

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 67
Número, 4
2015

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN PARENTAL Y COMPETENCIAS PARENTALES PARA PREVENIR EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Parental education and parental competences to prevent early school leaving

JUAN CARLOS MARTÍN QUINTANA, JESÚS ALEMÁN FALCÓN, ROSA MARCHENA GÓMEZ
Y RAFAEL SANTANA HERNÁNDEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67402

Fecha de recepción: 10/04/2015 • Fecha de aceptación: 27/05/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan Carlos Martín Quintana. E-mail: juancarlos.martin@ulpgc.es

Fecha de publicación *online*: 23/06/2015

INTRODUCCIÓN. El Programa “Vivir la adolescencia en familia” adaptado para familias cuyos hijos/as están en situación de riesgo de Abandono Escolar Temprano (AET) muestra ser eficaz para promover las competencias parentales. De igual forma, una de las respuestas educativas necesarias para disminuir el AET es el trabajo con las familias. **MÉTODO.** El programa se ha llevado a cabo en 48 institutos de secundaria de Canarias, con 60 profesores que implementaban el programa y un total de 654 madres, de las cuales 438 pertenecían al grupo de intervención y 216 al grupo de control. También se evaluó a los/las hijos/as de estas familias, concretamente fueron 538 alumnos/as, de los cuales 372 eran hijos/as de las madres que realizaron el programa y 166 conformarían el grupo de control. Se utilizaron dos escalas: Escala de Percepción Sobre las Competencias Parentales (versión madres) y la Escala de Competencias Personales del Menor (versión profesorado). Estas escalas en su versión inicial y final se aplicaron en el mismo tiempo a ambos grupos. **RESULTADOS.** Las madres del grupo de intervención mejoran sus competencias de desarrollo personal y resiliencia y aquellas otras de búsqueda de apoyo formal. Igualmente al comparar los resultados con el grupo de control, las madres participantes en el programa se diferencian en tener mayor nivel en todas las competencias parentales estudiadas, excepto la de búsqueda de apoyo informal. Con respecto a los/las hijos/as de las madres participantes, mejoraron en sus competencias de desarrollo personal y resiliencia y en competencias cognitivas. Comparados estos con el grupo de control, tienen mayores niveles en todas las competencias personales analizadas. **DISCUSIÓN.** La educación parental grupal con metodología experiencial es un recurso psicoeducativo muy eficaz para conseguir cambios importantes en las competencias parentales.

Palabras claves: *Educación parental, Competencias parentales, Competencias personales del alumnado, Riesgo de Abandono Escolar Temprano, Intervención familiar.*

Introducción

La educación parental es un recurso psicoeducativo eficaz para conseguir cambios importantes en las competencias parentales, y así contribuir al ejercicio positivo de la parentalidad.

La educación parental engloba toda acción educativa que permita tomar conciencia, aprender, ejercitarse, clarificar valores, actitudes y prácticas educativas que conduzcan a cambiar la forma de educar a los hijos e hijas, así como a adquirir o reforzar sus competencias parentales (Boutin y Durning, 1997; Vila, 1998; Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). Pero, sobre todo, la educación parental exige el uso de una metodología experiencial diferente a aquellas otras tradicionales, como las académicas y las técnicas (Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez y Rodríguez, 2009). Frente a ello, planteamos una metodología experiencial, en la que los/las padres/madres aprenden a reflexionar sobre sus prácticas educativas, sobre las consecuencias que estas generan, sintiéndose protagonistas de su propio proceso de cambio, en el que el control de la educación de sus hijos/as es asumido por ellos mismos. Pero, tan importante es hacer uso de una adecuada metodología como tener en cuenta los componentes básicos de un programa de educación parental. Estos componentes se podrían concretar en dos categorías: la primera, los componentes centrales que hacen referencia a las características del programa, a los/las profesionales que lo van a implementar y a los destinatarios, y en segundo lugar, los componentes contextuales que tienen que ver con todas las características de la implementación, es decir, todos los aspectos que permiten la puesta en práctica de un programa. A parte de estos elementos se hace necesario contar con un diseño de evaluación que permita demostrar su eficacia. Muchos son los programas de educación parental en España, sin embargo, pocos son los que cuentan con una evaluación que vaya más allá de las impresiones de los técnicos y de la satisfacción de los participantes. Se debe contar con diseños de

evaluación que evalúen cambios objetivos y subjetivos de mejora en las dimensiones que trata el programa.

Teniendo en cuenta estos aspectos consideramos que el programa “Vivir la adolescencia en familia” (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015), implementado para familias en situación de riesgo o vulnerabilidad psicosocial desde los servicios sociales municipales ha demostrado su eficacia. Sin embargo, nos interesa ver en qué medida resulta eficaz con otros destinatarios, familias cuyos hijos/as están en riesgo de AET, en un contexto diferente como es el educativo e implementado, no por los educadores de familia de los servicios sociales, sino por los docentes de los institutos de secundaria. La adaptación del programa surge como una respuesta educativa para contribuir a la disminución del riesgo de Abandono Escolar Temprano (AET) y para promover la continuidad escolar. Para ello se adaptó este programa.

Según Enguita, Mena y Riviere (2010), el Abandono Escolar Temprano hace referencia al alumnado de dieciocho a veinticuatro años que no haya logrado completar la enseñanza secundaria posobligatoria; incluye también a aquellos otros que terminan o no la Educación Secundaria Obligatoria y no llegan a estar inscritos en bachillerato o en los ciclos formativos de grado medio. No hay que olvidar que el AET tiene graves consecuencias sociales para los individuos afectados, pudiendo llegar a generar altos grados de exclusión social (Rumberger y Thomas, 2000; Traag y Van der Velden, 2011). Por ello, la Unión Europea ha establecido la necesidad de reducir el porcentaje de AET a menos del 10% al finalizar el año 2020. En el pasado año 2014, España tenía la tasa mayor de AET de la Unión Europea, 22,7%.

Los objetivos de este artículo son los siguientes: reflexionar sobre la importancia de los programas de educación parental grupal basados en una metodología experiencial para el fomento de las competencias parentales; constatar cómo

estos programas promueven cambios objetivos de mejora en las competencias parentales de las madres cuyos hijos/as se encuentran en riesgo de AET; y analizar cómo estos cambios están incidiendo también en la mejora de las competencias de sus hijos/as en situación de riesgo de AET. En concreto, nuestras hipótesis de investigación son que el grupo de madres que recibe la intervención modificará sus competencias parentales y que el de alumnos/as cuyas madres reciben la intervención también modificarán sus competencias personales.

Método

Participantes

Los participantes en el programa han sido fundamentalmente madres, por ello, hemos centrado el estudio en estas, dado el número tan bajo de padres participantes, lo que resulta insuficiente

por no ser representativo. La muestra estaba compuesta por un total de 654 madres, de las cuales, 438 pertenecían al grupo de intervención y 216 al grupo de control. El centro educativo seleccionó a las madres cuyos hijos/as estaban en riesgo de AET, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control. Este último se creó con aquellas madres que no podían asistir al programa por motivos familiares y/o laborales. Las madres del grupo de intervención tienen una media de edad de 42 años; el 77% reside en zona urbana; y el 57,1% pertenece a familias biparentales. El 52% se encuentra en situación de desempleo; el 37,5% posee estudios de graduado escolar y el 78,2% no son miembros de la Asociación de Madres y Padres (AMPA).

