



Evaluación del programa “familias emocionadas”

Jon Berastegui Martínez

Universidad del País Vasco, España

mail: jon.berastegui@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1110-6700>

María Ángeles de la Caba Collado

Universidad del País Vasco, España

mail: marian.delacaba@ehy.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5860-2077>

Núria Pérez Escoda

Universidad de Burgos, España

mail: nperezescoda@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4895-0043>

RESUMEN

La formación parental ofrece acompañamiento a familias en la educación emocional de sus hijos e hijas. En este trabajo se presentan resultados de la evaluación del programa familias emocionadas. El programa incidió en el desarrollo de la competencia emocional siguiendo el modelo pentagonal del GROU (Bisquerra y Pérez, 2007). Se utilizó un diseño preexperimental con medidas repetidas pretest-postest, desde una metodología mixta. Participaron 76 madres y padres de un centro educativo. Se comprueban tres hipótesis: a) la formación tendrá un impacto en la competencia emocional de las personas participantes; b) favorecerá su toma de conciencia sobre la necesidad de integrar lo aprendido y aplicarlo en la familia; c) adquirirán nuevos conocimientos y recursos para ello. Se utilizaron el cuestionario para la evaluación de la competencia emocional (CDE-R) (Pérez-Escoda, 2016) y dos cuestionarios diseñados ad-hoc por el equipo investigador. Los resultados del ANOVA confirman una mejora significativa de la competencia emocional de las personas participantes. Del estudio cualitativo se desprende que la intervención promueve la adquisición de nuevos conocimientos y recursos para la práctica de la educación emocional. Se concluye que las madres y padres desarrollan sus competencias emocionales a través del programa de educación emocional.

Palabras clave: educación emocional, competencia emocional, educación parental, intervención, evaluación.

Evaluation of the program “emotionated families”

ABSTRACT

Parental training offers support to families in the emotional education of their children. In this paper we present the results of the evaluation of the programme “Emotional Families”. The programme focused on the development of emotional competence following the pentagonal model of the GROU (Bisquerra and Pérez, 2007). A pre-experimental design was used with repeated pretest-postest measures, from a mixed methodology. Seventy-six parents from an educational center participated. Three hypotheses were tested: a) the training will have an impact on the emotional competence of the participants; b) it will raise their awareness of the need to integrate what they have learned and apply it in the family; c) they will acquire new knowledge and resources to do so. The questionnaire for the evaluation of emotional competence (CDE-R) (Pérez-Escoda, 2016) and two questionnaires designed ad-hoc by the research team were used. The results of the ANOVA confirm a significant improvement in the emotional competence of the participants. The qualitative study shows that the intervention promotes the acquisition of new knowledge and resources for the practice of emotional education. It is concluded that mothers and fathers develop their emotional competencies through the emotional education programme.

Keywords: emotional education, emotional competence, parenting program, intervention, assesment.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.421-428>

Introducción

Ante la nueva configuración de la sociedad, la familia, al igual que otros grupos sociales, ha experimentado cambios relevantes (Ramírez-García y Gómez-Moreno, 2020). La educación de niños y niñas en la familia se presenta como un reto, en el que madres, padres y tutores/as se sienten muchas veces bajo la influencia de la inseguridad, la culpa, el miedo o la ansiedad que provoca el tener que hacer frente a la presión de las expectativas sociales del rol parental (Máiquez et al., 2019; Symeou, Martínez y Álvarez, 2012). Por ello autores como Bisquerra (2011) y Martínez-González, (2009), entre otros, aportan evidencias sobre la necesidad de desarrollar competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y la competencia social en los padres y madres.

La formación parental es un medio para ofrecer a las familias protección y acompañamiento en la tarea de educar emocionalmente a sus hijos e hijas, así como para satisfacer las necesidades vitales que se plantean durante la crianza (Rodrigo, 2016). En este marco, en los últimos años ha crecido el interés por el desarrollo de programas de formación y más específicamente, la educación de sus competencias emocionales tanto en el ámbito internacional como estatal.

En el ámbito internacional los informes UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime) (2009), NREPP (National Registry of Evidence-Based Programs and Practices) (2015), SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration) y la recomendación (2006) 19 del Consejo de Europa sobre políticas de apoyo al ejercicio de la parentalidad recogen la necesidad de promover programas educativos de ayuda a padres y madres. Algunos de ellos destacan por su relevancia empírica (Sanders, 2008), otros porque se dirigen a madres y padres en la etapa infantil (Havighurst, Harley y Prior, 2004), adolescentes (Popkin, 2008) o a poblaciones específicas (Guastafarro, Lutzker, Graham, Shanley y Whitaker, 2012).

