



# **TESIS DOCTORAL**

**2022**

## **EDUCACIÓN PARENTAL: PROGRAMAS, NECESIDADES FORMATIVAS Y PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN**

**FRANCISCO JOSÉ RUBIO HERNÁNDEZ**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Directoras de la tesis doctoral**

**DRA. CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ**  
Catedrática Emérita

**DRA. M<sup>ª</sup> PAZ TRILLO MIRAVALLS**  
Profesora Titular de Universidad



# Agradecimientos

---

El desarrollo de esta tesis doctoral surgió entre las cuatro paredes del centro de reeducación y orientación familiar donde trabajé durante más de un lustro. Gracias a los progenitores, niñas, niños y adolescentes que me permitieron vislumbrar la importancia de la educación familiar. También a la Dra. Adoración Díaz, compañera de trabajo y amiga. Han sido muchos los momentos compartidos. Una suerte encontrarte en el camino.

Gracias a las madres y a los padres, así como a los profesionales del ámbito de la educación familiar, quienes han participado desinteresadamente en esta investigación.

Muchas gracias a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que ya siento como una segunda casa, y principalmente a los docentes del Máster de Innovación e Investigación en Educación por permitirme descubrir un nuevo mundo para mí: la investigación científica. Aún recuerdo con mucho agrado al Dr. Pérez Juste, todo un referente. Gracias al Centro de Orientación y Empleo de la UNED y al Banco Santander por la experiencia del contrato predoctoral.

Gracias a las personas con las que he ido de la mano durante este proceso formativo. Al Dr. José Olivo y a la Dra. Sandra González por acercarme a la investigación cualitativa. A Pilar Herce, ejemplo de constancia, superación y buen hacer en todo lo que se propone.

Gracias a las personas que me acogieron durante las estancias. Al Dr. Francisco Baptista y a la Dra. Raquel Amaya Martínez, un modelo a seguir.

Gracias a Marisa Moya por su entrega, disposición, conocimientos y pasión por la formación dirigida a progenitores. Fue toda una sorpresa conocerla.

Gracias a los evaluadores y a las evaluadoras de las revistas científicas por las sugerencias y el tiempo dedicado a la valoración de los artículos enviados.

Gracias a las amigas, a los amigos y a la familia, sobre todo a mi madre, padre, hermano y hermana. Durante estos años no he estado tan cerca como me hubiera gustado pero he sentido un gran cariño en cada una de las conversaciones y visitas.

Gracias a todas y a todos, a aquellas y a aquellos con quienes aún comparto la vida. También con quien ya no. Me llevo un recuerdo, una experiencia, un aprendizaje en la mochila de cada uno de vosotros y de cada una de vosotras. Muchas gracias.

Especialmente gracias a la Dra. Carmen Jiménez y a la Dra. Mari Paz Trillo Miravalles por haber dirigido la presente tesis doctoral, por sus orientaciones, aportaciones, apoyo y aliento.



**Aclaración:** Cabe puntualizar que, a lo largo del documento de tesis doctoral, las referencias a colectivos y a personas figuran como palabras y expresiones neutras, genéricas o invariables en la mayoría de las ocasiones. Cuando no ha sido posible, o también para evitar el uso de lenguaje reiterativo, y con el propósito de simplificar y facilitar la lectura del texto, se ha optado por el género gramatical masculino como género no marcado para referirse a ambos géneros.



# RESUMEN

---

Ser madre o padre se percibe cada vez más como una tarea ardua y difícil por la complejidad que encierra y por los retos que implican los cambios acontecidos durante las últimas décadas. Los progenitores se preguntan frecuentemente qué y cómo proceder ante las situaciones que viven junto a sus hijos e hijas. Respecto a esto, los profesionales del ámbito de la educación familiar han venido apuntando la importancia de apoyarlos y formarlos para que puedan llevar a cabo adecuadamente los procesos de crianza, educación y socialización de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, los programas de educación parental han sido considerados como recursos valiosos para ayudarlos en el desempeño de sus funciones parentales. Por lo tanto, es preciso conocer las características de estas acciones formativas, detectar si dan respuesta a las necesidades e intereses de las familias, así como identificar aspectos relevantes que faciliten el diseño de nuevas intervenciones o la actualización de las ya existentes. Por ello, considerando lo anterior, para la presente tesis doctoral por compendio de publicaciones se han planteado cuatro **objetivos generales**:

- Estudiar la evidencia científica respecto a los programas de educación parental.
- Conocer las características de los programas de educación parental.
- Explorar las necesidades formativas actuales de los progenitores en relación con la crianza y la educación de sus hijas e hijos.
- Elaborar una propuesta de elementos clave a tener en cuenta como modelo para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación parental.

Para dar respuesta a dichos objetivos se han desarrollado cuatro estudios concatenados desde diferentes **metodologías**:

- Un análisis bibliométrico retrospectivo y descriptivo, con una muestra de 245 documentos sobre evaluación de programas de educación parental.
- Una revisión sistemática de alcance acerca de las características de las intervenciones destinadas a la formación de progenitores, con una muestra de 114 artículos científicos clasificados con alta calidad metodológica.
- Una investigación cuantitativa, empírica y con un diseño transversal, en la que se ha aplicado un cuestionario a 389 madres y padres.
- Una investigación longitudinal, observacional y prospectiva con el método Delphi, con una muestra de 35 personas expertas en educación parental.

Los principales **resultados** han sido los siguientes, atendiendo a cada uno de los cuatro estudios:

- Se han identificado las revistas con mayor número de publicaciones, las acciones formativas más implementadas, los autores, autoras e instituciones que más han investigado sobre el tópico de interés, los países donde se han desarrollado más evaluaciones de programas de educación parental y los diseños de investigación más utilizados.
- Se ha detectado que la mayor parte de las intervenciones han contado con muestras pequeñas, se han implementado en contextos escolares, han estado dirigidas principalmente a progenitores con hijos e hijas de hasta seis años de edad o necesidades específicas de apoyo educativo. Casi la mitad no habían incluido evaluaciones de seguimiento. Habitualmente el número de sesiones ha oscilado entre seis y ocho, con una duración promedio de dos horas y una periodicidad de una clase a la semana. Además, se han señalado los contenidos más abordados y las principales variables medidas en los programas examinados.

- Se ha revelado que los progenitores presentaban mayores dificultades en la comunicación, el control del estrés y la implicación familiar. Sus fortalezas han estado relacionadas con las actividades compartidas en familia, el reconocimiento y el afecto. Han expuesto preferencia por la modalidad de programa grupal, la asistencia los fines de semana, en horario vespertino y cuando los hijos y las hijas se encontrasen en la primera infancia. Han señalado que los contenidos prioritarios a abordar en un programa eran aquellos relativos a la comunicación, a las emociones, al manejo de comportamientos, a las normas, a la resolución de conflictos, a la sexualidad, a las drogas, así como a las tecnologías de la información y la comunicación.
- Se ha elaborado una propuesta de elementos clave a tener en cuenta como modelo en los programas de educación parental a partir de las valoraciones de las personas expertas. Dicha propuesta ha recogido 18 líneas temáticas de contenidos, la duración, periodicidad y el número de sesiones, el esquema de secuencias de acción, los objetivos, metodologías y las técnicas de enseñanza y de aprendizaje. También los aspectos relevantes concernientes a la evaluación de programas y a la formación de las formadoras y de los formadores que implementen los mismos.

Para finalizar, las **conclusiones** más relevantes de esta investigación han sido las que a continuación se destacan:

- Se ha apreciado una tendencia creciente y global relativa a la producción científica sobre programas de educación parental, incipiente en países en vías de desarrollo.
- Se ha constatado que no todas las intervenciones se encuentran en la misma etapa de consolidación. Se han localizado algunas nuevas y prometedoras y las más implementadas y evaluadas internacionalmente, en parte coincidentes con las definidas como referentes por guías especializadas.
- Los progenitores encuestados han afirmado precisar de apoyo en el desempeño de su rol parental a través de programas que tuviesen en cuenta las prioridades expresadas y las necesidades formativas identificadas. La conformación de conglomerados ha permitido clasificar a los padres y a las madres en subgrupos con mayor o menor necesidad de intervención, permitiendo ajustar la intensidad de los recursos según sus perfiles.
- Se ha diseñado una propuesta de elementos clave a tener en cuenta en los programas de educación parental basado en las necesidades detectadas previamente. En él se han recogido las líneas temáticas y los elementos técnicos y metodológicos valorados como más pertinentes por las personas expertas. La pretensión es que sirva para la renovación de las intervenciones ya creadas o para el desarrollo de otras nuevas. Esto podría llevarse a cabo a nivel comunitario para abordar la orientación educativa familiar desde el desenvolvimiento y el fortalecimiento de las competencias parentales.

## Palabras clave

Educación parental, análisis bibliométrico, revisión sistemática de alcance, estudio cuantitativo de encuesta con diseño trasversal, método Delphi, modelo de programa, evaluación de programas.





# ABSTRACT

---

Being a parent is increasingly perceived as an arduous and difficult task because of its complexity and the challenges posed by the changes that have taken place in recent decades. Parents often wonder what to do and how to proceed in the situations they experience with their children. In this respect, professionals in the field of family education have been pointing out the importance of supporting and training them so that they can adequately carry out the processes of upbringing, education and socialisation of children and adolescents. In this sense, parental education programmes have been considered valuable resources to help them in the performance of their parental functions. Therefore, it is necessary to know the characteristics of these training actions, to detect whether they respond to the needs and interests of families, as well as to identify relevant aspects that facilitate the design of new interventions or the updating of existing ones. Therefore, considering the above, four **general objectives** have been set for this doctoral thesis by compendium of publications:

- To study the scientific evidence regarding parental education programmes.
- To know the characteristics of parental education programmes.
- To explore the current training needs of parents in relation to the upbringing and education of their children.
- To elaborate a proposal of key elements to be taken into account as a model for the design, development and evaluation of parental education programmes.

In order to respond to these objectives, four studies were carried out using different **methodologies**:

- A retrospective and descriptive bibliometric analysis, with a sample of 245 documents on the evaluation of parenting education programmes.
- A systematic scoping review of the characteristics of interventions aimed at parent training, with a sample of 114 scientific articles classified with high methodological quality.
- A quantitative, empirical research with a cross-sectional design, in which a questionnaire was applied to 389 mothers and fathers.
- A longitudinal, observational and prospective research using the Delphi method, with a sample of 35 experts in parental education.

The main **results** were as follows, for each of the four studies:

- The journals with the highest number of publications, the most implemented training actions, the authors and institutions that have carried out the most research on the topic of interest, the countries where the most evaluations of parental education programmes have been carried out and the most used research designs have been identified.
- It was found that most of the interventions have had small samples, have been implemented in school settings, have mainly targeted parents with children up to six years of age or with specific educational support needs. Almost half had not included follow-up assessments. The number of sessions usually ranged from six to eight, with an average duration of two hours and a frequency of one class per week. In addition, the contents most frequently addressed and the main variables measured in the programmes examined were also highlighted.
- It was found that parents had greater difficulties in communication, stress management and family involvement. Their strengths were related to shared family activities, recognition and affection. They expressed a preference for the

group programme modality, attendance at weekends, in the evening and when the children were in early childhood. They pointed out that the priority contents to be addressed in a programme were those related to communication, emotions, behaviour management, rules, conflict resolution, sexuality, drugs, as well as information and communication technologies.

- A proposal of key elements to be taken into account as a model in parental education programmes has been drawn up on the basis of the assessments of the experts. This proposal included 18 thematic lines of content, the duration, frequency and number of sessions, the outline of action sequences, objectives, methodologies and teaching and learning techniques. Also the relevant aspects concerning the evaluation of programmes and the training of trainers and trainers who implement them.

To conclude, the most relevant **conclusions** of this research are the following:

- A growing and global trend has been observed regarding the scientific production on parental education programmes, which is incipient in developing countries.
- It was found that not all interventions are at the same stage of consolidation. Some new and promising ones have been identified, as well as the most implemented and evaluated internationally, in part coinciding with those defined as benchmarks by specialised guides.
- The parents surveyed stated that they need support in the performance of their parental role through programmes that take into account the priorities expressed and the training needs identified. The creation of clusters has made it possible to classify parents into subgroups with greater or lesser need for intervention, allowing the intensity of resources to be adjusted according to their profiles.
- A proposal of key elements to be taken into account in parental education programmes has been designed based on the previously detected needs. It includes the thematic lines and the technical and methodological elements considered most relevant by experts. It is intended to be used for the renewal of existing interventions or for the development of new ones. This could be carried out at the community level in order to approach family educational guidance from the development and strengthening of parental competences.

## Keywords

---

Parent education, bibliometric analysis, systematic scoping review, quantitative survey study with cross-sectional design, Delphi method, programme model, programme evaluation.



# ÍNDICE

---

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	15
<b>1.1. Motivación, justificación y finalidad de la tesis doctoral</b> .....	15
<b>1.2. Opción o modalidad de la tesis doctoral: compendio de publicaciones</b> .....	18
<b>1.3. Organización y estructura del documento de tesis doctoral</b> .....	20
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	24
<b>2.1. Objetivos del primer estudio</b> .....	24
<b>2.2. Objetivos del segundo estudio</b> .....	25
<b>2.3. Objetivos del tercer estudio</b> .....	25
<b>2.4. Objetivos del cuarto estudio</b> .....	26
<b>3. MARCO TEÓRICO</b> .....	31
<b>3.1. De la familia a las familias en el contexto actual</b> .....	33
3.1.1. Definiciones en torno al concepto de familia .....	33
3.1.2. La diversidad de funciones en las familias .....	37
3.1.3. Los tipos de familias en la sociedad contemporánea .....	42
<b>3.2. Necesidades formativas de los progenitores relacionadas con la crianza y la educación de los hijos y de las hijas</b> .....	48
3.2.1. Cambios en las sociedades y sus repercusiones en las familias.....	49
3.2.2. Necesidades de las madres y de los padres para educar a sus hijas e hijos .....	52
3.2.3. Perspectivas teóricas de interés en el estudio de las necesidades formativas de las familias y en el desarrollo de intervenciones de educación parental .....	60
<b>3.3. Educación parental y recursos formativos para progenitores</b> .....	82
3.3.1. Medidas y políticas de apoyo a la formación de los padres y de las madres .....	84
3.3.2. Educación parental desde el enfoque de la parentalidad positiva .....	87
3.3.3. Recursos socioeducativos para la formación de los progenitores.....	92
<b>4. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	105
<b>4.1. Metodología bibliométrica</b> .....	105
<b>4.2. Revisión sistemática de alcance</b> .....	110
<b>4.3. Investigación cuantitativa con diseño transversal</b> .....	113
<b>4.4. Versión modificada del método Delphi</b> .....	117
<b>5. RESULTADOS</b> .....	125
<b>5.1. Artículo científico 1</b> .....	128
<b>5.2. Artículo científico 2</b> .....	160
<b>5.3. Artículo científico 3</b> .....	197
<b>5.4. Artículo científico 4</b> .....	218
<b>6. OTRAS PUBLICACIONES DERIVADAS DE LA TESIS DOCTORAL</b> .....	241

<b>7. INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO DE LAS PUBLICACIONES DE LA TESIS DOCTORAL</b> .....	244
<b>8. CONCLUSIONES</b> .....	249
<b>8.1. Discusión y conclusiones</b> .....	249
<b>8.2. Limitaciones y prospectivas</b> .....	258
<b>8.3. Implicaciones</b> .....	259
<b>9. REFERENCIAS</b> .....	263
<b>10. ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	284
<b>11. ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	286
<b>12. ABREVIATURAS, SIGLAS Y SÍMBOLOS</b> .....	289
<b>13. ANEXOS</b> .....	292
<b>13.1. Anexo I. Instrumento para la extracción de datos en la revisión sistemática de alcance</b> ..	292
<b>13.2. Anexo II. Consentimiento informado para progenitores</b> .....	294
<b>13.3. Anexo III. Instrumento para progenitores</b> .....	295
<b>13.4. Anexo IV. Instrumento para la valoración por personas expertas del cuestionario destinado a los progenitores</b> .....	299
<b>13.5. Anexo V. Consentimiento informado para las personas expertas</b> .....	301
<b>13.6. Anexo VI. Cuestionario inicial del panel de personas expertas del ámbito académico/científico</b> .....	304
<b>13.7. Anexo VII. Cuestionario inicial del panel de personas expertas del práctico</b> .....	307
<b>13.8. Anexo VIII. Cuestionario de la ronda 1 de la técnica Delphi</b> .....	310
<b>13.9. Anexo IX. Cuestionario de la ronda 2 de la técnica Delphi</b> .....	325



# 1. INTRODUCCIÓN

---

En la introducción de la presente tesis doctoral se abordan, en primer lugar, los condicionantes que han motivado y justificado la investigación, así como el propósito de su realización. En segundo lugar se describe la modalidad de tesis doctoral por compendio de publicaciones, pues esa ha sido la opción elegida. En tercer lugar se especifica su organización y estructura.

## 1.1. Motivación, justificación y finalidad de la tesis doctoral

---

Fruto de los diferentes cambios que ha experimentado la sociedad en la visión de la infancia y de la familia, se ha producido una creciente preocupación e interés por apoyar a los progenitores para que puedan cumplir adecuadamente las tareas relativas a la crianza y a la educación de sus hijas e hijos (Jiménez e Hidalgo, 2016).

La familia, institución social principal, ejerce una tarea decisiva en la socialización y personalización de sus miembros (Pro y Peñacoba, 2021). Ha sido impactada por una serie de transformaciones, tales como el aplazamiento de la llegada del primer hijo o de la primera hija, la opción extendida del divorcio o de no tener descendencia, la disminución del tamaño de los hogares, el aumento de las familias monoparentales, el acrecentamiento del coste de vida, las largas jornadas en el trabajo o la incorporación masiva de la mujer al ámbito laboral (To et al., 2013). Sin embargo, la participación equilibrada entre mujeres y hombres en la vida familiar, a fin de romper con los estereotipos más tradicionales y lograr la tan ansiada igualdad de oportunidades, parece continuar siendo una utopía aún en muchos lares (Hernández et al., 2020).

Por otro lado, la era de las tecnologías de la información y de la comunicación ha invadido de forma revolucionaria el mundo, repercutiendo directamente en las rutinas y en las relaciones socioafectivas que acontecen en el entorno familiar (Reyna et al., 2019). En este sentido, los profesionales y las familias se debaten entre el optimismo por la oportunidad educativa del uso de las tecnologías y el pesimismo y hasta el pánico por las consecuencias de una utilización inadecuada (Grané, 2021).

Además, los encierros obligatorios durante los primeros momentos de la pandemia de COVID-19 o coronavirus han puesto de manifiesto que las familias deben prestar atención a



aspectos como la vinculación emocional, los estilos comunicativos o la capacidad de redefinición de las normas en el hogar (González et al., 2021). De modo que padres y madres han de ser los principales proveedores de protección, de cuidado, de estabilidad y de afecto (Abreu et al., 2021).

De esta forma, aunque el interés y la atención en la crianza-educación de la infancia haya sufrido variaciones a lo largo de las distintas etapas históricas (Cerdá, 2022), la trascendencia y la repercusión de los cambios señalados sobre las familias ha hecho que la formación destinada a los progenitores, originada formalmente en la década de los años setenta del pasado siglo, sea cada vez más reconocida, ganando influencia y protagonismo en la sociedad (To y Chan, 2013).

