



# REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARENTAL IMPLEMENTADOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Systematic Review of Parenting Education Programmes Implemented in the Educational Context

MIRIAM DEL MAR CRUZ-SOSA <sup>1</sup>, JUAN CARLOS MARTÍN QUINTANA <sup>2</sup>, ADRIANA ÁLAMO-MUÑOZ <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de La Laguna, España

<sup>2</sup> Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

---

## KEYWORDS

Adolescents  
Positive Parenting  
Parental Education  
Evidence-based programs  
Continues Schooling  
Group programs  
PRISMA 2020

## ABSTRACT

*This study answers to the characteristics of group parental education programmes, including their relationship with the prevention of/attention to early school dropout, approaches and relationship with Positive Parenting and the degree of evidence. Following the PRISMA 2020 protocol, databases were searched, and inclusion and exclusion criteria were applied, detecting a limited number of programmes to promote school continuity and adolescence; the need to consolidate them from Positive Parenting and to implement evidence evaluation standards (12 articles). In conclusion, it provides information for design, implementation and evaluation of these Positive Parenting programmes that promote parenting competences and school continuity.*

---

## PALABRAS CLAVE

Adolescentes  
Parentalidad Positiva  
Educación Parental  
Programas basados en evidencias  
Continuidad Escolar  
Programas grupales  
PRISMA 2020

## RESUMEN

*Este estudio responde a características de programas grupales de educación parental que incluye, relación con la prevención/atención al abandono escolar temprano, enfoques y relación con la Parentalidad Positiva y grado de evidencias. Siguiendo el protocolo PRISMA 2020, se buscó en bases de datos y se aplicaron criterios de inclusión y exclusión detectando escasez de programas para promover la continuidad escolar y adolescencia; la necesidad de consolidarlos desde la Parentalidad Positiva y de implantar estándares de evaluación de evidencias (12 artículos). En conclusión, informa para diseñar, implementar y evaluar estos programas de Parentalidad Positiva que promocionen competencias parentales y continuidad escolar.*

Recibido: 12/ 09 / 2022

Aceptado: 18/ 11 / 2022

## 1. Introducción

Atendiendo a la Recomendación del Consejo de Europa (2006)<sup>19</sup>, el ejercicio positivo de la parentalidad hace referencia a los comportamientos parentales dirigidos hacia la búsqueda del interés superior de el/la niño/a, incluyendo su cuidado, su reconocimiento y la promoción de sus capacidades, ofreciéndole orientación desde de la concreción de límites que permitan su íntegro desarrollo sin ejercer violencia.

Esta definición convierte la autoridad en responsabilidad parental y su ejercicio, desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, conlleva el desarrollo de los siguientes principios (Rodrigo et al., 2010): vínculos afectivos cálidos, protectores y estables que hagan sentir a los/las niños/as aceptados/as y queridos/as en la familia, fortaleciendo los vínculos familiares a lo largo de su desarrollo evolutivo siendo necesario adaptar las muestras de afecto a este; entorno estructurado como promotor del aprendizaje de normas y valores, lo cual implica contar con rutinas de organización de tareas cotidianas; estimulación y apoyo al aprendizaje, especialmente al escolar, fomentando su motivación, potenciando sus capacidades e identificando sus logros; reconocimiento de los/las hijos/as/as, dando valor a sus experiencias, mostrando interés por sus vivencias y dando respuesta a sus necesidades, haciéndolos partícipes de las decisiones de la familia; capacitación de los/las hijos/as/as, permitiéndoles identificarse como agentes activos en la sociedad creando espacios de comunicación en la familia; y la educación sin violencia.

Este enfoque se va consolidando en el marco europeo para introducir la cultura de la prevención en la intervención con familias. Por ello, cada vez son más los programas de educación parental grupal desde este enfoque (Rodrigo et al., 2018). En este sentido, la Rec(2006)<sup>19</sup> justifica la creación de servicios de atención a las familias que promuevan intervenciones con programas destinados a las familias dirigidos al desarrollo y educación de los/las niños/as, con el fin de ofrecerles apoyo en el desarrollo de su rol parental. Ello les facilitará la creación de redes de apoyo donde intercambiar vivencias sobre este y promover las competencias parentales. Estos programas constituyen una de las principales herramientas de intervención familiar, pues son una fuente de apoyo para las familias, atendiendo a sus necesidades ante diferentes situaciones y etapas evolutivas de sus hijos/as/as. Esto incluye las necesidades de atención especial para familias con hijos/as/as con discapacidad, trastornos específicos del desarrollo, en situación de consumo de sustancias, bajos ingresos, etcétera (Rec (2006)<sup>19</sup>).

Otra situación especial relacionada con el principio de la Parentalidad Positiva anteriormente mencionado sobre la estimulación y el apoyo al aprendizaje en general, y, al escolar, en particular, es el abandono escolar temprano, en lo sucesivo AET. El AET es la situación que vive el alumnado que termina la educación secundaria obligatoria y no continúa sus estudios matriculándose en la enseñanza postobligatoria (bachillerato o ciclos formativos de grado medio), o que se inscriben en la enseñanza postobligatoria pero que no logran finalizarla y, por tanto, la abandonan (Fernández et al., 2010; Martínez et al., 2005).

La importancia del abordaje del AET se justifica, por un lado, por las consecuencias que genera, y por otro, por los elevados índices presentes en Europa. En este sentido, la Comisión Europea (2011) concreta que el AET disminuye las oportunidades de participar en la sociedad, concretamente en su cultura y en su economía, aumentando el índice de desempleo y, por tanto, el de pobreza y de exclusión social. Del mismo modo, tal y como recogen otras investigaciones (Casquero et al., 2010; Martín, et al., 2014; Romero et al., 2019; Serrano et al., 2013; Traag et al., 2013), el AET se convierte en un problema transgeneracional, de tal manera que el AET de las figuras parentales, influye directamente sobre la continuidad escolar de los/las hijos/as/as. Por estos motivos, la Unión Europea estableció como objetivo, que sus estados miembros redujeran el índice de AET al 10% en el año 2020 (Comisión Europea, 2011). A su vez, la Agenda 2030 recoge entre sus objetivos de desarrollo para Europa, la igualdad en el acceso a la educación de calidad garantizando la permanencia del alumando en el sistema educativo, apostando por la finalización de las etapas evolutivas.

Actualmente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) informa que la tasa de AET en Europa en el año 2020 fue de 9,9 puntos. Del mismo modo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) concreta que en España la tasa de AET en el año 2021 fue del 13,3%. A pesar de su considerable disminución, sigue sin llegar al objetivo de Europa 2020 aun habiendo sido ajustado este objetivo al 15% para ese año (Comisión Europea, 2011).

Por todo lo visto hasta aquí, la intervención familiar y, específicamente, los programas grupales de educación parental se convierten en una estrategia necesaria para la prevención del AET. Se requiere destacar que estos deben estar basados en evidencias que permitan comprobar su eficacia y garantizar el éxito de la intervención. En este sentido, aunque existen varios estudios que tratan de definir los estándares de calidad de estos (Asmussen, 2011; Scott, 2010; Yarbrough et al., 2011), actualmente no hay un consenso total entre los mismos. En consecuencia, desde el EUROFAM en Europa, se están creando estándares que permitan la evaluación de programas basados en evidencia atendiendo a un marco común de criterios que, aunque se encuentren pendiente de publicación en el momento de la redacción de esta revisión, son de utilidad para evaluar proyectos y programas de infancia y familia (EurofamNet, 2020).

Por otro lado, partiendo de la necesidad surgida en Europa de introducir un modelo profesional de evaluación de las prácticas basadas en evidencias para el trabajo con familias (Rodrigo et al., 2018), surge en España la Guía

de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva (Rodrigo et al., 2015) como un recurso de apoyo a la evaluación de los servicios y programas de atención a las familias para que sus responsables muestren predisposición y actitud favorable ante los procesos evaluativos y la mejora de la calidad del servicio desde este enfoque.

De esta forma y siguiendo a Martín et al., (2015), se puede concluir que los programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva y basados en evidencias, son un recurso psicoeducativo para la intervención psicosocial con familias que sirven de instrumento para el desarrollo de la Parentalidad Positiva, la promoción de las competencias parentales y la continuidad escolar del alumnado.

