alumando (variable mediadora 2) y la Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre (variable independiente, X) sobre el Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (variable dependiente, Y), se obtuvo que todas las variables han resultado significativas dentro del modelo ( $\beta = .22$ ;  $t = 3.99$ ;  $p \leq .001$ ) así como que este explica el 33% de la varianza total de la variable de Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (variable dependiente, Y) (Figura 5).

**Figura 5**

*Modelo de Mediación de Competencias Parentales sobre el Desarrollo Positivo en la Adolescencia*



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

En cuarto lugar, al comprobar los efectos directos de la variable Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre y la variable Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado se obtuvo que el efecto directo es estadísticamente significativo ( $\beta = .12$ ;  $t = 2.35$ ;  $p = .019$ ).

En quinto lugar, atendiendo a los efectos indirectos de la variable Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre y la variable Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado mediados por las relaciones del alumnado con el profesorado y el rendimiento académico del alumnado se alcanzó que, para la vía de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre>relaciones del alumnado con el profesorado>Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado, hay un efecto indirecto significativo ( $\beta = .05$ ,  $SE = .0215$ , 95% CI [.01, .09]). De igual forma, para la vía de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre>rendimiento académico del alumnado>Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado, se obtuvo un efecto indirecto significativo ( $\beta = .0417$ ,  $SE = .0183$ , 95% CI [.01, .08]). Sucedió lo mismo para la vía de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de la madre>relaciones del

alumnado con el profesorado>rendimiento académico del alumnado>Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado, obteniendo un efecto indirecto significativo ( $\beta = .017$ ,  $SE = .0081$ , 95% CI [.002, .03]).

En último lugar y, en consonancia con lo anterior, los resultados reflejan que el efecto de mediación parcial descrito en el modelo fue estadísticamente significativo comprobando que el intervalo de confianza asociado no contiene el cero.

Habría que destacar también que se halló un modelo que aborda el Desarrollo Positivo de la Adolescencia incluyendo el contexto familiar y educativo. En este sentido, dicho modelo predice la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia de los/las adolescentes a partir de la promoción de la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres, mediada por la relación del alumnado con el profesorado y con su rendimiento académico. A su vez, se obtuvo que dicha competencia parental influye en la relación del alumnado con el profesorado y en su rendimiento académico, así como que estas dos últimas contribuyen a la promoción de la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado. Asimismo, el efecto total del modelo resultante determina la relación directa entre la Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres y la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado.

Estos resultados indican cómo la participación de la familia en la escuela interacciona con la relación del alumnado con el profesorado y, con ello se facilita la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia, lo cual coincide con las aportaciones de Oliva et al., (2011a) quienes señalan la existencia de una relación entre aspectos de la dinámica familiar e indicadores del Desarrollo Positivo en la Adolescencia que a su vez promueven las competencias personales de los chicos y facilitan su ajuste interno y externo. Asimismo, esto coincide con las aportaciones de Marchena et al., (2014) que afirman que las bajas

competencias parentales se asocian al riesgo de abandono escolar temprano, mientras que la supervisión parental, concretamente la educativa, predice un rendimiento académico alto.

Por otro lado, también este hallazgo coincide con Scales et al., (2000) en que la acumulación de recursos internos y externos en la adolescencia garantiza un desarrollo más positivo, destacando los activos externos relacionados con el contexto escolar, como las relaciones y el apoyo ofrecido al alumnado por el profesorado, y con las familias, como la implicación de la figuras parentales en el centro educativo y el apoyo ofrecido a sus hijos/as para garantizar el éxito académico mostrando altas expectativas sobre sus capacidades. Al mismo tiempo indican que esto causa efecto sobre el rendimiento académico de los hijos y de las hijas, lo cual se relaciona con las variables mediadoras del modelo.

En esta línea, el clima de los centros educativos es determinante para el ajuste social y académico del alumnado, influyendo sobre su rendimiento académico y su contribución al desarrollo personal de los adolescentes (Marchena et al., 2014; Oliva et al., 2011a). Este clima debe garantizar la convivencia afectuosa así como la existencia de interacciones de calidad entre alumnado y profesorado, ya que el alumnado que no establece relaciones con sus referentes educativos tiene mayor riesgo de abandono escolar temprano (Marchena et al., 2014).

En conclusión, a partir de estos hallazgos se confirma que el contexto educativo y el familiar son entornos que promueven la eficacia escolar, los resultados académicos y el Desarrollo Positivo en la Adolescencia. Así, se hace necesario que el centro educativo ofrezca oportunidades de promoción del desarrollo integral de su alumnado ofreciendo programas basados en evidencias para la promoción del Desarrollo Positivo en las aulas y programas de educación parental para dotar a las familias de competencias parentales que garanticen este desarrollo.

*Capítulo de Libro publicado:*

Cruz-Sosa, M. M., Martín-Quintana, J. C. y Álamo-Muñoz, A. (2023). Análisis de las competencias personales del alumnado adolescente desde la visión del profesorado. En F. Alcantud-Marín, Y. Alonso-Esteban, C. Berenguer, M. J. Cantero, J. C. Meléndez, A. R. Moliner, B. Rosello, M. M. Sánchez, P. Sancho, E. Satorres, N. Senent-Capuz, M. Soriano-Ferrer, P. Viguier, A. Ygual (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 1359-1368). DYKINSON, S.L.

*Reconocimiento a la publicación:*

Premio a la mejor comunicación CIPE 2023. El XI Congreso Internacional de Psicología y Educación otorga el ACCÉSIT a la Comunicación de Post-Grado de Miriam del Mar Cruz-Sosa (26 de junio de 2023, Valencia, España) con el título: Análisis de las competencias personales del alumnado adolescente desde la visión del profesorado (Cruz-Sosa et al., 2023).

***4.2.7. Características que Perfilan la Satisfacción de las Madres Participantes***

Atendiendo a los efectos producidos por la satisfacción con la participación de las madres en el programa, se obtienen diferencias significativas en las variables: edad, nivel de estudios y situación laboral de las madres. De este modo, en cuanto a la edad, se producen diferencias significativas en la satisfacción con la Dinamización de las Personas Dinamizadoras, con un tamaño del efecto bajo ( $F_{(1,215)} = 6.04$ ;  $p = .015$ ;  $\eta^2 = .04$ ) (Tabla 41).

**Tabla 41**

*Diferencias de medias en los factores del Cuestionario de Evaluación de la Satisfacción del Programa de Formación para Padres según la edad de las madres*

Factores	Edad			$F_{(gl,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	De 27 a 39 $\bar{X}(\sigma)N$	De 40 a 45 $\bar{X}(\sigma)N$	46 o más $\bar{X}(\sigma)N$			
<b>Satisfacción con la Dinamización de las Personas Dinamizadoras</b>	<b>4.86(.26)82</b>	<b>4.85(.25)65</b>	<b>4.74(.38)71</b>	<b>6.04<sub>(1,215)</sub></b>	<b>.015**</b>	<b>.04</b>
Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa	4.12(.61)82	4.14(.68)65	3.91(.63)71	2.73 <sub>(2,215)</sub>	.067	-
Satisfacción con los Aspectos Logísticos	4.2(.49)84	4.16(.51)70	4.17(.46)71	.179 <sub>(2,222)</sub>	.837	-
Satisfacción con los Contenidos	4.55(.49)84	4.56(.47)70	4.49(.52)71	.446 <sub>(2,222)</sub>	.64	-
Satisfacción con la Estructura del Programa	4.61(.42)84	4.63(.44)69	4.55(.44)71	.595 <sub>(2,221)</sub>	.553	-

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

En los contrastes post hoc se observa que las madres de menor edad (27 a 39 años) tienen mayor satisfacción con las personas dinamizadoras que las de mayor edad (46 o más años) ( $\bar{X}_{(27-39 \text{ años})} = 4.86$ ;  $\bar{X}_{(46 \text{ o más años})} = 4.74$ ;  $p = .039$ ;  $\eta^2 = .04$ ).

Atendiendo al nivel de estudios, se obtienen diferencias en la satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa ( $F_{(2,209)} = 4.43$ ;  $p = .013$ ;  $\eta^2 = .06$ ) y con los Contenidos de este ( $F_{(1,216)} = 8.58$ ;  $p = .004$ ;  $\eta^2 = .06$ ) con un tamaño del efecto pequeño respectivamente (Tabla 42).

**Tabla 42**

*Diferencias de medias en los factores del Cuestionario de Evaluación de la Satisfacción del Programa de Formación para Padres según el nivel de estudios de las madres*

Factores	Nivel de Estudios			$F_{(g,l,n)}$	$p$ -valor	$\eta^2$
	EEPP-GE $\bar{X}(\sigma)N$	FPM-FPS $\bar{X}(\sigma)N$	Bach- Universitarios $\bar{X}(\sigma)N$			
Satisfacción con la Dinamización de las Personas Dinamizadoras	4.83(.3)125	4.8(.29)49	4.77(.32)38	.55 <sub>(2,209)</sub>	.578	-
<b>Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa</b>	<b>4.12(.62)125</b>	<b>4.13(.64)49</b>	<b>3.78(.67)38</b>	<b>4.43<sub>(2,209)</sub></b>	<b>.013*</b>	<b>.06</b>
Satisfacción con los Aspectos Logísticos	4.2(.47)125	4.14(.47)51	4.13(.49)43	.528 <sub>(2,216)</sub>	.591	-
<b>Satisfacción con los Contenidos</b>	<b>4.59(.45)125</b>	<b>4.53(.45)51</b>	<b>4.34(.62)43</b>	<b>8.58<sub>(1,216)</sub></b>	<b>.004**</b>	<b>.06</b>
Satisfacción con la Estructura del Programa	4.63(.43)124	4.56(.46)51	4.52(.38)43	1.25 <sub>(2,215)</sub>	.288	-

*Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.*

Los contrastes post hoc muestran que, en relación a la satisfacción con los Contenidos, las personas con un menor nivel educativo (Estudios Primarios/Graduado Escolar) tienen mayor satisfacción que las que tienen el mayor nivel de estudios (Bachillerato/Universitarios) con un tamaño del efecto de bajo a medio ( $\bar{X}_{(EEPP-GE)} = 4.59$ ;  $\bar{X}_{(Bach.-Universitarios)} = 4.34$ ;  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .05$ ). Por otro lado, según la satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa se observa que las madres con un mayor nivel educativo (Bachillerato/Universitarios) tienen menor satisfacción que las que tienen menor nivel educativo (Estudios Primarios/Graduado Escolar o Formación Profesional de Grado Medio/Superior) con un tamaño del efecto intermedio ( $\bar{X}_{(Bach.-Universitarios)} = 3.78$ ;  $\bar{X}_{(EEPP-GE)} = 4.12$ ;  $p = .014$ ,  $\eta^2 = .06$ ); ( $\bar{X}_{(Bach.-Universitarios)} = 3.78$ ;  $\bar{X}_{(FPM-FPS)} = 4.13$ ;  $p = .032$ ,  $\eta^2 = .06$ ).

Finalmente, según la situación laboral, se observan diferencias significativas en la satisfacción con los Aspectos Logísticos y con los Contenidos del Programa, siendo mayor la satisfacción en ambos casos en aquellas personas desempleadas o cobrando prestación por pensión o jubilación con tamaños del efecto bajo ( $F_{(1,209)}= 9.4$ ;  $p= .002$ ;  $\eta^2= .04$ ); ( $F_{(1,209)}= 5.22$ ;  $p= .023$ ;  $\eta^2= .02$ ) (Tabla 43).

**Tabla 43**

*Diferencias de medias en los factores del Cuestionario de Evaluación de la Satisfacción del Programa de Formación para Padres según la situación laboral de las madres*

Factores	Situación Laboral		$F_{(g,l,n)}$	<i>p</i> -valor	$\eta^2$
	Desempleada o Cobrando Prestación por Pensión o Jubilación $\bar{X}(\sigma)N$	Empleada $\bar{X}(\sigma)N$			
Satisfacción con la Dinamización de las Personas Dinamizadoras	4.84(.3)116	4.82(.29)88	.205 <sub>(1,202)</sub>	.651	-
Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa	4.09(.63)116	3.98(.68)88	1.46 <sub>(1,202)</sub>	.228	
<b>Satisfacción con los Aspectos Logísticos</b>	<b>4.27(.47)119</b>	<b>44.07(.47)92</b>	<b>9.4<sub>(1,209)</sub></b>	<b>.002**</b>	<b>.04</b>
<b>Satisfacción con los Contenidos</b>	<b>4.61(.41)119</b>	<b>4.45(.59)92</b>	<b>5.22<sub>(1,209)</sub></b>	<b>.023*</b>	<b>.02</b>
Satisfacción con la Estructura del Programa	4.65(.41)118	4.58(.44)92	.984 <sub>(1,208)</sub>	.322	-

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.



## **5. Discusión**

Este estudio pretendía analizar la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto escolar y los cambios objetivos de mejora producidos en las personas participantes y en sus hijas/os adolescentes en situación de riesgo de abandono escolar temprano en todas las dimensiones que explora su diseño de evaluación (competencias parentales, estrategias y metas de resolución de conflictos en la familia, clima social y familiar, supervisión parental, competencias de desarrollo positivo en la adolescencia y satisfacción con el programa).

Para ello, se iniciaron los análisis de la efectividad comparando los resultados obtenidos entre el grupo experimental y el grupo de control. En este sentido, a partir de los análisis realizados, se ha obtenido que, al finalizar el programa, el grupo experimental mejora la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres. Esto cobra especial relevancia en base a la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia por parte de las familias (Cruz-Sosa et al., 2023). De otro modo, según Oliva et al. (2011a), el hecho de contar con un conjunto de actividades extraescolares o de ocio estructuradas favorece la adecuada gestión del tiempo libre por parte de los/las adolescentes, lo cual tiene relación con su competencia académica y con su desarrollo personal y social, favoreciendo, a su vez, la integración social de los/las jóvenes y la evitación de problemas conductuales en estos/as.

Asimismo, se observó que, al finalizar el programa, las madres del grupo experimental mejoran la competencia parental de Desarrollo Personal y Resiliencia y la competencia parental de Búsqueda de Apoyo Formal, así como sucede en investigaciones similares (Martín et al., 2015). Esto cobra especial importancia porque, atendiendo a autores como Cabrera (2013), el desarrollo personal y resiliencia de las figuras parentales favorece la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia, así como sucede con otras competencias parentales (Cruz-Sosa et

al., 2023) y favorece la continuidad escolar pues dota a las figuras parentales de los recursos necesarios para hacer frente a la adversidad presentada en unidades familiares con hijos/as en situación de riesgo de abandono escolar temprano (Martín et al., 2015).

De otro modo, la mejora de la competencia de Búsqueda de Apoyo Formal contribuye a considerar el centro educativo como fuente positiva de apoyo para las familias (Cabrera, 2013) y, en especial, para las familias participantes en el estudio y cuyos/as hijos/as se encuentran en riesgo de abandono escolar temprano, siendo estas las que menos vinculación tienen con el centro educativo (Martín et al., 2015). Esta mejora contribuirá a la mejora de la relación familia-escuela (Martín et al., 2015) y, en consonancia, al Desarrollo Positivo en la Adolescencia y continuidad escolar (Cruz-Sosa et al., 2023). Por su parte, todo ello se relaciona con el beneficio de la educación parental sobre el restablecimiento de las redes de apoyo social en la familia (Hidalgo et al., 2009).

Finalmente, haciendo referencia a la relevancia clínica de los efectos producidos por el programa entre el grupo experimental y el grupo control, siendo mayormente baja, es necesario destacar que los tamaños del efecto son menores cuando la comparación se produce entre un grupo experimental y un grupo control activo (García et al., 2014).

Por otro lado, se probó la efectividad del programa analizando los resultados de mejora producidos en todas las dimensiones de análisis en el grupo experimental. De este modo se obtuvo que, al finalizar el mismo, las madres participantes mejoraron la competencia parental de Desarrollo Personal y Resiliencia y de Búsqueda de Apoyo Formal en contraposición a lo observado por Marchena et al. (2014) quienes encontraron que las figuras parentales con hijos/as en situación de riesgo de abandono escolar temprano presentaban menor desarrollo de estas competencias, las cuales fueron medidas en familias que no habían participado en un programa de educación parental. Este resultado reafirma el hallazgo de Cruz-Sosa et al. (2023a), donde concluyen que los programas de educación parental implementados en el

contexto educativo se convierten en un recurso de promoción de las competencias parentales que garantizan, a su vez, la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia y la continuidad escolar del alumnado, favoreciendo, además, la relación de la familia con la escuela y el ejercicio de la corresponsabilidad educativa entre múltiples sistemas.

De otro modo, las madres participantes aumentaron el uso de las estrategias positivas de resolución de conflictos en la familia (producir cambios positivos en la relación y negociación) y disminuyeron el uso de las estrategias negativas (afirmación de poder y manejo de emociones negativas). Esto demuestra la incidencia de la participación en el programa en la gestión del conflicto y en la consecuente mejora del clima familiar, donde, tras la intervención, se produce una disminución del Clima Violento y del Clima Conflictivo en la familia. Asimismo, demuestra cómo la comprensión del conflicto como una oportunidad de cambio en las relaciones entre los miembros de la familia incide en el ejercicio positivo de la parentalidad y en el desarrollo adecuado de la familia y de sus miembros (García, 2008; Rodrigo et al., 2008). En este sentido, Oliva et al. (2011b) informan que la resolución adecuada de los conflictos forma parte de los aspectos familiares que promueven el desarrollo positivo adolescente, así como contar con un clima familiar positivo basado en la afectividad y el respeto entre sus miembros, el cual no suele ser común en contextos familiares con hijos/as en situación de riesgo de abandono escolar temprano (Marchena et al., 2014).

En esta línea, la mejora de las relaciones e interacciones filioparentales pueden explicar el aumento de la apertura de los/las hijos/as hacia sus figuras parentales tras la participación de estas en el programa, pues la revelación espontánea regula el ajuste de la/el adolescente, las situaciones conflictivas en el hogar y el clima positivo en el mismo (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000). Además, la comprensión de la supervisión parental sin fiscalizar a sus hijos/as promueve la revelación espontánea de estos/as evitando que se retraigan ante sus figuras parentales. Todo ello justifica la necesidad de disponer de estrategias para el logro de la

adecuada supervisión parental fundamentada en la comunicación, la confianza y la afectividad entre figuras parentales e hijos/as (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000; Fletcher et al., 2004). En este sentido, los resultados coinciden con los observados por Rodríguez-Gutiérrez et al. (2016) quienes afirman que los programas de educación parental para familias con hijos/as adolescentes en contextos educativos y de riesgo psicosocial, son un recurso de utilidad para la promoción de la revelación de los/las adolescentes y de la supervisión parental a lo largo de esta etapa evolutiva. Asimismo, en cuanto al perfil de adolescentes en situación de riesgo de abandono escolar temprano, la supervisión parental se convierte en un elemento fundamental para aumentar sus posibilidades de continuidad escolar (Blondal y Adalbjarnardottir, 2009). Esto coincide con los hallazgos de otras investigaciones donde se informa que las figuras parentales con hijos/as en esta situación ejercen menor supervisión educativa sobre sus hijos/as y se da menos apertura en su relación (Marchena et al., 2014).

De otro modo, atendiendo a los cambios en las Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia tras la participación de las madres en el programa, se ha producido una mejora en la Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia de los/las hijos/as. Ello es relevante debido a la ausencia de intervención con los/las adolescentes y los ligeros cambios que se producen en estos/as derivados de los cambios que están experimentando sus figuras parentales. Esto se relaciona con los hallazgos obtenidos por Cruz-Sosa et al. (2023a) quienes han demostrado que las competencias parentales predicen la mejora de las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia y cuyo efecto está mediado por la interacción con variables del contexto educativo. Asimismo, autores como Marchena et al. (2014) informan que las figuras parentales con mayor desarrollo de sus competencias promueven el Desarrollo Positivo en la Adolescencia. A su vez, se hace necesario destacar este hallazgo con las aportaciones de Oliva et al. (2011a) quienes informan que existe relación entre aspectos de la dinámica familiar y los indicadores del desarrollo positivo en la adolescencia que contribuyen

a la promoción del ajuste interno y externo de los/las chicos/as. En este sentido, Cruz-Sosa et al., (2022) demostraron que las variables de las madres que predicen el fomento de las Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia son las competencias parentales, el uso de estrategias de resolución de conflicto y la supervisión parental. De otro modo, el rendimiento académico de los/las chicos/as se vincula con la promoción de la competencia de desarrollo personal y resiliencia de estos/as, lo cual demuestra que el desarrollo positivo adolescente incide en el ajuste escolar y en la promoción de continuidad (Martín et al., 2023).

Por último, se analizaron los efectos producidos por la satisfacción de las madres que han participado en el programa en función a variables sociodemográficas de estas. A partir de ello se obtuvo que las madres más jóvenes tienen mayor satisfacción con la dinamización realizada por las personas encargadas de implementar el programa. Asimismo, un menor nivel educativo y la existencia de una situación de desempleo o de cobro de una prestación económica por parte de estas madres, genera más satisfacción con los contenidos y con los cambios producidos por el programa. Asimismo, aquellas madres en situación de desempleo o de cobro de una prestación muestran mayor satisfacción con los aspectos logísticos del programa. Esto es relevante en cuanto a idear un perfil de personas más accesibles a la intervención y en cuanto a destacar que la satisfacción con el programa afianzará la consecución de los objetivos de este y la generación de cambios en las personas participantes y en su dinámica familiar, tal como se ha informado en los resultados de otros programas de educación parental grupal (Verzeletti et al., (2017).

## **6. Conclusiones**

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, se concluye que el programa de educación parental grupal y basado en evidencias, “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, ha demostrado su efectividad por la contribución que realiza a la mejora de las competencias parentales de las madres participantes, especialmente para superar las dificultades que suponen tener un/a hijo/a en situación de riesgo de abandono escolar temprano y confiar en el centro educativo como fuente de apoyo real; así como las mejoras que realiza en su contexto familiar y en sus hijos/hijas, favoreciendo la convivencia familiar. Por tanto, estos resultados pueden ser generalizados y reconocer la efectividad de este programa como un recurso de intervención psicosocial válido y útil para la intervención familiar con figuras parentales con hijos/as adolescentes en situación de riesgo de abandono escolar temprano, con el fin de promover la Parentalidad Positiva y el Desarrollo Positivo en la Adolescencia, desde el contexto educativo.

En definitiva, este estudio revela la importancia de la educación parental grupal con metodología experiencial para la promoción de las competencias parentales, el ejercicio de la Parentalidad Positiva y la atención a las variables del contexto familiar para la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia y la continuidad escolar de los/las adolescentes.

Asimismo, demuestra que el contexto educativo se convierte en un área de intervención familiar óptimo para el apoyo a la tarea parental, para el desarrollo positivo del alumnado y para la promoción de la continuidad escolar, favoreciendo así la vinculación entre la escuela y la familia fortaleciendo los recursos que conforman las redes de apoyo formales para estas.

Por último, aunque no se puede afirmar que los cambios producidos en los/las adolescentes se deben, únicamente, a la intervención de sus madres en el programa, sí se puede afirmar que el programa contribuye a la mejora considerable de una de las competencias

parentales más relevantes teniendo en cuenta que este es implementado en el contexto educativo (Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas), repercutiendo sobre el Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado y favoreciendo su ajuste y continuidad escolar. No obstante, se requiere resaltar que la complementariedad de la intervención parental con una intervención exclusiva para el Desarrollo Positivo Adolescente en las aulas favorecería la adquisición de competencias en los/las adolescentes que le facilitarían el tránsito saludable a la vida adulta y su mejor ajuste interno y externo, teniendo un efecto positivo sobre el núcleo familiar, la convivencia y las relaciones intrafamiliares. De esta forma, se puede deducir que la atención al abandono escolar temprano requiere de la intervención dentro del contexto escolar siendo las figuras parentales y el alumnado, las personas objeto de intervención.





## **Capítulo 8**

---

### **Estudio 3: Análisis de los Cambios Individuales Generados por el Programa**

#### **“Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo**

---



## **1. Introducción**

La Recomendación 19/2006 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad define la Parentalidad Positiva como el comportamiento de las figuras parentales por satisfacer el interés superior de la niña/el niño, ofreciéndole cuidado el fomento de sus capacidades, reconocimiento y orientación así como el establecimiento de límites que faciliten su desarrollo integral sin hacer uso de la violencia. Asimismo, este ejercicio se desarrolla además mediante el cumplimiento de seis principios de potenciación del bienestar físico y mental de los niños, las niñas y adolescentes (Rodrigo et al., 2010a): el establecimiento de vínculos afectivos cálidos, protectores y estables; el entorno estructurado; la estimulación y apoyo al aprendizaje; el reconocimiento del valor de los/las hijos/as; la capacitación y la educación sin violencia.

Siguiendo esta definición y principios, se deduce la necesidad de ofrecer apoyo a todas las figuras parentales indistintamente de las situaciones personales de estas o las etapas evolutivas que experimenten sus hijos/as superando la dificultad ampliamente conocida que presenta el afrontamiento del ejercicio parental por primera vez o en la etapa evolutiva de la adolescencia de los/las hijos/as (Rec(2006)/19). En este sentido, entre otros servicios de atención y apoyo a la infancia y la familia, esta recomendación destaca aquellas iniciativas de apoyo para el desarrollo y educación de los/las hijos/as que incluye, a su vez, tres categorías: programas dirigidos directamente a los/las niños/as de mejora del rendimiento académico y promoción de la continuidad escolar; programas dirigidos a las figuras parentales con el fin de ofrecer apoyo en la educación de sus hijos/as y programas de intervención y cooperación entre los centros educativos y las figuras parentales para alcanzar los fines de las dos categorías anteriores, así como garantizar la consideración de agentividad e independencia institucional/profesional de las figuras parentales convirtiéndose en las protagonistas de su propio proceso de cambio.

Atendiendo a esta directriz de la Rec(2006)/19, se presenta el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, como un recurso de intervención psicosocial para la promoción de la Parentalidad Positiva en figuras parentales con hijos e hijas en situación de riesgo de abandono escolar temprano. En esta línea, es preciso volver a incidir sobre la intencionalidad del programa, la cual consiste en la mejora de las competencias parentales de las personas participantes y en la contribución a la mejora de la convivencia en hogares de familias con hijos e hijas en esta etapa evolutiva pues, contar con un análisis sobre las competencias parentales, es fundamental en los programas de prevención y promoción, especialmente, en programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva (Rodrigo et al., 2010a).

En este sentido, Rodrigo et al. (2009) definen las competencias parentales como el grupo de habilidades que garantizan el afrontamiento del rol parental de forma flexible y adaptada atendiendo a las necesidades de los hijos y de las hijas desde lo socialmente aceptado y contando con los apoyos ofrecidos por los sistemas de influencia en la familia para el ejercicio de este rol. De este modo, este conjunto de habilidades garantiza el desarrollo adecuado del ejercicio parental y el desarrollo positivo de los/las niños/as y adolescentes.

Atendiendo al contexto educativo, la promoción de competencias parentales a través de la participación en programas de educación parental grupal favorece la continuidad escolar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano (Martín et al., 2022; Martín et al., 2015, Rodríguez-Gutiérrez et al., 2016). Debido a ello, es esencial favorecer la participación de las figuras parentales en la escuela; el ejercicio de la supervisión educativa de los hijos y de las hijas y fomentar la participación de las figuras parentales en el desempeño académico de sus hijos/as para favorecer su motivación hacia los estudios (Lozano y Maldonado, 2021). Asimismo, es necesario fomentar la creación de vínculos positivos entre la escuela y la familia, de modo que, la primera se convierta en una fuente de apoyo formal para estas últimas

(Marchena et al., 2014; Martín et al., 2015). Según Baturina et al. (2014), como estrategia de promoción de la continuidad escolar en el núcleo familiar se requiere fortalecer las relaciones familiares y mejorar la comunicación entre sus miembros, fomentando así las competencias parentales a partir de programas de apoyo y asesoramiento a estas figuras donde se les brinde las herramientas necesarias para el ejercicio positivo de su rol parental y mejora de la convivencia familiar.

Como continuidad a la evaluación de la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo y, siguiendo a autores como Rodrigo et al. (2010b), los programas de educación parental basados en evidencias requieren de un proceso evaluativo que permitan conocer la posibilidad de generalización de los resultados del programa y, además, optimizar aspectos estructurales del mismo que mejoren su implementación en ediciones posteriores. Por ello, es necesario analizar los recursos utilizados durante la implementación tales como conocer el grupo de participantes que más se han beneficiado de la intervención o qué perfil de familias se benefician más de la misma (Jiménez e Hidalgo, 2016). Esto permitirá identificar la utilidad social del programa y mejorar su diseño para que responda mejor a las características de los servicios donde se implementa y a las características de las personas a las que está dirigido y su contexto sociofamiliar. Precisamente por estos motivos, el presente estudio pretende identificar las tipologías individuales de cambio en las competencias parentales tras la participación de las madres en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo; conocer las características de las madres que componen dichas tipologías, detectar la influencia de las variables moderadoras de la intervención según las mismas y analizar la efectividad de esto en la convivencia familiar.

Finalmente, para la mayor profundización en los contenidos teóricos abordados en este apartado, se recomienda consultar el Capítulo 2 de la presente Tesis Doctoral.

## 2. Objetivos

Este estudio pretende explorar la variabilidad de trayectorias de cambio individual tras la participación en el programa, así como conocer su efecto sobre el clima familiar y su influencia como variable moderadora en la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

Para responder a lo anterior, se desglosan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las tipologías individuales de cambio en las competencias parentales, la supervisión parental y las estrategias de resolución de conflictos familiares de las personas beneficiarias de la intervención.
- Explorar las características de las personas beneficiarias que componen cada tipología.
- Conocer cómo repercute la participación en el programa sobre la convivencia familiar.
- Identificar cómo los cambios familiares en las tipologías de cambio influyen en el Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

## 3. Método

### 3.1. Participantes

El perfil de participantes en este estudio se compone, únicamente, de madres participantes en el programa ( $n= 337$ ) con una media de edad de 42.5 años con un rango de edad de 18-61 años ( $\sigma= 6.24$ ). Conforman unidades familiares de tipología biparental (62.9%); tienen una media de 2.25 hijos/as (1-8;  $\sigma= 1.02$ ); son residentes en zonas urbanas (75.4%); cuentan con un nivel educativo de Estudios Primarios o Graduado Escolar (59.6%) y su situación laboral es de desempleo o cobrando prestación por pensión o jubilación (54.9%) (Tabla 44).

**Tabla 44**

*Datos sociodemográficos de las madres participantes en el estudio 3*

<b>Datos sociodemográficos de las madres (n= 337)</b>		<b>Grupo Intervención <math>\bar{X}(\sigma)/\%</math></b>
Edad		42.5(6.24)
Tipología Familiar	Biparental	62.9
	Monoparental	28.3
	Reconstituida	8.8
N.º Hijos	Nº. de hijos e hijas	2.25(1.03)
	De 1 a 3 hijos/as	89.7
	De 4 a 8 hijos/as	10.3
Lugar Residencia	Urbana	75.4
	Rural	24.6
Nivel Educativo	Estudios Primarios/Graduado Escolar	59.6
	Formación Profesional de Grado Medio o de Grado Superior	21.4
	Bachillerato	10.4
	Universitarios	8.6
Situación Laboral	Desempleada	51.7
	Cobrando prestación por pensión o jubilación	3.2
	Empleada	41
	Autónoma	4.1

### 3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de este Estudio son los que se especifican a continuación. De igual modo, se sugiere consultar el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5) para mayor profundización en estos.

- Datos Sociodemográficos y de Participación Educativa de la Familia.
- Datos Sociodemográficos y de Ajuste Escolar del Alumnado.
- Datos Sociodemográficos del Profesorado.
- Escala de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres) (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013).

- Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares (FADE, 2006; García, 2008; Rodríguez, 2015).
- Escala de Clima Social y Familiar (Marchena et al., 2014 adaptado de Moos, 1974).
- Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000).
- Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008).
- Diario de seguimiento.

### **3.3. Procedimiento**

El procedimiento seguido para el desarrollo del presente Estudio es el indicado en el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5).

### **3.4. Análisis de Datos**

En el presente Estudio se realizó un análisis de conglomerado o clúster. Primeramente, se calcularon las ganancias por la participación en el programa en cada dimensión evaluada. A continuación, para conocer el número aproximado de clúster en los que se distribuye la muestra, se hizo un análisis de conglomerado exploratorio a partir del procedimiento de conglomerado jerárquico, dando como resultado un dendograma donde se observó el tamaño de los conglomerados y su capacidad de diferenciación del resto. Con esto, se valoró el número aproximado de clúster resultantes. A continuación, a partir del procedimiento de clúster *k-medias*, se hizo un análisis de conglomerado confirmatorio. Posteriormente, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) para comprobar que los clústeres resultantes diferían significativamente en los cambios producidos en las dimensiones.

Tras ello, a partir del análisis Chi-Cuadrado ( $X^2$ ) se analizaron las características de cada tipología obtenida atendiendo a variables criterio. Por último, se realizaron contrastes de



medias (ANOVA) con las dimensiones relacionadas con la dinámica familiar y los clústeres obtenidos, tomando como resultados significativos los que presentaran un  $p$ -valor inferior a .05. Por último, se observó el tamaño del efecto a partir del estadístico Eta Parcial al Cuadrado ( $\eta^2$ ).

Finalmente, se efectuó un modelo de mediación moderada a partir del PROCESS versión 4.1 interfaz/macro para SPSS (Hayes, 2013) (Modelo 5) que permitió validar diferencialmente el efecto moderador de las tipologías individuales de cambio obtenidas en el presente estudio sobre el Desarrollo Positivo Adolescente.

Para mayor profundización en los análisis de datos realizados Se sugiere consultar el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5).

## **4. Resultados**

### **4.1. Análisis de las Tipologías Individuales de Cambios Generados por el Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo**

En el análisis de clúster  $k$ -medias realizado en el intento de identificar la variabilidad interindividual que se puede dar tras los resultados sobre la eficacia del programa, se eligió la solución jerárquica de tres clústeres por su representatividad teórica y equilibrio entre el tamaño y la diferenciación de los grupos.

Posteriormente, en el análisis multivariado de varianza (MANOVA) se comprobó que los tres clúster diferían significativamente entre sí en los cambios en las competencias parentales de las madres, su supervisión parental y sus estrategias de resolución de conflicto en la familia con un tamaño del efecto alto ( $\text{Lambda de Wilks} = .576$ ;  $F_{(1,295)} = 217.06$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .42$ ).

En la Tabla 45 se presentan los centros de los clústeres finales en las puntuaciones de cambio atendiendo a los beneficios producidos en las competencias parentales de las madres, su supervisión parental y sus estrategias de resolución de conflicto en la familia. Asimismo, se presentan las ANOVAs con el conjunto de variables incluidas en el análisis para la obtención de los clústeres resultantes, su contraste post-hoc y los tamaños del efecto.

**Tabla 45**

*Centros de clúster finales en las puntuaciones de cambio y contraste univariante de varianzas entre los grupos de acuerdo con las competencias parentales de las madres, su supervisión parental y sus estrategias de resolución de conflicto en la familia (N=296)*

<b>Variables</b>	<b>Clúster I Beneficios Parciales (n= 131)</b>	<b>Clúster II Pérdidas Parciales (n= 112)</b>	<b>Clúster III Beneficios Máximos (n= 53)</b>	<b><math>F_{(g,l,n)}</math></b>	<b><math>\eta^2</math></b>	<b>Post-hoc</b>
Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas	.19	-.3	.3	18.45 <sub>(2,288)</sub> ***	.13	I-II*** II-III**
Búsqueda de Apoyo Informal	-.64	-1.08	.35	22.19 <sub>(2,287)</sub> ***	.22	I-II** I-III*** II-III***
Desarrollo Personal y Resiliencia	.34	-.14	.13	22.78 <sub>(2,288)</sub> ***	.15	I-II*** II-III**
Búsqueda de Apoyo Formal	-.44	-.16	2.86	166.15 <sub>(2,286)</sub> ***	.5	I-III*** II-III***
Control Restrictivo	.13	-.21	-.03	6.47 <sub>(2,283)</sub> **	.05	I-II***
Supervisión Educativa	.58	-.14	.47	16.68 <sub>(2,282)</sub> ***	.11	I-II*** II-III***
Apertura	.55	-.25	.57	28.76 <sub>(2,290)</sub> ***	.16	I-II*** II-III***
Producir Cambios Positivos en la Relación	.53	-.48	.32	62.83 <sub>(2,269)</sub> ***	.27	I-II*** II-III***
Disminución de la Tensión Emocional del Conflicto	.13	-.52	.70	42.1 <sub>(2,262)</sub> ***	.32	I-II*** I-III*** II-III***

Capítulo 8. Estudio 3: Análisis de los cambios individuales generados por el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo.

Ignorar el Conflicto	-.03	-.15	.42	7.05 <sub>(2,251)</sub> ***	.09	I-III** II-III***
Negociación	.51	-.30	.44	32.04 <sub>(2,275)</sub> ***	.17	I-II*** II-III***
Afirmación de Poder	-.05	-.62	-.10	13.81 <sub>(2,258)</sub> ***	.1	I-II*** II-III***
Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma	.34	-.62	.14	58.36 <sub>(2,276)</sub> ***	.26	I-II*** II-III***

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto.

El Clúster I, que representa el 44.26%, se define por los beneficios parciales generados. En este sentido, se muestra un aumento en la Supervisión Educativa, en la Apertura y en las estrategias positivas de resolución de conflicto de Negociación y Generación de Cambios Positivos en la Relación. A su vez, se producen mejoras moderadas en la estrategia positiva de resolución de conflictos relacionada con el *Hacer Ver su Postura y Dar Sentido a la Norma* y en la competencia parental de Desarrollo Personal y Resiliencia. Por otro lado, se observan mejoras menores en la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres, en el Control Restrictivo como estrategia de supervisión parental y en la estrategia positiva de resolución de conflictos de *Disminución de la Tensión Emocional*. De otro modo, se producen pérdidas en las estrategias negativas de resolución de conflictos relacionadas con el *Ignorar el Conflicto* y la *Afirmación de Poder*, lo cual se entiende como cambio positivo derivado del programa. Sin embargo, caracteriza de forma especial este clúster las pérdidas producidas en las Competencias Parentales de Búsqueda de Apoyo Formal e Informal de las madres (Figura 6).

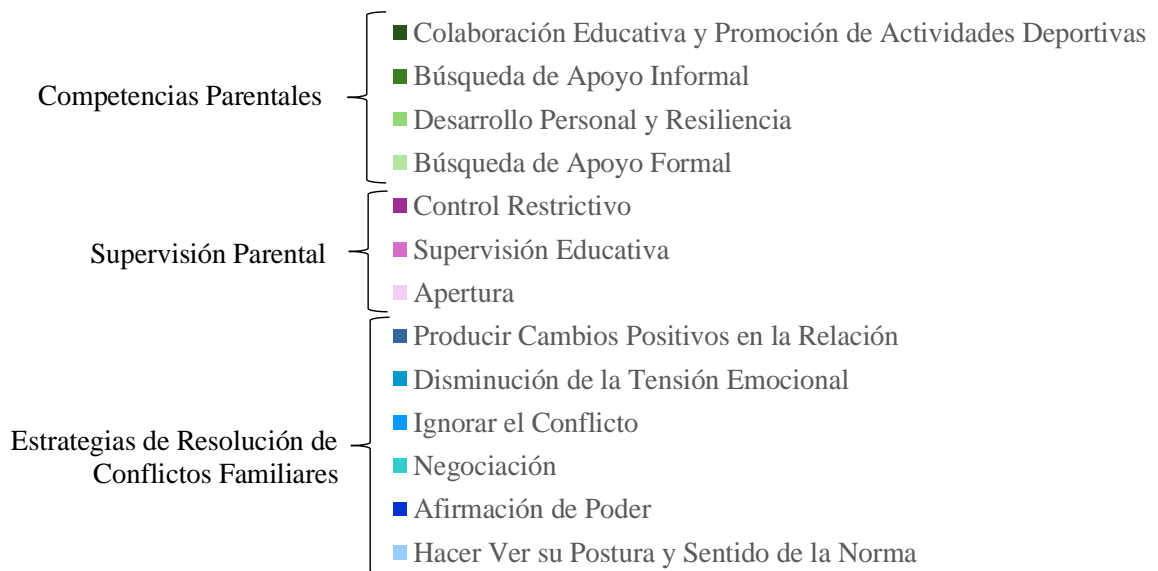
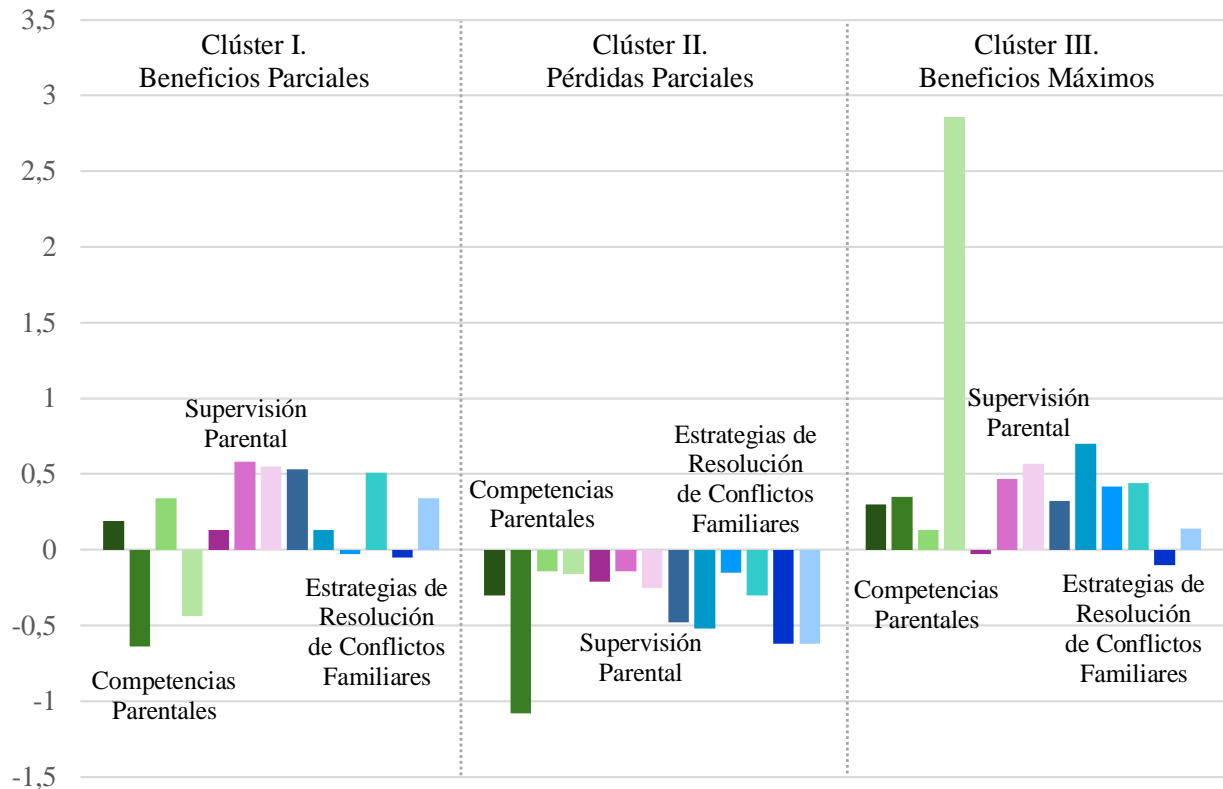
El Clúster II, que representa el 37.84%, se estructura en base a la generación de pérdidas generalizadas en todas las variables incluidas en los análisis de clúster: competencias parentales, supervisión parental y estrategias de resolución de conflicto en la familia. En este sentido, la mayor acentuación de pérdidas se produce en la competencia parental de Apoyo

Informal, en la estrategia de resolución positiva del conflicto relacionada con Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma, Producir Cambios Positivos en la Relación, Disminuir la Tensión Emocional y Negociación y en la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres seguida de la Apertura. Asimismo, se produce una pérdida más moderada en la competencia parental de Apoyo Formal, de Desarrollo Personal y Resiliencia y de Supervisión Educativa. Sin embargo, se producen pérdidas en estrategias negativas de resolución del conflicto que son consideradas como cambios positivos. Esto se da fundamentalmente en las estrategias de Afirmación de Poder, Control e Ignorar el Conflicto (Figura 6).

