

Torío-López, S., Peña-Calvo, J.V., García-Pérez, O. & Inda-Caro, M. (2019). Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389621>

Evolución de la Parentalidad Positiva: Estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental

Susana Torío-López, José Vicente Peña-Calvo, Omar García-Pérez, Mercedes Inda-Caro.
Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

Grupo A.S.O.C.E.D.

Resumen

La relación familia-escuela es un contexto idóneo para facilitar los recursos, servicios y propuestas que lleven a una acción educativa exitosa. Este trabajo presenta los resultados del estudio de seguimiento del Programa “Construir lo cotidiano: un programa de educación parental” para familias con hijos/ hijas entre 0-12 años, llevado a cabo en el Principado de Asturias desde el año 2011, para mejorar las dinámicas familiares y afrontar de forma exitosa las situaciones de dificultad cotidianas. Se contactó con los padres y madres participantes de los centros educativos donde se implementó el programa, vía mail/teléfono, para valorar los efectos del programa en estos años y la apreciación de los progenitores sobre los recuerdos más significativos y las necesidades de formación en la actualidad. El análisis longitudinal muestra un ascenso en las pautas y recursos educativos al finalizar la aplicación del mismo y desciende en la actualidad. Las familias refieren necesidades formativas en temas relacionados con el cambio de etapa, formación a lo largo de la vida y problemas relacionados con el asesoramiento y la orientación escolar. Desarrollar programas de educación parental basados en la evidencia y enmarcados en los proyectos vitales de las familias es una demanda necesaria en la actualidad.

Palabras clave

Familia-escuela; programas de educación parental; parentalidad positiva; implicación parental.

Contacto:

Susana Torío López, storio@uniovi.es, Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo (Principado de Asturias).

Positive Parenting Assessment: Longitudinal study of the Application Effects in a Parental Education Programme

Abstract

The relation family-school is the ideal context to promote the resources, the facilities and the proposals to forward successful educational actions. This paper depicts the longitudinal study's findings of the "Building Everyday Life: positive parenting programme" to families with children of 0-12 years old. It was run at Principality of Asturias (Spain) from 2011 year, to improve the family dynamics and to face the daily life tasks in a successful way. It was made contact with the participating parents at schools where the programme was carried out, via email or telephone, to evaluate the programme's effects along these years period, likewise to know the most significative memories and the current training needs of the parent participants. The longitudinal analysis reveals an improvement in family educative guides and resources at the end of the programme, and there is a big drop at the moment. The families refer training needs regards to development stage change, to lifelong learning and in the issues related with the educational counselling and guidance. At present, there is a demand to develop parental education programmes based in the evidences and, being part of the families' vital projects.

Key words

Family-School; parental education programmes, positive parenting; family involvement.

Introducción

Los cambios que están afectando al núcleo familiar (ritmos de vida, exigencias laborales, cambio de roles ...) provocan, en ocasiones, la indefensión de las familias ante las posibles maneras de dar respuesta a las situaciones cotidianas. Además, producto de una "hiperpaternidad" (García, 2018), la crianza, para algunos progenitores, parece ser vivida como una experiencia "monstruosamente intensiva" donde se proporciona una sobreprotección infantil que lejos de ayudar a los menores, les resta autonomía y tolerancia a la frustración, entre otros aspectos. Saber adaptarse a los cambios vitales o circunstancias y llenar de contenido los roles parentales, puede ayudar en la tarea educativa, así como a salvaguardar la óptima convivencia familiar.

Sin duda, la escuela es el entorno más cercano que puede facilitar recursos, servicios, propuestas educativas que lleven a una acción educativa exitosa. Muchos investigadores han propuesto el término "partnership" para referirse al proceso que conlleva que familias y profesorado aprendan a trabajar juntos, valorando lo que cada parte puede aportar a la relación (Bolívar, 2006; Colás & Contreras, 2013; García Bacete, 2003; Garreta, 2007; Gomaríz, Hernández, García & Parra, 2017; Gomila, Pacual & Quincoces, 2018; Pascual & Gomila, 2015; Vilar, 2017).

Entre los modelos teóricos propuestos sobre colaboración familia-escuela, el más ampliamente utilizado y difundido ha sido el de J. L. Eipstein (1987,1995, 2013; Eipstein *et al.*, 2002). La autora destaca la importancia del fortalecimiento de la relación entre la familia y la escuela como condición necesaria para obtener mayores aprendizajes y un desarrollo integral de niños y niñas; es decir, establecer un modelo de alianzas entre las escuelas, las

familias y la comunidad que tenga como eje central el desarrollo de los estudiantes. En este modelo se aboga por crear comunidades escolares de aprendizaje, en los que la familia y otros agentes de la comunidad guardan un papel relevante en la organización, gestión y funcionamiento del entorno escolar (para un análisis de los diferentes modelos que conceptualizan la relación centros educativos, las familias y las entidades comunitarias, ver Álvarez, 2019).

La implicación de las familias en la acción educativa y el establecimiento de una relación constructiva y positiva compartiendo responsabilidades, en el marco de una comunicación bidireccional, se considera hoy uno de los factores determinantes en el éxito de los niños y niñas (Llevot & Bernard, 2015). En palabras de Collet & Tort (2017): *“para educar hoy es imprescindible un trabajo en red entre familias, docentes y comunidad. Nadie puede pretender educar en solitario o, peor aún, en contra de los demás agentes”* (p. 14). En este sentido, ni las familias por sí solas con sus múltiples condicionantes, ni los centros escolares de manera aislada, pueden dar respuesta al conjunto de situaciones plurales que afectan actualmente a la infancia, a la adolescencia y, en consecuencia, a su educación y aprendizaje (Rodríguez, Álvarez, Martínez & Epstein, 2019).