Como queremos comparar si hay diferencias significativas entre el grupo de intervención y el de control, presentaremos en la tabla 1 si estos grupos difieren o no en cuanto a las variables sociodemográficas más significativas.

TABLA 1. Diferencias entre el grupo de madres de intervención y grupo de control según variables sociodemográficas

Variabes	G. intervención M (DT) o %	G. control M (DT) o %	P. valor
Edad madre	42,5 (6)	42,5 (6,8)	.99
Tipología familiar			
- Heteroparental	57,1	56,6	.91
- Monoparental	34,1	35,5	
- Reconstituida	8,8	7,8	
Nivel educativo madre			
- Estudios primarios	23,1	33,3	.14
- Graduado escolar	37,5	28,5	
- Formación profesional grado medio	13,5	13,3	
- Formación profesional grado superior	9	6,7	
- Bachillerato	9,6	11,5	
- Universitarios	7,3	6,7	
Situación laboral			
- Desempleada	50	48,1	.81
- Empleada por cuenta ajena	41,5	41,4	
- Autónoma	4,7	6,8	
- Pensionista o jubilada	3,8	3,7	
Zona de residencia			
- Urbana	77	71,9	.20
- Rural	23	28,1	

TABLA 1. Diferencias entre el grupo de madres de intervención y grupo de control según variables sociodemográficas (cont.)

Variabes	G. intervención M (DT) o %	G. control M (DT) o %	P. valor
Pertenece al AMPA			
- No	78,2	79,5	.74
- Sí	21,8	20,5	
Situación de riesgo de AET del hijo/a			
- No	48,9	50	.81
- Sí	51,4	50	

En la tabla anterior, observamos que no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y de control. Además interesa conocer si las competencias del alumnado de estas familias han cambiado significativamente por el hecho de que sus madres hayan realizado el programa de educación parental. La información de los/las hijos/as de estas familias fue recogida a través de sus tutores/as. El total del alumnado que compartía el mismo centro educativo fue de 538, de los cuales 372 son los/las hijos/as de las madres

que realizan el programa y 166 conformarían el grupo de control. El perfil del alumnado cuyas madres constituyen el grupo de intervención tiene una media de edad de 14 años. El 68,8% son chicos y el 31,2% chicas. Esta diferencia, según el sexo, es la que se observa en los centros cuando hablamos de riesgo de AET.

En la tabla 2 se observa que en ambos grupos no existen diferencias significativas en las variables sociodemográficas estudiadas.

TABLA 2. Diferencias entre el grupo alumnado de intervención y grupo de control según variables sociodemográficas

Variabes	G. intervención M (DT) o %	G. control M (DT) o %	P valor
Edad alumnado	14,26 (1,3)	14,38 (1,24)	.32
Sexo			
- Chico	68,8	60,5	.08
- Chica	31,2	39,5	
Curso			
- 1º ESO	40,9	32,7	.26
- 2º ESO	36,5	42,9	
- 3º ESO	14,9	12,8	
- 4º ESO	7,7	11,5	
Situación de riesgo de AET			
- No	48,9	50	.81
- Sí	51,1	50	
Rendimiento			
- Muy bajo	25,1	20,9	.77
- Bajo	33,8	33,3	
- Casi bajo	14,9	19,6	
- Medio	18,7	19	
- Alto	6,4	6,5	
- Muy alto	1,2	0,7	

TABLA 2. Diferencias entre el grupo alumnado de intervención y grupo de control según variables sociodemográficas (cont.)

Variabes	G. intervención M (DT) o %	G. control M (DT) o %	P valor
Conflictividad	27,6	23,4	.55
- Muy baja	23	26,9	
- Baja	10,5	13,8	
- Casi baja	23,2	18,6	
- Media	12,2	13,8	
- Alta	3,5	3,6	
- Muy alta			
Relación con el profesorado			
- Muy bajo	4,3	6	.53
- Bajo	14,8	15,7	
- Casi bajo	15,6	21,1	
- Medio	47,8	42,8	
- Alto	14,8	12,7	
- Muy alto	2,7	1,8	
Relación con los/las compañeros/as			
- Muy bajo	4	4,8	.76
- Bajo	11,6	13,9	
- Casi bajo	12,4	15,1	
- Medio	44,1	42,8	
- Alto	23,1	20,5	
- Muy alto	4,8	3	
Notas en Lengua Castellana	4,1 (1,7)	3,8 (1,8)	.06
Notas en Matemáticas	3,91 (1,9)	3,99 (2)	.67
Notas en Lengua Inglesa	4 (2)	3,9 (1,9)	.86

Instrumentos

Para la evaluación del programa se utilizaron diferentes instrumentos e informantes.

- Escala de Percepción Sobre las Competencias Parentales (versión madres). (adaptado de Martín, Cabrera, León, Rodrigo, 2013)

Esta es una escala de tipo Likert con valores (1-6) que van desde, 1=nunca a 6=siempre. Exploraseis factores, según el grado de acuerdo que manifiesta la madre sobre las competencias que percibe tener en la relación con sus hijos/as. El alpha ordinal total de la escala es de .95.

Los factores que se exploran son: Competencia de colaboración educativa con el profesorado

(recogido en tres ítems, con un alpha ordinal = .80); Competencia para la búsqueda de apoyo informal (recogido en dos ítems, con un alpha ordinal = .76); Competencia de desarrollo personal y resiliencia (recogido en doce ítems, con un alpha ordinal = .88); Competencia para promover actividades físicas y educativas (recogido en tres ítems con un alpha ordinal = .70); Competencia para la búsqueda de apoyo formal (recogido en dos ítems, con un alpha ordinal = .82) y Competencia de participación e integración comunitaria (recogido en cuatro ítems con un alpha ordinal = .64).

- Escala de Competencias Personales del Menor (versión profesorado) (Cabrera, 2013)

Esta escala explora cinco factores de las competencias personales del menor en una escala tipo Likert (1 a 6), que van desde, 1=nada a 6=mucho, según la frecuencia, observada por el profesorado, de determinadas competencias personales de su alumnado. El alpha ordinal total de la escala es de .96.

Los factores que se exploran son: Desarrollo personal y resiliencia (recogido en nueve ítems, con un alpha ordinal = .93); Competencia moral y emocional (recogido en seis ítems, con un alpha ordinal =.82); Salud (recogido en cuatro ítems con un alpha ordinal = .72; Competencia cognitiva (recogido en seis ítems, con un alpha ordinal = .85); Competencia para las relaciones sociales (recogido en tres ítems, con un alpha ordinal = .67.

