

Bienestar psicológico en la escuela y la familia

Francisco Alcantud Marín
Yurena Alonso Esteban (eds.)



Educación


EDITORIAL
SÍNTESIS

BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Una visión postpandemia

Francisco Alcantud Marín
Yurena Alonso Esteban



No fotocopie el libro

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.



EDITORIAL
SÍNTESIS

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

XI Congreso Internacional de Psicología y Educación, organizado por la ACIPE (Asociación Científica de Psicología y Educación) y la Universitat de València, en Junio del 2023.

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Francisco Alcantud Marín
Yurena Alonso Esteban

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-296-3
Depósito legal: M. 32.234-2023

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

RELACIÓN DE AUTORES	17
Prólogo	27
<i>Francisco Alcantud-Marín y Yurena Alonso-Esteban</i>	
1. Habilidades pragmáticas de comunicación social en los trastornos del neurodesarrollo	29
<i>Eliseo Díez-Itza, Iria Botana, Clara Andrés-Roqueta, Inmaculada Baixauli, Verónica Martínez, Manuel Peralbo, Raquel Flores-Buils, Carmen Berenguer, Tamara Pérez-Sanjurjo, Aitana Viejo, Alfonso Igualada, Belén Roselló, Maite Fernández-Urquiza y Ana Miranda</i>	
1.1. Evaluación de las habilidades pragmáticas tempranas a través de la <i>Escala de Desarrollo Pragmático</i> y <i>The Pragmatics Profile</i>	30
1.2. PleaseApp: una herramienta digital para evaluar las habilidades pragmáticas en niños	33
1.3. Evaluación pragmática en la niñez con el CCC-2 y su relación con dificultades sociales, emocionales y conductuales en adolescentes con TEA	35
1.4. Evaluación de habilidades pragmáticas narrativas y conversacionales a partir de muestras de habla mediante el protocolo PREP-CORP	36
1.4.1. <i>Evaluación online de la estructura narrativa en niños con síndrome de Noonan</i>	37
1.4.2. <i>Análisis de los turnos conversacionales en adultos con síndrome X frágil y síndrome de Williams</i>	38

2. Lenguaje y dificultades de aprendizaje en niños con trastornos del neurodesarrollo	41
<i>Amparo Ygual Fernández, Belén Roselló Miranda, Laura Espinoza Pastén, Carmen Berenguer Forner y Miriam Zarzo Benlloch</i>	
2.1. Los niños con trastorno fonológico: percepción y producción de habla en la identificación temprana del riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura	41
2.1.1. <i>Percepción de habla y CF en niños con TF</i>	42
2.1.2. <i>Articulación de habla</i>	43
2.2. Rendimiento matemático en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje: aportes desde la evidencia empírica	44
2.2.1. <i>¿Cómo es el rendimiento matemático de los niños con TDL en edad infantil?</i>	44
2.2.2. <i>¿Cómo es el desempeño matemático de niños con TDL durante la edad escolar?</i>	45
2.2.3. <i>¿Cuál es el aporte de las habilidades del lenguaje para explicar el desempeño en matemáticas de los niños con TDL?</i>	45
2.2.4. <i>¿En qué deberían centrarse los futuros estudios que indaguen sobre desempeño matemático en niños con TDL?</i>	46
2.3. Habilidades de comunicación en adolescentes con TEA y diferentes trayectorias de severidad de síntomas: persistentes y remitentes	46
2.4. Comprensión de textos de adolescentes con TEA	48
3. Prevención e intervención en las dificultades lectoras	51
<i>Manuel Soriano-Ferrer, María José González-Valenzuela, Elisa Piedra-Martínez e Isaías Martín-Ruiz</i>	
3.1. Introducción	51
3.2. Programas preventivos de las dificultades lectoras	52
3.2.1. <i>Programa de prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura (PREDALE)</i>	53
3.2.2. <i>Programa de intervención para niños en situación de riesgo de dificultades lectoras a través de una plataforma virtual</i>	55
3.3. Programas de intervención en dificultades lectoras	58
3.3.1. <i>El programa multicomponente Velocilector</i>	59
3.3.2. <i>El programa Leamos para Avanzar</i>	61
3.4. Conclusión	63

4. Funciones ejecutivas y lenguaje en personas con trastornos de origen neurológico	65
<i>Vicent Rosell Clari, Teresa Cervera Crespo y Carlos Hernández Sacristán</i>	
4.1. Necesidad de una evaluación temprana de los déficits lingüísticos en personas con trastornos de origen neurológico	66
4.2. El protocolo Verbal-Ejecutivo, el test MetAphAs y su capacidad de diferenciación entre adultos mayores, la enfermedad de Alzheimer y otras demencias	69
4.2.1. <i>El protocolo Verbal-Ejecutivo y su capacidad de discriminación entre adultos saludables y personas con DCL y enfermedad de Alzheimer</i>	69
4.2.2. <i>Perfiles diferenciales cognitivo-lingüísticos de personas con enfermedad de Alzheimer y personas con afasia progresiva primaria logopédica</i>	72
4.3. Efectos de la estimulación eléctrica transcraneal como coadyuvante de las terapias cognitivas y logopédicas	72
5. La presencia del autismo en las escuelas: datos para la reflexión	77
<i>Aitor Larraceleta González</i>	
5.1. ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos al autismo en una escuela?	77
5.2. Alumnado con NEE asociadas al autismo en España	82
5.3. Alumnado con NEE asociadas al autismo en el mundo anglosajón	85
5.3.1. <i>Estados Unidos de Norteamérica</i>	85
5.3.2. <i>Reino Unido</i>	87
5.3.3. <i>República de Irlanda</i>	89
5.4. Conclusiones	90
6. Ajuste socioemocional en las DEA	93
<i>Isaías Martín-Ruiz, Manuel Soriano-Ferrer, Elisa Piedra-Martínez, Inmaculada Jordán-Galera y Alicia Verdugo-Alonso</i>	
6.1. Introducción	93
6.2. Problemas internalizantes en adolescentes con DEA	94
6.2.1. <i>¿Por qué se da la asociación entre las DEA y los problemas de internalización: ansiedad y depresión?</i>	96
6.2.2. <i>¿Los problemas internalizantes permanecen presentes en la adolescencia y adultez, o disminuyen con la edad?</i>	96
6.3. Problemas externalizantes en adolescentes con DEA	101