Las Escuelas de padres constituyen uno de los mejores recursos metodológicos para la formación de padres y madres. Se trata de cualquier tipo de actividad formativa dirigida a los progenitores que proporcione conocimientos, destrezas u otros recursos para su desarrollo como padre o madre mediante programas, conferencias, reuniones, cursos y otros elementos análogos (Gomariz, Parra, García & Hernández, 2019; Hernández & López, 2006). Es un dispositivo de formación que puede surgir de la propia iniciativa de las familias, como una forma de autoinstrucción o de enseñanza mutua o como un recurso que el centro ofrece a las familias que lo deseen - ver, Jorge Martínez (2012), ejemplo de una Guía práctica para Escuelas de Padres y madres eficaces o el Taller de orientación familiar de Cano & Casado (2012)-.

Generar nuevas y más intensas formas de participación de las familias en los centros contribuye a la calidad de nuestro sistema educativo y no depende del establecimiento de normativas legales, sino más bien, de que cada centro educativo establezca los cauces y recursos a través de los cuales mejorar esta implicación de las familias en la vida escolar (Gomariz, Parra, García & Hernández, 2019). Las Asociaciones de Padres y Madres, si bien han ido evolucionando en sus funciones (han pasado de tener un papel más reivindicativo a la prestación de servicios), tienen ante sí nuevos retos para avanzar hacia nuevas respuestas, a una realidad educativa y social en continuo cambio.

El trabajo que se presenta explica la aplicación y el seguimiento del Programa *“Construir lo cotidiano: un programa de educación parental”* (Torío et al., 2013) para familias con hijos e hijas entre 0-12 años, que se ha llevado a cabo en el Principado de Asturias desde el año 2011. Se trata de intervenciones de carácter preventivo, con grupos mixtos reducidos, bajo una metodología experiencial y con una implicación institucional contando con la colaboración de los Centros de Educación Infantil y Primaria, así como con las Asociaciones de Madres y Padres. Al igual que otros programas que llevan a cabo este tipo de intervenciones formativas preventivas (Ballester et al., 2018; García Bacete & Forest, 2006; Hidalgo et al., 2007; Martínez González, 2009; Rodrigo et al., 2008, , entre otros) proporciona a los padres y madres una fuente de apoyo que les permite desarrollar mejor sus tareas y responsabilidades educativas, optimizando las relaciones familiares y el desarrollo de los menores (Torío, 2018) así como promover la integración comunitaria y fortalecer la autonomía de la familia (Rodrigo et al., 2015).

El objetivo prioritario del programa es proporcionar a los progenitores (ambos miembros de la pareja a excepción de las familias monoparentales) unas relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la crianza y en la educación de los menores. La principal aportación de las sucesivas aplicaciones del programa en los centros (Torío, 2018), reitera el fortalecimiento de las competencias parentales (sentirse reforzados en lo que están haciendo) y cambios en sus procesos cognoscitivos (conocimientos generales relacionados con el desarrollo evolutivo y necesidades de sus hijos e hijas, corresponsabilidad familiar, estilos educativos, etc.), habilidades emocionales (identificación, expresión y manejo de emociones; identificación de creencias limitantes; ajuste de expectativas; la autoestima, el autoconcepto; la autoeficacia autopercibida del rol parental), habilidades sociales (regulación de conflictos, la comunicación y la utilización de las redes sociales de apoyo) y habilidades organizativas o de gestión (reparto de trabajo doméstico, gestión de la relación con la escuela, incorporación de los hijos e hijas a las tareas domésticas), favoreciendo relaciones más satisfactorias en su dinámica cotidiana.

Los padres y madres participantes están llamados a reflexionar y analizar sus prácticas cotidianas, así como sus creencias o ideas previas para construir y desarrollar mejores estrategias educativas. Son grupos mixtos constituidos por un máximo de 12 personas, a fin de facilitar un proceso de reflexión individual y colectiva a través del intercambio y la comparación con otros progenitores. El programa incluye diez sesiones –además de unas sesiones complementarias- de frecuencia semanal y con una duración de entre dos y dos horas y cuarto. Las sesiones abordan diversos temas y contenidos sobre la importancia de la corresponsabilidad familiar; se busca profundizar en la dimensión de la “familia como comunidad”.

Los objetivos de la reciente investigación son: 1) conocer la evolución de la parentalidad positiva de los progenitores que han participado en la aplicación del programa “Construir lo cotidiano”, y 2) analizar los efectos del programa a largo plazo con una especial atención a la evolución de las competencias familiares y las necesidades actuales.

Metodología

Participantes

La muestra inicial estuvo formada por 55 participantes, 25 padres (45,5%) y 30 madres (54,5%). La edad media de los participantes era de 40,78 años, por género no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. En la variable nivel de estudios, el 32,7% tenían estudios universitarios superiores, 25,5% universitarios medios, 21,8% formación profesional, 9,1% educación secundaria, 9,1% estudios primarios y el 1,8% estudios de doctorado. Se analizaron las relaciones entre el género y el nivel de estudios de los participantes a través de la prueba χ^2 , se consideró reagrupar las seis categorías, para evitar que hubiera un 80% superior de frecuencias esperadas menores de 5. Para ello se reagruparon en tres categorías: estudios primarios (9,1%), estudios secundarios (30,9%) y estudios superiores (60%). El análisis por género en esta variable arrojó resultados estadísticamente significativos, $\chi^2 = 5,59$; $p < 0,05$. Había más madres con estudios superiores, mientras que los padres tenían mayormente estudios primarios o secundarios.