En España, el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social ha desarrollado diferentes acciones para promover la Parentalidad Positiva, tales como conferencias anuales, formaciones y la publicación de documentos prácticos a este respecto (Máiquez et al., 2019; Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015; Rodrigo et al., 2015). Varias universidades españolas, también, han desarrollado programas de formación parental para el desarrollo de competencias emocionales y parentales entre los que destacan por su relevancia y efectividad: El programa *Construir lo cotidiano* (Torío, Rodríguez, Fernández, Molina, Hernández e Inda, 2013), que trabaja la corresponsabilidad familiar; el programa *LISIS* (Lilla, Buelga y Musitu, 2006) y el programa de *Apoyo a madres y padres adolescentes* (Oliva et al., 2007) dirigidos a familias con hijos e hijas adolescentes; el programa *Crecer felices en familia* (Rodrigo et al., 2008) que incluye atención domiciliaria; el programa *Aprender juntos, crecer en familia* (Amorós, Balsells, Fuentes-Peláez, Mateos y Pastor, 2015) es uno de los pocos que incluye la intervención directa con las familias y con los niños. El *Programa guía para el Desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales* (Martínez-González, 2009) que pretende dar respuesta a las necesidades de asesoramiento educativo manifestadas por madres y padres identificadas a través de investigaciones; el programa *EDUCA* (Díaz-Sibaja, Comeche y Díaz, 2009) que ofrece pautas sobre cómo solucionar los problemas conductuales de sus hijos e hijas; y el programa *Educación en familia* (Martínez, 2011) que presenta una guía para tanto para orientadores escolares como familias. Estos programas pretenden fomentar el desarrollo de habilidades parentales y las competencias socio-emocionales de las madres y los padres.

Las semejanzas de objetivos y contenidos en los programas utilizados parecen confirmar de acuerdo con Gardner, Montgomery y Knerr (2016) que dichas necesidades son transculturales.

Entre los beneficios de la aplicación de estos programas, destacan la reducción de respuestas no violentas de madres y padres, el uso de palabras groseras y agresiones físicas (Portwood, Lambert, Abrams y Nelson, 2011). En esta misma línea se ha reportado la disminución de índices de maltrato, y, en general, de la disciplina negativa tras una formación de estas características (Knox y Burkhart, 2014). De igual forma, la participación en programas de educación parental se asoció con menos angustia en madres y padres, menos respuesta defensiva, menos interacciones disfuncionales padre-hijo, menos estrés total y mayor empatía (Azebedo, Seabra-Santos, Gaspar y Homem, 2014). En el estudio de Bodenmann, Cina, Ledermann y Sanders (2008) se observó que los participantes en el programa mejoraron su autoestima y disminuyeron su estrés relacionado con la crianza de sus hijos. Leijten, Overbeek y Janssens (2012) informaron que los padres y madres de preadolescentes que participaron en el programa mejoraron significativamente sus habilidades de comunicación y resolución de problemas. En un estudio posterior, Leijten et al., (2017) realizaron una intervención con familias de nivel socio-económico bajo y de minorías étnicas, tras el cual, se reportó un aumento del uso de alabanzas e incentivos. También se han desarrollado revisiones sistemáticas y metaanálisis de estas investigaciones que avalan la calidad de dichos programas (De Graaf, Speetjens, Smit, de Wolff y Tavecchio, 2008; Kumpfer, Fenollar y Jubani, 2013).

En el estado español, varios estudios informan que la participación en programas de parentalidad contribuye a una mejor comprensión de las necesidades de los hijos e hijas (Amorós, Byrne, Mateos, Vaquero, Mundet, 2016). Otras investigaciones reportan mejoras en sus habilidades parentales, así como al propio desarrollo socio-personal (Torío, Fernández e Inda, 2016; Torío, Peña y García-Pérez, 2015). Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco y Becedóniz-Vázquez (2016) en una investigación con 259 participantes distribuidos en 26 grupos, evidencian mejoras significativas en las habilidades de regulación emocional, su autoestima y asertividad al finalizar la intervención. Asimismo, Vázquez, Ramos, Molina y Artazcoz (2016), en un estudio con 257 participantes, informan que las familias participantes en el programa redujeron el estrés parental tras la intervención. En otros estudios se confirma que estas mejoras en las familias son efectivas y consistentes a lo largo del tiempo en una variedad de situaciones difíciles, con importantes resultados de mantenimiento (Oliver, Orte y Ballester, 2013).

Objetivos y método

Esta investigación presenta evidencias sobre la evaluación de un programa de formación parental, en el contexto escolar, para el desarrollo de competencias emocionales de las madres y los padres participantes. El programa desarrollado se fundamenta en el modelo teórico de educación emocional para el desarrollo de la competencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007) entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. De acuerdo con el modelo, la competencia emocional está integrada por cinco dimensiones:

Conciencia emocional, es decir, la capacidad para reconocer las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Regulación emocional, entendida como la capacidad para gestionar las emociones de forma adecuada. Supone tomar con-

ciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento.

Autonomía emocional que incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva, responsabilidad, capacidad crítica, autoeficacia personal, y capacidad para buscar ayuda y recursos.

Competencia social definida como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, asertividad, respeto y actitudes pro-sociales.

Competencias para la vida y el bienestar para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar.

Se parte de la hipótesis que la formación mejorará la competencia emocional de las personas participantes y de cada una de sus dimensiones. Se espera, también, que tomen mayor conciencia sobre la necesidad de integrar lo aprendido y aplicarlo en la familia y que adquieran nuevos conocimientos y recursos para ello. Así como objetivo general se pretende promover la competencia emocional de los participantes, y más específicamente la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias de vida. Con este propósito, se ofreció una formación de un total de 20 horas en dos niveles de 10 horas cada uno de ellos, distribuidas en cinco sesiones. El primer nivel del programa se denominó *Sensibilización y formación básica en Educación emocional: el reto de las emociones en la familia* y el segundo *Desarrollo de competencias emocionales*. En la tabla 1, se presentan los objetivos y contenidos del programa "Familias emocionadas".

