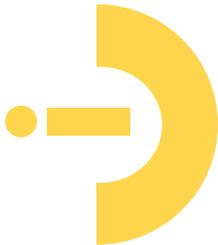


<https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.54>



Revisión sobre educación emocional en el ámbito familiar. Retos y propuestas

Review on Emotional Education in the Family. Challenges and Proposals

**Raquel-Amaya Martínez
González**

Universidad de Oviedo, España
ramaya@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0003-3254-8655>

Beatriz Rodríguez Ruiz

Universidad de Oviedo, España
rodriguezbeatriz@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0003-3254-8655>

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 23 de febrero de 2023

Resumen

Este texto revisa los aspectos fundamentales de la educación emocional en el ámbito familiar y justifica su necesidad para fomentar la convivencia familiar, basándose en enfoques teóricos sobre educación familiar, estilos educativos, competencias parentales y diversos condicionantes. Con base en directrices internacionales, presenta programas de educación parental basados en evidencias dirigidos a familias con hijos e hijas en distintas etapas escolares y evolutivas. Devela la necesidad de desarrollar estos programas con todas las familias, con independencia de su diversidad y adopta una perspectiva de promoción universal de la salud emocional que facilite la convivencia familiar y la prevención de conflictos que, de darse, podrían condicionar el desarrollo personal tanto de los adultos como de niños, niñas y adolescentes. A partir de ello, propone que los programas se desarrollen desde una perspectiva intersectorial y comunitaria, con metodología grupal y con diseños de evaluación

Cómo citar

Martínez González, R. A., y Rodríguez Ruiz, B. (2023). Revisión sobre educación emocional en el ámbito familiar. Retos y propuestas. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 127-147. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.54>

Palabras clave

familia, educación emocional, programas de parentalidad positiva, retos y propuestas

que proporcionen evidencias de su eficacia. Para ello se requiere formación especializada de profesionales y la colaboración entre las instituciones encargadas de desarrollarlos y equipos de investigación. Ello facilita la transferencia de conocimiento y avanzar en procesos de innovación en intervención familiar que ayuden a construir una convivencia emocionalmente saludable en el sistema familiar.

Abstract

This text reviews the fundamental aspects of emotional education in the family environment and justifies its need to promote family life. It is based on theoretical approaches to family education, educational styles, parental skills, and various conditioning factors. The text presents evidence-based parenting education programs aimed at families with children at different school and evolutionary stages, following international guides. It emphasizes the need to develop these programs with all families, regardless of their diversity, and adopts a perspective of universal promotion of emotional health to facilitate family coexistence and prevent conflicts that could affect the personal development of both adults as well as children and adolescents. The proposed programs should be developed from an intersectoral and community perspective, using group methodology and evaluation designs that provide evidence of their effectiveness. This requires specialized training for professionals and collaboration between the institutions responsible for their development and research teams. The goal is to facilitate the transfer of knowledge and progress in innovation processes in family intervention that help build emotionally healthy coexistence in the family system.

Keywords:

family, emotional education, positive parenting programs, challenges and proposals

Introducción

Existe consenso en afirmar que la inteligencia emocional guarda relación con la capacidad de autoconocimiento y de gestión de las propias emociones, en especial en momentos complejos, de estrés, o de vulnerabilidad (Pérez-González *et al.*, 2020). También se asocia con la habilidad para relacionarse con los demás (Ferrándiz *et al.*, 2012; Salavera *et al.*, 2017). Asimismo, los estudios indican que las personas con mayor grado en este tipo de inteligencia tienen mayor probabilidad de éxito profesional, social y familiar (Brackett *et al.*, 2011; Ei, 2019).



Estos resultados se encuentran en distintos contextos geográficos y culturales (Alon y Higgins, 2005). No está suficientemente clarificado cómo se llega a adquirir esta inteligencia. Las investigaciones destacan tanto aspectos personales como contextuales que facilitan su desarrollo; entre los que se encuentran factores genéticos, habilidades intelectuales y cognitivas, tendencias de personalidad, entrenamiento y el contexto cultural y de interacción social (Arens *et al.*, 2012; Pathak y Muralidharan, 2020). En lo contextual, destaca por su importancia los que tienen un mayor impacto desde la infancia en el desarrollo evolutivo personal, como la escuela y la familia (Bisquerra y Chao, 2021; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Pérez-Escoda *et al.*, 2018).

Es aceptado que la familia ejerce una influencia sustancial y perdurable en el desarrollo personal de sus miembros, y que los padres y madres actúan como modelos de comportamiento para sus hijos e hijas a lo largo de la vida (George y Solomon, 2008; Maccoby y Martin, 1983). Esta idea se ha destacado tanto desde modelos neurológicos que informan del efecto que tienen las experiencias de la primera infancia en el desarrollo neurológico y cognitivo de niños y niñas (Bornstein *et al.*, 2017; Herrero-Roldán *et al.*, 2021), como desde enfoques psicopedagógicos de índole sociocultural-constructivista (Clark, 2011; Joussemet *et al.*, 2008), conductista (Maccoby, 1994; Troutman, 2015) o ecológico (Bronfenbrenner, 1986; Luster y Okagaki, 2008). Los estudios sobre prácticas de crianza y estilos parentales (autoritario, permisivo, democrático o negligente) indican que éstos ejercen efectos diferenciales en las competencias y habilidades emocionales y sociales que desarrollan los hijos e hijas (Chen *et al.*, 2021). Los estilos autoritario, permisivo y negligente se han asociado tradicionalmente con resultados de desarrollo negativos, tales como comportamiento agresivo, ansiedad, o conductas delictivas en el autoritario; ansiedad, depresión, conductas de evitación, o somatización en el permisivo; falta de autorregulación, de asunción de responsabilidades sociales, o bajas habilidades sociales en el negligente; todos ellos afectan el rendimiento académico y las competencias de adaptación personal y social. El estilo democrático, por su parte, ha mostrado efectos más positivos, asociados a una mayor madurez, resiliencia, optimismo, autoeficacia, autoestima, competencia social y rendimiento académico (Chen *et al.*, 2021). No obstante, estos efectos pueden verse influidos de modo diferencial por variables sociodemográficas como el género de los progenitores (Ei, 2019; Lucassen *et al.*, 2011; Ramchandani *et al.*, 2013), su nivel educativo, profesional y económico, o por