6.3.1. Diferentes problemas de comportamiento externalizados	101
6.3.2. Problemas de comportamiento externalizados y DEA ..	102
6.3.3. Recursos personales y problemas externalizados	104
6.4. Una propuesta de intervención	105
6.5. Conclusiones	108
7. El bienestar del alumnado con alta capacidad	111
<i>Ana M. Casino-García, Alba Ibáñez-García y Lucía I. Llinares-Insa</i>	
7.1. El bienestar psicológico del alumnado con alta capacidad	112
7.2. El bienestar subjetivo del alumnado con alta capacidad	114
7.3. Factores personales que pueden afectar al bienestar	115
7.3.1. El tipo de alta capacidad	115
7.3.2. Doble excepcionalidad	116
7.3.3. Disincronía	116
7.3.4. Perfeccionismo insano	116
7.3.5. Sobreexcitabilidad	117
7.3.6. Inteligencia emocional	118
7.4. Factores ambientales que pueden afectar al bienestar	118
7.4.1. Mitos y representaciones sociales negativas	118
7.4.2. Relación con los iguales: las amistades y la inclusión social	119
7.4.3. Acoso y ciberacoso	120
7.4.4. Respuesta educativa	120
7.4.5. Ambiente familiar	121
7.5. Conclusiones y orientaciones para la intervención	122
8. El estrés escolar en el alumnado de secundaria	125
<i>Irene García-Moya, Antonia Jiménez-Iglesias, Marta Díez y Carmen Panigua</i>	
8.1. Conceptualización del estrés escolar	125
8.2. Un proyecto de investigación centrado en el estrés escolar: presentación del proyecto EASE	127
8.3. Algunas claves para entender el estrés escolar	128
8.3.1. El estrés escolar y las diferencias de género	129
8.3.2. El papel de las relaciones familiares en el estrés escolar	129
8.3.3. El papel de las relaciones alumnado-profesorado en el estrés escolar	130
8.4. Conclusiones y retos futuros	131

9. Papel del afrontamiento psicológico en la eficacia estudiantil de universitarios	133
<i>Marta Martínez Vicente, Sonia Alguacil Sánchez y Vanesa Martínez Valderrey</i>	
9.1. Autorregulación del aprendizaje, aprender a aprender	134
9.1.1. Metacognición como componente de la autorregulación	137
9.1.2. Perfil del estudiante autorregulado	139
9.2. Procrastinación académica como consecuencia de un deficiente aprendizaje autorregulado	140
9.3. Inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje	141
10. La posición del profesorado de secundaria ante el paradigma educacional de la ley orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE)	145
<i>María Eugenia Martín Palacio y Cristina Di Giusto Valle</i>	
10.1. Introducción	145
10.2. Metodología de análisis	150
10.2.1. Instrumentos de evaluación	150
10.2.2. Participación del profesorado	152
10.2.3. Recogida de datos	152
10.2.4. Análisis de datos	152
10.3. Resultados	153
10.4. Discusión y conclusiones	155
11. Motivación y alfabetización. El estudio de la motivación hacia la lectura en los primeros años de escolaridad	159
<i>Raquel De Sixte Herrera, Javier Rosales Pardo, Álvaro Jáñez González y Marta Ramos Baz</i>	
11.1. Introducción	159
11.2. Motivación, interés por la lectura y rendimiento lector	161
11.2.1. Ambiente lector en el hogar, interés por la lectura y rendimiento	162
11.3. Motivación hacia la lectura desde el inicio del proceso de alfabetización	163
11.3.1. La evolución de la motivación hacia la lectura durante el proceso de alfabetización	166
11.3.2. Motivación autónoma (intrínseca y extrínseca identificada) y controlada (extrínseca introyectada y externa)	167
11.4. Conclusión	169

12. El papel del apoyo social percibido y el aprendizaje autorregulado en el ajuste de los adolescentes	171
<i>Carolina Tinajero, Zeltia Martínez-López, M.ª Emma Mayo, Eva Villar y Sonia Nouws</i>	
12.1. La adolescencia como periodo transicional	171
12.2. Vulnerabilidades en el proceso transicional	172
12.2.1. Estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo	173
12.2.2. El impacto de la crisis sanitaria debida a la COVID-19	175
12.3. Implicaciones para el desarrollo vocacional	176
12.4. El apoyo social como factor protector y piedra angular en el proyecto de investigación ARASAC	178
12.4.1. Resultados esperados	181
12.4.2. Impacto previsto	181
13. Uso de la simulación clínica en psicología para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje	183
<i>Sacramento Pinazo-Hernandis y Francisco L. Atienza</i>	
13.1. La simulación clínica en la formación en psicología	183
13.2. El aprendizaje de competencias clínicas básicas en psicología	185
13.3. Método	185
13.3.1. Material y método	186
13.3.2. Procedimiento	186
13.4. Resultados	187
13.4.1. Valoración general	187
13.4.2. Evaluación de impacto. Percepción de la simulación por parte del estudiantado	188
13.5. Discusión	192
13.6. Conclusiones	193
14. ¿Qué siente y cómo percibe el profesorado la relación con las familias?	195
<i>Beatriz Rodríguez-Ruiz y Diego Hervella-Fariñas</i>	
14.1. ¿Qué supone la participación de las familias en los centros escolares?	196
14.2. Beneficios de la relación centro educativo-familia	197
14.3. Sentimientos y percepciones del colectivo docente respecto a la participación familiar	199
14.4. Conclusiones e implicaciones educativas	201

15. Garantía de calidad en la atención a la infancia, la adolescencia y las familias desde el enfoque de la parentalidad positiva	205
<i>María José Rodrigo López, Enrique Arranz Freijo, Victoria Hidalgo, María Luisa Máiquez Chaves, Ana Pizarro Carmona, M. Àngels Balsells Bailón, Juan Carlos Martín Quintana, Raquel-Amaya Martínez González y M.ª Ángeles Espinosa Bayal</i>	
15.1. Implementación en España del enfoque de la parentalidad positiva y estrategias de garantía de calidad	206
15.1.1. Establecimiento de una alianza entre agencias nacionales, universidad y profesionales	207
15.1.2. Introducción de una cultura basada en la evidencia para el trabajo profesional	207
15.1.3. Creación de una página web para promover las competencias parentales de las familias y mejorar la atención que les prestan los equipos profesionales ...	207
15.2. Buenas prácticas en los servicios de atención a la infancia, la adolescencia y las familias en España	208
15.3. Calidad en programas de parentalidad positiva implementados en España	211
15.4. Competencias interprofesionales en la parentalidad positiva ...	212
15.5. Conclusiones	218
16. Intervención familiar, infancia y adolescencia: aportaciones desde el modelo reflexivo-competencial para el acogimiento y la emancipación	221
<i>Piedad M.ª Sahuquillo Mateo, Esther Ciscar Cuñat, Concepción Martínez Vázquez, Susana Torío-López y Josep Lluís Oliver Torelló</i>	
16.1. Educación e intervención familiar: breves incursiones teóricas desde una mirada de actualidad	222
16.1.1. Teoría del aprendizaje por observación	224
16.1.2. Interaccionismo simbólico	224
16.1.3. Teoría sistémica	225
16.1.4. Teoría evolutiva	225
16.1.5. Teoría ecológica	225
16.1.6. Teoría del apego	226
16.1.7. Teoría-modelo epigenético y neurodesarrollo	227
16.2. Aportaciones desde el modelo reflexivo-competencial al acogimiento en familia extensa	227
16.3. Los procesos de emancipación vinculados al acogimiento residencial: retos y propuestas	229