Estos instrumentos fueron validados en otras investigaciones en las que para determinar la estructura factorial de las escala se utilizó la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE), desarrollado por Asparouhov y Muthen (2009). La ventaja principal de esta técnica es que permite combinar el análisis factorial exploratorio (AFE) con el análisis factorial confirmatorio (AFC). Los resultados de este análisis determinó las estructuras factoriales de ambas escalas obteniendo un ajuste aceptable del modelo a los datos. *Para la escala de Percepción sobre las Competencias Parentales (versión madres)* RMSEA=.05; CFI=.97; TLI= .95 y WRMR= .07 y *para la escala de Competencias Personales del Menor (versión profesorado)*, RMSEA=.08; CFI=.98; TLI = .97 y WRMR= 1

Procedimiento

El programa “Vivir la adolescencia en familia” consta de 20 sesiones repartidas en cinco módulos. Las sesiones de unos noventa minutos se llevaron a cabo semanalmente. Los módulos tratan temas relacionados con el conocimiento de la adolescencia como etapa

evolutiva; el conflicto en la adolescencia como una oportunidad para el aprendizaje; los estilos de vida en la adolescencia y en la adaptación del programa, se han incluido dos módulos relacionados con la continuidad escolar y la participación de los padres en los centros educativos. Es un programa que combina la adquisición de competencias educativas y de desarrollo personal. La Consejería de Educación invitó a los centros de secundaria a participar en esta acción formativa. Con la adscripción de 48 centros, de toda Canarias, y de unos 60 profesores/as, se inició la formación de estos para que conocieran el programa y su metodología de trabajo. El profesorado que implementaría el programa tenía que ser propuesto por el claustro del centro y realizar obligatoriamente la formación para realizar el programa. Dicha formación se llevó a cabo en tres fases. Una inicial, en la que no solo se explicaba la fundamentación teórica y metodológica del programa sino que se ponían en práctica las sesiones a trabajar con las madres. Otras jornadas de seguimiento para reflexionar y analizar la marcha del mismo y formar en los dos últimos módulos del programa y una tercera jornada final en la que se procedió a dar los resultados de la evaluación y a compartirla con el profesorado. Cada jornada tuvo una duración de 12 horas.

Para el seguimiento de la implementación del programa y velar por la fidelidad del mismo, el profesorado formador contaba con un foro, un correo electrónico y un teléfono de contacto para cualquier tipo de dudas, de igual forma se recogían las valoraciones personales a cada sesión y número de participantes en las mismas. De esta forma se iba controlando si se estaba siguiendo el cronograma establecido.

Resultados

Antes de iniciar los resultados debemos determinar la precisión de las pruebas estadísticas

examinando la distribución de cada variable observada. Para ello determinaremos los índices de asimetría y curtosis. Según Kline (2005), valores de asimetría superiores a 3 y de curtosis superiores a 10 sugieren que los datos deberían transformarse. En nuestro caso, el rango de asimetría de los factores de las competencias personales del menor, osciló entre -1 y .56; la curtosis entre -.38 y 1.41. El rango de asimetría de los factores de las competencias parentales de las madres, osciló entre -.95 y .14; la curtosis entre -.88 y 1.42.

Para mostrar los resultados, en primer lugar, exploraremos los cambios producidos en el grupo de intervención en las competencias parentales. De igual forma, presentaremos los cambios en las competencias personales de los hijos e hijas de estas familias del grupo de intervención. En segundo lugar, exploraremos las diferencias entre el grupo de intervención y el grupo de control en las competencias parentales. En último lugar, haremos mención al análisis de la influencia de las variables moderadoras en los cambios producidos por el programa atendiendo a características sociodemográficas de las participantes.

Cambios producidos por el grupo de intervención de las madres tras su participación en el programa

Presentamos los resultados de los cambios en las competencias parentales producidos en las madres del grupo de intervención: competencia de colaboración educativa con el profesorado; competencia para la búsqueda de apoyo informal; competencia de desarrollo personal y resiliencia; competencia para promover actividades físicas y educativas; competencia para la búsqueda de apoyo formal y, por último, competencia de participación e integración comunitaria.

Se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVAS) para la dimensión en estudio, asignando la propia dimensión (sus factores) y

el tiempo (pre-pos test) como variables de medida.

En el análisis de las competencias parentales se obtuvo un efecto principal significativo de la dimensión ($F_{(5,206)} = 177.58$ $p = .000$; $\eta^2 = .81$), constatándose que existen diferencias significativas entre las variables que componen la misma. En concreto, la primera variable con mayor nivel de competencia parental y que obtiene diferencias significativas con respecto a todas las demás es la competencia de colaboración educativa con el profesorado. La segunda variable en mayor nivel de competencia es la de desarrollo personal y resiliencia; esta obtiene diferencias significativas con respecto a las competencias para promover actividades físicas y educativas, para la búsqueda de apoyo informal y formal y para la integración y participación comunitaria. La tercera variable en mayor nivel de competencia es la de promover actividades físicas y educativas; esta obtiene diferencias significativas con respecto a las competencias, para la búsqueda de apoyo informal y formal y para la integración y participación comunitaria. Finalmente, las que obtuvieron menores niveles de competencia, presentando diferencias significativas entre ellas, son la competencia para la búsqueda de apoyo informal, la competencia para la integración y participación comunitaria y la competencia para la búsqueda de apoyo formal. En el gráfico 1 podemos observar las medias en cada una de las competencias parentales de las madres del grupo de intervención.

Asimismo, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ($F_{(1,210)} = 11.39$; $p = .001$; $\eta^2 = .051$), apuntando a algunos aumentos de las competencias parentales de las madres tras el programa ($t_{(216)} = -3.42$; $p = .001$). También se obtuvo una interacción significativa entre la variable competencias parentales y tiempo de medida ($F_{(5,206)} = 3.92$; $p = .002$; $\eta^2 = .087$), indicando que los cambios fueron diferentes o más acusados en unas variables que en otras, tal y como se puede apreciar en la tabla 3.

GRÁFICO 1. Medias en competencias parentales de las madres del grupo de intervención