El objetivo general de esta revisión sistemática es conocer la evidencia científica de los estudios de intervención acerca de los programas grupales de educación parental basados en evidencias, para familias con hijos/as/hijas adolescentes que previenen el AET. Del mismo modo, con esta revisión se pretende evaluar, de forma específica, cuáles son las características de los programas de educación parental incluidos en el estudio y cuál es su relación con la prevención o atención al riesgo de AET. A su vez, se pretende conocer los enfoques en los que se basan los programas grupales de educación parental y si estos cumplen con el de la Parentalidad Positiva y sus principios. Y, por último, cuál es el grado de evidencia de los programas que recoge el estudio, a pesar de que, por el hecho de que todos estén publicados de forma científica, ya están basados en evidencias.

Todo ello se conocerá respondiendo a las siguientes preguntas de investigación:

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

## 2. Método

Esta revisión sistemática fue realizada atendiendo al último protocolo revisado del PRISMA 2020 (Page et al., 2021a; Page et al., 2021b). Este se tuvo en cuenta en su planificación, realización y presentación a través de este estudio. Atendiendo a los objetivos de investigación, se han seguido los criterios propios de la revisión sistemática y no del metaanálisis, motivo por el que se excluyeron sus criterios.

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

Como software de apoyo para la eliminación automática de los artículos duplicados, la eliminación manual de artículos duplicados según el título y las palabras clave y para el análisis de la base de datos individual y en conjunto por los/las expertos/as, se utilizó el EndNote en su versión X9.

### 2.1. Criterios de elegibilidad

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

#### 2.1.1. Criterios de Inclusión

Esta revisión se centró en conocer los programas grupales de educación parental basados en evidencias para familias con hijos/as/as adolescentes. Por ello, se incluyeron los artículos de investigación centrados en los siguientes criterios.

Primeramente, y teniendo en cuenta la amplia variedad de tipologías de implementación de programas de educación parental, se aceptaron sólo aquellos artículos de investigación donde se concretaba el desarrollo de programas grupales de educación parental, valorando de forma indistinta si fueran presenciales u online. El segundo criterio de inclusión fue que abordaran, al menos, dos aspectos propios de la Parentalidad Positiva, tales como: prácticas educativas, competencias parentales, aspectos de crianza, etcétera. El tercer criterio de inclusión establecido pretendía conocer la eficacia del programa, por ello hizo referencia a que, contaran con un diseño de evaluación y estuvieran evaluados más allá de los resultados iniciales y del ámbito local de intervención, mostrando posibilidades de diseminación o extensión en otras comunidades, grupos o localidades. Además, se tuvo en cuenta que no estuviera centrado, únicamente, en la satisfacción o porcentaje de asistencia al programa. El cuarto criterio de inclusión es que estos programas de educación parental grupal estuvieran destinados a padres/madres con hijos/as/as adolescentes con una edad entre 12 y 18 años con el fin de acercarnos al perfil del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano en cuanto a edad y etapa educativa de escolarización (educación secundaria obligatoria). Finalmente, el quinto criterio de inclusión es que fueran programas preventivos y de acceso universal, es decir, que no estuvieran destinados a la intervención con padres/madres o cuidadores/as de adolescentes con

alguna condición o característica específica como familia (familias divorciadas, familias adoptantes, etcétera) o definitorias de sus hijos/as/as, (trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del espectro autista, con comportamiento externalizante, diversidad funcional, etcétera).

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

### **2.1.2. Criterios de Exclusión**

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

## **2.2. Fuentes de información**

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

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

La base de datos seminal y la base de datos final están depositadas en el repositorio de datos de Mendeley. Pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://data.mendeley.com/datasets/6p2kmrsbk9/1> (doi: 10.17632/6p2kmrsbk9.1).

### **2.3. Estrategia de búsqueda**

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

### **2.4. Proceso de selección**

Iniciamos esta revisión buscando en las bases de datos antes mencionadas. De esta forma encontramos 743 artículos en WOS, 1785 artículos en SCOPUS, 943 artículos en ERIC y 140 en PsycArticle. De esta búsqueda surgen 3611 artículos, cuyos metadatos fueron exportados a EndNote en su versión X9 para comenzar el proceso de selección.

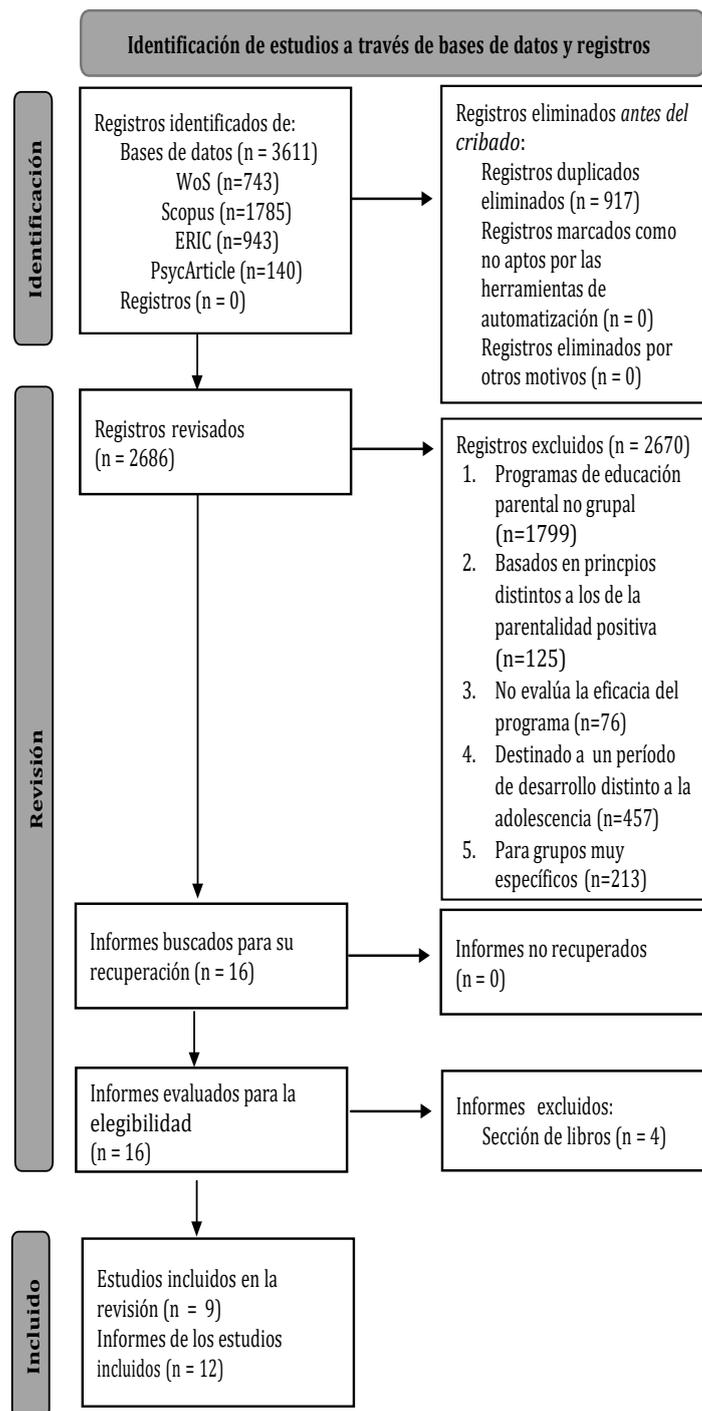
El primer paso fue verificar los duplicados, a partir de lo cual, se eliminaron 917 artículos (ver Figura 1). El paso 2 fue no incluir, y, por tanto, eliminar, los estudios que, sobre la base del título, palabras claves y resumen hacían referencia a revisiones sistemáticas o a programas de educación parental individual (Doherty, et al., 2013) o domiciliario (Doggett, 2013) (1799 artículos). Además, se eliminaron todos los artículos que de esta forma no hacían referencia a principios de la Parentalidad Positiva específicos como aquellos los que se referían a programas de creación de sueño seguro, instrucción nutricional (Aboud y Akhter, 2011), prevención de prácticas sexuales de riesgo, prevención del VIH, alfabetización o aprendizaje de la lectura, escritura o idiomas, consumo de alcohol en jóvenes, control o manejo de enfermedades mentales o físicas en los/las hijos/as/as, control de la ansiedad, depresión o estrés crónico en los/las padres/madres o en los/las hijos/as/as (Hulette et al., 2016) y entre otros, programas antidroga, tabaco (Jackson et al., 2020) o alcohol (125 artículos).