El Clúster III, que representa un 17.9%, se compone de los beneficios máximos generados en todas las variables incluidas en los análisis de clúster siendo esta considerable en la competencia parental de Búsqueda de Apoyo Formal de las madres, seguida, progresivamente por la estrategia positiva de resolución de conflictos de Disminuir la Tensión Emocional, la Apertura, la Supervisión Educativa, la estrategia positiva de resolución de conflictos de Negociación, las ganancias en la competencia parental de Búsqueda de Apoyo Informal, la estrategia positiva de resolución de conflictos de Producir Cambios Positivos en la Relación, la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas y Desarrollo Personal y Resiliencia seguido de la estrategia positiva de resolución de conflictos de Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma y de las pérdidas en la estrategia negativa de resolución de conflictos de Control y de Afirmación de Poder de las figuras parentales. Sin embargo, se observa una ligera ganancia en la estrategia negativa de resolución de conflictos familiares de Ignorar el Conflicto pudiendo considerarse como algo menos positivo. En este sentido, es el clúster donde se observa el mayor beneficio por la participación en el programa (Figura 6).

**Figura 6**

Representación de los centros de clúster finales en las puntuaciones de cambio



Por otro lado, el perfil de madres que componen los tres clúster resultantes se caracteriza, únicamente, en función al nivel educativo de estas con un tamaño del efecto intermedio ( $X^2_{(4)} = 10.02$ ;  $p = .04$ ;  $\eta^2 = .11$ ). En este sentido, los residuos tipificados corregidos demuestran que las madres que conforman el Clúster III, se diferencia de las que componen el resto de los clústeres porque tienen, en mayor medida, un nivel educativo de Formación Profesional de Grado Medio o Formación Profesional de Grado Superior (Tabla 46).

**Tabla 46**

*Diferencia de los perfiles según el nivel de estudios de las madres*

Variables		Clúster I	Clúster II	Clúster III	$X^2_{(gl)}$	<i>p-valor</i>	$\eta^2$
		Beneficios Parciales	Pérdidas Parciales	Beneficios Máximos			
<b>EE.PP.-GE</b>	%	62.4	61.5	59.9	10.02 <sub>(4)</sub>	.04	.11
	$r_z$	.7	.4	-1.5			
<b>FPGM-FPGS</b>	%	19.2	15.6	<b>35.8</b>			
	$r_z$	-.6	-1.7	<b>3</b>			
<b>Bach.-Univ.</b>	%	18.4	22.9	13.2			
	$r_z$	-.3	1.3	-1.2			

*Nota.:  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.*

Al analizar la repercusión de la participación en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo sobre la convivencia familiar, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el clima social familiar. De este modo, estas diferencias se produjeron en el Clima Conflictivo en la Familia con un tamaño del efecto de bajo a intermedio ( $F_{(2,290)} = 4.1$ ;  $p = .01$ ;  $\eta^2 = .05$ ) (Tabla 47).

**Tabla 47**

*Diferencias de medias en el Clima Social y Familiar según las tipologías de cambio individual*

<b>Clima Social y Familiar</b>	<b>Clúster I Beneficios Parciales <math>\bar{X}(\sigma)n</math></b>	<b>Clúster II Pérdidas Parciales <math>\bar{X}(\sigma)n</math></b>	<b>Clúster III Beneficios Máximos <math>\bar{X}(\sigma)n</math></b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
Clima de Apoyo y Unión	.2(.94)130	-.06(.95)111	.02(.81)53	1.99	.14	-
Clima Violento en la Familia	-.18(.63)127	-.08(.84)107	.06(.74)52	2.64	.07	-
Dificultad para Expresar Sentimientos y Opiniones	-.2(1.12)127	-.05(1.23)108	-.1(1.08)52	1.37	.25	-
<b>Clima Conflictivo en la Familia</b>	<b>-.44(.94)129</b>	<b>-.2(.96)111</b>	<b>-.02(.93)53</b>	<b>4.1</b>	<b>.01</b>	<b>.05</b>

Nota.: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$ ;  $\eta^2 = .000 \leq .003$ , tamaño del efecto no relevante;  $\eta^2 = .010 \leq .039$ , efecto de tamaño bajo;  $\eta^2 = .060 \leq .110$ , efecto de tamaño intermedio;  $\eta^2 = .140 \leq .200$ , efecto de tamaño alto; se ha resaltado la fila completa de los resultados con diferencias estadísticamente significativas.

Los contrastes post-hoc indican que las madres que obtienen beneficios parciales por su participación en el programa (Clúster I), tienen una mayor reducción del clima conflictivo en la familia que aquellas que experimentan beneficios máximos (Clúster III) con un tamaño del efecto bajo ( $\bar{X}_{(\text{Beneficios Parciales})} = -.44$ ;  $\bar{X}_{(\text{Beneficios Máximos})} = -.03$ ;  $p = .022$ ,  $\eta^2 = .01$ ).

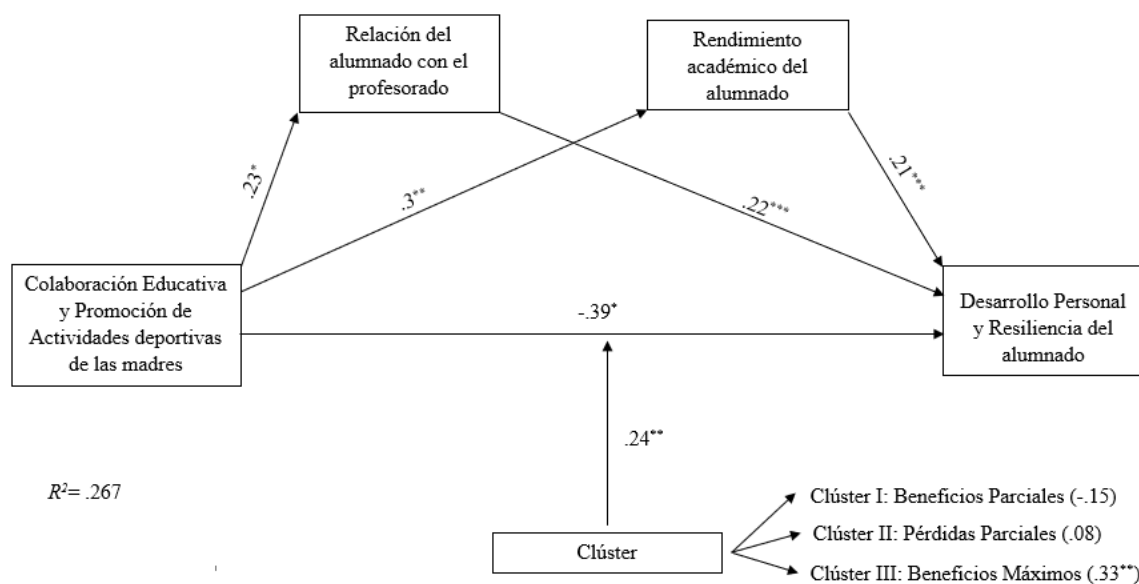
#### **4.2. Comprobación de la Teoría del Cambio de las Competencias Personales del Alumnado Adolescente en Función a las Tipologías Individuales de Cambios Generados en las Madres por el Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” Adaptado al Contexto Educativo**

A partir de la teoría ya existente y recogida en el estudio 2 de la presente Tesis Doctoral con motivo de la justificación mediante evidencia científica de las razones de evaluación de las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia en los hijos y en las hijas de las madres

participantes en el programa a pesar de no haber recibido intervención directa (Cruz-Sosa et al., 2023a), en el presente estudio se probó los efectos de moderación de las tipologías individuales de cambios generados en las madres obtenidas con el modelo de mediación serial ya existente donde se evaluó el efecto mediador de las relaciones del alumnado con el profesorado y del rendimiento académico del alumnado en la relación entre la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres y la competencia de Desarrollo Positivo en la Adolescencia de Desarrollo Personal y Resiliencia del alumnado (Cruz-Sosa et al., 2023a) (Figura 7).

**Figura 7**

*Modelo de Mediación Moderada de las Competencias Personales del Alumnado Adolescente en Función a las Tipologías Individuales de Cambios Generados en las Madres*



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



A partir de este modelo se obtiene, en primer lugar, que la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres predice el Desarrollo Personal y Resiliencia del adolescente ( $\beta = -.39$ ;  $t = -2.09$ ;  $p = .04$ ). Esta relación es mediada por la relación del alumnado con el profesorado con un porcentaje de varianza explicada del 2.3% ( $\beta = .23$ ;  $t = 2.38$ ;  $p = .02$ ) y por el rendimiento académico del alumnado con un porcentaje de varianza explicada del 3.3% ( $\beta = .30$ ;  $t = 2.85$ ;  $p = .005$ ).

Los resultados de moderación reflejan la presencia de diferencias estadísticamente significativas en función a la tipología de cambios derivadas de la participación en el programa evaluado. De este modo, el clúster de pertenencia resultó ser determinante en los efectos de la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas sobre el Desarrollo Personal y Resiliencia del adolescente ( $\beta = .24$ ;  $t = 2.5$ ;  $p = .013$ ). Este efecto es significativo para las personas que componen el Clúster III (Beneficios Máximos) ( $\beta = .32$ ;  $t = 2.47$ ;  $p = .01$ ), mientras que, para el resto de las personas y que conforman los Clúster I y II, la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres no es determinante para el Desarrollo Personal y Resiliencia del adolescente (Clúster I  $\beta = -.15$ ;  $t = -1.46$ ;  $p = .14$ ; Clúster II  $\beta = .09$ ;  $t = 1.24$ ;  $p = .22$ ).

Por su parte, se obtuvo un efecto indirecto significativo para el modelo final ( $\beta = .09$ ,  $SE = .0337$ , 95% CI [.03, .16]) que, además, explica un 26.7% de la varianza ( $R^2 = .267$ ).

## **5. Discusión**

Con este estudio se buscaba explorar la variabilidad de trayectorias de cambio individual tras la participación en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, así como conocer su efecto sobre el clima familiar y su influencia como variable moderadora en la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

A partir de ello, inicialmente se identificaron las tipologías individuales de cambio en las competencias parentales, la supervisión parental y las estrategias de resolución de conflictos familiares de las personas beneficiarias de la intervención encontrando tres tipologías atendiendo a las diferencias marcadas entre las dimensiones anteriormente mencionadas. De este modo, se obtuvieron tres tipologías diferenciadas donde dos de ellas mostraban beneficios derivados de la intervención (parciales y máximos) y una de ellas reflejaba las pérdidas parciales producidas en las madres participantes.

En este sentido, en primer lugar, el Clúster I muestra los beneficios parciales derivados de la intervención, mostrando un aumento de la supervisión parental (Supervisión Educativa, Apertura y Control Restrictivo); de las estrategias positivas de resolución de conflictos (Negociación, Generación de Cambios Positivos en la Relación, el Hacer Ver su Postura y Dar Sentido a la Norma y Disminución de la Tensión Emocional) y de las competencias parentales (Desarrollo Personal y Resiliencia y la Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas). Sin embargo, informa de pérdidas en las estrategias negativas de resolución de conflictos relacionadas con Ignorar el Conflicto y la Afirmación de Poder, lo cual se entiende como cambio positivo derivado del programa. Finalmente, este Clúster se caracteriza especialmente por las pérdidas producidas en las Competencias Parentales de Búsqueda de Apoyo Formal e Informal de las madres. Este resultado puede explicarse atendiendo a que probablemente, estas madres tengan una intención de contribución a la mejora de sus competencias y responsabilidad educativa sobre sus hijos/as, motivo por el cual el programa

está generando mejoras en estas. No obstante, debido a la intervención y a la toma de conciencia del apoyo informal y formal derivado del programa que han experimentado, es probable que hayan valorado la calidad de su red de apoyo disminuyendo sus interacciones con dicha red convirtiéndose esto en motivo por el cual pierden efecto en estas competencias parentales tan relevantes en la promoción de la Parentalidad Positiva. En esta línea y, coincidiendo con las contribuciones de otros autores como Martín et al. (2015a), este programa de educación parental grupal puede contribuir a la visión positiva del centro educativo y del profesorado como agentes facilitadores y de utilidad como fuente de apoyo, lo cual, potencia, en mayor medida, la relación positiva y de acercamiento entre la familia y el centro educativo, así como el sentimiento de eficacia parental y la disminución de la dependencia y delegación de la responsabilidad educativa sobre agentes externos a las figuras parentales, asumiendo la corresponsabilidad educativa entre los recursos comunitarios y socioeducativos y las figuras parentales.

Por otra parte, el Clúster II, se estructura en base a la generación de pérdidas en todas las variables analizadas: competencias parentales (Búsqueda de Apoyo Informal Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas, de Búsqueda Apoyo Formal y de Desarrollo Personal y Resiliencia); estrategias de resolución de conflictos familiares (Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma, Producir Cambios Positivos en la Relación, Disminuir la Tensión Emocional y Negociación) y la supervisión parental (Apertura y Supervisión Educativa). No obstante, se producen pérdidas en estrategias negativas de resolución del conflicto como Afirmación de Poder, Control e Ignorar el Conflicto que deben considerarse como cambios positivos. Siguiendo a Quesada-Serra et al. (2022) a medida que los/las hijos/as crecen, se producen cambios en la dinámica familiar que modifican significativamente las relaciones interpersonales que se daban en la familia y en el ejercicio del rol parental. De este modo, la constante búsqueda de independencia, autonomía y construcción de la identidad de

los/las adolescentes, ligada al distanciamiento con sus figuras parentales, puede hacer cuestionar a estas últimas su sentimiento de eficacia parental o de seguridad ante el ejercicio de su rol como padre o madre, llegando a considerar que, debido a la autonomía de estos/as, no es necesario estar presentes especialmente a medida que suman años. No obstante, se observa el efecto de mejora del programa sobre la dinámica familiar de estas familias y, en especial, sobre el clima familiar de estas pudiendo explicarse este resultado por la posible toma de conciencia sobre lo que supone la etapa evolutiva propia de la adolescencia incluido dentro del programa evaluado.

Por último, el Clúster III refleja el mayor beneficio por la participación en el programa. Se conforma por los beneficios máximos generados en todas las variables incluidas en los análisis de clúster: competencias parentales (Búsqueda de Apoyo Formal, Búsqueda de Apoyo Informal, Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas y Desarrollo Personal y Resiliencia de las madres), estrategias positivas de resolución de conflictos (Disminuir la Tensión Emocional, Negociación, Producir Cambios Positivos en la Relación y Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma) y la supervisión parental (Apertura y Supervisión Educativa). Asimismo, este clúster muestra pérdidas consideradas como cambios positivos en las estrategias negativas de resolución de conflictos de Control y de Afirmación de Poder de las figuras parentales. Este resultado se puede explicar a partir de los efectos que la predisposición al cambio de las figuras parentales, su presencia en el centro educativo y su vinculación con el ámbito académico de sus hijos/as genera en sus competencias parentales y la repercusión de ello sobre la continuidad escolar de sus hijos/as (Cruz-Sosa et al., 2023; Marchena et al., 2014; Martín et al., 2015b; Martínez et al., 2017). En este sentido, se podría aclarar que esto garantiza la adherencia al programa, la confianza en el mismo y en el personal docente del centro educativo y, además, promueve la generación de beneficios en las personas participantes por la intervención. Asimismo, facilita la consolidación del grupo y su utilidad

como fuente de apoyo informal para el afrontamiento de situaciones de la vida cotidiana que el ejercicio parental supone, mejorando el sentimiento de eficacia parental y, por tanto, disminuyendo la dependencia de los/las profesionales para el desempeño de su rol (Rodrigo et al., 2010). Por último, así como ha sucedido en otras experiencias grupales de educación parental implementadas con metodología experiencial (Rodrigo et al., 2010; Rodríguez, 2015) es de esperar que, con esta intervención, se generen procesos de refuerzo grupal donde las personas que conforman el grupo se conviertan en fuente de apoyo, mejorando así la competencia de Búsqueda de Apoyo Informal, tal y como se sugiere en la Rec(2006)/19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre políticas de apoyo a la Parentalidad Positiva. Esta recomendación informa que desde los servicios de apoyo a la familia se debe apostar por acciones/programas de apoyo al ejercicio de la tarea parental y educación de los/las hijos/as que faciliten la participación de los/las padres/madres o cuidadores/as principales y la creación de nuevas redes de apoyo en las que intercambiar experiencias y opiniones con otras figuras similares con las que compartan experiencias comunes sobre la tarea parental.

En segundo lugar, al explorar las características de las personas beneficiarias en función a las trayectorias descubiertas se obtuvo que estos clúster se caracterizan, de forma única, por el nivel educativo de las madres participantes en el programa, siendo las madres que conforman el Clúster III las que se diferencian del resto de madres que componen los otros dos clúster resultantes por su nivel educativo específico de Formación Profesional de Grado Medio o Formación Profesional de Grado Superior. Esto puede deberse a que las madres con niveles educativos medios y altos disponen de capacidad para fortalecer las redes de apoyo conformadas por las relaciones comunitarias que establecen (Rodrigo et al., 2009) siendo estas redes derivadas del refuerzo grupal propio del proceso de intervención favorecedoras de la eficacia y sentimiento de competencia parental (Rec 2006/19). No obstante, es necesario destacar que la ausencia de variabilidad muestral puede justificar también este resultado.

A su vez, con el fin de conocer cómo repercute la participación en el programa sobre la convivencia familiar y, específicamente en el clima en la familia, se ha obtenido que las madres que conforman el clúster de beneficios parciales tienen una mayor reducción del Clima Conflictivo en la Familia que la que cuentan con beneficios máximos, lo cual demuestra, una vez más, el efecto de este tipo de intervenciones desarrolladas desde el contexto educativo y por el propio personal docente, sobre la mejora de la convivencia y la dinámica familiar (Martín et al., 2015b).

Finalmente, al identificar cómo los cambios observados en las tipologías de cambio de las madres participantes en el programa y resultantes de este estudio repercuten en el Desarrollo Positivo en la Adolescencia se probaron los efectos de moderación de estas tipologías a partir del modelo de mediación serial incluido en el estudio 2, obteniendo que el clúster de pertenencia es determinante en los efectos de la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas sobre el Desarrollo Personal y Resiliencia del adolescente siendo además, este efecto significativo, para las madres que conforman el Clúster III, el cual refleja la tipología de cambios de máximos beneficios derivados de la intervención. De este modo, se justifica nuevamente que la intervención familiar a partir de programas de educación parental implementados en el contexto y por el propio personal docente es favorecedora de la promoción de las competencias parentales (Martín et al., 2015b) así como que esto tiene una repercusión considerable sobre el Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Cruz-Sosa et al., 2023).

## 6. Conclusiones

Tras los resultados obtenidos se concluye que dos tercios de las personas participantes en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo han experimentado un incremento generalizado en sus competencias parentales, sus estrategias de resolución de conflicto familiares y su supervisión educativa tras la participación en el mismo, siendo este cambio especialmente considerable en el Clúster III caracterizado por la obtención de máximos beneficios en madres con un nivel educativo de Formación Profesional.

Por su parte, se concluye que, al margen del nivel educativo medio de las madres, el resto de sus características sociodemográficas no son aspectos fundamentales para la generación de tipologías de cambio en función de las ganancias por la participación en el programa.

De forma específica, en el Clúster III, caracterizado por el máximo beneficio obtenido en todas las dimensiones evaluadas, se produce un mayor efecto surgido de la teoría del modelo de mediación serial y que señala que la Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las Madres influye en el Desarrollo Personal y Resiliencia de sus hijos/as adolescentes, mediado por la relación con el profesorado y el rendimiento académico. Por ello, es el grupo de madres que componen este clúster el más favorecido por el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo. Sin embargo, en las madres que conforman el Clúster I y que logran alcanzar una mejora en su convivencia familiar y en sus competencias parentales al margen de la búsqueda de apoyo, no se da esta teoría. De este modo, se concluye que la relación entre la Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres y el Desarrollo Personal y Resiliencia de sus hijos/as adolescentes se da en aquellas madres que obtienen máximos beneficios y, en especial, en las que mejoran, de forma considerable, su red de apoyo formal e informal como producto de la participación en este programa de educación parental (Clúster III).

Por su parte, se concluye que el programa contribuye a que el centro educativo se convierta en una buena fuente de apoyo formal para las familias.

Por otro lado, en relación con la repercusión de este programa de educación parental sobre la dinámica familiar, se demuestra que este genera cambios de mejora en la convivencia familiar y, de forma específica, en el clima familiar.

En definitiva, se concluye que el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, es un ejemplo de programa basado en evidencias de utilidad para la promoción de competencias parentales y de mejora de la convivencia familiar y educativa implementado desde los centros escolares, y que pone en valor su carácter preventivo y de promoción de la continuidad escolar y Desarrollo Positivo en la Adolescencia.



## **Capítulo 9**

---

### **Estudio 4: Las Variables de Implementación Como Predictoras de la Efectividad del Programa “Vivir la Adolescencia en Familia”**

**Adaptado al Contexto Educativo**

---



## **1. Introducción**

Las prácticas basadas en evidencias se definen como intervenciones fundamentadas teóricamente y validadas a nivel empírico con rigurosidad científica. Ello implica evaluar su eficacia, entendida como los efectos generados en condiciones óptimas (Flay et al., 2005) y su efectividad, entendida como los efectos generados con la implementación en un contexto real (Flay et al., 2005). Al mismo tiempo, suponen la incorporación de procedimientos para la identificación de los elementos del proceso de implementación que interfieren en la eficacia y efectividad con el fin de conocer cómo de bien se desarrolla un programa en período de prueba, ya que esto ejerce influencia sobre los resultados de la efectividad de los programas de educación parental y sobre el impacto de estos (Rodrigo, 2016).

Por estas razones, el diseño de evaluación de este tipo de intervenciones conlleva una evaluación de la eficacia y una evaluación de la eficiencia que permitan conocer la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos y la aplicación de aspectos estructurales que contribuyan a la mejora de su implementación en futuras ocasiones (Rodrigo et al., 2010b). Esto es relevante porque la efectividad de un programa de intervención puede verse afectada por múltiples variables como: la dosis, el perfil de personas participantes, los materiales y el manual, el perfil y capacitación/formación de las personas facilitadoras, el seguimiento continuado de la intervención y la supervisión durante el período de aplicación, la fidelidad al programa, etcétera (Jiménez e Hidalgo, 2016; Rodrigo, 2016).

De este modo, el enfoque de evaluación se centra en la forma de articular los programas experienciales de educación parental (Jiménez e Hidalgo, 2016) donde, además de la evaluación pre-post test, se requiere contar con las contribuciones y apreciaciones de las personas facilitadoras sobre la implementación para conocer el logro de los objetivos de mejora en las familias de forma integral (Torío et al., 2015). Tomar el testimonio de estas personas como parte del proceso de evaluación es importante debido a que cuentan con información de

interés sobre las familias a la vez que disponen de un conocimiento sobre la intervención generado a partir de la experiencia profesional que modela sus actuaciones durante la implementación y que requieren ser tenidos en cuenta en los resultados (Jiménez e Hidalgo, 2016). A partir de ello, se conoce la utilidad social (Rodrigo et al., 2010b) y la relevancia práctica (Almeida et al., 2020) del programa evaluado, dando como resultado la posibilidad de generar mejoras en su diseño que respondan, de manera óptima, a las necesidades del servicio donde se inserta y a las características de las familias destinatarias (Almeida et al., 2022) cumpliendo, de este modo, con las garantías de validez ecológica del programa (Jiménez e Hidalgo, 2016).

De otro forma, el proceso de implementación y evaluación de la calidad de la intervención implica un conjunto de componentes de implementación y resultados que, si bien es cierto que no existe un único modelo de determinación de estos elementos (Berkel et al., 2011), existen coincidencia en algunos (Rodrigo, 2016) como: la fidelidad, entendida como la adherencia al programa o grado de cumplimiento de lo recogido en el manual; la dosis, comprendida como la cantidad de sesiones desarrolladas; la duración de las sesiones; la calidad en la entrega, referida a las habilidades de las personas facilitadoras para desarrollar el programa e interactuar con las personas participantes; la adaptación del programa, referida a las modificaciones realizadas en los contenidos y en base al manual del programa y, por último, la capacidad de respuesta de las personas participantes al programa atendiendo al nivel de implicación y participación de las personas que conforman el grupo de intervención.

Esta dificultad, junto a que la evaluación e implementación supone la realización de un seguimiento del proceso de intervención que no suele aplicarse (Rodrigo et al., 2010b) y a la carencia en la disposición de instrumentos y procedimientos sistemáticos para evaluar el proceso de implementación, justifica la escasa cantidad de investigaciones vinculadas a la evaluación de la calidad de la implementación de programas de educación parental encontrada

en la literatura científica (Akin et al., 2014; Byrne et al., 2023; Rodrigo et al., 2010b; Rodríguez, 2015) a pesar de ser una parte fundamental de las evaluaciones de programas (Bauman et al., 2015) ya que, como se ha informado previamente, facilita la comprensión de las estrategias de utilidad para mejorar la efectividad de la intervención en determinados contextos y condiciones concretas de forma que esta se pueda replicar de manera efectiva en un contexto real de intervención atendiendo a sus componentes centrales y aspectos modificables informados en resultados de la evaluación de la implementación, de modo que se permita su disseminación con garantías aseguradas por las aportaciones de la evaluación (Jiménez e Hidalgo, 2016) y sin influir en la fidelidad al mismo (Almeida et al., 2022).

A partir de lo anterior, se pone en valor el diseño de la evaluación de la calidad de la implementación de los programas grupales de educación parental como “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo donde se ofrezcan resultados complementarios a la efectividad en contextos reales de intervención al margen de los ideales (Flay et al., 2005) a pesar de la inversión de recursos financieros y de esfuerzos que ello requiere (Rodrigo, 2016). Atendiendo a ello, este estudio pretende hacer una contribución a la investigación en la implementación de programas de educación parental basados en evidencias. En este sentido, pretende identificar la influencia de variables de implementación que modulan y afectan a la efectividad del programa al tiempo que se identifican cuestiones estructurales y de contenidos a mejorar para crear y ofrecer una adaptación del programa cumpliendo con su validez ecológica.

Por último, con el fin de profundizar en los contenidos teóricos incluidos en este apartado, se sugiere la consulta del Capítulo 3 de la presente Tesis Doctoral.

## 2. Objetivos

A partir de este estudio se pretende conocer la influencia de las variables de implementación que modulan la efectividad del programa e identificar cómo estas interfieren en ello. Asimismo, se tratará de reconocer aspectos de mejora de la estructura y contenidos del programa según los resultados obtenidos en el análisis de las diferentes variables.

Con el fin de alcanzar los anteriores objetivos generales, se concretan a continuación los objetivos específicos pretendidos con el estudio:

- Analizar las variables de implementación predictoras de la efectividad del programa.
- Reconocer las barreras, las fortalezas o aspectos facilitadores de la implementación y propuestas de mejora del programa.
- Adaptar la estructura y contenidos del programa atendiendo a los resultados obtenidos y a las características sociofamiliares de la sociedad actual.

## 3. Método

### 3.1. Participantes

Las personas que definen el perfil de participantes en este estudio son, únicamente, las madres del grupo experimental ( $n= 372$ ). Estas cuentan con una media de edad de 42.52 años con un rango de edad de 18-61 ( $\sigma= 6.25$ ); conforman unidades familiares de tipología biparental (63.2%); tienen una media de 2.25 hijos/as (1-9;  $\sigma= 1.03$ ); son residentes en zonas urbanas (75.2%); cuentan con un nivel educativo de Estudios Primarios o Graduado Escolar (59.3%) y su situación laboral es de desempleo o cobrando prestación por pensión o jubilación (55.3%) (Tabla 48).

**Tabla 48**

*Datos sociodemográficos de las madres participantes en el estudio 4*

Datos sociodemográficos de las madres (n= 372)		Grupo Intervención $\bar{X}(\sigma)/\%$
Edad		42.52(6.25)
Tipología Familiar	Biparental	63.2
	Monoparental	28.1
	Reconstituida	8.7
N.º Hijos	Nº. 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
	Estudios Primarios/Graduado Escolar	59.3
Nivel Educativo	Formación Profesional de Grado Medio o de	21.3
	Grado Superior	
	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

### 3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la elaboración de este estudio son los que, a continuación, se describen. Asimismo, se sugiere consultar el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5) para mayor profundización en estos.

- Datos Sociodemográficos del Profesorado.
- Escala de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres) (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013).
- Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares (FADE, 2006; García, 2008; Rodríguez, 2015).
- Escala de Clima Social y Familiar (Marchena et al., 2014 adaptado de Moos, 1974).

- Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000).
- Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008).
- Diario de seguimiento.

### **3.3. Procedimiento**

El procedimiento llevado a cabo para el desarrollo de este Estudio es el que se concreta en el método general de la presente Tesis Doctoral (Capítulo 5).

### **3.4. Análisis de Datos**

En este estudio se llevaron a cabo, por un lado, análisis de datos cuantitativos a partir del análisis de regresión lineal múltiple usando el método paso a paso, siendo la variable dependiente de los análisis cada dimensión/factor de los instrumentos empleados en el estudio medidos en el postest y, como variable independiente, la misma variable estandarizada, medida en el pretest (primer paso).

El segundo paso de cada regresión incluyó variables relacionadas con la implementación del programa tales como: el tamaño del grupo; la dosis (número de sesiones desarrolladas); la duración de las sesiones expresadas en minutos y la adherencia al programa recogido en porcentaje de pérdida de sujetos participantes.

El tercer paso incluyó variables relacionadas con el perfil de las personas facilitadoras de la implementación del programa, siendo las siguientes variables las introducidas: número de personas facilitadoras; la edad; los años de experiencia como docente y los años de experiencia como docente en el mismo centro educativo.

En el cuarto paso se incluyeron las variables de adhesión al programa de la persona facilitadora, las cuales hacen referencia a la satisfacción del profesorado con la estructura e



implementación del programa, medida en los diarios de seguimiento y que atienden a los siguientes aspectos: satisfacción de la persona facilitadora con la introducción a la sesión; satisfacción de la persona facilitadora con los objetivos del módulo; satisfacción de la persona facilitadora con la coherencia entre las actividades y los objetivos; satisfacción de las personas facilitadoras con los recursos aportados; satisfacción de la persona facilitadora con las orientaciones de las sesiones; satisfacción de las personas facilitadoras con las orientaciones de las actividades y satisfacción de la persona facilitadora con el ajuste del tiempo en las sesiones.

El quinto paso recogió la satisfacción de las personas participantes en el programa a partir de los factores de la Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.) (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008), siendo las variables introducidas las siguientes: satisfacción con la dinamización de las personas facilitadoras; satisfacción con los cambios producidos por el programa; satisfacción con los aspectos logísticos; satisfacción con los contenidos y satisfacción con la estructura del programa.

Para interpretar los modelos de regresión, se comprobó el cumplimiento de los supuestos estadísticos vinculados de este tipo de análisis para evitar los errores tipo I y tipo II. Concretamente, destacan los supuestos de linealidad, normalidad, homocedasticidad, independencia y no-colinealidad.

Los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad entre variables dependientes y los errores de predicción, se comprobaron con el examen de los gráficos y diagramas de dispersión de los residuos mientras que el supuesto de no-colinealidad se evaluó a partir del Factor de Inflación de la Varianza (VIF) y el Índice de Condición. Asimismo, la independencia de los residuos se analizó con el estadístico de Durbin-Watson.

Por otro lado, en este estudio también se llevaron a cabo análisis de datos cualitativos a partir de la Teoría Fundamentada. El proceso desarrollado se inició con la lectura de los diarios de seguimiento; la codificación abierta y la consiguiente creación de categorías emergentes; la codificación axial en la que se agruparon los códigos emergentes en familias de categorías; la agrupación de categorías centrales y sus subcategorías en una estructura jerárquica y lógica a partir de dimensiones o constructos principales hasta alcanzar la saturación del discurso y realizar la reevaluación de las categorías emergentes; la estructuración de los resultados obtenidos en función al grado de interés que reflejaban (de mayor a menor interés) a partir del cómputo total de las evidencias codificadas y la definición de las dimensiones principales y categorías ejemplificadas a partir de evidencias categorizadas según este patrón de codificación: Remesa, Centro Educativo, Número del Módulo y Número de la Sesión acompañado de Fortaleza, Barrera o Propuesta de Mejora según correspondiera, así como el número asignado a la subcategoría a la que hicieran referencia.

Para mayor profundidad, se sugiere consultar el Capítulo 5 del diseño general de la presente tesis doctoral.

## **4. Resultados**

### **4.1. Resultados Cuantitativos**

En relación con los resultados obtenidos, se ha identificado un conjunto de predictores relacionados con variables de la implementación del programa que se muestran de forma reiterada en las diferentes dimensiones evaluadas (Anexo D). En este sentido, a continuación, se procede a su concreción de forma específica.

En primer lugar, en el análisis de predicción de las variables de implementación sobre las Competencias Parentales de las madres, se han obtenido resultados significativos (Figura 8). Concretamente estos resultados han sido obtenidos para la competencia de Colaboración

Educativa y Promoción de Actividades Deportivas ( $F_{(7,74)}= 10.59$ ;  $p \leq .001$ ) explicando un 48% ( $R^2= .48$ ) de la varianza. Específicamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 39% ( $R^2= .39$ ) de la varianza. Por su parte, la mejora de esta competencia se predice por la satisfacción de la persona facilitadora con el ajuste del tiempo de desarrollo de las sesiones ( $rs^2= .22$ ); la menor satisfacción de las madres participantes con las personas dinamizadoras ( $rs^2= -.18$ ) y con los contenidos ( $rs^2= -.19$ ) y la mayor satisfacción de estas con los cambios producidos por el programa ( $rs^2= .20$ ).

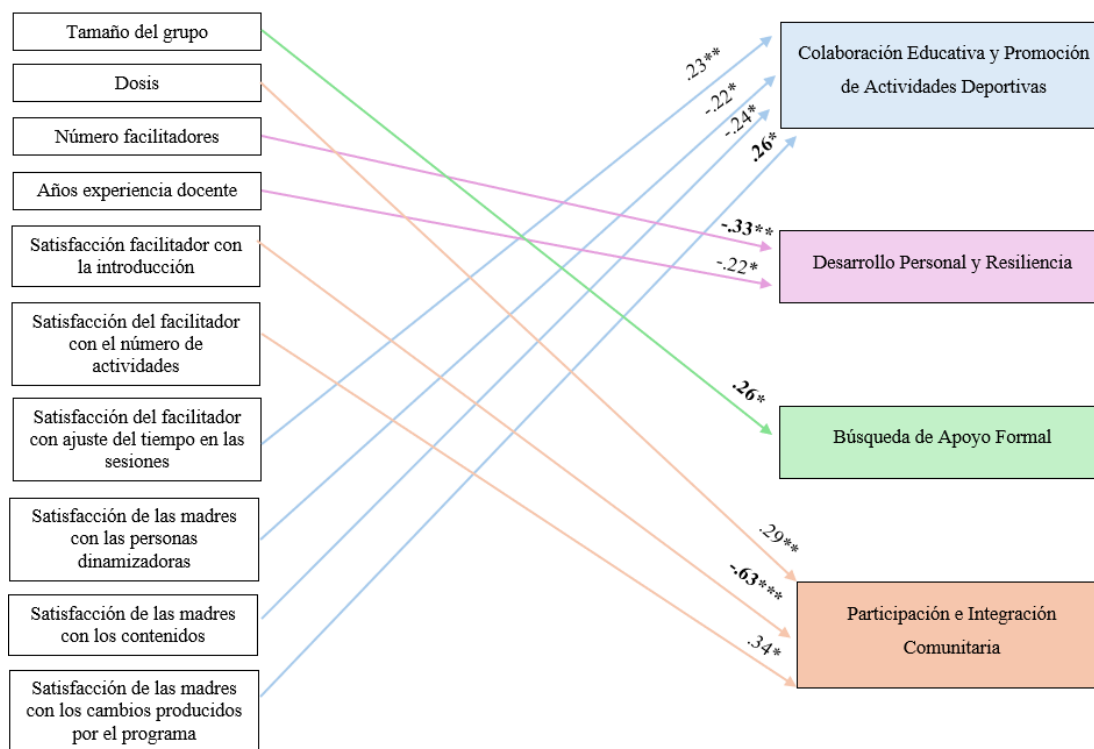
Por otro lado, se han obtenido resultados significativos para la competencia parental de Desarrollo Personal y Resiliencia ( $F_{(4,74)}= 9.69$ ;  $p \leq .001$ ) explicando un 32% ( $R^2= .32$ ) de la varianza. Específicamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 17% ( $R^2= .17$ ) de la varianza. En este sentido, la mejora de esta competencia se predice por tener una sola persona facilitadora de la intervención ( $rs^2= -.31$ ) y contar con menos años de experiencia como docente ( $rs^2= -.2$ ).

Asimismo, se obtuvo resultados significativos para la competencia parental de Búsqueda de Apoyo Formal ( $F_{(2,73)}= 7.06$ ;  $p= .002$ ) explicando un 17% ( $R^2= .17$ ) de la varianza. Específicamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 9% ( $R^2= .09$ ) de la varianza. De este modo, esta competencia se predice por el mayor tamaño del grupo ( $rs^2= .26$ ).

Finalmente, en relación las competencias parentales se han obtenido resultados significativos para la competencia de Participación e Integración Comunitaria ( $F_{(4,74)}= 11.15$ ;  $p \leq .001$ ) explicando un 35% ( $R^2= .35$ ) de la varianza. Específicamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 19% ( $R^2= .19$ ) de la varianza. Esta competencia se predice por el mayor número de sesiones implementadas ( $rs^2= .28$ ), la menor satisfacción de la persona dinamizadora con la introducción de la sesión ( $rs^2= -.35$ ) y la mayor satisfacción de la persona dinamizadora con el número de actividades ( $rs^2= .19$ ).

**Figura 8**

Modelos de regresión sobre las Competencias Parentales para analizar las variables de implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest



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

En segundo lugar, en el análisis de predicción de las variables de implementación sobre las Estrategias de Resolución de Conflictos Familiares, se han logrado resultados significativos (Figura 9). De forma específica, estos resultados se han obtenido para la estrategia positiva de resolución de conflictos familiares de Producir Cambios Positivos en la Relación ( $F_{(2,75)} = 14.46$ ;  $p \leq .001$ ) explicando un 26% ( $R^2 = .26$ ) de la varianza. Concretamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 26% ( $R^2 = .26$ ) de la varianza. Por su parte, la mejora de esta estrategia se predice por el menor número de años de experiencia docente ( $r^2 = -.26$ ).

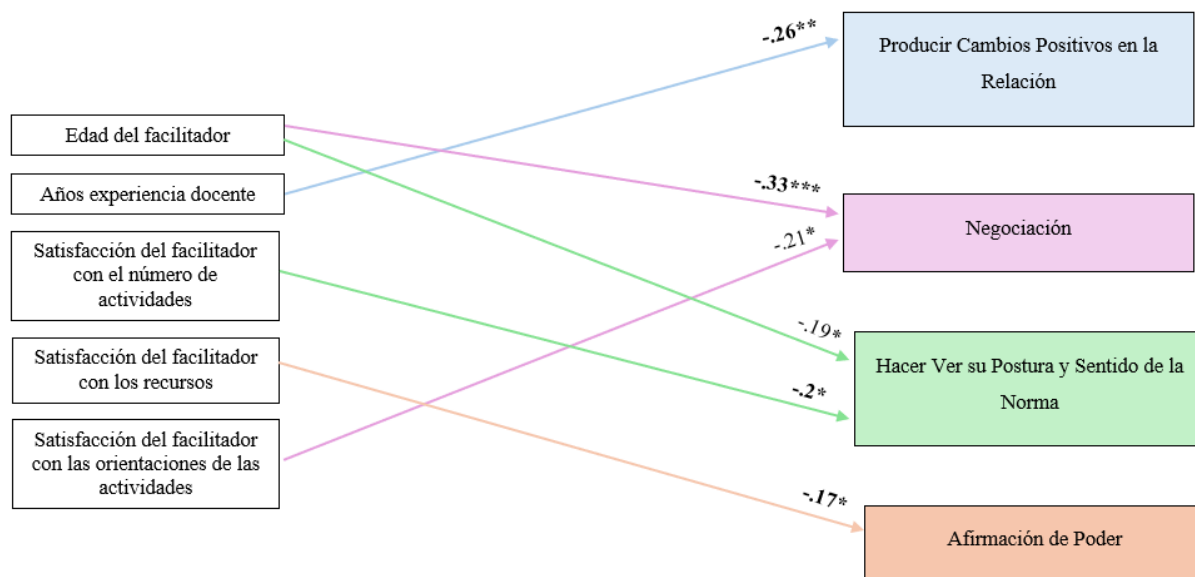
Asimismo se han obtenido estos resultados para la estrategia positiva de resolución de conflictos familiares de Negociación ( $F_{(3,76)}= 13.7$ ;  $p \leq .001$ ) explicando un 33% ( $R^2= .33$ ) de la varianza. Concretamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 17% ( $R^2= .17$ ) de la varianza. Por su parte, la mejora de esta estrategia se predice por la menor edad de la persona facilitadora ( $rs^2= -.32$ ) y por su menor satisfacción con las orientaciones de las actividades ( $rs^2= -.21$ ).

De otro modo, para la estrategia positiva de Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma también se han obtenido resultados significativos ( $F_{(3,75)}= 19.42$ ;  $p \leq .001$ ) explicando un 42% ( $R^2= .42$ ) de la varianza. Concretamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 35% ( $R^2= .35$ ) de la varianza. Por su parte, la mejora de esta estrategia se predice por la menor edad de la persona facilitadora ( $rs^2= -.18$ ) y por la menor satisfacción con el número de las actividades ( $rs^2= -.19$ ).

Finalmente, se han obtenido resultados significativos para la estrategia negativa de resolución de conflictos de Afirmación de Poder ( $F_{(2,69)}= 44.64$ ;  $p \leq .001$ ) explicando un 56% ( $R^2= .56$ ) de la varianza. Concretamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 54% ( $R^2= .54$ ) de la varianza. Por su parte, la mejora de esta estrategia se predice por la menor satisfacción de la persona facilitadora con los recursos ofrecidos ( $rs^2= -.16$ ).

**Figura 9**

Modelos de regresión sobre las Estrategias de Resolución de Conflictos Familiares para analizar las variables de implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest



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

En tercer lugar, en el análisis de predicción de las variables de implementación sobre el Clima Social y Familiar, se han logrado resultados significativos (Figura 10). De forma específica, estos resultados se han obtenido para el Clima de Apoyo y Unión ( $F_{(2,78)} = 11.3$ ;  $p \leq .001$ ) explicando un 21% ( $R^2 = .21$ ) de la varianza. Concretamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 14% ( $R^2 = .14$ ) de la varianza. Por su parte, la mejora de esta estrategia se predice por el menor número de años de experiencia docente ( $r^2 = -.27$ ).