la estructura y tipología familiar (Pinderhughes *et al.*, 2000). Otras variables como las creencias y expectativas, o los aspectos culturales y contextuales en que interacciona la familia, influyen también en los estilos parentales y en el efecto que tengan estos sobre los hijos y las hijas (Bornstein, 2012).

Competencias parentales y parentalidad positiva

Las prácticas y estilos educativos de los padres y las madres se sustentan en competencias parentales; es decir, en el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, expectativas y valores con que cuentan para educar a sus hijos e hijas (Hidalgo *et al.*, 2022; Patterson y Fisher, 2002). Entre estas competencias se encuentran las emocionales y sociales, necesarias para afrontar situaciones inesperadas, frustrantes, conflictivas o estresantes, tanto dentro como fuera del hogar (Wittkowski *et al.*, 2017). El grado en que los padres y madres dispongan de competencias de autoconocimiento y autorregulación emocional, de asertividad, afrontamiento y control del estrés, entre otras, así como de habilidades sociales para empatizar, escuchar, expresarse, negociar o establecer normas y límites con sus hijos e hijas, puede influir diferencialmente en sus prácticas parentales (Uji *et al.*, 2014); y, por tanto, en los efectos que éstas tengan sobre sus hijos e hijas y sobre sí mismos (Belsky *et al.*, 2001; Kochanska *et al.*, 2001). La adquisición de competencias parentales, al igual que las prácticas y estilos educativos, puede estar condicionada por factores socioeducativos, culturales y generacionales, facilitando la reproducción de modelos parentales a través de procesos observacionales y experienciales (Johnson *et al.*, 2014). De ahí la potencialidad de orientar a los adultos en el desarrollo de estas competencias (Stenberg *et al.*, 2019).

Esta orientación adquiere importancia si se consideran las diversas dificultades que afrontan las familias en el proceso de crianza, educación y socialización de sus hijos e hijas. Estas dificultades pueden estar asociadas a factores económicos, laborales, de tiempo, de conciliación de la vida personal, familiar y laboral, o de otro tipo (Boruszak-Kiziukiewicz y Kmita, 2020). La diversidad de estilos personales, de estructura familiar (biparental nuclear, monoparental, reconstituida, homoparental, extensa, etcétera), étnicas, culturales,



de etapas escolares de los hijos e hijas, de etapas evolutivas de cada miembro familiar incluyendo bebés y personas de tercera edad, de calidad en las relaciones de pareja, de diversidad funcional sensorial, motórica, intelectual o de otro tipo, problemáticas de salud, de comportamientos relacionados con adicciones de distinto tipo, comportamientos delictivos, y otros vinculados a situaciones de riesgo psicosocial, entre otros, hacen compleja la función parental (Arranz *et al.*, 2010). De ahí la conveniencia de fomentar la orientación e intervención familiar sobre competencias parentales emocionales y sociales (Martínez-González y Becedóniz, 2009), y de articular medidas institucionales que faciliten a las familias el llevar a cabo su rol parental. A este respecto, UNICEF (2007) y otros organismos internacionales (Child Welfare Information Gateway, 2013; Council of Europe, 2006, 2021) han propuesto directrices sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. El concepto de parentalidad positiva formulado en estas directrices internacionales se vincula con el Interés Superior del niño y la niña, que plantea también en el ámbito internacional la Convención de los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas, 1989). En esta convención se expresa el derecho de la infancia a que se cubran sus necesidades básicas, a recibir protección, y una educación que fomente su desarrollo integral. Todo ello libre de cualquier tipo de abuso, negligencia, violencia o maltrato, ya sea físico o emocional. Como consecuencia, las familias han de satisfacer este derecho, que por lo general desean cumplir de modo espontáneo por los vínculos afectivos y emocionales intensos que se producen entre padres y madres y sus hijos de forma natural, tal como informa la teoría del apego (Galán, 2016). Este hecho no garantiza, sin embargo, que todas las personas adultas cuenten con las competencias parentales necesarias para hacerlo del modo esperado, ni que todas se impliquen de igual modo en el ejercicio positivo de su rol parental dado que, como se ha mencionado, éste se encuentra condicionado por múltiples factores y circunstancia de diversidad que afectan a las familias (Meunier *et al.*, 2012).