17. Programas psicoeducativos para la promoción de las competencias parentales y el desarrollo positivo en la adolescencia	233
<i>Juan Carlos Martín-Quintana, Pedro Francisco Alemán Ramos, Adriana Álamo Muñoz, Miriam del Mar Cruz-Sosa, Graziano Pellegrino y Estefanía de los Dolores Gil García</i>	
17.1. La promoción del desarrollo positivo en la adolescencia en el contexto educativo	235
17.2. La promoción de las competencias parentales en el contexto educativo	237
17.3. Efectividad del programa "Padres y madres sin barreras" en la promoción del desarrollo personal y la resiliencia	240
17.4. Relación entre la supervisión parental, las actividades de ocio digital compartidas y la organización del escenario educativo familiar en padres y madres de adolescentes	242
18. Protocolo de corrección del procedimiento Historias Incompletas de Apego en niños y niñas de tres a seis años	247
<i>Reme Melero y María José Cantero</i>	
18.1. Procedimiento de aplicación de las Historias Incompletas de Apego	248
18.2. Proceso diagnóstico	249
18.2.1. Fase 1. ^a Evaluación dimensional del grado de seguridad de los modelos mentales de apego	249
18.2.2. Fase 2. ^a Evaluación categorial: tipología y ajuste al prototipo	252
18.3. Conclusiones	258
19. Ajuste e impacto psicológico del confinamiento por COVID-19 en las familias	261
<i>Magdalena P. Andrés Romero, Juan Miguel Fluja Contreras, Inmaculada Gómez Becerra, Pilar Sánchez López, Mercedes Fernández Torres y Manuel Soriano-Ferrer</i>	
19.1. Estrés parental y resiliencia	262
19.2. Ajuste psicológico y miedo al virus	265
19.3. Ajuste psicológico en niños con enfermedades crónicas	268
19.4. Impacto familiar y psicoeducativo del COVID-19 en niños y adolescentes con trastorno específico de la lectura	270
19.5. Conclusiones generales	273

20. Envejecimiento y fragilidad	275
<i>Laura Lorenzo-López, Pedro Miguel Gaspar, María Campos-Magdalenó, David Facal y Esperanza Navarro-Pardo</i>	
20.1. Reserva cognitiva en los fenotipos de fragilidad	276
20.1.1. Relación entre el fenotipo de fragilidad y la reserva cognitiva en un estudio realizado en Portugal	277
20.2. Prevalencia de la fragilidad física en un estudio sobre declive cognitivo subjetivo y deterioro cognitivo leve	278
20.2.1. El estudio de la fragilidad en el "Compostela Aging Study" (CompAS)	279
20.3. Fragilidad cognitiva reversible y potencialmente reversible en tres regiones ibéricas: Galicia, Valencia y Oporto	281
20.3.1. Principales resultados del estudio CogniFraSp	281
20.3.2. Prevalencia de la fragilidad cognitiva reversible y potencialmente reversible en tres regiones de la península ibérica	285
20.4. Fragilidad psicológica, ¿qué hay de nuevo?	285
20.4.1. Inicio del milenio: fragilidad médica o fisiológica ...	285
20.4.2. La década de 2010: ampliación progresiva del constructo	286
20.4.3. Primeros años de la década de los 20: situación actual de la fragilidad psicológica	286
20.4.4. ¿Qué podemos concluir en cuanto al concepto de fragilidad psicológica?	287
20.5. Conclusión	288
21. Dimensiones familiares protectoras para el bienestar y el desarrollo a lo largo del ciclo vital	291
<i>Yolanda Sánchez-Sandoval, Pilar Fornell, Natalia Jiménez-Luque, Laura Lacalle, Melissa Liher Martínez-Shaw y Sandra Melero</i>	
21.1. Competencias parentales	292
21.2. Competencias parentales y prematuridad	293
21.3. Dimensiones de parentalidad positiva, bienestar y desarrollo infantil	294
21.4. Bienestar, riesgo y apoyo percibido durante la adolescencia	296
21.5. Dinámica familiar en la infancia y su influencia durante la adultez temprana	298
21.6. Conclusión	299

22. Digitalización y psicología instruccional	301
<i>María Consuelo Sáiz-Manzanares, Raúl Marticorena-Sánchez, María del Camino Escolar Llamazares, Sandra Rodríguez Arribas y Gonzalo Andrés López</i>	
22.1. Utilización de laboratorios virtuales y técnicas de gamificación en entornos universitarios de ciencias de la salud	302
22.2. Utilización de la tecnología <i>chatbot</i> en el proceso de aprendizaje en contextos universitarios	303
22.3. Utilización de la tecnología <i>eye tracking</i> para el análisis de patrones de aprendizaje	305
22.4. Utilización de las ALT para la potenciación del uso de las estrategias metacognitivas	308
22.5. Aportaciones de las ALT a la psicología instruccional	312
23. Inteligencia artificial, metaanálisis y metaverso: líneas de evolución en el e-learning	315
<i>Javier Pérez Bou, Isaias Sanmartín Santos, Ricardo Cerverón Lleó, Qiu Yinglong y Zhang Xinyu</i>	
23.1. Análisis del uso de inteligencia artificial en la educación	316
23.2. Análisis de los sistemas de evaluación en entornos virtuales (EV). Riesgos actuales y propuestas	320
23.3. Herramientas Moodle para evaluación de actividades por revisión multicompartida	324
23.3.1. <i>Introducción</i>	325
23.3.2. <i>Método</i>	325
23.3.3. <i>Resultados</i>	327
23.3.4. <i>Discusión y conclusiones</i>	327
23.4. Percepciones y uso del metaverso dentro de la educación superior en innovación y emprendimiento en China y España: un estudio descriptivo	328
23.4.1. <i>Introducción</i>	328
23.4.2. <i>Método</i>	329
23.4.3. <i>Resultados</i>	329
23.4.4. <i>Discusión y conclusión</i>	330
23.5. Tendencias de investigación en LMOOC: el caso chino	331
23.5.1. <i>Diseño y metodología</i>	331
23.5.2. <i>Resultados y análisis de los datos</i>	332
23.5.3. <i>Discusión y conclusión</i>	333

24. Relación entre el ciberacoso, la cibervictimización y la adaptación a la universidad: análisis diferencial por sexo	335
<i>David Aparisi, Beatriz Delgado y Rosa M. Bo</i>	
24.1. <i>Introducción</i>	336
24.1.1. <i>Ciberacoso y cibervictimización en hombres y mujeres</i>	337
24.1.2. <i>Adaptación a la universidad en hombres y mujeres</i> ..	338
24.1.3. <i>Ciberacoso, cibervictimización y adaptación a la universidad</i>	338
24.1.4. <i>El presente estudio</i>	339
24.2. <i>Método</i>	340
24.2.1. <i>Participantes</i>	340
24.2.2. <i>Instrumentos</i>	340
24.2.3. <i>Análisis estadísticos</i>	341
24.3. <i>Resultados</i>	342
24.3.1. <i>Predicción del ciberacoso según el sexo</i>	342
24.3.2. <i>Predicción de la cibervictimización según el sexo</i>	344
24.3.3. <i>Predicción de la adaptación a la universidad según el sexo</i>	345
24.4. <i>Discusión</i>	345
24.5. <i>Conclusiones</i>	347
25. ¿Todos los test de ejecución continua computerizados predicen lo mismo? Diferencias entre un CPT con realidad virtual y tradicional	349
<i>Débora Areces, Celestino Rodríguez, Zaira Santana Amador, Sandra Cid-Duarte y Patricia García-Gómez</i>	
25.1. <i>Introducción</i>	349
25.2. <i>Método</i>	352
25.3. <i>Resultados</i>	355
25.4. <i>Discusión y conclusiones</i>	359
Bibliografía y webgrafía	361