Tabla 1
Objetivos y contenidos del programa

Nivel 1. Sensibilización y formación básica en Educación emocional: el reto de las emociones en la familia	
Objetivos	Contenidos
Promover la toma de conciencia de las familias sobre el significado e importancia de las emociones.	Definición del concepto emoción. El sistema emocional.
Describir e interpretar los procesos cerebrales relacionados con las emociones.	Clasificación de las emociones. Componentes de la emoción:
Definir qué son las emociones y establecer su función.	Identificación y etiquetaje.
Tomar conciencia sobre la relevancia de aprender a identificar y etiquetar las propias emociones y las de los demás.	Educación emocional: Conceptualización y justificación. Marco de las competencias emocionales.

Nivel 2. Desarrollo de competencias emocionales	
Objetivos	Contenidos
Comprender cuáles son las situaciones factibles de pérdida de control emocional. Conocer diferentes herramientas de regulación emocional Experimentar la relajación y la visualización.	Regulación emocional: el afrontamiento. Emociones negativas. La relajación. La reestructuración cognitiva y la visualización. El pensamiento positivo.
Mejorar el manejo de las emociones negativas. Tomar conciencia de la importancia del pensamiento positivo y aumentar su autoestima.	La autoestima: definición y componentes. La actitud positiva. La comunicación verbal.

Participantes en el programa de intervención

Las personas participantes en este estudio fueron madres y padres del alumnado entre Infantil y Secundaria de una escuela concertada en Donostia-San Sebastián, con una línea curricular. En el primer nivel del programa participaron 65 personas, distribuidas en cuatro grupos, de los cuales 14 eran padres y 51 madres. Los grupos 1, 2 y 3 (47 participantes) tomaron parte del primer nivel en el curso académico 2011-2012. En el siguiente curso se volvió a ofertar la formación del primer nivel y paralelamente una formación de segundo nivel. Se completaron tres nuevos grupos: uno de primer nivel compuesto por 18 participantes y dos grupos de segundo nivel con 27 participantes (4 padres y 23 madres). Más de la mitad de las personas (57%) que completaron el primer nivel decidieron continuar con la formación del segundo nivel. La edad de la muestra osciló entre 28 y 55 años ($M=41$, $DT=4.95$). Por lo que respecta a nivel de estudios realizados, el 54% tenía estudios de ciclo formativo superior o estudios universitarios. Mayoritariamente no habían participado con anterioridad en ninguna actividad relacionada de desarrollo personal. Solo el 10.5% había asistido a alguna escuela de padres y madres o conferencia. Durante la aplicación del programa los participantes tenían más niños matriculados en Ed. Primaria (44%) que en las demás etapas.

Tabla 2
Datos sociodemográficos

	Edad	Sexo	Estudios	Etapa Hijos		
Nivel-1 N=65	$M=41$ $DT=4.95$	Hombres	Básicos	12	Infantil	30
	Rango (28-55)	Mujeres	Medios	30	Primaria	43
Nivel-2 N=27	$M=42$ $DT=4.60$	Hombres	Básicos	6	Infantil	15
	Rango (33-55)	Mujeres	Medios	12	Primaria	23
			Superiores	9	Secunda-18 ria	

Diseño

Se planteó un diseño pre-experimental con medidas pre-test-postest de un solo grupo. Se aplicó un pretest al inicio de primer nivel y un postest (postest 1) al finalizar el mismo. Asimismo, se realizó un nuevo postest (postest 2) al completar la formación en su segundo nivel. En la tabla 3 se muestra un esquema del diseño:

Tabla 3
Diseño pre-experimental

	Pretest	Intervención	Postest 1	Intervención	Postest 2
Nivel-1	O1	X1	O2	----	----
Nivel-2	O1	X1	O2	X2	O3

El proceso investigador se desarrolló desde un enfoque mixto, realizando un proceso de recogida, análisis y vinculación de datos de tipo cuantitativo y cualitativo.

Instrumentos

El procedimiento de recogida de datos se ha llevado a cabo con tres instrumentos: el CDE-R (Pérez-Escoda, 2016) y dos cuestionarios diseñados ad-hoc por el equipo investigador, CEMYPA y CUSAMYPA.

El cuestionario para la evaluación de la competencia emocional (CDE-R) se fundamenta, igual que el programa, en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007). El instrumento consta de 27 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional (7 elementos), regulación emocional (5), competencia social (5), autonomía personal (5), y competencias para la vida y el bienestar (5). Utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero (completamente en desacuerdo) a diez (completamente de acuerdo). A modo de ejemplo presentamos dos de los ítems: "Noto si los otros están de buen o mal humor" y "A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente". Fue validado por jueces y mediante estudios correlacionales y análisis factorial. Los expertos confirmaron la correspondencia entre el contenido del cuestionario y la fundamentación teórica de referencia. Presenta correlaciones elevadas de signo inverso con la sintomatología depresiva medida con el BDI-II $r(193) = -.50, p < .01$ (Pérez-Escoda, Velar y Ruiz-Bueno, 2014) y una relación directa también muy elevada $r(597) = .59, p < .01$ con las habilidades sociales medidas con el EHS (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010). Posee una estructura factorial adecuada y su fiabilidad es de .81 para la escala completa y en las escalas antes mencionada de .71 (CE), .69 (RE), .54 (AE), .66 (CS) y .72 (CVB).