Entre las acciones educativas que desde las directrices internacionales mencionadas (Council of Europe, 2006, 2021; ONU, 1989; UNICEF, 2007) y desde la investigación científica (Cárdenas y Schnettler, 2015) se esperan de las figuras parentales por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de sus hijos, destacan: 1) proporcionar afecto y apoyo; 2) dedicar tiempo para interactuar con sus hijos; 3) comprender las características evolutivas y de comportamiento

de sus hijos en una determinada edad; 4) establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de sus hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento; 5) comunicarse abiertamente con sus hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista, 6) promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares, y 7) reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes, evitando castigos violentos o desproporcionados. Estas acciones se sustentan en competencias parentales (Cárdenas y Schnettler, 2015), que faciliten a los padres y madres organizar sus rutinas e interacciones con sus hijos e hijas de acuerdo con sus etapas evolutivas, tiempo, recursos, contexto y redes de apoyo social (Barudy y Dantagnan, 2010). De este modo, pueden promover en ellos y ellas un sentimiento de protección y apego emocional seguro (Woodhouse *et al.*, 2020), que les facilite avanzar en su desarrollo biológico, cognitivo, emocional y social, e ir adquiriendo, entre otras habilidades, autoestima, asertividad, equilibrio emocional, autonomía y capacidad de decisión para organizar de manera progresiva su vida personal (Martínez-González, 2009; Martínez-González e Iglesias, 2018).

Sin embargo, no siempre las figuras parentales cuentan con el mismo grado de desarrollo de las competencias parentales, o con los conocimientos, actitudes, disposición, recursos o tiempo para llevar a cabo de modo eficaz las acciones comentadas. Si bien inicialmente podría pensarse que son las familias más vulnerables y con circunstancias más adversas quienes pueden tener mayor dificultad en llevar a cabo de forma adecuada el rol parental (Martínez-González *et al.*, 2008; Yamaoka y Bard, 2019), los estudios muestran que esta dificultad se extiende también a las familias de la población general, con independencia de sus factores de diversidad educativa, económica, profesional o de estructura familiar (Martínez-González *et al.*, 2007; Wittkowski *et al.*, 2017). Los estudios indican que más que las variables sociodemográficas familiares, la calidad y calidez de las interacciones sociales y emocionales que tienen lugar en el hogar son lo que determina la calidad de la convivencia familiar y los efectos que ésta tenga sobre el desarrollo personal de todos sus miembros, sean niñas, niños, adolescentes o adultos. De aquí se deriva la necesidad de orientar a las familias para el desarrollo de competencias parentales desde una perspectiva de intervención preventiva primaria (Martínez-González y Becedóniz, 2009; Hidalgo *et al.*, 2023), de carácter socioeducativo y comunitario, dirigida a todas las familias con carácter



universal, con independencia de sus factores de diversidad, a los que también es necesario dar respuesta de modo específico (Molinuevo, 2013). Con ello se pretende fortalecer y empoderar a las figuras parentales para que puedan promover la salud emocional y la calidad de vida familiar, facilitando anticipar y prevenir problemas y conflictos que puedan afectar a dicha salud emocional.

Medidas de intervención socioeducativa y comunitaria para fomentar la parentalidad positiva y la educación emocional en la familia

Las directrices internacionales sobre parentalidad positiva mencionadas sugieren que se articulen medidas legislativas, institucionales, económicas y formativas que faciliten a las familias el apoyo necesario para desarrollar su función parental. Entre estas medidas se encuentran las que se indican en la tabla 1.



Tabla 1. Medidas para apoyar a las familias en el ejercicio positivo de su rol parental

<p>1. Servicios y centros locales: proporcionan orientación, consejo y programas educativos como medidas preventivas de alcance general para todas las familias, informando a los padres y madres sobre pautas educativas a seguir con los hijos y en la relación de pareja. 2. Líneas de ayuda: tienen como finalidad establecer contactos entre las familias. 3. Programas educativos para padres y madres con hijos en distintas etapas evolutivas. 4. Iniciativas para promover la formación académica y el desarrollo de niños y niñas: pueden ser clasificadas en tres grandes categorías: 1) programas dirigidos en específico a niñas y niños para estimular su rendimiento académico y prevenir el abandono escolar; 2) programas dirigidos en especial a los padres y madres para que puedan desarrollar estrategias parentales positivas que contribuyan a la mejora del rendimiento académico de sus hijos, y 3) programas dirigidos a fomentar la cooperación entre los centros académicos y las familias. 5. Servicios y programas dirigidos a colectivos de familias con situaciones y necesidades específicas o en posible situación de riesgo: inmigrantes, minorías étnicas, personas con discapacidad, familias con hijos adolescentes en riesgo, familias con dificultades socioeconómicas, etcétera. 6. Servicios de protección de los derechos de la infancia, como los proporcionados por Save the Children y otras entidades con fines similares.</p>

Fuente: adaptación de la Recomendación 2006/19 (Council of Europe, 2006).

Para que estas medidas sean eficaces, es preciso que se anticipen a los problemas familiares que puedan plantearse, y que las adapten a las necesidades expresadas tanto por las familias en sus diversos contextos y circunstancias específicas, como por los profesionales que trabajan con ellas (Martínez-González *et al.*, 2007; Rodrigo *et al.*, 2015). La identificación profesional de evidencias sobre estas nece-

sidades y sobre la eficacia de las medidas de intervención implica realizar actividades de evaluación científica con métodos y diseños variados de investigación (Ponuzzi, 2015; Rodrigo, 2016). Para ello se precisa la colaboración entre las instituciones que atienden a las familias y los equipos de investigación universitarios, que pueden facilitar la transferencia de conocimiento al sector social y contribuir a innovar y mejorar los servicios y recursos disponibles para las familias y la infancia. A este respecto existen experiencias interesantes de colaboración (Joussemet *et al.*, 2014; Martínez-González *et al.*, 2015; Rodrigo *et al.*, 2018).