Programas psicoeducativos para la promoción de las competencias parentales y el desarrollo positivo en la adolescencia

*Juan Carlos Martín Quintana¹, Pedro Francisco Alemán Ramos¹,
Adriana Álamo Muñoz², Miriam del Mar Cruz-Sosa², Graziano Pellegrino¹
y Estefanía de los Dolores Gil García²*

¹Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ²Universidad de La Laguna

Correspondencia a Juan Carlos Martín Quintana (juancarlos.martin@ulpgc.es)

El trabajo con familias ha dado un giro muy importante desde que el Comité de Ministros del Consejo de Europa estableció la Recomendación (2006)19 sobre parentalidad positiva. En este sentido, se instó a todos los Estados miembros de la Unión Europea a promover políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. Esta recomendación ha hecho que se instale en todo el mundo un nuevo enfoque, una nueva mirada, sobre el trabajo con familias. Esto se puede constatar con las numerosas publicaciones científicas en revistas de gran impacto, que han crecido de manera exponencial a partir de dicha resolución (Rodrigo *et al.*, 2010a). Este ejercicio positivo de la parentalidad implica que las figuras parentales cuenten con las competencias necesarias para promover el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas. Por ello, la propia recomendación establece como uno de sus objetivos dotar de competencias a quienes ejercen las funciones parentales. Ahora bien, ¿qué entendemos por competencias parentales? En el ámbito familiar, las competencias son importantes para el bienestar de los hijos y el funcionamiento adecuado del hogar, y se refieren al conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que los padres deben poseer para criar y educar adecuadamente a sus hijos. Las competencias parentales incluyen diferentes tipos de habilidades, como las educativas (calidez y afecto, control y supervisión de las conductas de los hijos y las hijas, estimulación y apoyo al aprendizaje...), las de

agencia personal (autosuficiencia parental, percepción ajustada del rol parental, locus de control interno...), las de autonomía personal y búsqueda de apoyo social (implicación en la tarea educativa, visión positiva de los hijos y las hijas, búsqueda de ayuda en personas significativas...) y para la vida personal (asertividad, autoestima, estrategias de afrontamiento, planificación y proyecto de vida...) (Rodrigo *et al.*, 2008; Barudy *et al.*, 2010; Martín *et al.*, 2013). Además, los padres deben ser capaces de brindar apoyo emocional a sus hijos y fomentar su desarrollo cognitivo y social.

Es importante destacar que, al igual que cualquier otra competencia, las competencias parentales pueden ser aprendidas y desarrolladas a lo largo del tiempo. De hecho, la evaluación y el desarrollo de las competencias parentales son fundamentales para garantizar un ambiente seguro, estable y afectivo para los hijos y las hijas. En este sentido, son muy importantes los programas de educación parental grupal que se han elaborado para promover estas competencias, basados en evidencias, ya que miden su efectividad a través de criterios de cambio y objetivos de mejora, teniendo en cuenta aspectos importantes de la implementación, tales como la dosis, el número de formadores y sus características, la duración de los programas y sesiones, el número de participantes, etc. (Byrne *et al.*, 2023).

Estos programas pueden ayudar a los padres a mejorar sus habilidades para comunicarse con sus hijos, establecer límites y normas claras, resolver conflictos y fomentar un ambiente positivo en el hogar.

Pero en este capítulo, además de hacer referencia a las competencias parentales desde el modelo ecológico de la parentalidad positiva, hablaremos del ejercicio de la parentalidad, que va a depender no solo de las características del contexto social, sino también de las necesidades y competencias de los niños, niñas y adolescentes. Las competencias de los adolescentes también son fundamentales para su desarrollo positivo. Los y las adolescentes necesitan competencias para hacer frente a los desafíos de la vida y para desarrollar su potencial en diferentes contextos, como en la educación, la familia, entre los iguales y en las relaciones interpersonales. Por eso, en este capítulo explicaremos también qué competencias son las necesarias para promover el desarrollo positivo de los adolescentes y cómo abordarlas a través de un programa grupal: “Creciendo juntos: programa de orientación educativa para la promoción del desarrollo personal en la adolescencia” (Martín *et al.*, 2015). Todos los programas que se presentan para promover tanto las competencias parentales como las del adolescente comparten el hecho de seguir una metodología experiencial, en la que se parte de episodios de la vida cotidiana para ayudar a que los y las participantes tomen conciencia de su forma de actuar, analicen las consecuencias de esta y verbalicen objetivos personales de cambio.

En el ámbito penitenciario, la evaluación de las competencias parentales puede ser importante para garantizar que los padres y las madres que están cumpliendo condena puedan mantener el vínculo con sus hijos e hijas y apoyar su desarrollo, a pesar de la separación física. Además, la evaluación de las competencias parenta-

les puede ser un factor clave en las decisiones de los tribunales de familia en cuanto a la custodia de los hijos y otros aspectos relacionados con su cuidado y crianza.

En conclusión, las competencias parentales son fundamentales para garantizar un ambiente seguro, estable y cariñoso para los hijos y para su desarrollo positivo. La evaluación y el desarrollo de estas competencias son esenciales para los padres, los hijos y la sociedad en general. Es importante promover programas y recursos para apoyar a los padres en la mejora de sus habilidades parentales y fomentar el desarrollo de competencias en los adolescentes para que puedan enfrentar los desafíos de la vida de manera positiva. La evaluación de las competencias parentales es importante en diferentes contextos, como el educativo, el social y el penitenciario, para garantizar un ambiente saludable para los hijos y su bienestar en general.

17.1. La promoción del desarrollo positivo en la adolescencia en el contexto educativo

La promoción del desarrollo positivo en la adolescencia implica que los principales agentes educativos –familia, escuela y comunidad– proporcionen a las personas jóvenes los recursos y oportunidades necesarios para evitar la característica disminución de sus competencias en esta etapa y asegurar un tránsito favorable a la vida adulta. Desde los centros educativos y los agentes comunitarios es cada vez más frecuente la implementación de programas de desarrollo positivo en la adolescencia, cuyos beneficios se han comprobado tanto en la promoción de activos como en la disminución de conductas de riesgo (García-Poole *et al.*, 2019; Oliva *et al.*, 2008; Shek y Zhu, 2020).

El programa “Creciendo juntos: programa de orientación educativa para la promoción del desarrollo personal en la adolescencia” (Martín *et al.*, 2015) es una muestra de ello. Se trata de un programa universal, dirigido al alumnado de educación secundaria obligatoria, que cuenta con el reconocimiento de la Eurofam, al estar basado en evidencias (EurofamNet, 2021).