El Cuestionario de evaluación del aprendizaje obtenido (CEMYPA) fue diseñado ad hoc para evaluar los siguientes aspectos: autopercepción aprendizaje de los participantes, valoración de la importancia del desarrollo emocional, adquisición de nuevos conocimientos sobre el significado de las emociones, etc. A modo de ejemplo se presentan las preguntas: "Soy más consciente sobre la necesidad de identificar y reconocer las propias emociones" y "Me siento más preparado para afrontar las emociones negativas". El cuestionario se diseñó con 2 versiones atendiendo a los objetivos diferentes de cada nivel. El CEMYPA 1 se aplicó al finalizar el primer nivel de formación del programa y el CEMYPA 2 al finalizar el segundo nivel. Ambos cuestionarios contienen 7 ítems con una con una escala de tipo Likert de once opciones de respuesta entre 0 (nada) y 10 (mucho). Según

el Alpha de Cronbach (α), el CEMYPA 1 tiene un coeficiente de fiabilidad de .85 mientras que la del CEMYPA 2 es de .86.

El cuestionario CUSAMYPA se elaboró ad hoc para conocer la satisfacción de las madres y los padres respecto a su participación en el programa de educación emocional al finalizar cada uno de los niveles de formación. Este cuestionario se dividió en dos partes. Una primera parte, cuantitativa, compuesta por una escala de tipo Likert con 14 ítems y una segunda parte, cualitativa, compuesta por tres preguntas abiertas: ¿Qué aspectos cambiarías de la formación?, ¿En qué temas te gustaría profundizar en futuras formaciones de este tipo?, ¿Otras observaciones sobre la formación? La parte cuantitativa del CUSAMYPA se construyó según una escala de tipo Likert de 0 (nada) a 10 (mucho) con preguntas relativas a 5 dimensiones: la formación, el formador, el contenido, el material entregado y la organización. Se muestran algunos ítems: "Conocimientos del tema" y "Organización global de la formación". El cuestionario tiene un coeficiente de fiabilidad de .92.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se obtuvo la aprobación de la dirección del centro educativo, que promovió una sesión de presentación del programa para sensibilizar a las familias sobre la educación emocional en el entorno familiar. Posteriormente, se envió invitación a las familias a participar en el programa indicando la posibilidad de diferentes horarios para fomentar la mayor participación posible. En función del número de personas interesadas se organizaron diferentes grupos según su disponibilidad. El intervalo entre sesiones fue de una semana, y éstas tuvieron una duración de dos horas cada una. El programa fue impartido por el orientador del centro el cual estaba cualificado y especializado en Educación emocional. El programa se desarrolló mediante una metodología cooperativa, experiencial, participativa y basada en dinámicas de grupo.

Para la recogida de información se aplicó el CDE-R al inicio y al final de cada nivel de la formación y el CEMYPA y CUSAMYPA a la finalización de cada nivel.

Se respetaron los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, atendiendo a las indicaciones internacionales (Declaración de Helsinki) y se cuidaron en todo momento principios fundamentales como la información, la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Para analizar las diferencias entre los diferentes momentos de la formación se realizó un ANOVA de un factor, con sus correspondientes análisis Post hoc, mediante la prueba Scheffé. También calculó el tamaño del efecto mediante la prueba d de Cohen, donde $d = .20$ se consideró bajo, $d = .50$ promedio y $d = .80$ grande o alto (Cohen, 1988), y la prueba η^2 al cuadrado (η^2), con la siguiente categorización (Tabachnick y Fidell, 2007): efecto despreciable ($0 \leq \eta^2 \leq .009$); efecto bajo ($.01 \leq \eta^2 \leq .089$); efecto medio ($.09 \leq \eta^2 \leq .249$) y; efecto grande (a partir de .25).

Para el análisis del contenido basado en las respuestas de las madres y los padres, así como su codificación, se llevó a cabo mediante una priorización de la metodología inductiva en la construcción de categorías. Los datos cuantitativos se analizaron con el programa estadístico SPSS v. 22 y los cualitativos con el programa ATLAS. *ti* v. 5.0.

Resultados

Se presentan los resultados para las diferentes hipótesis planteadas.

Impacto en el grado de competencia emocional de los participantes

Para comprobar la primar hipótesis y analizar los efectos del programa en el nivel de la competencia emocional total y cada una de sus cinco dimensiones se han comparado las medias obtenidas en tres momentos: antes de empezar el primer nivel del programa (pretest), a la finalización de este (postest 1) y al finalizar el segundo nivel (postest 2).

Se han calculado las medias y las desviaciones típicas de las 65 personas participantes. En la tabla 4 se aprecia una mejora en las medias del Postest 1 en relación con el Pretest, con la única excepción de la dimensión competencia social. Paralelamente, en competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones, las puntuaciones del postest 2 fueron superiores a las del pretest y a las del postest 1.