### Figura 10

Modelos de regresión sobre el Clima Social y Familiar para analizar las variables de implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest



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

En cuarto lugar, en el análisis de predicción de las variables de implementación sobre la Supervisión Parental, se han logrado resultados significativos (Figura 11). De forma específica, estos resultados se han obtenido para el Control Restrictivo ( $F_{(2,77)} = 14.77$ ;  $p \leq .001$ ) explicando un 28% ( $R^2 = .28$ ) de la varianza. Concretamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 21% ( $R^2 = .21$ ) de la varianza. Por su parte, la mejora de esta estrategia se predice por el menor número de años de experiencia docente ( $rs^2 = -.24$ ).

### Figura 11

Modelos de regresión sobre la Supervisión Parental para analizar las variables de implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest



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

## 4.2. Resultados Cualitativos

Los resultados cualitativos informan que el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo presenta un conjunto elevado de fortalezas. A la vez, dan a conocer las barreras que requieren ser superadas para la mejora de su implementación y efectividad. De otro modo, estos análisis han permitido identificar un conjunto de propuestas de mejora que favorecerán el proceso de adaptación de la estructura y contenidos del programa atendiendo a evidencias extraídas del contexto natural y real de intervención (Tabla 49).

**Tabla 49**

*Análisis de dimensiones, categorías y subcategorías del total de evidencias sobre la implementación del programa (N= 755).*

<b>DIMENSIÓN</b> <b>(n) %</b>	<b>CATEGORÍA</b> <b>(n) %</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b> <b>(n) %</b>	<b>(n) %</b>
<b>Implementación</b> (675) 89.4	<i>Fortalezas</i> (397) 52.58	Satisfacción con el programa	(105) 13.91
		Metodología experiencial	(95) 12.58
		Evolución del grupo	(47) 6.22
		Manual y materiales	(24) 3.18
		Movimiento participativo en el centro educativo	(23) 3.05
		Cambios en la dinámica familiar	(21) 2.78
		Clima grupal	(18) 2.38
		Semiestructurado	(17) 2.25
		Implicación comunidad educativa y adolescentes	(11) 1.46
		Interrelación de contenidos	(9) 1.19
		Cambios subjetivos de mejora en participantes	(9) 1.19
		Temporalización	(7) .93
		Cambios subjetivos de mejora en los/las adolescentes	(7) .93
		Desempeño personas facilitadoras	(4) .53
		<i>Barreras</i> (278) 36.82	Fidelidad
	Temporalización		(58) 7.68
	Desempeño personas facilitadoras		(20) 2.65
	Metodología Experiencial		(18) 2.38
	Complejidad redacción		(17) 2.25
	Limitación/rechazo a la participación		(14) 1.85
	Relaciones negativas con el centro educativo		(13) 1.72
	Rechazo a las actividades plásticas o de lectoescritura		(13) 1.72
	Insatisfacción con el programa		(13) 1.72
	Expectativas		(10) 1.32
	Evaluación		(8) 1.06
	Cronograma de intervención		(6) .79



Capítulo 9. Estudio 4: Las variables de implementación como predictoras de la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo.

		Asistencia	(6) .79	
		Tamaño del grupo	(5) .66	
<b>Propuestas de mejora</b> (80) 10.59	<i>Ajustes en el manual</i> (64) 8.47	Materiales complementarios al programa	(41) 5.43	
		Mejora desarrollo actividades	(12) 1.59	
		Adecuación del desarrollo de actividades a diferentes grupos/perfiles	(7) .93	
		Mejora en la introducción de sesiones Módulo 4	(4) .53	
		<i>Temporalización</i> (10) 1.32	Adecuación contenidos	(10) 1.32
		<i>Intervención complementaria</i> (6) .79	Con adolescentes	(4) .53
	Con profesorado		(2) .26	

Lo primero que se analizó fue el proceso de implementación del programa (89.4%). Dentro de ello se encontraron dos categorías. Por un lado, las fortalezas (52.58%) y las barreras (36.82%) del programa. En este sentido, y haciendo referencia a las fortalezas, se evidencia un alto grado con la satisfacción del profesorado facilitador y de las familias con el programa y, de forma específica, con los contenidos, sesiones y/o actividades que recoge destacando el especial interés por no modificar nada de su desarrollo debido al ajuste de las mismas en cuando al cumplimiento de objetivos, generación de interés en las personas participantes y el favorecer procesos de reflexión superando las expectativas de las familias que componen el grupo. Ello se evidencia en afirmaciones como:

*Mantendría todas las actividades. La sesión es una buena propuesta (RICOM4S2F1).*

*Mantendría cada una de las actividades, pues han resultado todas ellas muy interesantes y clarificadoras (RIARZOTIM2S3F1).*

*Esta sesión ha resultado ser muy constructiva y provechosa, siendo bien entendida y suficientemente motivadora. Todas las actividades han sido bien acogidas por los grupos y han resultado interesantes (RIARZOTIM4S2F1).*

*Está muy completa la sesión con las distintas actividades y como siempre, da mucho pie al debate y a la reflexión (R2LHM3S4F1).*

*Los padres finalizan la sesión comentando que les han gustado las actividades y que no pensaban que la sesión fuera a ser así (R2LCM1S1F1).*

En segundo lugar, otra de las fortalezas más relevantes del programa se encuentra en la metodología experiencial y, de forma específica, en su capacidad para favorecer la reflexión y toma de conciencia sobre el ejercicio parental, la etapa evolutiva en la que se encuentran sus hijos e hijas o la relevancia de la relación de las familias con el centro educativo, así como el uso de dinámicas de grupos y de recursos al servicio de la metodología como las metáforas. Algunas afirmaciones sobre esta evidencia son:

*Manifestaron que les resultó bastante sencillo el transmitirle a sus hijos e hijas la importancia de estudiar a través del ejemplo de las cajas en la tarea para casa de la sesión 2 (R1ETM4S2F2).*

*Aquellas actividades en las que se realiza un juego de rol, simulando ser un adolescente, resultan para los grupos muy clarificadoras a la vez que divertidas y amenas (R1ARZOTIM2S3F2).*

*Considero que se ha logrado hacer un trabajo de empatía importante con respecto a los adolescentes. Se ha entendido la cantidad de cambios que están sufriendo y como puede afectar éstos a su comportamiento diario. Ha sido importante porque se ha iniciado la transformación del concepto de adolescencia hacia un concepto mucho más positivo (R1ARZOTIM1S2F2).*

*Es importante destacar que, tanto en esta como en otras muchas actividades, los padres y madres nos hacemos conscientes de muchos aspectos que, aun estando*

*ahí, no son tan obvios a primera vista. Y esto es algo que los padres y madres están aprendiendo a lo largo del curso. Considero, al igual que ellos mismos, que es muy positivo para su relación con sus hijos e hijas, les hace ser más comprensivos y responder de forma más positiva ante los conflictos (RIARZOTIM3S3F2).*

*Decir que ha sido de gran importancia la reflexión lograda con esta sesión, aunque es evidente que ha sido el resultado de ésta y todas las anteriores. Ha surgido un debate donde nos hemos podido dar cuenta de la gran importancia que tiene el participar en los centros de nuestros hijos para apoyar y de alguna manera, garantizar su continuidad escolar. Muy interesante ha sido el debate surgido, no por las aportaciones en sí, si no por lo que ha logrado cambiar en cada uno de nosotros respecto a la importancia de nuestra actuación y participación en los centros. Todos hemos reconocido nuestra escasa implicación y hemos sido capaces de ponernos en la situación de nuestros hijos y de cómo estos la puedan sentir (RIARZOTIM5S1F2).*

*La actividad de “Un día en la vida de Luis” (fantasía guiada) fue muy emotiva porque alguno se dio cuenta que sin querer habrían actuado así alguna vez, o en plan enfado. Pudieron ver y reflexionar cómo a sus hijos siempre les gusta y necesitan sentirse queridos y que se preocupan por ellos (R2LHM4S2F2).*

Por otra parte, la tercera fortaleza más relevante del programa se encuentra en la evolución del estado del grupo a medida que avanzan las sesiones y lo que ello supone en la creación de red de apoyo y elemento facilitador de su implementación, quedando ello reflejado en aspectos como la autorregulación alcanzada por el propio grupo para aportar soluciones a

otros padres/madres y ofrecer apoyo ante situaciones concretas. Algunas evidencias de ello son:

*El grupo de madres está totalmente consolidado y se llega con muchas ganas a las sesiones. El curso va respondiendo a sus expectativas a medida que ha ido avanzando. (RITIM2S2F3).*

*Ha sido interesante ver cómo caminan solos. Ya era un grupo muy consolidado, pero veo como cada vez lo es más. Se desahogan unos con otros e, incluso, me enteré de que quedan después de la sesión y muchas veces siguen debatiendo (R2PHM4S1F3).*

*En una de las intervenciones de los padres, un padre reconoce no haber reforzado positivamente una conducta de su hijo plausible “por haber simplemente hecho lo que se espera que haga”. Varios miembros del grupo le sugirieron la importancia de valorar y reconocer conductas favorables, por pequeñas que fueran (R1PRM2S4F3).*

*Se aprecia mayor naturalidad entre los miembros del grupo. Se está formando un grupo con una gran cohesión y gran nivel de confianza, lo que da lugar a que los participantes hablen tranquilamente de aspectos íntimos de sus situaciones de vida. Debido al grado de confidencialidad que se alcanza en la sesión, ésta se extiende más de lo establecido (R1ARZOTIM1S4F3).*

*En general, todos los grupos han cohesionado positivamente, sus miembros se respetan mutuamente y se está creando afecto entre ellos. Uno de los padres, que tenía mayores problemas para expresarse, se siente más seguro y relajado. No ha faltado a ninguna de las sesiones y se hace notar contento y orgulloso. Creo que las sesiones le están sentando muy bien, aunque aún le queda mucho trabajo por hacer con su familia (R1ARZOTIM2S1F3).*

Por otro lado, atendiendo a las barreras del programa (10.59%), la primera está relacionada con la fidelidad a este haciendo referencia al no cumplimiento de lo descrito en el manual para el desarrollo del programa (sesiones y actividades) siendo informado por el profesorado. Esta barrera dificulta la comprobación del grado de efectividad del programa debido a la sustitución de actividades o, incluso de determinadas sesiones, así como la decisión de no hacer alguna actividad por no considerarla oportuna o relevante. Ello se ha evidenciado en afirmaciones como:

*Se cambiaron estas actividades. En la actividad dos se utilizaron vídeos de diferentes estilos educativos. En la actividad 3 se utilizó el video de “Childrens see Children do” y se abrió un debate relacionado con el contenido de la sesión (R1ETM2S3).*

*Hemos comenzado la sesión trabajando los sentimientos y emociones en los que profundizamos en la sesión anterior. Dedicándole unos 40 minutos. Posteriormente, ha venido un Guardia Civil, responsable del plan director en nuestra zona para trabajar con las familias el fenómeno de internet y nuestros hijos como nativos digitales, cómo afrontar los riesgos que esta realidad nos obliga a tomar, así como las ventajas que ofrece, y cómo afrontar el diálogo con nuestros hijos. Tomando conciencia que este elemento genera multitud de conflictos en casa. Pensamos que como el tema era atrayente para las familias, esta sesión en su segunda parte, es decir, a partir de una hora de trabajo, se podrían incorporar otros padres que quisieran conocer de mano del miembro de la Guardia Civil los riesgos y beneficios de internet. Se unieron 10 padres más al grupo (R4EBM2S2B1).*

*Esta sesión se desarrolló en 2 días. En la primera se hizo un cambio. Se llevó a las madres al Aula Medusa. Allí se abrieron un correo electrónico para poder comunicarnos mejor, se explicó cómo entrar en el SGD y cómo hacer un collage*

*con el PowerPoint. Al día siguiente cada una expuso su collage y realizamos el programa de televisión. Ambas actividades gustaron mucho. Hacerlo así permitió que trabajara mejor y que luego se lo pasarán por correo electrónico y lo expusieran (RICOM2S4B1).*

*No se desarrolló. Se dedicaron las dos horas a terminar los cuestionarios de evaluación final y se pasó el contenido de la sesión por correo electrónico a la familia. Se aprovechó para hacer la actividad de los dilemas morales que quedó pendiente del módulo 3 (RICOM5S3B1).*

*Se utilizaron ejemplos reales que aportaban las propias madres en vez de los supuestos de la actividad. Se llevó a cabo la actividad del globo para sustituir la actividad 3. Se escribió en ellos lo que el conflicto nos aporta. Una vez escrito se les pidió que los inflaran se ataron y se soltaron. La metáfora es que todos suben y nos hacen crecer. Luego se cogió el hilo de los globos que reflejan lo negativo los bajamos y ponemos una frase para superarlo y se vuelven a soltar. Los globos también explotan como los conflictos y lo que debemos hacer es volver a inflarnos de valor y encararnos a él (RIETM2S2B1).*

La segunda barrera del programa más relevante hace referencia al desajuste en la temporalización de las sesiones recogidas en el manual, siendo una dificultad para el desarrollo del programa tal y como está establecido. Ello se evidencia en la extracción de las siguientes afirmaciones:

*Se hace un poco estresante realizar las actividades propuestas y además cumplimentar los cuestionarios marcados. Falta tiempo” (R1BCM1S1B2); “En general, no tocaría nada, pero en alguna actividad no da tiempo ya que fomentan debate y este se alarga*

*de forma interesante (R1BCM1S4B2).*

*Poco tiempo para desarrollar las actividades planteadas” (R1TAM1S1B2);*  
*“Considero que las sesiones deben ser un poco más flexibles en el tiempo porque, en la mayoría de las veces, se tienen que cerrar debates muy fructíferos para cumplir el cronograma (R1ETM1S3B2).*

*Esta sesión ha tenido que dejarse sin finalizar por falta de tiempo” (R1ARZOTIM1S4B2).*

De otro modo, la tercera barrera del programa con mayor relevancia se vincula a las habilidades y experiencia de la persona facilitadora para implementar un programa de educación parental grupal basado en evidencias. De este modo, las evidencias reflejan dificultades para la gestión del grupo, desarrollo del contenido, la adaptación a la metodología, etcétera. Esto se observa en evidencias como las siguientes:

*El problema estaba en que se alargó más de lo previsto por la falta de experiencia a la hora de “cortar” las intervenciones (R1VEM1S2B3).*

*Esta sesión ha comenzado con mayor intervención de la mediadora, ya que ha resultado interesante dejar claro el concepto de “los pilares de mi hogar”. Se han repartido algunas copias de las explicaciones para que resultara más sencilla la comprensión (R1ARZOTIM2S3B3).*

*En esta primera sesión no pude evitar hablar de sus hijos en el centro y de los resultados obtenidos en la primera evaluación, así como todo tipo de comentarios sobre los profesores y que se desahogaran (R1PGM1S1B3).*

*Me está resultando muy positivo el hablar de los problemas que sus hijos tienen con sus familiares, aunque las actividades a trabajar queden para otro día (R1PGM3S1B3).*

*El escaso nivel de instrucción de las personas facilitadoras en este tema (R1TIM3S4B3).*

Finalmente, se analizaron las propuestas de mejora del programa. En este sentido, se obtuvieron evidencias acerca de la necesidad de realizar ajustes en el manual, tanto en el material complementario del programa como en la mejora del desarrollo de las actividades. Por un lado, se planteó la realización de ajustes en el manual en relación con el material complementario del programa y, específicamente en los anexos (ilustraciones, puzzles, recortables, casos o diálogos más ajustados a la realidad), así como en la presencia de mayor diversidad familiar y en usar recursos digitales o material audiovisual para hacer las actividades se evidencian a partir de afirmaciones como:

*Habría que tener en cuenta también las familias en las que el padre/madre vive en casa con nuevas parejas e incluso hijos/as de esas parejas (R1PGCM4S4PM1).*

*Algunos diálogos de la actividad 2 se nos antojaban demasiado idílicos e irreales. Se sugiere adecuar los diálogos (R1PRM2S2PM1).*

*Las imágenes no eran muy claras según manifestó la mayoría de las madres (R1ETM1S3PM1).*

*Añadir algún video sobre el tema (R2CMM1S3PM1).*

*El programa debería adjuntar algún Power-Point, presentación o video breve como complemento a los materiales proporcionados en formato pdf (R2CMM1S4PM1).*



Por otro lado, la mejora del desarrollo de las actividades se evidencia en afirmaciones como:

*Modificaría la 2. Las situaciones no me parecen lo bastante claras. Se prestan a confusión a que tarea evolutiva pertenecen (RIGUM1S3PM2).*

*Se recomienda especificar mejor cómo desarrollar la actividad (RITAM3S3PM2).*

*Las actividades de la sesión han resultado liosas de llevar a cabo. Si bien, no tanto el significado de las mismas y sus objetivos. Las plantearía de una manera más sencilla, sin tantos conceptos diferentes (RIARZOTIM3S1PM2).*

*Eliminaría la primera actividad. Con la explicación que se da en la sesión no termino de comprender cuál es el objetivo (RISBM4S1PM2).*

*La actividad 3 no ha dado pie a comentar muchos aspectos de la vida privada de los participantes pues con la pregunta que se planteaba, la mayoría únicamente ha afirmado que sí se sentían satisfechos. Plantearía una pregunta más abierta (RIARZOTIM1S2PM2).*

Por su parte, se obtuvo también evidencias acerca de la adecuación de los contenidos a la temporalización de las sesiones tales como:

*Las actividades y su desarrollo me parecen apropiadas, pero hay exceso de actividades y de contenidos en esta sesión (R1PRM3S3PM3).*

*El único inconveniente es que necesitaría de mayor tiempo para poder completarse adecuadamente” (RIARZOTIM1S4PM3).*

*Modificaríamos la duración de la misma. Quizás sería conveniente plantear el tema en dos sesiones (RITIM3S4PM3).*

*Se podría dividir, por su densidad, en dos sesiones (R2FRM5S2PM3).*

*Incluiría un tiempo para analizar el trabajo en casa con más calma (R2FAM2S3PM3).*

En último lugar se obtuvieron evidencias relacionadas con la intervención complementaria o paralela con los/las adolescentes cuyas figuras parentales participan en el programa, así como con el profesorado. El primer caso se evidenció a partir de afirmaciones como:

*En esta sesión, las madres aportaron la oportunidad de que se realice un tipo de formación e intervención con sus hijos e hijas (R1ETM3S2PM4).*

*Las familias plantean que habría que trabajar con los adolescentes (R4FRM1S4PM4).*

De otro modo, el segundo caso se evidenció a partir de las siguientes afirmaciones:

*Los padres han manifestado la necesidad de que esta formación sea recibida también por los profesores del centro. Piensan que carecen de refuerzo positivo hacia los adolescentes (R2FAM2S2PM7).*

*Los padres piden un programa también para que los profesores aprendan a comprender a los adolescentes (R2LCM4S3PM7).*

## 5. Discusión

Este estudio pretendía conocer las variables de implementación que modulan la efectividad del programa e identificar los aspectos de mejora en cuanto a su estructura y contenidos. De esta forma, y en función del primer objetivo relativo al análisis de las variables de implementación predictoras de la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo se han obtenido: variables relacionadas con su implementación; variables relacionadas con el perfil de las personas dinamizadoras; variables de adhesión al programa de estas personas y variables de adhesión de las personas participantes. En cuanto al segundo objetivo, se han obtenido las fortalezas, las barreras y las propuestas de mejora que, según las personas dinamizadoras del programa, favorecen su implementación, destacando entre otras la satisfacción con la metodología experiencial (fortaleza), la fidelidad al programa (barrera) y la adecuación del desarrollo de actividades y contenidos (propuesta de mejora).

En base a los resultados alcanzados, se hace necesario resaltar que estos coinciden parcialmente con los obtenidos en otras investigaciones sobre evaluación de programas de educación parental similares al referido en este estudio (Álvarez et al., 2016, 2020; Byrne et al., 2012; Rodríguez, 2015; Torío et al., 2015). No obstante, es preciso destacar la escasez de investigaciones relacionadas con la implementación de programas de intervención familiar basados en evidencias (Akin et al., 2014; Byrne et al., 2023; Rodrigo et al., 2010b; Rodríguez, 2015).

En primer lugar, atendiendo a las variables relacionadas con la implementación del programa, predicen la mejora de su efectividad el tamaño del grupo, la dosis, el número de personas facilitadoras y los años de experiencia docente. En este sentido, el mayor tamaño del grupo predice la competencia parental de Búsqueda de Apoyo Formal. Atendiendo al tipo de programa implementado y evaluado en este estudio, es preciso destacar que, siguiendo a

autores de investigaciones similares (Byrne et al., 2012), la metodología empleada (experiencial) en este programa y el hecho de contar con un amplio tamaño de grupo favorece la riqueza de los aprendizajes y genera cambios objetivos de mejora a partir de la verbalización variada de experiencias de las personas participantes.

Por otro lado, se ha hallado durante la investigación que la mayor dosis predice la competencia parental de Participación e Integración Comunitaria. En esta línea, es preciso destacar que existe evidencia científica acerca del mejor funcionamiento de programas dirigidos a familias en situación de riesgo psicosocial y a la infancia cuando se da en mayores dosis (Álvarez et al., 2016, 2020). Igualmente, con este resultado se comprueban y corroboran los hallazgos de Rodríguez (2015) acerca de la calidad de la implementación relacionada con la dosis y fidelidad al programa y su influencia sobre la efectividad de este.

De otro modo, el menor número de personas dinamizadoras predice la competencia parental de Desarrollo Personal y Resiliencia. Estos resultados ponen en valor el rol que adquiere el personal docente en el momento de la implementación del programa contribuyendo a la mejora de su eficacia. Esto contrasta con lo señalado otros autores en investigaciones similares quienes destacan la importancia de la implementación por parte de un equipo profesional debido a los beneficios que surgen del trabajo colaborativo, así como del apoyo entre los/las profesionales durante las sesiones (Akin et al., 2014).

En segundo lugar, en cuanto a las variables relacionadas con el perfil de las personas facilitadoras de la implementación del programa, disponer de menor edad y de menos años de experiencia como docente predice la mejora de la efectividad del programa y, de forma específica, la competencia parental de Desarrollo Personal y Resiliencia, la estrategia positiva de resolución de conflictos familiares de Producir Cambios Positivos en la Relación, el Clima de Apoyo y Unión y el Control Restrictivo como ejercicio de la supervisión parental. A pesar de que estos hallazgos se contraponen a los encontrados por Rodríguez (2015) quien informó

de mejores resultados a partir de la mayor experiencia de las personas facilitadoras y que, autores como Triana y Rodrigo (2010) informan sobre la necesidad de contar con profesionales especializados que ofrezcan orientación a las familias en cuanto a sus capacidades educadoras y del ejercicio positivo de la parentalidad, este resultado demuestra que el rol, las habilidades interpersonales y las destrezas en la gestión de grupos e implementación del programa de las personas facilitadoras (Klimes-Dougan et al., 2009) es tan relevante como su formación y experiencia para la ejecución del programa y efectividad de este (Torío et al., 2015). Asimismo, otras investigaciones análogas ponen de manifiesto que la adecuada aplicación del programa basada en criterios de calidad influye sobre los cambios en las dimensiones de la parentalidad o dinámica familiar, contribuyendo a su eficacia (Giles et al., 2008; Rodríguez, 2015). En este sentido, toma un valor relevante, nuevamente, las habilidades de las personas facilitadoras para implementar el programa con mayor o menor calidad (Rodrigo, 2016), destacando así la importancia de formar/entrenar a estas personas y promover su motivación y vinculación al programa (Rodríguez, 2015). Esto se relaciona con el hallazgo obtenido a partir de las aportaciones de las personas facilitadoras donde informan que el desempeño de estas se encuentra relacionado con sus habilidades, destrezas y conocimientos para la implementación adecuada del programa y gestión del grupo, convirtiéndose en un condicionante de la eficacia del programa la ausencia o la carencia de habilidades para el desempeño de las funciones como facilitador/a de la intervención, siendo, por tanto, una barrera de la implementación.

En tercer lugar, las variables de adhesión al programa de las personas dinamizadoras que predicen la efectividad de este se relacionan con la satisfacción de estas con la introducción, con el número de actividades, con los recursos ofrecidos, con las orientaciones de las actividades y con el ajuste del tiempo en las sesiones. De forma específica, estas predicen las competencias parentales de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas y la Participación e Integración Comunitaria, así como la estrategia positiva de resolución de

conflictos familiares de Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma y la estrategia negativa de Afirmación de Poder. Autores como Rodríguez (2015) y Breitenstein et al. (2010) informan que la satisfacción de las personas facilitadoras con el programa contribuye a su adherencia al mismo y, por consiguiente, favorece la promoción de cambios objetivos de mejora en las personas participantes garantizando así la efectividad del programa. En esta línea, cobra especial importancia la percepción de las familias acerca de las habilidades de los/las profesionales informadas por investigaciones similares (Butler et al., 2020) donde se destaca que, para las familias, estas habilidades junto con el rol de la persona facilitadora contribuyen a la efectividad del programa debido al papel que esta adquiere en el seguimiento y generación de resultados de la intervención (Torío et al., 2015).

En cuarto lugar, las variables de adhesión al programa por parte de las familias predicen también su eficacia. En este sentido, se ha obtenido que la menor satisfacción con las Personas Dinamizadoras y con los Contenidos y la mayor Satisfacción con los Cambios Producidos por el Programa predicen la competencia parental de Colaboración Educativa y promoción de Actividades Deportivas de las madres. En consonancia con estudios similares (Álvarez, 2014; Rodríguez, 2015), estos resultados muestran la influencia de la satisfacción de las personas participantes con el propio programa en la mejora de las dimensiones de la parentalidad o de la dinámica familiar abordadas en el presente estudio, relacionando así el éxito de la consecución de objetivos con la satisfacción de la intervención. Asimismo, ponen en valor la relevancia de la satisfacción de las personas participantes en el programa para mejorar su efectividad (Álvarez, 2014; Byrne et al., 2023; Rodríguez, 2015). Igualmente, ello ha quedado reflejado en las aportaciones que ha realizado el profesorado facilitador del programa al poner de manifiesto los cambios subjetivos de mejora observados en la evolución del grupo, en su dinámica familiar, en ellos/as mismos/as como figuras parentales y en sus hijos e hijas adolescentes, a medida que avanzaba el programa.

Por último, en lo que se refiere a aspectos relacionados con los contenidos del programa y su valor predictivo sobre la efectividad de este, a partir de las aportaciones del profesorado dinamizador se ha obtenido que son un condicionante de los resultados positivos la falta de precisión y desarrollo de la redacción y orientaciones de las sesiones; la falta de adecuación y amplitud durante la explicación y orientación sobre las actividades a desarrollar y la falta de satisfacción de las personas facilitadoras con la adecuación y suficiencia de los recursos aportados en el manual, lo cual coincide con las aportaciones realizadas por el profesorado facilitador de cara al planteamiento de propuestas de mejora del programa. Ello conlleva iniciar un proceso de reflexión acerca de la generación de adaptaciones de su contenido vinculadas a la comprensión de lo que se recoge en el manual, así como, siguiendo las indicaciones ofrecidas por las personas facilitadoras, implementar mejoras en los materiales complementarios del programa incluyendo la incorporación de material audiovisual o la presencia de diversidad familiar y social en las situaciones de la vida cotidiana. Aunque es necesaria la presencia de un equilibrio entre la fidelidad y la flexibilidad del programa para adaptarlo a las características individuales de cada grupo de intervención con el fin de atender a su validez ecológica (Butle et al., 2020; Jiménez e Hidalgo, 2016) y adaptarlo a las dificultades o carencias presentes en la explicación y concreción de contenidos del programa, puede condicionar, sin embargo, sus resultados hacerlo de forma autónoma y sin ajustarse a lo recogido en el manual (Rodríguez, 2015). En definitiva, estos hallazgos justifican la necesidad de revisión del manual del programa y su ajuste con el fin de responder a los resultados obtenidos y a la petición expresada por las personas facilitadoras para adaptarlo a las características sociofamiliares de la sociedad actual, favoreciendo así la mejora de su eficacia y diseminación, a la vez que se contribuye a la generación de condiciones óptimas para futuras implementaciones (Torío et al., 2015).

## 6. Conclusiones

Las variables de implementación que predicen mejoras en las dimensiones evaluadas en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo se agrupan en aspectos sociodemográficos de las personas facilitadoras; la implementación en sí misma atendiendo a las fortalezas, barreras y propuestas de mejora; la adhesión de las personas facilitadoras con el programa y la adhesión de las personas participantes al mismo.

En este sentido y, en cuanto cuestiones sociodemográficas de las personas facilitadoras, son la menor edad y una menor acumulación de años de experiencia como docente las variables de implementación predictoras de la eficacia del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo. En cuanto a la propia implementación, estas variables son: el número de personas dinamizadoras, el tamaño del grupo, la dosis, las fortalezas mayormente con la satisfacción con el programa, la metodología experiencial y la evolución del grupo, la superación de barreras específicas como la fidelidad al programa, la temporalización y el desempeño de las personas facilitadoras y las propuestas de mejora en los materiales complementarios al programa, en la adecuación del desarrollo de actividades y contenidos.

Por otro lado, en cuanto a la adhesión de las personas dinamizadoras, son variables predictoras la menor satisfacción con la introducción, con el número de actividades para la promoción de estrategias de resolución de conflictos y la mayor satisfacción con estas para la promoción de competencias parentales, la menor satisfacción con los recursos aportados, la menor satisfacción con las orientaciones de las actividades y la satisfacción con el ajuste del tiempo de las sesiones.

Por último, atendiendo a la satisfacción de las familias por la participación en el programa, se muestran como variables predictoras la menor satisfacción con las personas



dinamizadoras y con los contenidos y la mayor satisfacción con los cambios producidos por el programa.

Como se ha indicado previamente, estas variables de implementación predicen la efectividad del programa y su relación con las dimensiones de la parentalidad o dinámica familiar. De forma específica, predicen las competencias parentales y, concretamente, la Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas, el Desarrollo Personal y Resiliencia; la Búsqueda de Apoyo Formal y la Participación e Integración Comunitaria. Además, predicen el uso de las estrategias y metas positivas de resolución de conflictos familiares como: Producir Cambios Positivos en la Relación; Negociación, el Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma y la estrategia negativa de Afirmación de Poder. Del mismo modo, predicen el Clima de Apoyo y Unión y el uso del Control Restrictivo para el ejercicio de la supervisión parental.

En definitiva, para optimizar la consecución de los objetivos del programa y garantizar un mayor alcance de resultados positivos en las personas participantes, a la hora de implementar un programa de educación parental grupal de este tipo se debe tener en consideración el perfil de la persona facilitadora, prestando atención a la edad y a los años de experiencia como docente. Además, se debe tener en consideración el número de personas facilitadoras del programa, el tamaño del grupo y la dosis. Asimismo, debe cuidarse la satisfacción de las personas dinamizadoras con el programa, prestando especial atención a la introducción, al número de actividades, al ajuste del tiempo en las sesiones, a la facilitación de recursos adecuados para la correcta implementación y el ofrecer orientaciones adecuadas y suficientes para el desarrollo de las sesiones. De forma específica, se debe considerar que el programa se acompañe de un proceso formativo que favorezca la adquisición y destrezas para la implementación de este tipo de intervenciones. Por último, es necesario cuidar la satisfacción

de los participantes con las personas dinamizadoras, con los contenidos y con los cambios producidos por el programa en los/las participantes y en su dinámica familiar.

Finalmente, a pesar de que los resultados obtenidos demuestran una alta eficacia del programa debido a la relación entre la implementación y los cambios en las dimensiones de parentalidad o en la dinámica familiar, con los resultados obtenidos gracias a las familias participantes y a los/las profesionales encargados/as de la implementación, también se concluye que es necesario adaptar el manual del programa mejorando la explicación de sus sesiones, actividades y recursos aportados, ofreciendo orientaciones adecuadas así como material complementario al programa que facilite su correcta implementación. De esta manera se logrará una mayor consecución de objetivos y una mayor producción de cambios objetivos de mejora en las personas participantes y en su dinámica familiar.



---

# CUARTA PARTE

---





## **Capítulo 10**

---

### **Discusión**

---



Los diferentes estudios realizados en la presente tesis doctoral han permitido comprobar la efectividad del programa de educación parental grupal “Vivir la Adolescencia en Familia para familias cuyos/as hijos/as adolescentes se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar temprano” (Rodrigo et al., 2010). El método de investigación y el diseño de evaluación del programa aplicado en la presente investigación favoreció la obtención de información relevante para identificar el funcionamiento y efecto del programa en situaciones de implementación real, concretamente en el contexto educativo. Para su consecución, el estudio 1 consistió en la validación de los instrumentos utilizados para evaluar el programa. En él se llevó a cabo un análisis de la estructura factorial y las propiedades psicométricas de los instrumentos que forman parte del diseño de evaluación, los cuales fueron adaptados para ajustarse al diseño propuesto. Además, se verificó su capacidad para discriminar en función de diferencias individuales. Asimismo, se evaluó, exclusivamente, la capacidad de discriminación de ciertos instrumentos debido a su validación en estudios científicos previos a esta tesis.

Por otro lado, el estudio 2 abordó la evaluación de la efectividad del programa. Para ello se realizó un análisis de los cambios producidos en las dimensiones parentales analizadas entre el pre-test y el post-test en el grupo de intervención a la vez que se realizó una comparación con el grupo de control. Por último, se identificaron las variables individuales que moderaron la satisfacción con el programa. De hecho, el estudio 3 examinó los cambios individuales producidos por el programa mediante la identificación de categorías de cambio y el análisis del perfil de madres asociado a cada una de estas categorías.

Finalmente, el estudio 4 analizó el proceso de implementación del programa y la influencia de las variables que son relevantes en este pues, además, moderan su efectividad. En consecuencia, se consideraron aspectos inherentes a la implementación, cuestiones sociodemográficas de las personas facilitadoras, el nivel de adherencia o satisfacción de estas

y de las madres participantes con el programa. A continuación, se abordan las conclusiones obtenidas durante el desarrollo de la presente tesis doctoral.

En primer lugar, se destaca que esta se enmarca en los estándares del enfoque de la práctica basada en evidencias (EurofamNet, 2020b), motivo por el cual el diseño de evaluación del programa de intervención desde la perspectiva ecológica sistémica cobra especial relevancia (Almeida et al., 2022). Es por ello por lo que se ha contado con un diseño de evaluación facilitador para la obtención de información de múltiples dimensiones en las que se pueden comprobar los cambios objetivos de mejora producidos tanto en las competencias parentales como en cuestiones de la dinámica familiar (Rodrigo et al., 2010c) y, en consecuencia, sobre los/las hijos/as y el Desarrollo Positivo de estos/as así como sobre su ajuste académico y su continuidad escolar (Gómez-Restrepo et al., 2016; Marchena et al., 2014). Debido a lo anterior, cobra especial relevancia la evaluación de las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia dentro del diseño de evaluación del programa referenciado (Cruz-Sosa et al., 2023; Marchena et al., 2014). En este sentido, los resultados del estudio 1 reflejan que los instrumentos que conforman el diseño de evaluación del programa cuentan con una óptima idoneidad psicométrica pues manifiestan índices de ajuste apropiados y una adecuación de los índices de consistencia interna a nivel global y en los diferentes factores que exploran, disponiendo, a su vez, de una alta fiabilidad y capacidad de discriminación, siendo sensibles a variables sociodemográficas de las figuras parentales femeninas. A su vez, este estudio permitió la obtención de instrumentos de medida más breves que los originales, cumpliendo con los principios estadísticos (Netemeyer et al., 2020) así como que permitió la obtención de escalas autoinformadas y autoadministradas que las diferencia de sus versiones originales. Esto tiene que ver, concretamente, con los instrumentos de medida *Percepción de las Competencias Parentales* (versión madres) (Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013) y *Supervisión Parental* (Stattin y Kerr, 2000). Por otro lado, para complementar el diseño de evaluación de



la efectividad del programa, según el enfoque de la Parentalidad Positiva (Rodrigo et al., 2016) y la práctica basada en evidencias (Almeida et al., 2022), se elaboró un instrumento de medida en castellano sobre la satisfacción de las personas participantes con el proceso de implementación del programa (Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008).

Asimismo, atendiendo al poder de discriminación de los instrumentos que componen el diseño de evaluación del programa se ha obtenido que los instrumentos informados son sensibles a variables sociodemográficas de las figuras parentales femeninas, tal y como sucede en investigaciones análogas (Cabrera et al., 2013; Gutiérrez, 2015). Por su parte, también se ha obtenido que el instrumento sobre competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia es sensible a variables sociodemográficas y de ajuste académico de los/las adolescentes, coincidiendo así con hallazgos similares (Martín et al., 2023).

En segundo lugar, partiendo de que la presente Tesis Doctoral trata de la evaluación de un programa de educación parental, es necesario destacar que la evaluación de un programa implica la recopilación sistemática de datos empíricos, con el propósito de formular juicios que evidencien su eficacia (Patton, 2012) y comprobando así sus efectos, mediante métodos propios de los estándares de evidencia científica, en intervenciones preventivas (Gottfredson et al., 2015) que facilitan los procesos de toma de decisiones sobre el programa (Fernández-Ballesteros, 2001). Asimismo, y, teniendo en cuenta que el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo se trata de un programa basado en evidencias (EurofamNet, 2020b) desde el enfoque de la Parentalidad Positiva (Rodrigo et al., 2010a), se hace imprescindible contar con la evaluación anterior y posterior a la intervención con el fin de comprobar las contribuciones del programa a la dinámica familiar (Almeida et al., 2022) y su poder preventivo (Rodrigo et al., 2016).

Con respecto a los resultados del estudio 2, estos informan sobre la efectividad del programa coincidiendo así con aquellos obtenidos en estudios similares (Martín et al., 2015;

Cruz-Sosa et al., 2023; Rodríguez, 2015). En este sentido, se obtuvo que, al finalizar el programa, el grupo experimental mejoró la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres, así como la competencia parental de Desarrollo Personal y Resiliencia y la competencia parental de Búsqueda de Apoyo Formal. Tal como señalan diversos/as autores/as (Cabrera, 2013; Cruz-Sosa et al., 2023; Hidalgo et al., 2009; Martín et al., 2015), estas mejoras contribuyen al Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

Además, se pudo constatar que la Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas de las madres tiene una relevancia especial en el Desarrollo Personal y Resiliencia de los/las adolescentes (Cruz-Sosa et al., 2023) al tiempo que favorece la adecuada gestión de su tiempo libre, viéndose beneficiada su competencia académica, su desarrollo personal y social y su integración social (Oliva et al., 2011a).

Del mismo modo, la mejora de la competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia de las madres influye en la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Cabrera, 2013; Cruz-Sosa et al., 2023) y en su continuidad escolar pues aporta a las figuras parentales los recursos necesarios para hacer frente a la adversidad, especialmente cuando se cuenta con hijos/as en situación de riesgo de abandono escolar temprano (Martín et al., 2015).

Por su parte, la mejora de la competencia de Búsqueda de Apoyo Formal favorece la consideración del centro educativo como fuente de apoyo positivo para las familias (Cabrera, 2013) y, en especial, para aquellas que cuentan con hijos/as en situación de riesgo de abandono escolar temprano (Martín et al., 2015). De esta forma se contribuye a la mejora de la relación familia-escuela (Martín et al., 2015) y al Desarrollo Positivo en la Adolescencia y para la continuidad escolar (Cruz-Sosa et al., 2023).

En relación con lo anterior, los resultados del estudio 3 informan de la presencia de tres tipologías de cambio tras la participación en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia”

adaptado al contexto educativo según las competencias parentales, la supervisión parental y las estrategias de resolución de conflictos familiares. De este modo, la primera tipología se caracteriza por la generación de beneficios parciales mostrando un aumento de la supervisión parental; de las estrategias positivas y negativas de resolución de conflictos y de las competencias parentales especialmente vinculadas a la acción educativa de las familias en la escuela. Esto pone de manifiesto el efecto de este tipo de intervenciones desarrolladas en el contexto educativo y por el propio personal docente en la mejora de la dinámica familiar (Martín et al., 2015b). En sintonía con otros estudios (Martín et al., 2015a), el programa contribuye a la mejora de la visión positiva del centro educativo y del profesorado. Sin embargo, es una tipología caracterizada fundamentalmente por las pérdidas producidas en las competencias parentales de Búsqueda de Apoyo de las madres. Ello puede deberse a los efectos que la predisposición al cambio de las figuras parentales y su acercamiento al centro educativo y vida académica de sus hijos/as tiene sobre las competencias parentales y la continuidad escolar (Cruz-Sosa et al., 2023a; Marchena et al., 2014; Martín et al., 2015b; Martínez et al., 2017) así como la toma de conciencia de la calidad de la red de apoyo informal y formal de las madres debido a la intervención implicando la disminución de interacciones con dichas redes.

La segunda tipología está caracterizada por las pérdidas en competencias parentales, en las estrategias positivas de resolución de conflictos y en la supervisión parental. Asimismo, se producen pérdidas en estrategias negativas de resolución del conflicto que, sin embargo, deben considerarse como cambios positivos. Atendiendo a Quesada-Serra et al. (2022), el aumento de edad de los/las hijos/as, la constante búsqueda de independencia, autonomía y construcción de la identidad de estos/as y el distanciamiento con sus figuras parentales modifican la dinámica familiar y las relaciones interpersonales en la familia, así como la relación filio-parental, pudiendo generar en las figuras parentales dudas acerca de su sentimiento de eficacia parental y aumentando su distanciamiento con los/las hijos/as. Sin embargo, el efecto

de mejora del programa sobre la dinámica familiar de estas familias puede explicarse por la toma de conciencia sobre lo que supone la etapa evolutiva propia de la adolescencia y el papel de las figuras parentales en este tránsito evolutivo.

Finalmente, la tercera tipología muestra el mayor beneficio por la participación en el programa en aquellas madres con niveles educativos medios mostrando máximos beneficios en las competencias parentales, en las estrategias positivas de resolución de conflictos y en la supervisión parental a la vez que refleja pérdidas, consideradas estas como cambios positivos, en las estrategias negativas de resolución de conflictos. Esto puede explicarse atendiendo a que la predisposición al cambio de las figuras parentales, su presencia en el centro educativo, su vinculación con el ámbito académico de sus hijos/as y, a su vez, la mejora de las competencias parentales hace que se generen efectos en la dinámica familiar lo cual repercute en la continuidad escolar de sus hijos/as (Cruz-Sosa et al., 2023; Marchena et al., 2014; Martín et al., 2015b; Martínez et al., 2017).

Por otro lado, al conocer el efecto del clima familiar sobre las tipologías observadas y su influencia como variable moderadora en la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia, se obtuvo, primeramente, que la participación en el programa repercute sobre el clima familiar, de modo que las madres que conforman la segunda tipología son quienes más reducen el clima conflictivo en la familia en relación con las que pertenecen a la tercera tipología. Asimismo, al analizar la repercusión de las tipologías de cambio sobre el Desarrollo Positivo en la Adolescencia a partir de modelos de moderación, se obtuvo que la tipología de pertenencia determina los efectos de la competencia parental de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas sobre el Desarrollo Personal y Resiliencia del adolescente siendo, además, este efecto significativo, para las madres que conforman la tercera tipología. En esta línea, ambos resultados demuestran el efecto de estas intervenciones en el contexto educativo sobre la mejora de la convivencia y la dinámica familiar (Martín et al.,

2015b) así como la repercusión de las competencias parentales y la dinámica familiar sobre el Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Cruz-Sosa et al., 2023).