Instrumentos

Se elaboró un breve cuestionario on-line, “Inventario de pautas y recursos familiares (IPRF_2018)”. Consta de tres partes:

-“Inventario sobre pautas y recursos educativos familiares” (Torío *et. al*, 2013), este instrumento es el que se emplea para evaluar la fase previa y posterior a la participación en el programa. Consta de 43 ítems donde se combinan preguntas cerradas y abiertas. El inventario evalúa las siguientes dimensiones: las imágenes de paternidad y maternidad, modos de educar, reparto de trabajo doméstico, resolución de conflictos y desarrollo de una buena comunicación. Los índices de fiabilidad en cada una de las dimensiones fueron entre 0,86 y 0,60 (Torío-López, Peña-Calvo, Inda-Caro, Fernández-García & Rodríguez-Menéndez, 2015). Para el estudio actual se consideraron seleccionar los 13 ítems que tenían más peso dentro de cada una de las dimensiones evaluadas por el instrumento. Se trata de ítems dicotómicos (1 = No/ 2 = Sí) y de 4 alternativas (0 = Totalmente en desacuerdo, hasta 4 = Totalmente de acuerdo).

-“Escala de competencia parental percibida” (Bayot & Hernández, 2008) se trata de una escala que evalúa la percepción que tienen los padres y madres sobre su aptitud parental. Los autores reúnen bajo este constructo el nivel de implicación escolar de los progenitores, la dedicación personal que tienen los padres y madres para participar en actividades conjuntas con sus hijos/hijas, ocio compartido dentro de la familia, conductas de asesoramiento y orientación y la asunción del rol de ser padre/madre. Estas capacidades se evalúan a través de 22 ítems, donde los progenitores se autoevalúan a través de una escala likert de cuatro alternativas de respuesta, (0 = Nunca, hasta 4 = Siempre). El índice de fiabilidad de la prueba en la población española es de 0,86.

-Asimismo, se consideró evaluar a los participantes a través de tres preguntas abiertas sobre su participación en el programa: a) cuáles son los aspectos que más recuerdan del programa y que han aplicado durante estos años; b) cómo de competentes se perciben como padres/madres; y c) cuáles son los nuevos problemas a los que se han enfrentado o se están enfrentando actualmente y consideran que requieren más formación.

Procedimiento

Se estableció un contacto con las familias participantes de las diferentes aplicaciones del programa, vía e-mail, a fin de hacer un seguimiento y conocer la valoración del programa con el paso del tiempo y la apreciación de los progenitores sobre algunos aspectos del mismo (recursos que más han aplicado, los recuerdos más significativos, necesidades de formación en la actualidad, etc..). Ha sido preciso, por motivos diferentes (cambio de cuenta de correo electrónico, ausencia de confirmación de recepción de mensaje, etc...) establecer contacto telefónico a fin de comentar el proceso de ruego de la cumplimentación del instrumento. Una vez fueron informados del interés de su participación se les facilitó un código que debían introducir en el enlace de acceso al cuestionario a fin de cumplimentarlo de manera individual. La duración para cubrir el instrumento no superaba los 10 minutos. El instrumento se podía cumplimentar en cualquier dispositivo electrónico: ordenador personal, Smartphone o Tablet con acceso a internet.

Resultados

1. Análisis de las diferencias entre el grupo inicial de participantes y la muestra final

Al tratarse de un estudio longitudinal, la muestra inicial de participantes fue de 55, sin embargo, el número de participantes que cumplimentaron las tres fases de evaluación, inicial, final y en la actualidad fueron 30, el 54,5% de los progenitores. Previo a la realización de los análisis para comprobar los objetivos de este estudio, se consideró evaluar si existían

diferencias en función de las variables sociodemográficas y en las características de parentalidad, entre estos dos grupos.

Respecto a las variables sociodemográficas, se analizaron las relaciones de la variable participación (sí participó en el estudio de seguimiento/no participó en el estudio de seguimiento) con el género, la edad y el nivel de estudios de los progenitores. En ninguna de las tres variables sociales se encontraron relaciones estadísticamente significativas. Es decir, ninguna de ellas, permitían explicar una posible hipótesis sobre la no participación de los padres/madres en el estudio longitudinal.

En segundo lugar, se consideró evaluar si existían diferencias en base a las dimensiones de parentalidad. Tanto en las seis dimensiones que evalúan las pautas y recursos educativos familiares como en las dimensiones referentes a la percepción de la parentalidad positiva, el grupo de padres y madres que participaron en las tres fases del estudio longitudinal tuvieron puntuaciones más altas en la evaluación inicial (Tabla 1). Las diferencias fueron más marcadas en la dimensión imagen de paternidad y maternidad ($U = 221,50$; $p < 0,05$) y en la participación de los hijos e hijas ($U = 181,50$; $p < 0,01$).

Tabla 1.

Valores promedios en las pautas educativas y en la percepción parental por nivel de participación

	Sí participaron n = 30	No participaron n = 25
	Promedio (D.T.)	Promedio (D.T.)
Pautas y educativas		
Imágenes de paternidad y maternidad*	16 (4,1)	15 (1,73)
Modos de educar	19,71 (1,98)	19 (1,45)
Reparto de trabajo doméstico	20,76 (3,06)	20,65 (2,69)
Participación de los hijos/hijas**	10,81 (1,11)	9,91 (1,23)
Resolución de conflictos	22,32 (2,18)	21,52 (2,48)
Buena comunicación	9,66 (1,47)	9,36 (1,52)
Competencia parental		
Implicación escolar	16,56 (3,25)	15,58 (2,29)
Dedicación personal	16,78 (2,41)	16,95 (1,88)
Ocio compartido	12,50 (1,82)	11,71 (1,59)
Asesoramiento y orientación	13,35 (2,17)	12,90 (2,26)
Asunción rol parental	14,22 (1,55)	13,95 (1,19)

	Sí participaron n = 30	No participaron n = 25
	Promedio (D.T.)	Promedio (D.T.)
Competencia parental percibida	73,83 (8,11)	71,78 (4,86)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

2. Evaluación longitudinal de las pautas educativas y la percepción parental

2.1 Análisis cuantitativo del estudio de seguimiento

A continuación, los análisis se centraron en determinar los procesos de cambio de los padres y madres en lo referente las competencias parentales que se trabajaron en el programa.