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

Seguidamente, se eliminaron del estudio aquellos artículos de investigación centrados en cualquier etapa evolutiva o edad que no fuera, concretamente, la adolescencia (Czymboniewicz-Klippel et al., 2017), incluyendo

aquellos cuya intervención estaba dirigida a amplios períodos evolutivos de la población objetivo sin distinción de grupos de intervención por etapas o edades (DeGarmo y Jones, 2019), o desarrollados en etapas educativas distintas a la educación secundaria obligatoria (457 artículos). Finalmente fueron descartados del estudio, aquellos artículos de investigación destinados a perfiles concretos de intervención, tales como madres o padres privados de libertad (ámbito penitenciario), familias con hijos/as/as con TEA (Ferraioli y Harris, 2013), familias con hijos/as/as con TDAH, trastornos del lenguaje, parálisis cerebral, superdotados/as o con problemas de salud mental; padres militares o que ejercen su paternidad en entornos de guerras o postguerras (Gewirtz et al., 2011), padres/madres adoptantes (Gaviña et al., 2012), solteros/as, divorciados/as, refugiados/as o inmigrantes, padres/madres con problemas de consumo de sustancias, víctimas de violencia o con problemas de salud física o psíquica, etcétera (213 artículos). Por último, se procedió a eliminar del estudio todos los resultados secciones de libros que se encontraban entre los resultados, los cuales fueron 4. En los casos en los que la información recogida en los resúmenes no proporcionó la información suficiente para valorar su inclusión o exclusión en el estudio, se procedió a la lectura del texto completo de parte de los/las expertos/as. Esta se realizó de forma independiente, incluyéndolos o descartándolos del estudio atendiendo a los criterios correspondientes. De esta forma, se leyeron de forma completa 97 artículos. Finalmente fueron seleccionados 12 artículos de investigación de 9 programas diferentes.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso PRISMA 2020



Fuente: Page et al., (2021)

## 2.5. Proceso de recopilación de datos

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

De manera conjunta, los/las expertos/as realizaron la selección de los criterios para el tratamiento de los datos.

Inicialmente, se extrajo información para la descripción de los artículos de investigación seleccionados atendiendo a las siguientes características: autores, año de publicación, diseño y longitud de la intervención,

país y nombre del programa, muestra, escenario, descripción del programa, aspectos evaluados, instrumentos de evaluación y resultados primarios (Tabla 1).

A continuación, en la Tabla 2 se analizó, primeramente, el enfoque teórico que enmarca el desarrollo de los programas grupales de educación parental incluidos en el estudio, siendo estos los siguientes: el de la Parentalidad Positiva, el del aprendizaje social, el de prácticas basadas en fortalezas, el de modificación del comportamiento, el de mejora de las relaciones y el modelo de comunicación familiar. Además, posteriormente, se analizó si aun no cumpliendo con el enfoque de la Parentalidad Positiva, el programa analizado abordaba principios comunes con esta, siendo los principios de la Parentalidad Positiva los siguientes (Rodrigo et al., 2010): vínculos afectivos cálidos, protectores y estables, entorno estructurado, la estimulación y apoyo al aprendizaje, el reconocimiento de los/las hijos/as/as, la capacitación de los/las hijos/as/as y la educación sin violencia.

Por último, en la Tabla 3 fueron evaluados los estándares de valoración del grado de evidencia en programas grupales de educación parental siguiendo a la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet, 2020). En esta tabla se recogen una serie de datos específicos abordados desde bloques generales como son: la identificación, la descripción, la implementación, el impacto y el grado de evidencia de los programas.

De esta forma, con la identificación hacemos referencia al nombre del programa, así como a los/las autores/as que lo han diseñado.

En relación con la descripción del programa, tenemos en cuenta si recoge el alcance de este, su ámbito de acción, las bases teóricas que lo fundamenta, si cuenta con un manual para su implementación, la duración del programa, siendo valorados positivamente aquellos que cuentan con más de tres sesiones, y, por último, si especifican la población y el grupo objetivo.

En cuanto a la implementación, se analizó la organización y la evaluación del programa. En la primera nos referimos a si recoge el lugar de implementación, si se ha llevado a cabo una formación específica de las personas responsables de su desarrollo, si se ha contado con apoyo técnico, si se ha realizado un seguimiento, y, por tanto, cuenta con instrumentos que recogen las variaciones de las sesiones, y si se ha respetado o no la fiabilidad del programa. En la evaluación del programa se valoró si dispone de un diseño de evaluación adecuado, entendiendo como tal el diseño cuasiexperimental o el diseño de ensayo controlado aleatorio, con grupo de control equivalente y medida pre-post test. A su vez, valoramos si también cuenta con herramientas estandarizadas y fiables, y si se han realizado medidas de tiempo más allá del pre-post test (al menos 6 meses después de la evaluación post-test).

Del mismo modo, se tiene en cuenta el impacto de la intervención a través del análisis de resultados y el tamaño del efecto (moderado o grande).

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

### **3. Resultados**

#### **3.1. Descripción de los estudios incluidos**

Los 12 estudios seleccionados son de Sudáfrica en tres casos (25%), de Australia, de Hong Kong y de España en dos casos respectivamente (16.66% en cada caso) y de Nueva Zelanda, de Estados Unidos y de Italia en un caso respectivamente (8.33% cada uno).

El tamaño de la muestra de los estudios osciló entre 58 y 1283 participantes. Además, en el mayor de los casos de los estudios seleccionados, la muestra estuvo en torno a 180 y 380 participantes (41.66%).

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

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

Todos los programas de educación parental recogidos en los estudios seleccionados se dirigieron a padres/madres/cuidadores/as con hijos/as/hijas en la etapa evolutiva de la adolescencia y con edades comprendidas, generalmente, entre los 9 y 18 años, aunque, el programa Parents Building Solutions (PBS) y el Program-Guide to

Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting abarcaban periodos de edad más amplios: de los 0 a los 18 años en el primer caso y de 1 a 18 años en el segundo caso.

A pesar de estar dirigidos a padres/madres/cuidadores/as con hijos/as/hijas adolescentes, cuatro de los estudios seleccionados recogían programas donde existía una intervención conjunta entre estos y sus hijos/as/hijas adolescentes (33.33%), concretamente en los estudios sobre los programas: Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen, Parenting Wisely (PW) y Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting.

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

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

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

**Tabla 1.** Características de los estudios incluidos (N=12).

| Estudio, diseño y longitud de la intervención, país y nombre del programa   | Participantes y escenario   | Características de la intervención  | Evaluación   | Resultados  |
|---|---|---|--|---|
| Cluver et al., (2020):<br>RCT study design.<br>14 sesiones semanales de 90 o 120 minutos cada una.<br>Sudáfrica.<br>Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen. | GIN=270, GCN=282<br><br>N=552 familias con hijos/as/as adolescentes (entre 10 y 18 años).<br><br>Zonas rurales. | Intervención grupal de crianza para reducir el abuso, mejorar la crianza y prácticas parentales. Está basado en principios de aprendizaje social, colaborativo y no didáctico. Dirigido tanto a adolescentes como a sus cuidadores. Las sesiones, se distribuyen de la siguiente forma:<br><br>10 sesiones semanales conjuntas (cuidadores y adolescentes).<br><br>4 sesiones para cuidadores y adolescentes por separado.<br><br>Hay visitas domiciliarias para quienes no pueden acudir a las sesiones. | Adolescent and caregiver-report:<br><br>International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect Screening Tool for Trials (ICAST-Trial) (Meinck et al., 2018).<br><br>Parental supervision and positive involved parenting subscales of the Alabama Parenting Questionnaire (Frick, 1991).<br><br>Child Behavior Checklist rule-breaking and aggression sub-scales (Achenbach, 2000).<br><br>Caregiver-report:<br><br>Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale (Radloff, 1977).<br><br>Adapted version of the WHO Alcohol Use Disorders Identification Test (Saunders et al., 1993).<br><br>Scale about Household economic welfare (Morduch, 1995; Townsend, 1995). | + en cuatro de las variables medidas (crianza, salud mental, evitación alcohol y drogas y llegar a fin de mes con alimentos, electricidad y transporte).<br><br>NS en el cambio de la conducta de los/las adolescentes. |