En cuarto y último lugar, es necesario destacar que las prácticas basadas en evidencias conllevan, además de la evaluación de la eficacia y de la efectividad (Flay et al., 2005), procedimientos para la identificación de los aspectos del proceso de implementación relacionados con la eficacia y efectividad con el objetivo de conocer cómo se desarrolla un programa en período de prueba y su impacto sobre los resultados de efectividad de este (Rodrigo, 2016). De esta manera, se puede conocer la posibilidad de generalizar los resultados y producir cambios estructurales que favorezcan la mejora de la implementación en las próximas ediciones del programa (Rodrigo et al., 2010b). En esta línea, es necesario tener en cuenta que la efectividad de un programa de educación parental puede estar sujeta a múltiples variables del proceso de implementación (Jiménez e Hidalgo, 2016; Rodrigo, 2016) por lo que se requiere contar con las aportaciones y valoraciones de las personas facilitadoras acerca del proceso de implementación y del logro de objetivos de mejora en las personas participantes (Torío et al., 2015). De acuerdo con ello, los resultados del estudio 4 muestran las variables de implementación que modulan la efectividad del programa cuando es desarrollado en condiciones de la vida real (Durlak y Dupre, 2008) y, además, permiten identificar propuestas de mejora de este. En este sentido y, en líneas generales, se obtuvo que las variables de implementación predictoras de la efectividad del programa son aquellas relacionadas con el proceso de implementación; las relacionadas con el perfil de las personas facilitadoras; las variables de adhesión al programa de la persona dinamizadora; las variables de adhesión de las personas participantes en el programa; la metodología experiencial, así como la fidelidad al programa.

A pesar de la escasez de investigaciones relacionadas con el análisis o evaluación del proceso de implementación de programas de educación parental basados en evidencias en la

literatura científica (Akin et al., 2014; Byrne et al., 2023; Rodrigo et al., 2010b; Rodríguez, 2015), estos resultados coinciden de forma parcial, con los obtenidos en investigaciones similares (Álvarez et al., 2016, 2020; Byrne et al., 2012; Rodríguez, 2015; Torío et al., 2015). En definitiva, las variables que predicen la mejora de la efectividad del programa son: el mayor tamaño del grupo; la mayor dosis; el menor número de personas facilitadoras; la menor edad de la persona dinamizadora; el contar con menos años de experiencia docente; la satisfacción de las personas dinamizadoras con la introducción, con el número de actividades, con los recursos ofrecidos, con las orientaciones de las actividades y con el ajuste del tiempo en las sesiones y la menor satisfacción de las personas participantes con las personas dinamizadoras y con los contenidos del programa así como la mayor satisfacción con los cambios producidos por el programa dándole, de este modo, mayor valor a los efectos visibles del programa en sí mismas como madres y en la dinámica familiar que en el resto de elementos.

Como producto de lo anterior, este estudio permitió iniciar un proceso de reflexión sobre la generación de adaptaciones del contenido del programa vinculadas a lo recogido en el manual, sobre la incorporación de material audiovisual o sobre la presencia de diversidad familiar y social en las situaciones de la vida cotidiana que se recogen el programa, pudiendo generar así las condiciones oportunas para futuras implementaciones, tal y como señalan Torío et al. (2015).

Finalmente, partiendo de los resultados obtenidos en la presente Tesis Doctoral en relación con la evaluación de la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo (Rodrigo et al., 2010), cabe destacar que el contexto educativo es un ámbito comunitario óptimo para la promoción de la Parentalidad Positiva y para el apoyo a las tareas parentales, atendiendo a principios de prevención y promoción del bienestar infanto-juvenil con programas de educación parental basados en evidencias y de acceso universal, en el que este recurso se convierte en una herramienta de apoyo al ejercicio parental,

para la promoción de la continuidad escolar y para la mejora de la relación familia-escuela (Cruz-Sosa et al., 2023a; Martín et al., 2015).

### **1. Limitaciones**

Esta Tesis Doctoral presenta un conjunto de limitaciones metodológicas y de garantías de la calidad de la implementación a abordar o controlar en futuras investigaciones e implicaciones prácticas sobre la evaluación de programas de educación parental basados en evidencias desarrollados en el contexto educativo o similares.

Por un lado, atendiendo a la revisión sistemática sobre programas de educación parental implementados en el contexto educativo y recogida en el marco teórico, se destaca que su realización partió, exclusivamente, del análisis de artículos académicos publicados en revistas científicas. Esto provocó que en dichos análisis no se incluyera la literatura no publicada en este formato aun teniendo evidencia científica. Asimismo, la búsqueda exclusiva de artículos en inglés es otra de sus limitaciones, pues ello condicionó el acceso a publicaciones relacionadas con el objeto de estudio en otros idiomas como el castellano.

En segundo lugar y, haciendo referencia al conjunto de estudios que componen la presente tesis doctoral, se destacan las siguientes limitaciones. Cabe resaltar el bajo número de hombres participantes en el programa ha generado la conformación de una muestra con representatividad absoluta de mujeres, lo cual ha supuesto que se puedan extrapolar los resultados, únicamente, a las figuras parentales femeninas cuyos/as hijos/as se encuentran en riesgo de abandono escolar temprano, pudiendo esto haber condicionado dichos resultados. Asimismo, esta situación generó dificultades para aplicar la perspectiva de género y la mirada integradora de la unidad familiar en los resultados, dando lugar, por ejemplo, a la obtención de un instrumento de medida de las Competencias Parentales de las figuras parentales femeninas de forma diferenciada.

Otras limitaciones encontradas están relacionadas con la muestra, entre las que destaca la falta de heterogeneidad en los grupos de madres participantes debido a que son familias en situación de vulnerabilidad lo cual conllevó a la homogeneización muestral y la ausencia de un grupo de control real que permita contrastar los cambios objetivos de mejora derivados de la participación en el programa por cuestiones éticas.

Por otra parte, disponer de instrumentos de evaluación en calidad de autoinforme acerca de la percepción de las personas participantes sobre sus habilidades parentales, generó la obtención de puntuaciones muy altas en la evaluación inicial que han podido condicionar la comprobación de los cambios objetivos de mejora generados tras la intervención y, por tanto, el cálculo de las ganancias generadas por la participación en el programa.

Asimismo, la ausencia de una medida de tiempo posterior a la realización del post-test por la finalización de la intervención y, poder comprobar la consolidación de resultados con un estudio longitudinal, ha sido otra de las limitaciones encontradas.

Por otro lado, aunque se ha comprobado la efectividad del programa favorece la mejora de las Competencias Parentales y ello influye en el Desarrollo Positivo en la Adolescencia contribuyendo a la continuidad escolar, se ha de reconocer que se debe valorar la intervención directa y paralela con el alumnado de modo que con ello se complemente la interpretación de los resultados obtenidos en las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia tras la participación de las madres en el programa.

En cuanto a la evaluación del alumnado adolescente y a los indicadores de continuidad escolar como efectos generados por la intervención con sus madres, surge como limitación la ausencia de medidas de control de los efectos del programa sobre variables de ajuste académico y continuidad escolar del alumnado a lo largo del tiempo así como sobre la evolución de su rendimiento académico; la evolución de las notas medias obtenidas en lengua castellana,



matemáticas e inglés en cursos posteriores a la participación de sus madres en el programa; el estado de la relación con el profesorado y con el grupo de iguales; su grado de conflictividad en el centro educativo; su proyecto de vida a corto plazo acerca de su futuro académico o profesional, etcétera.

En relación con la incorporación del programa a los servicios de apoyo a la familia, hay que destacar que surge como limitación no poder consolidar la intervención como parte del servicio (centros educativos), pero, además, no poder garantizar la fidelidad al programa pues, desde la administración de los centros educativos, se podían establecer condiciones estructurales concretas que requerían de ciertos ajustes en los contenidos o condiciones de implementación del programa que han podido condicionar sus resultados así como la calidad de su desarrollo debido al cuestionamiento de la fidelidad al mismo.

Asimismo, derivado de lo anterior, se detecta como limitación, la falta de control directo sobre la implementación del programa “in situ”, lo cual también ha podido condicionar la fidelidad a este. Además, ello ha podido incluso, condicionar el proceso de selección de participantes en función del perfil de familias más participativas en el centro educativo aun no cumpliendo con el perfil solicitado para la conformación del grupo de intervención y para el que se requería prioridad absoluta. De esta forma, se ha podido obtener una muestra que, aunque presenta resultados prometedores, cuenta con poca variabilidad, dando lugar a resultados más limitados especialmente en las tipologías de cambios individuales.

Por otra parte, en relación con la implementación del programa, se presentan como limitaciones el no realizar un grupo focal o entrevista con las personas facilitadoras para conocer, en primera persona y con mayor detalle, aspectos que pudieran influir en la evaluación de la calidad de la intervención; el no disponer de una medida objetiva y fiable de fidelidad al programa; el no contar con las tasas de asistencia y deserción de cada uno de los grupos de intervención para medir el compromiso de las familias por el programa; la carencia de medida

de los efectos del programa sobre las habilidades profesionales de las personas participantes; la ausencia de medidas sobre la influencia de las creencias de las personas facilitadoras sobre el programa en la efectividad del mismo y en la calidad de la implementación; la carencia de evaluación de los beneficios de la coordinación de recursos y el acompañamiento telemático continuado durante la implementación del programa a las personas facilitadoras.

En último lugar, la presente Tesis Doctoral cuenta con la limitación del análisis del coste-beneficio sobre los resultados generados por la intervención con el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo.

## **2. Implicaciones Prácticas/Líneas Futuras de Investigación**

A pesar de que, en líneas generales, el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo ha demostrado su efectividad debido a la evidencia existente por los cambios generados en parte de las dimensiones evaluadas y por su utilidad para ofrecer apoyo a las familias dentro del contexto educativo donde cuenten con alumnado adolescente, es necesario señalar que de estos resultados se derivan un conjunto de implicaciones prácticas y de líneas futuras de investigación que se indican a continuación.

La revisión sistemática realizada aporta información relevante a tener en cuenta por los/las profesionales desarrolladores de programas de educación parental basados en evidencias desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, ya que con ella se facilita el ajuste de sus diseños, implementación y evaluación a los resultados obtenidos. Al mismo tiempo, aporta información relevante para que las instituciones, públicas y privadas, puedan apostar por la financiación de este tipo de programas, apoyando así su implementación, evaluación y consolidación en los servicios de apoyo a la familia. No obstante, como línea futura de investigación y, como complemento a los resultados obtenidos, se propone que, a partir de las contribuciones de esta revisión sistemática al marco general de referencia para el análisis de programas grupales de

educación parental basados en evidencias, se realice un metaanálisis de las características comunes de estos.

Por otro lado, se propone hacer un ajuste en los ítems que componen cada instrumento de evaluación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, a partir de los resultados obtenidos. Asimismo, sería de relevancia la incorporación de un instrumento de supervisión parental digital atendiendo a las nuevas realidades de consumo digital en los/las adolescentes y que caracterizan su vida personal, académica, social, cultural e, incluso, familiar. Además, sería especialmente interesante la creación y validación de instrumentos de medida de las competencias parentales generales y no diferenciadas por sexo, tal y como se ha realizado hasta ahora.

Cabe señalar que se precisa evaluar la consolidación de los resultados de mejora producidos en las madres participantes y en sus hijos e hijas adolescentes, así como de su influencia en las variables de ajuste académico y continuidad escolar de estos/as, a modo de estudio longitudinal que complementen los resultados de la efectividad del programa.

Además, se sugiere contar con estudios que hagan conocer los motivos por los cuales las figuras parentales masculinas no participan en aspectos relacionados con la atención a las necesidades de sus hijos e hijas y generar actuaciones que garanticen su participación e integración en este tipo de acciones u otras de índole psicoeducativa o social en diversos contextos comunitarios.

Se debe agregar que se propone diseñar y evaluar programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia que se implementen paralelamente al programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo y que complementen su eficacia en la promoción de dichas competencias.

Asimismo, se propone velar por la consolidación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo en los servicios educativos de apoyo a la familia incluyendo el contexto escolar como uno de ellos. En este sentido, se sugiere tener en consideración los resultados obtenidos para hacer una adecuada planificación de la implementación del programa con el fin de dirigirlo, prioritariamente, a aquellas familias que más beneficios obtengan de la intervención debido a sus características individuales. No obstante, es importante tener en cuenta el carácter universal de la intervención propuesta y la posibilidad de incorporar a participantes que quieran formar parte del programa de forma voluntaria. En este sentido, sería de interés promover acciones comunitarias que complementen la efectividad del programa para lograr la participación e integración comunitaria de las familias y el fortalecimiento de las redes de apoyo informales de forma que el programa se consolide junto con otros servicios comunitarios que puedan complementar su efectividad y llegar así a mayor población objetivo, garantizando de esta manera su disseminación en diversidad de contextos de intervención social, familiar y comunitaria.

Más aún, se requiere velar por la implementación del programa desde la adolescencia temprana debido a su carácter preventivo. Esto implica el establecimiento de convenios de intervención multisectoriales que incluyan a la Administración Pública en materia educativa, a las universidades, por su aportación en cuanto a la calidad y rigurosidad científica y al tercer sector, por su papel como facilitadores de la implementación.

Atendiendo a ello, cabe señalar la necesidad de valorar la posibilidad de diseñar un programa de educación parental grupal desde el enfoque de la Parentalidad Positiva que se caracterice por permitir el acceso universal por parte de aquellas figuras parentales con hijos e hijas escolarizados en el último ciclo de la Educación Primaria debido a que sus características evolutivas se aproximan a las propias de la adolescencia. De esta forma, se daría respuesta al carácter preventivo de la intervención psicoeducativa en el contexto escolar para la promoción

de la continuidad escolar y el Desarrollo Positivo en la Adolescencia. Además, se fomentaría y trataría de consolidar la participación de la familia en la escuela y además la mejora del clima escolar, fortaleciendo los vínculos entre las familias y la comunidad educativa en general. Todo ello generaría cambios objetivos de mejora en las competencias parentales, en la dinámica familiar y en la consiguiente continuidad escolar del alumnado adolescente.

En relación con el diseño de evaluación de este tipo de intervenciones, es necesario atender a los criterios de evaluación de la calidad de la implementación de programas de educación parental basados en evidencias con el fin de complementar su eficacia introduciendo múltiples formas de recogida de información sobre el desarrollo del programa de apoyo parental, teniendo en cuenta los resultados de la presente tesis doctoral. En esta línea, además, se recomienda que, como complemento a la evaluación de la eficacia de la intervención, se realice un análisis de coste-beneficio sobre los resultados generados por esta.

Por último, como consecuencia de la evaluación de la calidad de la implementación del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, se propone, como línea futura de investigación, ajustar sus contenidos y recursos al servicio de la metodología experiencial y a realidades socioeducativas más actuales, valorando la incorporación de los/las adolescentes en algunas sesiones. Por este motivo, la presente tesis doctoral cuenta con el diseño de la adaptación del programa evaluado, dando lugar a una nueva versión del programa “Vivir la Adolescencia” adaptado al contexto educativo y titulado “Vivir la Adolescencia en Familia II: Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar” (Martín et al., 2022). De este modo, como futura línea de actuación y de investigación, se propone su inclusión y consolidación dentro de los servicios educativos como recurso de apoyo a las familias en el contexto escolar. Para ello, se precisa continuar garantizando sus estándares de calidad a partir de la evaluación de los resultados de la implementación tras el pilotaje realizado en los centros educativos de la Comunidad Autónoma

de Canarias durante el curso académico 2021/2022 (Anexo E). Por consiguiente, se apuesta por su implementación y evaluación como programa de apoyo parental dentro del contexto educativo.

### **2.1. Vivir la adolescencia en familia II: Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar**

La continuidad de los altos índices de abandono escolar temprano en Europa, las consecuencias personales, familiares y sociales derivadas de ello, el análisis de las aportaciones realizadas por el profesorado responsable de la implementación anterior del programa y los resultados de evaluación recogidos en la presente Tesis Doctoral, han motivado el ajuste de la adaptación inicial descrita en el Capítulo 4 de la presente tesis. Esta nueva adaptación da respuesta a múltiples realidades de diversidad familiar y social actual y atiende a la creciente preocupación de las familias por aspectos como el uso de las tecnologías en los/las adolescentes, entre otras cuestiones. De esta forma, en el año 2021 se inicia un trabajo de colaboración entre investigadoras/es de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Universidad de La Laguna y la Universidade do Minho (Portugal) que da, como resultado “Vivir la Adolescencia en Familia II: Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar”.

En relación con la adaptación anterior, esta nueva versión mantiene aspectos como que se trata de un programa de educación parental grupal que pretende promover la continuidad escolar y la convivencia familiar, desde la preadolescencia hasta la adolescencia (de los 11 a los 18 años aproximadamente). Del mismo modo, mantiene el contexto de intervención (el escolar) y quiénes harán de facilitadores/as del programa (el profesorado). Asimismo, continúa incluyendo los elementos centrales y relevantes de su versión original como son: su fundamentación, sus características, sus objetivos generales, las competencias que promueve, su sesión inicial y sus tres primeros módulos con los respectivos objetivos específicos y la

metodología experiencial. También, conserva su carácter universal, su manualización, la especificidad de actividades a desarrollar en cada sesión y su diseño central de evaluación.

Sin embargo, a pesar de contar con elementos comunes a la versión original y a la primera adaptación del programa, se hace necesario destacar específicamente las nuevas aportaciones y los cambios más significativos que justifican esta nueva versión.

Primeramente, se realizó una modificación del título original, siendo el nuevo título: “Vivir la adolescencia en familia II: Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar”. Además, se actualizó el diseño visual del programa incluyendo cambios en la portada original (Figura 12) y en las distintas ilustraciones recogidas en el mismo (Figura 13) así como en su diseño gráfico. También se incorporó material audiovisual de nueva creación en cada uno de los módulos (Tabla 50).

## Figura 12

Portada del programa “Vivir la adolescencia en familia II”



Nota.: Martín, J. C., Rodrigo, M. J., Tomás de Almeida, A.M., Cruz, M.M., Álamo, A., Gil, E.d.D, Gutiérrez, N. (2022). *Vivir la adolescencia en familia II. Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar. Asociación Hestia para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social.*

**Figura 13**

*Selección de ilustraciones del módulo 5, sesión 4, actividad 1*



*Nota.: Martín, J. C., Rodrigo, M. J., Tomás de Almeida, A.M., Cruz, M.M., Álamo, A., Gil, E.d.D, Gutiérrez, N. (2022). Vivir la Adolescencia en Familia II. Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar. Asociación Hestia para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social.*

**Tabla 50**

*Resumen de la incorporación de material audiovisual*

Módulo	Sesión	Actividad	Vídeo
1	3	1	1
2		Introducción Módulo	2
	2	1	3
			4
3			5
	4	3	6
			7
			8
4	1	1	9
	4	Introducción de la sesión	10
	1	Introducción de la sesión	11
5	2	1	12

Hay que señalar también que, atendiendo al cumplimiento exhaustivo de la metodología experiencial, se realizaron leves cambios en los contenidos existentes en los módulos 1, 2 y 3. En base a ello, se destaca que, además, se revisaron y ajustaron las introducciones de los módulos y de las sesiones, se incorporó el lenguaje inclusivo, se actualizaron todas las ilustraciones atendiendo a múltiples cuestiones en cuanto a diversidad familiar, funcional,



etcétera y se hizo una considerable modificación de los módulos 4 y 5 de la adaptación anterior. De esta forma, el nuevo módulo 4 aglutina los contenidos de los módulos 4 y 5 de la adaptación anterior mientras que el módulo 5 es de nueva creación. En cuanto a este último módulo, otra novedad relevante es que, de forma excepcional, recoge cinco sesiones y, en la última, se invita a asistir a los/las adolescentes a la misma. Teniendo en cuenta que, en base a los contenidos, los cambios más significativos se encuentran en los módulos 4 y 5, a continuación, se procede a concretar, de forma específica, sus objetivos y estructura:

**Módulo 4. Comprometidos con la Continuidad Escolar:** promueve que las figuras parentales reflexionen sobre la promoción educativa de sus hijos/as tras la educación obligatoria y la consiguiente continuidad escolar. Para ello, reconoce el valor de que los/las adolescentes cuenten con una persona de apoyo o referencia en el contexto familiar para aspectos educativos. Además, facilita la reflexión sobre la transmisión generacional en las trayectorias del abandono escolar temprano, el ejercicio de la supervisión educativa por parte de las familias y el interés por el aprendizaje que en este contexto es necesario promover. Asimismo, pone en valor la tarea compartida de la educación entre la familia, la escuela y la comunidad. Por ello, se hace hincapié en la participación de las familias en los centros educativos de sus hijos/as. Sus objetivos son:

1. Promover la continuidad escolar del alumnado proporcionando estrategias educativas a las familias con el fin de evitar o resolver situaciones de riesgo de abandono escolar temprano de sus hijos/as adolescentes.
2. Reflexionar sobre el grado de participación de los/las padres/madres en los centros educativos de sus hijos/as y analizar las consecuencias de esta.
3. Favorecer el desarrollo de actitudes de cambio en relación con la dinámica familia-escuela que tiene cada padre/madre.

Las sesiones que recoge son:

- *Sesión 1. Una mirada hacia adelante:* persigue que los/las participantes analicen sus trayectorias académicas situándose en su etapa escolar para contrastarla con la vivencia educativa actual de sus hijos/as desde el análisis de las diferencias familiares, sociales y culturales entre ambos. Además, analiza las estrategias de apoyo a las/los hijos/as para superar obstáculos que facilitarían la trayectoria hacia el abandono escolar temprano.
- *Sesión 2. ¿Por qué es importante estudiar?:* pretende la reflexión sobre la importancia de generar y promover el sentimiento de interés por el aprendizaje de los hijos/as y su vinculación con la continuidad escolar a través del acercamiento a los pilares de la educación. Del mismo modo, destaca la vinculación de esto con el desarrollo integral del chico/a.
- *Sesión 3. Mi interés por lo que aprendes:* aborda el ejercicio de la supervisión educativa de las/los hijas/hijos por parte de los/las padres/madres y los factores propios de la/el adolescente, de la familia y del contexto educativo que promocionan o no la continuidad escolar. Además, promueve la reflexión sobre los aspectos educativos en los que sus hijos/as necesitan más ayuda y se identifican estrategias para ofrecer este apoyo en la familia. Al mismo tiempo se resalta la vinculación y participación de la familia con el centro educativo y con los/las tutores/as académicos como elemento clave para ofrecer apoyo a los/las hijos/as y complementar la supervisión educativa.
- *Sesión 4. El camino hacia el centro educativo:* está centrada en el fomento de la participación educativa de las familias en los centros en los que sus hijos/as están escolarizados, la reflexión de la influencia de esta en el rendimiento académico de los/las adolescentes y la toma de conciencia sobre la función educativa compartida entre la familia y la escuela. Así, las familias identificarán formas de participación educativa

a través de los niveles de la participación e identificarán factores que la facilitan u obstaculizan.

**Módulo 5. Las TIC en la Vida Familiar:** a través de la implementación excepcional de cinco sesiones, aborda la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las rutinas diarias y actividades cotidianas de niños/as, adolescentes y adultos/os y, en consiguiente, los cambios que han generado en la dinámica familiar, destacando la transferencia generacional en el uso de las TIC de hijos/as a padres/madres. Esto trae consigo el análisis de los efectos derivados del uso de las TIC y pone en valor la supervisión parental digital como una estrategia para la promoción del buen uso de las tecnologías en los/las adolescentes. En este sentido, además, se realiza un acercamiento a los videojuegos para identificar su valor como fuente de aprendizaje. Por último, con el fin de tomar conciencia sobre el buen uso de las TIC y sus efectos en la dinámica familiar, la última sesión del módulo invita a los/las adolescentes a asistir para compartir un encuentro lúdico/digital con sus figuras parentales. Sus objetivos son:

1. Promover una visión positiva de las TIC y de los recursos digitales.
2. Reconocer la presencia y el uso de las TIC en la vida cotidiana de adultos/as, adolescentes y niños/as.
3. Valorar la transferencia generacional en el uso de las TIC y sus beneficios en la estructura y el clima familiar.
4. Fomentar la supervisión parental digital, entendiendo la necesidad de trasladar la supervisión a los entornos digitales que forman parte de los contextos de desarrollo de la/el adolescente.
5. Estimular la realización del ocio digital en familia destacando sus beneficios.

Las sesiones recogidas en este módulo son:

- *Sesión 1. Las TIC en nuestro día a día:* plantea la reflexión sobre la domesticación de las TIC y la toma de conciencia sobre el tipo de acceso, frecuencia de uso y tipo de actividades que los/las adultos/as realizan con estas en su vida cotidiana. A su vez, facilita la toma de conciencia sobre el modelo que ofrecen a los/las hijos/as sobre el uso de las TIC y el poder influir sobre su educación mediática.
- *Sesión 2. Las TIC en la vida familiar:* aborda la transferencia de tecnología ascendente o transferencia generacional de la tecnología. El rápido aprendizaje que adquieren los/las chicos/as que crecen en la era digital provoca que estos/as transmitan conocimientos digitales a las/los madres/padres. Esto se convierte en una oportunidad para la mejora de las relaciones y comunicación entre ambos. Por ello, se promueve la reflexión sobre los cambios en el rol parental en cuanto a la supervisión de los/las hijos/as, tomando conciencia de la necesidad de ejercer, también, la supervisión digital.
- *Sesión 3. Las TIC en el día a día de los/las adolescentes:* pretende reflexionar sobre el tipo de uso que hacen los/las adolescentes de las TIC y tomar conciencia sobre los beneficios y riesgos de ello. En este sentido se hace hincapié en el uso, abuso y adicción a las TIC destacando nuevamente la estrategia de supervisión digital como elemento preventivo de situaciones de riesgo ante el uso inadecuado de las TIC por parte de los/las adolescentes.
- *Sesión 4. Los videojuegos como fuente de aprendizaje:* busca la reflexión de los padres y de las madres sobre el uso de los videojuegos y su reconocimiento como un elemento de aprendizaje y una forma alternativa al ocio tradicional, respondiendo así a las preferencias y tendencias de ocio actual. Este proceso implica tomar conciencia sobre lo que son los videojuegos y los eSport y los cambios que su uso implica en la estructura de las rutinas de ocio y tiempo libre de los/las hijas/as. Del mismo modo, se destaca que son actividades generalmente realizadas dentro del hogar y que influyen, por tanto,

en la dinámica familiar. Se terminará la sesión valorando sus efectos sobre el aprendizaje de los/las adolescentes.

- *Sesión 5. El ocio digital en familia:* trata de reflexionar sobre el ocio digital compartido en familia como una estrategia para abordar las preocupaciones de los/las padres/madres sobre los nuevos intereses de sus hijos/as al llegar a esta etapa evolutiva y, en especial, las preferencias actuales por el mundo digital. Por ello, esta sesión se ofrece como una estrategia de conocimiento y acercamiento entre padres/madres e hijos/as con el fin de identificar el ocio digital en familia como una oportunidad para generar lazos entre ellos/as y dar respuesta a los cambios producidos en el ocio tradicional.

Finalmente, es necesario indicar que se realizó un ajuste en el contenido de los instrumentos de evaluación atendiendo al resultado de la estructura factorial derivada de la evaluación realizada sobre la implementación de la primera adaptación del programa en el contexto educativo. Sus resultados y anexos se recogen en el estudio I. No obstante, es importante destacar como cambio significativo, la incorporación de un nuevo instrumento de Supervisión Parental (Gil et al., 2022 adaptado de Stattin y Kerr, 2000) que incluye una medida sobre la dimensión de supervisión parental digital atendiendo a la modificación de los contenidos del Módulo 5 de esta versión.

### **2.1.1. Valoración Subjetiva del Resultado de la Adaptación**

En el curso académico 2021/2022, en colaboración con la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte, se inicia la implementación de esta última versión del programa en centros de Educación Secundaria Obligatoria del archipiélago canario (Anexo D). Fruto de esta implementación, se extrae, de quince informes de evaluación procesual, valoraciones referidas a la implementación de “Vivir la Adolescencia en Familia II: Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar”. En este sentido, el profesorado responsable de la implementación del programa en los centros educativos informó que, en relación con la incorporación de material audiovisual, las familias aprueban muy positivamente su uso en las sesiones, mostrando satisfacción con su contenido (33.33%) y manifestando sentimientos de identificación con lo observado, debido a su vinculación con situaciones reales de la vida cotidiana (60%). Por otra parte, las personas facilitadoras informan que constituye un buen recurso porque promueve reflexiones y debates desde una perspectiva gráfica (60%), haciendo que las familias se sientan más identificadas con los vídeos que con el uso de otras técnicas como las viñetas o ilustraciones (60%). De esta forma, las personas facilitadoras concluyen que el visionado de vídeos resulta muy productivo e interesante tanto para las familias como para ellos/as mismos/as (33.33%). Algunos/as realizan una valoración positiva de la incorporación del video podcast porque, además de lo anterior, las familias destacan como aspecto positivo poder escuchar la opinión de los/las profesionales sobre el tema abordado en la sesión, donde se incluye también al profesorado (13.33%). No obstante, las personas facilitadoras destacan que el material audiovisual implica la presencia de problemas técnicos que requieren de una previsión y una preparación del espacio donde se realizan las sesiones, mayores que cuando se carece de este (26.66%).

Por lo que se refiere al diseño gráfico, concretamente, a las viñetas e ilustraciones, las personas facilitadoras destacan que los cambios realizados en estas facilitan los procesos de

identificación de las familias, así como las reflexiones realizadas sobre las situaciones presentadas en comparación con las recogidas en las versiones anteriores del programa (26.66%).

Asimismo, cabe señalar que, atendiendo a las modificaciones de los contenidos de los módulos 4 y 5 de esta adaptación, las personas facilitadoras informan que las familias se identifican mucho con ambos módulos y con las situaciones que recoge, atendiendo a realidades cotidianas y dando respuesta a necesidades de las familias actuales, siendo de aceptación y agrado tanto para las familias como para ellos/as mismos/as como facilitadores/as (80%). En algunos casos justifican que ha sido de utilidad para las familias la adaptación del material y las ilustraciones, en particular, debido a los cambios sociofamiliares generados, especialmente, a raíz de la pandemia por el Sars COVID-19 desde el año 2020, donde muchas circunstancias invitaron al uso digital en el hogar con fines educativos y limitaron las oportunidades de participación de las familias en los centros educativos (13.33%). Así, el profesorado responsable de la implementación del programa informa de los efectos de este en la promoción de la participación educativa de las familias, aportando diversos ejemplos de acciones que han contado con la participación activa de estas: Biblioteca Humana; jornadas para embellecer el centro educativo con acciones compartidas entre figuras parentales y adolescentes; asistencia a charlas organizadas por el centro educativo; dinamización de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos; participación en el Comité de Madres del Eje de Familias y Participación Educativa, etcétera (33.33%).

Hay que mencionar, además, cuestiones concretas vinculadas con el módulo 5 por su relevancia en cuanto a lo novedoso de sus contenidos y estructura. En este sentido, las personas facilitadoras informan que este módulo facilita el pensamiento alternativo sobre las TIC y videojuegos, poniendo en valor el descubrimiento de sus cualidades para el desarrollo de los/las adolescentes (60%). Además, valoran positivamente el uso de las TIC como estrategia para

compartir ocio en familia (93.33%) y ejercer funciones de comunicación y supervisión parental digital, las cuales algunos/as participantes reconocen no ejercer (20%). Concluyen que el conjunto del módulo, pero, concretamente, la sesión que aborda la diferenciación entre el uso, el abuso y la adicción a las TIC, despierta interés en las familias y en ellos/as mismos/as como docentes (40%). A su vez, destacan como positivo y emotivo la incorporación de los/las adolescentes a la última sesión del programa, lo cual generó que estos/as descubrieran el esfuerzo y la dedicación de sus figuras parentales en la educación, así como la implicación de los/las docentes en ello. De esta forma, aportan, como sugerencia, la incorporación de los/las adolescentes en todas las sesiones del módulo para abordar sus contenidos atendiendo a la perspectiva de las figuras parentales y de los/las chicos/as (26.66). En contraste con lo anterior, esta propuesta también generó dificultades por la ausencia, en algunos casos, de estos/as a la sesión. Esto motivó la propuesta de abordar también la sesión en el hogar con los/las hijos/as (26.66%).

Finalmente, algunos/as facilitadores/as informan que el programa les ha demostrado ser un instrumento de utilidad para responder a las dudas de las familias y fortalecer las relaciones entre las figuras parentales y los/las hijos/as, siendo la valoración general positiva (26.66%).



### 3. Conclusions

All families require support for the positive development of parenting and ensuring the well-being of children and adolescents, with particular attention needed for those with teenage children.

Early school dropout continues to be a social concern due to the consequences it generates in both the individual's context and it, limiting opportunities for social participation and the fulfilment of rights and responsibilities as a citizen.

The educational context is a useful community agent as a support resource for families and it has been shown that the programme “Vivir la Adolescencia en Familia adaptado al contexto educativo” contributes to the educational centre becoming a good source of formal support for families. Therefore, this context should have group programmes of parental education based on evidence from the Positive Parenting approach to contribute to the optimal development of the parental task; to the Positive Development in Adolescence of the students and to the promotion of their adjustment and continuity at school, being the parental figures and the students, the people who are the object of intervention.

The evaluation design of the “Vivir la Adolescencia en Familia adaptado al contexto educativo” program, exhibits appropriate psychometric suitability for composing the set of assessment instruments for its effectiveness. This aligns with the fulfilment of guarantees for evidence-based parenting education programs according to scientific standards.

The programme “Vivir la Adolescencia en Familia adaptado al contexto educativo” has demonstrated its effectiveness, becoming an effective preventive resource to offer support to families whose adolescent children are at risk of dropping out of school early; to promote family coexistence; to favour the acquisition or improvement of parental skills; to facilitate the relationship between the family and the school, changing the teachers' view of students and

families and favouring Positive Development in Adolescence, adjustment and continuity in school.

Family participation in the school, particularly frequent attendance at meetings with their children's teachers, is crucial for reaping the benefits of participating in the program “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo”. It also contributes to a shift in perspective regarding the role of teachers and the school as part of the formal support network for parental figures.

For the implementation of the program “Vivir la Adolescencia en Familia adaptado al contexto educativo” and to optimize the achievement of its objectives, as well as to ensure a broader reach of positive outcomes for participants, considerations should be given to the profile and number of facilitators, group size, program dosage, and the satisfaction of facilitators and participants.

The program "Vivir la Adolescencia en Familia II" responds to the need for a review and adjustment of the previous program's content to enhance session explanations, activities, and provided resources. It offers suitable guidance for correct implementation, promoting the attainment of objectives and achieving objective improvements in participants and their family dynamics. Additionally, it addresses and includes a broader view of the current social reality and family diversity.

## Capítulo 11

---

### Referencias Bibliográficas

---



- About, F. y Akhter, S. (2011). A cluster-randomized evaluation of a responsive stimulation and feeding intervention in Bangladesh. *American Academy of Pediatrics*, 127(5), 1191-1197. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2160>
- Akin, B. A., Mariscal, S. E., Bass, L., McArthur, V. B., 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. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.006>
- Alauddin, M. y Nghiem, H. S. (2010). Do instructional attributes pose multicollinearity problems? An empirical exploration. *Economic Analysis & Policy*, 40(3), 351-361. [https://doi.org/10.1016/S0313-5926\(10\)50034-1](https://doi.org/10.1016/S0313-5926(10)50034-1)
- Alin, A. (2010). Multicollinearity. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Computational Statistics*, 2(3), 370-374. <https://doi.org/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. *EurofamNet*. <https://eurofamnet.eu/toolbox/eurofamnet-members-outputs/journal-article/evidence-based-family-and-parenting-support>
- Álvarez, L. (2022). Parentalidad positiva y posmodernidad: desafíos actuales. En S. Rivas y C. Beltramo (Eds.), *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 29-41). Pirámide.
- Álvarez, L. y Martínez-González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. En J. A. González-Pienda, A. Bernando, J. C. Núñez

- y C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp. 121-140). Nova Science Publishers.
- Álvarez, M. (2014). Evaluación de la implementación del programa Crecer Felices en Familia en contextos comunitarios [Documento Inédito]. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- 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*, 25(2), 230-239. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1177/1049731516640903>
- An, S. J. (2017). Parent Training Occupational Therapy Program. *Occupational Therapy International*, 2017, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2017/4741634>
- Anguera, T. M. (2018). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5(2), 87-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2906159>
- Apostu, O. (2017). Family's Role in Sustaining the Educational Trajectory of Children from Socially and Economically Disadvantaged Communities. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala - Journal for Multidimensional Education*, 9(2), 93-107. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=576069>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. y Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25. Noviembre 20, 1989.

- Asparouhov, T. y Muthén, B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397-438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Ayuso, L. (2019). Nuevas imágenes del cambio familiar en España. *Revista Española de Sociología*, 28(2), 269-287. <https://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.72>
- Baker, C.N., Arnold, D.H. y Meagher, S. (2011). Enrollment and attendance in a parent training prevention program for conduct problems. *Prevention Science*, 12, 126-138. <http://10.1007/s11121-010-0187-0>
- Barrientos-Montiel, L. y Arranz-de-la-Fuente, M. (2019). Influencia de la implicación familiar sobre el rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Perspectivas*, 4(2), 85-91. <http://doi.org/10.22463/25909215.1974>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Baturina, D., Berc, G. y Majdak, M. (2014). Nevidljiv problem – stvarni rizik: ispadanje učenika iz srednjoškolskog obrazovanja. *Revija Za Socijalnu Politiku*, 21(1). <https://doi.org/10.3935/rsp.v21i1.1161>
- Bauman, A. A., Kohl, P. L., Proctor, E. K. y Powell, B. J. (2015). Program implementation. En J. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based parenting education: A global perspective* (pp. 24–33). Routledge.
- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H. y Ogando, O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones Regionales. Journal of Regional Research*, (37), 99-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6042507>

- Beck, M. y Wium, N. (2019). Promoting academic achievement within a positive youth development framework. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2), 79-87. <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3054>
- Belsley, D. A., Kuh, E. y Welsch, R. E. (2004). *Regression Diagnostics. Identifying influential data and sources of collinearity*. John Wiley & Sons, Inc.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. En Damon W. y Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 894–941). John Wiley.
- Bergeron, J., Chouinard, R. y Janosz, M. (2011). The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socio-economic Status. *US-China Education Review B*, 273-279. [https://www.academia.edu/36006983/The\\_Impact\\_of\\_Teacher\\_Student\\_Relationships\\_and\\_Achievement\\_Motivation\\_on\\_Students\\_Intentions\\_to\\_Dropout\\_According\\_to](https://www.academia.edu/36006983/The_Impact_of_Teacher_Student_Relationships_and_Achievement_Motivation_on_Students_Intentions_to_Dropout_According_to)
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blondal, K. S. y Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729-749.
- Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Narcea.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M. y McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (122), 19-32. <https://doi.org/10.1002/cd.226>
- 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. <https://doi.org/10.1097/NNR.0b013e3181dbb2e2>



- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.
- Bronfenbrenner, U. y Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9507.00114>
- Butler, J., Gregg, L., Calam, R. y Wittkowski, A. (2020). Parents' Perceptions and Experiences of Parenting Programmes: A Systematic Review and Metasynthesis of the Qualitative Literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(2), 176–204. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00307-y>
- Byrne, S. (2012). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla-León*. Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3377>
- Byrne, S., López-Larrosa, S., Martín, J. C., Callejas, E., Máiquez, M. L. y Rodrigo, M. J. (2023). Context, Process, and Participant Response in the Implementation of Family Support Programmes in Spain. *Psicología Educativa*, 29(1), 25-33. <https://doi.org/10.5093/psed2022a8>
- Byrne, S., Salmela-Aro, K., Read, S. y Rodrigo, M. J. (2012). Individual and group effects in a community-based implementation of a positive parenting program. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 46-56. <https://doi.org/10.1177/1049731512457831>
- Cabrera, E. (2013). *Construcción y validación de un sistema de evaluación de Familias de Riesgo psicosocial*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/62>

- Capalbo, L. S. (2021). Fostering student-leadership in a Tanzanian rural primary school. *Journal of Sport Psychology in Action*, 12(1), 26-41. <https://doi.org/10.1080/21520704.2020.1765926>
- Cárcamo-Vásquez, H. y Gubbins-Foxley, V. (2023). Concepciones que posee el futuro personal docente de educación primaria sobre la participación de los padres y las madres en la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
- Casquero, A. y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, 191-223. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b45f6927-2c0b-466f-a730-4ba1eb260a1d/re201008-pdf.pdf>
- Castro, J. (2002). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicos*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- 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.
- Chatterjee, S. y Hadi, A. S. (2006). *Regression Analysis by Example* (4th Edition). John Wiley & Sons, Inc.
- Chu, J. T. W., Bullen, P., Farruggia, S. P., Dittman, C. K. y Sanders, M. R. (2014). Parent and adolescent effects of a universal group program for the parenting of adolescents. *Prevention Science*, 16(4), 609-620. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0516-9>
- Cohen, J. (1998). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Edition). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Collet, J. y Tort, A. (2017). *Escuela, familia y comunidad*. Octaedro.

Comisión Europea. (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2014). *Education and Training Monitor 2014 Spain*. Luxemburgo: European Union. [http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2014/monitor2014-es\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2014/monitor2014-es_es.pdf)

Comisión Europea. (2021). *Diario de la Unión Europea. Resoluciones, recomendaciones y dictámenes. Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) 2021/C 66/01*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>

Comité de Ministros. (2006). *Recomendación REC(2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>

Consejería de Empleo, Políticas Sociales y Vivienda. (2019). *Orden 2606/2019, de 13 de mayo de 2019, de la Consejería de Empleo, Políticas Sociales y Vivienda, por la que se dispone de la publicación del acuerdo por el que se aprueba la "Estrategia Canaria de Infancia, Adolescencia y Familia 2019-2023" en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Publicado en el Boletín Oficial de Canarias, nº 100, de 27 de mayo de 2019. España.