Así pues, la relevancia que ha adquirido la educación parental se puede encontrar en varios documentos internacionales. Por ejemplo, la Recomendación del Consejo de Europa aboga por las políticas de apoyo a la parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) recoge una serie de indicaciones acerca de la importancia de que los progenitores participen en acciones formativas que fomenten las relaciones familiares saludables. Desde otro ángulo, los informes de *United Nations Office on Drugs and Crime* (UNODC, 2009) y *Substance Abuse and Mental Health Services Administration* (SAMHSA, 2018, 2021) facilitan un listado de aspectos a considerar en el desarrollo de programas de formación para madres y padres. Igualmente, desde las universidades españolas, y tomando en consideración las sugerencias internacionales previas, se han desarrollado, implementado y evaluado distintos recursos para promocionar la parentalidad positiva (Rubio et al., 2020).

Por lo tanto, la crianza-educación de niñas, niños y adolescentes se presenta como un reto para los progenitores, quienes se sienten en ocasiones bajo la influencia de la culpa, del miedo, del estrés o de la inseguridad que provoca tener que enfrentarse a las presiones de las expectativas de lo que se considera que es ser un buen padre o una buena madre (Berastegui et al., 2020). Asimismo, en multitud de circunstancias se preguntan qué hacer y cómo proceder ante las situaciones surgidas con sus hijas e hijos (Rubio et al., 2021a).

A esta serie de cuestiones han intentado dar respuesta los programas de educación parental, que son acciones formativas bien definidas y documentadas que han demostrado su eficacia a través de evaluaciones rigurosas. Comprenden una serie organizada de actividades, prácticas y estrategias. Explicitan los contenidos a abordar, los objetivos a alcanzar y las

competencias parentales a desarrollar (Small et al., 2009). Estas últimas están relacionadas con actitudes, habilidades, conocimientos, sentimientos y estrategias fundamentales para ejercer de forma adecuada las responsabilidades y las tareas que requiere la parentalidad (Hidalgo et al., 2020), y todo ello enfocado en la promoción del desarrollo físico, intelectual, psicológico y social de los menores a lo largo del ciclo vital (Arranz et al., 2021).

De hecho, las formaciones parentales proveen a los progenitores de acompañamiento y de ayuda para criar-educar, pues las figuras parentales son indispensables en la contribución de la salud y del bienestar (Callejas et al., 2022). Desde ellas también se les motiva para cambiar ciertas prácticas educativas y se les permite poner en ejercicio dichos cambios (McKay et al., 2021).

En cuanto a las evaluaciones de los programas de educación parental, los resultados han mostrado que son eficaces para mejorar las relaciones entre adultos y menores, para aumentar la autoconfianza de los progenitores, la comprensión y la seguridad en la crianza, para reducir el estrés parental, para incrementar la autoeficacia parental y para abordar los problemas de comportamiento de niñas y niños (To et al., 2015, 2018). También son útiles para aprender a gestionar los conflictos durante la adolescencia, momento en el que se comienzan intentos de renegociación en las relaciones con los progenitores, procurando una mayor horizontalidad en las mismas (Correa et al., 2013).

Consecuentemente, la educación parental se ha tornado como un medio muy relevante e indispensable para orientar a las familias en la consecución de hábitos de vida saludables, ofrecer procedimientos para aliviar problemas y tensiones, promover el mantenimiento de un funcionamiento apropiado y de unas dinámicas idóneas entre sus miembros, así como para capacitar a los progenitores como sujetos competentes para adaptarse a diferentes circunstancias (Muñoz et al., 2021).

Por ello, debido a la ingente cantidad de documentos científicos disponibles sobre programas de educación parental a nivel internacional (Rodrigo, 2015), no es de extrañar que sea necesario estudiar la evidencia científica a nivel bibliométrico y las características de las propias acciones formativas. Así será posible conocer cómo se encuentra el estado del tópico de indagación y qué se ha hecho hasta el momento para apoyar a los progenitores desde esos recursos educativos.

Pero no solo eso. Aun cuando los contenidos y objetivos presentes en estos programas parezcan confirmar que las necesidades en educación parental son transculturales (Gardner

et., 2016), es preciso acometer un acercamiento actualizado a los intereses y a las preferencias formativas relacionadas con la temática y referidos por madres y padres. Así se podrá constatar si las intervenciones están respondiendo a las necesidades detectadas.

Finalmente, es oportuno ahondar en los elementos a tener en cuenta en el diseño de nuevos programas de educación parental o en la mejora de los ya existentes, pues, aun con la proliferación de la formación en línea, las actividades presenciales continúan mostrándose como la opción con mejores resultados (Callejas et al., 2021).

Estos asuntos, justificados desde diversos planteamientos en la presente introducción, son los que han motivado la realización de la tesis doctoral y que serán abordados a través de los cuatro estudios que la componen.

En síntesis, esta investigación pretende contribuir al conocimiento relacionado con los programas de educación parental, con las necesidades formativas de los progenitores relativas a la educación-crianza de sus hijas e hijos y con las líneas temáticas y los elementos técnicos-metodológicos a tomar en consideración en la creación de nuevas intervenciones.

Estas finalidades parecen oportunas, pues a pesar de las ventajas de diseñar e implementar estos recursos y el notable crecimiento de los mismos durante la última década, su uso no se ha generalizado por parte de los profesionales de la educación familiar (Small et al., 2009). Por ende, es momento de establecer nuevos marcos de referencia para examinar las direcciones y los significados de la formación de los progenitores, así como de erigir sugerencias que sirvan de guía para futuras investigaciones de desarrollo de programas, los cuales deben ser capaces de adecuarse a los cambios y a las complejidades del entorno familiar y del desarrollo infantojuvenil (Davis et al., 2019). Por lo tanto, la situación pone de manifiesto que, más allá de preocuparse en exceso, es necesario ocuparse con una mirada esperanzadora ante el reto que supone ayudar a madres y a padres en la apasionante tarea de educar a niños, niñas y adolescentes (Grané, 2021).

## **1.2. Opción o modalidad de la tesis doctoral: compendio de publicaciones**

---

Como se ha expuesto, la **tesis doctoral** realizada se presenta en la modalidad u opción de **compendio de publicaciones**. Los apartados desarrollados en este documento responden a lo recogido en el artículo 28.3 del Reglamento Regulador de los Estudios de Doctorado y de

las Escuelas de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, 2015). En dicho epígrafe se contemplan los requisitos para la modalidad de tesis doctoral por compendio de publicaciones.

Además, la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (EIDUNED) (UNED, 2017) desarrolló dicha modalidad de tesis doctoral mediante un documento, titulado *Tesis por compendio de publicaciones*, el cual fue aprobado por el Comité de Dirección de la EIDUNED (16 de enero de 2017) y por la Comisión de Investigación y Doctorado de la UNED (21 de febrero de 2017). Dicho documento establece que la tesis doctoral por compendio de publicaciones quedará integrada por varios trabajos científicos, donde el doctorando debe acreditar su autoría o coautoría. Han de estar publicados o aceptados para su publicación en el período temporal comprendido entre la fecha de la primera matrícula en la EIDUNED y la de la autorización de la defensa pública de la tesis doctoral.

Por otro lado, entre las opciones que contempla la EIDUNED, esta tesis doctoral queda enmarcada en la segunda de ellas. Es decir, una tesis doctoral de la que se desprenden un conjunto de publicaciones. En este caso concreto 4 artículos científicos (3 publicados y 1 aceptado para su publicación) editados en revistas de índices de impacto dentro de los cuartiles del ámbito del Programa de Doctorado en Educación (PDE) y referenciadas dichas cabeceras en la última relación publicada por el *Journal Citation Reports (JCR)*, *SCOPUS* o por el Sello de Calidad de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). También en bases de datos recogidas por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para los campos científicos correspondientes a las áreas de conocimiento del Programa de Doctorado en Educación y a las líneas específicas de investigación de los mismos. El doctorando debe ser el primer firmante o el segundo.

Para el caso de los artículos científicos aceptados pero pendientes de publicación, se debe aportar la siguiente información: a) aceptación por escrito, por parte de las personas que ostenten la coautoría de los mismos, si las hubiere, de que los trabajos se presenten como parte de la tesis doctoral del doctorando; b) certificado de aceptación del artículo científico para su publicación en la revista, constanding el título del trabajo, nombre de la autoría y coautoría, si la hubiera, y su filiación a la UNED; nombre de la revista, número, fecha de la futura publicación y *Digital Object Identifier (DOI)*, e índices de calidad de la revista; c) envío de pruebas fehacientes de la publicación efectiva del trabajo anteriormente aceptado para su

publicación a la EIDUNED y a las comisiones académicas del Programa de Doctorado en Educación en el plazo de un año desde la fecha de defensa pública de la tesis doctoral.

### 1.3. Organización y estructura del documento de tesis doctoral

---

Atendiendo a los documentos señalados en el anterior epígrafe, la organización y estructura de la tesis doctoral se vertebra en los apartados que se describen a continuación.

El **primer apartado** está destinado a exponer las preguntas de investigación a las que se da respuesta mediante la consecución de los objetivos generales y específicos propuestos y los distintos abordajes metodológicos utilizados en los estudios desarrollados, vinculados a su vez con los artículos científicos de la presente tesis por compendio de publicaciones.

El **segundo apartado**, denominado marco teórico, se subdivide en tres puntos. En el punto número uno se lleva a cabo un acercamiento a la familia como escenario prioritario de socialización de niños, niñas y adolescentes, pero sin perder de vista otros contextos que le influyen y que a su vez son influidos por ella. Tras esto, en el punto número dos se realiza una aproximación a las necesidades formativas de los progenitores respecto a la educación parental, así como a las distintas perspectivas teóricas que se han utilizado para la evaluación de las mismas. Finalmente, y puesto que los estudios relacionados con la familia deben perseguir un carácter práctico enfocado en la mejora de las situaciones socioeducativas en la que ésta se vea inmiscuida, en el punto número tres se tratan las características de uno de los recursos en pleno crecimiento y más valiosos para apoyar a madres y a padres en la educación-crianza de sus hijas e hijos: los programas de educación parental.

El **tercer apartado**, titulado marco metodológico, versa sobre los cuatro abordajes metodológicos utilizados en la tesis doctoral, que han sido acordes con los objetivos a lograr en cada caso y que, en el conjunto de la investigación, poseen un carácter agregado. Así pues, se presentan las variables exploradas, las poblaciones de las que se parte, los tipos y las técnicas de muestreo seleccionadas, las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de los datos, las técnicas elegidas de procesamiento y análisis de la información, así como la descripción del procedimiento o de las fases de ejecución en cada una de las modalidades metodológicas.

En el **cuarto apartado** se exponen los resultados de la investigación a través de cuatro artículos científicos, que son cuatro estudios independientes pero relacionados entre sí y que forman parte de la tesis doctoral por compendio de publicaciones. De esta forma, el primer artículo científico, publicado en la Revista de Educación en el año 2020, es un estudio bibliométrico sobre el estado de la producción científica relativa a la evaluación de programas de educación parental, con una muestra constituida por 245 investigaciones. Por otro lado, el segundo artículo científico, publicado en la Revista Estudios sobre Educación en el año 2021, se trata de una revisión sistemática de alcance acerca de las características de las intervenciones destinada a la formación de progenitores, con una muestra integrada por 114 documentos clasificados con alta calidad metodológica. Por otra parte, el tercer artículo científico, publicado en la Revista Española de Pedagogía en el año 2021, es una investigación cuantitativa con diseño transversal, en la que se ha aplicado un cuestionario a 389 progenitores para conocer sus necesidades formativas relacionadas con la educación de sus hijos e hijas. Por último, el cuarto artículo científico, aceptado y pendiente de publicación en el año 2022 en la Revista de Orientación Educativa y Psicopedagogía, es una investigación metodológica, longitudinal, observacional y prospectiva, y en la que se ha utilizado el método Delphi para identificar los elementos clave que sirvan como modelo para el diseño de programas de educación parental. La muestra ha estado conformada por 35 personas expertas en educación parental de diez comunidades autónomas y del ámbito académico y práctico.

En el **quinto apartado** se muestra una relación de las publicaciones secundarias o complementarias de la tesis doctoral, todas ellas sometidas a evaluación de al menos dos personas expertas, y entre las que se encuentran dos capítulos de libro (ambos en la editorial *Dykinson* y en los años 2019 y 2021), cinco comunicaciones orales en congresos internacionales (en los años 2019, 2020 y 2021), una comunicación oral en un simposio de un congreso internacional (en el año 2021) y una aportación en las Jornadas de Doctorandos del Programa de Doctorado en Educación (PDE) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el año 2019.

El **sexto apartado** se expone la relación de los cuatro artículos científicos y de los dos capítulos de libro derivados de la tesis doctoral con la información sobre el factor de impacto y el cuartil correspondiente para la categoría educación del *Journal Citation Reports*, de SCOPUS, del Sello de Calidad de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)

o de cualquier base de datos selectiva y con factor de impacto de referencia de las áreas en las que se encuentren las publicaciones.

El **séptimo apartado** recoge las conclusiones de la tesis doctoral. En él se ofrece una discusión integrada de los hallazgos alcanzados en los diferentes artículos científicos que conforman el trabajo, relacionándolos con los antecedentes e investigaciones previas. También se señalan las limitaciones y las fortalezas de la investigación, se indican las futuras líneas de exploración que se han abierto con el desarrollo de la tesis doctoral y se recogen las implicaciones y aportaciones de la investigación para la intervención familiar.

La tesis doctoral se completa con las referencias, los índices de figuras y tablas, las abreviaturas, siglas y símbolos, así como con los correspondientes anexos.





## 2. OBJETIVOS

---

Los cuatro estudios realizados en la presente tesis doctoral, así como los artículos científicos extraídos de ellos, han sido guiados por las preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos que a continuación se exponen.

La consecución de los objetivos ha permitido responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué se ha hecho hasta el momento para apoyar a los progenitores desde los programas grupales de educación parental?
- ¿Qué necesitan y solicitan los progenitores para que se les preste ayuda desde los programas de educación parental?
- ¿Cómo se les puede brindar apoyo y ayuda a los progenitores en la educación y crianza de los hijos y de las hijas desde los programas de educación parental?
- ¿Qué se debe tener en cuenta para diseñar nuevos programas de educación parental o para mejorar los ya existentes?

### 2.1. Objetivos del primer estudio

---

Para el **primer estudio** se ha formulado la siguiente pregunta de investigación (PI):

- **Pregunta de investigación 1 (PI1):** ¿cuál es el estado de la producción científica internacional relacionada con la evaluación de los programas grupales de educación parental?

Para responder a la pregunta de investigación se han planteado los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general 1 (OG1):** estudiar la evidencia científica disponible respecto a los programas grupales de educación parental (PGEP).
  - **Objetivo específico 1 (OE1):** analizar el tamaño, el crecimiento, la dispersión, la visibilidad y la distribución de la producción científica relacionada con la evaluación de programas grupales de educación parental.
  - **Objetivo específico 2 (OE2):** analizar la productividad de los autores, de las autoras y de las instituciones que investigan sobre evaluación de programas grupales de educación parental y el grado de sus relaciones de colaboración.

- **Objetivo específico 3 (OE3):** identificar las tendencias en cuanto a temáticas y acciones formativas presentes en la producción científica relativa a la evaluación de programas grupales de educación parental.

## 2.2. Objetivos del segundo estudio

---

Para el **segundo estudio** se ha formulado la siguiente pregunta de investigación:

- **Pregunta de investigación 2 (PI2):** ¿qué características, particularidades y similitudes presentan los estudios sobre evaluación de programas grupales de educación parental y las acciones formativas puestas a prueba en los mismos?

Para responder a la pregunta de investigación se han planteado los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general 2 (OG2):** conocer las características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental clasificados con alta calidad metodológica.
  - **Objetivo específico 4 (OE4):** evaluar la calidad metodológica de los estudios sobre programas grupales de educación parental.
  - **Objetivo específico 5 (OE5):** describir las características de los estudios revisados sobre programas grupales de educación parental.
  - **Objetivo específico 6 (OE6):** describir las características de las acciones formativas de educación parental evaluadas en los estudios revisados.

## 2.3. Objetivos del tercer estudio

---

Para el **tercer estudio** se ha formulado la siguiente pregunta de investigación:

- **Pregunta de investigación 3 (PI3):** ¿qué precisan aprender los progenitores en un programa de educación parental y con qué fortalezas y dificultades se encuentran actualmente en la educación y crianza de sus hijos e hijas?

Para responder a la pregunta de investigación se han planteado los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general 3 (OG3):** explorar las necesidades socioeducativas y formativas actuales de los progenitores de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) en relación con la crianza y educación de los menores.

- **Objetivo específico 7 (OE7):** analizar el grado en que un grupo de progenitores siguen los principios de la parentalidad positiva (PPP).
- **Objetivo específico 8 (OE8):** describir las preferencias de formación-asistencia a programas de educación parental (PEP).
- **Objetivo específico 9 (OE9):** establecer agrupamientos de progenitores atendiendo a los diferentes grados de seguimiento de los principios de la parentalidad positiva y a las características sociodemográficas.
- **Objetivo específico 10 (OE10):** valorar los contenidos formativos que los progenitores consideran necesarios de abordar actualmente en los programas de educación parental.

## 2.4. Objetivos del cuarto estudio

---

Para el **cuarto estudio** se ha formulado la siguiente pregunta de investigación:

- **Pregunta de investigación 4 (PI4):** ¿cuáles son los aspectos técnicos-metodológicos y temáticos que deben ser tenidos en cuenta en los programas de educación parental?

Para responder a la pregunta de investigación se han planteado los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general 4 (OG4):** identificar los elementos clave que sirvan como modelo para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación parental a través del método Delphi.
  - **Objetivo específico 11 (OE11):** analizar la opinión de un grupo de personas expertas acerca de las líneas temáticas a incluir en los programas de educación parental.
  - **Objetivo específico 12 (OE12):** analizar la opinión de un grupo de personas expertas acerca de los elementos técnicos y metodológicos a considerar en los programas de educación parental.
  - **Objetivo específico 13 (OE13):** presentar los elementos clave derivados de la consulta a personas expertas y que sirvan como modelo para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación parental.

A modo de resumen, en la Tabla 1 queda recogida la correspondencia entre estudios, artículos científicos, preguntas de investigación y objetivos generales y específicos de la tesis doctoral.