|   |  |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
| <p>Morris et al., (2019):<br/>Quasi-experimental.<br/>5-6 sesiones semanales de 2 horas cada una.<br/>Australia.<br/>Parents Building Solutions (PBS): a universal parenting program.</p> | <p>N=58 padres con hijos/as/as adolescentes (entre 0 y 18 años).<br/>Entornos de servicio universal.</p>               | <p>Programa universal de trabajo en grupo que fomenta las relaciones positivas entre padres e hijos/as/as, sustentado en múltiples enfoques teóricos que construyen la agencia de los padres. Utiliza una metodología de diseño conjunto y las sesiones se desarrollan en diferentes formatos.</p>   | <p>Demographic questionnaire<br/>Questions on parenting (4), classified on a Likert-type scale (1-10): parenting, ability to respond to children's behavior, understanding of child development and self-confidence. The efficacy subscale from the Parent Empowerment and Efficacy Measure PEEM (Freiberg et al., 2014).</p>   | <p>+ en todas las variables medidas (crianza y autoeficacia parental).</p>  |
| <p>Shenderovich et al., (2019):<br/>RCT study design.<br/>14 sesiones semanales.<br/>Sudáfrica.<br/>Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen.</p>                                     | <p>N=270 familias con hijos/as/as adolescentes (entre 10 y 18 años).<br/>Aldeas/sitios urbanos.</p>                    | <p>Características del programa similares a las descritas anteriormente en Cluver, et al., (2020).</p>   | <p>Culturally-adapted version of the ISPCAN Child Abuse Screening Tool, ICAST-Trial (Meinck et al., 2018; Zolotor et al., 2009).<br/>Alabama Parenting Questionnaire (APQ) parent and adolescent versions (Essau et al., 2006; Lachman et al., 2014).</p>   | <p>Los/las cuidadores/as informan de:<br/>+ en todas las variables medidas (reducción maltrato físico y emocional, aumento crianza positiva)<br/>Los/las adolescentes informan de:<br/>+ en algunas de las variables medidas (aumento crianza involucrada y disminución disciplina inconsistente), pero NS en reducción del maltrato.</p>     |
| <p>Stalker et al., (2018):<br/>Quasi-experimental.<br/>10 sesiones totales; distribución variada según el formato de entrega.<br/>Estados Unidos.<br/>Parenting Wisely (PW).</p>          | <p>GIN= 311, GCN=53<br/>N=364 padres con hijos/as adolescentes.<br/>Escenario variado según el formato de entrega.</p> | <p>Aunque en su origen era un programa individual de capacitación entregado por Internet, con el tiempo, se ha implementado en otros formatos, como el grupal que se recoge en este estudio. Entre ellos, algunos incluyen la intervención conjunta entre padres y adolescentes.<br/>Entre sus objetivos está aumentar el conocimiento y la competencia de los padres.</p> | <p>McMaster Family Assessment Device (Epstein et al., 1983).<br/>Family functioning (Epstein et al., 1983).<br/>Familism (Gil, et al., 2000)<br/>Parenting sense of competence (Gibaud-Wallston and Wandersman, 1978; Johnston and Mash, 1989).<br/>Parenting self-efficacy (Gordon, 2011).<br/>Conflict Behavior Questionnaire (Prinz, et al., 1979).<br/>Violent Behavior Checklist (Dahlberg et al., 2005; Nadel et al., 1996).<br/>Child Behavior Checklist (Achenbach and Rescorla, 2001).</p> | <p>+ en todas las variables medidas (aumento autoeficacia parental, disminución conflictos y comportamiento violento adolescentes).<br/>+ efectos del programa relacionados con el cambio de conducta de los adolescentes por la influencia de la paternidad positiva.<br/>NS en la efectividad del programa según el formato de entrega.</p> |

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
|  |   |  | Reported by caregivers:<br>Parental Stress Scale<br>Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale.<br>Social support<br>Reported by adolescents:<br>Short-form Children's Depression Inventory and Mini International Neuropsychiatric Interview-Kid<br>Social support measured using the Medical Outcomes Study Social Support Survey.<br>Reported by caregivers and adolescents:<br>International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect Screening Tool for Trials (ICAST-Trial) adapted from the ICAST poor parental supervision, inconsistent discipline, corporal punishment, positive parenting and positive involved parenting using the Alabama Parenting Questionnaire.<br>ICAST-Trial attitudes subscale, adolescent externalising behaviour using the Child Behaviour Checklist rule-breaking and aggression subscales.<br>Household economic hardship was measured using items on monthly shortfalls of necessities.<br>Worrying about money, financial self-efficacy and family financial management was measured using items on borrowing and savings.<br>For the alcohol and drug use using adapted versions of the WHO Alcohol Use Disorders Identification Test and the WHO Global School-based Health Survey.<br>Adapted version of the Parent Teen Sexual Risk Communication Scale. We measured past-month adolescent exposure to community violence and academic motivation using items from the Social and Health Assessment.<br>Process evaluation included attendance rates, independent observations of engagement and fidelity, and postintervention focus groups.<br>Qualitative assessment of participant and staff experiences and policymaker views was conducted. |   |
| Cluver et al., (2017):<br>RCT study design.<br>14 sesiones semanales.<br>Sudáfrica.<br>Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen. | Padres con hijos/as adolescentes:<br>GIN=270, GCN=282<br>N= 552.<br>Adolescentes entre 10 y 18 años:<br>GIN=270, GCN=278<br>N= 548.<br>Aldeas/sitios urbanos. | Características del programa similares a las descritas anteriormente en Cluver, et al., (2020) y Shenderovich, et al., (2019). A diferencia de los estudios anteriores que describen este programa, en esta ocasión sí se diferencia claramente la muestra de padres y la de adolescentes. |  | + en tres de las variables evaluadas (reducción abuso físico y emocional, reduce la supervisión deficiente, mejora la crianza).<br>Los/las adolescentes informan:<br>NS en tres de las variables evaluadas (reducción castigo corporal, mejora participación y crianza positiva). |

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
| <p>Verzeletti et al., (2017):</p> <p>Quasi-experimental. 10 sesiones semanales de 90 minutos cada una. Italia.</p> <p>Effective Parenting in Adolescence (GEA).</p>                                  | <p>N=190 padres con hijos/as adolescentes. Escuelas secundarias y Servicios Sociales de los Municipios.</p>                               | <p>Actividad de formación grupal cuyo objetivo es el aprendizaje de estrategias para mejorar la comunicación con los/las hijos/as y el clima familiar. Estimula la modificación de las reacciones habituales de los padres para obtener un cambio en el comportamiento de sus hijos/as. Promueve la participación por parejas creando un taller de animación paralelo para sus hijos/as. La metodología implica la distribución de folletos didácticos, el uso de juegos interactivos y simulaciones, el visionado de vídeos explicativos y la administración de ejercicios para realizar en casa.</p> | <p>Parent-Offspring Communication Scale (Bames and Olson, 1982; Olson and McCubbin, 1982; Olson, et al., 1986)</p> <p>Questionnaire on the degree of satisfaction with the activity.</p> | <p>+ en la dimensión evaluada (aumento calidad comunicación padres e hijos/as). Alto grado satisfacción.</p>  |
| <p>Martínez et al., (2016):</p> <p>Quasi-experimental. 11 sesiones semanales de 2 horas cada una. España.</p> <p>Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting.</p> | <p>N=259 padres con hijos/as de entre 1 y 18 años. Contexto social natural donde los profesionales y las familias suelen interactuar.</p> | <p>Programa individual y grupal de promoción de las competencias parentales a través del aprendizaje. En la metodología grupal los padres son agrupados por etapas evolutivas de sus hijos/as para que sean participativos y puedan compartir dudas y experiencias de crianza. Los/las niños/as y otras personas de referencia pueden participar en las sesiones. Los contenidos abordan dimensiones de competencia parental y las sesiones incluyen pausa para el café. Se recomiendan dos profesionales permanentes.</p>   | <p>Questionnaire about socio-demographic information.</p> <p>Emotional and Social Parenting Competence Scale (Martínez, 2009; Martínez et al., 2015).</p>                                | <p>+ en todas las variables evaluadas (mayor competencia parental, mayores habilidades autorregulación emocional, aumento la autoestima y asertividad, aumento de las competencias de comunicación, mejora en llegar a acuerdos, menor imposición de los padres frente, competencias para establecer normas).</p> |