- Contreras, P. y Colás, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <http://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Cruz-Sosa, M. M., Martín-Quintana, J. C. y Álamo-Muñoz, A. (2023a). Análisis de las competencias personales del alumnado adolescente desde la visión del profesorado. En F. Alcantud-Marín, Y. Alonso-Esteban, C. Berenguer, M. J. Cantero, J. C. Meléndez, A. R. Moliner, B. Rosello, M. M. Sánchez, P. Sancho, E. Satorres, N. Senent-Capuz, M. Soriano-Ferrer, P. Viguer, A. Ygual (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 1359-1368). DYKINSON, S.L.
- Cruz-Sosa, M. D. M., Martín Quintana, J. C. y Álamo-Muñoz, A. (2023b). Revisión sistemática sobre programas de educación parental implementados en el contexto educativo. *Human Review: International Humanities Review/Revista Internacional De Humanidades*, 18(3), 2-23. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4880>
- Cruz-Sosa, M. M., Martín Quintana, J. C., Alemán Falcón, J. y Álamo-Muñoz, A. (2022). Variables Familiares Predictoras de las Competencias Personales de los Adolescentes Relacionadas con su Continuidad Escolar. En M. P. Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science* (1ª Edition, Vol. 1). Thomson Reuters.
- Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Meadan, H. y Halle, J. W. (2016). Bringing Instructional Strategies Home: Reaching Families Online. *TEACHING Exceptional Children*, 48(3), 159-167. <https://doi.org/10.1177/0040059915605816>

- Czymoniewicz-Klippel, M., Chesnut, R., DiNallo, J. y Perkins, D. (2017). Understanding the implementation of the Grow! parenting program. *Children and Youth Services Review*, 82, 99-107. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.09.016>
- De Ridder, K. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S. y Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent health and high school dropout: a prospective cohort study of 9000 Norwegian adolescents (The Young-HUNT). *PloS one*, 8(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074954>
- DeGarmo, D. y Jones, J. (2019). Fathering Through Change (FTC) intervention for single fathers: Development and Psychopathology, 31(5), 1801-1811. <https://doi.org/10.1017/S0954579419001019>
- del Valle, M. y Zamora, E. V. (2021). El uso de las medidas de auto-informe: ventajas y limitaciones en la investigación en Psicología. *Alternativas en Psicología*, 47, 22-35. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/173600>
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Gajardo, K. (2021). Repensar la educación online durante el confinamiento: la visión de las familias de Castilla y León. *Revista de Investigación en Educación*, 19(1), 25-41. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i1.3511>
- Dimitrov, D. M. y Rumrill, P. D., Jr (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work (Reading, Mass.)*, 20(2), 159–165. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12671209/>
- Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible. Gobierno de España. (2019). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Docu>

[ments/PLAN%20DE%20ACCION%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACION%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf](#)

Doggett, L. (2013). New Research Strengthens Home Visiting Field. *Zero to Three*, 33(3), 5-9. <http://www.coastfraseridpscd.ca/wp-content/uploads/2015/07/Zero-to-3-January-2013-Issue.pdf#page=5>

Doherty, F., Calam, R. y Sanders, M. (2013). Positive Parenting Program (Triple P) for Families of Adolescents with type 1 diabetes: a randomized controlled trial of self-directed teen triple P. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(8), 846-858. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst046>

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, 327-350. <http://10.1007/s10464-008-9165-0>

Eames, C., Daley, D. Hutching, J., Whitaker, C.J., Jones, K., Hughes, J.C. y Bywater, T. (2009). Treatment fidelity as a predictor of behavior change in parents attending group-based parent training. *Child Care, Health and Development*, 35, 603-612. <http://10.1111/j.1365-2214.2009.00975.x>

Eisner, M. y Meidert, U. (2011). Stages of Parental Engagement in a Universal Parent. *Journal of Primary Prevention*, 32(2), 83-93. <https://doi.org/10.1007/s10935-011-0238-8>

Elosua, P. O. y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para Escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8747>

- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales, 29. Fundación “Obra la Caixa”. Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240487>
- Equipo familia, desarrollo y educación (FADE). (2006). Cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos familiares [Documento Inédito]. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- España. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187(6 de agosto de 1970), páginas 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- España. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238(4 de octubre de 1990), páginas 28927 a 28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- España. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307(24 de diciembre de 2002), páginas 45188 a 45220. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- España. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106(4 de mayo de 2006), 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 03 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

*Boletín Oficial del Estado*, Núm. 295(10 de diciembre de 2013), 97858-97921.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Espinosa, M. A., Martínez, A. y García, R. (2020). La educación para el desarrollo y los derechos de la infancia: el papel de las agencias internacionales y el impacto de la formación en la transformación de los contextos. *Educator*, 56(2), 297-314.

<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1086>

European Family Support Network. (2020a). Action (CA18123) under the COST Program.

<https://eurofamnet.eu/home>

European Family Support Network. (2020b). *EurofamNet principles*. EurofamNet.

Eurostat (2023). Early leavers from education and training – today and a historical comparison.

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training#Early leavers from education and training .E2.80.93 today and a historical comparison](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_.E2.80.93_today_and_a_historical_comparison)

Eyberg, S. M., Nelson, M. M. y Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Adolescent Psychology*, 37, 215–237. <https://www.doi.org/10.1080/18374410701820117>

Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Síntesis.

Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España.

Fundación "Obra la Caixa". <https://doi.org/10.4185/RLCS-65-2010-925-185-204>

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.

<https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>

Ferraioli, S. y Harris, S. (2013). Comparative Effects of Mindfulness and Skills-Based Parent Training Programs for Parents of Children with Autism: Feasibility and Preliminary Outcome Data. *Mindfulness*, 4(2), 89-101. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0099-0>

Flay, B., Biglan, A., Boruch, R. F., González, F., Gottfredson, D., Gottfredson, D., Kellam, S., Mo'scicki, E. K., Schinke, S., Valentine, J. C., Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-5553-y>

Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams-Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00706.x>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

García, M. (2008). Relaciones padres-hijos y resolución de conflictos en la adolescencia [Documento Inédito]. Universidad de La Laguna. Tenerife.

García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 65-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>

García-Carrión, R., Molina-Luque, F. y Molina, S. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 21(7), 701-716. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>

- García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1318>
- García-Poole, C., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2019). Implementation factors that predict positive outcomes in a community-based intervention program for at-risk adolescents. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 57-65. <https://doi.org/10.5093/pi2019a4>
- Gausel, N. y Bourguignon, D. (2020). Dropping Out of School: Explaining How Concerns for the Family's Social-Image and Self-Image Predict Anger. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01868>
- Gavița, O., David, D., Bujoreanu, S., Tiba, A. y Ionuțiu, D. (2012). The efficacy of a short cognitive-behavioral parent program in the treatment of. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1290-1297. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.001>
- Gayo. (2017). *Las instituciones de Gayo*. Ediciones UC.
- George, D. y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16th Edition). Routledge.
- Gewirtz, A., Erbes, C., Polusny, M., Forgatch, M. y DeGarmo, D. (2011). Helping military families through the deployment process: Strategies to support parenting. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(1), 56-62. <https://doi.org/10.1037/a0022345>
- Gibbs, B. G. y Heaton, T. B. (2014). Drop out from primary to secondary school in Mexico: A life course perspective. *International Journal of Educational Development*, 36, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.11.005>
- Gil, E. D., Alemán, P. F., Martín, J. C. y Castellano-Díaz, R. (2022). Supervisión del ocio digital: adaptación y validación de la escala de Supervisión Parental. En M. P.

- Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science* (1ª Edition, Vol. 1). Thomson Reuters.
- Giles, S., Jackson-Newsom, J., Pankratz, M., Hansen, W., Ringwalt, C. y Dusenbury, L. (2008). Measuring quality of delivery in a substance use prevention program. *Journal of Primary Prevention*, 29(6), 489-501. <https://doi.org/10.1007/s10935-008-0155-7>
- Gil-Monte, P. R. (2011). *CESQT. Cuestionario para la Evaluación del Síndrome del Quemarse por el Trabajo*. TEA.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Gómez-Restrepo, C., Muñoz, A. P. y Rincón, C. J. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(1), 105-112. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0034-74502016000500014&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0034-74502016000500014&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- González, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2018). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181–200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- 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, 893-926. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>

- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M. J. e Hidalgo, M. I. (2017). Pubertad y adolescencia. *Adolescere, Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 5(1), 7-22. <https://www.adolescere.es/pubertad-y-adolescencia/>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E. y Carpintero Molina, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Hayashi, K., Bentler, P. M. y Yuan, K. H. (2007). On the likelihood ratio test for the number of factors in exploratory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 505-526. <https://doi.org/10.1080/10705510701301891>
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. Guilford. <https://bit.ly/3fh7hYm>
- Hazen, E., Schlozman, S. y Beresin, E. (2008). Adolescent psychological development: a review. *Pediatrics in Review*, 29(5), 161-168. <https://doi.org/10.1542/pir.29-5-161>
- Hernández, F. J. R., Miravalles, M. P. T. y Fernández, M. D. C. J. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389, 267-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>
- Hernández, M. Á. y Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195. <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/index>
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 187-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909706>
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2011). Programa de Formación y Apoyo Familiar. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

- Hulette, A., Dunham, M., Davis, M., Gortney, J. y Lieberman, A. (2016). Early Intervention for Families Exposed to Chronic Stress and Trauma: The Attachment Vitamins Program. *Zero to Three*, 36(6), 19-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1123716>
- Iarocci, G. y Gardiner, E. (2015). Social competence during adolescence across cultures. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (22), 216–221. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.23189-9>
- Isaza-Valencia, L. y Henao-López, G. (2012). Influencias del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, 15, 253-271. <https://doi.org/10.26439/persona2012.n015.138>
- Jackson, C., Dickinson, D., Hayes, K. y Miller, A. (2020). Joint Effects of Parental Smoking Cessation and an Antismoking Parenting Program on Children’s Susceptibility to Smoking: A Three-Year Prospective Study. *The Journal of Primary Prevention*, 41(1), 15-28. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00572-1>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jiménez, L. e 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. <https://idus.us.es/handle/11441/64443>
- Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.366>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0014623>
- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (4th Edition)*. Guilford Press.
- Konrad, K., Firk, C. y Uhlhaas, P. J. (2013). Brain development during adolescence: neuroscientific insights into this developmental period. *Deutsches Ärzteblatt International*, 110(25), 425. <http://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0425>
- Laursen, B. (2005). Conflict between mothers and adolescents in single-mother, blended, and two-biological-parent families. *Parenting: Science and Practice*, 5(4), 347-370. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0504\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327922par0504_3)
- Lenhard, W. y Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes. *Psychometrica*. <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.17823.92329>
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases*. Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/Institute of Medicine, Washington DC, 9 September 2005, 92 p.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Lozano, D. F. y Maldonado, L. (2021). Asociación entre participación parental en los estudios, clima familiar y confianza del estudiantado con la propensión de deserción escolar del Colegio de Bachilleres Militarizado “General Mariano Escobedo” del Estado de Nuevo León (CBM). *Revista Educación*, 45(2), 270-283. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42846>

- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Visor.
- Marchena, R., Martín, J. C., Santana, R. y Alemán, J. (2014). *Resumen ejecutivo: Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: 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. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402>
- Martín, J. C., Cabrera, E., León, J. y Rodrigo, M. J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 886-896. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.150981>
- 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](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200004)
- Martín, J. C., Rodrigo, M. J., Tomás de Almeida, A. M., Cruz, M. M., Álamo, A., Gil, E. d. D. y Gutiérrez, N. (2022). *Vivir la Adolescencia en Familia II. Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar*. Asociación Hestia para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social.
- Martín, J. C. y Arencibia, H. (2005). *Cuestionario de Concepciones Parentales sobre la Adolescencia* [Documento Inédito]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Gran Canaria.

- Martín, J. C., Alemán, J. A., Marchena, R. y Santana. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 246–263.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18882>
- Martín, J. C., Cruz-Sosa, M. M. y Alemán Falcón, J. (2022). Prevención del riesgo de abandono escolar temprano: un abordaje desde el enfoque de la parentalidad positiva. En Rivas, S. y Beltramo, C. (Eds.), *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 261-276). Pirámide.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133.  
[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-05592009000200004](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200004)
- Martínez, M. L., Rayón, L. y Torrego, J. C. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 59-78.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.44617>
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127-146. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/4373>
- Martín-Quintana, J. C., Álamo-Muñoz, A., Cruz-Sosa, M. del M. y Rodrigo, M. J. (2023). Validation of the Adolescent Positive Development Scale and discriminative value of school adjustment: Positive Adolescent Development Scale. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(2), 242-261.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.2.9874>
- Mayorga-Fonseca, V., Pérez-Constante, M., Ruiz-Morales, M. y Coloma-Moreira, M. (2020). Trabajo cooperativo docente – familia para el desarrollo de la autonomía en infantes.



*Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 366–391.

<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.656>

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum.

McDonald, R. P. (2000). A basis for multidimensional item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 24(2), 99-114.

<https://doi.org/10.1177/01466210022031552>

Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar.

*Revista de Educación*(número extraordinario), 119-145.

<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1250>

Menéndez, S., Hidalgo, M. V., Arenas, Á., Lorence, B., Jiménez, L. y Sánchez, J. (2012). La escala para la Evaluación de la Calidad del Vecindario (ECAVE): proceso de elaboración y análisis preliminares de sus propiedades psicométricas. *Revista Latinoamericana de Psicología*,

44(33), 133-148.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300011)

[05342012000300011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300011)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2012). Datos y cifras. Curso escolar 2012/2013.

[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=15333\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15333_19)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Datos y cifras. Curso escolar 2022/2023.

<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>

- Moos, R. H., Insel, P. M. y Humphrey, B. (1974). *Preliminary manual for Family Environment Scale, Work Environment Scale, Group Environment Scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1974). *Family Environment Scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Síntesis.
- Netemeyer, R. G., Pullig, C. y Bearden, W. O. (2002). Observations on some key psychometric properties of paper-and-pencil measures. *Essays by Distinguished Marketing Scholars of the Society for Marketing Advances*, 11, 115-138. [https://doi.org/10.1016/S1069-0964\(02\)11007-6](https://doi.org/10.1016/S1069-0964(02)11007-6)
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41, 673-690. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>
- OECD. (2020). *Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education in Four US States: Ohio, Texas, Virginia and Washington*. Higher Education, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/38361454-en>
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á. y Reina, M. D. C. (2011a). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/saludyfamilias/areas/salud-vida/adolescencia/paginas/fomentando-desarrollo-positivo.html>

- Oliva, A. y Parra, Á. (2004). En E. Arranz (Ed.), *Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia* (pp. 96-123). Pearson-Prentice Hall.
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, Á., Pascual, D. M. y Estévez, R. M. (2011b). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales.  
[https://personal.us.es/oliva/DES\\_POS\\_ACTIVOS\\_PROMUEVEN.pdf](https://personal.us.es/oliva/DES_POS_ACTIVOS_PROMUEVEN.pdf)
- Osborne, J. W. y Waters, E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(2), 1-5.  
<https://doi.org/10.7275/r222-hv23>
- Ott, R. L. y Longnecker, M. (2001). *An introduction to statistical methods and data analysis* (5th Edition). Pacific Grove: Duxbury-Thomson Learning.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021a). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372:n160.  
<https://www.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021b). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372:n160.  
<https://www.doi.org/10.1136/bmj.n160>

- Paksi, B., Széll, K. y Fehérvári, A. (2023). Empirical Testing of a Multidimensional Model of School Dropout Risk. *Social Sciences*, 12(2), 50. <https://doi.org/10.3390/socsci12020050>
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-7. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7587>
- Patton, M. (2012). Program evaluation. En L. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 684–686). SAGE Publications, Inc.
- Picón, E., Varela, J. y Real, E. (2005). Clasificación y segmentación post hoc mediante el análisis de conglomerados. En J.P. Lévy y J. Varela (Eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (Edition Rev., pp. 417-450). Pearson-Prentice Hall.
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*, (7), 7-15. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105108>
- Quesada-Serra, V., Gomila-Grau, M. A. y Orte, C. (2022). Managing family conflict and resilience. Results of a universal socio-educative family drugs prevention program developed in school settings. *Estudios sobre Educación*, 42, 169-193. <https://doi.org/10.15581/004.42.008>
- Rawlings, J. O., Pantula, S. G. y Dickey, D. A. (1998). *Applied regression analysis. A research tool*. Springer-Verlag New York, Inc.
- Repáraz, Ch. y Naval, C. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Rivas, S. y Beltramo, C. (2022). Presentación. En Rivas, S. y Beltramo, C. (Eds.), *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 21-26). Pirámide.

- Roca, E. (2010). *El abandono temprano de la educación y la formación en España*. *Revista de Educación*, 31-62. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1823810a-7f67-4e32-9eb5-312da63f97b0/re201002-pdf.pdf>
- Rodrigo, M. J. (2003). *Programas de apoyo a las necesidades de los padres*. Ponencia en el simposio "Las relaciones padres-hijos: necesidades de apoyo a las familias". Save the Children. Exlibris.
- Rodrigo, M. J. (2016). Calidad de la implementación en crianza positiva basada en evidencia Programas en España: Introducción al número especial. *Intervención Psicosocial*, 25(2), 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo, M. J. y Byrne, S. (2008). *Cuestionario sobre Desarrollo profesional y calidad de la coordinación en el Servicio* [Documento Inédito]. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Rodrigo, M. J., Byrne, S. y Álvarez, M. (2016). Interventions to Promote Positive Parenting in Spain from Europe. En Romano J. e Israelashvili M. (Eds.), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science* (pp. 929-956). Cambridge University Press.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B. y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 347-362. <https://doi.org/10.1174/021037008785702965>
- 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. y Martín, J. C. (2010a). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010b). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias.

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín, J. C., Martínez-González, R. A., Ochaita, E., Balsells, M. A. y Arranz, E. B. (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. <https://www.doi.org/10.1080/03004430.2018.1490898>
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, E. y Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-05592009000200003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200003)
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M. A. y Rodríguez, B. (2010c). *Vivir la Adolescencia en Familia. Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar*. Castilla-La Mancha: Junta de Comunidades de Castilla La-Mancha. Consejería de Salud y Bienestar Social.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Cabrera, E. (2010). *Escala de Competencias Parentales* [Documento Inédito]. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Rodrigo, M. J., Santana, R., Aciego de Mendoza y Lugo, R., Martín, E., Triana, B., Calzadilla, M. A., Martín, A. M., Marchena, M. R., Alemán, J. A., Alemán, P. y Calcines, M. A. (2018). *Situación de la Infancia y la Familia en Canarias*. Wolters Kluwer International.
- Rodríguez, E. (2015). *Evaluación del programa de educación parental "Vivir la Adolescencia en Familia" en contextos de riesgo psicosocial* [Documento Inédito]. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2006). Evaluación del riesgo psicosocial en las familias usuarias de servicios sociales municipales.

*Psicothema*, 18(2), 200-206.

<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8493>

Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C. y Cruz-Sosa, M. (2016). “Living Adolescence in Family” parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 103–110.

<https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.004>

Rojas, G. A. (2019). *Participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños de quinto de básica de la escuela de educación básica general Antonio Farfán, del cantón Cuenca, 2018-2019*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17892/1/UPS-CT008469.pdf>

Romera, E. M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R. y Falla, D. (2021). Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia. *Comunicar*, 29(68), 61-71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>

Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>

Ruíz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/126884?show=full>

Rumberger, R. y Thomas, S. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73(1). <https://doi.org/10.2307/2673198>

- Sabina, C. (2022). Beyond free primary education: pathways to academic persistence in Kenyan free education system. *Education 3-13*, 50(2), 159-170. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1840606>
- Sanders, R. A. (2013). Adolescent psychosocial, social, and cognitive development. *Pediatrics in Review*, 34(8), 354-358. <https://doi.org/10.1542/pir.34-8-354>
- Santos, M. A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios Sobre Educación*, 30, 9-30. <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>
- Schmitt, T. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied developmental science*, 4(1), 27-46. [http://10.1207/S1532480XADS0401\\_3](http://10.1207/S1532480XADS0401_3)
- Seisdedos, N., de la Cruz, V. y Cordero, A. (1984). *Escalas de clima social (FES)*. TEA.
- Serrano, L., Soler, A. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. <http://www.ivie.es/downloads/docs/mono/mono2013-01.pdf>
- Shek, D. y Zhu, X. (2020). Promotion of Thriving Among Hong Kong Chinese Adolescents: Evidence From Eight-Wave Data. *Research on Social Work Practice*, 30(8), 870-883. <https://doi.org/10.1177/1049731520947156>
- Sherbourne, C.D. y Stewart, A.L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32, 705-714. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-B](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B)



- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00530.x>
- Smetana, J. G. (2005). Adolescent-parent conflict: Resistance and subversion as developmental process. In L. Nucci (Ed.), (pp. 69-91). Taylor y Francis Group.
- Soler, Á., Martínez Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho Gargallo, M. Á., Morillo, B. y de Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España: Informe general*. [https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET\\_WEB\\_23032021.pdf](https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET_WEB_23032021.pdf)
- Soneira, A. J. (2006). La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>
- Stattin, H., Kerr, M. y Tilton-Weaver, L. (2010). Parental monitoring: A critical examination of the research. En V. Guilamo-Ramos, J. Jaccard y P. Dittus (Eds.), *Parental Monitoring of Adolescents: Current Perspectives for Researchers and Practitioners* (pp. 3-38). Columbia University Press.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques*. Sage Publications, Inc.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.209.8814&rep=rep1&type=pdf>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001>
- Traag, T. y Van der Velden, R. K. W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535975>
- 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.
- Trivette, C. y Dunst, C. (2005). Community-based parent support programs. En R. Tremblay, R. Barr y R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online). Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Vaquero, E., Suárez, A., Fernández, I., Rodrigo, M. J. y Balsells, M. A. (2019). E-parenting: una revisión sistemática de la literatura. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 30-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1313>
- Verzeletti, C., Marino, C., Frezza, M., Cenedese, C., Becagli, A., Santoro, P., & Santinello, M. (2017). Migliorare la comunicazione tra genitori e adolescenti: la valutazione del parent training (GEA). *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 23(2), 189-203.

- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Comps.), *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Vinas-Forcade, J., Mels, C., Valcke, M. y Derluyn, I. (2019). Beyond academics: Dropout prevention summer school programs in the transition to secondary education. *International Journal of Educational Development*, 70, 102087. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102087>
- Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>
- Wen, Z. y Fan, X. (2015). Monotonicity of effect sizes: Questioning kappa-squared as mediation effect size measure. *Psychological Methods*, 20(2), 193-203. <https://doi.org/10.1037/met0000029>
- 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 Doctoral Inédita]. Reino Unido.
- Yang, Y. y Green, S. B. (2010). A note on structural equation modelling estimates of reliability. *Structural Equation Modeling*, 17, 66-81. <https://doi.org/10.1080/10705510903438963>



---

## **Anexos**

---





# REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARENTAL IMPLEMENTADOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Systematic Review of Parenting Education Programmes Implemented in the Educational Context

MIRIAM DEL MAR CRUZ-SOSA <sup>1</sup>, JUAN CARLOS MARTÍN QUINTANA <sup>2</sup>, ADRIANA ÁLAMO-MUÑOZ <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de La Laguna, España

<sup>2</sup> Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

---

## KEYWORDS

Adolescents  
Positive Parenting  
Parental Education  
Evidence-based programs  
Continues Schooling  
Group programs  
PRISMA 2020

## ABSTRACT

*This study answers to the characteristics of group parental education programmes, including their relationship with the prevention of/attention to early school dropout, approaches and relationship with Positive Parenting and the degree of evidence. Following the PRISMA 2020 protocol, databases were searched, and inclusion and exclusion criteria were applied, detecting a limited number of programmes to promote school continuity and adolescence; the need to consolidate them from Positive Parenting and to implement evidence evaluation standards (12 articles). In conclusion, it provides information for design, implementation and evaluation of these Positive Parenting programmes that promote parenting competences and school continuity.*

---

## PALABRAS CLAVE

Adolescentes  
Parentalidad Positiva  
Educación Parental  
Programas basados en evidencias  
Continuidad Escolar  
Programas grupales  
PRISMA 2020

## RESUMEN

*Este estudio responde a características de programas grupales de educación parental que incluye, relación con la prevención/atención al abandono escolar temprano, enfoques y relación con la Parentalidad Positiva y grado de evidencias. Siguiendo el protocolo PRISMA 2020, se buscó en bases de datos y se aplicaron criterios de inclusión y exclusión detectando escasez de programas para promover la continuidad escolar y adolescencia; la necesidad de consolidarlos desde la Parentalidad Positiva y de implantar estándares de evaluación de evidencias (12 artículos). En conclusión, informa para diseñar, implementar y evaluar estos programas de Parentalidad Positiva que promocionen competencias parentales y continuidad escolar.*

Recibido: 12/ 09 / 2022

Aceptado: 18/ 11 / 2022

## 1. Introducción

Atendiendo a la Recomendación del Consejo de Europa (2006)<sup>19</sup>, el ejercicio positivo de la parentalidad hace referencia a los comportamientos parentales dirigidos hacia la búsqueda del interés superior de el/la niño/a, incluyendo su cuidado, su reconocimiento y la promoción de sus capacidades, ofreciéndole orientación desde de la concreción de límites que permitan su íntegro desarrollo sin ejercer violencia.

Esta definición convierte la autoridad en responsabilidad parental y su ejercicio, desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, conlleva el desarrollo de los siguientes principios (Rodrigo et al., 2010): vínculos afectivos cálidos, protectores y estables que hagan sentir a los/las niños/as aceptados/as y queridos/as en la familia, fortaleciendo los vínculos familiares a lo largo de su desarrollo evolutivo siendo necesario adaptar las muestras de afecto a este; entorno estructurado como promotor del aprendizaje de normas y valores, lo cual implica contar con rutinas de organización de tareas cotidianas; estimulación y apoyo al aprendizaje, especialmente al escolar, fomentando su motivación, potenciando sus capacidades e identificando sus logros; reconocimiento de los/las hijos/as/as, dando valor a sus experiencias, mostrando interés por sus vivencias y dando respuesta a sus necesidades, haciéndolos partícipes de las decisiones de la familia; capacitación de los/las hijos/as/as, permitiéndoles identificarse como agentes activos en la sociedad creando espacios de comunicación en la familia; y la educación sin violencia.

Este enfoque se va consolidando en el marco europeo para introducir la cultura de la prevención en la intervención con familias. Por ello, cada vez son más los programas de educación parental grupal desde este enfoque (Rodrigo et al., 2018). En este sentido, la Rec(2006)<sup>19</sup> justifica la creación de servicios de atención a las familias que promuevan intervenciones con programas destinados a las familias dirigidos al desarrollo y educación de los/las niños/as, con el fin de ofrecerles apoyo en el desarrollo de su rol parental. Ello les facilitará la creación de redes de apoyo donde intercambiar vivencias sobre este y promover las competencias parentales. Estos programas constituyen una de las principales herramientas de intervención familiar, pues son una fuente de apoyo para las familias, atendiendo a sus necesidades ante diferentes situaciones y etapas evolutivas de sus hijos/as/as. Esto incluye las necesidades de atención especial para familias con hijos/as/as con discapacidad, trastornos específicos del desarrollo, en situación de consumo de sustancias, bajos ingresos, etcétera (Rec (2006)<sup>19</sup>).

Otra situación especial relacionada con el principio de la Parentalidad Positiva anteriormente mencionado sobre la estimulación y el apoyo al aprendizaje en general, y, al escolar, en particular, es el abandono escolar temprano, en lo sucesivo AET. El AET es la situación que vive el alumnado que termina la educación secundaria obligatoria y no continúa sus estudios matriculándose en la enseñanza postobligatoria (bachillerato o ciclos formativos de grado medio), o que se inscriben en la enseñanza postobligatoria pero que no logran finalizarla y, por tanto, la abandonan (Fernández et al., 2010; Martínez et al., 2005).

La importancia del abordaje del AET se justifica, por un lado, por las consecuencias que genera, y por otro, por los elevados índices presentes en Europa. En este sentido, la Comisión Europea (2011) concreta que el AET disminuye las oportunidades de participar en la sociedad, concretamente en su cultura y en su economía, aumentando el índice de desempleo y, por tanto, el de pobreza y de exclusión social. Del mismo modo, tal y como recogen otras investigaciones (Casquero et al., 2010; Martín, et al., 2014; Romero et al., 2019; Serrano et al., 2013; Traag et al., 2013), el AET se convierte en un problema transgeneracional, de tal manera que el AET de las figuras parentales, influye directamente sobre la continuidad escolar de los/las hijos/as/as. Por estos motivos, la Unión Europea estableció como objetivo, que sus estados miembros redujeran el índice de AET al 10% en el año 2020 (Comisión Europea, 2011). A su vez, la Agenda 2030 recoge entre sus objetivos de desarrollo para Europa, la igualdad en el acceso a la educación de calidad garantizando la permanencia del alumando en el sistema educativo, apostando por la finalización de las etapas evolutivas.

Actualmente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) informa que la tasa de AET en Europa en el año 2020 fue de 9,9 puntos. Del mismo modo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) concreta que en España la tasa de AET en el año 2021 fue del 13,3%. A pesar de su considerable disminución, sigue sin llegar al objetivo de Europa 2020 aun habiendo sido ajustado este objetivo al 15% para ese año (Comisión Europea, 2011).

Por todo lo visto hasta aquí, la intervención familiar y, específicamente, los programas grupales de educación parental se convierten en una estrategia necesaria para la prevención del AET. Se requiere destacar que estos deben estar basados en evidencias que permitan comprobar su eficacia y garantizar el éxito de la intervención. En este sentido, aunque existen varios estudios que tratan de definir los estándares de calidad de estos (Asmussen, 2011; Scott, 2010; Yarbrough et al., 2011), actualmente no hay un consenso total entre los mismos. En consecuencia, desde el EUROFAM en Europa, se están creando estándares que permitan la evaluación de programas basados en evidencia atendiendo a un marco común de criterios que, aunque se encuentren pendiente de publicación en el momento de la redacción de esta revisión, son de utilidad para evaluar proyectos y programas de infancia y familia (EurofamNet, 2020).

Por otro lado, partiendo de la necesidad surgida en Europa de introducir un modelo profesional de evaluación de las prácticas basadas en evidencias para el trabajo con familias (Rodrigo et al., 2018), surge en España la Guía



de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva (Rodrigo et al., 2015) como un recurso de apoyo a la evaluación de los servicios y programas de atención a las familias para que sus responsables muestren predisposición y actitud favorable ante los procesos evaluativos y la mejora de la calidad del servicio desde este enfoque.

De esta forma y siguiendo a Martín et al., (2015), se puede concluir que los programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva y basados en evidencias, son un recurso psicoeducativo para la intervención psicosocial con familias que sirven de instrumento para el desarrollo de la Parentalidad Positiva, la promoción de las competencias parentales y la continuidad escolar del alumnado.

El objetivo general de esta revisión sistemática es conocer la evidencia científica de los estudios de intervención acerca de los programas grupales de educación parental basados en evidencias, para familias con hijos/as/hijas adolescentes que previenen el AET. Del mismo modo, con esta revisión se pretende evaluar, de forma específica, cuáles son las características de los programas de educación parental incluidos en el estudio y cuál es su relación con la prevención o atención al riesgo de AET. A su vez, se pretende conocer los enfoques en los que se basan los programas grupales de educación parental y si estos cumplen con el de la Parentalidad Positiva y sus principios. Y, por último, cuál es el grado de evidencia de los programas que recoge el estudio, a pesar de que, por el hecho de que todos estén publicados de forma científica, ya están basados en evidencias.

Todo ello se conocerá respondiendo a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características tienen los programas grupales de educación parental incluidos en el estudio y qué relación tienen con la prevención o atención al riesgo de abandono escolar temprano?
- ¿Qué enfoques predominan en el desarrollo de estos programas? ¿Presentan similitudes con los principios de la Parentalidad Positiva?
- ¿Cuál es el grado de evidencia de los programas incluidos en el estudio?

## 2. Método

Esta revisión sistemática fue realizada atendiendo al último protocolo revisado del PRISMA 2020 (Page et al., 2021a; Page et al., 2021b). Este se tuvo en cuenta en su planificación, realización y presentación a través de este estudio. Atendiendo a los objetivos de investigación, se han seguido los criterios propios de la revisión sistemática y no del metaanálisis, motivo por el que se excluyeron sus criterios.

Cuatro expertos/as aportaron acuerdo metodológico para determinar los criterios de búsqueda y selección de esta investigación. Estos/as realizaron el análisis para la inclusión de los artículos en dos pasos. Primeramente, estudio individual por cada uno de ellos/as según los criterios de inclusión; y, segundo, acuerdo para la selección de contribuciones finales de la revisión sistemática. Por último, la discusión y conclusiones se realizaron de forma simultánea.

Como software de apoyo para la eliminación automática de los artículos duplicados, la eliminación manual de artículos duplicados según el título y las palabras clave y para el análisis de la base de datos individual y en conjunto por los/las expertos/as, se utilizó el EndNote en su versión X9.

### 2.1. Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión y exclusión concretados en los próximos apartados fueron acordados por los/las expertos/as. Para evitar los sesgos de la investigación no se incluyeron los siguientes: metodología aplicada en la intervención, talleres de crianza positiva y número de autores.

#### 2.1.1. Criterios de Inclusión

Esta revisión se centró en conocer los programas grupales de educación parental basados en evidencias para familias con hijos/as/as adolescentes. Por ello, se incluyeron los artículos de investigación centrados en los siguientes criterios.

Primeramente, y teniendo en cuenta la amplia variedad de tipologías de implementación de programas de educación parental, se aceptaron sólo aquellos artículos de investigación donde se concretaba el desarrollo de programas grupales de educación parental, valorando de forma indistinta si fueran presenciales u online. El segundo criterio de inclusión fue que abordaran, al menos, dos aspectos propios de la Parentalidad Positiva, tales como: prácticas educativas, competencias parentales, aspectos de crianza, etcétera. El tercer criterio de inclusión establecido pretendía conocer la eficacia del programa, por ello hizo referencia a que, contaran con un diseño de evaluación y estuvieran evaluados más allá de los resultados iniciales y del ámbito local de intervención, mostrando posibilidades de diseminación o extensión en otras comunidades, grupos o localidades. Además, se tuvo en cuenta que no estuviera centrado, únicamente, en la satisfacción o porcentaje de asistencia al programa. El cuarto criterio de inclusión es que estos programas de educación parental grupal estuvieran destinados a padres/madres con hijos/as/as adolescentes con una edad entre 12 y 18 años con el fin de acercarnos al perfil del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano en cuanto a edad y etapa educativa de escolarización (educación secundaria obligatoria). Finalmente, el quinto criterio de inclusión es que fueran programas preventivos y de acceso universal, es decir, que no estuvieran destinados a la intervención con padres/madres o cuidadores/as de adolescentes con

alguna condición o característica específica como familia (familias divorciadas, familias adoptantes, etcétera) o definitorias de sus hijos/as/as, (trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del espectro autista, con comportamiento externalizante, diversidad funcional, etcétera).

Por tanto, para revisar los estudios de investigación extraídos, fueron seleccionados únicamente sólo aquellos artículos donde los programas de educación parental fueran: a) grupales, b) centrados en aspectos de la Parentalidad Positiva, c) con diseño de evaluación y evaluados, d) para padres/madres con hijos/as/hijas adolescentes entre 12 y 18 años y e) de acceso universal o preventivos.

### **2.1.2. Criterios de Exclusión**

Como criterio de exclusión se consideró eliminar todas aquellas publicaciones científicas recogidas en la base de datos que hacían referencia a secciones de libros, ya que no cumplían los objetivos de investigación.

## **2.2. Fuentes de información**

La búsqueda bibliográfica se realizó para artículos de investigación únicamente en inglés, publicados entre 2010 y 2020, en las bases de datos WOS y SCOPUS, por su alto y variado contenido de publicaciones científicas. En la base de datos ERIC, para localizar artículos relacionados con el ámbito educativo, y en la base de datos PsycArticles, por el amplio abordaje de la intervención familiar que ha hecho la psicología, siendo el 08 de octubre de 2020 la última fecha de consulta y búsqueda en todas las bases de datos. Al seleccionar estos repositorios, el grupo de expertos/as garantiza el criterio de evaluación de certeza de la evidencia por medio de la exigencia de la evaluación de los trabajos publicados en los mismos.

Para evitar un sesgo en la interpretación de los resultados, los/las diferentes expertos/as consideraron no incluir las bases de datos PubMed debido a su dedicación exclusiva al campo de las ciencias de la salud y Project Muse por su dedicación orientada hacia las ciencias sociales desde el estudio de la historia, estudios militares, de migración, etcétera.

La base de datos seminal y la base de datos final están depositadas en el repositorio de datos de Mendeley. Pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://data.mendeley.com/datasets/6p2kmrsbk9/1> (doi: 10.17632/6p2kmrsbk9.1).

### **2.3. Estrategia de búsqueda**

La búsqueda bibliográfica se realizó, en todos los casos, a través de la opción avanzada en los campos título, resumen o palabras clave; o por título o palabra clave, usando los operadores booleanos OR y AND, incluyendo como "topic" o tema y criterio de búsqueda "programa de padres", siendo la formulación de búsqueda en inglés, la siguiente: ("parenting programmes" or "parents programs" or "parenting programs" or "parent training programs" or "parents education programmes" or "parent skill training" or "parent management training").

### **2.4. Proceso de selección**

Iniciamos esta revisión buscando en las bases de datos antes mencionadas. De esta forma encontramos 743 artículos en WOS, 1785 artículos en SCOPUS, 943 artículos en ERIC y 140 en PsycArticle. De esta búsqueda surgen 3611 artículos, cuyos metadatos fueron exportados a EndNote en su versión X9 para comenzar el proceso de selección.

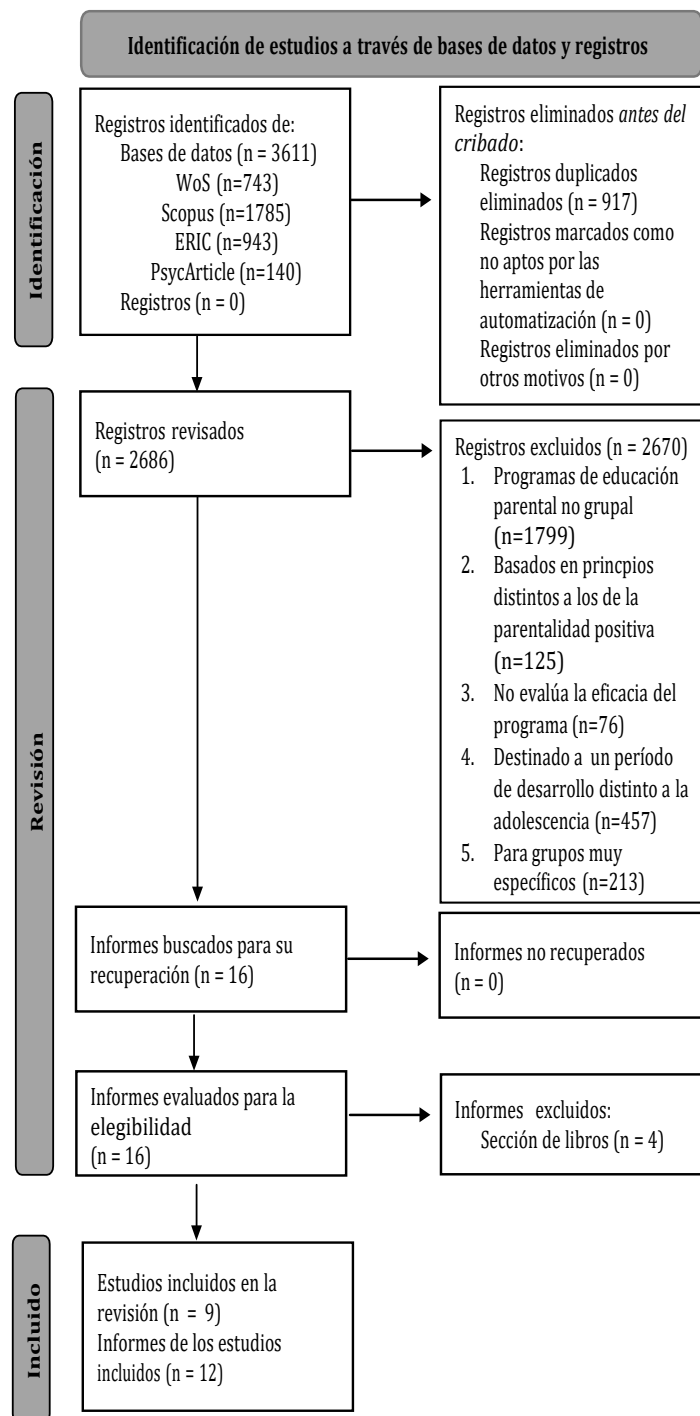
El primer paso fue verificar los duplicados, a partir de lo cual, se eliminaron 917 artículos (ver Figura 1). El paso 2 fue no incluir, y, por tanto, eliminar, los estudios que, sobre la base del título, palabras claves y resumen hacían referencia a revisiones sistemáticas o a programas de educación parental individual (Doherty, et al., 2013) o domiciliario (Doggett, 2013) (1799 artículos). Además, se eliminaron todos los artículos que de esta forma no hacían referencia a principios de la Parentalidad Positiva específicos como aquellos los que se referían a programas de creación de sueño seguro, instrucción nutricional (Aboud y Akhter, 2011), prevención de prácticas sexuales de riesgo, prevención del VIH, alfabetización o aprendizaje de la lectura, escritura o idiomas, consumo de alcohol en jóvenes, control o manejo de enfermedades mentales o físicas en los/las hijos/as/as, control de la ansiedad, depresión o estrés crónico en los/las padres/madres o en los/las hijos/as/as (Hulette et al., 2016) y entre otros, programas antidroga, tabaco (Jackson et al., 2020) o alcohol (125 artículos).

Del mismo modo, también fueron eliminados aquellos artículos que no evaluaban la eficacia del programa y, por tanto, no recogían datos de su evaluación, o los que evaluaban la interrelación entre programas y no la eficacia individual de cada uno de los que incluía el artículo científico, programas locales o no extendidos (An, 2017), aquellos que sólo evaluaban la satisfacción (Curtiss, 2016), las etapas de participación (Eisner y Meidert, 2011) o los índices de asistencia al mismo. Además de lo anterior, también fueron eliminados los programas que mostraban sólo su diseño, pero no habían sido implementados y/o evaluados, a su vez que aquellos que sólo mostraban resultados iniciales (76 artículos).

Seguidamente, se eliminaron del estudio aquellos artículos de investigación centrados en cualquier etapa evolutiva o edad que no fuera, concretamente, la adolescencia (Czymboniewicz-Klippel et al., 2017), incluyendo

aquellos cuya intervención estaba dirigida a amplios períodos evolutivos de la población objetivo sin distinción de grupos de intervención por etapas o edades (DeGarmo y Jones, 2019), o desarrollados en etapas educativas distintas a la educación secundaria obligatoria (457 artículos). Finalmente fueron descartados del estudio, aquellos artículos de investigación destinados a perfiles concretos de intervención, tales como madres o padres privados de libertad (ámbito penitenciario), familias con hijos/as/as con TEA (Ferraioli y Harris, 2013), familias con hijos/as/as con TDAH, trastornos del lenguaje, parálisis cerebral, superdotados/as o con problemas de salud mental; padres militares o que ejercen su paternidad en entornos de guerras o postguerras (Gewirtz et al., 2011), padres/madres adoptantes (Gaviña et al., 2012), solteros/as, divorciados/as, refugiados/as o inmigrantes, padres/madres con problemas de consumo de sustancias, víctimas de violencia o con problemas de salud física o psíquica, etcétera (213 artículos). Por último, se procedió a eliminar del estudio todos los resultados secciones de libros que se encontraban entre los resultados, los cuales fueron 4. En los casos en los que la información recogida en los resúmenes no proporcionó la información suficiente para valorar su inclusión o exclusión en el estudio, se procedió a la lectura del texto completo de parte de los/las expertos/as. Esta se realizó de forma independiente, incluyéndolos o descartándolos del estudio atendiendo a los criterios correspondientes. De esta forma, se leyeron de forma completa 97 artículos. Finalmente fueron seleccionados 12 artículos de investigación de 9 programas diferentes.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso PRISMA 2020



Fuente: Page et al., (2021)

## 2.5. Proceso de recopilación de datos

Este estudio no pretende ser exhaustivo en todas las categorías de análisis que presentan los programas de intervención, sino circunscribirse a los objetivos de investigación y a la información global recogida en la producción científica a fin de determinar el grado de evidencia que se puede extraer de la misma. Por ello, no se ha atendido a la evaluación del sesgo de notificación.

De manera conjunta, los/las expertos/as realizaron la selección de los criterios para el tratamiento de los datos.

Inicialmente, se extrajo información para la descripción de los artículos de investigación seleccionados atendiendo a las siguientes características: autores, año de publicación, diseño y longitud de la intervención,

país y nombre del programa, muestra, escenario, descripción del programa, aspectos evaluados, instrumentos de evaluación y resultados primarios (Tabla 1).