Respecto al conjunto de pautas y recursos educativos se consideró emplear la prueba no paramétrica de muestras relacionadas de Friedman, ya que el tamaño de la muestra era pequeño; así como unificar las dimensiones de conflicto y comunicación en un único factor. En las cuatro dimensiones evaluadas a lo largo de los tres momentos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Es interesante observar cómo hay una mejoría en la primera evaluación de seguimiento, 6 meses; sin embargo, en la evaluación realizada en la actualidad (han pasado diversos años desde la formación), los progenitores reportaron unos niveles más bajos en lo referente a las pautas adquiridas durante el programa

Para determinar entre qué momentos de la evaluación se centran las diferencias en las familias, se realizó unas comparaciones por pares entre los valores promedios de cada etapa del seguimiento. Para ello se consideró emplear la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas y para corregir el efecto del error tipo I resultante del análisis comparativo se aplicó la corrección de Bonferroni (valor de α por el número total de comparaciones). Como se puede ver en la Tabla 2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la actualidad y la fase previa del programa y la evaluación realizada a los 6 meses de haber acabado el programa. Es decir, los progenitores reportaron valores significativamente inferiores esta última fase del seguimiento.

Tabla 2.

Análisis de las diferencias de las pautas y recursos educativos empleados por los padres y madres en los tres momentos de la evaluación

	Inicio Programa		Final Programa		Actualidad		Análisis de Friedman	Comparación por pares Wilcoxon
	M	DT	M	DT	M	DT		
Imagen de Paternidad y Maternidad	7,21	1,18	7,23	1,37	4,97	1,19	25,482 ***	Inicio-Actualidad ($Z = -4,37^{***}$)
								Final-Actualidad ($Z = -3,97^{***}$)
Modos de educar	3,17	,60	3,27	0,64	2,33	0,48	29,718 ***	Inicio-Actualidad ($Z = -4,18^{***}$)
								Final-Actualidad ($Z = -4,04^{***}$)

Reparto de tareas doméstica	10,24	1,77	10,36	1,38	8,27	1,70	15,763 ^{***}	Inicio-Actualidad (Z = -3,29 ^{**})
								Final-Actualidad (Z = -3,27 ^{**})
Conflicto y Comunicación	10,71	1,44	11,39	6,34	8,80	1,71	10,863 ^{**}	Inicio-Actualidad (Z = -3,28 ^{**})
								Final-Actualidad (Z = -2,58 [*])

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Se consideró realizar el mismo tipo de análisis con la percepción parental que tenían los padres y madres en el momento previo a participar en el programa y en la posterior (Tabla 3). Hay que señalar que para esta variable se tenía solamente dos momentos de la evaluación, el inicio y la actualidad, con lo que se empleó la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon. Al igual que sucedió en el inventario de pautas y recursos educativos, los padres y madres se evaluaron más negativamente en la actualidad. Bien es verdad, que en este caso no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3

Análisis de las diferencias en las dimensiones de la competencia parental percibida en la fase de inicio del programa y en la actualidad

	Inicio Programa		Actualidad		Prueba de Wilcoxon
	M	DT	M	DT	
Implicación escolar	16,48	3,29	15,40	3,29	Z = -0,56
Dedicación personal	16,70	2,43	15,93	2,72	Z = -1,26
Ocio compartido	12,54	1,79	11,93	2,27	Z = -1,54
Asesoramiento y orientación	13,31	2,19	13,10	2,20	Z = -0,18
Asunción rol parental	14,22	1,55	14,20	1,73	Z = -0,25
Competencia Parental Percibida	73,65	8,23	70,57	10,46	Z = -0,79

2.2. Análisis cualitativo del estudio de seguimiento

Para realizar este segundo bloque de análisis se siguió el método análisis cualitativo de textos donde se trata de analizar e interpretar el contenido del documento mediante el software de prueba MAXQDA. Para ello, se realizó, en primer lugar, la construcción de las categorías temáticas. A cada una de estas categorías se le asignaron unos códigos. Para ello se empleó un doble proceso: por un lado, se construyeron las categorías siguiendo los factores empleados en el análisis cuantitativo; por otro, se consideró seguir “códigos abiertos” o codificación “in vivo” (Kuckartz, 2014), donde a partir de la voz de los participantes se construyen los códigos, de tal manera que se puede acceder a la percepción que tenían los padres y madres sobre lo que les ha aportado el programa, y no ceñir el análisis, únicamente, a las categorías construidas a priori por el análisis cuantitativo. El proceso de codificación se realizó por parte de dos investigadores del equipo, el índice Kappa de acuerdo inter-evaluadores fue 0,62, IC al 95% (0,54, 0,69), mostrando un nivel bueno de acuerdo en el proceso de codificación (MacPhail, Khoza, Abler, & Ranganathan, 2015).

A continuación, se identificaron los segmentos en las preguntas abiertas finales del cuestionario on-line para posteriormente proceder al análisis. Este último paso consistió en un análisis descriptivo de las frecuencias de cada una de las categorías identificadas a través de las tres preguntas.

Referente a los contenidos del programa que más recuerdan y han utilizado durante estos años (Figura 1) han sido los contenidos referentes a la comunicación y la resolución de conflictos (39,78%):

- “El hablar más tiempo con los hijos” (Madre, 44 años).
- “El cuidar la manera de enfocar y el lenguaje para poder dialogar como el mejor medio” (Madre, 48 años).
- “Resolución de conflictos Expresar sentimientos” (Madre, 40 años).

El segundo contenido que han empleado y destacan las familias son los “modos de educar o prácticas educativas (establecimiento de normas y límites)” (24,73%):

- “Las pautas para actuar con nuestros hijos” (Padre, 45 años).
- “Gestión de rabietas” (Madre, 52 años).
- “Pequeñas pautas constantes, refuerzo positivo” (Padre, 38 años).