Su principal objetivo es promover el desarrollo positivo en la adolescencia y crear un entorno positivo en los centros educativos, con el fin de garantizar la continuidad escolar del alumnado. Para ello, a través de cinco módulos y 22 sesiones, se llevan a cabo una serie de actividades que brindan al alumnado la oportunidad de incrementar sus competencias de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva, moral, emocional y social, y para la salud y el autocuidado.

En cuanto a la implementación, es el propio profesorado del centro educativo el encargado de llevarla a cabo, bien en las tutorías, bien mediante el trabajo colaborativo en las diferentes asignaturas. En el nivel metodológico, se basa en la metodología experiencial, adaptada al trabajo con adolescentes. Se trata de partir de lo impersonal para luego favorecer la reflexión personal sobre sus vivencias y su forma de actuar, analizando las consecuencias de estos actos, para finalizar propo-

niendo objetivos personales de cambio (Rodrigo *et al.*, 2010b). Esta metodología favorece la vinculación del profesorado con el alumnado, puesto que le anima a adoptar un rol más cercano. Con todo esto, se crean relaciones más horizontales, dando al profesorado la oportunidad de convertirse en un referente positivo para su alumnado (Álamo-Muñoz *et al.*, 2022a).

La efectividad del programa se ha comprobado a través de su evaluación en 19 centros educativos de la comunidad autónoma de Canarias, con una muestra de 920 alumnos y alumnas. Se utilizó un diseño de evaluación cuasiexperimental de metodología mixta, con grupos de control no equivalentes.

Uno de los instrumentos utilizados para medir el cambio en las competencias de desarrollo positivo en el alumnado participante es la adaptación de la escala de “Competencias y resiliencia para niños, niñas y adolescentes en contextos de riesgo psicosocial” (Rodrigo *et al.*, 2010c), validada por Cabrera (2013). Para su adaptación, se tomaron los ítems de la escala original y se adecuaron semánticamente para facilitar su comprensión al alumnado, con la colaboración de seis jueces (tres docentes y tres orientadores). Posteriormente, se llevó a cabo la validación de la adaptación, a través de un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, utilizando el modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (ESEM) (Asparouhov y Muthén, 2009; Marsh *et al.*, 2009).

El análisis psicométrico de la escala reportó unos índices de ajuste óptimos (RMSEA = 0,018; 90% 0,010-0,025; CFI = 0,994; TLI = 0,991 y SRMR = 0,031) y una fiabilidad adecuada tanto en la escala global ($\alpha = 0,91$) como en las tres dimensiones: competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva ($\alpha = 0,80$); competencia moral, social y emocional ($\alpha = 0,81$); competencia para la salud y el autocuidado ($\alpha = 0,71$) (Kline, 2015). Asimismo, la validez predictiva reveló que la escala discrimina con variables sociodemográficas y otras relacionadas con el contexto educativo. En este sentido, las alumnas presentan un mayor desarrollo de su competencia moral, social y emocional que los alumnos ($F_{(1,917)} = 32,71$; $p \leq 0,001$; $d = 0,38$); a medida que aumenta la edad, hay una disminución de todas las competencias de desarrollo positivo en el alumnado en la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva ($F_{(1,917)} = 5,27$; $p = 0,005$; $d = 0,26$), en la competencia moral, social y emocional ($F_{(1,917)} = 17,17$; $p \leq 0,001$; $d = 0,49$), y en la competencia para la salud y el autocuidado ($F_{(1,917)} = 18,48$; $p \leq 0,001$; $d = 0,49$). Además, el alumnado de formación profesional básica y el que asistía a los cursos con el programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento presenta un menor desarrollo de su competencia moral, social y emocional ($F_{(3,918)} = 4,41$; $p = 0,004$; $d = 0,46$), así como de su competencia para la salud y el autocuidado ($F_{(3,918)} = 3,86$; $p = 0,009$; $d = 0,46$).

Tras la participación en el programa, se observa un aumento significativo en todas las competencias en el grupo experimental. Este logra ponerse a la par del grupo de control, que, al inicio, presentaba medias mayores en la competencia moral, social y emocional y en la competencia para la salud y el autocuidado. Analizando las ganancias del alumnado participante, se observa que el alumnado que más se

beneficia del programa es aquel que presenta un perfil de riesgo de abandono escolar temprano. Es decir, obtiene mayores ganancias en sus competencias el alumnado que ha repetido curso, que presenta un rendimiento académico bajo, con una conflictividad media y malas relaciones con el profesorado. Además, el alumnado de mayor edad obtiene mejores ganancias, por lo que el programa ayuda a prevenir el descenso competencial en la adolescencia media (Álamo-Muñoz *et al.*, 2022b).

Estos resultados refuerzan la necesidad de apostar, en los centros educativos y en la adolescencia, por programas de desarrollo positivo basados en evidencias y que permitan al alumnado potenciar sus fortalezas más allá de los aspectos académicos. Se ha demostrado ampliamente que estas competencias repercuten en el ajuste escolar, por lo que su promoción puede fomentar la continuidad escolar del alumnado y un tránsito exitoso a la vida adulta (Beck y Wium, 2019; Bradshaw *et al.*, 2008; Gutiérrez-de-Rozas *et al.*, 2022; Marchena *et al.*, 2014).

17.2. La promoción de las competencias parentales en el contexto educativo

Siguiendo la Recomendación (2006)¹⁹, la parentalidad positiva es un enfoque de intervención familiar en múltiples contextos. Atendiendo al educativo, prevenir el abandono escolar temprano (AET) contribuye a reducir la exclusión social. Para ello se requiere promover las competencias parentales y la supervisión parental, desde este contexto, con programas grupales de educación parental basados en evidencias (Marchena *et al.*, 2014), como “Vivir la adolescencia en familia”, adaptado para familias con hijos e hijas adolescentes en situación de riesgo de AET (Rodrigo *et al.*, 2010d). Este ofrece apoyo en la tarea parental, reflexionando sobre pautas educativas para promover la convivencia familiar. Se implementa en centros de educación secundaria obligatoria por docentes, y, entre sus objetivos, destaca promover la continuidad escolar. Sus características son las siguientes: intervención grupal, acceso universal, estimular la reflexión, orientación práctica y metodología experiencial. Sus contenidos se agrupan en cinco módulos, con cuatro sesiones de 90 minutos cada una y periodicidad semanal. Cuenta con un diseño de evaluación con diferentes momentos evaluativos, instrumentos e informantes (figuras parentales, profesorado y persona facilitadora).

En este apartado se hace referencia a la escala de competencias parentales informada por madres con hijas e hijos en situación de riesgo de AET, y se analizan cambios relevantes en estas tras la participación en el programa. Partiendo de la escala original (Cabrera, 2013), se decidió disminuir el número de ítems y ajustar su redacción, así como cambiar el contexto de evaluación (de riesgo psicosocial a educativo) y a la persona informante (de personal técnico de servicios sociales a madres).