Tabla 4
Competencia emocional de las madres y los padres en diferentes momentos según CDE-R

	Pretest			Postest 1			Postest 2		
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT
Total competencia emocional	65	5.88	0.82	65	6.03	0.84	27	6.56	0.88
Conciencia emocional	65	6.61	1.26	65	6.69	1.33	27	7.4	0.96
Regulación emocional	65	4.42	1.4	65	4.97	1.25	27	5.37	1.29
Competencia social	65	6.46	1.18	65	6.32	1.04	27	6.68	1.1
Autonomía emocional	65	5.22	1.16	65	5.32	1.09	27	5.94	1.09
Competencia para la vida y el bienestar	65	6.44	1.27	65	6.58	1.26	27	7.05	1.1

Tras comprobar la homogeneidad de las varianzas en todas las dimensiones se procedió a estudiar el efecto del programa en los diferentes momentos: Pretest, Postest 1 y Postest 2. Los resultados obtenidos después de aplicar el ANOVA se muestran en la tabla 5, junto a la significación estadística (p) y tamaño del efecto (η^2).

Tabla 5
Resultados ANOVA en diferentes momentos

	F	Sig	η^2
Total competencia emocional	6.33	.00**	.07
Conciencia emocional	4.13	.01*	.04
Regulación emocional	6.49	.00**	.07
Competencia social	.99	.37	
Autonomía emocional	4.18	.01*	.04
Competencia vida y bienestar	2.34	.09	

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

Como se observa en la tabla 5 existen diferencias significativas entre los tres momentos evaluados para todas las puntuaciones de las dimensiones exceptuando la competencia social. Se observan diferencias significativas en la competencia emocional total $F(2,163) = 6.33, p < .00, h_2 = .07$, en la conciencia emocional $F(2,163) = 4.13, p < .01, h_2 = .04$, en la regulación emocional $F(2,163) = 6.49, p < .01, h_2 = .07$, en la autonomía emocional $F(2,163) = 4.18, p < .01, h_2 = .04$, y en las competencias para la vida y bienestar $F(2,163) = 2.34, p < .01, h_2 = .02$, obteniéndose en todos los casos un bajo tamaño del efecto.

Tas comprobar la existencia de diferencias significativas entre las medias, se realizó la prueba Post hoc de Scheffé para determinar qué pares diferían entre sí. En la tabla 6 se presentan las diferencias de medias entre pares.

Tabla 6
Resultados Post hoc en diferentes momentos

	(I) momento	(J) momento	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	d
Total comp. emocional	Pretest	Postest 2	-.67	.00***	.84
	Postest 1	Postest 2	-.52	.02*	.61
Conciencia emocional	Pretest	Postest 2	-.78	.02*	.61
	Postest 1	Postest 2	-.71	.04*	.57
Regulación emocional	Pretest	Postest 1	.55	.04*	.45
	Postest 1	Postest 2	-.95	.00***	.95
Autonomía emocional	Pretest	Postest 2	-.72	.01*	.66

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

El análisis de Scheffé señala que las puntuaciones del postest 1 son superiores a las del pretest de manera significativa en la dimensión regulación emocional, con un modesto tamaño del efecto ($d = .45, p < 0.05$).

Las puntuaciones del postest 2 son más altas que las del postest 1 siendo estas diferencias significativas con un tamaño del efecto medio ($d = .61, p < 0.001$) en la competencia emocional total y en la dimensión conciencia emocional ($d = .57, p < 0.05$).

Asimismo, se observa que las puntuaciones en el postest 2 son más altas que en el pretest y difieren de forma significativa con un tamaño del efecto grande en la competencia emocional total ($d = .84, p < 0.001$) y en la dimensión regulación emocional ($d = .95, p < 0.001$) y con un tamaño del efecto medio en la conciencia emocional ($d = .61, p < 0.05$) () y en la autonomía emocional ($d = .66, p < 0.05$).

Aprendizajes generados por la participación en el programa

Para comprobar la segunda hipótesis se recurrió a los resultados obtenidos con el cuestionario CEMYPA 1. De él se desprende que la auto percepción de las personas participantes sobre los efectos del programa al finalizar cada uno de los niveles fue alta. Al finalizar el primer nivel, las madres y los padres manifestaron haber tomado conciencia sobre la importancia del desarrollo del mundo de las emociones ($M = 8.85, DT = 0.50$) y sobre la necesidad de identificar y reconocer las propias emociones ($M = 8.83, DT = 0.50$). Asimismo, afirmaron haber obtenido nuevos conocimientos sobre el significado de las emociones ($M = 8.36, DT = 0.55$). Concretamente, se sentían bastante más preparadas para percibir las emociones de los demás ($M = 7.92, DT = 0.63$), para regular sus emociones ($M = 7.65, DT = 0.62$) y para relacionarse satisfactoriamente con otras personas mediante nuevos recursos ($M = 7.78, DT = 0.61$).

Adquisición de nuevos conocimientos y recursos

Al finalizar el segundo nivel del programa los participantes manifestaron en el CEMYPA 2, haber aprendido alguna estrategia para aumentar su autoestima ($M= 9.40$, $DT= 0.64$) y nuevos recursos para generar la autonomía de sus hijos e hijas ($M= 9.15$, $DT= 0.94$). También, consideraron haber asimilado nuevos conocimientos sobre las técnicas de regulación emocional ($M= 8.59$, $DT= 0.93$), ser más conscientes sobre la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento ($M= 8.10$, $DT= 0.92$) y tener más presente las situaciones en las que existe mayor riesgo de pérdida de control emocional ($M= 8.74$, $DT= 1.02$). Con ello daban respuesta positiva a nuestra tercera hipótesis.