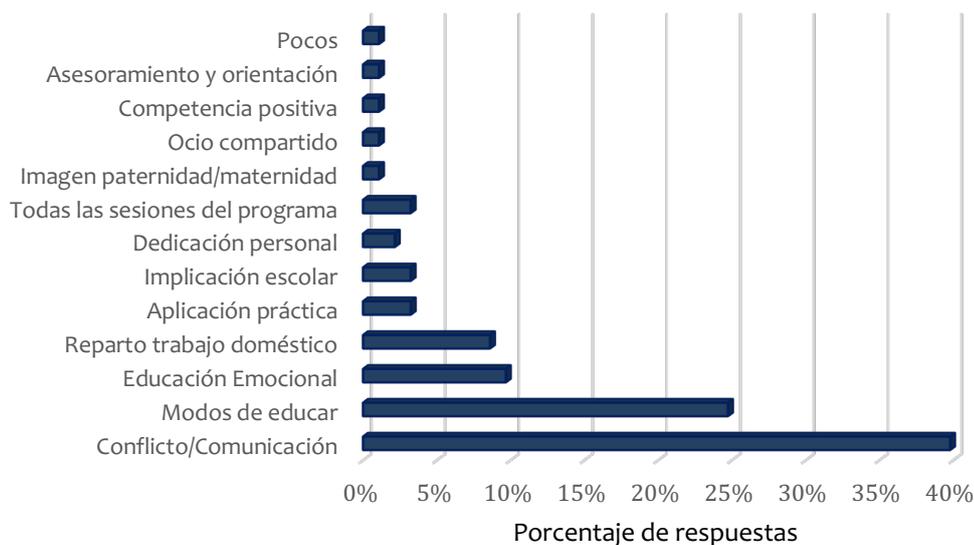


Figura 1. Descripción de los contenidos que más recuerdan del programa y que les han llevado a aplicar durante estos años.

En tercer lugar, los temas relacionados con la educación emocional (9,68%):

- “La necesidad de guardar la calma” (Madre, 43 años).
- “El desinterés de los hijos por todo” (Padre, 50 años).
- “Manejo de la frustración” (Madre, 40 años).

A continuación, reparto de trabajo doméstico (8,60%):

- “La cooperación familiar. El consenso familiar” (Madre, 45 años).
- “El reparto de tareas, el educarlos con igualdad de oportunidades independientemente del sexo que tengan” (Madre, 42 años).
- “La importancia de repartir las tareas en el hogar” (Madre 51 años).

Y, por último, la implicación escolar (3,23%) y la dedicación personal (2,15%):

- “Relación colegio casa” (Madre, 46 años).
- “Debo seguir su formación sin hacerla mía, sólo prestando ayuda en casi de ser necesitada” (Madre, 40 años).
- “Planificar mejor las rutinas” (Madre, 45 años).

Cuando se les preguntó sobre el *nivel de competencia que perciben actualmente en su rol de padre/madre* (Figura 2), los resultados muestran que los participantes evaluados en la fase última del seguimiento, revelan una percepción muy positiva sobre su competencia parental. El 48,28% de los padres han emitido respuestas que se identifican con una clara competencia positiva.

- “Sí porque cada vez sé gestionar mejor las situaciones de estrés y a veces intento darles la oportunidad de que lo solucionen ellos” (Madre, 49 años).
- “Más competente. Por comparación con otros padres, aunque suene a soberbia” (Madre, 50 años).
- “Mis competencias han crecido” (Madre, 48 años).

Por otro lado, hay un porcentaje elevado de padres (20,69%) que se sienten preocupados ante su nivel de competencia para abordar las situaciones derivadas del cambio de etapa:

- “Cada vez es más difícil. Por lo que he dicho antes. Las relaciones y las responsabilidades crecen y se complican” (Madre, 43 años).
- “Las competencias son inversamente proporcionales a la edad del hijo. Ellos cada vez son más autónomos y se distancian naturalmente de nosotros” (Padre, 49 años).
- “Cada vez menos, porque mi capacidad de influencia disminuye por el mayor empuje de la edad y la mayor influencia externa” (Padre, 50 años).

Un 24,14% consideran que es necesario seguir formándose a lo largo de la vida:

- “Cada vez se va complicando todo un poco más. Más tareas del cole. Más influencia de amigos” (Madre, 45 años).
- “Siempre se está aprendiendo” “Te adaptas a las nuevas vivencias que son distintas” (Padre, 48 años).
- “Ni han crecido ni han disminuido simplemente han cambiado, ya que mi hijo con el paso del tiempo va necesitando otro tipo de apoyo” (Madre, 40 años).



Figura 2. Descripción de la competencia parental percibida

Por último, respecto a cuáles son las *principales demandas que plantean los padres y madres en la actualidad* (Figura 3), el porcentaje mayoritario se encuentra en recibir formación en el cambio de etapa adolescente (41,43%):

- “La adolescencia” (Padre, 48 años).
- “Las amistades, las inquietudes” (Madre, 45 años).
- “Los propios de la adolescencia, una primavera emocional” (Padre, 48 años).

La educación emocional (20%) se ha reflejado como la segunda preocupación que muestran los padres y madres:

- “Ser capaz de ponerme en su lugar, ver las cosas como las ven ellos, se te olvida con el tiempo” (Madre, 48 años).
- “Como empatizar” (Madre, 58 años).
- “Autoestima” (Padre, 43 años).

En tercer lugar, se encuentran los problemas de comunicación (14,29%):

- “El problema fundamental es la falta de comunicación y los enfrentamientos verbales que son más frecuentes (Madre, 51 años),
- “En el diálogo” (Padre, 44 años),
- “Aprender cómo conversar con ellos y tratar de que ellos también lo hagan” (Padre, 41 años),

Respecto a los modos de educar (8,57%) se destacan las siguientes voces:

-“Dejarles más libertad fuera de casa. Seguridad Internet para niños” (Padre, 38 años).

-“Ayuda para que no se dejen llevar por los amigos y apliquen nuestras enseñanzas” (Madre, 50 años).