Programas educativos para fomentar la parentalidad positiva

De entre las medidas citadas en la tabla 1, cabe destacar, por su carácter educativo y preventivo, los programas sobre competencias parentales. Estos programas varían, entre otros aspectos, en función de sus objetivos, destinatarios, ámbitos de aplicación, estructura, contenido, longitud, metodología de impartición o grado de evaluación (Rubio *et al.*, 2020; Wilson *et al.*, 2012). Con respecto a los objetivos, destinatarios y ámbitos de aplicación, la mayoría han surgido desde los servicios sociales especializados como respuesta a las carencias y necesidades detectadas en familias vulnerables o con riesgo psicosocial; adoptan, así, un enfoque fundamentalmente de compensación y reparación, y una metodología de aplicación individual, que en ocasiones también puede ser grupal. Como ejemplos cabe citar, en España: Aprender juntos, Crecer en familia (Amorós *et al.*, 2014); Caminar en familia (Balsells *et al.*, 2015); Programa de formación y apoyo familiar (Hidalgo *et al.*, 2016); Programa de Competencia Parental (Orte *et al.*, 2015); o Crecer felices en familia (Rodrigo *et al.*, 2009).

Otros programas se dirigen a familias de la población general, con carácter preventivo y universal (Martínez-González, 2009; Martínez-González *et al.* 2022), focalizados en reforzar las interacciones en el sistema familiar. Su finalidad es promover la convivencia familiar positiva y dotar a padres y madres de estrategias y competencias para afrontar los retos educativos cotidianos con sus hijos en sus distintas etapas evolutivas. Así, atendiendo a la edad, etapa evolutiva o escolar, los programas se pueden clasificar en las siguientes categorías: 1) dirigidos a familias con hijos en todas las edades, desde la primera infancia hasta la mayoría de edad; 2) dirigidos a familias con hijos en la



primera infancia (educación infantil); 3) dirigidos a familias con hijos en la segunda infancia o niñez (educación primaria), y 4) dirigidos a familias con adolescentes (etapa de educación secundaria). Algunos ejemplos de estos programas se exponen en las tablas 2, 3, 4 y 5.

 **Tabla 2.** Ejemplos de programas y guías parentales en España dirigidos a familias con hijos en todas las edades, desde la primera infancia hasta la mayoría de edad

- ◆ Martínez González, R. A. (2009). Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. Ministerio de Sanidad y Política Social. http://www.msbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/programa2009_1.pdf Dirigido tanto a familias de la población general como a familias vulnerables con hijos hasta la mayoría de edad.
- ◆ Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Santana, R., Ceballos, E., Rodríguez, J., Correa, N., Rodríguez, B., Byrne, S., Álvarez, M., Padilla, S., Rodríguez, E., García, M., y Torres, A. (s.f.). Programa online Educar en Positivo. Universidad de La Laguna y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://educarenpositivo.es/>
- ◆ Martínez González, R. A. (2019). Guía para Abuelos Educadores. Acción Familiar y Universidad Complutense de Madrid. <https://accionfamiliar.org/guia-para-abuelos-educadores>
- ◆ Martínez González, R. A. (2020). Educar en Familia. Acción Familiar. <https://accionfamiliar.org/guia-para-abuelos-educadores>
- ◆ Bustillo, C., Jimeno, S., y González, G. (2016). Familia con Emociones. Acción Familiar. <https://accionfamiliar.org/familia-con-emociones>

Fuente: elaboración propia.

 **Tabla 3.** Ejemplos de Programas dirigidos a familias con hijos en la primera infancia (educación infantil, 0-6 años)

- ◆ Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Padilla, S., Rodríguez, B., Byrne, S., y Pérez, L. (2012). Programa Domiciliario Crecer Felices en Familia. Junta de Castilla y León. www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Crec § Instituto Universitario de la Familia. Universidad Pontificia de Comillas. (s. f.). Programa Primera Alianza. <http://www.primeraalianza.com/index.php>
- ◆ Rodríguez, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., Rodríguez, E., Padilla, S., Suárez, A., y García-Poole, C. (2017). Parentalidad Positiva: Ganar Salud y Bienestar de 0-3 Años. Ministerio Español de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://Ministerio de Sanidad - Profesionales - Parentalidad Positiva - Estrategia Promocion Salud y Prevencion SNS>

Fuente: elaboración propia.

 **Tabla 4.** Ejemplos de Programas dirigidos a familias con hijos en la segunda infancia o niñez (educación primaria, 6-12 años)

- ◆ Amorós, P., Fuentes, N., Mateos, A., Pastor, C., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Balsells, M. A., Martín, J. C., y Guerra, M. (2012). Aprender juntos, crecer en familia. Obra Social "la Caixa". https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5155_d_000%20Cara...
- ◆ Forest, C., y García-Bacete, F. J. (2006). Comunicación Cooperativa entre la Familia y la Escuela. Nau Llibres. <https://books.google.es/books>
- ◆ López Larrosa, S., y González Seijas, R. M. (2017). Mentes Únicas (8 y 12 años con dificultades de aprendizaje). Pirámide. <https://www.edicionespiramide.es/libro.php>
- ◆ Maganto, J. M., y Bartau, I. (2004). Corresponsabilidad Familiar. Fomentar la Cooperación y Responsabilidad de los Hijos. Pirámide. <http://web.teaediciones.com>
- ◆ Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A., & Robles, Z. (2013). Empecemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles. TEA Ediciones. <http://web.teaediciones.com/>

Fuente: elaboración propia.



Tabla 5. Programas dirigidos a familias con adolescentes (educación secundaria, 12 años en adelante)

- ◆ Oliva, A., Hidalgo, M. V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M., y Vallejo, R. (2007). Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes "Forma Joven". Junta de Andalucía. http://www.formajoven.org/AdminFJ/doc_recursos/guia.pdf
- ◆ Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M. A., y Rodríguez, B. (2010). Vivir la Adolescencia en Familia. Asociación Hestia y Junta de Castilla-La Mancha. <http://familiasenpositivo.org/system/files/vivir-la-adolescencia-en-familia.pdf>
- ◆ Musitu, G., Buelga, S., y Lila, M. (2006). Programa LISIS: Las Relaciones entre los Padres e Hijos en la Adolescencia. Ed. Pirámide. <https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=1171385>

Fuente: elaboración propia.