A continuación, en la Tabla 2 se analizó, primeramente, el enfoque teórico que enmarca el desarrollo de los programas grupales de educación parental incluidos en el estudio, siendo estos los siguientes: el de la Parentalidad Positiva, el del aprendizaje social, el de prácticas basadas en fortalezas, el de modificación del comportamiento, el de mejora de las relaciones y el modelo de comunicación familiar. Además, posteriormente, se analizó si aun no cumpliendo con el enfoque de la Parentalidad Positiva, el programa analizado abordaba principios comunes con esta, siendo los principios de la Parentalidad Positiva los siguientes (Rodrigo et al., 2010): vínculos afectivos cálidos, protectores y estables, entorno estructurado, la estimulación y apoyo al aprendizaje, el reconocimiento de los/las hijos/as/as, la capacitación de los/las hijos/as/as y la educación sin violencia.

Por último, en la Tabla 3 fueron evaluados los estándares de valoración del grado de evidencia en programas grupales de educación parental siguiendo a la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet, 2020). En esta tabla se recogen una serie de datos específicos abordados desde bloques generales como son: la identificación, la descripción, la implementación, el impacto y el grado de evidencia de los programas.

De esta forma, con la identificación hacemos referencia al nombre del programa, así como a los/las autores/as que lo han diseñado.

En relación con la descripción del programa, tenemos en cuenta si recoge el alcance de este, su ámbito de acción, las bases teóricas que lo fundamenta, si cuenta con un manual para su implementación, la duración del programa, siendo valorados positivamente aquellos que cuentan con más de tres sesiones, y, por último, si especifican la población y el grupo objetivo.

En cuanto a la implementación, se analizó la organización y la evaluación del programa. En la primera nos referimos a si recoge el lugar de implementación, si se ha llevado a cabo una formación específica de las personas responsables de su desarrollo, si se ha contado con apoyo técnico, si se ha realizado un seguimiento, y, por tanto, cuenta con instrumentos que recogen las variaciones de las sesiones, y si se ha respetado o no la fiabilidad del programa. En la evaluación del programa se valoró si dispone de un diseño de evaluación adecuado, entendiendo como tal el diseño cuasiexperimental o el diseño de ensayo controlado aleatorio, con grupo de control equivalente y medida pre-post test. A su vez, valoramos si también cuenta con herramientas estandarizadas y fiables, y si se han realizado medidas de tiempo más allá del pre-post test (al menos 6 meses después de la evaluación post-test).

Del mismo modo, se tiene en cuenta el impacto de la intervención a través del análisis de resultados y el tamaño del efecto (moderado o grande).

Finalmente, evaluamos el grado de evidencia de las intervenciones recogidas en el estudio. Para ello se determinaron tres tipos de graduación de la evidencia: alto, medio o bajo grado de evidencia. En este sentido, un alto grado de evidencia se obtiene al cumplir entre el 100% y 67% de los elementos evaluados. Un grado medio de evidencia se obtiene al alcanzar entre el 66% y el 34% de los elementos evaluados. Mientras que obtienen un grado bajo de evidencia se alcanza cuando los elementos posibles de evaluación están por debajo del 33% del total de estos.

### 3. Resultados

#### 3.1. Descripción de los estudios incluidos

Los 12 estudios seleccionados son de Sudáfrica en tres casos (25%), de Australia, de Hong Kong y de España en dos casos respectivamente (16.66% en cada caso) y de Nueva Zelanda, de Estados Unidos y de Italia en un caso respectivamente (8.33% cada uno).

El tamaño de la muestra de los estudios osciló entre 58 y 1283 participantes. Además, en el mayor de los casos de los estudios seleccionados, la muestra estuvo en torno a 180 y 380 participantes (41.66%).

En relación con el diseño de los estudios, el 58.33% de los artículos seleccionados presenta un estudio con diseño quasi-experimental mientras que el 41.66% utiliza un randomized control trial study design. En cuanto a la metodología de investigación recogida en los estudios, el 91.66% tienen una metodología cuantitativa y el 8.33% mixta. En ningún artículo se evaluaron aspectos relacionados con la continuidad escolar de forma específica y tres de ellos (25%) mencionó la misma o aspectos relacionados con esta y/o el ámbito educativo.

Referido a los programas que se evalúan en los estudios seleccionados, tres artículos son del programa Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen (25%), dos son de adaptaciones culturales del programa The Challenging Years (16.66%) y el resto de artículos son de diferentes programas como: Parents Building Solutions (PBS); Parenting Wisely (PW); Effective Parenting in Adolescence (GEA); Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting; Living Adolescence in Family parenting program; Group Teen Triple P (GTTP) y ABCD Parenting Young Adolescents Programs (8.33% en cada caso).

Todos los programas de educación parental recogidos en los estudios seleccionados se dirigieron a padres/madres/cuidadores/as con hijos/as/hijas en la etapa evolutiva de la adolescencia y con edades comprendidas, generalmente, entre los 9 y 18 años, aunque, el programa Parents Building Solutions (PBS) y el Program-Guide to

Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting abarcaban periodos de edad más amplios: de los 0 a los 18 años en el primer caso y de 1 a 18 años en el segundo caso.

A pesar de estar dirigidos a padres/madres/cuidadores/as con hijos/as/hijas adolescentes, cuatro de los estudios seleccionados recogían programas donde existía una intervención conjunta entre estos y sus hijos/as/hijas adolescentes (33.33%), concretamente en los estudios sobre los programas: Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen, Parenting Wisely (PW) y Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting.

En todos los estudios las intervenciones eran grupales (91.66%), a excepción de un caso relativo al programa Parenting Wisely (PW) que permitía elegir entre diferentes formatos de entrega según el interés de los/las padres/madres, incluyendo un formato grupal (8.33%). Del mismo modo, aunque el Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting tiene formato de entrega individual y grupal, el estudio analizado se centraba, únicamente, en su formato grupal.

Por otro lado, cuatro programas se desarrollaron en entornos comunitarios, también llamados entornos de servicio universal o contexto social natural (33.33%), dos en aldeas o sitios urbanos, dos en escuelas secundarias y servicios sociales y dos únicamente en escuelas secundarias (16.66% en cada uno de los casos). Además, uno se desarrolló en zonas rurales y en un caso el escenario de intervención dependía del formato de entrega del programa (8.33% en cada caso).

Finalmente, en cuanto a los resultados de los estudios incluidos, la mayoría cumple con los objetivos marcados en el mismo (91.66%), a excepción de uno de ellos, cuyos resultados están fuera de los objetivos de este (8.33%).

**Tabla 1.** Características de los estudios incluidos (N=12).

Estudio, diseño y longitud de la intervención, país y nombre del programa	Participantes y escenario	Características de la intervención	Evaluación	Resultados
Cluver et al., (2020): RCT study design. 14 sesiones semanales de 90 o 120 minutos cada una. Sudáfrica. Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen.	GIN=270, GCN=282  N=552 familias con hijos/as/as adolescentes (entre 10 y 18 años).  Zonas rurales.	Intervención grupal de crianza para reducir el abuso, mejorar la crianza y prácticas parentales. Está basado en principios de aprendizaje social, colaborativo y no didáctico. Dirigido tanto a adolescentes como a sus cuidadores. Las sesiones, se distribuyen de la siguiente forma:  10 sesiones semanales conjuntas (cuidadores y adolescentes).  4 sesiones para cuidadores y adolescentes por separado.  Hay visitas domiciliarias para quienes no pueden acudir a las sesiones.	Adolescent and caregiver-report:  International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect Screening Tool for Trials (ICAST-Trial) (Meinck et al., 2018).  Parental supervision and positive involved parenting subscales of the Alabama Parenting Questionnaire (Frick, 1991).  Child Behavior Checklist rule-breaking and aggression sub-scales (Achenbach, 2000).  Caregiver-report:  Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale (Radloff, 1977).  Adapted version of the WHO Alcohol Use Disorders Identification Test (Saunders et al., 1993).  Scale about Household economic welfare (Morduch, 1995; Townsend, 1995).	+ en cuatro de las variables medidas (crianza, salud mental, evitación alcohol y drogas y llegar a fin de mes con alimentos, electricidad y transporte).  NS en el cambio de la conducta de los/las adolescentes.

<p>Morris et al., (2019): Quasi-experimental. 5-6 sesiones semanales de 2 horas cada una. Australia. Parents Building Solutions (PBS): a universal parenting program.</p>	<p>N=58 padres con hijos/as/as adolescentes (entre 0 y 18 años). Entornos de servicio universal.</p>	<p>Programa universal de trabajo en grupo que fomenta las relaciones positivas entre padres e hijos/as/as, sustentado en múltiples enfoques teóricos que construyen la agencia de los padres. Utiliza una metodología de diseño conjunto y las sesiones se desarrollan en diferentes formatos.</p>	<p>Demographic questionnaire Questions on parenting (4), classified on a Likert-type scale (1-10): parenting, ability to respond to children's behavior, understanding of child development and self-confidence. The efficacy subscale from the Parent Empowerment and Efficacy Measure PEEM (Freiberg et al., 2014).</p>	<p>+ en todas las variables medidas (crianza y autoeficacia parental).</p>
<p>Shenderovich et al., (2019): RCT study design. 14 sesiones semanales. Sudáfrica. Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen.</p>	<p>N=270 familias con hijos/as/as adolescentes (entre 10 y 18 años). Aldeas/sitios urbanos.</p>	<p>Características del programa similares a las descritas anteriormente en Cluver, et al., (2020).</p>	<p>Culturally-adapted version of the ISPCAN Child Abuse Screening Tool, ICAST-Trial (Meinck et al., 2018; Zolotor et al., 2009). Alabama Parenting Questionnaire (APQ) parent and adolescent versions (Essau et al., 2006; Lachman et al., 2014).</p>	<p>Los/las cuidadores/as informan de: + en todas las variables medidas (reducción maltrato físico y emocional, aumento crianza positiva) Los/las adolescentes informan de: + en algunas de las variables medidas (aumento crianza involucrada y disminución disciplina inconsistente), pero NS en reducción del maltrato.</p>
<p>Stalker et al., (2018): Quasi-experimental. 10 sesiones totales; distribución variada según el formato de entrega. Estados Unidos. Parenting Wisely (PW).</p>	<p>GIN= 311, GCN=53 N=364 padres con hijos/as adolescentes. Escenario variado según el formato de entrega.</p>	<p>Aunque en su origen era un programa individual de capacitación entregado por Internet, con el tiempo, se ha implementado en otros formatos, como el grupal que se recoge en este estudio. Entre ellos, algunos incluyen la intervención conjunta entre padres y adolescentes. Entre sus objetivos está aumentar el conocimiento y la competencia de los padres.</p>	<p>McMaster Family Assessment Device (Epstein et al., 1983). Family functioning (Epstein et al., 1983). Familism (Gil, et al., 2000) Parenting sense of competence (Gibaud-Wallston and Wandersman, 1978; Johnston and Mash, 1989). Parenting self-efficacy (Gordon, 2011). Conflict Behavior Questionnaire (Prinz, et al., 1979). Violent Behavior Checklist (Dahlberg et al., 2005; Nadel et al., 1996). Child Behavior Checklist (Achenbach and Rescorla, 2001).</p>	<p>+ en todas las variables medidas (aumento autoeficacia parental, disminución conflictos y comportamiento violento adolescentes). + efectos del programa relacionados con el cambio de conducta de los adolescentes por la influencia de la paternidad positiva. NS en la efectividad del programa según el formato de entrega.</p>

			<p>Reported by caregivers:</p> <p>Parental Stress Scale</p> <p>Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale.</p> <p>Social support</p> <p>Reported by adolescents:</p> <p>Short-form Children's Depression Inventory and Mini International Neuropsychiatric Interview-Kid</p> <p>Social support measured using the Medical Outcomes Study Social Support Survey.</p> <p>Reported by caregivers and adolescents:</p> <p>International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect Screening Tool for Trials (ICAST-Trial) adapted from the ICAST poor parental supervision, inconsistent discipline, corporal punishment, positive parenting and positive involved parenting using the Alabama Parenting Questionnaire.</p> <p>ICAST-Trial attitudes subscale, adolescent externalising behaviour using the Child Behaviour Checklist rule-breaking and aggression subscales.</p> <p>Household economic hardship was measured using items on monthly shortfalls of necessities.</p> <p>Worrying about money, financial self-efficacy and family financial management was measured using items on borrowing and savings.</p> <p>For the alcohol and drug use using adapted versions of the WHO Alcohol Use Disorders Identification Test and the WHO Global School-based Health Survey.</p> <p>Adapted version of the Parent Teen Sexual Risk Communication Scale. We measured past-month adolescent exposure to community violence and academic motivation using items from the Social and Health Assessment.</p> <p>Process evaluation included attendance rates, independent observations of engagement and fidelity, and postintervention focus groups.</p> <p>Qualitative assessment of participant and staff experiences and policymaker views was conducted.</p>	
Cluver et al., (2017):	Padres con hijos/as adolescentes:	Características del programa similares a las descritas anteriormente en Cluver, et al., (2020) y Shenderovich, et al., (2019). A diferencia de los estudios anteriores que describen este programa, en esta ocasión sí se diferencia claramente la muestra de padres y la de adolescentes.		+ en tres de las variables evaluadas (reducción abuso físico y emocional, reduce la supervisión deficiente, mejora la crianza).
RCT study design.	GIN=270, GCN=282			
14 sesiones semanales.	N= 552.			
Sudáfrica.	Adolescentes entre 10 y 18 años:			Los/las adolescentes informan:
Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen.	GIN=270, GCN=278			NS en tres de las variables evaluadas (reducción castigo corporal, mejora participación y crianza positiva).
	N= 548.			
	Aldeas/sitios urbanos.			



<p>Verzeletti et al., (2017):</p> <p>Quasi-experimental. 10 sesiones semanales de 90 minutos cada una. Italia.</p> <p>Effective Parenting in Adolescence (GEA).</p>	<p>N=190 padres con hijos/as adolescentes. Escuelas secundarias y Servicios Sociales de los Municipios.</p>	<p>Actividad de formación grupal cuyo objetivo es el aprendizaje de estrategias para mejorar la comunicación con los/las hijos/as y el clima familiar. Estimula la modificación de las reacciones habituales de los padres para obtener un cambio en el comportamiento de sus hijos/as. Promueve la participación por parejas creando un taller de animación paralelo para sus hijos/as. La metodología implica la distribución de folletos didácticos, el uso de juegos interactivos y simulaciones, el visionado de vídeos explicativos y la administración de ejercicios para realizar en casa.</p>	<p>Parent-Offspring Communication Scale (Bames and Olson, 1982; Olson and McCubbin, 1982; Olson, et al., 1986)</p> <p>Questionnaire on the degree of satisfaction with the activity.</p>	<p>+ en la dimensión evaluada (aumento calidad comunicación padres e hijos/as). Alto grado satisfacción.</p>
<p>Martínez et al., (2016):</p> <p>Quasi-experimental. 11 sesiones semanales de 2 horas cada una. España.</p> <p>Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting.</p>	<p>N=259 padres con hijos/as de entre 1 y 18 años. Contexto social natural donde los profesionales y las familias suelen interactuar.</p>	<p>Programa individual y grupal de promoción de las competencias parentales a través del aprendizaje. En la metodología grupal los padres son agrupados por etapas evolutivas de sus hijos/as para que sean participativos y puedan compartir dudas y experiencias de crianza. Los/las niños/as y otras personas de referencia pueden participar en las sesiones. Los contenidos abordan dimensiones de competencia parental y las sesiones incluyen pausa para el café. Se recomiendan dos profesionales permanentes.</p>	<p>Questionnaire about socio-demographic information.</p> <p>Emotional and Social Parenting Competence Scale (Martínez, 2009; Martínez et al., 2015).</p>	<p>+ en todas las variables evaluadas (mayor competencia parental, mayores habilidades autorregulación emocional, aumento la autoestima y asertividad, aumento de las competencias de comunicación, mejora en llegar a acuerdos, menor imposición de los padres frente, competencias para establecer normas).</p>

<p>Rodríguez et al., (2016): Quasi-experimental. 21 sesiones semanales de 90 minutos cada una. España. Living Adolescence in Family parenting program.</p>	<p>Servicios Sociales: GIN=438, GCN=259. N=697 padres con hijos/as adolescentes. Centros Escolares: IG=880, CG=403 N=1283 padres con hijos/as adolescentes. Servicios sociales y centros escolares locales.</p>	<p>Programa de educación parental grupal basado en la comunidad, que brinda apoyo psicoeducativo a padres que quieren mejorar la convivencia familiar. Su objetivo es apoyar y fomentar la práctica en la tarea de la crianza de los/las hijos/as y favorecer el desarrollo personal de padres y adolescentes mediante la adquisición de competencias parentales desde la perspectiva de la Parentalidad Positiva. La metodología es experiencial.</p>	<p>Family's socio-demographic aspects. Facilitators' identifying profile. Questionnaire on parental supervision in adolescence (Stattin y Kerr, 2000). Situational questionnaire for strategies and goals for family conflict resolution (García, 2008).</p>	<p>+ en todas las dimensiones evaluadas tanto en servicios sociales locales como en centros escolares. En centros escolares, estrategias de resolución de conflictos, NS entre el CG y el IG en las medidas del pre-test y del post-test.</p>
<p>Tsang et al., (2015): Quasi-experimental. mixed desing. 4 sesiones semanales de 2 horas cada una. Hong Kong. Cultural adaptation of the British version program: The Challenging Years.</p>	<p>N=65 padres con hijos/as adolescentes (11 a 14 años). Escuelas secundarias.</p>	<p>Programa de crianza grupal basado en la teoría del aprendizaje social, cuyo objetivo es ayudar a los padres a aprender habilidades de comunicación y resolución de conflictos y reflexionar sobre su práctica de crianza. Su enfoque es interactivo y experimental, utilizando un taller interactivo que facilita a los padres participantes reflexionar y aprender.</p>	<p>Entrevista grupal semiestructurada: Razones para incorporarse al programa y cambios que perciben por su participación en el mismo.</p>	<p>Efectos del programa según padres: Ayuda a controlar sus emociones en la comunicación con sus hijos/as. Cambios en las habilidades de escucha. Sentimiento de apoyo por el programa de crianza. Mejora de la relación con sus parejas. Efectos del programa en los hijos/as según los padres: Comunicación bidireccional. Capaces de controlar sus emociones. Disminuyen los conflictos y mejoran la resolución. Más motivados por los estudios. Cambios en la obediencia.</p>

<p>Chu et al., (2014): RCT study design. 8 sesiones semanales de 2 horas cada una. Nueva Zelanda. Adaptation of Group Teen Triple P (GTTP) program.</p>	<p>GIN=35, GCN=37 N=72 familias con hijos/as adolescentes (entre 12 y 15 años). Entornos comunitarios.</p>	<p>Programa grupal de educación parental basado en el aprendizaje social cuyo objetivo es centrarse en los factores de riesgo y protección de la familia y asociarlos con los resultados negativos de la adolescencia. Permite que los padres reconozcan y promuevan la autonomía e independencia del adolescente. Se apoya en Triple P y enseña habilidades parentales generalizadas y para la solución de problemas. Las sesiones se distribuyen en sesiones grupales, sesiones individuales (telefónicas) y sesión final de grupo. Aunque se puede impartir en variedad de formatos (grupos grandes, grupos pequeños o individuales y autodirigido), este estudio se centró en la modalidad grupal.</p>	<p>Family Background Questionnaire (Zubrick et al., 1995). Family Environment Scale (subscales: cohesion and conflict) (Moos and Moos, 1994) The Parent Conflict Questionnaire (PCQ) (Greenberger et al., 1998). Parent Problem Checklist (PPC) (Dadds y Powell, 1991). Relationship Quality Index (RQI) (Norton, 1983). Parenting Scale-Adolescent (PSA), version adaptation of the Parenting Scale (PS) (Irvine et al. 1999). Parental Monitoring Scale (Greenberger et al., 2000). Parental Self-Efficacy (Bandura, 2006). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1999). Problem Behavior Checklist (PBC) (Greenberger et al., 2000). Autonomy Scale (AS) (Greenberger et al., 2000). Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) (Rosemberg, 1965). Positive Youth Development (PYD) (Lerner et al., 2005). Depression Anxiety Stress Scales-21 (DASS-21) (Lovibond and Lovibond 1995).</p>	<p>+ cambios en algunas variables evaluadas (calidad de la relación familiar, disminución de los conflictos, aumento de cohesión, disminuye prácticas parentales disfuncionales, aumenta el control parental y su confianza como padres y disminuye el comportamiento problemático de el/la hijo/a). NS efectos de intervención en problemas de conducta, autoestima y autonomía para la toma de decisiones de los/las adolescentes.</p>
<p>Low, Y. T. (2013): Quasi-experimental. 4 sesiones semanales de 2 horas cada una. Hong Kong. Cultural adaptation of the British version program: The Challenging Years.</p>	<p>GIN=65, GCN=26 N= 91 padres con hijos/as adolescentes (11 a 14 años). Escuelas secundarias.</p>	<p>Características del programa similares a las descritas anteriormente Tsang, et al., (2015).</p>	<p>Questionnaire to collect demographic data Chinese version of the Parent-Adolescent Conflict Scale (PAC) (Robin and Foster, 1989). Chinese version of Parenting Stress Index short (Abidin, 1995). Modified version of Chinese parenting beliefs questionnaire (CPBQ) (Leiber et al., 2006). Chinese version of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997). Questionnaire concerning the perception of the programme.</p>	<p>+ en algunas dimensiones evaluadas (disminuye estrés parental, dificultades de los/las adolescentes y conflictos entre padres e hijos/as). + diferencias entre IG y CG en la interacción disfuncional entre padres e hijos/as y la concesión de autonomía a estos/as.</p>

<p>Burke et al., (2010): RCT study design. 6 sesiones de 2 horas cada una. Australia. ABCD Parenting Young Adolescents Program.</p>	<p>GIN=90, GCN=90 N=180 padres con hijos/as adolescentes (entre 9 y 14 años). Entornos comunitarios.</p>	<p>Programa grupal que incorpora estrategias basadas en la aceptación e incluye el desarrollo activo de habilidades de resolución de problemas. Su objetivo es ofrecer a los padres información y habilidades para desarrollar y mantener relaciones de confianza, positivas y de aceptación de los/las adolescentes, invitando a la independencia dentro de límites seguros. En las sesiones los padres discuten, practican y reciben comentarios sobre diferentes estrategias e ideas para mejorar la comprensión y habilidades de sus hijos/as y ayudarles en el tránsito a la adolescencia.</p>	<p>Family Demographic Survey. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Issues Checklist (ICL). Stress Index for Parents of Adolescents (SIPA). Depression Anxiety Stress Scale (DASS 21). Alabama Parenting Questionnaire. Authoritative Parenting Questionnaire - Parent report form. Monitoring/Supervision Scale (MSS, Parenting Research Centre, 2005). Consumer Satisfaction Scale (CSS, Parenting Research Centre 2005).</p>	<p>No se cumple el objetivo del artículo.</p>
---	--	---	---	---

Nota.: RCT, randomized control trial; IG, Grupo de Intervención; GC, Grupo de Control; + indica  $p < 0.05$ ; NS, No Significativo

### 3.2. Enfoques teóricos para el desarrollo de los programas grupales de educación parental atendiendo a los principios de la Parentalidad Positiva

En el análisis de los enfoques teóricos empleados en los programas grupales de educación parental incluidos en el estudio, se encontró que el enfoque mayormente utilizado es el de aprendizaje social (44.44%), desarrollándose en los programas Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen, Cultural adaptation of the British version program “The Challenging Years”, Group Teen Triple P (GTTP) y ABCD Parenting Young Adolescents Program. De forma continuada, predomina el enfoque de la Parentalidad Positiva en un 22.22% de los programas, siendo desarrollado en el Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting y Living Adolescence in Family parenting program. Prosiguen los programas que emplean el enfoque de prácticas basadas en fortalezas, siendo Parents Building Solutions (PBS): a universal parenting program, el programa que lo desarrolla, además del modelo de modificación del comportamiento y el de la mejora de las relaciones en el programa Parenting Wisely (PW) y el modelo de comunicación familiar en Effective Parenting in Adolescence (GEA), con un 11.11% en cada uno de los casos.

Con este análisis de resultados, también se comprueba que el 88.88% de los/las programas incluidos en el estudio usa un único modelo teórico de fundamentación del programa, aunque un 11.11% utilizan dos modelos teóricos en su fundamentación (Parenting Wisely).

En cuanto al análisis de los principios de la Parentalidad Positiva utilizados en los programas incluidos en el estudio, se puede observar que, aunque los programas de educación parental no sigan un enfoque propio de la Parentalidad Positiva (Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen, Parents Building Solutions (PBS), Parenting Wisely (PW), Effective Parenting in Adolescence (GEA), Cultural adaptation of the British version program “The Challenging Years”, Group Teen Triple P y ABCD Parenting Young Adolescents Program), su desarrollo sigue determinados principios de la misma. De este modo extraemos que, solo el programa Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen aborda cinco de los seis principios que conforman el enfoque de la Parentalidad Positiva (11.11%), así como que únicamente el programa Group Teen Triple P aborda cuatro de los seis principios de la Parentalidad Positiva (11.11%). Por otro lado, los programas Parents Building Solutions (PBS), Parenting Wisely (PW) y ABCD Parenting Young Adolescents Program abordan tres de los seis principios de la Parentalidad Positiva (33.33%), mientras que el programa Effective Parenting in Adolescence (GEA) aborda dos de los seis principios del enfoque de la Parentalidad Positiva (11.11%). Por último, solo el programa Cultural adaptation of the British version program “The Challenging Years”, aborda, únicamente, un principio de los seis que componen el enfoque de la Parentalidad Positiva (11.11%).

Finalmente, se concluye que los dos programas basados en el enfoque de la Parentalidad Positiva, Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting y Living Adolescence in Family parenting program, abordan los seis principios rectores de dicho enfoque (22.22%).

**Tabla 2.** Enfoques teóricos para el desarrollo de programas grupales de educación parental atendiendo a los principios de la Parentalidad Positiva.

PROG. INCLUIDOS EN EL ESTUDIO	ENFOQUES TEÓRICOS					PRINCIPIOS DEL ENFOQUE DE LA PARENTALIDAD POSITIVA						
	Par. Pos.	Apr. Soc.	Prác. Bas. Fort.	Mod. del Comp.	Mejoras Relac.	Mod. Com. de Com. Fam.	Vínc. afect.	Ent. estruct.	Estim. y apoyo al aprend.	Reconoc.	Cap. de los/las hijos/as	Ed. sin violen.
Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen (Cluver et al., 2020; Shenderovich et al., 2019; Cluver et al., 2017)		X					X	X		X	X	X
Parents Building Solutions (PBS): a universal parenting program (Morris et al., 2019)			X				X	X		X		
Parenting Wisely (PW) (Stalker et al., 2018)				X	X		X	X	X			
Effective Parenting in Adolescence (GEA) (Verzeletti et al., 2017)						X	X	X				
Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting (Martínez et al., 2016)	X						X	X	X	X	X	X
Living Adolescence in Family parenting program (Rodríguez et al., 2016)	X						X	X	X	X	X	X
Cultural adaptation of the British version program: The Challenging Years (Tsang et al., 2015; Low, Y. T., 2013)		X					X					
Adaptation of Group Teen Triple P (GTTP) program (Chu et al., 2014)		X					X	X		X		X
ABCD Parenting Young Adolescents Program (Burke et al., 2010)		X					X	X		X		

Nota.: PROG. INCLUIDOS EN EL ESTUDIO, programas incluidos en el estudio; Par. Pos., Parentalidad Positiva, Apr. Soc., Aprendizaje Social; Prác. Bas. Fort., Prácticas Basadas en Fortalezas; Mod. del Comp., Modificación del Comportamiento; Modelo Com de Com. Fam., Modelo Complejo de Comunicación Familiar; Vinc. afect., Vínculos afectivos; Ent. estruct., Entorno estructurado; Estim. y apoyo al aprend., Estimulación y apoyo al aprendizaje; Reconoc., Reconocimiento; Cap. de los/las hijos/as/as, Capacitación de los/las hijos/as; Ed. sin violen., Educación sin violencia.

### **3.3. Estándares de valoración del grado de evidencia de los programas grupales de educación parental**

Al valorar los estándares de la evidencia de los nueve programas grupales de educación parental analizados a partir de los estudios seleccionados, un 77.77% de los mismos muestra un alto grado de evidencia, frente al 22.22% que tiene un grado medio de evidencia. En este sentido, y atendiendo a todos los estándares evaluados para calificar estos grados, nos encontramos con que, en relación con la identificación, el 100% de estos programas es identificado con su nombre, mientras que solo un 77.77% muestra su autoría. En cuanto a la descripción, todos los programas evaluados recogen el alcance y el ámbito de acción, hacen referencia a las bases teóricas, informan de la existencia de un manual, concretan la duración del programa e indican la población y el grupo objetivo de la acción.

En relación con la organización de la implementación del programa, un 33.33% especifica el lugar de desarrollo de este, un 66.66% informa sobre la existencia de formación específica para los/las facilitadores/as, un 88.88% cuenta con apoyo en el desarrollo, un 44.44% incluye herramientas de seguimiento y un 33.33% valora o tiene en cuenta la fidelidad al mismo. En cuanto a la evaluación de los programas, el 100% de estos cuenta con un diseño de evaluación e incluyen las herramientas estandarizadas utilizadas para evaluar. Además, un 44.44% de los programas cuenta con una medida de tiempo de, al menos, 6 meses después de la intervención.

Por último, en cuanto al impacto, un 88.88% de los programas informan de los resultados y un 33.33% de tamaños del efecto moderados o grandes.

**Tabla 3.** Análisis de los estándares de valoración del grado de evidencia en los programas grupales de educación parental (EurofamNet, 2020).

IDENTIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN							IMPLEMENTACIÓN								IMPACTO		GRADO EV.	
								Organización				Evaluación							
								Aut.	Alc.	Ámb. Acc.	Bas. Teó.	Man.	Dur.	Pob./ G.	Lug.				Form.
Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen (Cluver et al., 2020; Shenderovich et al., 2019; Cluver, et al., 2017)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			Alto
Parents Building Solutions (PBS): a universal parenting program (Morris et al., 2019)		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X		Alto
Parenting Wisely (PW) (Stalker et al., 2018)	X	X	X	X	X	X	X			X			X	X	X	X			Alto
Effective Parenting in Adolescence (GEA) (Verzeletti et al., 2017)		X	X	X	X	X	X			X			X	X		X			Medio
Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting (Martínez et al., 2016)	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X		X			Alto
Living Adolescence in Family parenting program (Rodríguez et al., 2016)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X		Alto
Cultural adaptation of the British version program: The Challenging Years (Tsang et al., 2015; Low, Y. T., 2013)	X	X	X	X	X	X	X			X			X	X		X			Medio
Adaptation of Group Teen Triple P (GTTP) program (Chu et al., 2014)	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		Alto
ABCD Parenting Young Adolescents Program (Burke et al., 2010)	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X				Alto

Nota.: Aut., autores del programa; Alc., alcance de la investigación, Ámb. Acc., ámbito de acción; Bas. Teó., bases teóricas que fundamentan el programa, Man., manual de implementación, Dur., duración del programa; Pob./G., población y grupo objetivo de destinatarios del programa; Lug., lugar de implementación; Form., formación para los responsables de la implementación; Apo., prestación de apoyo técnico; Seg., seguimiento del proceso de implementación; Fid., fidelización al programa; Dis., diseño adecuado; Herr., herramientas estandarizadas y fiables; Tiem., medida de tiempo más allá del post-test; Res., resultados de investigación significativos; Tam. Ef., tamaño del efecto moderado-grande; GRADO EV., Grado de Evidencia.

## 4. Discusión

Atendiendo al objetivo del estudio, el cual quedó definido como analizar las características de los programas de educación parental para familias con hijos/as/hijas adolescentes y su relación con la prevención o atención al riesgo de AET, a continuación, se responderá a las preguntas de investigación propuestas al principio; concretando, a su vez, conclusiones y futuras líneas de investigación.

### 4.1. ¿Qué características tienen los programas grupales de educación parental incluidos en el estudio y qué relación tienen con la prevención o atención al riesgo de abandono escolar temprano?

Atendiendo al objetivo general de esta revisión sistemática, se buscó la relación de los programas grupales de educación parental basados en evidencias, para familias con hijos/as/hijas adolescentes con la prevención o atención al riesgo de AET. En este sentido encontramos que, a pesar de que Marchena et al., (2014) informan de la existencia de la necesidad de elaborar programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, basados en evidencias y que promuevan las competencias parentales como estrategia para afrontar el AET, en ningún artículo de los incluidos en este estudio se incluyó contenido específico sobre el abordaje del AET y tampoco se evaluaron cuestiones vinculadas con la continuidad escolar, aunque se nombrara en alguno de estos artículos junto a otros aspectos del ámbito educativo.

Relacionado con lo anterior, la Rec(2006)19 informa que los servicios de apoyo a la familia deben materializar acciones que mejoren el rendimiento educativo de los/las niños/as evitando el fracaso académico y, que, promuevan por tanto, su continuidad escolar. A su vez, destaca que, dentro de estas acciones, también se deben incluir proyectos que fomenten la participación de los/las padres/madres, con el fin de facilitarles la creación de redes de apoyo, el intercambio de experiencias con otros/as padres/madres, la dotación de competencias parentales y la comprensión de las necesidades evolutivas de sus hijos/as para responder a ellas de forma responsable. En base a esto, todos los programas de educación parental incluidos en este estudio se dirigieron a familias/cuidadores con hijos/as adolescentes, pero, debido a que la franja de edad de los hijos/as de estas/estas familias/cuidadores era excesivamente amplia (de los 0 a los 18 años, de los 1 a los 18 años o de los 9 a los 18 años), este mismo programa podía ser de utilidad para familias/cuidadores con hijos/as/hijas en otra etapa evolutiva, desvirtuando las necesidades propias derivadas de las familias/cuidadores con hijos/as/hijas adolescentes.

Finalmente, la Rec(2006)19 justifica que la posibilidad de promoción de la continuidad escolar a través de programas grupales de educación parental puede darse a partir de la implementación de estos programas desde el contexto educativo. En este sentido con los programas incluidos en este estudio nos encontramos que, solo dos de ellos se desarrollaron desde la combinación de escuelas secundarias y servicios sociales y otros dos, únicamente se implementaron desde escuelas secundarias, siendo los contextos comunitarios los más comunes.

### 4.2. ¿Qué enfoques predominan en el desarrollo de estos programas? ¿Presentan similitudes con los principios de la Parentalidad Positiva?

En este estudio se ha podido comprobar que, tal y como informaron Rodrigo et al., (2018), existen diferentes enfoques para el desarrollo de programas grupales de educación parental, entre los que predomina, por orden de aplicación, el de aprendizaje social (Chu et al., 2014) y el de Parentalidad Positiva (Rodrigo et al., 2010).

Así mismo se ha observado como, en aquellos programas cuyos enfoques eran diferentes a los de la Parentalidad Positiva, compartían en un alto grado, la promoción de aspectos o elementos propios de los principios de la Parentalidad Positiva.

Esto pone en valor la necesidad de atender y expandir la Rec(2006)19 o crear un modelo inspirado en ella para unificar criterios en la creación de este tipo de programas, indistintamente del país o continente desde el que se origine o implemente. De esta forma se crea un modelo de ordenación de políticas de apoyo a las familias organizados desde un plan de acción común y compartido, unificando criterios de actuación que dan calidad a la intervención familiar; todo ello sin dejar de atender a las necesidades específicas de las características o perfiles de las familias de los diferentes países, regiones o comunidades, donde se implemente el programa.

Por último, destacar que aunque los programas grupales de educación parental se han desarrollado desde distintos enfoques, el de la Parentalidad Positiva promovido por la Rec(2006)19, introduce la intervención familiar desde la cultura preventiva, sirviendo como estrategia de acción para la promoción de las competencias parentales y de la continuidad escolar (Rodrigo et al., 2018).

### 4.3. ¿Cuál es el grado de evidencia de los programas incluidos en el estudio?

Partiendo de la idea de que todos los programas que presentan resultados y están publicados, ya están basados en evidencias, existía un especial interés por conocer su grado de evidencia atendiendo a criterios que puedan garantizar que la intervención es efectiva y que se puede diseminar, ya que, autores como Eyberg et al., (2008)



informan de la poca evidencia de programas para padres con hijos/as adolescentes que pretenden reducir resultados negativos como la delincuencia, el fracaso escolar y la promoción de su desarrollo positivo.

Por otro lado, se requiere destacar que la Rec(2006)19 informa de la relevancia y necesidad de la incorporación de procesos de evaluación de la eficacia de los programas de educación parental, estando, de esta forma, basados en evidencias. Esto, más la actual ausencia de criterios comunes compartidos para evaluar estas evidencias y que garanticen la eficacia de los programas grupales de educación parental (Jiménez et al., 2017), invitan a que, desde Europa, se trabaje por un marco común de evaluación de este grado. Así, la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet) se encuentra creando estos estándares evaluativos para proyectos y programas de infancia y familia (EurofamNet, 2020), los cuales han servido de apoyo para la valoración del grado de evidencia de los programas grupales de educación parental incluidos en este estudio.

En relación con este aspecto, en esta revisión hemos encontrado que los artículos evaluados tienen un grado de evidencia medio alto. Sin embargo, hay que considerar que, al evaluar cada aspecto, se ha observado que en la publicación de los artículos hay información relevante que no se especifica.

## 5. Conclusiones

Tras el análisis de los programas recogidos en el estudio se llegó a la conclusión de la importancia de continuar promoviendo la recomendación del Consejo de Europa sobre la promoción de la Parentalidad Positiva en Europa, pero también su expansión a otros países extracomunitarios como propuesta para dotar a los padres y a las madres de las habilidades y competencias parentales necesarias para el ejercicio de su responsabilidad parental, sustituyendo así la autoridad parental desde un mismo enfoque de intervención.

De igual modo sucede con los estándares de evaluación de la evidencia propuestos por la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet, 2020), ya que se requiere de unos estándares comunes de evaluación de la evidencia y diseminación de los programas de educación parental, pudiendo demostrar así su eficacia. A su vez es importante tener en cuenta variables moderadoras que puede influir en esta.

Cabe mencionar también que, apoyándonos en Martín et al., (2015), se afirma que los padres necesitan de recursos y procesos de acompañamiento al ejercicio de su rol parental, sintiendo el apoyo y la orientación necesaria para la mejora de su eficacia como padres, motivo por el cual los programas grupales de educación parental basados en evidencia, desde el enfoque de la Parentalidad Positiva sirven como recurso psicoeducativo para la promoción de la Parentalidad Positiva, de las competencias parentales y de la continuidad escolar.

Finalmente, tras detectar la escasa presencia de programas de educación parental grupal basados en evidencias y con carácter específico para el abordaje y promoción de la continuidad escolar y la adolescencia, se propone apostar por la creación, desarrollo y promoción del diseño e implementación de estos, atendiendo a los enfoques teóricos que justifican esta investigación, así como a las características recogidas en el estudio sobre programas de educación parental grupal y al enfoque de la Parentalidad Positiva. También es necesario que sus contenidos estén creados de forma específica para franjas de edades concretas con el fin de que los padres y las madres adquieran competencias parentales y habilidades que les permitan responder a las necesidades específicas derivadas de la etapa evolutiva en la que se encuentra su hijo/a, así como que se desarrollen dentro del contexto educativo.

## 6. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Como limitación del estudio se destaca que su realización fue únicamente a partir del análisis de artículos académicos publicados en revistas científicas, dejando fuera de este toda aquella literatura que no esté publicada en este formato aun teniendo evidencia científica. Del mismo modo, se destaca la búsqueda de estos artículos únicamente en inglés, lo cual no permite conocer publicaciones relacionadas con el objetivo del estudio en otros idiomas.

Aun así, cabe señalar que esta revisión sistemática aporta información para que las personas encargadas de desarrollar programas de intervención familiar puedan atender la necesidad diseñar, implementar y evaluar programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva para padres con hijos/as/hijas adolescentes, que promueva las competencias parentales y la continuidad escolar de los/las hijos/as/hijas, teniendo en cuenta los elementos destacados en este estudio. Al mismo tiempo, aporta información relevante para que las instituciones públicas y privadas puedan apostar por la financiación de este tipo de programas, apoyando así su implementación, evaluación y consolidación.

Finalmente, como línea futura de investigación se propone que, a partir de las contribuciones de este estudio al marco general de referencia para el análisis de programas grupales de educación parental basados en evidencias, se realice un metaanálisis de las características comunes de estos.

## **7. Conflicto de intereses**

Dos de los/las autores/as de esta producción científica son autores/as de un artículo académico incluido en el presente estudio. Para el resto de los/las autores/as, no existen intereses contrapuestos.

## **8. Agradecimientos**

La actividad científica producida en este estudio ha sido financiada por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias, y cofinanciada por el Fondo Social Europeo, pues Miriam del Mar Cruz-Sosa (TESIS2020010060) y Adriana Álamo-Muñoz (TESIS2020010079) son beneficiarias del programa predoctoral de formación del personal investigador en Canarias.