Relacionado directamente con el ámbito escolar, destacan problemas con el asesoramiento y orientación (4,29%) e implicación escolar (1,43%):

-“Aislamiento social por parte de compañeros e incomprensión y falta de empatía por los profesores” (Madre, 38 años).

-“Me asusta no conseguir que mi hijo tenga una buena educación porque muestra muy poco interés en ella” (Madre, 43 años).

-“Los estudios futuros” (Padre, 62 años).

-“Los estudios, salir, horario de llegada, horas de uso del móvil” (Madre, 44 años).



Figura 3. Descripción de los nuevos problemas a los que se han enfrentado o se están actualmente enfrentando y consideran que requieren más formación

Discusión y conclusiones

La experiencia del grupo ASOCED en la intervención familiar a través de este programa y la aplicación del mismo ha sido muy positiva (ha tenido buena acogida y aceptación por parte de las familias), ofreciendo oportunidades de aprendizaje que terminan posibilitando la reconstrucción/optimización del ejercicio de la parentalidad. Las relaciones familiares, la parentalidad positiva, las habilidades de comunicación emocional, la supervisión parental, las interacciones afectivas positivas o el entrenamiento en habilidades parentales, parecen ser componentes importantes en las intervenciones preventivas eficaces basadas en la evidencia (Maiquez, Blanco, Rodrigo & Vermaes, 2000; Orte & Ballester, 2018; Orte, Ballester, Pascual, Gomila & Amer, 2018; Valero, Ballester, Orte & Amer, 2017;). El objetivo de la intervención es fortalecer a las familias y mejorar las dinámicas familiares para afrontar de forma exitosa las situaciones de dificultad cotidianas.

Se constata que la tipología de familias que asiste voluntariamente al programa, mayoritariamente, son padres y madres con estudios universitarios, que atienden a sus hijos e hijas y que, en mayor o menor medida, ambos miembros de la pareja están implicados en este proceso y comparten actitudes, valores e, incluso, normas; sin embargo, perciben que hay un amplio campo de mejora que no solo va a favorecer los procesos de crianza sino la dinámica familiar cotidiana y la comunicación entre sus miembros, especialmente, en los aspectos educativos. Sin embargo, en el estudio que nos ocupa no hubo diferencias significativas, entre el grupo de familias que inició el programa y el grupo de familias que participó íntegramente en el estudio longitudinal, en función de las variables sociodemográficas (género, edad, nivel de estudios) entre el grupo de participantes y la muestra final. Tanto en las dimensiones que evalúan las pautas y recursos educativos (imagen de paternidad y maternidad, modos de educar, participación de los hijos e hijas en las tareas del hogar, resolución de conflictos y comunicación) como en las dimensiones referentes a la parentalidad positiva (implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, competencia parental percibida, asunción del rol parental). Podemos considerar que la participación voluntaria en el programa y la atención continuada en el programa ayuda a la valoración positiva del mismo y provoca pequeños cambios de proceso lento, pero no menos importantes. En los programas dirigidos a familias en situación de riesgo y multiproblemáticas (Gómez, Cifuentes & Ortún, 2012; Vargas, Richaud & Oros, 2018) puede parecer que presentan resultados exitosos, destacando un incremento significativo de los resultados al tratarse de modelos mixtos centro/hogar (visitas domiciliarias). Dichas familias presentan múltiples focos estresores y la participación en los programas consigue disminuir los niveles de riesgo familiar para el desarrollo infantil desde un nivel peligroso a un nivel ubicado por debajo de los umbrales considerados de riesgo.

En nuestro caso, en la temática que nos ocupa, la corresponsabilidad familiar, la implicación de ambos cónyuges es fundamental para establecer compromisos de cambio, por lo que se establece como requisito irrenunciable que ambos participen en las sesiones del programa; el índice de fidelidad y seguimiento de las familias que participaron en el estudio en las tres fases, es un reflejo del compromiso de estos progenitores con la educación de sus hijos e hijas, algo necesario para poder trabajar en red entre familias, docentes y comunidad (Collet & Tort, 2017). Son pocos los estudios (Negreiros, 2013) que abordan los predictores de participación parental (asistencia constante, implicación) en programas universales - programas destinados a poblaciones que no han sido seleccionadas en función de los riesgos-. De igual modo, estudios recientes (Bloomquist *et al.*, 2012) corroboran la relación positiva entre el nivel de estudios y la asistencia de los progenitores en los programas y concluyen que los padres con alto grado de asistencia eran aquellos que estaban muy motivados y albergaban altas expectativas por el hecho de que el programa se centrara en los padres. Un mayor grado de alianza parental en la crianza y unos niveles inferiores de comunicación negativa guardan una relación positiva con la implicación parental en los programas familiares (Rienks *et al.*, 2011).

En el análisis longitudinal se verifica que, al comparar las diferentes fases de la evaluación del programa (inicial, final y la actualidad), apuntan un ligero ascenso en todas las dimensiones al finalizar la aplicación del mismo y desciende considerablemente, en la actualidad. Debemos ser conscientes de que para algunas parejas han pasado ocho años desde su aplicación y teniendo en cuenta que se tratan de conductas que necesitan ser fortalecidas durante la construcción de las dinámicas familiares, donde se están produciendo continuos cambios entre los miembros de la estructura familiar, es comprensible que, transcurrido un periodo de tiempo tan amplio, las demandas y necesidades hayan cambiado y, por ello, podría explicarse ese ligero descenso en la actualidad. Este resultado está en consonancia con las investigaciones las cuales definen el