En el ámbito internacional existe también una amplia variedad de programas de educación parental basados en evidencias, tales como: *Promoting Infant Mental Health in Irish Children* (Irlanda; <http://www.pcpsparenting.org/consists-of/>) o *Nurse-Family Partnership National Service Office* (Denver, Colorado, Estados Unidos; <http://bit.ly/1tUOXV>) para familias con niños en los primeros años de vida; *Stop Now and Plan* (SNAP) para familias con niños en edad escolar y preadolescentes (*Child Development Institute*, Toronto, Canada; <http://bit.ly/1x8R3h>); *The Incredible Years* (C. Webster-Stratton, *University of Washington*, Estados Unidos; <http://www.incredibleyears.com>) o *The Triple P – Positive Parenting Program* (M. R. Sanders, *Parenting and Family Support Centre, The University of Queensland*, Brisbane, Australia; <https://www.triplep.net/glo-en/home>) para familias con hijos de 0 a 12 años; *Resilient Families Study*, para familias con adolescentes (*School of Psychology, Deakin University*, Victoria, Australia; <http://bit.ly/1H9IcnO>).

Aunque muchos de los programas mencionados tienen como objetivo apoyar a los padres y madres que se encuentran en situaciones vulnerables o cuyos hijos presentan problemáticas de distinto tipo, en la actualidad el enfoque se ha ampliado hacia una perspectiva más preventiva, con programas de carácter universal dirigidos a todas las familias.



Retos y propuestas para fomentar la educación emocional en el ámbito familiar

Tanto las experiencias de la vida cotidiana como los estudios científicos realizados en el ámbito educativo evidencian que las familias desempeñan un papel esencial en la crianza, educación y socialización de sus hijos. Influyen en su desarrollo físico y biológico, psicomotor, intelectual, afectivo, motivacional o social (Atzaba-Poria y Pike, 2008). Por ello, idealmente se espera que las figuras parentales cuenten con competencias y circunstancias adecuadas para desarrollar su rol parental (Council of Europe, 2006, 2021). Este ideal, sin embargo, no siempre llega a cumplirse. La diversidad de situaciones y circunstancias familiares genera, en ocasiones, situaciones complejas por cuestiones, entre otras, económicas o de pobreza, de desestructuración familiar, de dificultad para conciliar la vida familiar, laboral y personal, o de dinámicas interpersonales internas de maltrato, negligencia o sobreprotección. Todas ellas afectan tanto al equilibrio emocional de los adultos, como al desarrollo afectivo de hijos e hijas, a su desarrollo integral, a su proceso de adaptación social y escolar y a sus logros en distintos contextos (Lorence *et al.*, 2019). Problemáticas de conducta infantil, de concentración, hiperactividad, aislamiento, acoso, *bullying*, fracaso y abandono escolar, adicciones, embarazos en adolescentes, entre otras, pueden tener una base emocional gestada en el ámbito familiar (Mak *et al.*, 2020).

Por ello, tanto las directrices internacionales de protección de la infancia (ONU, 1989; Council of Europe, 2006, 2021; Child Welfare Information Gateway, 2013), como la estatal, autonómica y local de distintos países, incluyen medidas de apoyo familiar. Muchas de ellas están dirigidas no sólo a familias en situación de vulnerabilidad, sino también a las de la población general, con carácter universal, para promover su convivencia positiva y prevenir sus conflictos (Dierckx *et al.*, 2020). No obstante, esta normativa preventiva suele estar poco desarrollada en la práctica. Las medidas prioritarias deseables que se establecen son programas educativos de orientación familiar basados en evidencias, dirigidos a potenciar las competencias parentales (Rubio *et al.*, 2020). Algunos de los programas más conocidos mencionados en este documento, tanto de ámbito nacional como internacional, suelen estar dirigidos a familias con hijos e hijas en

distintas etapas evolutivas; fundamentalmente a la etapa de la escolaridad primaria y en la etapa adolescente; en esta última es donde se observan mayores dificultades de convivencia. Sin embargo, los programas dirigidos a la primera infancia, entre 0-3 años, que tendrían el carácter más preventivo para poder asentar las competencias parentales emocionales y sociales, son aún escasos. Por tanto, ésta es una línea necesaria de desarrollo en orientación familiar, en la que incorporar, entre otros, tanto a profesionales de la educación, pedagogía, psicología y trabajo social, como de la salud comunitaria y de familia, y de la pediatría social (Consejería de Sanidad del Gobierno del Principado de Asturias-España, 2018).

Para que los programas parentales puedan ser considerados basados en evidencias, han de estar sometidos a procesos de evaluación que garanticen tanto la adecuación de su planificación e implementación, como de su eficiencia y eficacia para responder a los objetivos y necesidades previamente detectadas en las familias destinatarias. Requieren colaboración entre las entidades encargadas de su implementación y equipos de investigación que aporten los diseños metodológicos y los análisis de datos apropiados. Esta colaboración requiere financiación y apoyo institucional no siempre fácil de lograr, a pesar de que los estudios realizados sobre costo-beneficio animen a su implementación (Sampaio *et al.*, 2018), en especial cuando se trata de aplicar estos programas a la población general con carácter universal y gratuito. Por ello, es preciso que las instituciones promuevan políticas de apoyo en este sentido, tal como recomienda el Consejo de Europa (Council of Europe, 2006, 2021).