|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
| <p>Rodríguez et al., (2016):<br/>Quasi-experimental.<br/>21 sesiones semanales de 90 minutos cada una.<br/>España.<br/>Living Adolescence in Family parenting program.</p>   | <p>Servicios Sociales:<br/>GIN=438, GCN=259.<br/>N=697 padres con hijos/as adolescentes.<br/>Centros Escolares:<br/>IG=880, CG=403<br/>N=1283 padres con hijos/as adolescentes.<br/>Servicios sociales y centros escolares locales.</p> | <p>Programa de educación parental grupal basado en la comunidad, que brinda apoyo psicoeducativo a padres que quieren mejorar la convivencia familiar. Su objetivo es apoyar y fomentar la práctica en la tarea de la crianza de los/las hijos/as y favorecer el desarrollo personal de padres y adolescentes mediante la adquisición de competencias parentales desde la perspectiva de la Parentalidad Positiva. La metodología es experiencial.</p> | <p>Family's socio-demographic aspects.<br/>Facilitators' identifying profile.<br/>Questionnaire on parental supervision in adolescence (Stattin y Kerr, 2000).<br/>Situational questionnaire for strategies and goals for family conflict resolution (García, 2008).</p> | <p>+ en todas las dimensiones evaluadas tanto en servicios sociales locales como en centros escolares.<br/>En centros escolares, estrategias de resolución de conflictos, NS entre el CG y el IG en las medidas del pre-test y del post-test.</p>   |
| <p>Tsang et al., (2015):<br/>Quasi-experimental.<br/>mixed desing.<br/>4 sesiones semanales de 2 horas cada una.<br/>Hong Kong.<br/>Cultural adaptation of the British version program: The Challenging Years.</p> | <p>N=65 padres con hijos/as adolescentes (11 a 14 años).<br/>Escuelas secundarias.</p>  | <p>Programa de crianza grupal basado en la teoría del aprendizaje social, cuyo objetivo es ayudar a los padres a aprender habilidades de comunicación y resolución de conflictos y reflexionar sobre su práctica de crianza. Su enfoque es interactivo y experimental, utilizando un taller interactivo que facilita a los padres participantes reflexionar y aprender.</p>  | <p>Entrevista grupal semiestructurada:<br/>Razones para incorporarse al programa y cambios que perciben por su participación en el mismo.</p>  | <p>Efectos del programa según padres:<br/>Ayuda a controlar sus emociones en la comunicación con sus hijos/as.<br/>Cambios en las habilidades de escucha.<br/>Sentimiento de apoyo por el programa de crianza.<br/>Mejora de la relación con sus parejas.<br/>Efectos del programa en los hijos/as según los padres:<br/>Comunicación bidireccional.<br/>Capaces de controlar sus emociones.<br/>Disminuyen los conflictos y mejoran la resolución.<br/>Más motivados por los estudios.<br/>Cambios en la obediencia.</p> |

|   |  |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
| <p>Chu et al., (2014):<br/>RCT study design.<br/>8 sesiones semanales de 2 horas cada una.<br/>Nueva Zelanda.<br/>Adaptation of Group Teen Triple P (GTTP) program.</p>                       | <p>GIN=35, GCN=37<br/>N=72 familias con hijos/as adolescentes (entre 12 y 15 años).<br/>Entornos comunitarios.</p> | <p>Programa grupal de educación parental basado en el aprendizaje social cuyo objetivo es centrarse en los factores de riesgo y protección de la familia y asociarlos con los resultados negativos de la adolescencia. Permite que los padres reconozcan y promuevan la autonomía e independencia del adolescente. Se apoya en Triple P y enseña habilidades parentales generalizadas y para la solución de problemas. Las sesiones se distribuyen en sesiones grupales, sesiones individuales (telefónicas) y sesión final de grupo. Aunque se puede impartir en variedad de formatos (grupos grandes, grupos pequeños o individuales y autodirigido), este estudio se centró en la modalidad grupal.</p> | <p>Family Background Questionnaire (Zubrick et al., 1995).<br/>Family Environment Scale (subscales: cohesion and conflict) (Moos and Moos, 1994)<br/>The Parent Conflict Questionnaire (PCQ) (Greenberger et al., 1998).<br/>Parent Problem Checklist (PPC) (Dadds y Powell, 1991).<br/>Relationship Quality Index (RQI) (Norton, 1983).<br/>Parenting Scale-Adolescent (PSA), version adaptation of the Parenting Scale (PS) (Irvine et al. 1999).<br/>Parental Monitoring Scale (Greenberger et al., 2000).<br/>Parental Self-Efficacy (Bandura, 2006).<br/>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1999).<br/>Problem Behavior Checklist (PBC) (Greenberger et al., 2000).<br/>Autonomy Scale (AS) (Greenberger et al., 2000).<br/>Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) (Rosemberg, 1965).<br/>Positive Youth Development (PYD) (Lerner et al., 2005).<br/>Depression Anxiety Stress Scales-21 (DASS-21) (Lovibond and Lovibond 1995).</p> | <p>+ cambios en algunas variables evaluadas (calidad de la relación familiar, disminución de los conflictos, aumento de cohesión, disminuye prácticas parentales disfuncionales, aumenta el control parental y su confianza como padres y disminuye el comportamiento problemático de el/la hijo/a).<br/>NS efectos de intervención en problemas de conducta, autoestima y autonomía para la toma de decisiones de los/las adolescentes.</p> |
| <p>Low, Y. T. (2013):<br/>Quasi-experimental.<br/>4 sesiones semanales de 2 horas cada una.<br/>Hong Kong.<br/>Cultural adaptation of the British version program: The Challenging Years.</p> | <p>GIN=65, GCN=26<br/>N= 91 padres con hijos/as adolescentes (11 a 14 años).<br/>Escuelas secundarias.</p>         | <p>Características del programa similares a las descritas anteriormente Tsang, et al., (2015).</p>   | <p>Questionnaire to collect demographic data<br/>Chinese version of the Parent-Adolescent Conflict Scale (PAC) (Robin and Foster, 1989).<br/>Chinese version of Parenting Stress Index short (Abidin, 1995).<br/>Modified version of Chinese parenting beliefs questionnaire (CPBQ) (Leiber et al., 2006).<br/>Chinese version of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997).<br/>Questionnaire concerning the perception of the programme.</p>  | <p>+ en algunas dimensiones evaluadas (disminuye estrés parental, dificultades de los/las adolescentes y conflictos entre padres e hijos/as).<br/>+ diferencias entre IG y CG en la interacción disfuncional entre padres e hijos/as y la concesión de autonomía a estos/as.</p>   |

|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| <p>Burke et al., (2010):<br/>RCT study design.<br/>6 sesiones de 2 horas cada una.<br/>Australia.<br/>ABCD Parenting Young Adolescents Program.</p> | <p>GIN=90, GCN=90<br/>N=180 padres con hijos/as adolescentes (entre 9 y 14 años).<br/>Entornos comunitarios.</p> | <p>Programa grupal que incorpora estrategias basadas en la aceptación e incluye el desarrollo activo de habilidades de resolución de problemas. Su objetivo es ofrecer a los padres información y habilidades para desarrollar y mantener relaciones de confianza, positivas y de aceptación de los/las adolescentes, invitando a la independencia dentro de límites seguros. En las sesiones los padres discuten, practican y reciben comentarios sobre diferentes estrategias e ideas para mejorar la comprensión y habilidades de sus hijos/as y ayudarles en el tránsito a la adolescencia.</p> | <p>Family Demographic Survey.<br/>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).<br/>Issues Checklist (ICL).<br/>Stress Index for Parents of Adolescents (SIPA).<br/>Depression Anxiety Stress Scale (DASS 21).<br/>Alabama Parenting Questionnaire.<br/>Authoritative Parenting Questionnaire - Parent report form.<br/>Monitoring/Supervision Scale (MSS, Parenting Research Centre, 2005).<br/>Consumer Satisfaction Scale (CSS, Parenting Research Centre 2005).</p> | <p>No se cumple el objetivo del artículo.</p> |
|---|--|---|---|---|

Nota.: RCT, randomized control trial; IG, Grupo de Intervención; GC, Grupo de Control; + indica  $p < 0.05$ ; NS, No Significativo

### 3.2. Enfoques teóricos para el desarrollo de los programas grupales de educación parental atendiendo a los principios de la Parentalidad Positiva

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

Con este análisis de resultados, también se comprueba que el 88.88% de los/las programas incluidos en el estudio usa un único modelo teórico de fundamentación del programa, aunque un 11.11% utilizan dos modelos teóricos en su fundamentación (Parenting Wisely).