proceso de la paternidad como un camino donde es necesario adaptarse a los diferentes cambios vitales y circunstancias asociadas al rol de padre y madre, y la necesidad de la colaboración de la escuela como agente participante en el proceso de socialización (Epstein, 2013; Garreta, 2007; Gomariz, Hernández, García & Parra, 2017). Temáticas como los estilos educativos o modos de educar, el establecimiento de normas y límites, los procesos de comunicación (escucha activa), la negociación como vía de resolución de conflictos, son contenidos del programa valorados positivamente y aplicados en su práctica cotidiana. Negreiros (2018) establece un marco teórico de participación familiar con dimensiones como la comunicación, el conflicto y la cooperación, aspectos que se abordan detenidamente en la segunda parte del programa (Construir una relación familiar más satisfactoria: ¿Cómo hacer que las cosas vayan mejor? Herramientas para el cambio). Los contenidos referidos a la comunicación y resolución de conflictos, los modos de educar o prácticas educativas, el reparto del trabajo doméstico son los contenidos que más recuerdan y han utilizado en estos años. Incluso, un grupo de padres y madres consideran necesario seguir formándose a lo largo de la vida. Sin duda, la participación parental es más alta cuando los objetivos del programa están más próximos a las motivaciones de los padres, cuando perciben la posibilidad de aprender más sobre sus hijos y cuando lo ven beneficioso (Dumas et al., 2006; Gross et al., 2011).

Los datos reiteran la necesidad de una formación más prolongada en el tiempo y en función de las necesidades que van surgiendo durante el período de crianza. Son padres y madres que se perciben competentes y participan en el proceso de aprendizaje de sus hijos y en la implicación en las tareas que realizan (obteniendo puntuaciones altas en la implicación escolar y la dedicación personal, descendiendo en el asesoramiento y la orientación). Tanto investigaciones internacionales como nacionales (Bolivar, 2006; Dearing, Kreider & Weiss, 2006; Garreta, 2007, 2015; Ruiz de Miguel, 2009) muestran la conexión entre participación familiar y el rendimiento escolar, señalándose como un factor clave en el éxito académico (logro de los alumnos en matemáticas, promoción de la lectura, etc...). Otros estudios confirman que, a mayor participación familiar, mayor rendimiento y motivación (Córdoba, García, Luego, Vizueté & Feu, 2011) así como la implicación e interés del alumnado por su propio desarrollo o educación (Jiménez, 2006).

En su mayor parte, los progenitores han realizado la formación cuando sus hijos se encontraban en la etapa de educación Infantil y primaria lo que ha supuesto que los menores se encuentren, en estos momentos, en la etapa de la adolescencia. Este proceso de transición del niño o niña a joven, marcado por profundos cambios físicos, psicológicos emocionales y sociales, se constatan como principales problemáticas o demandas en la actualidad, como se ha reflejado en los resultados de este estudio, donde un porcentaje elevado de progenitores señalaron entre las principales demandas para trabajar su competencia parental, recibir formación para abordar las situaciones de cambios de etapa. Los estudios realizados sobre los efectos positivos que pueden esperarse de la relación entre las familias y los centros educativos desde una perspectiva de cooperación, entendimiento y respeto mutuo, constatan una mejora en el ajuste social de los menores y adolescentes (Jimenez & Moreno, 2015; Lozano, Alcaraz & Colás, 2013). La colaboración de los centros educativos con las Asociaciones de Madres y Padres, implementando programas que favorezcan una parentalidad positiva, puede ser una herramienta eficiente para orientar a los padres y madres en las necesidades que se han observado en este trabajo, adquirir una mayor formación para saber cómo afrontar desde una perspectiva pedagógica los cambios físicos, psicológicos y sociales tan característicos en el periodo de transición de la infancia a la adolescencia, afrontar estilos de comunicación positivos, adaptar los modos de educar a la nueva etapa y desarrollar habilidades en educación emocional (Gomariz, Parra, García & Hernández, 2019).

Consideramos necesario resaltar algunas limitaciones en el proceso de la investigación. Principalmente hemos de destacar las dificultades encontradas en el proceso de recogida de datos por la mortalidad de la muestra. La disminución en el número final de participantes que cumplimentaron el cuestionario on-line, se explica debido a que, hay familias que han realizado la formación hace más de ocho años y los datos de contacto facilitados en el momento de participación en el programa han variado (correo electrónico, teléfono, etc...), siendo solventados a través del contacto telefónico o vía email con el progenitor que cumplimentó el cuestionario en primer lugar.

Por otro lado, el requisito de participación de ambos miembros de la pareja, salvo en el caso de familias monoparentales, es uno de los hándicaps en la captación de familias, pero consideramos que es uno de los aspectos más novedosos del programa, y por el que seguimos apostando en el futuro. Asimismo, algunas familias que han participado en el programa han reclamado atenciones individualizadas relativas a problemáticas específicas para practicar habilidades con los hijos e hijas (combinación de trabajo grupal y atención a la pareja) pero se ha optado por no abordar cuestiones de carácter terapéutico familiar ya que exigiría intervenciones individuales con una dinámica que rompe la estructura del programa y los objetivos para los que se ha diseñado el mismo.

Esta contribución pretende incidir en la relevancia de proporcionar a los padres y madres programas de educación parental basados en la evidencia enmarcados en sus proyectos vitales y atendiendo a las necesidades y demandas del momento (proporcionar servicios y programas centrados en el contenido de las tareas y funciones parentales es el objetivo de la Recomendación del Consejo de Europa, 2006) así como dedicar tiempo y recursos al proceso de captación, reclutamiento y mantenimiento de las familias en los programas de educación parental.

Referencias

- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30.
- Ballester, L., Orte, C., Gomila, M.A., Pozo, R., Quesada, V., Fernández, M., Sánchez, L., Nevot, L. & López, N. (2018). El Programa de Competencia Familiar en España: evaluación longitudinal. En C. Orte & L. Ballester (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp. 99-116). Barcelona: Octaedro.
- Bayot A., & Hernández, J.V. (2008). *Evaluación de la competencia familiar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Bloomquist, M.L., August, G.J., Lee, S.S., Piehler, T.F., & Jensen, M. (2012). Parent Participation within community center or in-home outreach delivery models of the early risers conduct problems prevention program. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 368-383.
- Bolivar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cabello, S., & Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47.
- Cano González, R., & Casado, M. (2015). Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27.