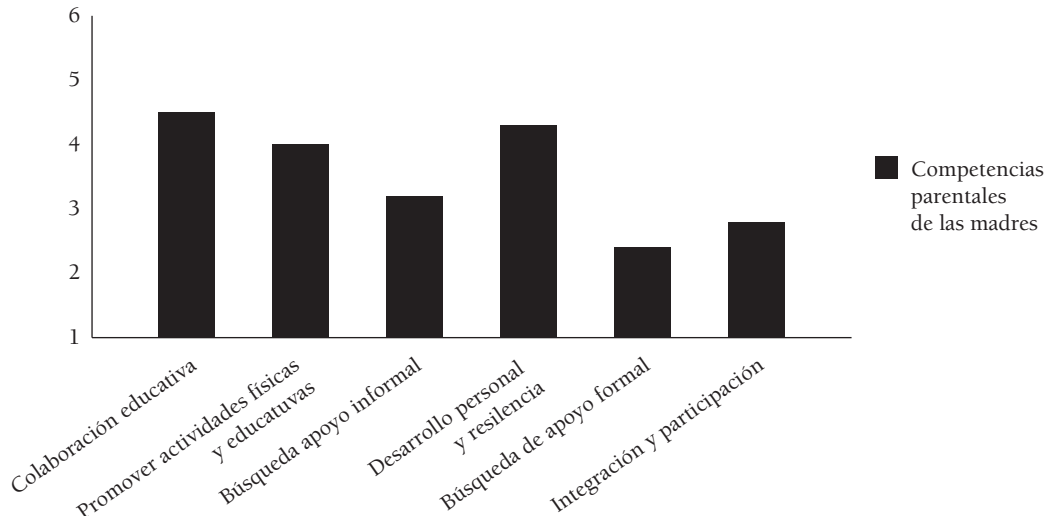


TABLA 3. Contraste de medidas repetidas pre-pos test en el grupo de intervención

Competencias parentales de las madres	Pretest M (DT)	Postest M (DT)	F	gl	Tamaño de efecto η^2 parcial
Colaboración educativa con el profesorado	5.06 (.90)	5.04 (.92)	0.13	1/215	.001
Promover actividades físicas y educativas	4.55 (1.08)	4.64 (1.04)	3.08	1/216	.014
Búsqueda de apoyo informal	3.66 (1.38)	3.74 (1.35)	.78	1/215	.004
Desarrollo personal y resiliencia	4.70 (.60)	4.92 (.56)	33.32***	1/216	.13
Búsqueda de apoyo formal	2.69 (1.53)	2.99 (1.64)	8.59**	1/212	.04
Integración y participación comunitaria	3.12 (1.15)	3.21 (1.15)	1.48	1/215	.007

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Los resultados de la tabla 3 reflejan los cambios significativos en las competencias parentales de las madres que han ocurrido tras el programa. Las madres del grupo de intervención informan de un aumento de la competencia de desarrollo personal y de resiliencia ($F_{(1,216)} = 33.32$; $p = .000$; $\eta^2 = .13$) y de la competencia para la búsqueda de apoyo formal ($F_{(1,215)} = 8.59$; $p = .004$; $\eta^2 = .04$), con una relevancia clínica entre baja y media.

Diferencias postest entre el grupo de intervención y el grupo de control

Después de analizar los cambios producidos en el grupo de intervención, es necesario comprobar si estos son producto del efecto del programa. Para ello se realizó una comparación con el grupo de control, fundamentalmente madres que por cualquier circunstancia, estando sus

TABLA 4. Contribución de cada competencia parental de las madres al contraste de medidas entre el grupo de intervención y el grupo de control (ANOVA)

Competencias parentales de las madres	Grupo de intervención M (DT)	Grupo de control M (DT)	F	gl	Tamaño de efecto η^2 parcial
Colaboración educativa con el profesorado	5 (.94)	4.26 (1.16)	33.35***	1/325	.42
Promover actividades físicas y educativas	4.58 (1.05)	4.18 (1.20)	8.27**	1/325	.11
Búsqueda de apoyo informal	3.71 (1.36)	3.45(1.43)	2.27	1/323	.20
Desarrollo personal y resiliencia	4.86 (.62)	4.60 (.79)	9.46**	1/325	.11
Búsqueda de apoyo formal	3.03 (1.62)	2.57 (1.53)	4.88*	1/323	.17
Integración y participación comunitaria	3.20 (1.12)	2.82 (.99)	7.44**	1/324	.08

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

hijos e hijas en la misma situación del grupo de intervención, no pudieron participar por diversos motivos. Estas madres se prestaron a constatar las escalas tanto al principio como al final del programa. Para la realización de los análisis hemos usado las medias postest de ambos grupos. En la tabla 4 mostramos la contribución de cada competencia parental al contraste de medidas entre el grupo de intervención y el grupo de control.

En la tabla anterior, observamos diferencias significativas entre ambos grupos en cinco de las seis variables analizadas. La competencia de colaboración educativa con el profesorado ($F_{(1,325)} = 33.35$; $p = .000$), la competencia para promover actividades físicas y educativas ($F_{(1,325)} = 8.27$; $p = .004$), la competencia de desarrollo personal y resiliencia ($F_{(1,325)} = 9.46$; $p = .002$), la competencia de búsqueda de apoyo formal ($F_{(1,323)} = 4.88$; $p = .028$) y la competencia para la integración y participación comunitaria ($F_{(1,324)} = 7.44$; $p = .08$) fueron significativamente mayores en el grupo de intervención que en el grupo de control, con una relevancia clínica entre baja y alta.

Cambios al final del programa del grupo de intervención según variables criterio

Nos interesa conocer si los participantes del grupo de intervención, al final del programa, presentan diferencias significativas con respecto a algunas variables criterios utilizadas en esta investigación. Las variables criterios seleccionadas son: nivel de riesgo de AET de los hijos e hijas de los y las participantes del programa; la idoneidad de los hijos e hijas en función de si están o no en el curso que le corresponden por la edad; nivel de estudio de las madres participantes; si pertenecen o no al AMPA del centro y según la tipología familiar.

Con respecto a nivel de riesgo de AET, las madres cuyos hijos/as no están en riesgo de AET, a diferencia de aquellas cuyos hijos/as sí lo están, informan de mayores competencias para la colaboración educativa con el profesorado ($F_{(1,196)} = 5.91$; $p = .016$) y de mayor competencia para promover actividades físicas y educativas de sus hijos/as ($F_{(1,196)} = 4.45$; $p = .036$).

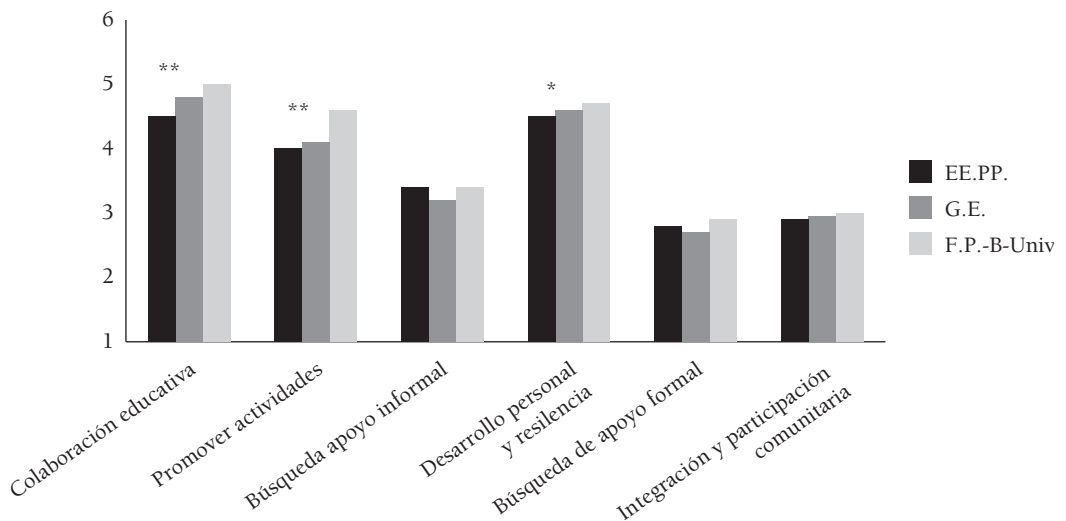
Igualmente ocurre con la idoneidad. Las madres cuyos hijos/as se encuentran estudiando en el curso que le corresponde por la edad, a diferencia de aquellos que no lo están, informan de mayores competencias para la colaboración educativa con el profesorado ($F_{(1,199)} = 5.80$; $p = .009$) y de mayor competencia para promover actividades físicas y educativas de sus hijos/as ($F_{(1,199)} = 7.07$; $p = .01$).