La recogida de datos fue posterior a la formación de los formadores para el profesorado que implementó el programa. En ella se informó del diseño de evalua-

ción y se explicó el procedimiento para la recogida de datos, pues el profesorado distribuiría el instrumento garantizando la fidelidad y la confidencialidad de los datos. Posteriormente, el equipo técnico evaluador los recibió por correo postal y volcó las respuestas en una base de datos para su análisis.

Se realizó un modelo de muestreo intencionado. La muestra se conforma por las madres participantes en el programa, implementado con el acuerdo de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (N = 512). Su media de edad es 42,48 años (18-62; $\sigma = 6,39$); residen en zonas urbanas (73,9%); su tipología familiar es biparental (60,8 %); tienen un nivel educativo de estudios primarios o graduado escolar (60%), y están desempleadas o cobrando una prestación por pensión o jubilación (54,7%).

Se midieron las competencias parentales en una escala de tipo Likert (seis puntos). Las participantes respondieron según el grado de acuerdo en cuanto a su percepción de contar con ellas. El modelo tiene buen ajuste (RMSEA = 0,057; CFI = 0,57; TLI = 0,927; SRMR = 0,030). La fiabilidad global ($\alpha = 0,93$) y de sus dimensiones es adecuada: competencia de desarrollo personal y resiliencia ($\alpha = 0,85$); competencia de búsqueda de apoyo formal ($\alpha = 0,81$); competencia de colaboración educativa y promoción de actividades deportivas ($\alpha = 0,74$); competencia de búsqueda de apoyo informal ($\alpha = 0,70$); competencia de participación e integración comunitaria ($\alpha = 0,64$).

En el análisis factorial se utilizó la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio, combinando el análisis factorial exploratorio y el confirmatorio (Asparouhov y Muthén, 2009). Se analizaron estructuras factoriales de 1-10, seleccionando la que presentó índices de ajustes adecuados, coincidiendo el número de factores con, al menos, tres ítems significativos en un factor y que solo fueran significativos en uno o dos factores. Para la validez predictiva, se realizaron análisis de medias para muestras relacionadas y análisis univariante de varianza (ANOVAS). Finalmente, se analizaron los cambios producidos en las competencias tras la participación en el programa, con el contraste de medidas repetidas con el pretest post y el posttest, y un análisis de diferencia de medias entre el grupo experimental y el de control. Se aceptó la existencia de diferencias significativas cuando el p-valor era $\leq 0,05$.

Los resultados informan de que el instrumento discrimina según edad, nivel de estudios, tipología familiar y situación laboral. Las madres de 40 a 45 años presentan un desarrollo mayor de la competencia de desarrollo personal y resiliencia que las de 46 años o más ($\bar{X}_{(40-45 \text{ años})} = 4,9$; $\bar{X}_{(46 \text{ años o más})} = 4,73$; $p = 0,049$, $d = 0,31$). Las que tienen un nivel de estudios de bachillerato o universitario presentan un mayor desarrollo de la competencia de participación e integración comunitaria que el resto ($\bar{X}_{(bach.-universitario)} = 3,51$; $\bar{X}_{(FPM-FPS)} = 3,06$; $p = 0,032$, $d = 0,39$); ($\bar{X}_{(bach.-universitario)} = 3,51$; $\bar{X}_{(EPPP-GE)} = 2,92$; $p \leq 0,001$, $d = 0,53$). Las que conforman familias biparentales tienen mayor desarrollo de la competencia de colaboración educativa y promoción de actividades deportivas que las monoparentales ($\bar{X}_{(biparental)} = 5$;

$X_{(monoparental)} = 4,72$; $p = 0,016$, $d = 0,3$). Las empleadas tienen mayor desarrollo de la competencia de desarrollo personal y resiliencia que las desempleadas o las que están cobrando una pensión o la jubilación ($F_{(1,407)} = 4,23$; $p = 0,04$; $d = 0,2$).

Al analizar los cambios tras la participación, se hallaron diferencias significativas, aunque, al ser autoinformes, se partía de puntuaciones medias-altas (cuadro 17.1).

CUADRO 17.1. Diferencia de medias pretest y postest

Competencias parentales	Postest M(DT)	Pretest M(DT)	Prueba t(gl)	d
Desarrollo personal y resiliencia	4,93(,59)	4,81(,58)	3,43(280)***	0,2
Búsqueda de apoyo formal	3,07(1,65)	2,77(1,58)	-2,93(273)**	0,18
Colaboración educativa y promoción de actividades deportivas	5,06(0,78)	5,03(0,83)	-0,69(280)	-
Búsqueda de apoyo informal	3,67(1,38)	2,77(1,58)	-0,32(279)	-
Participación e integración comunitaria	3,17(1,16)	3,17(1,17)	-0,02(279)	-

Nota: *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

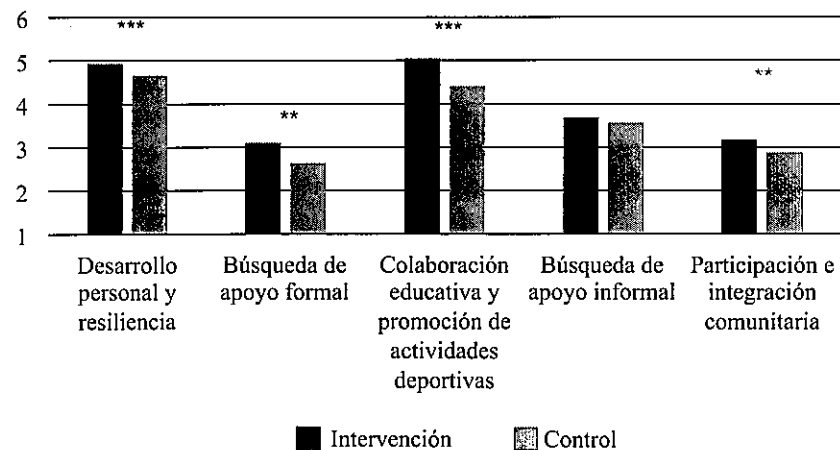


FIGURA 17.1. Diferencia de medias entre el grupo experimental y el de control.

Nota: *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$.

Al comparar el grupo experimental y el de control, tras la intervención hay cambios significativos en algunas competencias, siendo el grupo de intervención el que presenta medias mayores (figura 17.1).

Se demuestra el efecto del programa sobre la promoción de las competencias parentales en el contexto educativo, poniendo en valor la importancia de ofrecer apoyo y acompañamiento a las figuras parentales en el ejercicio de su rol (Martín *et al.*, 2015) y la necesidad de consolidar estos programas en los centros educativos. Asimismo, se requiere profundizar sobre la influencia en la continuidad escolar del alumnado y en su desarrollo positivo.