Asociada a esta línea de actuación se encuentra la formación de profesionales especializados en Parentalidad Positiva y Orientación Familiar, necesaria para coordinar y desarrollar los programas con calidad, tratando, entre otros aspectos, la metodología didáctica grupal, cooperativa entre iguales, participativa y experiencial, y modelos de aprendizaje conductual-cognitivo-social, interaccionistas y constructivistas, que permitan a los y las participantes compartir sus experiencias parentales con la facilitación de los y las profesionales (Martínez-González *et al.*, 2015; Martínez-González *et al.*, 2022). Los actuales planes de estudio universitarios de grado, ya sean del ámbito de la pedagogía, de la educación social, psicología, trabajo social o salud, entre otros, no suelen incluir materias al respecto, y cuando existen, son fundamentalmente de carácter optativo. Lo mismo sucede con los estudios de máster universitario. Sólo algunas universida-



des ofrecen títulos de máster específicos sobre Intervención Familiar. Por tanto, la formación especializada universitaria constituye un reto a conseguir en el ámbito de la orientación e intervención familiar.

Por otra parte, para que los efectos de los programas parentales tengan un impacto adecuado y duradero en las familias y en la infancia, conviene que se desarrollen desde una perspectiva intersectorial y comunitaria, coordinando la acción de profesionales de los distintos sectores y contextos en que interactúan los padres y madres y sus hijos: escolar, salud, centros sociales y de ocio, asociaciones, etcétera (Consejería de Sanidad del Gobierno del Principado de Asturias, 2018; Martínez-González, 2010; Molinuevo, 2013). Desde todos ellos se pueden coordinar acciones encaminadas a fortalecer las competencias de gestión emocional, cognitiva y conductual, tanto de los adultos como de los niños y niñas y adolescentes; siempre desde una perspectiva de empoderamiento y afianzamiento de la autoestima y asertividad, y no tanto desde modelos centrados en el déficit, que tienden a culpabilizar (Day *et al.*, 2012). No obstante, lograr trabajar desde este enfoque y de modo coordinado es complejo por la diversidad de funciones, expectativas y de limitación de tiempo que afrontan los profesionales. Por ello, ésta es también una línea de actuación que conviene seguir fortaleciendo en el ámbito de la orientación e intervención educativa familiar (Rodrigo *et al.*, 2021; World Health Organization, 2021).

Para concluir, cabe decir que la educación emocional en la familia es tan necesaria y relevante como compleja. De su fortalecimiento depende, en parte, la calidad de la convivencia familiar, la prevención de conflictos en la familia, su adecuada resolución, y el grado en que los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias personales y emocionales que fortalezcan su desarrollo integral y les faciliten un adecuado proceso de adaptación y de consecución de logros en sus distintos contextos de interacción. Las normativas existentes para apoyar la función educativa de las familias precisan aún de concreción, financiación y desarrollo en la práctica. Los programas educativos basados en evidencias sobre competencias parentales emocionales y sociales pueden aportar interesantes respuestas a las necesidades de las familias, y contribuir al desarrollo positivo de la infancia y de la adolescencia, como espera la Declaración Universal de los Derechos del Niño.

Referencias

- Alon, I., y Higgins, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48, 501-512. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.04.003>
- Amorós, P., Balsells, M. A., Buisán, M., Byrne, S., y Fuentes-Peláez, N. (2014). *Aprender Juntos, Vivir en Familia. Características del Programa*. España: Obra Social La Caixa.
- Arens, E. A., Balkir, N., y Barnow, S. (2012). Ethnic variation in emotion regulation: Do cultural differences end where psychopathology begins? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(3), 335-351. <https://doi.org/10.1177/0022022112453314>
- 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. <https://doi.org/10.1174/021037010793139653>
- Atzaba-Poria, N., y Pike, A. (2008). Correlates of parental differential treatment: Parental and contextual factors during middle childhood. *Child Development*, 79(1), 217-232. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01121.x>
- Balsells, M. A., Pastor, C., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., Vaquero, E., Ponce, C., Mateo, M. I., Parra, B., Torralba, J. M., Mundet, A., Urrea, A., Ciurana, A., Navajas, A., y Vázquez, N. (2015). *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*. España: Ministerio Español de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Belsky, J., Friedman, S., y Hsieh, K. H. (2001). Testing a core emotion-regulation prediction: Does early attentional persistence moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child Development*, 72, 123-133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00269>
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29 <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting, Science and Practice*, 12(2-3), 212-221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bornstein M. H., Putnick D. L., Rigo P., Esposito G., Swain J. E., Suwalsky J. T. D., Su X, Du X, Zhang, K., Cote L. R., De Pisapia N., y Venuti P. (2017). Neu-



- robology of culturally common maternal responses to infant cry. *Proc Natl Acad Sci USA (PNAS)* 7, 114(45), E9465-E9473. <https://doi.org/10.1073/pnas.1712022114>
- Boruszak-Kiziukiewicz, J., y Kmita, G. (2020). Parenting Self-Efficacy in Immigrant Families. A Systematic Review. *Front. Psychol.*, 11(985). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00985>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cárdenas, A., y Schnettler, E. (2015). Reflexiones en torno a las competencias parentales. Una propuesta de definición operacional. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 6(1), 35-51. <https://doi.org/10.7770/RCHD-YCP-V6N1-ART887>
- Chen, P., Zhang, J., Li, H., y Fu, M. (2021). Relationships between Parenting Behaviors and Adolescents' Creativity in China: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *The Journal of Psychology*, 155(5), 457-472.
- Child Welfare Information Gateway (2013). *Parent Education to Strengthen Families and Reduce the Risk of Maltreatment*. Estados Unidos: Children's Bureau.
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Consejería de Sanidad del Gobierno del Principado de Asturias (2018). *Parentalidad Positiva. Guía para el trabajo en el ámbito municipal y comunitario*. España: Gobierno del Principado de Asturias.
- Council of Europe (2006). *Recommendation (2006)19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting. Explanatory Report*. Council of Europe.
- Council of Europe (2021). Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee. *Official Journal*, L(223), 14-23.
- Day, C., Michelson, D., Thomson, S., Penney, C., y Draper, L. (2012). Innovations in Practice: Empowering Parents, Empowering Communities: A pilot evaluation of a peer led parenting programme. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1) 52-57. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00619.x>