En la variable nivel de estudio de las madres encontramos que, a mayor nivel de estudio, mayores son las competencias parentales para colaborar educativamente con el profesorado ($F_{(2,222)} = 5.41$; $p = .005$). En las pruebas *post hoc* estas competencias son mayores en las madres que poseen estudios de formación profesional, bachillerato o universitarios, que en aquellas con estudios primarios ($Med_{(EE,PP)}=4,67 - Med_{(FP-B-Univ)}=5.22$; $p=.004$). De la misma forma, a mayor nivel de estudio, mayores son las competencias parentales para promover actividades físicas y educativas ($F_{(2,222)} = 5.83$; $p = .004$). En

las pruebas *post hoc* estas competencias son mayores en las madres que poseen estudios de formación profesional, bachillerato o universitarios, que en aquellas con estudios primarios ($Med_{(EE,PP)}=4.26 - Med_{(FP-B-Univ)}=4.85$; $p=.004$). Por último, con respecto a la variable nivel de estudio de las madres, cuanto mayor sea esta, mayor son las competencias parentales en desarrollo personal y resiliencia ($F_{(2,222)} = 3.67$; $p = .027$). En las pruebas *post hoc* estas competencias son mayores en las madres que poseen estudios de formación profesional, bachillerato o universitarios, que en aquellas con estudios primarios ($Med_{(EE,PP)}=4.72 - Med_{(FP-B-Univ)}=5$; $p=.029$). En el gráfico 2, se muestran estos resultados.

En cuanto a la variable ser miembro del AMPA encontramos que las madres que pertenecen al mismo, informan tener mayores competencias parentales para colaborar educativamente con el profesorado ($F_{(1,209)} = 4.40$; $p = .037$) y competencias para la integración y participación comunitaria ($F_{(1,208)} = 7.41$; $p = .007$).

GRÁFICO 2. Medias en competencias parentales de las madres del grupo de intervención según el nivel de estudio



* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Según la tipología familiar, las madres monoparentales informan tener mayor competencia parental tanto para la búsqueda de apoyo informal ($F_{(1,196)} = 4.9$; $p = .028$) como para la búsqueda de apoyo formal ($F_{(1,196)} = 8.74$; $p = .003$).

Cambios producidos en competencias personales del alumnado cuyas madres han participado en el programa

Ya comentamos anteriormente que nos parece interesante recoger los efectos que el programa ha generado en los hijos e hijas de las madres del grupo de intervención. Para ello, los tutores del alumnado contestaron la escala de competencias personales coincidiendo tanto al inicio como al final del programa. Queremos constatar, si estas aumentan por el hecho de conseguir cambios en las competencias parentales de las madres. Las competencias personales del alumnado analizadas son: competencia de desarrollo personal y resiliencia; competencia en salud; competencia morales y emocionales; competencia cognitivas y competencia para las relaciones sociales.

Se realizaron análisis multivariados de Varianza (MANOVAS) para la dimensión en estudio,

asignando la propia dimensión (sus factores) y el tiempo (pre-pos test) como variables de medida.

En el análisis de las competencias personales del alumnado se obtuvo un efecto principal significativo de la dimensión ($F_{(4,226)} = 173.27$; $p = .000$; $\eta^2 = .75$), constatándose que existen diferencias significativas entre las variables que componen la misma.

En concreto, se obtuvieron menores niveles de competencia de desarrollo personal y resiliencia que competencia de salud, que de competencia moral y emocional y que de competencia para las relaciones sociales. Sin embargo, se obtuvo mayor nivel de competencia de desarrollo personal y resiliencia que de competencia cognitiva. De otra parte, se consiguió un menor nivel de competencia moral y emocional que de competencia de salud y que de competencia para las relaciones sociales. En cambio, se obtuvo mayor nivel de competencia moral y emocional que de competencia cognitiva. Encontramos también menores niveles de competencia cognitiva que de competencia de salud y que de competencia para las relaciones sociales. Finalmente, se obtuvieron mayores niveles de competencia de salud que de competencia para las relaciones sociales. En el siguiente gráfico podemos observar las

GRÁFICO 3. Medias en competencias personales del alumnado cuyas madres participaron en el programa

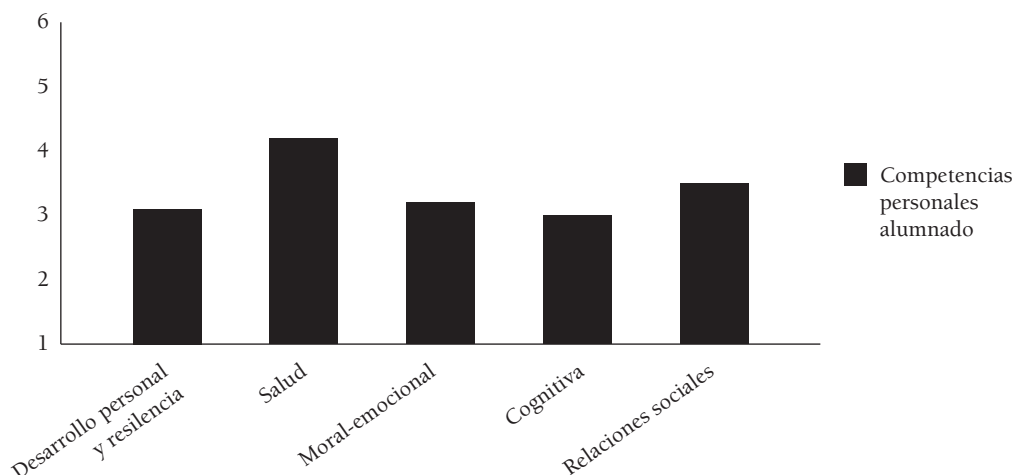


TABLA 5. Contraste de medidas repetidas pre-post test del alumnado cuyas madres participaron en el programa

Competencias personales del alumnado	Pretest M (DT)	Postest M (DT)	F	gl	Tamaño de efecto η^2 parcial
Desarrollo personal y resiliencia	3.65 (1.01)	3.80 (1)	8.36**	1/256	.032
Salud	4.77 (.76)	4.76 (.79)	.01	1/235	.000
Moral y emocional	3.75 (1.09)	3.85 (1.12)	3.54	1/253	.014
Cognitiva	3.41 (.98)	3.53 (1)	4.34*	1/248	.018
Relaciones sociales	3.91 (1.07)	4.05 (1.04)	5.62*	1/251	.022

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

medias en cada una de las competencias personales del alumnado.

Asimismo, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ($F_{(1,229)} = 6.31$; $p = .013$; $\eta^2 = .027$), apuntando a algunos aumentos de las competencias personales del alumnado tras el programa que realizaron sus madres ($t_{(256)} = -2,43$; $p = .016$). También se obtuvo una interacción significativa entre la variable competencias personales del alumnado y tiempo de medida ($F_{(4,226)} = 2.37$; $p = .05$; $\eta^2 = .04$), indicando que los cambios fueron diferentes o más acusados en unas variables que en otras, tal y como se puede apreciar en la tabla 5.