Satisfacción de las familias

Adicionalmente, se estudió la satisfacción de las madres y padres participantes en el programa mediante los cuestionarios CUSAMYPA. Se constató un alto nivel de satisfacción con la formación, motivado en gran medida por el cumplimiento de las expectativas, la cantidad de conocimientos adquiridos y el aprendizaje para su aplicación a la vida cotidiana tanto en el Nivel-1 ($M=8.52$, $DT=.53$) como en el Nivel-2 ($M=8.87$, $DT=1.60$). Asimismo, se percibió al formador con un alto grado de conocimientos sobre el tema, se valoró muy bien su capacidad para fomentar la participación y reflexión y su forma clara de explicar los contenidos en ambos niveles ($M=8.65$, $DT=.61$ y $M=8.51$, $DT=1.03$). Se valoró muy positivamente tanto la metodología ($M=8.66$, $DT=.43$ y $M=8.68$, $DT=1.05$), como la relación de los contenidos con los objetivos y se consideró el material elaborado para ambos niveles suficiente, claro y actual ($M= 8.10$, $DT= .53$ y $M= 7.97$, $DT=1.34$). También se consideraron adecuadas las instalaciones, el lugar de impartición de la formación, y en general, la organización de la formación ($M=8.05$, $DT=.61$ y $M=7.95$, $DT=1.03$).

Las respuestas a las preguntas abiertas se analizaron con el *Atlas.ti*. La mayoría de las propuestas de mejora realizadas por los participantes fueron dotar de más horas a la formación y su deseo de no cambiar nada: “*Es un tema muy interesante y me hubiese gustado que el curso tuviera más horas*” (P26: p33n1.rtf - 26:2). “*No cambiaría nada, los temas me han parecido muy bien, se me ha hecho ameno, divertido y eficaz*” (P32: p39n1.rtf - 32:2).

Respecto a los temas a profundizar en futuras formaciones destacaron: el autocontrol, la regulación de las emociones y la autoestima. A modo de ejemplo: “*Técnicas de relajación. Métodos para saber manejar mejor las emociones*” (P54: p7n2.rtf - 54:1). “*Sobre todo como fomentar la autonomía de nuestros hijos*” (P55: p8n2.rtf - 55:2). Con menor frecuencia expresaron su deseo de profundizar más en la adquisición de estrategias para poder afrontar con mayor éxito, las situaciones de la vida cotidiana como, por ejemplo “*Cómo enseñar a nuestros hijos a saber defenderse ante las peleas*”. (P 6: p15n1.rtf - 6:2). Por último, las madres y padres destacaron su satisfacción con la formación: “*Me he sentido muy a gusto y cómoda*” (P1: p10n1.rtf - 1:3). “*Ha sido un placer y una muy buena experiencia*” (P43: p9n1.rtf - 43:3).

Discusión y conclusiones

De acuerdo con la hipótesis formuladas, los resultados indican que las madres y padres percibieron mejoras significativas en el desarrollo de sus competencias emocionales. Estos resultados van en la misma línea de los obtenidos en otros estudios de programas parentales (Amorós et al., 2016; Azebedo et al., 2014; Bartau y de la Caba, 2009). De Graaf et al., (2008) y Lundahl et al., (2006) reportan resultados similares en dos metaanálisis, en

cuanto al efecto positivo de estos programas en el ajuste emocional de padres y madres. Sin embargo, esta intervención, en sus diferentes niveles, no tuvo la misma incidencia en las cinco dimensiones de la competencia emocional. Al finalizar el primer nivel, las familias mejoraron en su regulación emocional. La participación en el segundo nivel incidió positivamente en su conciencia emocional y en su autonomía emocional. Finalmente, las madres y los padres que completaron los dos niveles, obtuvieron mejoras en la conciencia emocional, la regulación emocional y la autonomía emocional. El tamaño del efecto fue bajo-medio. Las ganancias en estas competencias, coinciden con los hallazgos encontrados en otros estudios, donde se informa mejoras en la regulación emocional (Leijten et al., 2012; Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Becedóniz-Vázquez, 2016) y la autoestima (Bodenmann, 2008; Kumpfer et al., 2013). A la luz de estos resultados, coincidimos con Pérez-Escoda y Filella (2019), que con una profundización más intensa del proceso formativo y una mayor distancia temporal entre el inicio y final de la formación, se adquieren de forma progresiva, nuevas competencias emocionales. En la misma línea, se concluye que para la integración de las competencias emocionales se necesita práctica o gimnasia emocional (Bisquerra, Obiols, Martín y Bimbela, 2016; Pérez-Escoda y Filella, 2019). Asimismo, es relevante que las madres y padres expresen su deseo de seguir profundizando más en la regulación emocional y la autonomía emocional que en otras competencias emocionales, siendo éstas competencias en las que se observó mejoras significativas. Este hallazgo coincide con el estudio realizado por Sánchez y Pérez-Escoda (2009), donde se concluye que en un programa de desarrollo de competencias emocionales deberían priorizarse la regulación emocional y la autonomía emocional con más contenido y actividades que las demás. Otro aspecto a destacar es que los participantes desearon continuar formándose, aún después de reconocer los efectos positivos de la formación. Este interés por la mejora progresiva del rol parental evidencia la necesidad de promover programas educativos y el apoyo de la escuela mediante acciones formativas (Torío-López, 2004) tal y como se recomienda en el Consejo de Europa (2006) sobre políticas de apoyo al ejercicio de la parentalidad.