## Referencias

- Aboud, F. y Akhter, S. (2011). A cluster-randomized evaluation of a responsive stimulation and feeding intervention in Bangladesh. *American Academy of Pediatrics*, 127(5), 1191-1197. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2160>
- An, S.J. (2017). Parent Training Occupational Therapy Program. *Occupational Therapy International*, 2017, 1-8. <https://www.doi.org/10.1155/2017/4741634>
- Unicef Comité Español (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Asmussen, K. (2011). *The evidence-based Parenting Practitioner's Handbook*. Routledge.
- Burke, K., Brennan, L. y Roney, S. (2010). A randomised controlled trial of the efficacy of the ABCD Parenting Young Adolescents Program: rationale and methodology. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 1-14. <https://www.doi.org/10.1186/1753-2000-4-22>
- Casquero, A. y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 191-223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342433>
- Chu, J. T. W., Bullen, P., Farruggia, S. P., Dittman, C. K. y Sanders, M. R. (2014). Parent and adolescent effects of a universal group program for the parenting of adolescents. *Prevention Science*, 16(4), 609-620. <https://www.doi.org/10.1007/s1121-014-0516-9>
- Cluver, L. D., Meinck, F., Steinert, J. I., Shenderovich, Y., Doubt, J., Romero, R., Lombard, C.J., Redfer, A., Ward, C.L., Tsoanyane, S., Nzima, D., Sibanda, N., Wittesaele, C., De Stone, S., Boyes, M.E., Catanho, R., McLaren Lachman, J., Salah, N., Nocuza, M. y Gardner, F. (2017). Parenting for lifelong health: a pragmatic cluster randomised controlled trial of a non-commercialised parenting programme for adolescents and their families in South Africa. *BMJ Global Health*, 3(1) e000539. <http://www.doi.org/10.1136/bmjgh-2017-000539>
- Cluver, L., Shenderovich, Y., Meinck, F., Berezin, M. N., Doubt, J., Ward, C. L., Parra-Cardona, J., Lombard, C., Lachman, J.M., Wittesaele, C., Wessels, I., Gardner, F. y Steinert, J.I. (2020). Parenting, mental health and economic pathways to prevention of violence against children in South Africa. *Social Science & Medicine*, 262. <https://www.doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113194>
- Comisión Europea (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>
- Comisión Europea (2019). *Para una Europa Sostenible de aquí a 2030*. [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/rp\\_sustainable\\_europe\\_es\\_v2\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/rp_sustainable_europe_es_v2_web.pdf)
- Comité de Ministros (2006). *Recomendación REC(2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la Parentalidad Positiva*. <https://www.msccbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L.E., Meadan, H. y Halle, J. W. (2016). Bringing Instructional Strategies Home: Reaching Families Online. *TEACHING Exceptional Children*, 48(3), 159-167. <https://www.doi.org/10.1177/0040059915605816>
- Czymoniewicz-Klippel, M., Chesnut, R., DiNallo, J. y Perkins, D. (2017). Understanding the implementation of the Grow! parenting program:.. *Children and Youth Services Review*, 82, 99-107. <http://www.dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.016>
- DeGarmo, D. y Jones, J. (2019). Fathering Through Change (FTC) intervention for single fathers:.. *Development and Psychopathology*, 31(5), 1801-1811. <https://www.doi.org/10.1017/S0954579419001019>
- Doggett, L. (2013). New Research Strengthens Home Visiting Field. *Zero to Three*, 33(3), 5-9. <http://www.coastfraseridpscd.ca/wp-content/uploads/2015/07/Zero-to-3-January-2013-Issue.pdf#page=5>
- Doherty, F., Calam, R. y Sanders, M. (2013). Positive Parenting Program (Triple P) for Families of Adolescents with type 1 diabetes: a randomized controlled trial of self-directed teen triple P. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(8), 846-858. <https://www.doi.org/10.1093/jpepsy/jst046>
- Eisner, M. y Meidert, U. (2011). Stages of Parental Engagement in a Universal Parent. *J Primary Prevent*, 32(2), 83-93. <https://www.doi.org/10.1007/s10935-011-0238-8>
- European Family Support Network. (2020). *Action (CA18123) under the COST Program*. <https://eurofamnet.eu/home>
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M. y Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Adolescent Psychology*, 37, 215-237. <https://www.doi.org/10.1080/18374410701820117>
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(3), 319-321. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240487>
- Ferraioli, S. y Harris, S. (2013). Comparative Effects of Mindfulness and Skills-Based Parent Training Programs for

- Parents of Children with Autism: Feasibility and Preliminary Outcome Data. *Mindfulness*, 4(2), 89-101. <https://www.doi.org/10.1007/s12671-012-0099-0>
- Gavița, O., David, D., Bujoreanu, S., Tiba, A. y Ionuțiu, D. (2012). The efficacy of a short cognitive-behavioral parent program in the treatment of. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1290-1297. <https://www.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.001>
- Gewirtz, A., Erbes, C., Polusny, M., Forgatch, M. y DeGarmo, D. (2011). Helping military families through the deployment process: Strategies to support parenting. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(1), 56-62. <https://www.doi.org/10.1037/a0022345>
- Hulette, A., Dunham, M., Davis, M., Gortney, J. y Lieberman, A. (2016). Early Intervention for Families Exposed to Chronic Stress and Trauma The Attachment Vitamins Program. *Zero to Three*, 36(6), 19-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1123716>
- Jackson, C., Dickinson, D., Hayes, K. y Miller, A. (2020). Joint Effects of Parental Smoking Cessation and an Antismoking Parenting Program on Children's Susceptibility to Smoking: A ThreeYear Prospective Study. *The Journal of Primary Prevention*, 41(1), 15-28. <https://www.doi.org/10.1007/s10935-019-00572-1>
- 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. <https://idus.us.es/handle/11441/64443>
- Low, Y. T. A. (2016). Can Hong Kong Chinese parents and their adolescent children benefit from an adapted UK parenting programme. *Journal of Social Work*, 16(1), 104-121. <https://www.doi.org/10.1177/1468017314568860>
- Low, Y. T. A. (2013). Can parenting programme reduce parent-Adolescents conflicts in Hong Kong? *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, (42), 7-27. [http://www.rcis.ro/images/documente/rcis42\\_01.pdf](http://www.rcis.ro/images/documente/rcis42_01.pdf)
- 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., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Correa, A. D. y Rodríguez, G. (2014). Evaluación del programa „Apoyo personal y familiar“ para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 437-445. <https://www.doi.org/10.1174/0210370042396887>
- Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordon*, 67(4), 73-92. <https://www.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402>
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta* (85), 127-146. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26950>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L. y Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in Promoting Positive Parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117. <https://www.doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *La tasa de abandono educativo temprano descendió al 13,3% en 2021, la más baja de la historia*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/01/20220128-abandonoeducativo.html>
- Morris, H., O'Connor, A., Cummins, J., Valentine, C., Dwyer, A., Goodyear, M. y Skouteris, H. (2019). A pilot efficacy study of Parents Building Solutions: A universal parenting program using co-design and strength-based approaches. *Children and Youth Services Review*, 105, 104447. <https://www.doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104447>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021a). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BJM*, 372:n160. <https://www.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ...McKenzie, J. E. (2021b). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BJM*, 372:n160. <https://www.doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M., 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. FEMP*.

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín, J. C., Martínez-González, R. A., Ochaita, E., Balsells M.A. y Arranz, E. B. (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. <https://www.doi.org/10.1080/03004430.2018.1490898>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, 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. FEMP*.
- Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia, Rodrigo, M.J., Aciego de Mendoza, R., Calzadilla, M.A., Martín, E., Martín, A.M., Triana, B., Suárez, A., Alemán, J., Alemán, P.F., Calcices, M.A., Marchena, R., Santana, R., Montesdeoca, S. y Martín, J.C. (2018). *Situación de la Infancia y la Familia en Canarias*. Colección Praxis. Editorial: Wolters Kluwer España. [https://www.gobiernodecanarias.org/derechossociales/documentos/familias/estrategia\\_canaria\\_infancia\\_adolescencia\\_familia.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/derechossociales/documentos/familias/estrategia_canaria_infancia_adolescencia_familia.pdf)
- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C. y Cruz-Sosa, M. (2016). “Living Adolescence in Family” parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 103-110. <https://www.doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.004>
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1). <https://www.doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Scott, S. (2010). National dissemination of effective parenting programmes to improve child outcomes. *The British Journal of Psychiatry*, 196(1), 1-3. <https://www.doi.org/10.1192/bjp.bp.109.067728>
- Shenderovich, Y., Eisner, M., Cluver, L., Doubt, J., Berezin, M., Majokweni, S., y Murray, A. L. (2019). Delivering a parenting program in South Africa: The impact of implementation on outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 28(4), 1005-1017. <https://www.doi.org/10.1007/s10826-018-01319-y>
- Stalker, K. C., Rose, R. A., Bacallao, M., y Smokowski, P. R. (2018). Parenting Wisely six months later: How implementation delivery impacts program effects at follow-up. *The Journal of Primary Prevention*, 39(2), 129-153. <https://www.doi.org/10.1007/s10935-017-0495-2>
- Traag, T., y Van der Verden, R. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62. <https://www.doi.org/10.1080/03323315.2011.535975>
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., y Caruthers, F. A. (2010). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Sage Publications.
- Verzeletti, C., Marino, C., Frezza, M., Cenedese, C., Becagli, A., Santoro, P., y Santinello, M. (2017). Migliorare la comunicazione tra genitori e adolescenti: la valutazione del parent training (GEA). *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 23(2), 189-203.

**EVALUACION DEL PROGRAMA “VIVIR LA ADOLESCENCIA EN FAMILIA”:**  
*programa adaptado al contexto escolar para promover la continuidad escolar y la convivencia familiar.*

**DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.**

Los datos que usted va a facilitar son anónimos y confidenciales. Su uso es solo para apoyarnos a evaluar el programa de formación que está realizando. Para nosotros/as, es muy importante contar con sus opiniones y valoraciones. Le pedimos que conteste siempre en base a lo que hace, piensa o siente, nunca sobre cómo debería hacerlo.

**1. Sexo:**

1. Hombre       2. Mujer

**2. Edad:** \_\_\_\_\_

**3. Número de hijos/as:** \_\_\_\_\_

**4. Zona de residencia:**

1. Urbana       2. Rural

**5. Tipología familiar:**

1. Vive usted con sus hijos/as y el/la padre/madre de estos/as
2. Vive usted con sus hijos/as y el/la padre/madre de sus hijos/as en casa de algún familiar
3. Vive usted solo/a con sus hijos/as
4. Vive usted solo/a con sus hijos/as en casa de algún familiar
5. Vive con sus hijos/as y con una pareja que no es el/la padre/madre biológico/a de sus hijos/as y con los hijos/as de este/a
6. Vive usted y sus hijos/as con una pareja que es de su mismo sexo

**6. Nivel de estudios:**

1. Estudios Primarios
2. Graduado Escolar
3. Formación Profesional de Grado Medio
4. Formación Profesional de Grado Superior
5. Bachillerato
6. Universitario

**7. Situación laboral:**

- 1. Desempleada/o
- 2. Empleado/a por una empresa
- 3. Autónomo/a
- 4. Pensionista o jubilado/a

**8. ¿Es miembro del AMPA del Instituto?** 1. No  2. Sí

**9. ¿En qué medida el AMPA del Instituto organiza actividades en el Centro?**

1 Nunca	2 Casi nunca	3 Pocas veces	4 Algunas veces	5 Casi siempre	6 Siempre
---------	--------------	---------------	-----------------	----------------	-----------

**10. ¿Participa en las actividades que organiza el AMPA del Instituto?**

1 Nunca	2 Casi nunca	3 Pocas veces	4 Algunas veces	5 Casi siempre	6 Siempre
---------	--------------	---------------	-----------------	----------------	-----------

**11. ¿En qué medida cree que su hijo/a puede mejorar en sus estudios?**

1 Nada	2 Casi nada	3 Poco	4 Algo	5 Bastante	6 Mucho
--------	-------------	--------	--------	------------	---------

**12. ¿En qué medida está contento/a con el Centro en el que estudia su hijo/a?**

1 Nada	2 Casi nada	3 Poco	4 Algo	5 Bastante	6 Mucho
--------	-------------	--------	--------	------------	---------

**13. ¿En qué medida cree que el profesorado del Centro sabe comprender a su hijo/a?**

1 Nada	2 Casi nada	3 Poco	4 Algo	5 Bastante	6 Mucho
--------	-------------	--------	--------	------------	---------

**14. ¿Suele acudir a hablar con el/la tutor/a o profesores/as de su hijo/a?**

1 Nunca	2 Casi nunca	3 Poco	4 Algo	5 Bastante	6 Mucho
---------	--------------	--------	--------	------------	---------

**15. ¿Ha tenido algún conflicto con el profesorado o tutores/as de su hijo/a?**

1 Nunca	2 Casi nunca	3 Poco	4 Algo	5 Bastante	6 Mucho
---------	--------------	--------	--------	------------	---------

## ESCALA DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS PARENTALES (versión madres)

(Martín et al., 2015 adaptado de Cabrera, 2013)

A continuación, se encontrará con una serie de frases relativas a la forma que tiene de actuar con respecto a su hijo o hija. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo tiene que contestar en función a la frecuencia con la que hace cada una de las cuestiones que se plantean. Solo debe tachar una posible respuesta. Ésta va del 1 al 6, según la siguiente tabla:

Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6

1. Suele cambiar de opinión si es necesario para solucionar un problema.	1 2 3 4 5 6
2. Consulta con el profesorado la marcha de su hijo/a en el colegio.	1 2 3 4 5 6
3. Ve con sus hijos/as programas de TV y los comenta con ellos/as.	1 2 3 4 5 6
4. Cuando tengo un problema con mi hijo/a pido ayuda a alguna persona, familiares o amigos cercanos.	1 2 3 4 5 6
5. Procura que sus hijos/as realicen actividades deportivas.	1 2 3 4 5 6
6. Cuando tiene un problema con alguien intenta resolverlo.	1 2 3 4 5 6
7. Mantengo contacto con el instituto para estar al tanto de lo que ocurre en el Centro.	1 2 3 4 5 6
8. Procura el que su hijo/a realice actividades extraescolares.	1 2 3 4 5 6
9. Cuando tiene un problema personal pide ayuda a alguna persona cercana.	1 2 3 4 5 6
10. Con qué frecuencia controla las diferentes situaciones de su vida.	1 2 3 4 5 6
11. Asiste a las reuniones que organiza la Asociación de Padres y Madres (AMPA).	1 2 3 4 5 6
12. Sabe responder cuando se le presentan nuevos retos o tareas.	1 2 3 4 5 6
13. Cuando tiene problema con su hijo/a suele pedir ayuda a alguna institución como al colegio o los Servicios Sociales.	1 2 3 4 5 6
14. Es capaz de hacer frente a situaciones que les generan mucho estrés.	1 2 3 4 5 6
15. Participa en algún club, asociación.	1 2 3 4 5 6
16. Cuando tiene un problema con alguien le dice las cosas que piensa o siente sin agresividad.	1 2 3 4 5 6
17. Establece con el tutor las cosas que hay que hacer para que su hijo/a mejore.	1 2 3 4 5 6
18. Suele tener actitud positiva hacia la vida y hacia los problemas que les ocurren.	1 2 3 4 5 6
19. Utiliza las instalaciones o servicios que presta el barrio.	1 2 3 4 5 6
20. Tiene facilidad para llegar a acuerdos.	1 2 3 4 5 6
21. Promuevo en mi familia hacer juntos actividades de ocio y tiempo libre.	1 2 3 4 5 6
22. Permito que mis hijo/as acudan a lugares donde hacen actividades adolescentes para que se relacionen.	1 2 3 4 5 6
23. Hace ejercicio físico y deporte.	1 2 3 4 5 6
24. Con qué frecuencia realiza planes de futuro.	1 2 3 4 5 6
25. Hablo con el personal del Centro con confianza y cercanía.	1 2 3 4 5 6
26. Cuando comete algún error es capaz de corregirlo.	1 2 3 4 5 6
27. Con qué frecuencia se reúnen para jugar en familia.	1 2 3 4 5 6
28. Cuando se enfada intenta calmarse y estar tranquilo/a.	1 2 3 4 5 6
29. Cuando tiene un problema personal suele pedir ayuda alguna institución como el colegio, Servicios Sociales o Parroquia.	1 2 3 4 5 6
30. En qué medida valora positivamente sus cualidades personales.	1 2 3 4 5 6
31. Siente que forma parte de su barrio.	1 2 3 4 5 6
32. Tiene sentido del humor.	1 2 3 4 5 6
33. Cuando tiene un problema no para hasta encontrar una solución.	1 2 3 4 5 6
34. Viven desde hace mucho tiempo en el mismo barrio.	1 2 3 4 5 6



## CUESTIONARIO SITUACIONAL DE ESTRATEGIAS Y METAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS FAMILIARES

(FADE, 2006: García, 2008; Rodríguez, 2015).

### **INSTRUCCIONES**

En este cuestionario presentamos seis **situaciones cotidianas y reales** en las que se ven implicados padres/madres e hijos/as. Es muy posible que a usted le haya sucedido algo similar. Responda a cada una de las cuestiones teniendo en cuenta lo que usted hace frente a este tipo de situaciones. **Si nunca le ha ocurrido, imagínese qué haría o pensaría usted si le ocurriera y responda a las cuestiones que se plantean.**

Para cada situación le pedimos que responda a las siguientes cuestiones:

**A- Si ha estado o no implicado/a en una situación similar a la que se presenta.**

**B- ¿Por qué cree que los/las hijos/as hacen lo que se describe en esa situación?**

Le ofrecemos una serie de alternativas. Por favor, lea cada una de ellas atentamente y responda marcando su **grado de acuerdo** con cada una.

<b>¿Hasta qué punto está de acuerdo con cada una de estas explicaciones?</b>					
<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>Moderadamente de acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1	2	3	4	5	6

**C- ¿Qué hace usted en esa situación?**

Se plantean varias alternativas. Por favor, léalas atentamente y responda marcando la **frecuencia** con la que usted hace cada una de las alternativas.

<b>¿Con qué frecuencia hace cada una de estas cosas?</b>					
<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
1	2	3	4	5	6

Muchas gracias por su colaboración.

**1. Se muestra molesto/a con su hijo/a porque no colabora en las tareas domésticas y/o porque su habitación está desordenada.**

A- ¿Se ha visto implicado/a en una situación similar alguna vez?    Sí  No

**Si nunca le ha ocurrido, imagínese qué pensaría o haría si le ocurriera y responda a las cuestiones siguientes:**

B- ¿Por qué cree que su hijo/a hace esto?

<b>Grado de acuerdo con cada una de las siguientes:</b>					
<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>Moderadamente de acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

1	Porque se lo consiento y termino haciendo lo que ellos/as tendrían que hacer.	1	2	3	4	5	6
2	Porque a su edad solo piensan en jugar, salir, etcétera.	1	2	3	4	5	6
3	Porque es un/a vago/a y un/a irresponsable.	1	2	3	4	5	6
4	Porque está muy ocupado/a con sus estudios.	1	2	3	4	5	6

C- Cuando se ve implicado/a en una situación como esta, ¿qué hace usted?

<b>¿Con qué frecuencia hace cada una de estas cosas?</b>					
<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

1	Le animo a que lo haga porque sabe hacerlo y terminará pronto.	1	2	3	4	5	6
2	Le quito importancia para no empeorar la situación.	1	2	3	4	5	6
3	No vale la pena discutir porque no es tan importante.	1	2	3	4	5	6
4	Llegamos a un acuerdo sobre las tareas que le corresponden y las que no.	1	2	3	4	5	6
5	Le digo que si no me obedece tendré que castigarlo/a.	1	2	3	4	5	6
6	Trato de que mi hijo/a entienda lo importante que es su colaboración en la casa.	1	2	3	4	5	6
7	Me enfado mucho con él/ella porque si no, no me hace caso.	1	2	3	4	5	6
8	Le explico por qué me enfado para que entienda que su colaboración es necesaria.	1	2	3	4	5	6

**2. Está enfadado/a con su hijo/a porque lleva varios días llegando tarde a casa.**

A- ¿Se ha visto implicado/a en una situación similar alguna vez? Sí  No

Si nunca le ha ocurrido, imagínese qué pensaría o haría si le ocurriera y responda a las cuestiones siguientes:

B- ¿Por qué cree que su hijo/a hace esto?

Grado de acuerdo con cada una de las siguientes:					
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1	Porque no le hemos dejado las normas claras desde el principio.	1	2	3	4	5	6
2	Porque cuando sale se olvida de las normas de casa.	1	2	3	4	5	6
3	Porque solo piensa en sí mismo/a.	1	2	3	4	5	6
4	Porque se despista de la hora cuando está con sus amigos/as.	1	2	3	4	5	6

C- Cuando se ve implicado/a en una situación como esta, ¿qué hace usted?

¿Con qué frecuencia hace cada una de estas cosas?					
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6

1	Le reduzco la paga si llega tarde el próximo día.	1	2	3	4	5	6
2	Procuro que valoren el llegar antes a casa para estar más tiempo juntos/as.	1	2	3	4	5	6
3	No me queda más remedio que montar una bronca para que aprenda.	1	2	3	4	5	6
4	Hablo con mi hijo/a y trato de que entienda que debe llegar antes a casa.	1	2	3	4	5	6
5	Buscamos una hora de llegada que nos parezca bien a todos/as.	1	2	3	4	5	6
6	No hago nada porque espero que se le pase con la edad.	1	2	3	4	5	6
7	Intento que se me pase el enfado porque hay que tener paciencia con él/ella.	1	2	3	4	5	6
8	Hablo con él/ella para llegar a un acuerdo.	1	2	3	4	5	6
9	Le castigo porque no esto no puede seguir así.	1	2	3	4	5	6

**3. Tu hijo/a se muestra molesto/a porque está hablando contigo sobre un tema muy importante para él/ella y cree que no le estás prestando la atención necesaria.**

A- ¿Se ha visto implicado/a en una situación similar alguna vez? Sí  No

Si nunca le ha ocurrido, imagínese qué pensaría o haría si le ocurriera y responda a las cuestiones siguientes:

B- ¿Por qué cree que su hijo/a hace esto?

Grado de acuerdo con cada una de las siguientes:					
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1	Porque estoy siempre ocupado/a con otros asuntos.	1	2	3	4	5	6
2	Porque piensa que no me interesan sus asuntos.	1	2	3	4	5	6
3	Porque cree que siempre tiene la razón.	1	2	3	4	5	6
4	Porque quiere tener en cuenta mi opinión.	1	2	3	4	5	6

C- Cuando se ve implicado/a en una situación como esta, ¿qué hace usted?

¿Con qué frecuencia hace cada una de estas cosas?					
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6

1	Buscamos otro momento más adecuado para hablar juntos/as de lo ocurrido ese mismo día.	1	2	3	4	5	6
2	Le digo que no me interrumpa, que estoy muy ocupado/a.	1	2	3	4	5	6
3	Intento hablar de otro tema que haga que se le pase el enfado.	1	2	3	4	5	6
4	No hago nada porque son cosas de chicos/as y ya se le pasará.	1	2	3	4	5	6
5	Le explico que deseo atenderle/a pero que estoy muy ocupado/a en ese momento.	1	2	3	4	5	6
6	Me enfado y le digo que yo también tengo mis problemas.	1	2	3	4	5	6
7	Le digo que ya saldremos juntos/as y hablaremos del tema con calma.	1	2	3	4	5	6
8	Decirme a mí misma que tengo que pasar más tiempo con él/ella para que este tipo de cosas no sucedan.	1	2	3	4	5	6

**4. Hace comparaciones entre sus hijos/as y a él/ella le molesta.**

A- ¿Se ha visto implicado/a en una situación similar alguna vez? Sí  No

Si nunca le ha ocurrido, imagínese qué pensaría o haría si le ocurriera y responda a las cuestiones siguientes:

B- ¿Por qué cree que su hijo/a hace esto?

**Grado de acuerdo con cada una de las siguientes:**

Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1	Porque no le gusta que yo haga comparaciones con su hermano/a.	1	2	3	4	5	6
2	Porque él/ella dice que no se parece a nadie y no le gusta que le/la compare.	1	2	3	4	5	6
3	Porque siente celos de su hermano/a.	1	2	3	4	5	6
4	Porque quiero que aprenda las cosas buenas de su hermano/a.	1	2	3	4	5	6

C- Cuando se ve implicado/a en una situación como esta, ¿qué hace usted?

**¿Con qué frecuencia hace cada una de estas cosas?**

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6

1	Es mejor no hacer nada porque ya se le pasará.	1	2	3	4	5	6
2	Me enfado porque es incapaz de entender las cosas.	1	2	3	4	5	6
3	Intento que se calme, no me gusta que se sienta así.	1	2	3	4	5	6
4	Me muestro especialmente cariñoso/a para que no dude de mi afecto.	1	2	3	4	5	6
5	Se lo sigo diciendo porque es cierto que su hermano/a se porta mejor y tiene que saberlo.	1	2	3	4	5	6
6	Le propongo que voy a tratar de no compararle con su hermano/a y él/ella se compromete a tratar de portarse mejor.	1	2	3	4	5	6
7	Le explico que lo hacemos por su bien, que no lo interprete mal.	1	2	3	4	5	6
8	Le digo algo positivo para que se tranquilice.	1	2	3	4	5	6

**5. Todos los días pasa por el cuarto de su hijo/a varias veces para comprobar si está estudiando y a él/ella le molesta.**

A- ¿Se ha visto implicado/a en una situación similar alguna vez? Sí  No

**Si nunca le ha ocurrido, imagínese qué pensaría o haría si le ocurriera y responda a las cuestiones siguientes:**

**B- ¿Por qué cree que su hijo/a hace esto?**

Grado de acuerdo con cada una de las siguientes:					
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1	Porque queremos saber cómo va en sus estudios.	1	2	3	4	5	6
2	Porque él/ella piensa que queremos controlarle/a.	1	2	3	4	5	6
3	Porque no le gusta estudiar y le gusta perder el tiempo todo el día.	1	2	3	4	5	6
4	Porque, aunque no le guste, es bueno que sepa que sus padres estamos pendientes de él/ella.	1	2	3	4	5	6

**C- Cuando se ve implicado/a en una situación como esta, ¿qué hace usted?**

¿Con qué frecuencia hace cada una de estas cosas?					
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6

1	No me importa que se enfade porque es normal a su edad.	1	2	3	4	5	6
2	Le explico por qué lo hago para que se ponga en mi lugar y me comprenda.	1	2	3	4	5	6
3	Le digo que pienso seguir haciendo esto le guste o no porque es mi deber.	1	2	3	4	5	6
4	Trato de suavizar la situación porque el enfado no conduce a nada.	1	2	3	4	5	6
5	Yo también me enfado porque es la única manera de que estudie.	1	2	3	4	5	6
6	Le dedicó más tiempo y me preocupó más por sus cosas.	1	2	3	4	5	6
7	Le digo que si él/ella se compromete a estudiar con regularidad yo no voy a controlarle/la.	1	2	3	4	5	6
8	Discutir fuerte con él/ella porque me enfado.	1	2	3	4	5	6

**6. Se preocupa por la forma de ser de su hijo/a ya que se enfada enseguida, no quiere hablar con nadie, va a lo suyo, es demasiado perezoso/a, e insiste en que debe cambiar.**

A- ¿Se ha visto implicado/a en una situación similar alguna vez? Sí  No

Si nunca le ha ocurrido, imagínese qué pensaría o haría si le ocurriera y responda a las cuestiones siguientes:

B- ¿Por qué cree que su hijo/a hace esto?

Grado de acuerdo con cada una de las siguientes:					
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1	Porque puede que no sepa comprenderlo/a.	1	2	3	4	5	6
2	Porque está pasando por una época muy difícil.	1	2	3	4	5	6
3	Porque cree que puede hacer lo que le da la gana.	1	2	3	4	5	6
4	Porque está madurando poco a poco.	1	2	3	4	5	6

C- Cuando se ve implicado/a en una situación como esta, ¿qué hace usted?

¿Con qué frecuencia hace cada una de estas cosas?					
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6

1	Aunque intento discutir con calma, al final me pongo tan nervioso/a que pierdo la paciencia.	1	2	3	4	5	6
2	No preocuparme por esto, ya se le irá pasando.	1	2	3	4	5	6
3	Procuro respetar más su forma de ser y él/ella intenta controlar los comportamientos que más me molestan.	1	2	3	4	5	6
4	Quiero que sepa que se lo digo con cariño y que cuenta con mi apoyo.	1	2	3	4	5	6
5	Intento que no nos enfademos por esto, no podemos estar de acuerdo en todo.	1	2	3	4	5	6
6	Le castigo sin hacer lo que le gusta hasta que vea un cambio en su comportamiento.	1	2	3	4	5	6
7	Le explico que hay que reconocer los propios defectos para así poder mejorar como persona.	1	2	3	4	5	6
8	Me olvido del asunto porque no quiero tener más discusiones por esto.	1	2	3	4	5	6

**ESCALA DE CLIMA SOCIAL FAMILIAR**  
(Marchena et al., 2014 adaptado de Moos, 1974)

Ahora vas a leer algunas frases que describen situaciones que pueden ocurrir en la familia. Piensa en el grado de acuerdo con las siguientes frases que se refieren a tu familia. Según:

<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>Algo de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1	2	3	4	5	6

1. En mi familia no hay día que pase sin que haya alguna discusión.	1 2 3 4 5 6
2. En mi familia nos unimos mucho cuando alguno de nosotros tiene un problema.	1 2 3 4 5 6
3. Generalmente en mi familia es difícil expresar libremente lo que pensamos.	1 2 3 4 5 6
4. En mi familia cuando discutimos terminamos pegándonos.	1 2 3 4 5 6
5. En mi familia hay siempre muchos líos.	1 2 3 4 5 6
6. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	1 2 3 4 5 6
7. En mi familia cuesta expresar nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.	1 2 3 4 5 6
8. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	1 2 3 4 5 6
9. Los miembros de la familia cuando nos enfadamos a veces nos tiramos objetos para hacernos daño.	1 2 3 4 5 6
10. En nuestra familia reñimos mucho.	1 2 3 4 5 6
11. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.	1 2 3 4 5 6
12. En mi familia cuesta mucho que se preste atención cuando uno de nosotros habla sobre sus problemas.	1 2 3 4 5 6
13. En mi familia solemos gritarnos cuando estamos enfadados.	1 2 3 4 5 6
14. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros.	1 2 3 4 5 6
15. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados y preferimos guardarlos para nosotros mismos.	1 2 3 4 5 6
16. En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.	1 2 3 4 5 6
17. En mi casa comentamos nuestros problemas personales para ayudarnos y apoyarnos.	1 2 3 4 5 6
18. En mi familia es difícil contar nuestros problemas.	1 2 3 4 5 6
19. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	1 2 3 4 5 6
20. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.	1 2 3 4 5 6
21. En mi familia solemos discutir a menudo.	1 2 3 4 5 6
22. En mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente unos a otros.	1 2 3 4 5 6
23. En mi familia solemos resolver los problemas discutiendo.	1 2 3 4 5 6
24. Cuando hay que hacer algo en casa solemos colaborar todos.	1 2 3 4 5 6



## ESCALA DE SUPERVISIÓN PARENTAL

(Stattin y Kerr, 2000)

A continuación, se encontrará con una serie de frases relativas a su relación con su hijo/a. No hay respuestas correctas o incorrectas sólo refleje la realidad de su familia. Según:

Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6

1. Sabes lo que hace tu hijo/a durante su tiempo libre	1 2 3 4 5 6
2. Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir durante el fin de semana	1 2 3 4 5 6
3. Te cuenta tu hijo/a espontáneamente cosas sobre sus amigos (quiénes son y cómo sienten y piensan).	1 2 3 4 5 6
4. Sabes quiénes son sus amigos/as	1 2 3 4 5 6
5. Tu hijo/a tiene que decirte de antemano con quién va a salir y a dónde en sus salidas nocturnas	1 2 3 4 5 6
6. En el último mes, ¿has estado sin tener ni idea de dónde estaba tu hijo/a por la noche?	1 2 3 4 5 6
7. Tu hijo/a tiene que contarte dónde va al salir del instituto y con quién va para que le dejes salir	1 2 3 4 5 6
8. Sabes cuáles son las tareas escolares que trae para hacer en casa	1 2 3 4 5 6
9. Te cuenta tu hijo/a espontáneamente cosas sobre cómo le va en el instituto con las asignaturas y los profesores	1 2 3 4 5 6
10. Sabes dónde va cuando sale de clase	1 2 3 4 5 6
11. Tu hijo/a te cuenta abiertamente lo que hace en su tiempo libre.	1 2 3 4 5 6
12. Sabes en qué se gasta el dinero	1 2 3 4 5 6
13. Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir por la noche antes de que haga planes con sus amigos/as	1 2 3 4 5 6
14. Tu hijo/a no te cuenta espontáneamente lo que hace durante las salidas de noche y del fin de semana.	1 2 3 4 5 6
15. Sabes si tiene exámenes o debe llevar algún trabajo a clase	1 2 3 4 5 6
16. Tu hijo/a tiene que decirte en qué se va a gastar su dinero.	1 2 3 4 5 6
17. Crees que a tu hijo/a le gusta contarte lo que hace y dónde va cuando no está en clase.	1 2 3 4 5 6
18. Sabes lo que está estudiando y qué tal le va en las diferentes asignaturas de clase.	1 2 3 4 5 6
19. Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir por la noche antes de que haga planes con sus amigos/as	1 2 3 4 5 6

## Escala de Satisfacción con el Programa (E.S.F.P.)

(Martín et al., 2015 adaptado de Almeida et al., 2008)

A continuación, se le van a presentar una serie de frases con respecto a su opinión sobre el programa, léalas atentamente y conteste según una escala que va desde **Nada** a **Mucho**.

Aspectos logísticos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. ¿El horario fue adecuado?					
2. ¿El local era satisfactorio?					
3. ¿Los cuidados a sus hijos fueron adecuados?					
4. ¿El número de participantes fue adecuado?					

Estructura del programa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
5. ¿La duración del programa fue suficiente?					
6. ¿Se respetó el tiempo de las sesiones para que diera tiempo a tratar todos los temas?					
7. ¿Se valoró la puntualidad y la asistencia?					
8. ¿Los objetivos fueron explicados y comprendidos?					
9. ¿Las normas fueron aprobadas por el grupo?					
10. ¿Las normas funcionaron bien?					
11. ¿La manera en la que se llevaron las sesiones le motivó a hablar abiertamente y a decir lo que piensa y lo que hace?					
12. ¿Lo que preocupaba al monitor era enseñar a los padres y madres lo que era correcto y lo que no?					

Contenidos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
13. ¿Los temas fueron interesantes?					
14. ¿Los temas trataron asuntos novedosos?					
15. ¿Los asuntos tratados enseñaron cosas importantes sobre la educación?					
16. ¿Aprendió cosas que le ayudaron a cambiar su forma de actuar?					
17. ¿Los asuntos que se discutieron trataban de cosas importantes de la vida?					

Dinámica de grupo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
18. ¿El grupo se entendió bien?					
19. ¿Las ganas de participar aumentaron con el tiempo?					
20. ¿Fue posible superar los conflictos dentro del grupo?					
21. ¿El grupo evitó hacer comentarios que pudieran crear mal ambiente?					
22. ¿El grupo tenía confianza suficiente para hablar de asuntos delicados?					
23. ¿El grupo le ayudó a comprender mejor lo que es ser padre o madre?					

<b>Dinamización de los monitores</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
24. ¿El monitor utilizó un lenguaje simple y claro para que todos entendieran lo que se hablaba?					
25. ¿El monitor les motivó a participar?					
26. ¿El monitor aceptaba sus opiniones en el grupo?					
27. ¿El monitor fue capaz de encontrar buenas soluciones en los momentos difíciles?					
28. ¿El monitor trató a todo el mundo por igual y sin preferencias?					
29. ¿El monitor respetó las diversas opiniones y maneras de ser?					

<b>Cambios producidos por el programa</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
30. ¿Piensa ahora más en lo que hace con sus hijos?					
31. ¿Piensa más en las dificultades de ser un buen padre o madre?					
32. ¿Cree que ha cambiado su forma de pensar y de actuar como madre o padre?					
33. ¿Cree que su relación con sus hijos ha mejorado?					
34. ¿Cree que sus hijos están ahora más contentos?					
35. ¿Ha observado cambios positivos en su familia?					
36. ¿Ha tenido que poner en práctica algo de lo visto en las sesiones para resolver un problema?					

<b>Opinión general</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
37. El programa fue mejor de lo que esperaba					
38. ¿Va a continuar relacionándose con las personas del grupo?					
39. ¿Siente que aprendió?					
40. ¿Las sesiones fueron entretenidas?					
41. La mayoría de las veces iba con ganas a las sesiones					
42. ¿Alguna vez pensó que no merecía la pena asistir al programa?					
43. ¿Alguna vez sintió que su opinión no era respetada?					
44. ¿Le propondría a un amigo/a que hiciera el programa?					

**DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS PERSONAS RESPONSABLES DE  
LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA**

Centro		
Sexo	1. Hombre	2. Mujer
Edad		
Años de experiencia docente		
Años de experiencia en el centro		
Cargo en el centro		

**SEXO:** Hombre  Mujer  **CURSO:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_

**ESCALA DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE (Martín et al., 2023).**

A continuación, encontrará una serie de indicadores sobre los apoyos internos que tienen los/las adolescentes y que hacen referencia a las distintas competencias que se consideran básicas para su desarrollo positivo. Valore de 1 a 6 en qué medida este/a posee dicha competencia, siguiendo la siguiente escala:

<b>Nada</b>	<b>Casi nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
1	2	3	4	5	6

1.	Muestra una visión positiva de sí mismo reconociendo los errores o faltas que ha cometido y es capaz de superarlos.	1	2	3	4	5	6
2.	Presenta unas condiciones de salud buena que podrían asociarse a un estilo de vida saludable (ejercicio, alimentos adecuados, autocuidados).	1	2	3	4	5	6
3.	Muestra un gran interés por temas sociales como el hambre en el mundo, la violencia de género, las guerras; pudiendo ser socio de ONG.	1	2	3	4	5	6
4.	Se muestra asertivo, sabe defender sus opiniones y derechos de forma activa, sintiéndose seguro y mostrándose atento y respetuoso con los demás.	1	2	3	4	5	6
5.	Muestra conocimientos, manejo y control de las propias emociones.	1	2	3	4	5	6
6.	Muestra una gran capacidad de análisis crítico ante la información que recibe de los medios de comunicación.	1	2	3	4	5	6
7.	Siente que puede hacer cosas para mejorar.	1	2	3	4	5	6
8.	Muestra una higiene adecuada, se ducha diariamente y viste con ropa limpia.	1	2	3	4	5	6
9.	Se implica en acciones en beneficio de otras personas.	1	2	3	4	5	6
10.	Es capaz de mantener una conversación y dispone de otras habilidades de comunicación.	1	2	3	4	5	6
11.	Cuando se frustra reacciona con un ligero enfado o tristeza, pero se repone y desarrolla estrategias para perseverar o cambiar de objetivos.	1	2	3	4	5	6
12.	Muestra una buena capacidad para analizar los detalles, argumentaciones, coherencia de las noticias, acontecimientos vividos o problemas que tiene.	1	2	3	4	5	6
13.	Reconoce sus logros y se siente más o menos orgulloso de ello.	1	2	3	4	5	6
14.	Tiene una clara orientación sexual y la vive con naturalidad y sin conflictos.	1	2	3	4	5	6
15.	Muestra un alto sentido de la justicia social.	1	2	3	4	5	6
16.	Busca apoyo de “otros” positivos (alumnado con buen comportamiento, rendimiento, motivación...).	1	2	3	4	5	6
17.	Presenta un temperamento fácil: carácter tranquilo, afable, sociable, sin afectarse excesivamente por los cambios del contexto.	1	2	3	4	5	6
18.	Es muy creativo tanto desde el punto de vista artístico como en la generación de ideas, conclusiones o en la resolución de problemas.	1	2	3	4	5	6
19.	Siente que tiene o está ganando cierto control de lo que pasa en su vida.	1	2	3	4	5	6

20.	Es activo en el rechazo de consumir sustancias afrontando adecuadamente las presiones de sus iguales.	1	2	3	4	5	6
21.	Reconoce la igualdad de derechos entre sexos, razas y culturas y el derecho a ser diferentes respetando sus diversas opiniones.	1	2	3	4	5	6
22.	Tiene iniciativas, es capaz de tomar decisiones.	1	2	3	4	5	6
23.	Muestra una gran capacidad para generar planes de acción con una secuencia u orden establecido, ordenado y coherente.	1	2	3	4	5	6
24.	Tiene planes a medio y largo plazo sobre cómo quiere ser de mayor, las cosas que querría hacer o estudiar.	1	2	3	4	5	6
25.	Se implica en actividades religiosas o espirituales y posee un fuerte sistema de creencias religiosas o espirituales.	1	2	3	4	5	6
26.	Cuenta con habilidades para solucionar problemas.	1	2	3	4	5	6
27.	Siente entusiasmo y motivación por las cosas.	1	2	3	4	5	6

### A) IMPACTO DE LA SITUACIÓN PARA EL/LA ADOLESCENTE

Como sabe, cuando hablamos de Abandono Escolar Temprano estamos haciendo referencia a aquellos chicos y chicas de 18 a 24 años que han decidido no estudiar. No han continuado sus estudios correspondientes a su edad. Lo que queremos que nos diga es su percepción sobre el riesgo de este/a alumno/a de abandonar sus estudios en un futuro no muy lejano.

28. ¿Considera usted que este/a alumno/a tiene riesgo de NO continuar sus estudios, antes o una vez finalice la ESO?

- a. No   
b. Sí

En caso de haber contestado “Sí” a la pregunta anterior, marque con una X qué nivel de riesgo de Abandono Escolar Temprano percibe en el/la alumno/a y cuál es, según su criterio, el pronóstico de mejora de este/a.

	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Alto	Muy alto
29. ¿Qué nivel de riesgo de Abandono Escolar Temprano tiene este/a alumno/a?	1	2	3	4	5	6
30. ¿Cuál es su pronóstico de que este alumno/a, dada su situación, pueda mejorar y llegar a continuar estudiando?	1	2	3	4	5	6

31. Indique la nota numérica obtenida por el/la alumno/a en la última evaluación en:

- a. Matemáticas: \_\_\_\_\_  
b. Lengua Castellana: \_\_\_\_\_  
c. Lengua extranjera: \_\_\_\_\_

32. ¿Cómo considera el rendimiento académico de este/a alumno/a?

Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Alto	Muy alto
----------	------	-----------	-------	------	----------

33. ¿Este/a alumno/a está en el curso que le corresponde por su edad?

- a. No

b. Sí

34. ¿Cuántos cursos ha repetido?

a. Ninguno

b. Ha repetido un curso

c. Ha repetido dos cursos

35. ¿Cómo considera usted el grado de conflictividad de este/a alumno/a?

Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Alto	Muy alto
----------	------	-----------	-------	------	----------

36. ¿Cómo considera usted el nivel de relación de este/a alumno/a con el profesorado?

Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Alto	Muy alto
----------	------	-----------	-------	------	----------

37. ¿Cómo considera usted el nivel de relación de este/a alumno/a con sus compañeros/as de clase?

Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Alto	Muy alto
----------	------	-----------	-------	------	----------

38. ¿Este/a alumno/a es absentista?

a. No

b. Sí

Si ha contestado “Sí” en la pregunta anterior,

39. ¿Cuál es el grado de absentismo de este/a alumno/a?

Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Alto	Muy alto
----------	------	-----------	-------	------	----------

# ***Módulo X. Sesión X.***

*Título de la sesión*

## **Diario de la sesión**

1. **¿Cómo ha sido el desarrollo de la sesión (resultado/conclusiones)?**
  
2. **Horario en el que se ha llevado a cabo la sesión.**
3. **Tiempo que ha durado la sesión.**
4. **Número de personas que han acudido a la sesión.**
  
5. **Propuestas de mejora.**
  - De la sesión, ¿qué actividades mantendría, cuál modificaría o eliminaría?
  
  - De las que modificaría, indique alguna propuesta de mejora.
  
6. **Al llevar a cabo las diferentes actividades de la sesión es posible que surgieran situaciones interesantes, ¿podría describir alguna de ellas?**



## Evaluación de la sesión.

1. Valore los diferentes elementos del diseño de la sesión “Título de la sesión” que le presentamos a continuación en forma de enunciados, añadiendo los comentarios que considere oportunos.

Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
0	1	2	3	4	5

	0	1	2	3	4	5
1. La introducción a la sesión permite saber lo que se pretende con la misma y cómo desarrollarla.						
2. Los objetivos de la sesión responden a los planteados en el módulo.						
3. Las actividades planteadas son coherentes con los objetivos.						
4. Las actividades propuestas son suficientes para conseguir los objetivos.						
5. Los recursos aportados fueron adecuados y suficientes.						
6. Las orientaciones sobre el desarrollo de las sesiones son claras y precisas.						
7. Las orientaciones sobre el desarrollo de las actividades son adecuadas y suficientes.						
8. El tiempo estimado para el desarrollo de las sesiones es suficiente.						

Comentarios:

## **RESOLUCIÓN DEL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y PROMOCIÓN EDUCATIVA, POR LA QUE SE CONVOCA LA SELECCIÓN DE CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL “VIVIR LA ADOLESCENCIA EN FAMILIA”, DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2016-17**

### **ANTECEDENTES DE HECHO**

**Primero.** La Consejería de Educación y Universidades, a través de su Programa de Familia y Participación Educativa, viene impulsando diferentes iniciativas y proyectos para fomentar la participación de padres y madres en la educación de sus hijos e hijas y en los centros educativos.

**Segundo.** El incremento de la participación fomenta la corresponsabilidad educativa y compromete al conjunto de la comunidad en la mejora de los resultados educativos del alumnado, siendo todos ellos parte de la solución y copartícipes del proceso para alcanzar la meta de unas altas tasas de éxito, tanto en el ámbito escolar como en la vida en general.

**Tercero.** La escuela actual debe hacer frente a las desigualdades sociales, asegurando la igualdad de oportunidades para todas las personas y convirtiéndose en un poderoso mecanismo de compensación de desigualdades, garantizando el acceso y progresión de todo el alumnado independientemente de sus condiciones de partida. En este sentido, la participación educativa supone un vigoroso instrumento de compensación de desigualdades, pues permite a los sectores sociales más desfavorecidos asumir la dirección de su propio futuro, cooperando en la contextualización de la función educativa de la escuela, para que verdaderamente responda a sus necesidades y dé respuesta operativa a sus carencias de partida, favoreciendo así la cohesión social.

