

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

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

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

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

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

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

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

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

Fecha de recepción: 16.VIII.2024

Fecha de revisión: 23.IX.2024

Fecha de aceptación: 20.XI.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

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

PALABRAS CLAVE:

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Justificación y objetivos

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

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

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

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

Metodología

Diseño y participantes

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

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

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

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

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

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

Instrumentos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Procedimiento

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

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

Análisis de datos

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

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

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

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

Resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Variables por modelos	Clima de Apoyo y Unión		
	B	Adj.R ²	ΔR^2
Modelo 1		.180***	.186***
Medida pretest	.432***		

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

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

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

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

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

Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

Contribuciones (taxonomía CRediT)

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

Financiación

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

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

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

- Álamo-Muñoz, A. (2024). Evaluación del programa de desarrollo personal “Creciendo juntos” para abordar el riesgo de abandono escolar temprano. [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/37736>
- Álamo-Muñoz, A., Martín Quintana, J. C. y Cruz-Sosa, M. d. (2022). Programa “Creciendo Juntos”: Promoción de Relaciones Positivas para el Alumnado. *Human Review*, 11(Monográfico), 1-14. doi: 10.37467/revhuman.v11.3923
- Alauddin, M. y Nghiem, H. S. (2010). Do instructional attributes pose multicollinearity problems? An empirical exploration. *Economic Analysis & Policy*, 40(3), 351-361. doi: 10.1016/S0313-5926(10)50034-1
- Alin, A. (2010). Multicollinearity. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Computational Statistics*, 2(3), 370-374. doi: 10.1002/wics.84
- Almeida, A., Alarcão, M., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., Abreu-Lima, I. y Ribeiro dos Santos, M. (2008). Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental [Manuscrito não publicado]. Portugal.
- Almeida, A., Cruz, O. y Canário, A. C. (2022). Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet. European Family Support Network (EurofamNet): https://eurofamnet.eu/sites/default/files/toolbox/academic-outputs/WG3_EurofamNetPositionEvaluationStrategies.pdf
- Álvarez, M., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2020). Patterns of individual change and program satisfaction in a positive parenting program for parents at psychosocial risk. *Child & Family Social Work*, 230-239. doi: 10.1111/cfs.12678
- Álvarez, M., Rodrigo, M. J., y Byrne, S. (2016). What Implementation Components Predict Positive Outcomes in a Parenting Program? *Research on Social Work Practice*, 28(2), 173-187. doi: 10.1177/1049731516640903
- Belsley, D. A., Kuh, E. y Welsch, R. E. (2004). *Regression Diagnostics. Identifying influential data and sources of collinearity*. John Wiley & Sons, Inc.
- Breitenstein, S. M., Fogg, L., Garvey, C., Hill, C., Resnick, B. y Gross, D. (2010). Measuring implementation fidelity in a community-based parenting intervention. *Nursing Research*, 59, 158-165. doi: 10.1097/NNR.0b013e3181dbb2e2
- Carr, A. (2019). Couple therapy, family therapy and systemic interventions for adult-focused problems: The current evidence base. *Journal of Family Therapy*, 41(4), 492-536. doi: 10.1111/1467-6427.12225
- Chacón, S. y López, J. (2008). Diseños evaluativos de intervención alta. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico* (pp. 219-240). Síntesis.
- Cruz-Sosa, M. (2024). Eficacia de la Educación Parental Grupal en la Prevención del Riesgo de Abandono Escolar Temprano del Alumnado de Secundaria: Adaptación del Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” en el Contexto Educativo. [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/38501>
- Durlak, J. A. y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Fernández-García, P., Vallejo, G., Livacic-Rojas, P. y Tuero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 756-771. doi: 10.6018/analesps.30.2.166911
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature* Dean L. Fixsen. National Implementation Research Network, University of South Florida. <https://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., González Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S.,... Ji, P. (2005). Standards of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 6(3), 151-175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y
- Frey, L., Hunt, Q., Russon, J. y Diamond, G. (2022). Review of family-based treatments from 2010 to 2019 for suicidal ideation and behavior. *Journal of Marital and Family Therapy*, 48(1), 104-119. doi: /10.1111/jmft.12568
- Gafni-Lachter, L. y Ben-Sasson, A. (2022). Promoting Family-Centered Care: A Provider Training Effectiveness Study. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 76(3), 7603205120. doi: 10.5014/ajot.2022.044891
- García, M. (2008). Relaciones padres-hijos y resolución de conflictos en la adolescencia [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. <https://portalcienza.ull.es/documentos/5e3170302999523690ffdf3>
- González-Caparrós, A. y Bas-Peña, E. (2024). Formación continua sobre infancia en situación vulnerable: necesidades y preferencias en profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 281-297. doi: 10.7179/PSRI_2024.45
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K. y Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602. doi: 10.1371/journal.pmed.1003602
- Klimes-Dougan, B., August, G. J., Lee, C. Y. S., Realmuto, G. M., Bloomquist, M. L., Horowitz, J. L. y Eisenberg, T. L. (2009). Practitioner and site characteristics that relate to fidelity of implementation: The Early Risers prevention

