



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

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

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

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

Fecha de recepción: 30.VII.2024
Fecha de revisión: 03.X.2024
Fecha de aceptación: 27.XI.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

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

PALABRAS CLAVE:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Método

Fuentes de información y estrategias de búsqueda

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

Elegibilidad y criterios de inclusión

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

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

Se utilizaron los siguientes criterios de exclusión:

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

Proceso de selección y extracción de datos

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

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

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

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

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

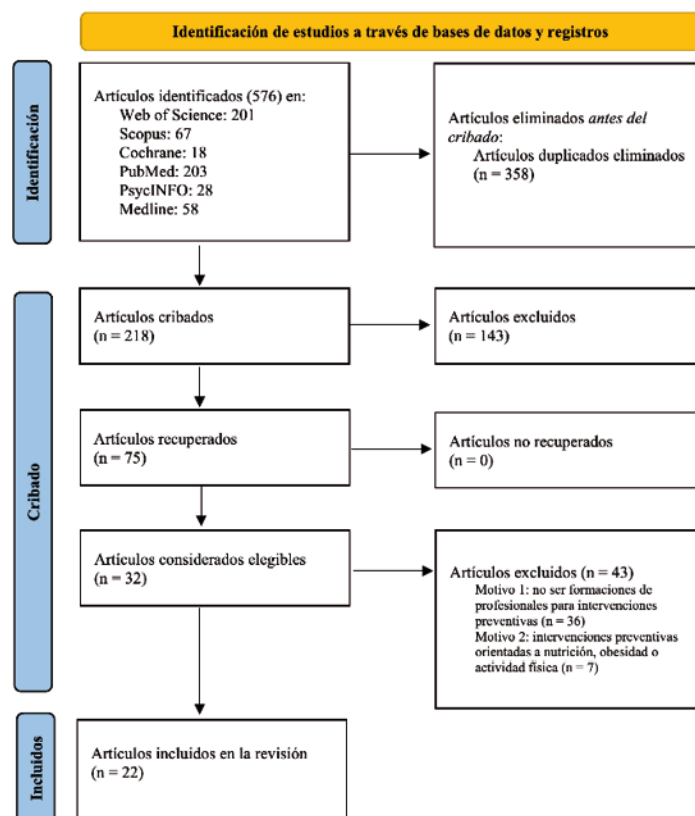


Figura 1. Proceso de búsqueda de la literatura.

Resultados

Selección y características del estudio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las metodologías formativas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 2. Metodologías formativas

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

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

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

Las variables de resultados de las formaciones

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

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

Tabla 3. Metodologías formativas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 4. Diseño y variables de resultados