17.3. Efectividad del programa “Padres y madres sin barreras” en la promoción del desarrollo personal y la resiliencia

Las condiciones para ejercer la parentalidad estando privado de libertad son muy diferentes de las que se experimentan fuera de prisión (Carretero-Trigo *et al.*, 2021). A medida que transcurre el tiempo, se producen cambios en las relaciones familiares, y es complicado para los progenitores privados de libertad participar de forma activa en la vida de sus hijos e hijas, debido a que no pueden contribuir económicamente a la vida del hogar, no están presentes físicamente y es fácil que se produzcan desconexiones en el nivel emocional. Esta condición hace que se incrementen los problemas de salud mental, como la angustia, la depresión y la ansiedad (Norman y Enebrink, 2020). Además, muchos padres y madres, debido al estigma que supone la cárcel, deciden no contar a sus hijos la situación, con la intención de protegerlos y no repercutir negativamente en la relación.

Por ello, el programa “Padres y madres sin barreras” pretende promover las competencias parentales y fomentar los vínculos con los hijos (Pellegrino y Martín, 2022). Este programa grupal cuenta con cinco módulos, conformándose cada uno de ellos en cuatro sesiones. El programa sigue una metodología experiencial e integra intervenciones en distintos niveles: grupal, individual, familiar y comunitario. La efectividad de este programa se ha validado con la implantación de 10 grupos de padres y madres con privación de la libertad en distintos centros penitenciarios de Canarias, los cuales, durante seis o siete meses, han participado de forma voluntaria en el programa.

En el programa participaron 130 padres y madres con privación de libertad, pertenecientes a tres centros penitenciarios de la comunidad autónoma de Canarias (114 en el grupo experimental y 49 en el de control). Media de edad: 39,8 años; 88,8% con estudios básicos y 50,3% con primera condena. Respecto a la calidad de la relación con la figura que en el exterior se ocupa de sus hijos e hijas, el 54,2% refiere tener dificultades relacionales (conflictos o ausencia de contacto), mientras que un 45,7% refiere tener una buena relación con las figuras

parentales externas. Otra variable que conviene destacar es si los hijos e hijas saben que sus progenitores se encuentran en prisión. El 55,7% refiere que no lo sabe, y solo un 44,3% conoce el paradero de su padre y su madre. Entre los distintos instrumentos que se han utilizado para la validación, se ha aplicado la escala adaptada de “Competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial”, que se compone de 34 ítems (Cabrera, 2013). La escala presenta cuatro factores: colaboración educativa, búsqueda de apoyos formales e informales, desarrollo personal y resiliencia, promoción de actividades lúdicas, deportivas e integración comunitaria.

Al analizar las competencias parentales de los padres y las madres con privación de libertad que han participado en el programa “Padres y madres sin barreras”, se observa un efecto significativo en la dimensión, que demuestra que existían diferencias entre las variables que la componen ($F_{(4,48)} = 48,68$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,80$). Además, se constatan diferencias significativas entre la dimensión y la variable tiempo ($F_{(4,48)} = 24,14$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,66$), que demuestran un cambio en la dimensión tras participar en el programa. En este sentido, se observa que, al finalizar el programa, hay un aumento significativo de la competencia de desarrollo personal y resiliencia ($t_{(91)} = -1,96$; $p = 0,05$; $d = 0,23$), así como de la búsqueda de apoyo formal ($t_{(86)} = -3,10$; $p = 0,003$; $d = 0,35$), mientras que no se observan diferencias significativas en el pretest y el postest con respecto a la colaboración educativa y la promoción de actividades deportivas, la búsqueda de apoyo informal y la participación e integración comunitaria.

Respecto a las ganancias, la más alta es búsqueda de apoyo formal ($\bar{X} = 0,51$), seguida de búsqueda de apoyos informales ($\bar{X} = 0,26$), desarrollo personal y resiliencia ($\bar{X} = 0,16$), participación e integración comunitaria ($\bar{X} = 0,13$) y colaboración educativa y promoción de actividades deportivas ($\bar{X} = 0,10$). En este sentido, la ganancia en búsqueda de apoyo formal es significativamente mayor que en desarrollo personal y resiliencia ($t_{(85)} = -2,26$; $p = 0,026$; $d = 0,30$) y que en colaboración educativa y promoción de actividades deportivas ($t_{(51)} = 2,08$; $p = 0,043$; $d = 0,31$).

En cuanto al perfil de las personas participantes según sus ganancias, vemos que únicamente hay diferencias entre los reincidentes y los no reincidentes. En este sentido, los reincidentes tienen mayores ganancias en la competencia de desarrollo personal y resiliencia que los no reincidentes ($F_{(1,90)} = 3,98$; $p = 0,049$; $d = 0,42$).

Varios autores coinciden en afirmar que, aunque los programas de educación parental que se llevan a cabo en el contexto penitenciario pretenden lograr una mejora en la relación con los hijos, existen muchos obstáculos y escasas oportunidades para ponerlos en práctica (Fernández, 2020; Newman *et al.*, 2011; Purvis, 2013); por ejemplo, las dificultades relacionales con la figura externa que se ocupa de la crianza de sus hijos e hijas. Esta se ve comprometida por dificultades previas al encarcelamiento y, en otros casos, se siente exasperada por el efecto negativo de la condena, con el consecuente deterioro de los contactos. Es indudable que la figura externa que cuida de los hijos e hijas cumple la función de nexo en el ejer-

cicio de las competencias parentales. Otro factor importante es la dificultad para solicitar ayuda, unida a la escasa red de apoyo.

Los hallazgos de este estudio están en línea con los resultados de otros programas de educación parental en prisión, subrayando la importancia del fomento de las competencias personales y la resiliencia durante el encarcelamiento (Aguilar, 2017; Robertson, 2007), ya que estas competencias permiten una mejor adaptación al contexto penitenciario y son prometedoras de una mejor preparación para la recuperación plena de la parentalidad. Cuando los padres y las madres se sienten fortalecidos y son capaces de reconocer sus propias necesidades, buscando apoyo cuando lo necesitan, pueden renovar su papel como figuras parentales y brindar ayuda a sus hijos e hijas en cualquier escenario después de recuperar la libertad.

17.4. Relación entre la supervisión parental, las actividades de ocio digital compartidas y la organización del escenario educativo familiar en padres y madres de adolescentes

La organización del escenario educativo familiar se refiere a un conjunto de prácticas y habilidades que las figuras parentales emplean para crear un ambiente de aprendizaje positivo en el hogar y fomentar el desarrollo de sus hijos e hijas. Esto incluye establecer normas y límites claros, crear rutinas familiares saludables y participar en actividades educativas y de ocio en familia para mejorar la comunicación y la cooperación (Martín y Rodrigo, 2013). Diversos estudios han demostrado que la planificación y la organización del tiempo de estudio, la creación de un espacio de aprendizaje adecuado y la supervisión del uso de la tecnología son prácticas que pueden mejorar el ambiente educativo en el hogar (Gil *et al.*, 2022; Martín *et al.*, 2013). La presente investigación tiene como objetivo identificar las variables que predicen la organización del ambiente educativo familiar.

Participaron voluntariamente 424 madres (76,7%) y padres (23,3%) residentes en España con hijos entre 11 y 13 años. El 43,2% indicó tener un nivel educativo alto, y el 81,4%, conformar una familia heteroparental. La media de edad fue de 45,27 (DT = 4,76).