- program in a going-to-scale intervention trial. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 467. doi: 10.1037/a0014623
- Marchena, R., Martín, J. C., Santana, R. y Alemán, J. (2014). *Resumen ejecutivo: Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.
- Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón*, 67(4), 73-92. doi: 10.13042/Bordon.2015.67402
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200004
- Mazzucchelli, TG y Ralph, A. (2019). Self-Regulation Approach to Training Child and Family Practitioners. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 129-145. doi: 10.1007/s10567-019-00284-2
- Moos, R. H. (1974). *Family Environment Scale*. CA: Consulting Psychologists Press.
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41, 673-690. doi: 10.1007/s11135-006-9018-6
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B. y Vaqué, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 163-182. doi: 10.7179/PSRI_2014.24.07
- Pasqualini, J. C., Martins, F. R., y Euzebios Filho, A. (2021). Kurt Lewin's group dynamics: Propositions, context, and critique. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 26(2), 161-173. doi: 10.22491/1678-4669.20210016
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010a). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M. A. y Rodríguez, B. (2010b). *Vivir la Adolescencia en Familia. Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar*. Junta de Comunidades de Castilla La-Mancha, Consejería de Salud y Bienestar Social.
- Rodríguez, E. (2015). *Evaluación del programa de educación parental "Vivir la Adolescencia en Familia" en contextos de riesgo psicosocial* [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137727>
- Sanders, M. R., Healy, K. L., Hodges, J. y Kirby, G. (2021). Delivering evidence-based parenting support in educational settings. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(2), 205-220. doi: 10.1017/jgc.2021.21
- Skoog-Hoffman, A., Ackerman, C., Boyle, A., Schwartz, H., Williams, B., Jagers, R.,... Weissberg, R. P. (2020). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. CASEL. https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/
- Slavin, R. E. (2017). Evidence-Based Reform in Education. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(3), 178-184. doi: 10.1080/10824669.2017.1334560
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085. doi: 10.1111/1467-8624.00210
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (6th Edition). Pearson Education, Inc.
- Torío, S., Fernández, C. M. e Inda, M. d. I. M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44(1), 31-37. doi: 10.1016/j.aula.2015.05.001
- Triana, B. y Rodrigo, M. J. (2010). Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar. En E. Arranz Freijo y A. Oliva Delgado (Coords.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 121-142). Pirámide.
- Woolston, A. S. (2012). Working with collinearity in epidemiology: Development of collinearity diagnostics, identifying latent constructs in exploratory research and dealing with perfectly collinear variables in regression [Tesis de Doctorado, Universidad de Leeds]. <https://etheses.whiterose.ac.uk/2951/>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Cruz-Sosa, M., Martín-Quintana, J. C., Álamo-Muñoz, A. y Pellegrino, G. (2025). El rol de las personas facilitadoras en la efectividad de los programas parentales basados en evidencias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 103-117. DOI:10.7179/PSRI_2025.46.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

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

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

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

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

PERFIL ACADÉMICO

MIRIAM DEL MAR CRUZ-SOSA

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

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

JUAN CARLOS MARTÍN-QUINTANA

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

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

ADRIANA ÁLAMO-MUÑOZ

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

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

GRAZIANO PELLEGRINO

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

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