**Tabla 1**

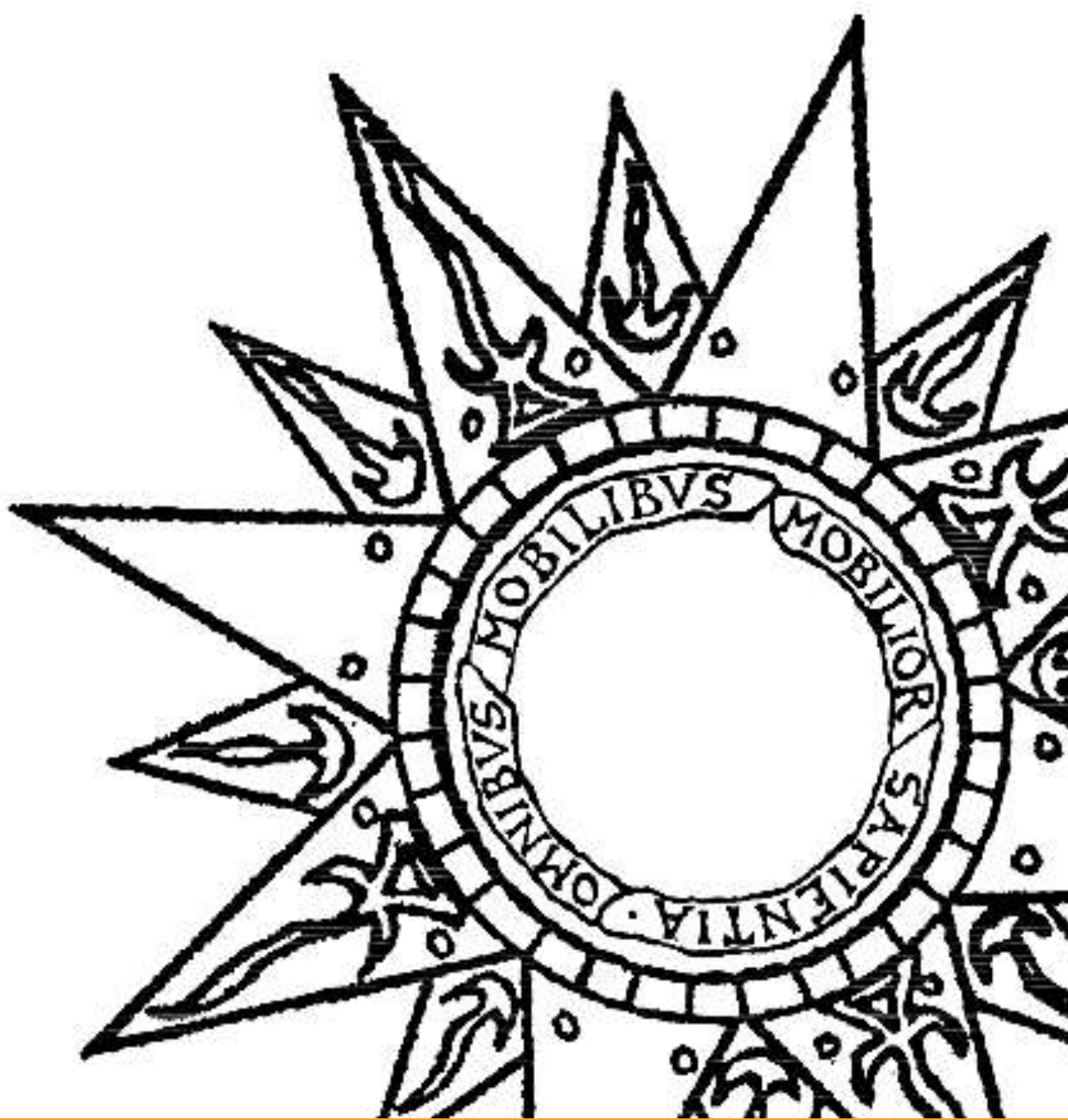
*Correspondencia entre los objetivos y preguntas de investigación según el estudio*

Estudio	Artículo de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivo específico
1	AC1	PI1	OG1	OE1, OE2, OE3
2	AC2	PI2	OG2	OE4, OE5, OE6
3	AC3	PI3	OG3	OE7, OE8, OE9, OE10
4	AC4	PI4	OG4	OE11, OE12, OE13

Fuente: elaboración propia.

*Nota.* Artículo científico (AC), pregunta de investigación (PI), objetivo general (OG), objetivo específico (OE).





# Marco teórico

*Educación parental: programas, necesidades formativas y propuesta de un modelo de intervención*



### 3. MARCO TEÓRICO

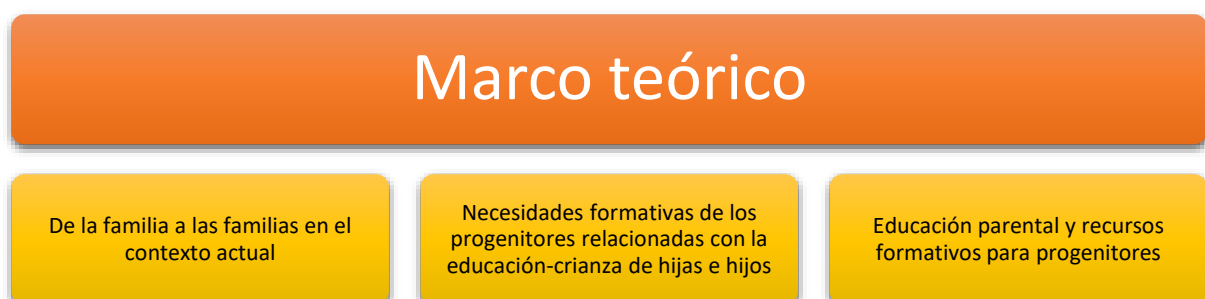
---

La literatura sobre educación parental se encuentra en continuo crecimiento desde hace décadas por dos motivos esencialmente: a) por las numerosas investigaciones que han indicado que la calidad de los procesos de educación y de crianza de las hijas y de los hijos por parte de sus progenitores, y de otras personas que se dedican a su cuidado habitualmente, es un buen predictor de la trayectoria de desarrollo de los sujetos, en varios aspectos y a lo largo de sus vidas (Davis et al., 2021); b) por los estudios que han puesto de relieve el progresivo interés por identificar los elementos que los padres y las madres requieren y solicitan abordar en las acciones formativas de educación parental, para así incorporarlos después a las mismas e intentar responder a las necesidades detectadas (Morris et al., 2020).

De esta forma, el marco teórico que se va a presentar a continuación ha sido vertebrado en tres apartados principalmente (Figura 1). En primer lugar se va a realizar un recorrido teórico sobre las definiciones del concepto de familia, la diversidad de las funciones familiares y los tipos de familia en la sociedad contemporánea. En segundo lugar se tratarán las necesidades formativas de los progenitores relacionadas con la crianza-educación de hijos e hijas. En concreto en los aspectos relativos a cómo los cambios sociales han impactado en dichas necesidades y en las perspectivas teóricas de interés en su estudio. Finalmente se abordará la educación parental desde la perspectiva de la parentalidad positiva, las medidas y políticas de apoyo a la formación de madres y padres, así como las clases y las características de los recursos socioeducativos para la formación de los progenitores.

#### Figura 1

*Principales apartados del marco teórico de la tesis doctoral*



Fuente: elaboración propia.





## 3.1. De la familia a las familias en el contexto actual

---

La familia ha sido y es uno de los principales contextos de desarrollo y socialización de niñas, niños y adolescentes. En dicho escenario es donde los menores adquieren valores y modelos de comportamiento fruto de las interacciones que se producen con sus familiares más próximos, especialmente con sus madres y padres. Así, los progenitores suelen ser los encargados de enseñarles y transmitirles de forma explícita e implícita los conceptos sociales y educativos. También las normas más significativas de funcionamiento social, siempre desde el prisma de lo que consideran indispensable para que sus hijas e hijos alcancen una óptima adaptación a la realidad en la que se encuentran inmersos (García y Delval, 2016).

Por ello, en este apartado se va a llevar a cabo un acercamiento al concepto de familia a través de las diferentes definiciones vertidas por autorías diversas. Tras esto, se realizará una aproximación descriptiva a las funciones principales de las familias. Por último, se abordarán los tipos de familia atendiendo a su estructura.

### 3.1.1. Definiciones en torno al concepto de familia

---

Los grupos humanos se encontraban en un inicio limitados a unos pocos componentes unidos por lazos de parentesco. A medida que fueron creciendo comenzaron a surgir necesidades que exigían estructuras más amplias para poder defenderse de otros grupos, los cuales amenazaban con la dominación del territorio. También para colaborar en tareas que no podían llevarse a cabo con pocos sujetos. De esta forma, empezaron a proliferar y establecerse construcciones socioculturales más complejas, permitiendo a los individuos beneficiarse (Valdivia, 2008).

Además, fueron configurándose y adquiriéndose, cada vez con mayor importancia, los procesos de socialización y de educación del individuo humano. Ambos procesos han perseguido dos metas: asegurar la supervivencia de la prole y desarrollar e integrar a los humanos en el grupo social de pertenencia (Martínez et al., 2015).

Por otro lado, no puede obviarse que el avance en las funciones de socialización e integración social, desempeñadas principalmente por las familias, ha sido y es decisivo en el desarrollo de la cultura y de las civilizaciones (Rodrigo et al, 2015).

Así, a lo largo de los procesos de evolución de los grupos humanos, la familia y su conceptualización han sufrido variaciones. Sin embargo, se debe tener en cuenta, tal y como subraya Jiménez (2006), que “la familia influye poderosamente sobre la socialización y futuro

de los hijos a través de los modelos y oportunidades educativos que ofrece y de las expectativas que establece en y hacia sus miembros” (p.273).

Junto con esta apreciación, es preciso poner de relieve la diversidad como un rasgo presente en cualquiera de las manifestaciones de la vida y, por lo tanto, como una característica indisoluble de las familias (Vázquez, 2015). Éstas han variado su constitución de forma aneja a la evolución de las sociedades en las que se han desarrollado, así como en torno a las necesidades manifestadas por las mismas.

Antes de proceder a la exposición de las definiciones de familia, es necesario señalar que existen conceptualizaciones de este grupo social primario desde distintas disciplinas: desde la sociología, la biología, el derecho, la psicología o la educación (Oliva y Villa, 2014). Han sido muy numerosas y reflejo de lo que cada una de las sociedades ha pretendido promover en las distintas épocas históricas. Aquí se recogen las consideradas más representativas por diferentes autoras y autores y relacionadas con la sociedad actual.

Por su parte, Rodrigo y Palacios (1998), que realizaron un análisis pormenorizado del ámbito familiar, de su funcionamiento y de sus problemas, expusieron la siguiente definición de familia:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, y en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p. 50).

Desde la perspectiva socioeducativa, la familia puede considerarse, atendiendo a Martínez (1996), como:

Un sistema de participación y exigencias entre personas unidas por vínculos afectivos y/o consanguíneos, un contexto donde se generan y expresan emociones, del que se esperan satisfacciones y donde se desempeñan funciones educativas y de cuidado de los hijos y de los adultos que la integran (p. 6).

De esta manera, se entiende a la familia como un contexto de aprendizaje, social y educativo que debe contribuir y facilitar unas adecuadas condiciones para el desarrollo humano y personal de sus componentes, sean estos niños, niñas, adolescentes o adultos, a lo largo de las distintas etapas del desarrollo biológico y evolutivo, favoreciendo a su vez el desarrollo social, individual, intelectual y emocional, así como conferir protección en situaciones de riesgo (Martínez et al, 2010b).

Por otro lado, Nardone et al. (2003) conceptualizan a la familia como un “sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presente en todas las culturas, en el que el ser humano permanece por un largo período de tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el formado por las fases evolutivas cruciales (neonatal, infantil y adolescente)” (p. 36).

En este sentido, como aspecto fundamental de la familia es el hecho de ser el primer ambiente social donde el ser humano se desarrolla y del que depende por un período temporal extenso. En él interactúan individuos de distintas edades, pero son los adultos quienes ejercer gran poder sobre los más jóvenes, modelando sus mentes. Se dan interacciones intensas y duraderas frecuentemente, creándose una alta interdependencia (Urbano, 2018).

La familia puede ser definida también como una o varias personas a las que se les atribuye la responsabilidad de proveer seguridad y autoestima, así como posibilitar la formación y desarrollo de la personalidad básica de un ser humano, y en cuya interacción entre los miembros se comparten tiempos y espacios, además de mantenerse relaciones con valencia afectiva intensa (Del Pozo et al., 2009), al menos de forma habitual.

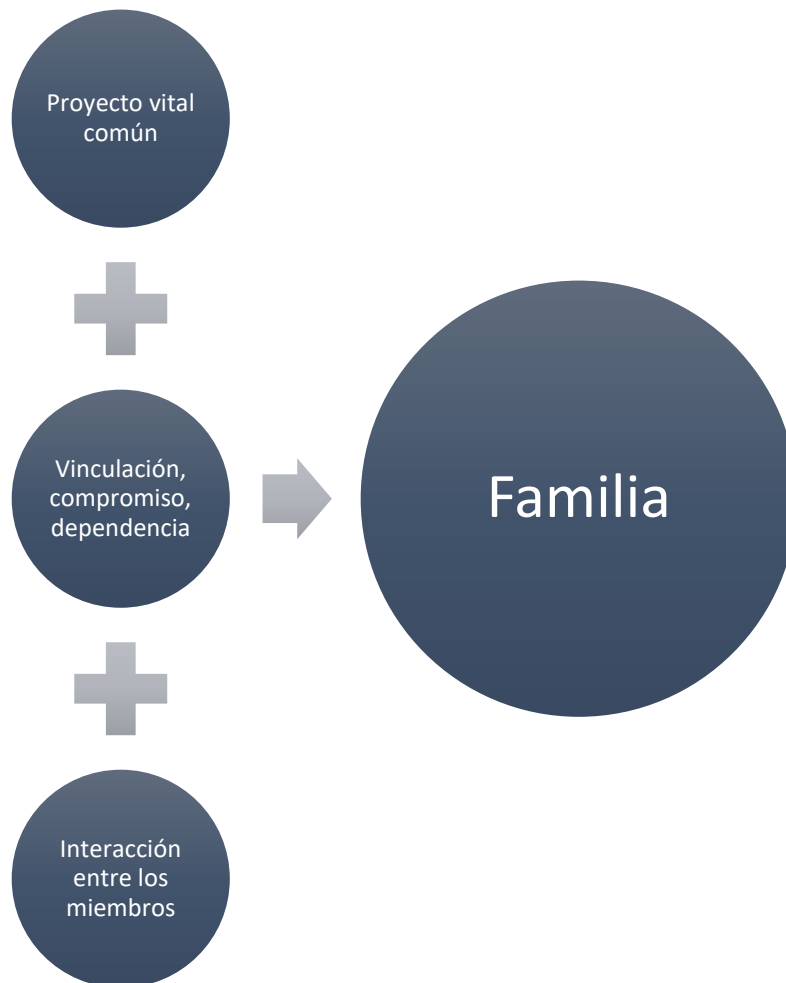
En cuanto a la teoría sistémica, según Martínez et al. (2015), la familia puede ser definida como un “sistema abierto, propositivo y autorregulado. Es una unidad formada por miembros que interactúan entre sí, y entre los que existen determinados vínculos y se mantienen unas transacciones” (p.50).

En esta misma línea, Corsi (2003) establece que “la familia supone un proyecto vital común con un esquema educativo compartido, donde hay un fuerte compromiso emocional” (p. 207). En ella se ofrece un contexto en que los miembros que la conforman (abuelos, padres y madres, hijas e hijos) se desarrollan en un espacio de acuerdos y de encuentros entre generaciones, desde la que se constituye una red de apoyos a la que recurrir en momentos de transición y de crisis. Además, como se percibe de estas dos últimas definiciones, se incluye la idea de proyecto común y el componente educativo, por lo que se establece el contexto familiar como el más idóneo y adecuado para facilitar el desarrollo de sus integrantes.

Así pues, existe una serie de elementos y de características que se utilizan de forma reiterada en las distintas definiciones de familia (Figura 2).

**Figura 2**

*Elementos más repetidos en las definiciones recogidas de familia*



Fuente: elaboración propia.

De otro modo, Vázquez (2015) aporta su propia visión acerca de qué es la familia y de la importancia que puede ejercer en el bienestar de sus miembros:

Grupo de personas unidas por fuertes vínculos y con importante carácter identitario para sus miembros, que puede estar constituido de múltiples maneras, pero donde, en caso de existir menores, estos juegan un papel protagonista dado su carácter dependiente y su papel perpetuador de la familia. La familia juega un papel importante en el desarrollo del bienestar de todos sus miembros y más concretamente en el caso de los niños y adolescentes. (p. 27).

Por ende, se puede considerar a la familia como un microsistema o subgrupo social con un tamaño y una estructura que ha variado a lo largo del tiempo, y que no tiene la obligación de coincidir en todas y cada una de las culturas. Se caracteriza por un fuerte nexo de unión

entre sus miembros o componentes, el cual actúa como una función que le otorga seguridad psicológica en los procesos de crianza y educación que acontecen en ella (Rubio et al., 2020).

Para finalizar, tal y como se ha podido comprobar, es difícil establecer hoy en día una definición de familia, y si se hace debe ser entendida en sentido amplio. No hay que olvidar que en la definición actual de familia se tiene que dar cabida a modelos emergentes que se encuadran dentro de las familias no convencionales, tal y como se verá en los siguientes epígrafes. Estos modelos se alejan, en cierta medida, del patrón biparental tradicional. Son familias que han sentido un impacto en sus estructuras derivado de los diferentes cambios a nivel social y político, tales como las relaciones interpersonales que se establecen entre sus componentes, la redefinición del concepto de pareja y de los roles de género, las conexiones con los entornos de vida o la modificación de los principios que inspiran la educación de los vástagos (Ventura, 2018).

### 3.1.2. La diversidad de funciones en las familias

---

Como se ha ido esbozando a lo largo del anterior punto, no cabe duda de que la familia, además de poseer una labor fundamental en el crecimiento biológico y en la supervivencia de los individuos humanos, ofrece un primer contexto de relaciones sociales en el que aflora la formación de los vínculos emocionales. Estos vínculos serán trascendentales para el adecuado desarrollo psicológico y social del pequeño o de la pequeña.

En esta tesitura, se hace patente la importancia de los lazos y de las interacciones generadas entre los miembros de la familia, las cuales llevan anejas las características propias del abanico de estrategias de índole educativa y socializadora conocida y utilizada por las madres y por los padres.

La educación llevada a cabo por el grupo de referencia o por la familia es considerada un factor clave y determinante del comportamiento infantojuvenil, ya que los progenitores transfieren valores y normas socioeducativas a través de sus actitudes y conductas (Comeche y Vallejo, 2016).

De esta forma, se expondrán ahora las principales funciones desempeñadas por las familias, las cuales tratan de dar respuesta a las necesidades de sus miembros.

Tradicionalmente la familia occidental ha sido relacionada con la función reproductiva, mucho menos relevante actualmente debido a los tipos de uniones donde los cónyuges han optado por no tener descendencia en ocasiones. También con la función de educación formal,

hoy en día casi monopolizada por la escuela, a excepción de prácticas como el *homeschooling* o *homeschool* o la educación formal o curricular en el hogar. Otras funciones relevantes han sido las relativas a la educación religiosa y al cuidado de ancianos y enfermos. Esta última ha virado hacia ser una responsabilidad de las instituciones especializadas, tales como las residencias de ancianos (Arias et al, 2016).

Pero además de estas funciones asignadas a la familia clásica, y como respuesta a los cambios experimentados en la sociedad y a los nuevos tipos de familia, parece adecuado proponer una clasificación que recoja las principales funciones de la familia contemporánea (Figura 3).