Se creó un cuestionario autoadministrado *online*, que fue difundido en el territorio español gracias a la colaboración de diversas entidades educativas y asociaciones de padres y madres de alumnos (AMPA). Este cuestionario se estructuró en dos secciones. La primera recogió los datos sociodemográficos de los y las participantes. La segunda midió las competencias parentales, las actividades de ocio digital compartidas en familia y la supervisión parental, a través de las escalas que exponemos a continuación.

Para las competencias parentales se utilizó la escala “Percepción de las figuras parentales sobre sus propias competencias parentales”, adaptada de Martín *et al.*

(2013), de 29 ítems de tipo Likert (de uno a seis). Presenta buenos índices de ajuste (RMSEA = 0,073; CFI = 0,93; TLI = 0,90; SRMR = 0,03), una alta fiabilidad total ($\alpha = 0,95$) y de sus factores: organización del escenario educativo familiar ($\alpha = 0,85$), búsqueda de apoyo formal e informal ($\alpha = 0,79$), competencia educativa ($\alpha = 0,87$), desarrollo personal y resiliencia ($\alpha = 0,84$).

Para las actividades de ocio digital compartidas en familia, se utilizó la escala “Actividades de ocio digital en familia” (*ad hoc*), de siete ítems de tipo Likert (de uno a seis). Presenta buenos índices de ajuste (RMSEA = 0,044; CFI = 0,99; TLI = 0,99; SRMR = 0,004), una alta fiabilidad total ($\alpha = 0,90$) y de sus factores: juego *online* ($\alpha = 0,78$), actividades culturales *online* ($\alpha = 0,72$) y actividades de entretenimiento *online* ($\alpha = 0,78$).

Para la supervisión parental se utilizó la escala “Supervisión parental” (Gil *et al.*, 2022), de 20 ítems de tipo Likert (de uno a seis). Presenta buenos índices de ajuste (RMSEA = 0,066; CFI = 0,98; TLI = 0,96; SRMR = 0,019), una alta fiabilidad total ($\alpha = 0,95$) y de sus factores: apertura ($\alpha = 0,78$), control ($\alpha = 0,82$), supervisión educativa ($\alpha = 0,78$), supervisión del ocio nocturno ($\alpha = 0,86$) y supervisión del ocio digital ($\alpha = 0,73$).

Siguiendo el objetivo, se realizó una regresión lineal paso a paso en SPSS v.26. Primero, se incluyeron las variables sociodemográficas de las y los participantes (sexo, edad, nivel de estudios y tipología familiar). Luego, se incorporaron los factores de la escala “Actividades de ocio digital en familia”. Finalmente, se incluyeron las dimensiones de la escala “Supervisión parental”. Dicho análisis se pudo llevar a cabo al cumplir con los supuestos de linealidad, independencia, homocedasticidad, normalidad y no colinealidad (Vilà *et al.*, 2019).

En el cuadro 17.2, se observa que el modelo 3 es significativo y presenta el mayor porcentaje de contribución a la varianza ($R^2 = 0,42$).

CUADRO 17.2. Resumen del modelo

M	R	R ²	R ² aj.	SE	Estadísticas de cambio					Durbin-Watson
					R ²	F	gl 1	gl 2	Sig. F	
1	0,17 ^a	0,03	0,03	0,61	0,032	9,338	1	282	0,002***	
2	0,24 ^b	0,06	0,06	0,60	0,030	8,920	1	281	0,003***	
3	0,660 ^c	0,44	0,42	0,47	0,374	36,636	5	276	0,000***	1,999

Nota: ***p ≤ 0,001; **p ≤ 0,01; *p ≤ 0,05

M) Modelo.

a) Predictores (constante): tipología familiar.

b) Predictores (constante): tipología familiar, actividades de entretenimiento *online*.

c) Predictores (constante): tipología familiar, actividades de entretenimiento *online*, supervisión educativa, supervisión del ocio nocturno, apertura, supervisión del ocio digital, control.

Las variables significativas incluidas en este modelo fueron las siguientes: supervisión educativa, supervisión del ocio digital, actividades de entretenimiento *online* y tipología familiar (cuadro 17.3). Las variables sexo, edad, nivel de estudios, juego *online* y actividades culturales *online* quedaron excluidas.

CUADRO 17.3. Resultados del modelo 3 del análisis de regresión lineal múltiple por pasos

Variables	β	SE	95% CI		β	p
			LL	UL		
Supervisión educativa	0,212	0,042	0,129	0,295	0,337	0,000***
Supervisión del ocio digital	0,215	0,054	0,108	0,321	0,317	0,000***
Actividades de entretenimiento <i>online</i>	0,072	0,028	0,016	0,132	0,118	0,012*
Tipología familiar	0,068	0,032	0,004	0,132	0,097	0,036*
Supervisión del ocio nocturno	0,017	0,046	-0,074	0,107	0,027	0,720
Control	-0,002	0,050	-0,101	0,097	-0,003	0,974
Apertura	0,000	0,044	-0,087	0,087	-0,001	0,991

Nota: ***p ≤ 0,001; **p ≤ 0,01; *p ≤ 0,05

Los hallazgos sugieren que supervisar las tareas educativas y las actividades de ocio digital predice una mayor organización del escenario educativo familiar. Existe una creciente preocupación sobre la necesidad de que las figuras parentales adquieran habilidades y herramientas para supervisar el uso de la tecnología digital, con el objetivo de maximizar sus beneficios y minimizar los riesgos, debido a la penetración cada vez mayor de la tecnología en los hogares y el aumento del tiempo que los y las adolescentes pasan haciendo actividades digitales de ocio frente a una pantalla, especialmente los varones de 11 a 13 años (Pons-Salvador *et al.*, 2022). Además, la realización de actividades de entretenimiento *online* en familia, como el visionado de películas o series, es otra variable que predice la organización del escenario educativo familiar. Realizar estas actividades en familia se considera una manera efectiva de supervisar el uso que hacen los hijos e hijas de la tecnología (Cao *et al.*, 2022). Asimismo, la tipología familiar también puede afectar a la organización del escenario educativo, ya que conformar una familia heteroparental o reconstituida predice una mayor organización. Esto puede deberse

a que las familias monoparentales enfrentan desafíos adicionales para establecer normas y límites, dado que solo cuentan con un adulto a cargo de la crianza (Martín *et al.*, 2018).

En conclusión, este estudio subraya la necesidad de implementar programas educativos dirigidos a los padres y las madres para fomentar la organización del escenario educativo familiar, incluyendo estrategias efectivas para supervisar tanto las tareas educativas como las actividades de ocio digital y promover la realización de actividades en conjunto.

Estudio financiado por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias, y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, pues Adriana Álamo Muñoz, Miriam del Mar Cruz-Sosa y Estefanía de los Dolores Gil García son beneficiarias del Programa Predoctoral de Formación del Personal Investigador en Canarias [TESIS2020010079] [TESIS2020010060] [TESIS2020010062].