Los participantes valoraron positivamente los aprendizajes generados en el programa. Afirmaron haber tomado conciencia sobre la importancia del desarrollo emocional en la familia y la necesidad de integrar aplicar lo aprendido. Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que el programa generó nuevas estrategias en las familias para regular las emociones y aumentar la autoestima. Estos resultados son coherentes con otros estudios (Leijten et al., 2017; Máiquez et al., 2000; Rodrigo, 2016; Torío et al., 2015) y ponen de manifiesto la eficacia del programa en la consecución de los objetivos previstos en el mismo. En concreto, a la luz de los resultados, se confirma que el programa promueve la toma de conciencia sobre la necesidad de desarrollo emocional en las familias, impacta en el grado de competencia emocional de los participantes y genera conocimientos y recursos para regular sus emociones y aumentar su autonomía emocional.

Por otra parte, los participantes expresaron su satisfacción con la formación recibida, tanto a nivel organizativo como metodológico. Estos sentimientos de bienestar y satisfacción de las personas participantes se asemejan con los resultados obtenidos por Bodenmann et al., (2008) y Torío et al., (2016). Un elemento a destacar fue la satisfacción con el formador de los participantes. Máiquez et al., (2019) y Martínez-González, (2009) consideran claves las habilidades interpersonales del formador en la eficacia de programas parentales y señalan que estas destrezas son más importantes incluso que la experiencia en la aplicación del pro-

grama. A la luz de los resultados de este estudio, se concluye que el formador fue un elemento clave en la eficacia del programa, generando un clima de confianza agradable y cohesión grupal.

La investigación presentada no está exenta de limitaciones, la principal de ellas deriva de la utilización de un diseño pre-experimental. La asignación de las personas participantes no ha sido aleatoria, por lo que no se puede hablar de representatividad de la muestra. Pero conviene tener presente, como suele pasar en la investigación social, que la muestra viene dada por el propio contexto donde se interviene, aspecto que refleja validez ecológica. Una investigación más amplia, que abarcase grupos de madres y padres de diversos centros educativos, así como la consideración de las diferencias derivadas de sus características sociodemográficas, permitiría realizar comparaciones más ricas y variadas. Asimismo, la valoración de los resultados de los aprendizajes generados hubiese sido más precisa con medidas pretest y postest, aspecto a tener en cuenta en futuras investigaciones.

Mediante esta investigación se ha aportado tanto a la comunidad científica como a los profesionales de la Educación, una propuesta de desarrollo de la educación emocional para familias a partir de un programa concreto. De hecho, los resultados obtenidos constituyen una nueva evidencia de las virtudes de fomentar la educación emocional en madres y padres. Asimismo, dada la escasez de investigaciones centradas en el diseño, implementación y evaluación de programas de educación emocional, tal y como se denuncia en diversos trabajos (Bisquerra, 2011 y Pérez-González, 2008), este estudio puede constituir un impulso para nuevas investigaciones que traten el desarrollo de competencias emocionales para la mejora del rol parental.

Referencias bibliográficas

- Amorós, P., Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., Mateos, A., y Pastor, C. (2015). Aprender juntos, crecer en familia. Un enfoque integral. En M. A. J. Rodrigo (Ed.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (111–130). Madrid: Síntesis.
- Amorós, P., Byrne, S., Mateos, A., Vaquero, E., Mundet, A. (2016). Learning together, growing with family: The implementation and evaluation of a family support programme. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 87-93.
- Azevedo A. F., Seabra-Santos M. J., Gaspar M.F., y Homem T. A. (2014). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: Are children's and mothers' effects sustained over time. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(6), 437–450. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-013-0470-2>
- Bartau, I., y de la Caba, M.A. (2009). Una experiencia de mejora de las habilidades para la parentalidad y el desarrollo socio-personal de los menores en contextos de desprotección social. *Intervención psicosocial*, 18(2), 135-151. <http://dx.doi.org/10.5093/in2009v18n2a5>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao (España): Editorial Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las Competencias emocionales. *Revista Educación XXI*. Monográfico: Orientación y Formación en Competencias 10, 61-82. Madrid: SM. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (coord.); Casafont, R.; Obiols, M.; Martín, A. y Bimbela, J. (2016). *Gimnasia emocional y coaching*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Bodenmann, G., Cina, A., Ledermann, T., y Sanders M.R. (2008). The efficacy of the Triple P-Positive Parenting Program in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 411-427. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2008.01.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- De Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., De Wolff, M., y Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on parenting: a meta-analysis. *Family Relations*, 57, 533-566. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00522.x>
- Díaz-Sibaja, M.A., Comeche, M.I. y Díaz, M.I. (2009). *Programa EDUCA. Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos*. Madrid: Pirámide
- Gardner, F., Montgomery, P., y Knerr, W. (2016). Transporting Evidence-Based Parenting Programs for Child Problem Behavior (Age 3–10) Between Countries: Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 749-762.
- Guastafarro, K. M., Lutzker, J. R., Graham, M. L., Shanley, J. R., y Whitaker, D. J. (2012). SafeCare: Historical perspective and dynamic development of an evidence-based scaled-up model for the prevention of child maltreatment. *Psychosocial Intervention*, 21, 171-180.
- Havighurst, S. S., Harley, A., y Prior, M. (2004). Building Preschool Children's Emotional Competence: A parenting Program. *Early Education y Development*, 15(4), 423-448.
- Knox, M., y Burkhart, K. A. (2014). A multi-site study of the ACT Raising Safe Kids program: Predictors of outcomes and attrition. *Children and Youth Services Review*, 39, 20–24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.01.006>
- Kumpfer, K., Fenollar, J., y Jubani, C. (2013). Una intervención eficaz de mejora de las habilidades familiares para la prevención de problemas de salud en hijos de personas con adicción al alcohol y las drogas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 85-108.
- Leijten, P., Overbeek, G., y Janssens, J. (2012). Effectiveness of a parent training program in (pre)adolescence: Evidence from a randomized controlled trial. *Journal of Adolescence*, 35, 833-842. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.009>
- Leijten, P., Raaijmakers, M., Orobio de Castro, B., Van den Ban, E., y Matthys, W. (2017). Effectiveness of the Incredible Years Parenting Program for Families with Socioeconomically Disadvantaged and Ethnic Minority Backgrounds. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(1), 59-73.
- Lila, M., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Lundahl, B., Nimer, J., y Parsons, B. (2006). Preventing Child Abuse: A Meta-Analysis of Parent Training Programs. *Research on Social Work Practice*, 16(3), 251–62. <http://dx.doi.org/10.1177/1049731505284391>.
- Máiquez, M. L., Blanco-Villaseñor, A., Rodrigo López, M. J., y Vermaes, I. (2000). La evaluación de la eficiencia en la intervención familiar: generalizabilidad y optimización del Programa Experiencial para Padres. *Psicothema*, 12(4) 533-542.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Hidalgo, V., Amoros, P., Martínez González, R. A., Arranz, E. B., Ochaita, E., Martín-Quintana, J.C., y Balsells, A. (2019). Protocolo de buenas prácticas en parentalidad positiva. Su elaboración y estudio piloto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1(1), 425-436.