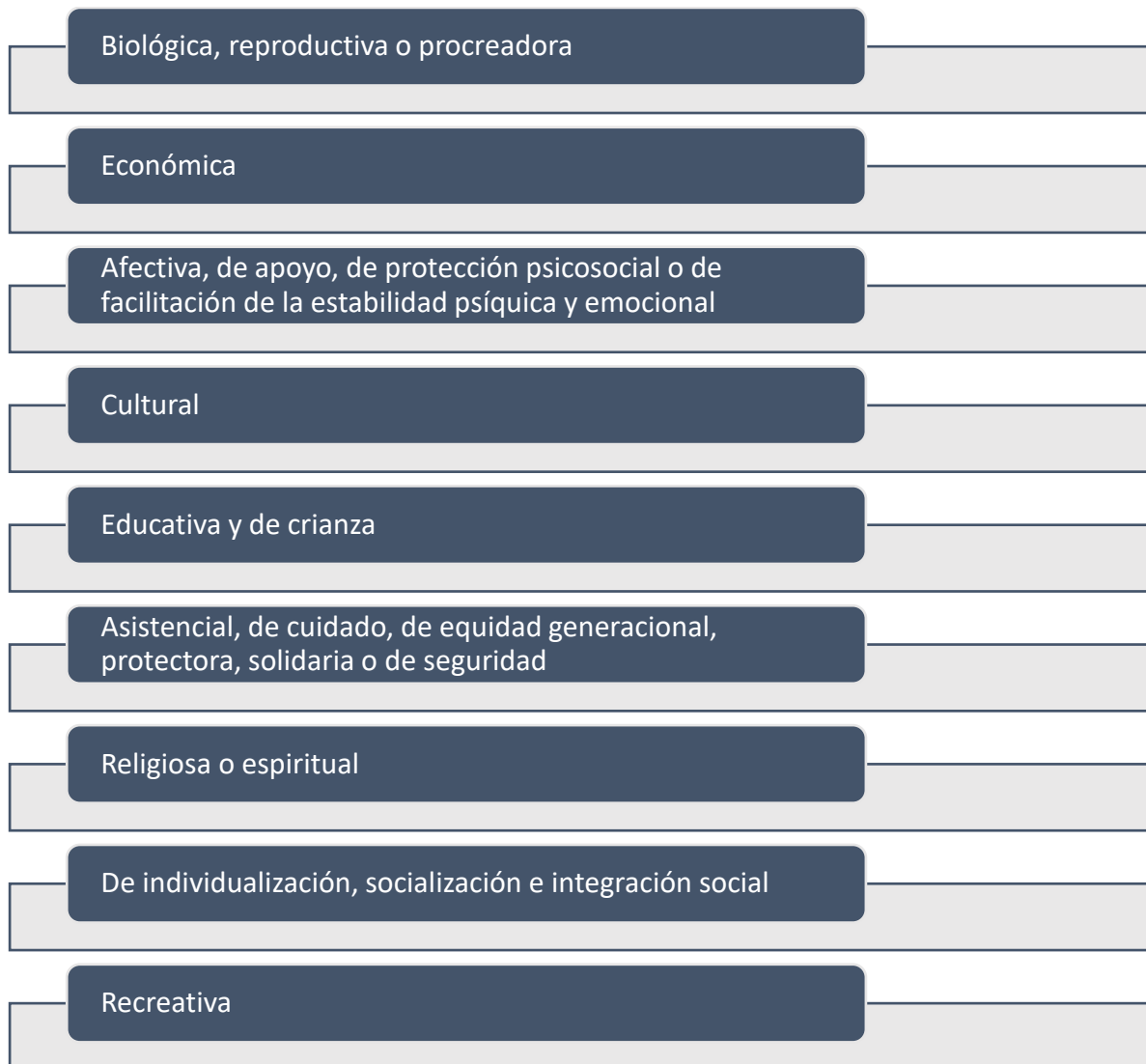
No obstante, se debe advertir que no todas las familias desempeñan cada una de estas funciones, pues la diversidad de grupos sociales familiares hace que sea oportuno su desempeño o no. Véase, por ejemplo, una familia que no cuente con descendientes, la cual no tendrá que llevar a cabo la función de crianza, pero sí la función afectiva o de apoyo, puesto que la pareja también necesita de la expresión íntima de emociones y afectos (Urbano, 2018).

Por ende, y en primer lugar, la función biológica, reproductiva o procreadora es aquella que garantiza la continuidad humana y de la sociedad. La reproducción puede ser natural o asistida (Martínez et al., 2015). Esta decisión la toman los miembros de una pareja o una persona soltera que decide tener una hija o un hijo. Hay tipos de familias que optan por no tener descendencia, por lo que no desarrollarán esta función.

En segundo lugar, la función económica es aquella que se relaciona con el trabajo que desempeñan los componentes de la familia para adquirir los bienes y los servicios necesarios con los que poder vivir. Así, la familia con hijas e hijos es quien regula la alimentación de los niños, de las niñas y de los adolescentes. Aunque dicha provisión de servicios y bienes llega con bastante frecuencia hasta la edad adulta de hijas e hijos (Arias et al., 2016), sobre todo desde las últimas crisis económicas. En el caso de los menores, desde esta función se da respuesta a la satisfacción de las necesidades básicas, pretendiendo la existencia, conservación y bienestar de la familia (Valladares, 2008).

**Figura 3**

*Denominación de las principales funciones de la familia contemporánea*



Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, la función afectiva, de apoyo, de protección psicosocial o de facilitación de la estabilidad psíquica y emocional se da cuando la familia posibilita la expresión de emociones y de afectos, puesto que es un contexto normalmente propicio para solicitar consuelo y ayuda. El apoyo también puede estar relacionado con la provisión de recursos personales y materiales a los componentes de la familia (Arias et al., 2016). Este tipo de función permite la afirmación de la persona, la relevancia de la figura de apego y el soporte psicológico y emocional (Vázquez, 2015).



En cuanto a la función asistencial, de cuidado, de equidad generacional, protectora, solidaria o de seguridad, comentar que se desempeña especialmente cuando un miembro de la familia se encuentra en una situación problemática que requiere de ayuda y de atención particular. También se entiende por función de cuidado la que está destinada a los adultos y a los ancianos (Del Pico, 2011; Arias et al., 2016).

Por otra parte, la función educativa y de crianza tal vez sea la más compartida hoy en día con la escuela y con el resto de la sociedad (medios de comunicación, por ejemplo). La función educativa incluye las normas de conducta y de convivencia, las habilidades y los hábitos, la transmisión de valores ético-morales, el uso responsable de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los dispositivos electrónicos conectados a Internet (ordenadores, tabletas, videoconsolas o teléfonos móviles inteligentes) (Díaz et al., 2021).

La crianza responde a la alimentación y al cuidado que se les facilita a las y a los menores hasta que puedan valerse por sí mismos. Es la proporción de un mínimo de cuidados que garanticen la supervivencia, el aporte afectivo y la parentalidad adecuada (Arias et al., 2016; Parada, 2010; Vázquez, 2015).

El desempeño de la función cultural permite la transmisión de pautas culturales a través de las generaciones (Valladares, 2008), de la lengua, de las costumbres y del trabajo, así como de las formas legitimadas socialmente (Del Pico, 2011).

Respecto a la función de individualización, socialización e integración social, merece hacer un recorrido algo más extenso, debido a la importancia que ésta tiene en el contexto familiar. En primera instancia, y siguiendo a Parada (2010), la dinámica entre la formación individual y la formación social de la persona lleva a dos procesos claves: a) el proceso de individualización, el cual hace referencia al desenvolvimiento de la niña o del niño como ser individual, así como a la forma en la que los adultos responden a esa evolución y a cómo se adaptan a las peculiaridades individuales del pequeño o de la pequeña. La respuesta siempre debe tener como premisa el respeto a los procesos de desarrollo personal del menor; b) el proceso de socialización, que responde a la relación armoniosa del niño o de la niña con la sociedad en la que se desenvuelve. Esa adecuada relación debe estar modelada por los adultos –comportamientos, actitudes, habilidades, respeto a las normas y a los límites sociales- y está asociada a los estilos educativos parentales, así como con su repercusión en el comportamiento de los menores. Cuando se da una alteración en alguno de estos dos principios –individualización y socialización- suele producirse una desarmonía familiar que se

traduce en problemas de integración social de la hija o del hijo. Esta función permite el ensayo de conductas sociales, la creación de un tejido de redes sociales y la formación de ciudadanas y ciudadanos (Arias et al., 2016; Parada, 2010; Rondón, 2011)

Por lo que se refiere a la función recreativa, es aquella que se percibe necesaria para romper con el estrés diario y con el sano esparcimiento de los miembros que constituyen la familia. Disfrutar del tiempo libre también es importante (Arias et al, 2016).

Por último, la función religiosa o espiritual se da cuando la familia decide transmitir e involucrar a sus descendientes en ciertas creencias religiosas (Del Pico, 2011).

En definitiva, y aunque los más actuales debates giren en torno a la crisis de la familia, así como a la pérdida de sus funciones y cierta tendencia a la desintegración, y con independencia de su forma y estructura, parece que sigue cumpliendo funciones sociales y educativas muy relevantes para el desarrollo de las pequeñas y de los pequeños, que serán los futuros adultos. Esto puede o no facilitar su desarrollo personal e integración social (Rondón, 2011). Para esta tarea, madres y padres suelen necesitar ayuda por parte de toda la comunidad educativa y de diversos profesionales (Martínez et al., 2015; Rodrigo, 2015).

Para finalizar este punto, en la tabla 2 quedan recogidas algunas de las funciones que las familias podrían desempeñar atendiendo a lo expresado por diferentes autoras y autores. Estas contribuciones han sido tenidas en cuenta para la anterior exposición y para la propuesta realizada en la Figura 3 a modo de síntesis.

**Tabla 2**

*Denominación de las principales funciones de la familia contemporánea*

Fromm et al. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protección</li> <li>• Educación</li> <li>• Afecto</li> <li>• Cuidado</li> </ul>
Martínez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado, sustento y protección: provisión de las condiciones necesarias para que se tenga un crecimiento y desarrollo digno</li> <li>• Respaldo en el contexto escolar: favorecimiento de actitudes, expectativas, actitudes, conocimientos y capacidades que fomenten interés por aprender y acudir al centro</li> <li>• Apoyo emocional: provisión de apoyo y afecto emocional para que se adquieran las aptitudes, las actitudes, las experiencias y los conocimientos que permitan un desarrollo integral</li> </ul>

Rodrigo y Palacios (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biológica: mantenimiento del estado saludable, su crecimiento y su supervivencia</li> <li>• Subsidiaria: desarrollo psicológico adecuado a través de los apoyos necesarios y del afecto (apego y compromiso emocional)</li> <li>• Estimulación promotora de habilidades para ser competentes ante la vida, saber relacionarse con el entorno y capaces para enfrentar las demandas y los problemas</li> <li>• Educativa y social: acceso a contextos socioeducativos que permitan al individuo crecer como persona</li> </ul>
Fantova (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Económica: provisión de los recursos materiales</li> <li>• Cuidado físico: provisión de descanso, reparación y cuidado</li> <li>• Educación: provisión de procesos de socialización, de autodefinición y de oportunidades de aprendizaje</li> <li>• Orientación: provisión de modelos y de referencias</li> </ul>
Musitu y Cava (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianza y educación de hijas e hijos</li> <li>• Red de apoyo afectivo, material y económico</li> </ul>
López y Escudero (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervivencia de sus componentes</li> <li>• Favorecimiento y transmisión de las destrezas necesarias para desarrollar la autonomía</li> <li>• Estimulación del desenvolvimiento de las capacidades relacionadas con la cultura donde el individuo está inserto</li> </ul>
Macías (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción a las necesidades biológicas de subsistencia</li> <li>• Constitución de una matriz emocional de las relaciones interpersonales y afectivas</li> <li>• Facilitación del desarrollo de la identidad individual ligada a la identidad de la familia</li> <li>• Disposición de los primeros modelos de identificación psicosexual</li> <li>• Entrenamiento de los roles sociales y de la organización social</li> <li>• Educación y estimulación de la creatividad</li> <li>• Transmisión de valores, creencias, ideologías y de la cultura</li> </ul>
Santana (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación de la conducta sexual</li> <li>• Control y organización de la reproducción</li> <li>• Transmisión de los comportamientos económicos esenciales</li> <li>• Educación de hijos e hijas</li> <li>• Regulación y canalización de los afectos y de los sentimientos</li> <li>• Establecimiento de relaciones entre diferentes generaciones</li> </ul>
Gomáriz et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protección</li> <li>• Cuidado</li> <li>• Educación de hijas e hijos: desarrollo cultural, afectivo, personal y social</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

### 3.1.3. Los tipos de familias en la sociedad contemporánea

Debido a la propia actualización y evolución del concepto de familia, así como a los innegables cambios por los que ésta se ha visto envuelta en las últimas décadas, que han sido de los más profundos en siglos, han proliferado un gran número de modelos y de estructuras familiares. Ello ha traído consigo la modificación de los parámetros con los que hasta el momento se entendían, analizaban y se prestaban apoyos a las familias (Valdivia, 2008).

De esta forma, además de las diferentes funciones que a las familias les tiene encomendada la sociedad, cada uno de los grupos familiares existentes se asemeja o se diferencia del otro por ciertos matices, lo cual dificulta su clasificación, que no siempre atiende a los mismos criterios.

Por este motivo, y para abordar las tipologías de familia, las cuales siempre van a depender del momento histórico, así como de los valores y de la cultura predominante, en el presente apartado se contempla una clasificación de los tipos de familias según su estructura. Es decir, según “los elementos propios de un sistema, el número de personas pertenecientes al grupo familiar y las relaciones que se establecen entre ellos” (Martínez et al., 2015, p.54).

Asimismo, el desarrollo de las estructuras familiares ha puesto de relieve la diversidad familiar y la necesidad de establecer clasificaciones que tengan en cuenta diferentes formas y tipologías familiares.

En este sentido, Musito y Cava (2001) consideraron cinco tipos de familia:

- **Nucleares o tradicionales:** compuestas por la madre, el padre y sus descendientes.
- **Cohabitación:** parejas que conviven unidas por lazos afectivos y sin formalizar un vínculo legal.
- **Hogares unipersonales:** hace referencia a una única persona.
- **Monoparentales:** familia constituida por un único progenitor y las hijas y los hijos.
- **Reconstituidas:** tras la disolución de una pareja, se da una nueva relación, por lo que se establece una familia nueva formada por un componente de la pareja extinta, la nueva pareja y los hijos y las hijas de solo uno de los miembros de la pareja o de ambos.

Como continuidad a la anterior clasificación, Urbano (2018) añadió otras posibilidades compatibles. Señalo cuatro tipos de estructuras familiares:

- **Extensas:** formadas por los progenitores, las hijas y los hijos y otros parientes, que generalmente son las abuelas y los abuelos.
- **Adoptivas:** donde al menos uno de los hijos o de las hijas no ha sido concebido de una forma biológica. Su incorporación a la familia se ha llevado a cabo por un proceso de adopción nacional o internacional.
- **Sustitutorias:** aquellas donde se acoge temporalmente a una niña, a un niño o a un adolescente por ciertas causas que hacen que su familia de origen no pueda hacerse cargo del menor.

- **Homoparentales:** unión de dos personas del mismo sexo.

Por lo tanto, para la propuesta de clasificación de tipos de familia que se presenta en la figura 4, y que se desarrollará a continuación, se ha tenido en cuenta lo expuesto hasta el momento y también lo aportado por Del Picó (2011), Martínez et al. (2015), Rondón (2011) y Valladares (2008).

**Figura 4**

*Propuesta de clasificación de tipos de familia según su estructura*



Fuente: elaboración propia.

Así pues, de la clasificación de los tipos de familias realizada para esta tesis doctoral, y según su estructura, se extraen catorce opciones diferentes con sus correspondientes características:

- **Nuclear o tradicional:** pareja heterosexual casada y los hijos y las hijas del matrimonio. Los miembros comparten un espacio físico. Las más numerosas en Europa.
- **Troncal o múltiple:** varias generaciones que conviven en el mismo hogar, tales como progenitores, hijas e hijos y abuelas y abuelos.
- **Extensa o extendida:** parientes colaterales de la familia troncal o múltiple y que pertenecen a distintas generaciones (tías y tíos, primas y primos, sobrinas y sobrinos, nietas y nietos).
- **Monoparental:** madre o padre conviviendo, al menos, con una hija o un hijo menor de edad. Este tipo de familia se puede dar por iniciativa personal o por el

fallecimiento o separación de uno de los cónyuges. Son las segundas más numerosas en Europa.

- **Homoparental:** pareja de mujeres o de hombres con algún hijo o alguna hija, ya sea a través de adopción, maternidad subrogada, inseminación artificial (solo en mujeres) o porque el progenitor tiene un descendiente de una relación anterior.
- **Reconstituida o simultánea:** madre o padre con algún hijo o alguna hija de un grupo familiar anterior y que pasa a formar una nueva familia con la pareja o cónyuge actual. Son las terceras más numerosas en Europa.
- **Agregada o en cohabitación:** dos personas que viven en régimen de cohabitación sin un contrato legal que certifique la unión.
- **Transaccional:** matrimonio o pareja heterosexual. Son transaccionales biculturales cuando uno de los miembros de la pareja procede de una cultura distinta a la predominante en el país de asentamiento o cuya primera nacionalidad no es la del país receptor; si esto se da en los dos miembros de la pareja, se forma una familia transaccional multicultural (cada uno de ellos precede de una etnia o cultura distinta a la del país de acogida). Está vinculada al fenómeno de la migración.
- **Polígama:** existe una pluralidad de cónyuges. Existen tres formas: a) poligamia: matrimonio grupal donde varias mujeres y hombres mantienen relaciones matrimoniales de forma recíproca; b) poliandria: varios hombres (maridos) comparten una misma esposa (mujer); c) poliginia: varias esposas comparten un solo marido. Esta modalidad de familia está prohibida en España y en el resto de Europa, al menos de manera formal.
- **Consensuada o pareja de hecho:** pareja que decide libremente compartir un lugar de residencia, unos bienes y un proyecto de vida (objetivos existenciales) sin hacer uso del refrendo social del matrimonio religioso o civil.
- **Parejas de pasión formada:** dos personas que no viven bajo el mismo techo de forma permanente, pero que presentan un alto nivel de compromiso. Son personas que valoran la libertad y la autonomía, apoyándose mutuamente. Para este grupo familiar el éxito de su vida en común y el buen funcionamiento de la pareja es la vida independiente de sus miembros.

- **Hogares unipersonales:** una sola persona que vive de forma independiente, sin hijos ni hijas. Puede ocurrir por fallecimiento de un miembro de la pareja, por una separación o por decisión propia.
- **Adoptivas:** uno o varios adultos que acogen a un menor o a varios de forma permanente y a través de un proceso de adopción. Los progenitores y las hijas y los hijos no cuentan con afinidad consanguínea, pero sí se crea una relación estable y duradera regida por los principios del afecto.
- **Sustitutorias o de acogida temporal:** uno o varios adultos que ejercen el cuidado temporal de un menor o varios, comprometiéndose a protegerlos y sostenerlos emocionalmente, psicológicamente, físicamente y económicamente hasta que los o las menores puedan regresar con su familia de origen o biológica.

Para concluir, tal y como señala Del Picó (2011), “la pérdida de funciones tradicionales atribuidas a la familia, en gran medida provocada por los cambios económicos y socioculturales de las últimas décadas, [...] ha determinado el tránsito sociológico desde la familia extensa a la familia nuclear” (p. 48).