- Colás Bravo, P., & Contreras Rosado, S. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa [RIE]*, 31(2), 485-499.
- Collet, J., & Tort, A. (2017). *Escuela, familia y comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación REC (2006)19 del Comité de Ministros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Córdoba, L.G., García, V., Luego, L.M., Vizueté, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Dearing, E., Kreider, S., & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Dumas, J.E., Nissley-Tsiopinis, J., & Moreland, A. D. (2006). From intent to enrollment, attendance, and participation in preventive parenting groups. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 1-26.
- Eipstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Berlín & New York: Walter de Gruyter.
- Eipstein, J.L. (1995). School/Family/Community/Partnerships: caring for the Children we share. Phi, Delta Kappan, *The Elementary School Journal*, 76(9), 701-712.
- Eipstein, J.L., Sanders, M.G, Simon, B.S., Salinas, K.C.; Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eipstein, J.L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- García, C. (2018, 11 de abril). Actualmente, la crianza es monstruosamente intensiva. *El País. Paternidad* [Entrada de un blog]. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2018/04/09/mamas_papas/1523271153_452934.html.
- García Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García Bacete, F.J., & Forest, C. (2006). *Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia, Nau Llibres.
- Garreta Bochaca, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de la Educación*, 8(1) 71-85.
- Gomariz Vicente, M^a A., Hernández-Prados, M^a A., García-Sanz M^a P., & Parra Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*, 69(2), 41-57.
- Gomariz Vicente, M^a A., Parra Martínez, J., García Sanz, M.P. & Hernández Prados, M.A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96.
- Gómez, E., Cifuentes, B., & Ortún (2012). Padres competentes, hijos protegidos: evaluación de resultados del Programa Viviendo en familia. *Psycological Intervention*, 21(3), 259-271.

- Gomila, M.A., Pascual, B. & Quincoces, M. (2018). Family-school partnership in the Spanish education system. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 309-320.
- Gross, D., Johnson, T., Ridge, A., Garvey, C., Julion, W., Treysman, A.B., Breitenstein, S., & Fogg, L. (2011). Cost-effectiveness of childcare discounts on parent participation in preventive parent training in low-income communities. *Journal of Primary Prevention*, 32(5-6), 283-298.
- Hernández Prados, M^a A., & López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, 87, 3-26.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., & Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Jiménez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 273-302.
- Jimenez, A., & Moreno, M. (2015). La influencia de las diferencias entre el padre y la madre sobre el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 31(1), 367-377.
- Jorge Martínez, M. E. de (2012) (Coord.). *Familia y Educación. Guía Práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice & using software*. London: SAGE.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Revista de Educación XX1*, 16(1), 210-232.
- Llevot, N., & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- MacPhail, C., Khoza, N., Abler, L., & Ranganathan, M. (2015). Process guidelines for establishing Intercoder Reliability in qualitative studies. *Qualitative Research*, 16, 1-15.
- Maíquez Chaves, M^a L., Blanco Villaseñor, A., Rodrigo López, M^a J., & Vermaes, I.P.R. (2000). La evaluación de la eficacia en la intervención familiar: generabilidad y optimización del Programa Experiencial para padres. *Psicothema*, 12(4), 533-542.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid, Ministerio de sanidad y Política Social e Igualdad.
- Negreiros, J. (2013). Participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxicodependencias. Una revisión bibliográfica empírica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 39-65.
- Negreiros, J. (2018). Predictores de la participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxicodependencias. En C. Orte & Ll. Ballester (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp. 137-150). Barcelona: Octaedro.
- Orte, C., & Ballester, Ll. (2018). Introducción: La prevención familiar basada en la evidencia. En C. Orte & Ll. Ballester (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp. 9-15). Barcelona: Octaedro.
- Orte, C., Ballester, L., Pascual, B., Gomila, M.A., & Amer, J. (2018). Las competencias de los formadores en el Programa de Competencia Familiar, un programa de educación familiar basado en la evidencia. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 651-663.

- Pascual, B., & Gomila, M.A. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [REIFOP]*, 18(3), 99-112.
- Rienks, S.L., Wadsworth, M.E., Markman, H.J., Einhorn, L., & Etter, E.M. (2011). Father involvement in urban low-income fathers: Baseline associations and changes resulting from preventive intervention. *Family relations*, 60(2), 191-204.
- Rodrigo, J.M., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G., & Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Rodrigo López, M.J., Maíquez Chaves, M.L., Martín Quintana, J.C., Byrne, S., & Rodríguez Ruiz, B. (Coord.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid, Síntesis.
- Rodríguez Ruiz, B., Álvarez Blanco, L., Martínez González, R.A., & Epstein, J.L. (2019). Presentación del número Relación entre centros educativos, familias y entidades comunitarias. *Aula Abierta*, 48(1), 7-10.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: Un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Torio, S. (2018). La Educación Parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la Etapa de Educación Infantil. *RELADEI [Revista Latinoamericana de Educación Infantil]*, 7(2)17-39.
- Torio, S., Peña, J. V., Rodríguez, C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J., & Inda, M.M., (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.
- Torio López, S., Peña Calvo, J.-V., Inda Caro, M., Fernández García, C., & Rodríguez Menéndez, C. (2015). Evaluation of the Building Everyday Life positive parenting programme. *Journal of Children's Services*, 10(2), 173-184.
- Valero, M., Ballester, Ll., Orte, C., & Amer, J. (2017). Meta-analysis of family-based selective prevention program for drug consumption in adolescence. *Psicothema*, 29(3), 299-305.
- Vargas, J., Richaud, M.C., & Oros, L.B. (2018). Programa de promoción de la parentalidad positiva en la escuela: un estudio preliminar en un contexto de vulnerabilidad social. *Pensando Psicología*, 14(23), 1-15.
- Vilar Rosa, A. (2017). Hacemos camino con las familias. De la coexistencia a la convivencia. *Aula de innovación educativa*, 258, 18-22.