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

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

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

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

Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

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

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

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

- Green, A. L., Olsen, A. A. y Nandakumar, V. (2023). Aumento de las oportunidades de los docentes para responder en un programa Head Start utilizando un modelo de entrenamiento con micrófono en el oído. *Early Childhood Education Journal*, 1-13. doi: 10.1007/s10643-023-01498-4
- González, A. y Bas, E. (2024) Formación continua sobre la infancia en situación vulnerable: necesidades y preferencias en profesionales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* (45), 281-297. doi: 10.7179/PSRI.2024.45.14
- Harrod C.S, Goss C. W., Stallones L. y DiGiuseppi C. (2014). Interventions for primary prevention of suicide in university and other post-secondary educational settings. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 10. Art. No.: CD009439. doi: 10.1002/14651858.CD009439.pub2
- Hawgood, J., Koo, Y. W., Svetlicic, J., De Leo, D. y Kölves, K. (2021). Wesley LifeForce Suicide Prevention Gatekeeper Training in Australia: 6 Month Follow-Up Evaluation of Full and Half Day Community Programs. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 614191. doi: 10.3389/fpsyt.2020.614191
- Jeffrey, N. K., Senn, C. Y., Hobden, K. L., Barata, P. C., McVey, G. L., Radtke, H. L. y Eliasziw, M. (2022). Evaluation of the Transfer of Training for a Sexual Assault Resistance Program Enhanced with Sexuality Education. *Sexuality Research and Social Policy*, 19 (4), 2007-2023. doi: 10.1007/s13178-022-00749-0
- Kawashima, Y. y Yonemoto, N., Kawanishi, C., Otsuka, K., Mimura, M., Otaka, Y., ... y Yamada, M. (2020). Two-day assertive-case-management educational program for medical personnel to prevent suicide attempts: A multicenter pre-post observational study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74 (6), 362-370. doi: 10.1111/pcn.12999
- Lai, A. Y., Mui, M. W., Wan, A., Stewart, S. M., Yew, C., Lam, T. H. y Chan, S. S. (2016). Development and two-year follow-up evaluation of a training workshop for the large preventive positive psychology Happy Family Kitchen Project in Hong Kong. *PLoS One*, 11 (1), 1-19. doi: 10.1371/journal.pone.0147712
- Larson, M., Cook, C. R., Brewer, S. K., Pullmann, M. D., Hamlin, C., Merle, J. L., ... y Lyon, A. R. (2021). Examining the effects of a brief, group-based motivational implementation strategy on mechanisms of teacher behavior change. *Prevention Science*, 22, 722-736. doi: 10.1007/s11121-020-01191-7
- Lochman, J. E., Powell, N., Boxmeyer, C., Andrade, B., Stromeyer, S. L. y Jiménez-Camargo, L. A. (2012). Adaptations to the coping power program's structure, delivery settings, and clinician training. *Psychotherapy*, 49 (2), 135. doi: 10.1037/a0027165
- Mamaqi, X. y Miguel, J. (2011). The professional profile of the Spanish trainers in continuous training. *Electronic Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation (RELIEVE)*, 17 (1). www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_2.htm
- Martini, M., y De Piccoli, N. (2021). Evaluation of USVreact: a staff training program to prevent sexual violence at universities. *Health Education & Behavior*, 48(4), 507-515. doi: 10.1177/109019812093948
- Massey Combs, K. M., Drewelow, K. M., Habesland, M. S., Lain, M. A. y Buckley, P. R. (2021). Does Training Modality Predict Fidelity of an Evidence-based Intervention Delivered in Schools? *Prevention Science*, 22 (7), 928-938. doi: 10.1007/s11121-021-01227-6
- Meiksin, R., Campbell, R., Crichton, J., Morgan, GS, Williams, P., Willmott, M., ... y Bonell, C. (2020). Implementing a whole-school relationships and sex education intervention to prevent dating and relationship violence: evidence from a pilot trial in English secondary schools. *Sex Education-Sexuality Society and Learning*, 20(6), 658-674. doi: 10.1080/14681811.2020.1729718
- Merle, J. L., Cook, C. R., Pullmann, M. D., Larson, M. F., Hamlin, C. M., Hugh, M. L., ... y Lyon, A. R. (2023). Longitudinal Effects of a Motivationally Focused Strategy to Increase the Yield of Training and Consultation on Teachers' Adoption and Fidelity of a Universal Program. *School mental health*, 15 (1), 105-122. doi: 10.1007/s12310-022-09536-z
- Mulcahy, H., Brennan, C., Pardy, A., McCormack, B. y Heslin, J. (2022). Implementing public health nursing training for Ireland's National Healthy Childhood Programme. *Public Health Nursing*, 39(4), 839-846. doi: 10.1111/phn.13049
- Negreiros, J. N., Ballester, L., Valero, M. y Amer, J. (2020). Revisión sistemática de programas de prevención familiar universal: análisis en términos de eficacia, retención y adherencia. *Adicciones*, 33 (4), 345- 358. doi: 10.20882/adicciones.138
- Niec, L. N., Egan, R., Schoonover, C., y Brodd, I. (2020). Selection and training of paraprofessionals in core parent-child interaction therapy skills. *Children and Youth Services Review*, 111, 104818. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.104818
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Montaña, J. J. y Pascual, B. (2021a). The influence of the competences of the professionals in charge of family evidence-based programmes on internalizing and externalizing symptoms in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2639. doi: 10.3390/ijerph18052639
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Pascual, B. y Montaña, J. J. (2021b). The association between trainer expertise and changes in adolescent symptomatology in an evidence-based Family Prevention Programme. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 18(2), 192-213. doi: 10.1080/26408066.2020.1867280
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews *BMJ*, 372, 71. doi: 10.1136/bmj.n71