Pero no solo esto, sino que todos estos cambios, los cuales se abordarán en el próximo epígrafe, han hecho virar la perspectiva desde la familia modelo a los modelos de familia (Martínez et al., 2015; Rondón 2011), lo cual se traduce en la diversificación de los tipos de familias que se pueden encontrar actualmente no solo en la sociedad española sino en la del resto de Europa y del mundo occidental.





## **3.2. Necesidades formativas de los progenitores relacionadas con la crianza y la educación de los hijos y de las hijas**

---

Los cambios en las sociedades han impactado sobre las familias. La familia es reflejo de esos cambios y la sociedad revela cómo es la familia de su tiempo, por lo que ambas se influyen y son influidas mutuamente. Ante estas complejas dinámicas entre sociedad y familia y familia y sociedad surgen a lo largo de los siglos XX y XXI diferentes abordajes teóricos y metodológicos para identificar las fortalezas y debilidades del grupo social familiar, para intentar dar cuenta y explicar sus situaciones, así como para diseñar y poner en marcha acciones formativas que permitiesen mejorar la calidad de las vidas de las familias (Rubio et al., 2021). De este modo, este segundo epígrafe del marco teórico se divide en tres apartados.

En primer lugar se abordarán los factores que más impacto han tenido en la transformación de la familia, y especialmente en el desempeño de la maternidad o de la paternidad. Uno de los principales cambios ha sido la evolución del papel de la mujer en el entorno familiar, social y laboral. También la importancia de la diversidad en las sociedades, los cambios económicos y tecnológicos, así como cuestiones demográficas tales como el incremento generalizado de la población mayor y la reducción de la natalidad.

En segundo lugar se tratará cómo esos cambios han perpetuado algunas necesidades de los progenitores relativas a la educación y crianza de sus hijas e hijos. En otros casos han dado lugar a nuevas necesidades (Martínez et al, 2015), las cuales han intentado cubrirse mediante recursos sanitarios, económicos, políticos o socioeducativos.

En tercer lugar se atenderá a las perspectivas fundamentales que se han aproximado al estudio de las familias. A pesar de los múltiples acercamientos teóricos a la indagación del contexto de socialización por excelencia, se ahondará en el marco ecológico-sistémico, y dentro de este en la teoría del desarrollo familiar, en la teoría de los sistemas familiares y en la teoría ecológica del desarrollo humano. Tras esto se incidirá en el marco conductual, cognitivo y social, nutrido por los enfoques conductistas, cognitivos, por la teoría de la coerción y por las aportaciones de Alfred Adler.

### 3.2.1. Cambios en las sociedades y sus repercusiones en las familias

---

El grupo social familiar ha estado presente en la historia de la humanidad desde las comunidades primitivas. Ha sido y es un entorno en el que transmitir y forjar normas y valores a sus miembros para que puedan después transferirlos al resto de la sociedad, ya que la familia es donde da inicio la vida social (Brizuela et al., 2021).

La familia es un contexto imprescindible en la vida de las personas. Es un sistema que queda incluido dentro de otros sistemas sociales más amplios (una comunidad de vecinos, un centro escolar o un grupo de amigos). Ha sufrido en las últimas décadas cambios relevantes, sobre todo en las sociedades occidentales, asistiendo a un proceso de aceleradas y profundas transformaciones, muchas de ellas sin precedentes (Davis et al., 2021).

En este sentido, las progresivas rupturas con la estricta heteronormatividad, así como el surgimiento de vínculos familiares nuevos, han dado pie a alteraciones en las relaciones y en las funciones de los miembros que forman parte de las familias. También a modificaciones en la idea social de género en relación con las femineidades y las masculinidades (Castaño et al., 2018).

Otras variaciones han venido dadas por el descenso de los índices de natalidad, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el aumento de las separaciones y de los divorcios, el nacimiento de nuevas formas de convivencia o la legalización de técnicas y métodos de reproducción asistida. Todo esto ha implicado un incremento de ciertas estructuras familiares. En este sentido, y aunque aún existe preeminencia de la familia nuclear tanto en Europa como en América, su disminución ha sido considerable. Por añadidura, se ha dado una tendencia imparable a que los núcleos familiares sean cada vez más individualizados y reducidos (Sallés y Ger, 2011).

En este mismo orden de ideas, habría que señalar otros cambios que también están afectando a las estructuras, a los comportamientos y a las dinámicas familiares. Por ejemplo, en el ámbito de la política se ha dado una transición y una generalización hacia sistemas políticos democráticos a nivel global. En cuanto a la economía, durante las últimas décadas se han sufrido diferentes crisis financieras mundiales, las cuales han tambaleado y han puesto en entredicho el estado del bienestar. Asimismo, la irrupción de las tecnologías de la información

y de la comunicación ha traído consigo nuevas formas de relacionarse socialmente (Ramírez et al., 2018).

Igualmente, se ha producido un incremento de la diversidad cultural, de la competitividad, de la presión proveniente de la sociedad del consumo, de la precariedad laboral y de los bajos salarios, y una tendencia a la globalización y la despersonalización, lo cual exige al ciudadano de a pie un ajuste en sus expectativas y nuevos patrones de pensamiento, comportamiento e interacción social (Martínez et al., 2010).

Finalmente, las exigencias laborales de los progenitores, los extenuantes ritmos de vida o el cambio de roles en el hogar han provocado, en algunas ocasiones, la indefensión de determinadas familias a la hora de responder a las situaciones de la vida cotidiana (Torio et al., 2019).

Por su parte, Antunes (2020) ha explicitado diferentes cambios que han afectado a las familias, entre los que destaca los siguientes: a) disminución de parejas casadas en matrimonio religioso y con un compromiso de por vida; b) menor rigidez en la jerarquía de poder y de autoridad de un género sobre el otro y de una generación sobre la otra, dándose una mayor proximidad en las relaciones entre adultos y menores, en ocasiones casi de igualdad; c) flexibilidad en la división del trabajo según el género y en las características asociadas al mismo, pues ya no solo es el hombre quien trabaja fuera de casa ni la mujer la que se encarga en exclusiva de las tareas domésticas y de la crianza, aunque sigue jugando el papel más relevante el género femenino en ello; hombre y mujer ponen orden en el hogar y de ambos se espera afecto, por lo que el varón cada vez es más permeable a manifestar emociones y sentimientos; d) mayor autonomía y libertad por parte de los estados a las familias, a la vez que aseguran su apoyo y protección.

No obstante, y a pesar de todos los cambios expuestos, la comunidad educativa más antigua sigue siendo la familia. La familia es el agente de socialización primigenio y principal, cuya influencia deja su estela a lo largo de toda la vida de los individuos. Los progenitores adquieren un papel destacado dentro de ella. Entre sus responsabilidades y cometidos, independientemente de las vicisitudes a las que tengan que enfrentarse o las circunstancias que atraviesen, se encuentran el favorecimiento del desarrollo personal de los más pequeños, así como asegurar el equilibrio emocional de los mismos (Álvarez et al., 2019).

Para finalizar, en la Figura 5 aparecen los principales cambios que han impactado sobre las familias de forma sintética.

**Figura 5**

*Principales cambios que han impactado sobre las familias*



Fuente: elaboración propia.

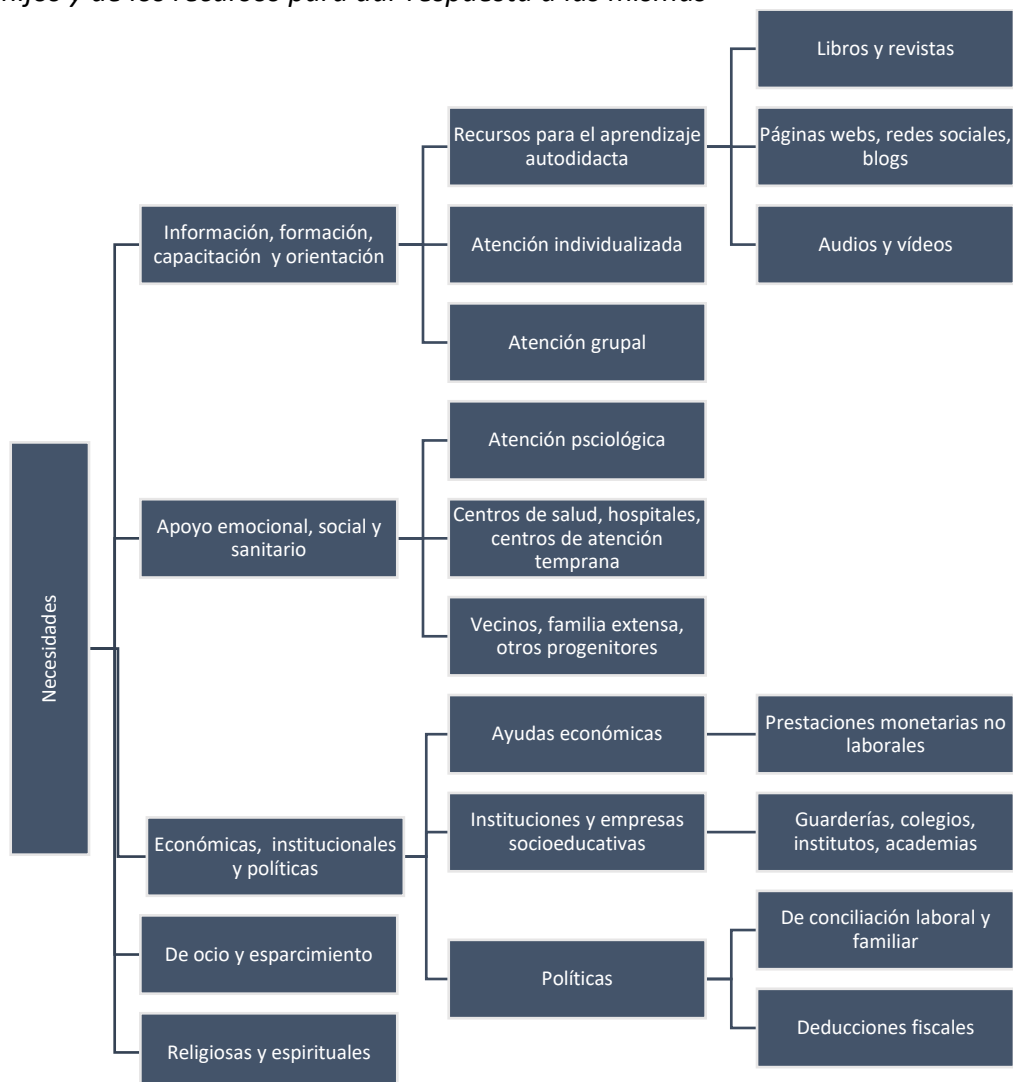
Notas. Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

### 3.2.2. Necesidades de las madres y de los padres para educar a sus hijas e hijos

El nacimiento de una hija o de un hijo implica alteraciones en el seno familiar, requiriendo los padres y las madres recursos de distinta índole (Tobío, 2014) (Figura 6), los cuales deben intentar dar respuesta a sus necesidades en cuanto a la crianza y educación de niños, niñas y adolescentes (Estévez et al., 2015).

**Figura 6**

*Clasificación de las necesidades que pueden presentar las personas en la crianza y educación de sus hijos y de los recursos para dar respuesta a las mismas*



Fuente: elaboración propia.

Dicho acontecimiento puede variar y experimentarse de modos bien distintos según las personas que lo vivencien y sus características culturales y socioeducativas (Imrie y Golombok, 2020).

Además, tanto el Consejo de Europa (2006) como la Organización Mundial de la Salud (2013) vienen señalando la serie de dificultades y problemáticas que presentan las familias para desempeñar sus funciones parentales. Por ende, es preciso detectar las debilidades y fortalezas presentes en la convivencia familiar y en sus dinámicas de interacción (Martínez et al., 2021). Después de dicha identificación, sería preciso ofrecer pautas, orientaciones e indicadores que facilitasen la labor a los agentes socioeducativos que trabajan con las familias, garantizando unas adecuadas políticas públicas en relación al incremento del bienestar del núcleo familiar (Urbano, 2018).

Así pues, y a pesar de todos los cambios abordados anteriormente, algunas de las funciones de las familias respecto a los hijos y a las hijas durante la infancia y la adolescencia siguen siendo similares a las de antaño: económica, afectiva, socializadora-educativa o asistencial (Arias et al., 2016).

Con todo, la familia desempeña funciones materiales y económicas, de alojamiento, de crianza, comunicativas y afectivas, reguladoras y de control social primario. Es el punto de inicio en la formación de los seres humanos. Desde dicho entorno se debe maximizar la seguridad, la atención, el amor, la experiencia de las relaciones interpersonales y la pertenencia (Onyshchenko, 2021).

Sin embargo, aunque las funciones de las familias compartan semejanzas con las de décadas anteriores, se enfrentan hoy en día a novedosas transformaciones en las sociedades, lo cual ha hecho que surjan nuevas necesidades a cubrir en los progenitores para que puedan enfrentar con una mínima garantía de éxito la crianza y la educación de sus hijas e hijos (Rubio et al., 2021b).

Estas nuevas necesidades se han relacionado con la urgencia de modificar antiguos patrones de convivencia e interacción familiar, los cuales han precisado de adaptación a los requerimientos, a las demandas y a las situaciones de la sociedad y de la familia actual (García y Delval, 2016).

Muchas familias se encuentran ante fuertes desencuentros entre madres, padres, hijas e hijos originados por la reproducción de patrones heredados de sus familias de origen, los cuales fueron aprendidos por observación e imitación de conductas a lo largo de diferentes

generaciones. Entre esos desencuentros destacan los surgidos por las diferencias en las concepciones ante las relaciones entre progenitores y vástagos, por los roles y liderazgos, así como por la concesión de derechos y deberes a cada una de las partes implicadas. Por otro lado, la aparición de conflictos viene dada a su vez por los distintos niveles de implicación y compromiso de las madres y de los padres con otros contextos sociales y educativos en los que se mueven sus hijos e hijas. Esto puede derivar en fracaso escolar, en agresividad y en violencia infantojuvenil, en consumo de drogas, en delincuencia o en embarazos no deseados (Martínez et al., 2010b), así como en el repunte actual del maltrato de los menores a sus progenitores (Santos, 2017).

Habría que decir también que tradicionalmente la familia no ha explicitado sus normas ni las funciones de cada miembro. Tampoco los derechos y los deberes concedidos a cada grupo. Todo se ha dado por supuesto, y es en ese preciso instante, en el que no se dialoga, en el que el tiempo de comunicación entre los adultos y los menores es cada vez más minúsculo, donde surgen los problemas y las dificultades (Martínez et al., 2010; Sallés y Ger, 2011).

Aparecen también dudas en los mayores acerca de su competencia o incompetencia para ejercer adecuadamente la tarea de educar a sus hijas e hijos, delegando frecuentemente las responsabilidades educativas propias en otras personas, instituciones u organismos. Ante estas complejas circunstancias, se detectan necesidades de orientación educativa en las familias coetáneas para así dotarlas de conocimientos, de habilidades, de actitudes y de estrategias para que puedan criar y educar de forma positiva (Ramírez et al., 2018; Rodrigo et al., 2015; Vázquez, 2015).

Además, los progenitores comenzaron a demandar a los centros educativos una extensión de su rol. Esto se percibió en las exigencias que plantearon a la institución escolar para que se ampliase el horario, extendiendo en el tiempo la función de guarda y custodia. Lo comentado fue resultado de la necesaria adecuación de los horarios de las escuelas a las jornadas laborales de madres y padres. Así, y en esta misma línea, los adultos de las familias comenzaron a demandar ayuda también en las tareas escolares encomendadas por los maestros y las maestras para realizar en casa, al igual que en otras actividades de recuperación académica, de enriquecimiento curricular (idiomas u ofimática) y de ocio recreativo (sobre todo en deportes). Asimismo, se vislumbró imprescindible que los niños, las niñas y los adolescentes que creciesen en contextos deficitarios o desfavorecidos dispusiesen de modelos sociales en el ámbito escolar que les motivasen hacia el esfuerzo continuado y hacia

la consecución del éxito futuro. De esta forma, los menores podrían disponer de un apoyo para superar los obstáculos que encontrasen para su desarrollo personal (Martín, 2007).

En relación con lo anterior, la investigación corrobora que no solo las situaciones de pobreza derivan en desmotivación y bajo rendimiento en el estudiante, sino que el papel desempeñado por la familia es un factor muy relevante (García et al., 2016).

Todo esto lleva a revisar la situación actual acerca de si los niños, las niñas y los adolescentes están recibiendo una estimulación adecuada por parte de sus progenitores, o si estos, debido a su falta de tiempo, falta de interés o por desconocer estrategias y buenas prácticas con los menores, descuidan sus responsabilidades, delegando en el resto de comunidad educativa, y especialmente en la escuela, las funciones educativas desempeñadas en épocas pretéritas (Gomariz et al., 2017).

Asimismo, la interacción entre la familia, el centro educativo y el resto de la comunidad puede jugar un rol clave en esta problemática, más si cabe teniendo en cuenta la creciente competitividad social actual, la cual ya ha alcanzado a la infancia. (Martín, 2010; Valdivia, 2008). De este modo, se recoge lo expuesto por Martín (2007), lo cual ayuda a esclarecer la situación abordada a lo largo de estas líneas:

Aunque las capacidades de los niños de hoy no son distintas de las de los niños de épocas precedentes, los padres tienden actualmente a delegar en ellos un mayor número de responsabilidades y les impulsan a acelerar su desarrollo, buscando su mayor preparación para que alcancen el éxito profesional lo antes posible. Se observa que son cada vez más los padres que ejercen presión sobre sus hijos introduciéndoles anticipadamente en actividades de alta cotización laboral (computadores, idiomas, por ejemplo), en detrimento del tiempo libre y el descanso infantil. (p.70).

Igualmente, los progenitores necesitan adquirir conocimientos acerca de las características de los hijos y de las hijas según sus edades. También de la adaptación de las prácticas parentales a las particularidades de los menores, repensar el estilo educativo y la disciplina abordada, las emociones o la calidad de las conexiones e interacciones entre adultos y pequeñas o pequeños (Șițoiu, 2021).

Por otro lado, conseguir una comunicación adecuada y positiva con la que hacer frente a los conflictos de manera constructiva es otro de los aspectos que tratar con las familias. Especialmente los progenitores deben aprender estrategias para resolver los conflictos de forma adecuada, mejorar la escucha activa y las habilidades comunicativas, favorecer la



empatía y controlar las actitudes negativas con sus parejas, así como con otras personas, pues son el modelo que están mostrando a sus hijos e hijas. Además, cada progenitor cuenta con su propia historia personal, la cual está impregnada por sus familias de origen y los modelos educativos desplegados por estas, dentro de los que se encuentran las experiencias vividas en el hogar en cuanto a la relación de pareja de sus madres y padres, los comportamientos paternos y maternos, los gestos de respeto, confianza, amor o afecto, así como el establecimiento de normas y reglas (Iglesias et al., 2019, 2020).