En cuanto al análisis de los principios de la Parentalidad Positiva utilizados en los programas incluidos en el estudio, se puede observar que, aunque los programas de educación parental no sigan un enfoque propio de la Parentalidad Positiva (Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen, Parents Building Solutions (PBS), Parenting Wisely (PW), Effective Parenting in Adolescence (GEA), Cultural adaptation of the British version program “The Challenging Years”, Group Teen Triple P y ABCD Parenting Young Adolescents Program), su desarrollo sigue determinados principios de la misma. De este modo extraemos que, solo el programa Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen aborda cinco de los seis principios que conforman el enfoque de la Parentalidad Positiva (11.11%), así como que únicamente el programa Group Teen Triple P aborda cuatro de los seis principios de la Parentalidad Positiva (11.11%). Por otro lado, los programas Parents Building Solutions (PBS), Parenting Wisely (PW) y ABCD Parenting Young Adolescents Program abordan tres de los seis principios de la Parentalidad Positiva (33.33%), mientras que el programa Effective Parenting in Adolescence (GEA) aborda dos de los seis principios del enfoque de la Parentalidad Positiva (11.11%). Por último, solo el programa Cultural adaptation of the British version program “The Challenging Years”, aborda, únicamente, un principio de los seis que componen el enfoque de la Parentalidad Positiva (11.11%).

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

**Tabla 2.** Enfoques teóricos para el desarrollo de programas grupales de educación parental atendiendo a los principios de la Parentalidad Positiva.

| PROG. INCLUIDOS EN EL ESTUDIO   | ENFOQUES TEÓRICOS |           |                  |                |                | PRINCIPIOS DEL ENFOQUE DE LA PARENTALIDAD POSITIVA |              |               |                           |          |                          |                 |
|---|-------------------|-----------|------------------|----------------|----------------|--|--------------|---------------|---------------------------|----------|--------------------------|-----------------|
|   | Par. Pos.         | Apr. Soc. | Prác. Bas. Fort. | Mod. del Comp. | Mejoras Relac. | Mod. Com. de Com. Fam.                             | Vínc. afect. | Ent. estruct. | Estim. y apoyo al aprend. | Reconoc. | Cap. de los/las hijos/as | Ed. sin violen. |
| Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen<br>(Cluver et al., 2020; Shenderovich et al., 2019; Cluver et al., 2017) |                   | X         |                  |                |                |  | X            | X             |                           | X        | X                        | X               |
| Parents Building Solutions (PBS): a universal parenting program (Morris et al., 2019)                                 |                   |           | X                |                |                |  | X            | X             |                           | X        |                          |                 |
| Parenting Wisely (PW) (Stalker et al., 2018)  |                   |           |                  | X              | X              |  | X            | X             | X                         |          |                          |                 |
| Effective Parenting in Adolescence (GEA)<br>(Verzeletti et al., 2017)   |                   |           |                  |                |                | X  | X            | X             |                           |          |                          |                 |
| Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting (Martínez et al., 2016)                | X                 |           |                  |                |                |  | X            | X             | X                         | X        | X                        | X               |
| Living Adolescence in Family parenting program (Rodríguez et al., 2016)   | X                 |           |                  |                |                |  | X            | X             | X                         | X        | X                        | X               |
| Cultural adaptation of the British version program: The Challenging Years (Tsang et al., 2015; Low, Y. T., 2013)      |                   | X         |                  |                |                |  | X            |               |                           |          |                          |                 |
| Adaptation of Group Teen Triple P (GTTP) program (Chu et al., 2014)   |                   | X         |                  |                |                |  | X            | X             |                           | X        |                          | X               |
| ABCD Parenting Young Adolescents Program<br>(Burke et al., 2010)  |                   | X         |                  |                |                |  | X            | X             |                           | X        |                          |                 |

Nota.: PROG. INCLUIDOS EN EL ESTUDIO, programas incluidos en el estudio; Par. Pos., Parentalidad Positiva, Apr. Soc., Aprendizaje Social; Prác. Bas. Fort., Prácticas Basadas en Fortalezas; Mod. del Comp., Modificación del Comportamiento; Modelo Com de Com. Fam., Modelo Complejo de Comunicación Familiar; Vinc. afect., Vínculos afectivos; Ent. estruct., Entorno estructurado; Estim. y apoyo al aprend., Estimulación y apoyo al aprendizaje; Reconoc., Reconocimiento; Cap. de los/las hijos/as/as, Capacitación de los/las hijos/as; Ed. sin violen., Educación sin violencia.

### **3.3. Estándares de valoración del grado de evidencia de los programas grupales de educación parental**

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

En relación con la organización de la implementación del programa, un 33.33% especifica el lugar de desarrollo de este, un 66.66% informa sobre la existencia de formación específica para los/las facilitadores/as, un 88.88% cuenta con apoyo en el desarrollo, un 44.44% incluye herramientas de seguimiento y un 33.33% valora o tiene en cuenta la fidelidad al mismo. En cuanto a la evaluación de los programas, el 100% de estos cuenta con un diseño de evaluación e incluyen las herramientas estandarizadas utilizadas para evaluar. Además, un 44.44% de los programas cuenta con una medida de tiempo de, al menos, 6 meses después de la intervención.

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

**Tabla 3.** Análisis de los estándares de valoración del grado de evidencia en los programas grupales de educación parental (EurofamNet, 2020).

| IDENTIFICACIÓN  | DESCRIPCIÓN |   |   |   |   |   |   | IMPLEMENTACIÓN |      |           |           |            |      |          |      | IMPACTO |   | GRADO EV. |       |
|---|-------------|---|---|---|---|---|---|----------------|------|-----------|-----------|------------|------|----------|------|---------|---|-----------|-------|
|   |             |   |   |   |   |   |   | Organización   |      |           |           | Evaluación |      |          |      |         |   |           |       |
|   |             |   |   |   |   |   |   | Aut.           | Alc. | Ámb. Acc. | Bas. Teó. | Man.       | Dur. | Pob./ G. | Lug. |         |   |           | Form. |
| Parenting for Lifelong Health: Sinovuyo Teen (Cluver et al., 2020; Shenderovich et al., 2019; Cluver, et al., 2017) | X           | X | X | X | X | X | X | X              | X    | X         | X         | X          | X    | X        | X    | X       |   |           | Alto  |
| Parents Building Solutions (PBS): a universal parenting program (Morris et al., 2019)                               |             | X | X | X | X | X | X | X              | X    | X         |           |            | X    | X        |      | X       | X |           | Alto  |
| Parenting Wisely (PW) (Stalker et al., 2018)  | X           | X | X | X | X | X | X |                |      | X         |           |            | X    | X        | X    | X       |   |           | Alto  |
| Effective Parenting in Adolescence (GEA) (Verzeletti et al., 2017)  |             | X | X | X | X | X | X |                |      | X         |           |            | X    | X        |      | X       |   |           | Medio |
| Program-Guide to Develop Emotional Competences in Promoting Positive Parenting (Martínez et al., 2016)              | X           | X | X | X | X | X | X |                | X    | X         |           |            | X    | X        |      | X       |   |           | Alto  |
| Living Adolescence in Family parenting program (Rodríguez et al., 2016)   | X           | X | X | X | X | X | X | X              | X    | X         | X         |            | X    | X        |      | X       | X |           | Alto  |
| Cultural adaptation of the British version program: The Challenging Years (Tsang et al., 2015; Low, Y. T., 2013)    | X           | X | X | X | X | X | X |                |      | X         |           |            | X    | X        |      | X       |   |           | Medio |
| Adaptation of Group Teen Triple P (GTTP) program (Chu et al., 2014)   | X           | X | X | X | X | X | X |                | X    |           | X         | X          | X    | X        | X    | X       | X |           | Alto  |
| ABCD Parenting Young Adolescents Program (Burke et al., 2010)   | X           | X | X | X | X | X | X |                | X    | X         | X         | X          | X    | X        | X    |         |   |           | Alto  |