Martínez-González, R. A. (2009). *Programa Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Ministerio de Sanidad y Política Social. Madrid, España.

Martínez, R. A. (2011). *Educación en familia. Guía actualizada para orientadores educativos familiares y para padres y madres*. Madrid: Ed. Cinca.

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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>.

NREPP (2015). National Registry of Evidence-based Programs and Practices. Recuperado de: <https://www.samhsa.gov/nrepp>.

Oliva, A., Hidalgo, V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M. y Vallejo, R. (2007). *Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.

Oliver, J.L., Orte, C., y Ballester, L. (diciembre de 2013). Los programas de Competencia Familiar en los servicios de protección de menores en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. *International Conference on Strengthening Family Strategy*. Congreso llevado a cabo en Palma de Mallorca, España.

Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, J., Escolano y E., Rodríguez, M. A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 690-705. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379.

Pérez-Escoda, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.

Pérez-Escoda, N.; Velar, K., y Ruiz-Bueno, A. (2014). Competencias emocionales y depresión en cuidadores familiares de personas mayores dependientes. *Ansiedad y Estrés*, 20(2-3), 181-191.

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 523-546.

Popkin, M. (2008). *Active Parenting of Teens. Leader's Guide*. 3er edition. Atlanta: Active Parenting Publishers.

Portwood, S. G., Lambert, R. G., Abrams, L. P., y Nelson, E. B. (2011). An evaluation of the Adults and Children Together (ACT) against violence parents raising safe kids program. *Journal of Primary Prevention*, 32(4), 147-160. <http://dx.doi.org/10.1007/s10935-011-0249-5>.

Ramírez-García, A., y Gómez-Moreno, R. (2020). Prácticas educativas familiares y mediación parental vs dispositivos móviles e Internet. *Aula Abierta*, 49(2) 121-130. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.121-130>.

Rodrigo, M.J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25, 63-68.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G., y Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia: programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid. Junta de Castilla y León.

Rodrigo, M.J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M.V., Máiquez, M. L., Martín, J.C., ... Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y FEMP.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Byrne, S., y Rodríguez, B. (2015). *Manual Práctico de Parentalidad Positiva*. Madrid: Síntesis.

SAMHSA (2018). The Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Recuperado de: <https://www.samhsa.gov/programs-campaigns>

Sánchez, R., y Pérez-Escoda, N. (2009, Julio). *Las competencias emocionales en padres y madres*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Santander, España.

Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a Public Health Approach to Strengthening Parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506-517. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>

Symeou, L., Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2012). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter?. *International Journal of Adolescence and Youth*, 17, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2012.717899>

Tabachnick, B., y Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.

Torío-López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001>

Torío, S., Fernández, C.M., e Inda, 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.

Torío, S., Peña, J.V., Rodríguez, C., Fernández, C.M., Molina, S., Hernández, J., e Inda, M. (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona, Octaedro.

Torío, S., Peña, J.V., y García-Pérez, O. (2015). Parentalidad Positiva y Formación Experiencial: Análisis de los Procesos de Cambio Familiar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 296-315.

United Nations Office on Drugs and Crime. (2009). *Guide to implementing family skills training programmes for drug abuse prevention*. New York, NY: United Nations.

Vázquez N., Ramos P., Molina M.C., Artazcoz, L. (2016). Efecto de una intervención de promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental. *Aquichan*, 16, 137-47.