También es transcendental aprender a educar en la resiliencia, lo que implica, a su vez, educar en la fortaleza. Las madres y los padres deben ser capaces de enseñar a sus vástagos a soportar las molestias, a resistir ciertas influencias nocivas que aparecerán en el día a día y a salir airosos y fortalecidos de estas situaciones. Para ello hay que desafiar los objetivos con iniciativa, firmeza, decisión y constancia, poniendo en práctica valores como la justicia, la prudencia, la sensibilidad hacia las diferentes condiciones personales, la paciencia y la perseverancia. Otro aspecto relevante es el de aprender a educar en la intimidad, lo cual exige tener capacidad para enseñar a niñas, niños y adolescentes el valor del respeto de la intimidad propia y de la intimidad de las demás personas. De esta forma, los más pequeños aprenden en el hogar acerca de la esfera privada de los individuos, así como de los niveles óptimos de privacidad y difusión de informaciones sobre la propia vida y de la del resto. No hace falta profundizar que estos elementos deben ser primeramente trabajados conscientemente por los adultos para poder hacerlo después con los menores (Reparaz et al., 2021).

Con relación al contexto tecnológico actual, los progenitores y demás adultos influyen en las motivaciones y patrones de uso de los dispositivos tecnológicos conectados a Internet, generando, a veces, retroalimentación sobre lo que sus hijos e hijas consultan en la red, cuyo acceso se produce cada vez a edades más tempranas. Aunque esta influencia es limitada, pues conforme avanza la edad de los menores el grupo de iguales media con más fuerza, se debe tener en cuenta su aportación y su actuación como referente. Por ello, no solo niños, niñas y adolescentes requieren de ayuda y apoyo para actuar de forma diversificada, responsable y fluida en el entorno digital, sino que madres y padres también deben avanzar en estas cuestiones (Álvarez et al., 2019).

En esta misma línea, no se debe menospreciar la importancia de la mediación y supervisión digital familiar, lo cual pone barreras a la aparición de problemas vinculados al uso

de dispositivos tecnológicos conectados a Internet, o a minimizar las consecuencias negativas en el caso de que ocurran (Gamito et al., 2019).

En esta tesitura, muchos de los nuevos progenitores representa a la Generación Y (o milénica) o a la Generación Z, que han crecido conectados al mundo digital, con cierta dependencia a consumir noticias e informaciones, en ocasiones sin filtro crítico, de temas relacionados con la crianza y la educación de los hijos y de las hijas. Así pues, más información no es sinónimo de mejor formación, sino que muchos de los materiales consultados no promueven el aprendizaje esperado ni les son útiles para los retos que les exigen sus funciones parentales (Raines y Robinson, 2018).

De esta forma, los padres y las madres, consciente o inconscientemente, presentan necesidades formativas relacionadas con la educación y crianza de sus hijas e hijos. Precisan de apoyo y ayuda independientemente de las circunstancias vitales que atraviesen o de las edades de sus retoños (Esteban et al., 2021).

Sin embargo, tristemente, los progenitores que cuentan con más necesidades y están pasando por mayores aprietos suelen ser los que menos solicitan y reciben las ayudas en cuanto a educación parental se refiere. La tendencia es pedir apoyo en los casos de crisis a expensas de utilizar los servicios de índole preventivo (Burns y Brown, 2020).

Para finalizar, es oportuno comentar que tener en cuenta las necesidades señaladas por la investigación, así como los nuevos intereses explicitados por los progenitores, pueden impactar positivamente en los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas de formación para progenitores (Sanders et al., 2021), los cuales van a tratarse en posteriores epígrafes.

Por último, y atendiendo a lo desarrollado en este apartado, en la Tabla 3 se expone una síntesis de los principales temas relacionados con las necesidades de información, de formación, de capacitación y de orientación que presentan los progenitores en cuanto a la educación y crianza de sus hijas e hijos. Dichos contenidos deberán ser tenidos en cuenta en los recursos formativos diseñados para dar respuesta a esas necesidades.

**Tabla 3**

*Temas relacionados con las necesidades de información, de formación y de orientación que presentan los progenitores en cuanto a la educación y crianza de sus hijas e hijos*

Guijarro (2001)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Síndrome de las abuelas esclavas y de los abuelos esclavos<ul style="list-style-type: none"><li>- Sobrecarga física y emocional por el cuidado de los nietos y de las nietas</li></ul></li></ul>
Urrea (2006)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sobrecarga laboral de los progenitores<ul style="list-style-type: none"><li>- Políticas de conciliación entre trabajo y familia</li></ul></li><li>• Falta de tiempo para compartir en familia por parte de los progenitores<ul style="list-style-type: none"><li>- Gestión del tiempo</li></ul></li><li>• Aislamiento y soledad de los menores por el uso inadecuado y excesivo de las pantallas</li></ul>
Martín (2007)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ayuda en el apoyo de las tareas escolares de hijas e hijos</li><li>• Servicios de ocio recreativo</li><li>• Descanso infantojuvenil</li><li>• Tiempo libre en la infancia y en la adolescencia</li></ul>
Martínez et al. (2007)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Establecimiento de normas y límites y delimitación y aplicación de consecuencias</li><li>• Habilidades sociales, de comunicación y de escucha, y empatía<ul style="list-style-type: none"><li>- Abordaje de conflictos y estrategias para su resolución de forma constructiva</li></ul></li></ul>
González (2007)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Disciplina positiva<ul style="list-style-type: none"><li>- Pieza fundamental para que los menores se desarrollen con equilibrio, mentalmente más sanos y con mejor preparación para enfrentar las adversidades de la vida</li></ul></li><li>• Diferenciación entre amor y consentimiento<ul style="list-style-type: none"><li>- Exigencia</li><li>- Expresión de afectos y protección</li><li>- Facilitar el afrontamiento a posibles sufrimientos y frustraciones</li></ul></li></ul>
Martínez et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reproducción de patrones heredados de las familias de origen de los progenitores</li><li>• Roles en las relaciones entre progenitores e hijas e hijos</li><li>• Derechos y deberes de hijos e hijas y progenitores en el hogar</li><li>• Implicación y compromiso de los progenitores en los contextos educativos y sociales donde se mueven los menores. Repercusiones de una falta de implicación:<ul style="list-style-type: none"><li>- Fracaso escolar</li><li>- Agresividad y violencia infantojuvenil</li><li>- Consumo de drogas</li><li>- Delincuencia</li><li>- Embarazos no deseados</li></ul></li></ul>
Sallés y Ger (2011)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fomento del diálogo</li><li>• Delimitación de las normas en el hogar</li><li>• Establecimiento de las funciones de cada persona en el hogar</li></ul>
Aguilar y Urbano (2014)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tecnologías de la información y de la comunicación<ul style="list-style-type: none"><li>- Tiempo de utilización</li><li>- Usos adecuados e inadecuados</li><li>- Alfabetización digital</li></ul></li></ul>

Morales et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilos educativos y de crianza de los progenitores</li> <li>• Etapas de desarrollo humano del ciclo vital</li> </ul>
Santos (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevención del maltrato de madres y padres a hijos e hijas y de los menores a sus progenitores</li> </ul>
Raines y Robinson (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis crítico de las noticias e informaciones relativas a la crianza y educación de los hijos y de las hijas</li> <li>• Selección adecuada de materiales sobre educación familiar</li> </ul>
Ramírez et al. (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia versus incompetencia parental</li> <li>• Delegación de las funciones de educación y crianza de los menores en otras personas o en instituciones</li> </ul>
Álvarez et al. (2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrones de uso de los dispositivos tecnológicos conectados a Internet</li> <li>• Repercusiones del uso de dispositivos electrónicos conectados a Internet a edades tempranas</li> </ul>
Gamito et al. (2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediación y supervisión digital familiar</li> </ul>
Iglesias et al. (2019, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación adecuada y positiva <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de la escucha activa</li> <li>- Mejora de las habilidades comunicativas</li> <li>- Favorecimiento de la empatía</li> </ul> </li> <li>• Resolución de conflictos de manera constructiva</li> <li>• Control y gestión de las emociones negativas</li> <li>• Expresión del amor y del afecto</li> <li>• Establecimiento de normas y reglas</li> </ul>
Rapazaz et al. (2021)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasmisión de valores <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativa, firmeza, decisión y constancia</li> <li>- Justicia, prudencia y sensibilidad</li> <li>- Paciencia y perseverancia</li> </ul> </li> <li>• Educación de la intimidad y del pudor</li> </ul>
Șițoiu (2021)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de las hijas y de los hijos según las edades</li> <li>• Prácticas parentales</li> <li>• Estilos educativos y disciplinarios utilizados por los progenitores</li> <li>• Emociones</li> <li>• Calidad de las conexiones e interacciones entre adultos y menores</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

### 3.2.3. Perspectivas teóricas de interés en el estudio de las necesidades formativas de las familias y en el desarrollo de intervenciones de educación parental

---

A partir de la década de los ochenta del pasado siglo empezó a vislumbrarse un creciente interés por el estudio de las familias desde diferentes enfoques y modos de analizar e intervenir sobre sus realidades. Poco a poco la investigación sobre las mismas fue virando hacia una perspectiva más holística, tomando fuerza un avance hacia el pluralismo y hacia el eclecticismo teórico y metodológico (Thora, 2017).

En ese momento se puso de manifiesto que las distintas perspectivas teóricas y sus aportaciones al campo de estudio de las familias eran importantes y bien acogidas siempre y cuando fuesen de utilidad para la evaluación e intervención familiar. Es decir, cuando persiguieran un carácter práctico enfocado al desarrollo de las familias y a la mejora de ciertas situaciones sociales en las que éstas se viesan inmiscuida (Arias et al., 2016).

No obstante, aunque han sido variadas las aproximaciones a la investigación sobre la familia y sobre la educación parental, a continuación se abordarán dos grandes marcos. Por un lado, la perspectiva ecológica-sistémica del desarrollo humano y algunas de las teorías que se circunscriben a la misma: la teoría del desarrollo familiar, la teoría de los sistemas y la teoría ecológica del desarrollo humano. Por otro lado, el marco cognitivo, conductual y social, del que forman parte el enfoque conductista, el cognitivo, el social y las aportaciones de Alfred Adler (Martínez et al., 2015).

#### 3.2.3.1. Marco evolutivo, ecológico y sistémico

---

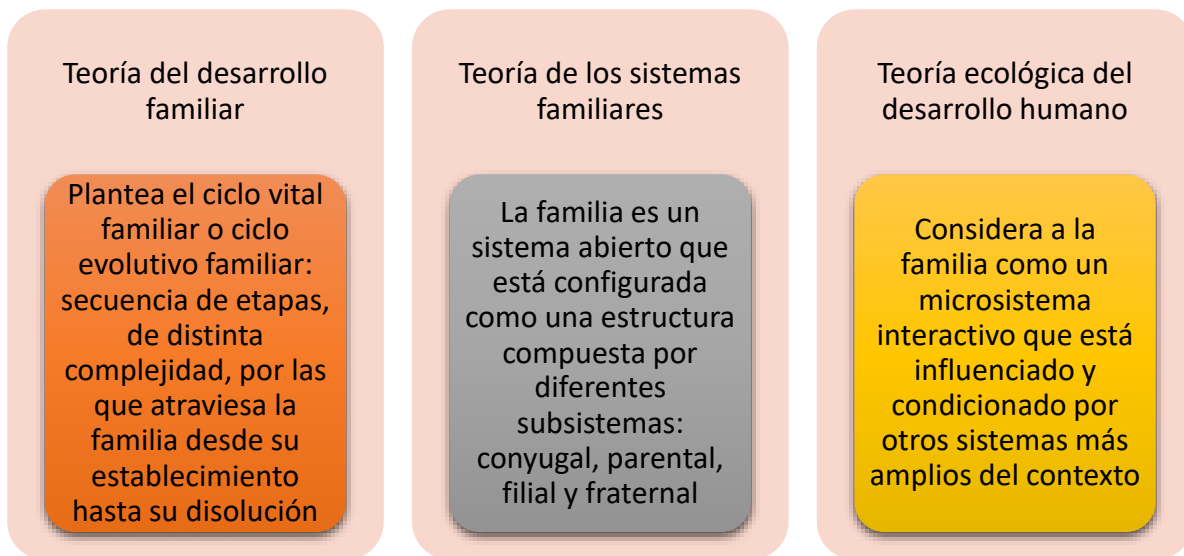
El marco ecológico-sistémico del desarrollo de la familia es considerado el encuadre conceptual que más ha contribuido al estudio de este grupo social hasta la actualidad. Esto se debe a su amplitud y pluralidad, contemplando las dinámicas del grupo social familiar en relación con sus ambientes, contextos o entornos y en estrecha interacción con el desarrollo evolutivo –físico, cognitivo, psicológico, social y personal- de la misma (Gifre y Esteban, 2012; Máiquez y Capote, 2001; Martínez et al., 2007; Martínez et al., 2015; Thora, 2017; Vázquez, 2015).

Por otra parte, este enfoque teórico ha permitido relacionar las situaciones familiares con el resto de la sociedad. Así, por ejemplo, ha sido posible analizar las concomitancias entre

las experiencias en los hogares, en el trabajo o en la escuela y variables estructurales tales como la pobreza y la marginación, o las disfuncionalidades en la interacción familiar (Martínez et al., 2015). Por todo ello, se van a tratar las siguientes perspectivas teóricas en el presente punto (Figura 7).

### Figura 7

*Síntesis de los principales enfoques del marco evolutivo, ecológico y sistémico*



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, desde la perspectiva de la teoría del desarrollo familiar se ha abordado la evolución de la familia atendiendo a los ciclos o fases vitales por los que esta y sus miembros pasan a lo largo de su existencia.

En segundo orden, desde la perspectiva de los sistemas familiares se ha contemplado a la familia como un sistema conformado por diferentes subsistemas (como el conyugal, el fraternal o el paternal-maternal, entre otros). De esta forma, los cambios en uno de los integrantes del sistema familiar repercutirán en el conjunto del mismo (en los otros componentes), por lo que se precisa el mantenimiento del equilibrio y la cohesión, así como la existencia de límites para poder afrontar los desequilibrios o crisis provenientes del interior del sistema familiar como del entorno exterior.

Por último, la perspectiva ecológica propuesta por Urie Bronfenbrenner (1986) ha subrayado la inmersión de los individuos en un conjunto de interacciones, de menor a mayor distancia respecto al sujeto, que responden a los microsistemas, mesosistemas, exosistemas,

macrosistemas, los cuales influyen a las personas u ontosistema, y que se dan y expanden a través del tiempo (cronosistema), estando todos ellos expuestos al globosistema.

Por ende, la convergencia entre los tres enfoques teóricos que se han introducido sitúan a la familia como un sistema dinámico de relaciones interpersonales recíprocas (Vázquez, 2015), distintas según la fase o estadio evolutivo del sistema social familiar, que se enmarca en diferentes contextos o entornos, los cuales reciben impacto de los cambios sociales e históricos.

Así que, tal y como señala Valladares (2008):

La relación entre individuo, familia y sociedad hay que entenderla en sus múltiples interrelaciones, no como un proceso unidireccional. Se hace necesario entender dos niveles de análisis: el nivel macrosociológico, que son las relaciones entre la familia y la sociedad, y el nivel microsociológico, que responde a la interrelación entre la familia y el individuo (p. 9).

#### 3.2.3.1.1. Teoría del desarrollo familiar

---

Desde esta teoría se propone una perspectiva evolutiva de la familia, la cual considera sus transformaciones, necesidades y potencialidades educativas atendiendo a los diferentes estadios o etapas por los que van pasando los miembros del núcleo familiar (Arias et al., 2016; Duvall y Kerckhoff, 1958; Martínez et al., 2007):

- Formación de la pareja, si la hubiera.
- Maternidad y paternidad.
- Familias con hijas pequeñas o hijos pequeños.
- Familias con hijos o hijas en edad escolar.
- Familias con hijas o hijos adolescentes.
- Familias con hijos adultos o hijas adultas en casa.
- Etapa de nido vacío o salida de las hijas y de los hijos del hogar.
- Jubilación.
- Separación o muerte de un miembro de la pareja.

La transmisión de un estadio a otro, normalmente producido por cambios en la composición y estructura familiar, influye en las interacciones que se producen entre los componentes de la familia, tanto con su ambiente externo como interno (acontecimientos y sucesos familiares), lo cual, en muchas ocasiones, provoca la reacomodación o adaptación de

respuestas por parte del grupo social familiar ante las nuevas necesidades –biológicas, psicológicas y sociales- que les plantea su novedosa situación evolutiva. (Arias et al., 2016). No obstante, se deben tener en cuenta los cambios que se abordaron en anteriores epígrafes y que afectan a las familias, ya que cada vez son menos las que transitan ordenadamente y de forma lineal de una a otra fase o estadio del ciclo vital.

Más no se trata solo de esta deambulación de un estadio del desarrollo familiar a otro, sino que diversas problemáticas surgidas en la convivencia familiar, así como aquellas que derivan en rupturas de parejas, por ejemplo, surgen por una carencia de habilidades socioemocionales por parte de los integrantes de la familia para afrontar con garantías de éxito los retos evolutivos de la dinámica familiar (Martínez et al., 2007). Esta consideración permite la entrada del siguiente enfoque teórico: la teoría sistémica-familiar.

#### 3.2.3.1.2. Teoría de los sistemas familiares o teoría sistémico-familiar

---

La Teoría General de Sistemas fue propuesta por Von Bertalanffy (1950). Desde este punto de vista la familia es concebida como un sistema de relaciones que va más allá de la simple suma de sus miembros o componentes. Su aplicación al presente tema de estudio se percibe en cuestiones tales como la concepción de alteraciones psicológicas como resultado de las interacciones individuo-ambiente, la influencia de la familia en el desarrollo de los individuos o la consideración del grupo social familiar como un sistema abierto y en constante intercambio con otros grupos e instituciones sociales (Valladares, 2008).

Por lo tanto, este modelo teórico ve a la familia como un sistema de interacciones producto de las relaciones bidireccionales establecidas tanto de forma interna, como por ejemplo entre madres-padres e hijas-hijos, y de forma externa: es decir, con el sistema socio-cultural por el que son rodeados los miembros del núcleo familiar. Así, la interacción entre los componentes de la familia es un fenómeno dinámico, puesto que los seres humanos están en continua evolución. La evolución implica cambio constante en el funcionamiento familiar, lo cual a su vez se traduce en continuados ajustes y reajustes en las conductas de cada individuo del núcleo familiar para mantener la unidad como grupo social. De esta forma, los ajustes y reajustes constantes en las dinámicas de la familia llevan anejos períodos de equilibrio-desequilibrio que a veces provocan inestabilidad y riesgo. Esto puede paliarse o apoyarse con programas formativos que incluyan a los progenitores con el fin de que consigan un mejor entendimiento de los procesos acaecidos en la familia, un mejor ajuste de las expectativas del



comportamiento de sus hijas e hijos, así como el desarrollo de habilidades personales y sociales (Martínez et al., 2007).

Desde esta perspectiva, siguiendo a Cuesta (2017, p. 84), la familia puede ser considerada un sistema porque:

- Los integrantes se consideran partes mutuamente interdependientes.
- Para adaptarse a los cambios, externos e internos, incorpora información de su medio, toma decisiones, trata de responder, obtener feedback de su éxito y modificar su conducta si es necesario.
- Tiene límites permeables que la distingue de otros grupos sociales.
- Debe cumplir ciertas funciones para sobrevivir, como el mantenimiento físico y económico y la reproducción, socialización y cuidado emocional de sus miembros.