Los resultados que se muestran en la tabla 5 reflejan los cambios significativos en competencias personales del alumnado cuyas madres han finalizado el programa. El alumnado informa de un aumento de la competencia de desarrollo personal y de resiliencia ($F_{(1,256)} = 8.36$; $p = .004$; $\eta^2 = .032$), de la competencia cognitiva ($F_{(1,248)} = 4.34$; $p = .036$; $\eta^2 = .018$) y de la competencia para las relaciones sociales ($F_{(1,251)} = 5.62$; $p = .019$; $\eta^2 = .022$), con una relevancia clínica entre baja y media.

Diferencias posttest entre el alumnado cuyas madres participaron en el programa (grupo de intervención) y el alumnado cuyas madres no participaron (grupo de control)

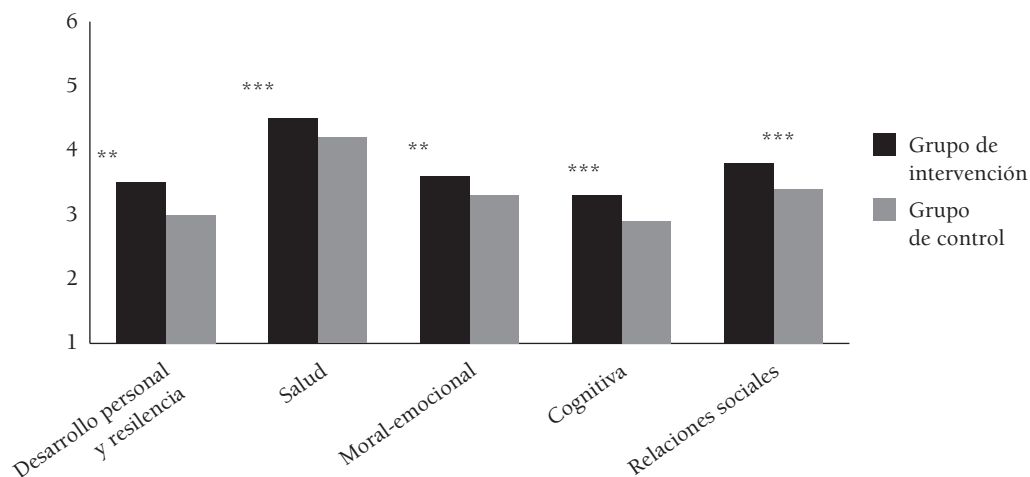
Una vez analizados los cambios producidos en el alumnado cuyas madres participaron en el programa, vamos a comprobar si estos cambios difieren de los obtenidos en el alumnado cuyas madres no participaron. Para la realización de los análisis hemos usado las medias posttest de ambos grupos. En la tabla 6 mostramos la contribución de cada competencia personal al contraste de medidas entre el grupo de intervención y el grupo de control.

En la tabla 6, observamos diferencias significativas entre ambos grupos en todas las competencias personales del alumnado. La competencia de desarrollo personal y resiliencia, la competencia de salud, la competencia moral y emocional, la competencia cognitiva y la competencia para las relaciones sociales, fueron significativamente mayores en el grupo de intervención que en el grupo de control con una alta relevancia clínica. En el gráfico 4 se muestran estos resultados.

TABLA 6. Contribución de cada competencia personal del alumnado al contraste de medidas entre el grupo de intervención y el grupo de control (ANOVA)

Competencias personales del alumnado	Grupo de intervención M (DT)	Grupo de control M (DT)	F	gl	Tamaño de efecto η^2 parcial
Desarrollo personal y resiliencia	3.80 (1.01)	3.44 (.98)	10.30**	1/392	.36
Salud	4.78 (.79)	4.49 (.81)	10.52***	1/378	.36
Moral y emocional	3.85 (1.12)	3.5 (1.08)	8.01**	1/389	.32
Cognitiva	3.51 (1.02)	3.09 (1.04)	13.61***	1/385	.41
Relaciones sociales	4.04 (1.04)	3.64 (.98)	12.63***	1/385	.39

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

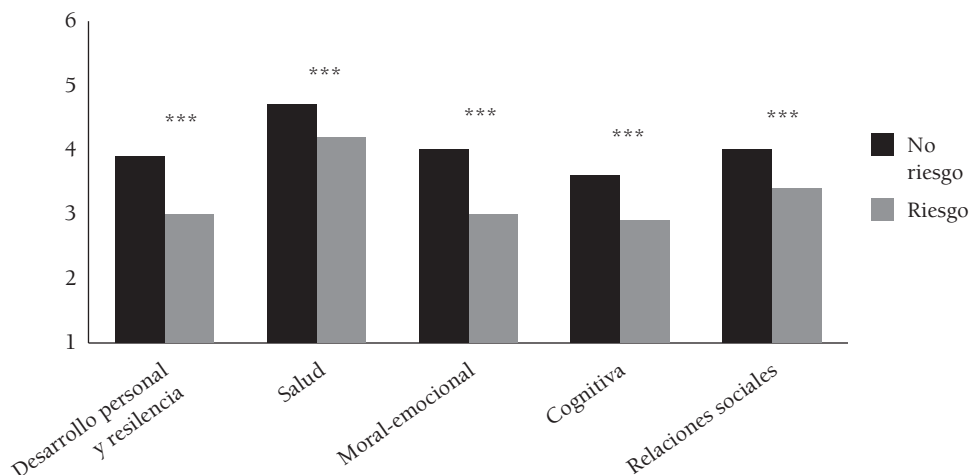
GRÁFICO 4. Diferencia de medias entre el grupo de intervención y grupo de control en competencias personales del alumnado

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

De igual forma queremos ver si al final del programa existen diferencias significativas en las competencias personales del alumnado según si están o no en situación de riesgo de AET.

Comprobamos cómo, al final del programa, el alumnado en riesgo de AET presenta menos competencias en todas las dimensiones analizadas. En el gráfico 5 presentamos estos resultados.

GRÁFICO 5. Diferencia de medias entre el alumnado en riesgo o no de AET en competencias personales



* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Discusión

Podemos constatar una vez más que los programas de educación parental grupal que siguen una metodología experiencial son un recurso psicoeducativo eficaz para promover las competencias parentales. Hipotetizamos que el grupo experimental de madres modificaría sus competencias parentales tras la intervención. Nuestra hipótesis se cumplió parcialmente ya que hubo cambios en varias competencias. Igualmente se cumplió la hipótesis en el grupo experimental de alumnado ya que estos sí que mejoraron en todas sus competencias. Estos resultados van en la misma línea de otros programas implementados desde los servicios sociales municipales para familias en riesgo de vulnerabilidad social (Álvarez, 2014; Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2011; Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004).