Nota.: Aut., autores del programa; Alc., alcance de la investigación, Ámb. Acc., ámbito de acción; Bas. Teó., bases teóricas que fundamentan el programa, Man., manual de implementación, Dur., duración del programa; Pob./G., población y grupo objetivo de destinatarios del programa; Lug., lugar de implementación; Form., formación para los responsables de la implementación; Apo., prestación de apoyo técnico; Seg., seguimiento del proceso de implementación; Fid., fidelización al programa; Dis., diseño adecuado; Herr., herramientas estandarizadas y fiables; Tiem., medida de tiempo más allá del post-test; Res., resultados de investigación significativos; Tam. Ef., tamaño del efecto moderado-grande; GRADO EV., Grado de Evidencia.

## 4. Discusión

Atendiendo al objetivo del estudio, el cual quedó definido como analizar las características de los programas de educación parental para familias con hijos/as/hijas adolescentes y su relación con la prevención o atención al riesgo de AET, a continuación, se responderá a las preguntas de investigación propuestas al principio; concretando, a su vez, conclusiones y futuras líneas de investigación.

### 4.1. ¿Qué características tienen los programas grupales de educación parental incluidos en el estudio y qué relación tienen con la prevención o atención al riesgo de abandono escolar temprano?

Atendiendo al objetivo general de esta revisión sistemática, se buscó la relación de los programas grupales de educación parental basados en evidencias, para familias con hijos/as/hijas adolescentes con la prevención o atención al riesgo de AET. En este sentido encontramos que, a pesar de que Marchena et al., (2014) informan de la existencia de la necesidad de elaborar programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, basados en evidencias y que promuevan las competencias parentales como estrategia para afrontar el AET, en ningún artículo de los incluidos en este estudio se incluyó contenido específico sobre el abordaje del AET y tampoco se evaluaron cuestiones vinculadas con la continuidad escolar, aunque se nombrara en alguno de estos artículos junto a otros aspectos del ámbito educativo.

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

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

### 4.2. ¿Qué enfoques predominan en el desarrollo de estos programas? ¿Presentan similitudes con los principios de la Parentalidad Positiva?

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

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

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

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

### 4.3. ¿Cuál es el grado de evidencia de los programas incluidos en el estudio?

Partiendo de la idea de que todos los programas que presentan resultados y están publicados, ya están basados en evidencias, existía un especial interés por conocer su grado de evidencia atendiendo a criterios que puedan garantizar que la intervención es efectiva y que se puede diseminar, ya que, autores como Eyberg et al., (2008)

informan de la poca evidencia de programas para padres con hijos/as adolescentes que pretenden reducir resultados negativos como la delincuencia, el fracaso escolar y la promoción de su desarrollo positivo.

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

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

## 5. Conclusiones

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

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

Cabe mencionar también que, apoyándonos en Martín et al., (2015), se afirma que los padres necesitan de recursos y procesos de acompañamiento al ejercicio de su rol parental, sintiendo el apoyo y la orientación necesaria para la mejora de su eficacia como padres, motivo por el cual los programas grupales de educación parental basados en evidencia, desde el enfoque de la Parentalidad Positiva sirven como recurso psicoeducativo para la promoción de la Parentalidad Positiva, de las competencias parentales y de la continuidad escolar.

Finalmente, tras detectar la escasa presencia de programas de educación parental grupal basados en evidencias y con carácter específico para el abordaje y promoción de la continuidad escolar y la adolescencia, se propone apostar por la creación, desarrollo y promoción del diseño e implementación de estos, atendiendo a los enfoques teóricos que justifican esta investigación, así como a las características recogidas en el estudio sobre programas de educación parental grupal y al enfoque de la Parentalidad Positiva. También es necesario que sus contenidos estén creados de forma específica para franjas de edades concretas con el fin de que los padres y las madres adquieran competencias parentales y habilidades que les permitan responder a las necesidades específicas derivadas de la etapa evolutiva en la que se encuentra su hijo/a, así como que se desarrollen dentro del contexto educativo.

## 6. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Como limitación del estudio se destaca que su realización fue únicamente a partir del análisis de artículos académicos publicados en revistas científicas, dejando fuera de este toda aquella literatura que no esté publicada en este formato aun teniendo evidencia científica. Del mismo modo, se destaca la búsqueda de estos artículos únicamente en inglés, lo cual no permite conocer publicaciones relacionadas con el objetivo del estudio en otros idiomas.

Aun así, cabe señalar que esta revisión sistemática aporta información para que las personas encargadas de desarrollar programas de intervención familiar puedan atender la necesidad diseñar, implementar y evaluar programas de educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva para padres con hijos/as/hijas adolescentes, que promueva las competencias parentales y la continuidad escolar de los/las hijos/as/hijas, teniendo en cuenta los elementos destacados en este estudio. Al mismo tiempo, aporta información relevante para que las instituciones públicas y privadas puedan apostar por la financiación de este tipo de programas, apoyando así su implementación, evaluación y consolidación.

Finalmente, como línea futura de investigación se propone que, a partir de las contribuciones de este estudio al marco general de referencia para el análisis de programas grupales de educación parental basados en evidencias, se realice un metaanálisis de las características comunes de estos.

## **7. Conflicto de intereses**

Dos de los/las autores/as de esta producción científica son autores/as de un artículo académico incluido en el presente estudio. Para el resto de los/las autores/as, no existen intereses contrapuestos.

## **8. Agradecimientos**

La actividad científica producida en este estudio ha sido financiada por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias, y cofinanciada por el Fondo Social Europeo, pues Miriam del Mar Cruz-Sosa (TESIS2020010060) y Adriana Álamo-Muñoz (TESIS2020010079) son beneficiarias del programa predoctoral de formación del personal investigador en Canarias.