En síntesis, la familia es un sistema social abierto, dinámico, dirigido a metas y autorregulado. Además, el modelo sistémico permite analizar los patrones de interacción disfuncional de una familia, los procesos de la comunicación familiar y sus elementos y los diferentes subsistemas familiares (conyugal, parental, filial y fraternal). También las repercusiones de todas estas interacciones en el desarrollo de los individuos pertenecientes a la familia y en el impulso o disuasión de habilidades de la persona para relacionarse con sus iguales e integrarse adecuadamente en el grupo social al cual pertenezca (Martínez et al., 2015).

#### 3.2.3.1.3. Teoría ecológica del desarrollo humano o del sistema de sistemas

Urie Bronfenbrenner reconoció la utilidad de los principios ecológicos para llevar a cabo un acercamiento a la comprensión y explicación de la organización social de los seres humanos. El autor se interesó por el ámbito de estudio de la familia, proponiendo la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1986), la cual tiene muchas similitudes con la teoría sistémico-familiar pero con mayor énfasis en las interacciones del grupo social familiar con el contexto o entorno externo.

De esta forma, Bronfenbrenner trató de unir el desarrollo ontogenético del individuo con la interacción de este con el ambiente. Así, la familia se percibe en cuanto a su relación con el entorno. Es decir, una relación de influencia recíproca familia-entorno, y no como una unidad independiente de otras organizaciones e instituciones sociales. Por lo tanto, el desarrollo individual se entiende desde este enfoque en el contexto del ecosistema –sistema

biológico formado por los seres vivos y el medio natural en el que viven-, en el que la persona crece y se adapta a través de los intercambios con su ecosistema inmediato –la familia- y otros ambientes más distantes o menos proximales (Arias et al., 2016; Gifre y Esteban, 2012).

Desde este punto de vista, se describen varios tipos de sistemas con una relación inclusiva entre sí. Esto se debe a que lo pretendido por Bronfenbrenner era describir el contexto o ambiente ecológico –conjunto de estructuras seriadas en el que cada una de estas estructuras cabe dentro de la siguiente-. Además, todo fenómeno psicológico emerge en un ambiente ecológico determinado pero también se expande a través del tiempo o cronosistema, en el que puede diferenciarse un microtiempo (continuidades y discontinuidades en los procesos proximales que se estén ejecutando), mesotiempos (periodicidad de los episodios a través de intervalos de tiempo, tales como días y semanas) y macrotiempo (focalizado en las expectativas y sucesos cambiantes en la sociedad entre unas generaciones y otras, y que son influidos por los procesos de desarrollo humano a lo largo del ciclo vital) (Gifre y Esteban, 2012).

No obstante, volviendo al tema que concierne, la teoría de Bronfenbrenner considera varios entornos sociales en los que la persona interactúa y que influyen en el desarrollo del individuo. Estos entornos o sistemas se encuentran dispuestos de forma anidada unos en otros, formando un sistema concéntrico de subsistemas que se desarrollan en la Tabla 4 (Arias et al., 2016; Máiquez y Capote, 2001; Martínez et al., 2007; Thora, 2017).

**Tabla 4**

*Los sistemas ecológicos de la teoría de Bronfenbrenner*

Sistema	Definición
Globosistema	Sistema mundial en el que el individuo no influye de forma directa o activa. Se refiere a eventos que suceden sin estar bajo el control humano, tales como las consecuencias de los incendios, de los terremotos o del cambio climático
Cronosistema	Se refiere al desarrollo de los sistemas a lo largo del tiempo, lo cual afecta al individuo en relación a la época que le toca vivir
Macrosistema	Valores culturales, creencias y sucesos históricos que han ocurrido en las distintas comunidades y que afectan a los otros sistemas ecológicos, influyendo directamente en el comportamiento de las personas. En cuanto al tema de estudio en cuestión, la aprobación cultural, por ejemplo, del castigo en la infancia puede tener efectos relevantes en las pautas de crianza de progenitores hacia sus hijos e hijas

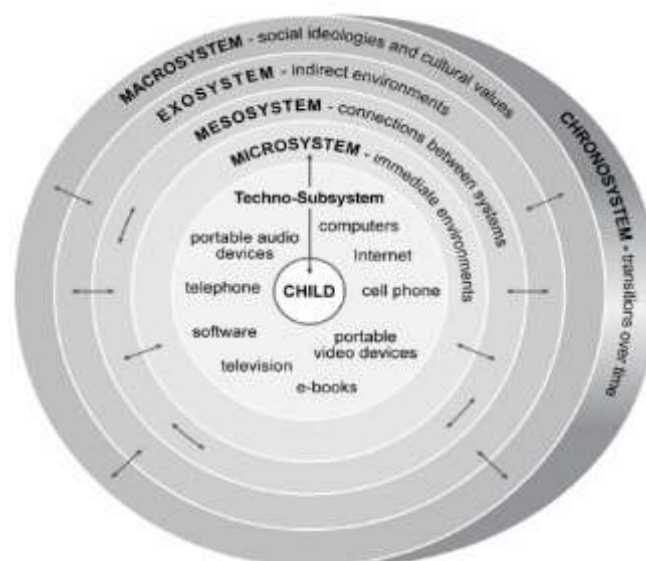
Exosistema	Estructuras sociales y educativas formales e informales en las que la niña o el niño no participan pero que influyen y delimitan lo que acontece en su entorno más cercano. Ejemplo de ello puede ser la influencia del contexto laboral paterno o materno en el progenitor y los efectos derivados de ello en el trato que el menor recibe. También los vecinos, las vecinas o las asociaciones
Mesosistema	Interrelaciones entre los principales escenarios o microsistemas del individuo en desarrollo, tales como las que se dan entre familia y escuela
Microsistema	Interacciones entre el individuo en desarrollo y su entorno más cercano o inmediato. En el caso de los menores, la familia es el principal microsistema, comprendiendo las interacciones entre el niño o la niña y sus progenitores y hermanos o hermanas, siempre y cuando existiesen. Otro microsistema relevante en la infancia es el de los centros de educación infantil y las escuelas, lugares donde se producen interacciones del pequeño o de la pequeña y sus profesores o profesoras y miembros de su grupo de iguales
Ontosistema	Se refiere a las características de la propia persona: biológicas, psicológicas, sociales, educativas y emocionales

Fuente: elaboración propia.

Recientemente se ha incorporado el tecno-subsistema ecológico (Ignatova et al., 2015) como dimensión del microsistema. Su inclusión se justifica por el continuo aumento de la complejidad y disponibilidad de la tecnología en la infancia (Johnson, 2010) y por la implicación directa que esto tiene en relación a los progenitores (Figura 8).

### Figura 8

*El tecno-subsistema dentro del modelo teórico de Bronfenbrenner*



Fuente: Ignatova et al. (2015, p.54).

Es preciso destacar, tal y como expone Arias et al. (2016, p. 127), algunas de las ideas más relevantes en relación a la familia que derivan de esta perspectiva teórica:

- El desarrollo de las personas se encuentra profundamente influido por su ambiente. El comportamiento de los padres y de las madres es también una habilidad influida por la comunidad y por la cultura particular en la cual viven.
- Gran parte de los aspectos del desarrollo humano, como las relaciones entre padres-madres e hijas-hijos, se produce como resultado de fuerzas indirectas o efectos de segundo orden.
- Las relaciones transcontextuales, como las de una niña o un niño con su profesor o profesora, que es también su vecina o vecino, son beneficiosas para el desarrollo.
- La interacción entre madres o padres e hijos o hijas se fortalece cuando comparten relaciones en múltiples situaciones o contextos.

Como se deduce, la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner debe estar muy presente tanto en el diagnóstico de las necesidades de padres y madres, así como en el diseño e implementación de intervenciones destinadas a la formación de los progenitores.

### 3.2.3.2. Marco conductual, cognitivo y social

---

El marco conductual-cognitivo y social ha aportado diferentes métodos, estrategias y técnicas, sobre todo, en el diseño de intervenciones destinadas a familias. También la aplicación de estas perspectivas teóricas en el ámbito de la orientación educativa familiar se ha puesto de manifiesto en el análisis de los condicionantes que mantienen las fortalezas y los problemas o dificultades en las familias, así como en la explicación de las consecuencias que unas y otras tienen para el grupo social familiar en su conjunto o para algún miembro en particular (Martínez et al., 2015).

Por otro lado, muchos programas destinados a ayudar a los progenitores en la crianza y en la educación de sus hijos e hijas han asumido este marco teórico, pues en ellos se han incluido actividades que aplican técnicas basadas en las teorías del comportamiento (Comeche y Vallejo, 2016; Haslam et al., 2016; Máiquez y Capote, 2001; Martin y Pear, 2008), en el modelo social-cognitivo (Bados y García, 2010; Bandura, 2011; Haslam et al., 2016;

Máiquez y Capote, 2001; Sanz et al, 2013) o en la teoría de la coerción (Fisher y Gilliam, 2014; Haslam et al., 2016; Smith et al., 2014).

Además, desde otros recursos formativos de índole socioeducativa se ha pretendido acercar a los padres y a las madres a su estilo de vida, a su lógica privada (Adler, 1948, 1975; Hobmair y Treffer, 1981) y al conocimiento de las metas y objetivos erróneos tanto de los progenitores como de sus hijos e hijas (Dinkmeyer y Dreikurs, 2000; Dreikurs y Soltz, 1990). Igualmente, se han facilitado pautas básicas para posibilitar un acercamiento progresivo a un estilo educativo y de crianza democrático (Oberst, 2003, 2010, 2016). Estas tres últimas propuestas son aportaciones provenientes de la psicología individual o adleriana, que es un enfoque bastante desconocido en los países de habla hispana, aunque en la última década, a raíz de su aplicación a la educación y crianza de los menores, ha generado un fuerte movimiento de interés en Latinoamérica y España (Brachfeld, 1948; Carpintero y Del Barrio, 2013; Carroll y Hamilton, 2016; Dreikurs, 2001; Eslami, 2013; Jonynienè y Kern, 2012; Maquilón et al., 2010; Lott y Nelsen, 2008; Máiquez y Capote, 2001; Nelsen, 2006; Nelsen et al., 2015; Oberst, 2002, 2015; Oberst et al., 2004; Soheili et al., 2015; Watts, 2015). Por todo ello, conviene abordar a continuación la contribución de estas corrientes teóricas al estudio de la familia y al diseño de intervenciones para apoyarla (Figura 9).

### Figura 9

#### *Principales aportaciones del marco conductual cognitivo y social a la familia*

<b>Enfoque conductista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos y procedimientos para modificar las conductas de los miembros de la familia y mejorar el bienestar familiar</li> </ul>
<b>Perspectiva social-cognitiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrenamiento de habilidades intrapersonal e interpersonales que ayuden a afrontar situaciones consigo mismos y con los demás, así como con los hijos y las hijas</li> </ul>
<b>Teoría de la coerción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de refuerzo mutuo en el que los cuidadores refuerzan la conducta inadecuada del menor, provocando la negatividad del adulto, y así sucesivamente. La interacción se interrumpe cuando uno "gana"</li> </ul>
<b>Aportaciones de Alfred Adler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las relaciones positivas con el prójimo requieren de conocimiento de uno mismo y de conocimiento de los demás para entender las conductas, las vivencias y los actos propios y ajenos</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

### 3.2.3.2.1. Enfoque conductista

El enfoque conductista, especialmente el basado en las bases teóricas de Skinner (1953), se centra en los procedimientos básicos del condicionamiento (Pellón et al., 2014): a) procedimientos para aumentar conductas: reforzamiento positivo y reforzamiento negativo (escape y evitación); b) procedimientos para disminuir conductas: castigo (o castigo positivo) y entrenamiento de omisión (o castigo negativo); c) la extinción en el reforzamiento positivo.

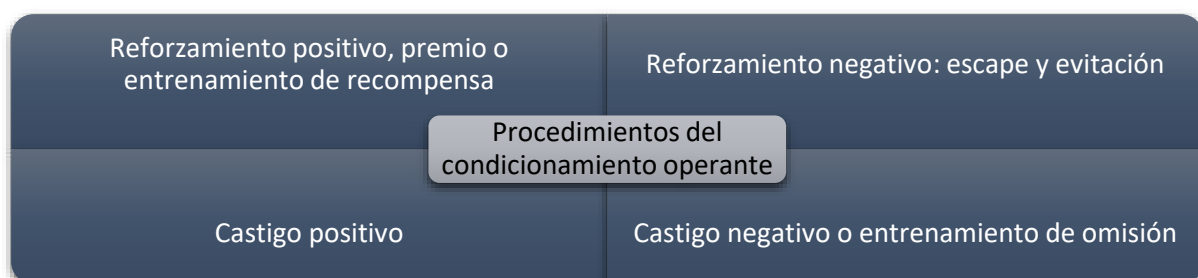
Desde esta perspectiva se consideran estos procedimientos fundamentales del condicionamiento operante como factores que determinan el aprendizaje y la conducta. Por esto, y pese a que el condicionamiento clásico permite entender algunos aspectos del aprendizaje, tales como la asociación de estímulos neutros con respuestas involuntarias o no aprendidas (por ejemplo, el miedo de los estudiantes ante un examen), no es tan eficaz cuando se trata de dar explicación sobre conductas voluntarias, para las cuales es más pertinente el condicionamiento operante (Santrock, 2014).

Siguiendo a Pellón et al. (2014), para comprender los principales procedimientos del condicionamiento operante se debe tener claro qué es una contingencia: “relación de dependencia funcional entre dos componentes de un condicionamiento, relación que se establece cuando uno de los componentes correlaciona con el otro” (p. 178). Se debe agregar que las contingencias pueden ser positivas, si la respuesta va seguida de una consecuencia, o negativas, si una respuesta previene o elimina la aparición de otra consecuencia.

De igual modo, dependiendo del tipo de contingencia y de la naturaleza de las consecuencias (apetitiva o aversiva) quedan establecidos cuatro procedimientos básicos de condicionamiento operante (Pellón et al., 2014; Santrock, 2014; Sanz et al., 2013) (Figura 10).

**Figura 10**

*Principales procedimientos del condicionamiento operante de Skinner*



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, conviene subrayar que el reforzador (estímulo reforzador) es simplemente el elemento que tiene que ver con la motivación en el condicionamiento, por lo que antes de emplearlo habrá que comprobar qué actuación o efecto se prevé sobre el sujeto, para lo que se tendrá que conocer la historia del mismo y de sus necesidades motivacionales y biológicas (Sanz et al., 2013).

Volviendo al abordaje de los principales procedimientos del condicionamiento operante propuesto por Skinner, en primer lugar se encuentra el reforzamiento positivo, premio o entrenamiento en recompensa. Ocurre cuando una consecuencia apetitiva (estímulo gratificante) se presenta de forma contingente a una respuesta, dando como resultado un aumento de la fuerza de la respuesta (aumenta la intensidad de la respuesta, su frecuencia de aparición en un intervalo de tiempo o tasa de respuesta, etcétera). En el momento en el que la persona emita la respuesta se le presenta un evento apetitivo. Si la respuesta no es emitida, no se presenta la consecuencia apetitiva. Estas consecuencias apetitivas pueden ser reforzadores primarios (como la comida) o secundarios (como el dinero o los elogios emitidos por parte de los padres o las madres a la niña o al niño).

En segundo lugar, el reforzamiento negativo consiste en el aumento de una respuesta-conducta por ir seguida de la eliminación de una consecuencia o estímulo aversivo (desagradable), por lo que se da una contingencia negativa, ya que la respuesta elimina o previene un evento o suceso. En el reforzamiento negativo existen dos opciones:

- Evitación: la respuesta impide que se presente un suceso de naturaleza desagradable (como por ejemplo una madre o un padre que interrumpe sus críticas –consecuencia aversiva- cuando el hijo o la hija comienza a entregar los deberes a tiempo en el colegio, lo cual aumenta esa respuesta por parte del pequeño o de la pequeña).
- Escape: la respuesta elimina o detiene el evento, suceso o consecuencia de naturaleza aversiva (como por ejemplo cuando un hijo o una hija se va de casa – respuesta- para no seguir escuchando a su madre o padre riñéndole por no hacer las tareas escolares –suceso o consecuencia aversiva-. Lo más probable es que la respuesta del menor aumente, ya que ha aprendido que marchándose de casa detendrá las críticas provenientes de su madre o padre).

En tercer lugar, se trata el castigo o castigo positivo, procedimiento que pretende disminuir la fuerza de una respuesta al aplicar una consecuencia desagradable contingente a la respuesta. Por lo tanto, si un individuo emite la respuesta operante, se presenta la consecuencia aversiva. Si la respuesta no ocurre, no se presenta la consecuencia desagradable. Ejemplo de esto podría ser la situación en la que una hija o un hijo interrumpen continuamente a su padre o madre mientras intenta transmitirle algo. El progenitor o la progenitora entonces reprenden verbalmente a la pequeña o al pequeño, con lo que se prevé que cesen las interrupciones por parte del menor. No obstante, para que el castigo sea efectivo se ha tenido que reforzar con anterioridad la respuesta. De esta manera, el castigo consistirá en una disminución de una respuesta (reforzada anteriormente) debido a la imposición de una consecuencia desagradable sobre dicha respuesta.

Por otra parte, con el castigo negativo o entrenamiento de omisión se persigue la disminución en la fuerza de la respuesta al eliminar o prevenir una consecuencia apetitiva de forma contingente a la respuesta del sujeto. Por tanto, si el individuo emite la respuesta operante se provee como consecuencia la no presentación de un suceso, evento o respuesta apetitiva que, en circunstancias similares, sí se presentaría si no se produjese tal respuesta del sujeto. Este procedimiento implica no entregar una recompensa cuando el sujeto despliega una conducta no deseada, como por ejemplo cuando una madre o un padre apaga la televisión, que como costumbre ven durante la comida, porque su hijo o hija se encuentra tirando alimentos al suelo.

En última instancia se encuentra la extinción en el reforzamiento negativo, que sucede cuando se deja de reforzar una respuesta previamente reforzada: no se presenta la consecuencia que anteriormente sí se daba cuando el sujeto emitía la respuesta operante. Ejemplo de ello puede ser cuando una madre o un padre ha prestado atención a ciertas conductas de su hijo o hija (que le pellizque para que la escuche) y deja de hacerlo un día sin previo aviso, por lo que los pellizcos pueden desaparecer si los progenitores continúan con la extinción de la atención a dicha conducta durante un tiempo razonable.

En vista de lo expuesto, desde esta perspectiva, siguiendo a Máiquez y Capote (2001), la intervención se centra en enseñar estrategias para facilitar el cambio o establecimiento de comportamientos. Se trata pues de que desaparezcan conductas consideradas negativas o no pertinentes y que se instauren otras más adecuadas, y todo ello a través del uso de reforzamientos y castigos.



Por ende, hay contingencias involucradas en las interacciones entre padres-madres e hijas-hijos. Los progenitores influyen en el comportamiento de los niños y de las niñas a través de refuerzos positivos o consecuencias, tales como el elogio o la atención. La conducta del menor puede reforzarse de forma inadvertida por los adultos cuando estos le prestan demasiada atención y puede desaparecer debido a la falta de atención de madres o padres. Así, estas son algunas implicaciones del enfoque conductista al ámbito de la intervención familiar (Haslam et al., 2016).