Hemos constatado cómo al final del programa se han generado cambios significativos en el grupo de intervención en dos competencias: el

desarrollo personal y resiliencia y la búsqueda de apoyo formal de las madres. Cabrera (2013) afirma que el desarrollo personal y resiliencia de los/las padres/madres contribuyen al fomento de las competencias personales del menor, especialmente las cognitivas, las de relaciones sociales, la moral-emocional y, sobre todo, la competencia para el desarrollo personal y resiliencia. Por otra parte, la mejora en la competencia de las madres para la búsqueda de apoyo formal favorece que el centro educativo empiece a ser una buena fuente de apoyo formal para estas familias cuyos hijos/as están en riesgo de AET, sabiendo que estas son las que menos contacto tienen con la escuela. La familia con mayor vulnerabilidad social, con hijos/as con bajo nivel educativo, a diferencia de aquellas otras normalizadas, hacen un menor uso de la escuela como fuente de apoyo formal. Estos resultados están en consonancia con lo que algunos autores afirman sobre lo que aporta la educación parental al fomento y restablecimiento de las redes de apoyo social (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009).

La eficacia de la implementación del programa puede ser observada cuando analizamos las diferencias entre el grupo de intervención y el grupo de control. Las madres del grupo de intervención han informado de tener mayores competencias para la colaboración educativa con el profesorado, para promover actividades físicas y educativas, de desarrollo personal y resiliencia, para la búsqueda de apoyo formal y para la integración y participación comunitaria. El hecho de tener una actitud de mayor colaboración con el profesorado y el fomentar en sus hijos/as más actividades educativas tiene como efecto una mayor supervisión educativa, aspecto crucial para disminuir el riesgo de AET. En este mismo sentido, Ziomek-Daigle (2010) afirma que en las familias en las que hay una mayor supervisión e implicación se da un menor riesgo de AET.

En relación a la integración y participación comunitaria, implicarse en una actividad formativa fuera del horario escolar favorece la integración y participación comunitaria, sobre todo, por el trato más cercano que la escuela ofrece a estas familias y sus hijos/as en riesgo de AET. Este resultado es importante, ya que NESSE (2010) advierte que el trato que reciben normalmente todos ellos, por encontrarse mayoritariamente en situación de vulnerabilidad social, hace que suelen ser estigmatizados por las instituciones y organismos públicos, generando un efecto contraproducente que puede aumentar el riesgo de AET.

Las madres, con hijos/as en riesgo de AET y/o cursando un nivel menor al que les corresponde por la edad, informan tener menos competencias para colaborar educativamente con el profesorado y para promover en sus hijos/as actividades físicas y educativas. Rumberger (2001) afirma que los/las hijos/as tienen menos probabilidad de riesgo de AET cuando sus padres/madres están más involucrados en la escuela, supervisan educativamente, regulan las actividades de sus hijos/as, les facilitan apoyo emocional y promueven que estos tomen decisiones.

Por otro lado, a medida que aumenta el nivel de estudio de las madres, estas informan tener mayores competencias para la colaboración educativa con el profesorado, para promover actividades físicas y educativas y para el desarrollo personal y resiliencia. Las diferencias encontradas siempre son entre madres con niveles educativos con estudios primarios y madres con estudios de formación profesional, bachillerato y universitarios. Rumberger (2001) coincide en que los/las padres/madres, que tienen un mayor nivel educativo, valoran positivamente el estudio e invierten en el desarrollo educativo de sus hijos/as, previniendo de esa manera el AET. De igual modo, el nivel educativo de los/las padres/madres condiciona positivamente el nivel educativo de sus hijos/as (Vaquero, 2005).

Otra variable criterio usada ha sido ser miembro o no del AMPA. Haber participado en el programa y pertenecer a esta organización hace que tengan mejores competencias para colaborar educativamente con el profesorado y para la integración y participación comunitaria. Esto demuestra claramente su interés por la educación que reciben sus hijos/as. De igual manera, NESSE (2010) afirma que el alumnado que confía en sus padres/madres y, sobre todo, que ve cómo estos están involucrados en la organización del centro escolar, tiene mayor probabilidad de continuar estudiando.

Según la tipología familiar constatamos que las madres de familias monoparentales tienen mayor competencia para la búsqueda de apoyo formal que las de familias biparentales. Este dato coincide con los resultados que encontró Cabrera (2013), según el cual la situación de monoparentalidad necesita promover un buen sistema de apoyo para afrontar con mayor garantía el desarrollo y la educación de los/las hijos/hijas. Las familias monoparentales que carecen de una figura parental o que no tienen una buena relación con esta después de la separación, se ven expuestas a la presencia de conflictos entre los progenitores y al estrés derivado

de la reducción de los recursos económicos. Todo ello hace que tengan que buscar mayores apoyos sociales (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010; Arranz, Oliva, Martín y Parra, 2010).

Otro de los objetivos del estudio tenía como finalidad constatar si el alumnado en riesgo de AET, cuyas madres han participado en el programa, mejora sus competencias personales. Hemos observado cómo, al final del programa, el alumnado mejora significativamente su competencia para el desarrollo personal y resiliencia y su competencia cognitiva. Estas dos competencias son imprescindibles para la disminución del riesgo de AET (Marchena, Alemán, Martín y Santana, 2015). La competencia de desarrollo personal y resiliencia y la competencia cognitiva tienen mayor peso para predecir el rendimiento académico. Al finalizar el programa, los/las hijos/as de las madres participantes obtuvieron mayor nivel de competencias personales que los/las chicos/as cuyas madres no lo realizaron. Es probable que estas diferencias no se deban solo a la participación de sus madres sino también a un cambio en la forma de ver y de entender a este alumnado por parte del profesorado del centro escolar, ya que estos observaron la preocupación de estas madres por la educación de sus hijos/as.

Conclusiones

Una de las conclusiones importantes de esta investigación es que se constata la importancia de la educación parental como recurso para promover el ejercicio positivo de la parentalidad;

en este caso, además, contribuye a mejorar las competencias de madres e hijos/as que se encuentran en situación de riesgo de AET.

El programa adaptado “Vivir la adolescencia en familia” ha contribuido a mejorar las competencias parentales de desarrollo personal y resiliencia y de búsqueda de apoyo formal. Esto promueve, por un lado, que las madres posean mayores estrategias para afrontar las dificultades que se les presenta en su día a día, sobre todo, aquellas que tienen que enfrentarse a los problemas que genera el tener un hijo o hija en situación de riesgo de AET. De otra parte, el hecho de aumentar sus competencias para la búsqueda de apoyo formal, implica crear más en la escuela como fuente de apoyo. Este cambio contribuirá a una mejor relación entre familia y escuela, facilitando la cercanía entre ambas instituciones.

Es importante destacar que el alumnado, cuyas madres han participado en el programa, mejora notablemente sus competencias personales. No podemos afirmar que estos cambios se deban solo y exclusivamente por la participación de sus madres en un programa de educación parental, pero sí podemos decir que, si trabajando con las madres observamos mejoras significativas en las competencias personales de sus hijos e hijas, la mejora de estos sería mucho mayor si además se trabajara directamente con ellos para aumentar sus competencias personales. Esto nos lleva a predecir que la disminución del riesgo de AET pasa necesariamente por el trabajo, no solo con los padres y las madres sino con el profesorado y con el propio alumnado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2014). *Evaluación de la implementación del programa crecer felices en familia en contextos comunitarios*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de La Laguna.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (4), 503-513.