- Peacock-Chambers, E., Ivy, K., y Bair-Merritt, M. (2017). Primary care interventions for early childhood development: A systematic review. *Pediatrics*, 140(6), e20171661 doi: 10.1542/peds.2017-1661
- Peacock, S., Konrad, S., Watson, E., Nickel, D., y Muhajarine, N. (2013). Effectiveness of home visiting programs on child outcomes: A systematic review. *BMC Public Health*, 13, 17. doi: 10.1186/1471-2458-13-17
- Rotheram-Borus, M. J., Swendeman, D., y Becker, K. D. (2014). Adapting evidence-based interventions using a common theory, practices, and principles. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(2), 229-243. doi: 10.1080/15374416.2013.83645
- Sanders, M. (2021). Developing the triple P system as a population approach to parenting support. En: M. E. Feinberg. *Designing evidence-based public health and prevention programs. Expert program developers explain the science and art* (pp. 92-12). Routledge.
- Skills Converged (2016). *Train the trainer: the art of training delivery*. Skills Converged.
- Snow-Hill, N. L., Donenberg, G., Feil, E. G., Smith, D. R., Floyd, B. R. y Leve, C. (2021). A Technology-Based Training Tool for a Health Promotion and Sex Education Program for Justice-Involved Youth: Development and Usability Study. *Jmir Formative Research*, 5 (9), e31185. doi: 10.2196/31185
- Turner, K., y Sanders, M. (2006). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: Learning from the Triple P-Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 176-193. doi: 10.1016/j.avb.2005.07.005
- Valenstein-Mah, H., Greer, N., McKenzie, L., Hansen, L., Strom, T. Q., Stirman, S. W., Wilt, T. J. y Kehle-Forbes, S. M (2020). Effectiveness of training methods for delivery of evidence-based psychotherapies: a systematic review. *Science*, 15, art. 40. doi: 10.1186/s13012-020-00998-w
- Vives, M., Gomila, M. A., Pozo, R. y Quesada, V. (2023). La importancia de la formación de formadores en los programas basados en la evidencia. En C. Orte, B. Pascual y L. Sánchez-Prieto (eds.). *La importancia de la formación de formadores en los programas basados en la evidencia*, 39-54. Octaedro
- Webster-Stratton, C. H., Reid, M. J., y Marsenich, L. (2014). Improving therapist fidelity during implementation of evidence-based practices: Incredible years program. *Psychiatric Services*, 65(6), 789-795.
- Wexler, L., Rataj, S., Ivanich, J., Plavin, J., Mullany, A., Moto, R., ... y Dombrowski, K. (2019). Community mobilization for rural suicide prevention: Process, learning and behavioral outcomes from Promoting Community Conversations About Research to End Suicide (PC CARES) in Northwest Alaska. *Social Science and Medicine*, 232, 398-407. doi: 10.1016/j.socscimed.2019.05.028
- Wong, S. C., McEvoy, M. P., Wiles, L. K. y Lewis, L. K. (2013). Magnitude of change in outcomes following entry-level evidence-based practice training: a systematic review. *International Journal of Medical Education*, 4, 107-114. doi: 10.5116/ijme.51a0.fd25

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Orte, C., Bellver, C. y Vives, M. (2025). La efectividad de la formación de formadores en intervenciones preventivas basadas en la evidencia. Una revisión sistemática basada en el protocolo PRISMA. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 15-40. DOI:10.7179/PSRI_2025.46.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

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

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

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

PERFIL ACADÉMICO

CARMEN ORTE SOCÍAS

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

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

Tiene activa la excelencia investigadora.

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

M. CARMEN BELLVER MORENO

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

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

MARGA VIVES BARCELÓ

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

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