- Dierckx, M., Devlieghere, J., y Vandebroek, M. (2020). Proportionate universalism in child and family social work. *Child & Family Social Work*, 25(2), 337-344.
- Ei, H. (2019). Influencing factors on mothers' and fathers' parenting in early age children: a systematic review of the literature. *Asian Journal of Educational Research*, 7(1), 2311-6080.
- Extremera N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones: La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (eds.), *Corazones Inteligentes* (pp. 353-375). Barcelona: Kairos.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica* 17(2), 309-339. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496>
- Galán, A. (2016). La teoría del apego: confusiones, delimitaciones conceptuales y desafíos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 36(129), 45-61. <http://doi.org/10.4321/S0211-57352016000100004>
- George, C., y Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. En J. Cassidy y P. R. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 833-856). Nueva York: The Guilford Press.
- Herrero-Roldán, S., Rodrigo, M. J., Hernández-Cabrera, J. A., Mitchell, C., López, M., Alcoba-Florez, J., Fisher, J., Espinosa, F., y León, I. (2021). Reduction in Epigenetic Age Acceleration Is Related to Empathy in Mothers with Neglectful Caregiving. *Brain Sciences*, 11, 1376. <https://doi.org/10.3390/brainsci11111376>
- Hidalgo, M. V., Jiménez, L., López-Verdugo, I., Lorence, B., y Sánchez, J. (2016). "Family Education and Support" program for families at psychosocial risk: The role of implementation process. *Psychosocial Intervention*, 25, 79-85. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.002>
- Hidalgo, M. V., Jiménez, L., Lorence, B., y Sánchez, M. (2022). Competencias parentales necesarias para un ejercicio positivo de la parentalidad. Un modelo para su evaluación y promoción. En S. Rivas y C. Beltramo (coords.), *Parentalidad Positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 87-105). Madrid: Pirámide.
- Hidalgo, V., Rodríguez-Ruiz, B., García Bacete, F. J., Martínez-González, R. A., López-Verdugo, I., y Jiménez, L. (2023). The evaluation of family support programmes in Spain. An analysis of their quality standards. *Psicología Educativa*, 29(1), 35-43. <https://doi.org/10.5093/psed2023a9>



- Johnson, B. D., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A., y Walters, M. (2014). A Parenting Competency Model. *Parenting: Science and Practice*, 14(2), 92-120. <https://doi.org/10.1080/15295192.2014.914361>
- Joussemet, M., Landry, R., y Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 194-200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>
- Joussemet, M., Mageau, G. A., y Koestner, R. (2014). Promoting Optimal Parenting and Children's Mental Health: A Preliminary Evaluation of the How-to Parenting Program. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 949-964. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9751-0>
- Kochanska, G., Coy, K. C., y Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- Lorence, B., Hidalgo, V., Pérez-Padilla, J., y Menéndez, S. (2019). The role of parenting styles on behavior problem profiles of adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2767. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152767>
- Lucassen, N., Tharner, A., Van IJzendoorn, M. H., y Bakermans-Kranenburg (2011). The association between paternal sensitivity and infant-father attachment security: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Family Psychology*, 25, 686-992. <https://doi.org/10.1037/a0025855>
- Luster, T., y Okagaki, L. (Eds.) (2008). *Parenting: An Ecological Perspective*. Reino Unido: Lawrence Earlbaum Associates.
- Maccoby, E. E. (1994). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. En R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser y C. Zahn-Waxler (eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 589-615). Estados Unidos: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10155-021>
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En P. H. Mussen (series ed.) y E. M. Hetherington (vol. ed.), *Handbook of Child Psychology. Socialization, Personality and Social Development, Vol. 4* (pp. 1-101). Nueva Jersey: Wiley.
- Mak, M. C. K., Yin, L., Li, M. et al. (2020). The Relation between parenting stress and child behavior problems: negative parenting styles as mediator. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2993-3003. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01785-3>
- Martínez-González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. España: Ministerio Español de Sanidad y Política Social.