- Arranz, F. E., Oliva, D. A., Martín, A. J., y Parra, O. A. (2010). Análisis de los problemas y necesidades educativas de las nuevas estructuras familiares. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 243-251.
- Asparouhov T., y Muthén B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 16, 397-438.
- Boutin, G., y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Cabrera, E. (2013). *Construcción y validación de un sistema de evaluación de familias en situación de riesgo psicosocial*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 29. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 413-426.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2011). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford.
- Máiquez, M. L.; Rodrigo, M. J.; Capote, C., y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Marchena, R., Alemán, J. A., Martín, J. C., y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de abandono escolar temprano. *Organización y Gestión Educativa*, 112 (3), 34-38.
- Martín, J. C., Cabrera, E., León, J., y Rodrigo, M. J. (2013). La escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contexto de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29 (3), 886-896.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Correa, A. D., y Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa Apoyo personal y familiar para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y aprendizaje*, 27 (4), 437-445.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo M. J., Byrne, S., Rodríguez, B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- NESSE, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training. (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Bruselas: Comisión Europea.
- Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L.; Martín, J. C.; Byrne, S., y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Conferencia presentada en el Congreso Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do we know about Intervention and Prevention? Harvard University.
- Rumberger, R., y Thomas, S. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67.
- Traag, T., y Van der Velden, R. K. W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education, *Irish Educational Studies*, 30 (1), 45-62.
- Vaquero, A. (2005). El Abandono Escolar Temprano en España: Programas y Acciones para su reducción. *Revista Galega de Ensino*, 47, 1443-1464.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (comps.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Ziomek-Daigle, J. (2010). Schools, Families, and Communities Affecting the Dropout Rate: Implications and Strategies for Family Counselors. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 18 (4), 377-385.

Abstract

Parental education and parental competences to prevent early school leaving

INTRODUCTION. The programme “Living the adolescence in the family”, adapted for families whose children are at risk of Early School Leaving (ESL), shows its effectiveness in promoting parental competences. In the same way, one of the necessary educational answers for reducing ESL is to work with these families. **METHOD.** The programme was implemented in 48 High schools in the Canary Islands, with 60 teachers working on the programme and a total of 654 mothers, of which 438 belonged to the intervention group and 216 to control group. The children of these families were also assessed, specifically 538 students, of which 372 were children of the mothers involved in the programme and 166 belonged to the control group. Two questionnaires were used: a questionnaire on the perception of parental competences. Maternal version and the Questionnaire of personal competences of the minor (teacher’s version). These questionnaires were applied simultaneously to both groups, at the beginning and at the end of the programme. **RESULTS.** The mothers of the intervention group significantly improved their competences in personal development, resilience and those competences related to seeking formal help. In the same way, comparing the results to those of the control group, the mothers involved in the programme have a significantly higher level in all parental competences, with the exception of the competence related to the seeking informal help. Concerning the children of the participating mothers, they improved their competences related to personal development, resilience and cognitive skills. Comparing these with the control group, they had significantly higher levels in all the assessed personal competences. **DISCUSSION.** Group parental education with experiential methodology is a very effective psychoeducational resource to achieve significant changes in parental competences.

Keywords: *Parental education, Parental competences, Students’ personal competences, Risk of Early School Leaving, Family intervention.*

Résumé

Education parentale et compétences parentales pour prévenir l’abandon scolaire précoce

INTRODUCTION. Le programme “Vivir la adolescencia en familia” (“Vivre l’adolescence en famille”), adapté aux familles qui ont des enfants en risque de tomber à l’ASP (Abandon Scolaire Précoce), a prouvé son efficacité pour promouvoir les compétences parentales. De même, l’une des actions éducatives nécessaires pour essayer de diminuer l’ASP, c’est le travail avec les familles. **MÉTHODE.** Le programme a été mené à bien dans 48 lycées des Îles Canaries, avec 60 professeurs responsables et 654 mères, dont 438 appartenaient au groupe d’intervention et 216 au groupe de contrôle. Également, 538 enfants de ces famille ont été évalués, dont 372 étaient enfants des mères intégrées dans le programme, et le groupe contrôle étant 166. Deux échelles de mesure ont été utilisées: une, l’Échelle de perception des Compétences parentales (version des mères), et une autre, l’Échelle des compétences personnelles du Mineur (version des professeurs). Tous les deux ont été appliquées aux deux groupes dans leurs versions initiale et finale. **RÉSULTATS.** Les mères du groupe d’intervention on fait des progrès dans leur développement personnel et résilience et d’autres concernant la recherche d’un soutien formel. De même, par comparaison avec les mères du groupe contrôle, les mères participant au programme présentent

un meilleur niveau dans toutes les compétences parentales étudiées, à l'exception de la recherche d'un soutien informel. Les enfants des mères participantes ont présenté une meilleure compétence de développement personnel y résilience, et des compétences cognitives dans un degré plus élevé que ceux-ci du groupe contrôle. **DISCUSSION.** L'éducation parentale groupale basée sur une méthodologie expérientielle représente une ressource éducative d'une grande efficacité pour obtenir des changements importants dans les compétences parentales.

Mots clés: *Education parentale, Compétences parentales, Compétences personnelles des élèves, Décrochage scolaire précoce, Intervention dans les familles.*

Perfil profesional de los autores

Juan Carlos Martín Quintana (autor de contacto)

Doctor en Psicología por la Universidad de La Laguna y profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Coordinador del Máster Oficial e Interuniversitario en Intervención Familiar de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Presidente de la Asociación Hestia para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social. Asesor para la Provincia de Las Palmas del programa Caixa Proinfancia de la Obra Social de La Caixa. Experto en parentalidad positiva; intervención familiar con familias en situación de riesgo psicosocial: programas grupales de educación parental desde la metodología experiencial; evaluación de las familias en situación de riesgo psicosocial.

Correo electrónico de contacto. email: juancarlos.martin@ulpgc.es

Dirección para la correspondencia: Calle Santa Juana de Arco, 1. Campus Universitario del Obelisco. 35004 Las Palmas de Gran Canaria.

Jesús A. Alemán Falcón

Doctor en Educación por la UNED y profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Organizativo y Profesional. Asesor y miembro de la Asociación Hestia para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social. Con amplia experiencia profesional como profesor de secundaria, como profesor colaborador del ISTIC (Dpto. Filosofía y Ciencias Humanas), del IITD y como miembro del Consejo de Dirección del Centro del Profesorado Las Palmas.

Correo de contacto: jesus.aleman@ulpgc.es

Rosa Marchena Gómez

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Profesora visitante de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido maestra funcionaria y ha impartido docencia en todas las etapas del sistema educativo. Miembro del Grupo de Investigación Educación Inclusiva, sus líneas de investigación se centran en el ambiente y la gestión del aula en educación secundaria, la interacción profesorado-alumnado y la formación del profesorado, todo ello desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Correo electrónico de contacto: rosa.marchena@ulpgc.es

Rafael Santana Hernández

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Director del Departamento de Educación de la ULPGC. Miembro del Claustro de la ULPGC y vocal del Consejo Escolar de Canarias. Ha realizado numerosas publicaciones además de artículos en revistas científicas de impacto nacionales e internacionales. Coordinador del Grupo de Investigación Educación Inclusiva de la ULPGC e investiga sobre educación inclusiva: necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje en personas sordas profundas.

Correo electrónico de contacto: rafael.santana@ulpgc.es