**Cuarto.** El actual Pacto de Gobierno (2015-2019) establece como uno de sus objetivos el fomento de la participación de las familias en el proceso educativo.

**Quinto.** Las exigencias de nuestro entorno social demandan jóvenes altamente cualificados, preparados para incorporarse en el mercado laboral y capaces de hacer frente a las dificultades actuales, integrando el emprendimiento como fundamento de su proyecto de vida. Por ello, la Consejería de Educación y Universidades ha establecido entre sus prioridades la mejora de los resultados educativos, y la reducción del abandono escolar temprano y el absentismo escolar. Ambas requieren del compromiso del conjunto de la comunidad educativa, pues cuando familia y centro educativo establecen un plan conjunto y participan en las decisiones que afectan al alumnado, siempre se observan estos resultados.

**Sexto.** El Estudio sobre el riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias, realizado por el Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en 2014, señala dos grandes líneas de actuación que favorecen la continuidad escolar en relación con la familia: la participación de los padres y madres en el centro educativo y la implantación formal de programas de educación parental grupal para fomentar las competencias parentales y el desarrollo personal.

**Séptimo.** El proyecto grupal de educación parental “Vivir la adolescencia en familia” se ha desarrollado ya con doscientos veintisiete grupos de padres y madres en diferentes centros educativos de Canarias a lo largo de los tres cursos anteriores, obteniéndose una valoración muy positiva, tanto por parte del profesorado formador como de las personas participantes.

## **RESOLUCIÓN DEL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y PROMOCIÓN EDUCATIVA, POR LA QUE SE CONVOCA LA SELECCIÓN DE CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL “VIVIR LA ADOLESCENCIA EN FAMILIA”, DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2016-17**

A los anteriores hechos les son de aplicación los siguientes:

### **FUNDAMENTOS DE DERECHO**

**Primero.** La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 1.j), como principio general de la Educación, la participación de la comunidad educativa, e insta en su artículo 118, apartados 3 y 4, a las Administraciones educativas a fomentar la participación de las familias, promoviendo e incentivando su colaboración, a fin de hacer efectiva su corresponsabilidad en la educación de sus hijos e hijas.

**Segundo.** El artículo 119, apartado 4, de esta misma Ley, establece que las Administraciones educativas favorecerán la formación dirigida a padres y madres.

**Tercero.** La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, establece asimismo en su artículo 9, apartado 7, que la administración educativa impulsará la formación de los padres y madres o tutores legales en aspectos que les permitan contribuir más efectivamente a la educación de sus hijos e hijas.

**Cuarto.** El Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, establece en su Título IV, Órganos de Participación y Colaboración Social, los mecanismos para hacer efectiva la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes.

Por todo ello, y teniendo en cuenta las atribuciones que tengo conferidas en el Reglamento Orgánico de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, aprobado por el Decreto 113/2006, de 26 de julio, y las que tengo delegadas por la Orden de 13 de junio de 2008 (BOC n.º 128, de 27 de junio de 2008)

### **RESUELVO:**

**Primero.** Convocar la selección de 75 centros docentes públicos de Educación Secundaria de Canarias para la realización del programa de educación parental “Vivir la adolescencia en familia” durante el curso escolar 2016-17.

**Segundo.** Autorizar el desarrollo del programa según las bases del Anexo I.

**RESOLUCIÓN DEL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y PROMOCIÓN EDUCATIVA, POR LA QUE SE CONVOCA LA SELECCIÓN DE CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL “VIVIR LA ADOLESCENCIA EN FAMILIA”, DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2016-17**

**ANEXO I**

**BASES**

**Primera. Objetivos.**

Los objetivos de esta convocatoria son los siguientes:

- Mejorar las competencias parentales y potenciar la presencia de modelos familiares positivos.
- Mejorar la comunicación de padres y madres con sus hijos e hijas, con su consiguiente repercusión en el clima familiar y escolar.
- Favorecer la comunicación, la participación y el trabajo en equipo de la comunidad escolar.
- Favorecer la continuidad y el éxito escolar del alumnado de nuestros centros.

**Segunda. Destinatarios.**

Podrán participar en la presente convocatoria los centros docentes públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

**Tercera. Compromisos de los centros educativos que desarrollen el programa.**

La confirmación de la participación de un centro en el presente programa conlleva el cumplimiento de los siguientes compromisos:

- Contar con el acuerdo del Consejo Escolar.
- Entender y desarrollar el programa como un proyecto de centro, especialmente en lo que respecta a la colaboración de todo el profesorado en la constitución de los grupos, a la presentación periódica al claustro de los avances del programa y a la realización de un acompañamiento y seguimiento continuados.
- Contar con un profesor o profesora del claustro (con acreditación en mediación, que desarrolle las labores de orientación en el centro, que coordine la Red de Participación, o que responda a cualquier otro perfil adecuado a la labor que debe desempeñar) que asuma la coordinación del programa y que actúe como ponente de las sesiones formativas con padres y madres, teniendo en cuenta que tendrán preferencia aquellos que ya participaron el curso pasado como formadores en el programa. El centro podrá optar por seleccionar a dos docentes que compartan las funciones de coordinación y ponente.
- Facilitar a dicho profesorado la asistencia a las sesiones de formación y seguimiento del programa.

## **RESOLUCIÓN DEL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y PROMOCIÓN EDUCATIVA, POR LA QUE SE CONVOCA LA SELECCIÓN DE CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL “VIVIR LA ADOLESCENCIA EN FAMILIA”, DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2016-17**

- Configurar un grupo de madres y padres que respondan a las características indicadas en la base cuarta, apartado b, de esta resolución.
- Facilitar las condiciones y los recursos necesarios para la impartición de las sesiones (recibimiento a familias, disponibilidad de un aula adecuada, materiales, fotocopias...).
- Fomentar la continuidad del grupo.

### **Cuarta.** Características del programa “Vivir la adolescencia en familia”.

#### a) Características generales:

Este programa pretende poner en manos de un grupo de madres y padres de cada centro participante la posibilidad de mejorar sus competencias parentales y reforzar el ejercicio de la supervisión sobre sus hijos e hijas, modificando su percepción de la adolescencia y mejorando la comunicación con los chicos y las chicas, con su consiguiente repercusión en el clima familiar y escolar, tan fundamental para el éxito escolar de estos y estas.

Llevar a cabo esta experiencia de formación grupal, supervisada y evaluada por un especialista en educación parental, supone comenzar a configurar un núcleo de trabajo con familias con capacidad para contagiar a otras y con el fin de ir construyendo paulatinamente un compromiso común por la continuidad escolar en el que participe toda la comunidad educativa.

#### b) Destinatarios de la formación:

En cada centro educativo se constituirá un único grupo de padres y madres. Este grupo deberá estar formado por un mínimo de 15 madres y padres y un máximo de 20 aunque, en casos excepcionales, podrá constituirse con un mínimo de 10 progenitores.

El programa está particularmente pensado para madres y padres de menores que comienzan a dar signos de problemas escolares de todo tipo. Para familias preocupadas por el cambio que su hijo o hija mostrará con la adolescencia. Para aquellos que acuden a las citas del tutor o la tutora y manifiestan cierta alarma por no saber qué hacer.

#### c) Módulos del curso:

- Acercarnos a la adolescencia
- Más allá del conflicto familiar
- Hacia un estilo de vida saludable en la familia
- Comprometidos con la continuidad escolar
- El camino hacia el centro escolar

#### d) Temporalización:

El programa contempla 20 sesiones con una periodicidad semanal, que se desarrollarán entre los meses de noviembre de 2016 y mayo de 2017. Cada sesión tendrá una duración de una hora y media.

#### e) Compromisos del formador o formadora:

## **RESOLUCIÓN DEL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y PROMOCIÓN EDUCATIVA, POR LA QUE SE CONVOCA LA SELECCIÓN DE CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL “VIVIR LA ADOLESCENCIA EN FAMILIA”, DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2016-17**

El profesorado que actúe como formador asumirá las siguientes responsabilidades:

- Acudir a las sesiones presenciales de formación y seguimiento del programa:
  - Presentación y formación inicial: jornadas presenciales de dos días de duración para introducir el programa y presentar los tres primeros módulos (solo para el nuevo profesorado formador).
  - Seguimiento: una sesión para la presentación de los dos últimos módulos y evaluación de proceso (para todo el profesorado formador).
- Colaborar con el centro en la configuración del grupo de madres y padres.
- Actuar de enlace entre organizadores, centro docente y asistentes a la actividad, para ultimar todos los detalles necesarios.
- Prever y preparar los recursos necesarios para la impartición de los talleres.
- Impartir la totalidad de las sesiones formativas que contempla el programa.
- Registrar la asistencia de padres y madres a cada una de las sesiones.
- Gestionar la documentación justificativa del programa y entregarla, antes del 30 de junio de 2017, en el CEP de adscripción.

### f) Evaluación:

El centro, de forma voluntaria, podrá participar en la evaluación del impacto del programa en el rendimiento y adaptación escolar del alumnado, así como en la supervisión y competencias educativas de los padres y de las madres que participan en este.

### **Quinta.** Procedimiento y plazo de solicitud.

Los centros educativos interesados deberán formalizar la solicitud de inscripción en la página web de Redes y Programas de la CEU:

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus2/redes/>

Para ello, el director o directora deberá acceder en dicha página web a la sección del Programa de Parentalidad Positiva con su nombre de usuario y clave Medusa o, en su defecto, con su nombre de usuario DNI y clave SUA.

El plazo de inscripción finalizará el 30 de junio de 2016.

Para cualquier consulta podrán dirigirse a la siguiente dirección de correo electrónico: [pfamilias.ceus@gobiernodecanarias.org](mailto:pfamilias.ceus@gobiernodecanarias.org)

### **Sexta.** Criterios de selección.

La selección de los centros participantes será realizada, a partir de las solicitudes presentadas, por una comisión compuesta por la persona responsable del Servicio de Innovación Educativa y por las dos personas coordinadoras del Programa de Familia y Participación Educativa de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, aplicando el siguiente orden de prelación:

## **RESOLUCIÓN DEL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y PROMOCIÓN EDUCATIVA, POR LA QUE SE CONVOCA LA SELECCIÓN DE CENTROS DOCENTES PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL “VIVIR LA ADOLESCENCIA EN FAMILIA”, DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2016-17**

1. Centros que desarrollaron, durante el curso 2015-16, el proyecto grupal de educación parental “Vivir la adolescencia en familia”.
2. Centros que pertenecen a la RedCICE y están desarrollando un Programa para la Mejora de la Convivencia (PROMEKO).
3. Centros que están desarrollando un Programa para la Mejora de la Convivencia (PROMEKO).
4. Centros que pertenecen a la RedCICE.
5. Centros pertenecientes a la Red Canaria de Centros para la Participación Educativa.
6. Orden de entrada de solicitudes.

### **Séptima.** Resolución de la convocatoria.

La Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa resolverá la convocatoria, la hará pública en la página Web de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad e informará a los centros educativos seleccionados.

### **Octava.** Certificación y dotación económica.

La Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, a través de su Programa de Familia y Participación Educativa, efectuará el seguimiento del programa en cada uno de los centros. Esta misma Dirección General gestionará el expediente administrativo a efectos del abono de las cantidades estipuladas y del reconocimiento al profesor o profesora que actúe como ponente, así como a los padres y madres receptores de la formación.

El profesorado formador recibirá el importe de 1000 € por el desarrollo de las labores descritas en la base cuarta, apartado e, siempre y cuando se haya desarrollado la totalidad del programa. En el caso de haberse seleccionado dos formadores en el centro, esta cantidad se dividirá entre ambos.

Cada centro participante recibirá un importe de 500 € que se destinará a facilitar el desarrollo del programa: material fungible, reprografía y otros gastos derivados de las actividades programadas con las familias.

El profesorado formador obtendrá la certificación como ponente por un total de 30 horas y la certificación como coordinador o coordinadora de este Programa de Innovación por un total de 20 horas.

Los padres y madres participantes en el programa tendrán derecho a la correspondiente certificación oficial de asistencia por un total de 30 horas, debiendo asistir, al menos, al 85% de las sesiones.





Satisfacción participantes-aspectos logísticos	.069	
Satisfacción participantes-contenidos	-.243*	
Satisfacción participantes-estructura programa	.129	
<b>Modelo 4</b>		
Medida pretest	.420***	.320*
Dosis	-.161	
Número dinamizadores/as	-.327**	
Años experiencia docente	-.216*	
<b>Modelo 5</b>		
Medida pretest	.378***	.339
Tamaño del grupo		.063
Dosis	-.171	
Número dinamizadores/as	-.370***	
Años experiencia docente	-.285**	
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras	-.056	
Satisfacción participantes-cambios producidos programa	.308**	
Satisfacción participantes-aspectos logísticos	.027	
Satisfacción participantes-contenidos	-.177	
Satisfacción participantes-estructura programa	.005	

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

**Tabla 52**

*Modelos de regresión sobre las Competencias Parentales para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest II (N= 372)*

Variables por modelos	Búsqueda de Apoyo Formal		Participación e Integración Comunitaria	
	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>
<b>Modelo 1</b>		.088**		.189***
Medida pretest	.316**	.100**	.447***	.200***
<b>Modelo 2</b>		.142*		.224*
Medida pretest	.372***	.066*	.418***	.045*
Tamaño del grupo	.263*			
Dosis			.215*	
<b>Modelo 3</b>		.152		.324***
Medida pretest	.379***	.068	.324**	.106***
Tamaño del grupo	.235			
Dosis			.280**	
Satisfacción dinamizadores-introducción			-.343***	
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras	.144			
Satisfacción participantes-cambios producidos programa	.171			
Satisfacción participantes-aspectos logísticos	-.126			
Satisfacción participantes-contenidos	-.014			
Satisfacción participantes-estructura programa	.077			
<b>Modelo 4</b>				.354*
Medida pretest			.305***	.038*
Dosis			.292**	
Satisfacción dinamizadores-introducción			-.633***	
Satisfacción dinamizadores-número actividades			.345*	

**Modelo 5**

Medida pretest	.348	.038
Dosis	.292**	
Satisfacción dinamizadores-introducción	.286**	
Satisfacción dinamizadores-número actividades	-.659***	
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras	.379*	
Satisfacción participantes-cambios producidos programa	-.124	
Satisfacción participantes-cambios producidos programa	.006	
Satisfacción participantes-aspectos logísticos	-.019	
Satisfacción participantes-contenidos	.012	
Satisfacción participantes-estructura programa	-.095	

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

**Tabla 53**

*Modelos de regresión sobre las Estrategias Positivas de Resolución de Conflictos Familiares para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (N= 372)*

Variables por modelos	Producir Cambios Positivos Relación			Disminución Tensión Emocional			Negociación			Hacer Ver Postura y Sentido Norma		
	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Modelo 1</b>												
Medida pretest	.466***	.206***	.217***	.441***	.183***	.194***	.428***	.172***	.183***	.596***	.346***	.355***
<b>Modelo 2</b>												
Medida pretest	.500***	.264**	.067**	.413***	.249	.117	.484***	.297***	.133***	.603***	.394**	.055**
Edad dinamizadores							-.368***			-.235**		
Años experiencia docente	-.261**											
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras				.010								
Satisfacción participantes-cambios producidos programa				.054								
Satisfacción participantes-aspectos logísticos				-.057								
Satisfacción participantes-contenidos				-.008								
Satisfacción participantes-estructura programa				.344*								
<b>Modelo 3</b>												
Medida pretest	.486***	.273	.058				.462***	.334*	.044*	.624***	.424*	.037*
Edad dinamizadores							-.329***			-.189*		
Años experiencia docente	-.278**											
Satisfacción dinamizadores-número actividades										-.199*		
Satisfacción dinamizadores-orientaciones actividades												
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras	-.137						-.215*					

Satisfacción participantes-cambios producidos programa	.057					
Satisfacción participantes-aspectos logísticos	.030					
Satisfacción participantes-contenidos	-.061					
Satisfacción participantes-estructura programa	.272					
<b>Modelo 4</b>						
Medida pretest		.417***	.341	.050	.595***	.414
Edad dinamizadores		-.347***			-.198*	
Satisfacción dinamizadores-número actividades					-.227*	
Satisfacción dinamizadores-orientaciones actividades		-.256**				
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras		.081			-.064	
Satisfacción participantes-cambios producidos programa		.159			.112	
Satisfacción participantes-aspectos logísticos		-.005			-.114	
Satisfacción participantes-contenidos		-.152			-.045	
Satisfacción participantes-estructura programa		.099			.196	

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

**Tabla 54**

*Modelos de regresión sobre las Estrategias Negativas de Resolución de Conflictos Familiares para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (N= 372)*

Variables por modelos	Ignorar Conflicto			Afirmación Poder			Manejo Emociones Negativas		
	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Modelo 1</b>									
Medida pretest	.513***	.252***	.263***	.738***	.538***	.545***	.735***	.534***	.540***
<b>Modelo 2</b>									
Medida pretest	.507***	.234	.039	.786***	.558*	.027*	.724***	.525	.027
Satisfacción dinamizadores-recursos									
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras	.085			-.170*			.151		
Satisfacción participantes-cambios producidos programa	-.021						-.014		
Satisfacción participantes-aspectos logísticos	-.026						-.042		
Satisfacción participantes-contenidos	.055						.122		
Satisfacción participantes-estructura programa	.132						-.052		
<b>Modelo 3</b>									
Medida pretest				.774***	.560	.033			
Satisfacción dinamizadores-recursos				-.150					
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras				.118					
Satisfacción participantes-cambios producidos programa				-.032					
Satisfacción participantes-aspectos logísticos				-.037					
Satisfacción participantes-contenidos				-.136					
Satisfacción participantes-estructura programa				.058					

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

**Tabla 55**

*Modelos de regresión sobre el Clima Social y Familiar para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (N= 372)*

Variables por modelos	Clima de Apoyo y Unión			Clima Violento en la Familia			Dificultad Expresar Sentimientos y Opiniones			Clima Conflictivo en la Familia		
	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Modelo 1</b>												
Medida pretest	.395***	.145***	.156***									
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras				.125								
Satisfacción participantes-cambios producidos programa				.055								
Satisfacción participantes-aspectos logísticos				-.111								
Satisfacción participantes-contenidos				.085								
Satisfacción participantes-estructura programa				.007								
<b>Modelo 2</b>												
Medida pretest	.376***	.209**	.073**									
Años experiencia docente	-.271**											
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras							.484***	.196	.012	.269***	.271	.048
Satisfacción participantes-cambios producidos programa							.063			.528***		
Satisfacción participantes-aspectos logísticos							.030					
Satisfacción participantes-contenidos							-.057					
Satisfacción participantes-estructura programa							.008					
							.059					

<b>Modelo 3</b>		.179	.023
Medida pretest	.368***		
Años experiencia docente	-.313**		
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras	-.097		
Satisfacción participantes-cambios producidos programa	.087		
Satisfacción participantes-aspectos logísticos	-.034		
Satisfacción participantes-contenidos	-.150		
Satisfacción participantes-estructura programa	.142		

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



**Tabla 56**

*Modelos de regresión sobre la Supervisión Parental para analizar las variables de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (N= 372)*

Variables por modelos	Supervisión Educativa			Control Restrictivo			Apertura		
	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Modelo 1</b>		.312***	.321***		.215***	.225***		.189***	.199***
Medida pretest	.566***			.474***			.446***		
<b>Modelo 2</b>		.283	.018		.263**	.058**		.164	.029
Medida pretest	.578***			.431***			.425***		
Edad dinamizadores				-.244**					
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras	.096						-.024		
Satisfacción participantes-cambios producidos programa	-.125						.145		
Satisfacción participantes-aspectos logísticos	.118						-.032		
Satisfacción participantes-contenidos	.046						.094		
Satisfacción participantes-estructura programa	-.059						-.083		
<b>Modelo 3</b>					.280	.063			
Medida pretest				.421***					
Años experiencia docente				-.276**					
Satisfacción participantes-personas dinamizadoras				.087					
Satisfacción participantes-cambios producidos programa				.240					
Satisfacción participantes-aspectos logísticos				-.152					
Satisfacción participantes-contenidos				-.156					
Satisfacción participantes-estructura programa				.007					

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

**RESOLUCIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y CALIDAD, POR LA QUE SE CONVOCA AL PROYECTO EDUCATIVO VIVIR LA ADOLESCENCIA EN FAMILIA PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN DE PRIMARIA DE CANARIAS DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2021-2022.**

Examinada la propuesta del Área de Familia y Participación Educativa, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, correspondiente a la convocatoria de selección de centros docentes públicos de Educación Primaria para el desarrollo durante el curso escolar 2021-2022 del Programa de Educación Parental “Vivir la adolescencia en familia”, a la vista del informe de la Responsable del Servicio de Innovación, y de acuerdo con los siguientes


**ANTECEDENTES DE HECHO**

**Primero.** La Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, a través de su Programa de Familia y Participación Educativa, viene impulsando diferentes iniciativas y proyectos para fomentar la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas y en los centros educativos.

**Segundo.** El incremento de la participación fomenta la corresponsabilidad educativa y compromete al conjunto de la comunidad en la mejora de los resultados educativos del alumnado, siendo todos ellos parte de la solución y copartícipes del proceso para alcanzar la meta de unas altas tasas de éxito, tanto en el ámbito escolar como en la vida en general.

**Tercero.** La escuela actual debe hacer frente a las desigualdades sociales, asegurando la igualdad de oportunidades para todas las personas y convirtiéndose en un poderoso mecanismo de compensación de desigualdades, garantizando el acceso y progresión de todo el alumnado independientemente de sus condiciones de partida. En este sentido, la participación educativa supone un vigoroso instrumento de compensación de desigualdades, pues permite a los sectores sociales más desfavorecidos asumir la dirección de su propio futuro, cooperando en la contextualización de la función educativa de la escuela, para que verdaderamente responda a sus carencias de partida y necesidades, favoreciendo así la cohesión social.

**Cuarto.** La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias ha establecido entre sus prioridades la mejora de los resultados educativos, y la reducción del abandono escolar temprano y el absentismo escolar. Para lograr todo ello se requiere del compromiso del conjunto de la comunidad educativa, familia y centro educativo deben establecer un plan conjunto y

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente: 0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy	 
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



participar en las decisiones que afectan al alumnado.

**Quinto.** El presente curso escolar se caracteriza por integrar, en su planificación, las recomendaciones sanitarias de la “Guía de medidas de prevención frente al riesgo de exposición al virus SARS-CoV-2 en los centros educativos públicos no universitarios curso 2021/2022”. Tanto en las actividades a desarrollar como en los procedimientos que se lleven a cabo, se tendrá en cuenta el “Protocolo de prevención y organización para el desarrollo de la actividad educativa presencial en los centros educativos no universitarios de Canarias” y el “Plan de Contingencia frente a la COVID-19 de cada centro educativo no universitario de Canarias” y todo aquello que publiquen las administraciones competentes a lo largo del curso escolar.

**Sexto.** El proyecto grupal de educación parental “Vivir la adolescencia en familia” se desarrolló desde el curso 2014 al 2018 en los centros educativos de Canarias, habiéndose formado en ese periodo a 149 grupos de familias. La valoración obtenida, además, ha sido muy positiva, tanto por parte del profesorado formador como de las personas participantes por lo que se propone activar la propuesta para el presente curso escolar.

### FUNDAMENTOS DE DERECHO

**Primero.** La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada parcialmente por la Ley 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa establece en su artículo 1.j), como principio general de la Educación, la participación de la comunidad educativa, e insta en su artículo 118, apartados 3 y 4, a las Administraciones educativas a fomentar la participación de las familias, promoviendo e incentivando su colaboración, a fin de hacer efectiva su corresponsabilidad en la educación de sus hijos e hijas.

**Segundo.** El artículo 119, apartado 4, de esta misma Ley, establece que las Administraciones educativas favorecerán la formación dirigida a padres y madres.

**Tercero.** La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria establece asimismo en su artículo 9, apartado 7, que la administración educativa impulsará la formación de los padres y madres o tutores legales en aspectos que les permitan contribuir más efectivamente a la educación de sus hijos e hijas.

**Cuarto.** El Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, establece en su Título IV, Órganos de Participación y Colaboración Social, los mecanismos para hacer efectiva la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes.

**Quinto.** Decreto 276/1997 de 27 de noviembre por el que se regula el procedimiento de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, establece en los artículos 1, párrafo segundo y 12, apartados 3 y 4, de su anexo, en relación con el artículo según de dicho Decreto, el libramiento por

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente: 0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



parte de la Dirección General competente, de fondos con carácter finalista destinados al desarrollo y ejecución de Programas de esta Administración Educativa para su gestión.

**Sexto.** La Resolución 861/2021 de 29 de abril de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se publican las instrucciones para el desarrollo de la Red Canaria de Centros Educativos para la Innovación y Calidad del Aprendizaje Sostenible (Red Educativa Canaria InnovAS), durante el curso 2021-2022 en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

En virtud de lo anteriormente expuesto y de las competencias para desarrollar e impulsar iniciativas de investigación e innovación educativas, incluidas la gestión económica y administrativa de las mismas que me atribuye el artículo 20 del Decreto 7/2021, de 18 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes,

### RESUELVO

**Primero.** Aprobar la convocatoria del proyecto denominado “Vivir la adolescencia en familia” para su desarrollo, durante el curso escolar 2021/2022, en 30 centros educativos públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, distribuidos de la siguiente manera:

ISLAS	NÚMERO DE CENTROS
TENERIFE	11
EL HIERRO	1
LA GOMERA	1
LA PALMA	2
GRAN CANARIA	11
FUERTEVENTURA	2
LANZAROTE Y LA GRACIOSA	2
TOTAL	30

**Segundo.** Autorizar el desarrollo del proyecto según las bases de esta convocatoria y especificadas en el anexo I de la presente Resolución.

**Tercero.** Publicar esta resolución en la página web de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

EL DIRECTOR DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y CALIDAD  
Gregorio José Cabrera Déniz

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente: 0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



## ANEXO I

### 1. Justificación.

Este proyecto se justifica en la necesidad de fomentar la parentalidad positiva para que los progenitores tengan la oportunidad de reflexionar sobre su acción diaria, entender por qué sus hijos e hijas realizan una serie de acciones y gestionar el análisis de éstas.

### 2. Objetivos.

Los objetivos de esta convocatoria son los siguientes.

- Mejorar las competencias parentales y potenciar la presencia de modelos familiares positivos.
- Mejorar la comunicación de padres y madres con sus hijos e hijas, con su consiguiente repercusión en el clima familiar y escolar.
- Favorecer la comunicación, la participación y el trabajo en equipo de la comunidad escolar.
- Favorecer la continuidad y el éxito escolar del alumnado de nuestros centros.

### 3. Destinatarios.

Podrán participar en la presente convocatoria los centros docentes públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

### 4. Compromisos de los centros educativos que desarrollen el programa.

La confirmación de la participación de un centro en el presente programa conlleva el cumplimiento de los siguientes compromisos:

- La aprobación del claustro de la participación del centro en el programa, del grupo que se va a incluir en el mismo y del profesorado que asumirá su desarrollo y coordinación.
- Entender y desarrollar el programa como un proyecto de centro, especialmente en lo que respecta a la colaboración de todo el profesorado en la constitución de los grupos, a la presentación periódica al claustro de los avances del programa y a la realización de un acompañamiento y seguimiento continuados.
- Informar al Consejo Escolar de la participación en el presente programa.
- Contar con un profesor o profesora del claustro (con acreditación en mediación, que

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente: 0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



desarrolle las labores de orientación en el centro, que coordine el eje de Familia y Participación Educativa, o que responda a cualquier otro perfil adecuado a la labor que debe desempeñar) que asuma la coordinación del programa y que actúe como formador o formadora en las sesiones con padres y madres. El centro podrá optar por seleccionar a dos docentes que compartan las funciones de coordinación y ponente. En el caso de que no haya en el centro ningún/a docente que responda al perfil y que desee asumir estas funciones, se podrá seleccionar al educador o educadora social, si hubiera en el centro.

- Compromiso de asistencia obligatoria a las formaciones del profesorado que participa en la implementación y la coordinación .
- Facilitar las condiciones y los recursos necesarios para la impartición de las sesiones (recibimiento a familias, disponibilidad de un aula adecuada, materiales, fotocopias...).
- Difundir entre la comunidad educativa la acción que se está desarrollando..
- Comunicar a los organizadores cualquier cambio con respecto al grupo formado en el centro, desde el momento en que este se produzca.

## 5. Características del programa “Vivir la adolescencia en familia”.

### a) Características generales.

Este programa ofrece a un grupo de madres y padres de cada centro participante la posibilidad de mejorar sus competencias parentales y reforzar el ejercicio de la supervisión sobre sus hijos e hijas, modificando su percepción de la adolescencia y mejorando la comunicación con los chicos y las chicas, con su consiguiente repercusión en el clima familiar y escolar, tan fundamental para el éxito escolar de estos y estas. Llevar a cabo esta experiencia de formación grupal, supervisada y evaluada por un especialista en educación parental, supone comenzar a configurar un núcleo de trabajo con familias con capacidad para contagiar a otras y con el fin de ir construyendo paulatinamente un compromiso común por la continuidad escolar en el que participe toda la comunidad educativa. La Asociación Hestia será la encargada de impartir la formación a los docentes formadores. Desde el momento en el que se hayan seleccionado a los centros, Hestia se pondrá en contacto con ellos para comenzar la organización y el desarrollo de esta experiencia de formación grupal, supervisada y evaluada por estos especialistas para la configuración de un núcleo de familias con inquietud y con capacidad para contagiar a otras, con el fin último de ir construyendo paulatinamente un compromiso

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente: 0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



común por la continuidad escolar en el que participe toda la comunidad educativa. En este sentido, se valorará positivamente en la selección de centros que el centro solicite un itinerario de familias en el Plan de Formación de Centro.

#### b) Destinatarios de la formación.

El programa está particularmente pensado para madres y padres de menores que comienzan a manifestar dificultades generalizadas en el entorno escolar. Para familias preocupadas por el cambio que su hijo o hija muestra con la adolescencia, para aquellos que acuden a las citas del tutor o la tutora CURSO ESCOLAR 2021-2022 y manifiestan cierta alarma por no saber qué hacer.

En definitiva, para familias con inquietud por mejorar o prevenir dificultades en el futuro. En cada centro educativo se constituirá un único grupo de padres y madres. Este grupo deberá estar formado por un mínimo de 10 progenitores y un máximo de 20.

#### c) Módulos del curso:

- Acercarnos a la adolescencia
- Más allá del conflicto familiar
- Hacia un estilo de vida saludable en la familia
- Comprometidos con la continuidad escolar
- El camino hacia el centro escolar

#### d) Temporalización:

El programa contempla 20 sesiones con una periodicidad semanal, que se desarrollarán entre los meses de enero de 2022 y junio de 2022. Cada sesión tendrá una duración de una hora y media.

#### e) Compromisos del formador o formadora

- Acudir a las sesiones presenciales, en horario de tarde, de formación y seguimiento del Programa.
- Colaborar con el centro en la configuración del grupo de las familias.
- Fomentar la continuidad del grupo a lo largo del curso.
- Actuar de enlace entre organizadores, centro docente y asistentes a la actividad, para ultimar todos los detalles necesarios.

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente: 0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



- Prever y preparar los recursos necesarios para la impartición de los talleres.
- Comunicar a los organizadores cualquier cambio con respecto al grupo formado en el centro, desde el momento en que este se produzca.
- Impartir la totalidad de las sesiones formativas que contempla el programa.
- Registrar la asistencia de padres y madres a cada una de las sesiones.
- Gestionar la documentación justificativa del programa y entregarla, antes del 30 de junio de 2022 en el CEP de adscripción.

#### f) Evaluación:

La evaluación del programa tendrá carácter obligatorio y contará con una metodología mixta. Por un lado, la evaluación cuantitativa, será pre-postest y con múltiples informantes. Mientras que la evaluación cualitativa, recogerá tanto el seguimiento del programa, como la realización de grupos de discusión con padres/madres participantes en este.

Los tiempos, informantes e instrumentos se detallan a continuación:

- *Inicial:*
  - Informantes padres/madres:
    - Escala sobre la percepción de las competencias parentales (adaptado de Cabrera et al., 2013).
    - Resolución de conflictos en la familia ( adaptado de FADE,2000)
    - Escala de Clima Social y Familiar ( adaptado de Moos et al., 1974)
    - Escala de Supervisión Parental ( adaptado de Stattin y Kerr,2000)
  - Informantes profesorado:
    - Escala SDQ “Strength and Difficulties Questionnaire” (Rodríguez-Hernández et al., 2012).
    - Competencias del menor (adaptado de Cabrera, et al., 2011).
- *Seguimiento:*
  - Informantes formadores/as:
    - Diario de Seguimiento sesión de padres/madres.
    - Diario de Seguimiento sesión de hijos/as.
    - Diario de Seguimiento sesión conjunta.
- *Final:*

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente: 0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	





- Informantes padres/madres:
  - Escala sobre la percepción de las competencias parentales (adaptado de Cabrera et al., 2013).
  - Satisfacción con el Programa (ESFP) (adaptada de Almeida et al., 2008).
- Informantes profesorado:
  - Escala SDQ “Strength and Difficulties Questionnaire” (Rodríguez-Hernández et al., 2012).
  - Competencias del menor (adaptado de Cabrera, et al., 2011)

#### f) Seguimiento.

Desde el Programa de Familia y Participación Educativa se hará un seguimiento continuo del desarrollo del programa “VIVIR LA ADOLESCENCIA EN FAMILIA”.

DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2021-2022 En caso de que, a lo largo curso, el número de participantes descendiera hasta 3, se dará de baja al centro en el proyecto sin que la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes deba abonar la dotación económica al profesorado formador.

#### 6. Procedimiento y plazo de solicitud.

Los centros educativos interesados deberán formalizar la solicitud de inscripción en la página web siguiente de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes:

[https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/procedimientos/project/adolescencia\\_familia/](https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/procedimientos/project/adolescencia_familia/)

<b>Periodo de inscripción</b>	10 días laborables contados a partir del día siguiente al de la fecha de publicación de esta resolución.
<b>Publicación del listado provisional de centros participantes</b>	2 días laborables, contados a partir del día siguiente a la fecha de finalización del periodo de recepción de inscripciones.

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente: 0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



<b>Periodo de reclamaciones</b>	4 días laborables, contados a partir del día siguiente a la fecha de publicación del listado provisional de centros participantes.
<b>Publicación del listado definitivo de centros participantes</b>	Hasta dos días laborables tras la finalización del periodo de reclamaciones.

Para resolver cualquier incidencia puede contactar con el Área de Familia y Participación Educativa, a través del correo electrónico [cpfamilias.educacion@gobiernodecanarias.org](mailto:cpfamilias.educacion@gobiernodecanarias.org)

### 7. Criterios de selección.

La selección de los centros participantes se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Centros inscritos en la Red Innovas y que tengan el eje número 7 Familia y Participación Educativa.
2. Orden de entrada de solicitudes. En el caso de que las solicitudes de alguna de las islas no cubriesen las plazas ofertadas para ella, estas serán adjudicadas, priorizando los centros de las islas no capitalinas.

### 8. Resolución de la convocatoria.

Una vez seleccionados los centros, se publicará el listado en la página Web de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes e informará a los centros educativos.

### 9. Certificación y dotación económica.

El profesorado formador recibirá el importe de 1000 € por el desarrollo de las labores descritas en la base quinta, apartado e, siempre y cuando se haya desarrollado la totalidad del programa. En el caso de haberse seleccionado dos formadores en el centro, esta cantidad se dividirá entre ambos. En ningún caso las personas formadoras recibirán dotación económica de no realizar completamente el programa. Cada centro participante recibirá un importe de 100 € por participar, que se destinará a facilitar el desarrollo del programa: material fungible, reprografía y otros gastos derivados de las actividades programadas con las familias. El profesorado formador obtendrá la certificación como ponente por un total de 30 horas y la certificación como coordinador o coordinadora de este Programa de Innovación por un total de 20 horas. Los padres y madres participantes en el programa tendrán

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente: 0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



derecho a la correspondiente certificación oficial de asistencia por un total de 30 horas, debiendo asistir, al menos, al 70 % de las sesiones.

### 10. Acciones previstas.

Cada formador/a inscrito desarrollará las acciones y sesiones del Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” en base al cronograma siguiente:

#### Programa “Vivir la adolescencia en familia”

FECHAS	SESIONES- ACCIONES
24 al 31 de enero (dos sesiones en cada una)	<b>Jornadas de formación inicial en Gran Canaria y Tenerife.</b>
01 al 11 de febrero	<p><b>Constituir los grupos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar las familias del grupo de intervención.</li> <li>• Entrevista con cada familia participante.</li> <li>• Firmar compromiso por la Continuidad Escolar (elaboración propia por cada formador/a, no hay un modelo estándar).</li> </ul> <p><b>Fijar convocatoria de primera reunión de grupo (sesión 0 del programa).</b></p>
14 al 18 de febrero	<p><b>Sesión 0 del programa:</b> Creamos el Grupo.  <b>Comienza Módulo 1.</b>  <b>Sesión 1, módulo 1.</b></p> <p><i>Nota:</i> unir sesión 0 y sesión 1.            Con respecto a la sesión 0, prestar especial atención a las actividades de expectativas, normas y objetivos, reduciendo el tiempo de dedicación a las mismas para hacer la sesión 1 completa.</p>
21 al 25 de febrero	<p><b>Sesión 2 del módulo 1.</b></p> <p><b>Evaluación inicial (on-line o en papel):</b>  <b>Informantes padres/madres:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasar cuestionario sociodemográfico.</li> <li>- Pasar escala clima social y familiar.</li> <li>- Pasar escala supervisión parental.</li> </ul> <p><b>Informantes profesorado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasar escala de competencias del menor.</li> </ul> <p><i>Nota:</i> Antes de pasar los cuestionarios, cada padre o madre debe tener un código que identifique cada cuestionario que realice. Debe ser el mismo código siempre (conservarlo para la evaluación final). Un cuestionario no debidamente identificado nos hace perder la posibilidad de contar con esa persona para la evaluación. <b>*VER CÓMO ESTABLECER LOS CÓDIGOS (instrucciones para la evaluación).</b></p>

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
<p>En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a>            puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente:            0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy</p>	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



28 de febrero al 04 de marzo	<b>Sesión 3 del módulo 1.</b> <b>Informantes padres/madres:</b> - Pasar escala sobre el conflicto. - Pasar escala de competencias parentales.
<b>Antes del 11 de marzo</b>	<b>ENTREGA DEL LISTADO DE PADRES Y MADRES que participan de manera regular en el programa.</b>  La entrega se hace en el CEP de referencia a la atención del Programa de Familia y Participación Educativa (Servicio de Innovación).  <b>ENTREGA DE LA EVALUACIÓN INICIAL (papel)</b> La entrega se hará por correo postal a la siguiente dirección: Juan Carlos Martín Quintana Departamento de Educación Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC C/ Santa Juana de Arco, 1 35004 Las Palmas de Gran Canaria  <i>Nota:</i> Los/las formadores/as de Gran Canaria, lo pueden entregar directamente en la Conserjería de la Facultad de Ciencias de la Educación (Magisterio) a nombre de la persona arriba indicada.
07 al 11 de marzo	<b>Comienza Módulo 2.</b> <b>Sesión 2 del módulo 2.</b>
14 al 18 de marzo	<b>Sesión 3 del módulo 2.</b>
21 al 25 de marzo	<b>Sesión 4 del módulo 2.</b>
Abril, pendiente de estipular	<b>JORNADAS DE SEGUIMIENTO Y FORMACIÓN.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resultados de la evaluación inicial del programa.</li> <li>Formación de los módulos 4 y 5 del programa.</li> </ul>
28 de marzo al 01 de abril	<b>Comienza Módulo 3.</b> <b>Sesión 2 del módulo 3.</b>
04 al 08 de abril	<b>Sesión 3 del módulo 3.</b>
11 al 15 de abril	<b>VACACIONES DE SEMANA SANTA</b>
18 al 22 de abril	<b>Sesión 4 del módulo 3.</b> Hacer breve recordatorio de las sesiones anteriores del módulo 3.
25 al 29 de abril	<b>Comienzo del módulo 4.</b> <b>Sesión 1 del módulo 4.</b>
02 al 06 de mayo	<b>Sesión 2 del módulo 4.</b>
09 al 13 de mayo	<b>Sesión 3 del módulo 4.</b>
16 al 20 de mayo	<b>Comienza Módulo 5.</b> <b>Sesión 1 del módulo 5.</b>
23 al 27 de mayo	<b>Sesión 2 del módulo 5.</b>

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy</a> puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente:	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	



	<p><b>Evaluación final (continuar con el formato utilizado en la inicial):</b>  <i>Nota:</i> antes de empezar la evaluación final, es importante comprobar que los códigos de cada escala coincidan con el que se asignó en la evaluación inicial a cada padre o madre. Esto es básico para “casar” ambos momentos de la evaluación.</p> <p><b>Informantes padres/madres:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasar escala de competencias parentales.</li> <li>- Pasar escala conflicto.</li> </ul> <p><b>Informantes profesorado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasar escala de competencias del menor.</li> </ul>
31 de mayo al 03 junio	<p><b>Sesión 3 del módulo 5.</b></p> <p><b>Informantes padres/madres:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasar escala supervisión parental.</li> <li>- Pasar escala clima social y familiar.</li> <li>- Pasar escala satisfacción del programa.</li> </ul> <p><b>Evaluación final (papel):</b> La entrega se hará por correo postal a la misma dirección que la evaluación inicial.</p> <p><b>Diarios de seguimiento:</b> enviar en formato Word u Open Office al correo electrónico que se especificará en la formación.</p> <p><i>Nota:</i> Los/las formadores/as de Gran Canaria, pueden entregar la evaluación directamente en la Conserjería de la Facultad de Ciencias de la Educación (Magisterio) a nombre de “<i>Juan Carlos Martín Quintana. Departamento de Educación</i>”.</p>
06 al 10 de junio	<b>Sesión 4 del módulo 5.</b>
13 al 17 de junio	<b>Sesión 5 del módulo 5.</b> <b>FIN DEL PROGRAMA</b>
<b>Antes del 21 junio</b>	<p><b>ENTREGA DE DOCUMENTACIÓN PARA CERTIFICACIÓN DE FORMADORES.</b></p> <p>Se explicará en el curso de formación a formadores.</p> <p>La entrega se hace en el CEP de referencia a la atención del Programa de Familia y Participación Educativa (Servicio de Innovación).</p>
Junio	<b>CLAUSURA DEL PROGRAMA.</b>

Este documento ha sido firmado electrónicamente por:	
GREGORIO JOSE CABRERA DENIZ - DIRECTOR/A GENERAL	Fecha: 21/12/2021 - 10:37:20
Este documento ha sido registrado electrónicamente:	
RESOLUCION - Nº: 1897 / 2021 - Tomo: 1 - Libro: 583 - Fecha: 21/12/2021 11:27:15	Fecha: 21/12/2021 - 11:27:15
<p>En la dirección <a href="https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=">https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/verifica_doc?codigo_nde=</a>  puede ser comprobada la autenticidad de esta copia, mediante el número de documento electrónico siguiente:  0Tv1vDnk6ocbTKu1of01JMPJtXnNBubAy</p>	
El presente documento ha sido descargado el 21/12/2021 - 11:27:35	