- Martínez-González, R. A. (Coord.) (2010). *Parentalidad Positiva en Asturias. La Orientación Educativa Familiar como Prestación Social Básica de Servicios Sociales para Fomentar la Parentalidad Positiva. La Experiencia Asturiana de implantación del Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales en el Sistema Público de Servicios Sociales*. España: Consejería de Bienestar y Vivienda del Gobierno del Principado de Asturias.
- Martínez-González, R. A., y Becedóniz Vázquez, C. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Psychosocial Intervention*, 18(2) 97-112. <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a2>
- Martínez-González, R. A., Becedóniz, C., y Rodríguez-Ruiz, B. (2022). Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. Características técnicas, implementación y evaluación. En S. Rivas y C. Beltramo (coords.), *Parentalidad Positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 217-235). Madrid: Pirámide.
- Martínez-González, R. A., e Iglesias, M. T. (2018). Validation of the Parenting Competence Scale for Parents with Young Children. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1592-1604. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490897>
- Martínez-González, R. A., Pérez, M. H., y Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos familiares (padres e hijos)*. España: Ministerio Español de Trabajo y Asuntos Sociales, Observatorio de Infancia.
- Martínez-González, R. A., Pérez, M. H., Álvarez, L., Rodríguez, B., y Becedóniz, C. (2015). Programa Basado en Evidencias para Fomentar la Parentalidad Positiva en Asturias (España). En M. J. Rodrigo (coord.), *Manual Práctico en Parentalidad Positiva* (pp. 161-168). Madrid: Síntesis.
- Martínez-González, R. A., Symeou, L., Álvarez, L., Roussounidou, E., Iglesias, J. C., y Cao, M. A. (2008). Family involvement in the education of potential drop-out children: A comparative study between Spain and Cyprus. *Educational Psychology*, 28(5), 505-520. <https://doi.org/10.1080/01443410701811121>
- Meunier, J. Ch., Wade, M., y Jenkins, J.M. (2012). Mothers' differential parenting and children's behavioural outcomes: Exploring the moderating role of family and social context. *Infant and Child Development*, 21(1) 107-133. <https://doi.org/10.1002/icd.763>
- Molinuevo, D. (2013). *Parenting Support in Europe*. Consejo Europeo: Eurofound.
- Organización de Naciones Unidas-ONU, Asamblea General (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.



- Orte, C., Ballester, L., March, M. X., Amer, J., Vives, M., y Pozo, R. (2015). The Strengthening Families Program in Spain: A long-term evaluation. *Journal of Children's Services*, 10(2), 101-119. <https://doi.org/10.1108/JCS-03-2013-0010>
- Pathak, S., y Muralidharan, E. (2020). Implications of culturally implicit perspective of emotional intelligence. *Cross-Cultural Research*, 54(5), 502-533. <https://doi.org/10.1177/1069397120938690>
- Patterson, G. R., y Fisher, P. A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony. En M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting*, Vol. 5 (pp. 59-88). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M. C., y Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: cuestión de salud pública. *Clínica y Salud*, 31(3), 127-136. <https://doi.org/10.5093/cly-sa2020a7>
- Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., y Zelli, A. (2000). Discipline responses: Influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 380-400. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.380>
- Pontezzi, J. R. (2015). *Evidence-Based Parenting Education: A Global Perspective*. Reino Unido: Routledge.
- Ramchandani, P. G., Domoney, J., Sethna, V., Psychogiou, L., Vlachos, H., y Murray, L. (2013). Do early father-infant interactions predict the onset of externalizing behaviours in young children? Findings from a longitudinal cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 56-64. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02583.x>
- Rodrigo, M. J. (2016). Calidad de la implementación en los programas de parentalidad positiva basados en evidencias en España: introducción al número especial. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R. A., y Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con las familias*. España: Federación Española de Municipios y Provincias Y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- Rodrigo, M. J., Arranz, E., Balsells, M. A., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R. A., Ochaita, E., y Manzano, A. (2021). *Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva. Un recurso para fortalecer y consolidar las buenas prácticas en los servicios de infancia, adolescencia y familias*. España: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J. C., Rodríguez, G., y Pérez, L. (2009) *Crecer felices en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. España: Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín, J. C., Martínez-González, R. ., Ochaita, E., Balsells, M. A., y Arranz, E. B. (2018). National Agency–University Partnership for a web-based positive parenting policy and evidence-based practices, *Early Child Development and Care*, 188(11), 1619-1632. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490898>
- Rubio, F., Trillo, M. P., y Jiménez, C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, (389), 267-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>
- Salavera, C., Usan, P., y Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Sampaio, F., Barendregt, J. J., Feldman, I., Lee, Y. Y., Sawyer, M. G., Dadds, M. R., Scott, J. G., y Mihalopoulos, C. (2018). Population cost-effectiveness of the Triple P parenting programme for the treatment of conduct disorder: an economic modelling study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 933-944. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1100-1>
- Stenberg, K., Williams, W. M., y Stenberg, R. J. (2019). How parents can maximize children's cognitive abilities. En M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 5. The practice of parenting* (pp. 236-261). Reino Unido: Routledge.
- Troutman, B. (2015). *Integrating Behaviorism and Attachment Theory in Parent Coaching*. Nueva York: Springer.
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., y Kitamura, T. (2014). The Impact of Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Styles on Children's Later Mental Health in Japan: Focusing on Parent and Child Gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 293-302. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9740-3>



- UNICEF (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Nueva York: UNICEF.
- Wilson, Ph., Rush, R., Hussey, S., Puckering, Ch., Sim, F., Allely, C.S., Doku, P., McConnachie, A., y Gillberg, Ch. (2012). How evidence-based is an 'evidence-based parenting program'? A PRISMA systematic review and meta-analysis of Triple P. *BMC Medicine*, 10, 130. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-10-130>
- Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R., y Weisberg, D. (2017). Self-report measures of parental self-efficacy: A systematic review of the current literature. *Journal of Child and Family Studies*, 26(11), 2960-2978. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0830-5>
- Woodhouse, S. S., Scott, J. R., Hepworth, A. D., y Cassidy, J. (2020). Secure Base Provision: A New Approach to Examining Links Between Maternal Caregiving and Infant Attachment. *Child Development*, 91, e249-e265. <https://doi.org/10.1111/cdev.13224>
- World Health Organization (2021). *Evidence, policy, impact. WHO guide for evidence-informed decision-making*. Ginebra: World Health Organization.
- Yamaoka Y., y Bard D.E. (2019). Positive parenting matters in the face of early adversity. *American Journal of Preventive Medicine*, 56(4), 530-539. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.11.018>