## Referencias

- Aboud, F. y Akhter, S. (2011). A cluster-randomized evaluation of a responsive stimulation and feeding intervention in Bangladesh. *American Academy of Pediatrics*, 127(5), 1191-1197. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2160>
- An, S.J. (2017). Parent Training Occupational Therapy Program. *Occupational Therapy International*, 2017, 1-8. <https://www.doi.org/10.1155/2017/4741634>
- Unicef Comité Español (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Asmussen, K. (2011). *The evidence-based Parenting Practitioner's Handbook*. Routledge.
- Burke, K., Brennan, L. y Roney, S. (2010). A randomised controlled trial of the efficacy of the ABCD Parenting Young Adolescents Program: rationale and methodology. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 1-14. <https://www.doi.org/10.1186/1753-2000-4-22>
- Casquero, A. y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 191-223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342433>
- Chu, J. T. W., Bullen, P., Farruggia, S. P., Dittman, C. K. y Sanders, M. R. (2014). Parent and adolescent effects of a universal group program for the parenting of adolescents. *Prevention Science*, 16(4), 609-620. <https://www.doi.org/10.1007/s1121-014-0516-9>
- Cluver, L. D., Meinck, F., Steinert, J. I., Shenderovich, Y., Doubt, J., Romero, R., Lombard, C.J., Redfer, A., Ward, C.L., Tsoanyane, S., Nzima, D., Sibanda, N., Wittesaele, C., De Stone, S., Boyes, M.E., Catanho, R., McLaren Lachman, J., Salah, N., Nocuza, M. y Gardner, F. (2017). Parenting for lifelong health: a pragmatic cluster randomised controlled trial of a non-commercialised parenting programme for adolescents and their families in South Africa. *BMJ Global Health*, 3(1) e000539. <http://www.doi.org/10.1136/bmjgh-2017-000539>
- Cluver, L., Shenderovich, Y., Meinck, F., Berezin, M. N., Doubt, J., Ward, C. L., Parra-Cardona, J., Lombard, C., Lachman, J.M., Wittesaele, C., Wessels, I., Gardner, F. y Steinert, J.I. (2020). Parenting, mental health and economic pathways to prevention of violence against children in South Africa. *Social Science & Medicine*, 262. <https://www.doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113194>
- Comisión Europea (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>
- Comisión Europea (2019). *Para una Europa Sostenible de aquí a 2030*. [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/rp\\_sustainable\\_europe\\_es\\_v2\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/rp_sustainable_europe_es_v2_web.pdf)
- Comité de Ministros (2006). *Recomendación REC(2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la Parentalidad Positiva*. <https://www.msrebs.gov.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L.E., Meadan, H. y Halle, J. W. (2016). Bringing Instructional Strategies Home: Reaching Families Online. *TEACHING Exceptional Children*, 48(3), 159-167. <https://www.doi.org/10.1177/0040059915605816>
- Czymoniewicz-Klippel, M., Chesnut, R., DiNallo, J. y Perkins, D. (2017). Understanding the implementation of the Grow! parenting program. *Children and Youth Services Review*, 82, 99-107. <http://www.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.016>
- DeGarmo, D. y Jones, J. (2019). Fathering Through Change (FTC) intervention for single fathers. *Development and Psychopathology*, 31(5), 1801-1811. <https://www.doi.org/10.1017/S0954579419001019>
- Doggett, L. (2013). New Research Strengthens Home Visiting Field. *Zero to Three*, 33(3), 5-9. <http://www.coastfraseridpscd.ca/wp-content/uploads/2015/07/Zero-to-3-January-2013-Issue.pdf#page=5>
- Doherty, F., Calam, R. y Sanders, M. (2013). Positive Parenting Program (Triple P) for Families of Adolescents with type 1 diabetes: a randomized controlled trial of self-directed teen triple P. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(8), 846-858. <https://www.doi.org/10.1093/jpepsy/jst046>
- Eisner, M. y Meidert, U. (2011). Stages of Parental Engagement in a Universal Parent. *J Primary Prevent*, 32(2), 83-93. <https://www.doi.org/10.1007/s10935-011-0238-8>
- European Family Support Network. (2020). *Action (CA18123) under the COST Program*. <https://eurofamnet.eu/home>
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M. y Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Adolescent Psychology*, 37, 215-237. <https://www.doi.org/10.1080/18374410701820117>
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(3), 319-321. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240487>
- Ferraioli, S. y Harris, S. (2013). Comparative Effects of Mindfulness and Skills-Based Parent Training Programs for

- Parents of Children with Autism: Feasibility and Preliminary Outcome Data. *Mindfulness*, 4(2), 89-101. <https://www.doi.org/10.1007/s12671-012-0099-0>
- Gavița, O., David, D., Bujoreanu, S., Tiba, A. y Ionuțiu, D. (2012). The efficacy of a short cognitive-behavioral parent program in the treatment of. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1290-1297. <https://www.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.001>
- Gewirtz, A., Erbes, C., Polusny, M., Forgatch, M. y DeGarmo, D. (2011). Helping military families through the deployment process: Strategies to support parenting. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(1), 56-62. <https://www.doi.org/10.1037/a0022345>
- Hulette, A., Dunham, M., Davis, M., Gortney, J. y Lieberman, A. (2016). Early Intervention for Families Exposed to Chronic Stress and Trauma The Attachment Vitamins Program. *Zero to Three*, 36(6), 19-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1123716>
- Jackson, C., Dickinson, D., Hayes, K. y Miller, A. (2020). Joint Effects of Parental Smoking Cessation and an Antismoking Parenting Program on Children's Susceptibility to Smoking: A ThreeYear Prospective Study. *The Journal of Primary Prevention*, 41(1), 15-28. <https://www.doi.org/10.1007/s10935-019-00572-1>
- Jiménez, L. y Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de Parentalidad Positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100. <https://idus.us.es/handle/11441/64443>
- Low, Y. T. A. (2016). Can Hong Kong Chinese parents and their adolescent children benefit from an adapted UK parenting programme. *Journal of Social Work*, 16(1), 104-121. <https://www.doi.org/10.1177/1468017314568860>
- Low, Y. T. A. (2013). Can parenting programme reduce parent-Adolescents conflicts in Hong Kong? *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, (42), 7-27. [http://www.rcis.ro/images/documente/rcis42\\_01.pdf](http://www.rcis.ro/images/documente/rcis42_01.pdf)
- Marchena, R., Martín, J. C., Santana, R. y Alemán, J. (2014). *Resumen ejecutivo: Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Correa, A. D. y Rodríguez, G. (2014). Evaluación del programa „Apoyo personal y familiar“ para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 437-445. <https://www.doi.org/10.1174/0210370042396887>
- Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordon*, 67(4), 73-92. <https://www.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402>
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta* (85), 127-146. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26950>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L. y Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in Promoting Positive Parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117. <https://www.doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *La tasa de abandono educativo temprano descendió al 13,3% en 2021, la más baja de la historia*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/01/20220128-abandonoeducativo.html>
- Morris, H., O'Connor, A., Cummins, J., Valentine, C., Dwyer, A., Goodyear, M. y Skouteris, H. (2019). A pilot efficacy study of Parents Building Solutions: A universal parenting program using co-design and strength-based approaches. *Children and Youth Services Review*, 105, 104447. <https://www.doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104447>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021a). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372:n160. <https://www.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ...McKenzie, J. E. (2021b). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372:n160. <https://www.doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R.A. y Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias. FEMP*.

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín, J. C., Martínez-González, R. A., Ochaita, E., Balsells M.A. y Arranz, E. B. (2018). National agency–university partnership for a web-based positive parenting policy and evidence-based practices. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1620-1633. <https://www.doi.org/10.1080/03004430.2018.1490898>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). Parentalidad Positiva y políticas locales de apoyo a las familias. *Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales. FEMP*.
- Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia, Rodrigo, M.J., Aciego de Mendoza, R., Calzadilla, M.A., Martín, E., Martín, A.M., Triana, B., Suárez, A., Alemán, J., Alemán, P.F., Calcices, M.A., Marchena, R., Santana, R., Montesdeoca, S. y Martín, J.C. (2018). *Situación de la Infancia y la Familia en Canarias*. Colección Praxis. Editorial: Wolters Kluwer España. [https://www.gobiernodecanarias.org/derechossociales/documentos/familias/estrategia\\_canaria\\_infancia\\_adolescencia\\_familia.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/derechossociales/documentos/familias/estrategia_canaria_infancia_adolescencia_familia.pdf)
- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C. y Cruz-Sosa, M. (2016). “Living Adolescence in Family” parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 103-110. <https://www.doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.004>
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1). <https://www.doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Scott, S. (2010). National dissemination of effective parenting programmes to improve child outcomes. *The British Journal of Psychiatry*, 196(1), 1-3. <https://www.doi.org/10.1192/bjp.bp.109.067728>
- Shenderovich, Y., Eisner, M., Cluver, L., Doubt, J., Berezin, M., Majokweni, S., y Murray, A. L. (2019). Delivering a parenting program in South Africa: The impact of implementation on outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 28(4), 1005-1017. <https://www.doi.org/10.1007/s10826-018-01319-y>
- Stalker, K. C., Rose, R. A., Bacallao, M., y Smokowski, P. R. (2018). Parenting Wisely six months later: How implementation delivery impacts program effects at follow-up. *The Journal of Primary Prevention*, 39(2), 129-153. <https://www.doi.org/10.1007/s10935-017-0495-2>
- Traag, T., y Van der Verden, R. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62. <https://www.doi.org/10.1080/03323315.2011.535975>
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., y Caruthers, F. A. (2010). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Sage Publications.
- Verzeletti, C., Marino, C., Frezza, M., Cenedese, C., Becagli, A., Santoro, P., y Santinello, M. (2017). Migliorare la comunicazione tra genitori e adolescenti: la valutazione del parent training (GEA). *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 23(2), 189-203.