#### 3.2.3.2.2. Enfoque social-cognitivo

---

Desde este enfoque, tal y como señalan Máiquez y Capote (2001), se tienen en cuenta la interdependencia entre los múltiples procesos en los que están involucrados los pensamientos, los sentimientos y las conductas de las personas. Por este motivo, las intervenciones con madres y padres se enfocan en el entrenamiento de habilidades intrapersonal e interpersonales que les ayuden a afrontar situaciones consigo mismos y con los demás, así como con sus hijos e hijas (entorno personal, social y familiar). También se pone énfasis en el aprendizaje por observación o modelado (Bandura, 1977; Mayer, 2010; Gaviria et al., 2013).

Además, algunas de las principales implicaciones de las investigaciones sociales-cognitivas sobre la familia parten de la idea de que las cogniciones parentales, tales como las atribuciones, las expectativas y las creencias determinan el comportamiento de las madres y de los padres (Figura 11). De esta forma, las cogniciones de los progenitores influirán en su propia confianza como padres y madres, en la toma de decisiones y en las intenciones de sus conductas. Todo ello repercutirá también en la relación con sus vástagos. Así, madres y padres necesitan comprender cómo funciona su comportamiento y también el de sus hijos e hijas, al igual que las interacciones que surgen y se desarrollan entre ellas o ellos. Por otro lado, se recomienda desde esta perspectiva social-cognitiva enfocar las intervenciones con madres-padres en la autoeficacia (Haslam et al., 2016).

Por tanto, la teoría social cognitiva, cuyo máximo exponente es Albert Bandura, establece que los factores cognoscitivos y personales (afectivos y biológicos), la conducta y los factores sociales desempeñan funciones importantísimas en el aprendizaje. En vista de esto, los factores cognitivos pueden incluir expectativas, creencias, actitudes, estrategias, inteligencia y pensamiento. En cuanto a los factores personales que Bandura recoge, pero que

no guardan relación con el espectro cognoscitivo, se encuentran los rasgos de personalidad y el temperamento: introvertido-extrovertido, activo-inactivo, sereno-ansioso, amigable-hostil (Bandura, 1977, 1993, 1999, 2011; Santrock, 2014).

## Figura 11

### *Principales elementos de la perspectiva social-cognitiva*

Actitud
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tendencia psicológica que se expresa al evaluar un ente determinado –u objeto de actitud- con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad</li></ul>
Creencia
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pensamiento o idea que es asumido como verdadero</li></ul>
Expectativa
<ul style="list-style-type: none"><li>• Posibilidad o esperanza que un individuo tiene puesta en conseguir algo o en que alguien consiga una cosa</li></ul>
Autoeficacia
<ul style="list-style-type: none"><li>• Juicio que realiza el sujeto sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones que son necesarias para alcanzar una meta determinada</li></ul>
Atribución
<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicación que se da sobre el resultado de una acción previa. Genera una anticipación del resultado a conseguir. Crea unas expectativas de fracaso o de éxito en el futuro, lo que influye en la motivación para llevar a cabo o no ciertas conductas</li></ul>

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, cuando una persona aprende es capaz de representar o de transformar cognitivamente las experiencias que ha tenido. Esto llevó a Bandura a proponer su modelo de determinismo recíproco, donde los factores ambientales influían sobre la conducta que, a su vez, repercutía o afectaba al entorno. Por otro lado, los factores personales/cognitivos incidían en el comportamiento, y así de forma sucesiva (Sanz et al., 2013).

Por consiguiente, los subsecuentes ejemplos podrían servir para ilustrar el modelo de Albert Bandura en una situación de conducta de logro de una madre a la que se hace llamar Pilar en este documento de tesis doctoral (Tabla 5):

**Tabla 5***Ejemplos con una madre para representar el modelo de determinismo recíproco*

Tipo de influencia	Ejemplo
De la cognición sobre la conducta	Pilar formula estrategias cognitivas para pensar lógica y profundamente sobre cómo resolver el problema que su hijo tiene en relación al escaso hábito de estudio. Decide establecer un horario de estudio en casa, tiempo durante el que ella, a la vez que el pequeño, leerá para modelar la conducta de estudio (anteriormente la progenitora dedicaba la tarde a consultar entradas y publicaciones en redes sociales a través del teléfono móvil)
De la conducta sobre la cognición	Leer (conducta) durante las dos últimas semanas mientras que su hijo estudiaba y hacía los deberes ha llevado a Pilar a que la profesora interrumpa las llamadas a casa para informar sobre el mal desempeño de su hijo, lo cual produce un aumento de las expectativas de Pilar en relación a que el menor pueda aprobar las asignaturas del trimestre, además de sentir más seguridad en su desempeño como madre (cognición)
Del entorno sobre la conducta	Pilar ha comenzado a asistir a un programa de orientación educativa familiar que se está llevando a cabo una vez a la semana en horario de tarde-noche en el colegio de su hijo. En este programa se abordan aspectos importantes sobre educación y crianza. La intervención está permitiendo a Pilar, tras la observación y práctica de estrategias educativas con otros progenitores, desplegar nuevas conductas en la relación madre-hijo, lo cual también está mejorando el clima de convivencia en el hogar
De la conducta sobre el entorno	Los padres y las madres que han acudido al programa de educación parental han percibido mejoras en la relación con sus vástagos y se lo han hecho saber a otros progenitores, los cuales han solicitado una nueva edición de la intervención. El centro escolar está sopesando volver a implementar el programa en el tercer trimestre del curso escolar
De la cognición sobre el entorno	Las expectativas de los progenitores, que ahora consideran que la asistencia a un programa de orientación educativa familiar puede reportarles mejoras en la relación con sus hijos, en el rendimiento académico de los mismos, así como en el clima de convivencia en el hogar, junto con su insistencia y solicitudes al centro para que se oferte una nueva edición de la intervención, han hecho posible que en el tercer trimestre del curso académico se lleve a cabo una nueva implementación del programa de educación parental
Del entorno sobre la cognición	El centro escolar del hijo de Pilar ha decidido dar continuidad al programa de educación parental en cursos futuros, ya que los resultados de la evaluación de la implementación ponen de manifiesto una mejora en el ajuste de las expectativas de los padres y de las madres respecto a sus hijos e hijas, un cambio en las creencias respecto a la crianza y la educación de los mismos y de las mismas, y un aumento en la autoeficacia de los progenitores, así como un viraje hacia atribuciones causales enfocadas en el esfuerzo y no en el azar, el cual no está bajo el control de la persona. Todo esto, como se percibe, ha influido en las cogniciones de los progenitores

Fuente: elaboración propia.

### 3.2.3.2.3. Teoría de la coerción

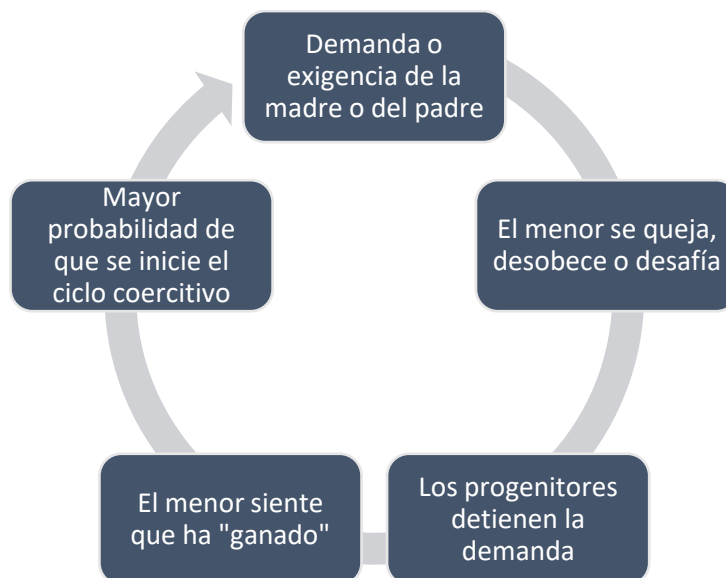
Se puede entender la coerción como la presión ejercida sobre una persona para forzar o intentar cambiar su conducta o voluntad. También se considera coerción la acción mediante la que se impone a un individuo una pena o castigo con el objetivo de condicionar su

comportamiento, así como la represión, la restricción o la inhibición de una conducta. Por lo tanto, en las familias se producen interacciones coercitivas. Así, la aparición de un comportamiento aversivo en una persona en la interacción familiar finaliza con el comportamiento aversivo de la otra persona en esa misma interacción. Sin embargo, el efecto a largo plazo suele ser un aumento en la probabilidad de que las conductas aversivas vuelvan a aflorar. De esta forma, si un niño o una niña se quejan cuando un padre o una madre le piden que hagan algo y los progenitores frenan esa exigencia o solicitud, la queja, el llanto u otros comportamientos se detendrán. No obstante, tanto la queja-llanto del hijo o de la hija como la demanda-exigencia-solicitud del progenitor (comportamientos aversivos) tienen más probabilidad de aparecer nuevamente (Haslam et al., 2016).

Patterson (1982) expuso la teoría de la coerción familiar. Describió un proceso de refuerzo mutuo (Figura 12) durante el que las cuidadoras o los cuidadores, inadvertidamente, refuerzan el mal comportamiento del niño o de la niña, lo que a su vez provoca la negatividad del adulto y así sucesivamente hasta que la interacción se interrumpe cuando uno de los participantes "gana".

**Figura 12**

*Modelo de la teoría de la coerción aplicada a las familias*



Fuente: elaboración propia.

Además, estos ciclos o procesos reforzantes pueden comenzar cuando los pequeños o las pequeñas reaccionan con enojo o resistencia a la solicitud de un adulto, evocando la ira y

la hostilidad del mismo, que, a menudo, se intensifica a medida que el ciclo coercitivo se va prolongando en el tiempo.

Por lo tanto, los niños y las niñas aprenden un patrón de relación dentro de la familia que luego se traslada a las interacciones llevadas a cabo en otros contextos y con distintas personas: grupo de iguales, maestros y maestras, profesores y profesoras, vecinos y vecinas. En consecuencia, cuando las interacciones coercitivas dominan el entorno familiar, los problemas de conducta infantojuveniles surgen y se estabilizan a lo largo del desarrollo (Smith et al., 2014).

En otro orden de cosas, se debe comentar que la teoría de la coerción se dio a conocer a través de estudios con niños y niñas en edad escolar y que mostraban conductas agresivas. En estos diseños de investigación se enfatizaron las observaciones intensivas en el hogar durante varias semanas. El refuerzo negativo caracterizó la estructura del proceso de coerción. Como tal, las madres y los padres, de forma inadvertida, fortalecieron el comportamiento aversivo de los menores a través de sus reacciones cíclicas de retraimiento-entrega. Se encontró que dicho ciclo coercitivo menor-adulto predecía un aumento en escalada de los problemas de comportamientos desde la niñez media hasta la adolescencia (Fisher y Gilliam, 2012).

Además, Reid et al. (2002) especificaron la transacción que definía el surgimiento de la coacción en la primera infancia, funcionalmente vinculada a los intercambios de agresión reactiva entre los progenitores y sus hijas e hijos. Aunque en la niñez temprana el incumplimiento de las demandas de los adultos y la agresión son comunes, las reacciones emocionales ineficaces de los cuidadores y de las cuidadoras pueden conducir a un aumento del conflicto, proporcionando un fértil terreno para que los niños y las niñas aprendan a ser opositoristas y desafiantes. Por lo tanto, antes de la escolaridad, un menor puede haberse vuelto abiertamente desafiante en el contexto familiar, pues ha aprendido a “cerrar” las demandas que percibe como poco gratificantes o desagradables. Se recuerda, tal y como se recogió previamente, el proceso de refuerzo recíproco entre el incumplimiento de las niñas o de los niños y los intercambios coercitivos con las cuidadoras o los cuidadores que surgen por tal incumplimiento. Este ciclo lleva a que el niño o la niña se opongan o desafíen las demandas del adulto, quien responde y da inicio al intercambio coercitivo entre ambos actores, que luego provoca un aumento en escalada de estas situaciones. De esta forma, las reacciones fuertes, negativas y desafiantes de los niños y de las niñas provocan mayores respuestas

negativas por parte de las cuidadoras o de los cuidadores, lo que puede ser un precursor del aumento de las interacciones coercitivas en el hogar. Esto puede incidir después en que esas interacciones se generalicen a otros contextos (García y Delval, 2016).

En este sentido, es preciso señalar que la socialización normativa se detiene cuando los procesos coercitivos rigen las interacciones menores-adultos. Por ende, se dan déficits en habilidades sociales y en el rendimiento académico, produciéndose una mayor exposición a procesos de riesgo y una menor exposición a las oportunidades de aprendizaje prosocial en el desarrollo temprano de la adolescencia. Este proceso suele vincular los problemas de comportamiento con conductas más graves, incluso delictivas en la adolescencia (Haslam et al., 2016; Smith et al., 2014).

En conclusión, las teorías de la interacción social enfatizan que las interacciones coercitivas tempranas entre los progenitores y sus vástagos influyen en los problemas de conducta en las etapas de desarrollo posteriores. La investigación ha demostrado que la crianza coercitiva, dura y el excesivo control de los padres y de las madres durante la primera infancia contribuyen a las dificultades de adaptación en la escolarización de los pequeños y de las pequeñas, incluidos los problemas de comportamiento (García y Delval, 2016; Fisher y Gilliam, 2012; Smith et al., 2014).

De todo esto se deduce que los progenitores necesitan que se les enseñen estrategias para el manejo o la gestión positiva de los hijos y de las hijas y de la convivencia en el hogar como una alternativa a las prácticas coercitivas de crianza y de educación (Fisher y Gilliam, 2012; Haslam et al., 2016; Smith et al., 2014).

#### 3.2.3.2.4. Las aportaciones de Adler

---

La psicología individual o adleriana debe su nombre a una elección intencional por parte de su creador para resaltar la idea del individuo en su totalidad, de la cual también forma parte su singularidad y su unicidad. Fue una tendencia psicoeducativa que concedió especial preeminencia al aspecto sociocultural, pues contempla a la persona en sus relaciones sociales, y al dinamismo inconsciente detrás de la conducta manifiesta del ser humano. Así, este enfoque presentó una trayectoria especial, puesto que se extendió a lo largo de los años veinte y treinta del pasado siglo sobre todo en Alemania, pero fue prohibida en dicho territorio durante la época nazi (1933-1945) (Hobmair y Treffer, 1981; Oberst, 2015; Watts, 2015).

El fundador de este enfoque psicológico y educativo fue Alfred Adler (1870-1937), médico austríaco que en un inicio colaboró con el mayor exponente del psicoanálisis: Sigmund Freud. Sin embargo, las diferencias entre ambos, así como un mayor interés por parte de Adler en la intervención socioeducativa, precipitaron la ruptura. Además, a diferencia del psicoanálisis, el cual perdió credibilidad en la esfera académica a causa de su carácter generalmente especulativo, varias de las propuestas de Adler y sus seguidores han sido confirmadas por la investigación empírica, aunque, en diferentes ocasiones, sin citar a los autores originales. Por lo tanto, estas limitaciones en la difusión de las ideas del movimiento se debieron, entre otras cosas, al freno impuesto por el régimen nacionalsocialista, a la muerte de su creador y a la poca definición, claridad y sistematicidad en las obras de Adler (Oberst, 2015; Watts, 2015), ya que, siguiendo a Hobmair y Treffer (1981):

Los libros de Adler son informes poco conexos, fatigosos y repetitivos, que no presentan una exposición sistemática ni una imagen definida de su psicología. Resulta trabajoso estudiar sus obras originales, pues, junto a formulaciones brillantes, se encuentran muchos puntos de difícil comprensión. Aun así, las palabras escritas por Adler han conservado su validez. Sus ideas se convirtieron hasta tal punto en bien común, no solo de la psicología científica, sino también de la popular, que ya nadie se acuerda de su creador. Piénsese, simplemente, en términos como sentimiento o complejo de inferioridad, compensación, afán de valoración o afán de poder. También en la literatura científica pervivieron las ideas de la psicología individual, pero la forma sistemática con la que se ocultó o silenció su origen constituye un fenómeno singular en la historia de la psicología (p. 14).

En esta misma línea, Watts (2015) identifica a la psicología adleriana como una importante influencia para otras perspectivas, tales como el enfoque cognitivo-conductual, la terapia sistémica familiar y las terapias constructivistas y construccionistas sociales. Así, Albert Ellis, psicoterapeuta cognitivo-conductual estadounidense, llegó a afirmar que “Alfred Adler, quizás más que Freud, es probablemente el verdadero padre de la psicoterapia moderna” (1970; citado en Watts, 2015, p. 82). Este influjo se debe, en parte, al desarrollo de las propias ideas del fundador de la corriente adleriana, la cual evolucionó de una fase psicoanalítica, que alcanzó toda la Primera Guerra Mundial (1914-1918), a una etapa humanista y constructivista tardía que fue la que penetró en varias corrientes psicológicas contemporáneas, y especialmente en la actual psicología positiva, cuyo principal exponente es Martin Seligman,

y entre cuyos antecedentes se encuentran, además de Alfred Adler, en Aristóteles, Gordon Allport (1897-1967) y en los psicólogos humanistas Abraham Maslow (1908-1970) y Carl Rogers (1902-1987). De esta forma, algunos de los conceptos fundamentales que recoge la psicología positiva son la lucha por la perfección o superioridad y el sentimiento de comunidad o interés social (Watts, 2015), algunos de ellos muy parecidos a los anteriormente vertidos por la psicología adleriana o individual (Oberst 2002, 2003, 2010, 2015, 2016; Oberst et al., 2004) (Figura 13).

**Figura 13**

*Conceptos básicos de la psicología individual o adleriana*



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, desde la visión de Adler, teoría y práctica debían ir unidas, para lo cual fomentó la apertura de centros educativos donde se atendía a niños, niñas y adolescentes, pero en los que también era especialmente relevante la formación de los progenitores y del profesorado. Para esta corriente resultaba crucial la prevención y la corrección de las prácticas inadecuadas en la primera infancia y el desarrollo de una convivencia positiva interpersonal dentro del contexto familiar, en la escuela o en otra institución que complementase o sustituyera a la familia. Por estos motivos fue duramente criticada en la época. Sin embargo, la mayor parte de estos centros se encontraban en territorio alemán, teniéndose que clausurar con la llegada al poder de Hitler. No obstante, tras el final de la Segunda Guerra Mundial (1945), las ideas de Adler fueron recuperadas principalmente en Estados Unidos (Hobmair y Treffer, 1981; Oberst, 2015; Watts, 2015).

La orientación adleriana parte del principio de que “prevenir es mejor que curar” y se centra en la educación, ya que el ser humano aspira a un futuro mejor para el resto de la



humanidad y, por tanto, para él mismo. En esta circunstancia se deben contemplar dos aspectos: a) cada persona presenta una capacidad y una disposición concreta; b) las capacidades y disposiciones específicas de cada persona solo pueden desarrollarse y evolucionar cuando se dan las condiciones adecuadas y a través de la educación.

Además, las cuestiones educativas afectan a todas y a todos y no se pueden considerar de forma aislada, sino que se relacionan con la cultura y la sociedad en general. El ser humano forma parte de una totalidad social y cultural concreta. Por ello, la educación de los adultos es sumamente necesaria, puesto que si el adulto no es un buen modelo para la niña o para el niño, el menor no podrá desarrollarse de forma óptima. De esta manera, se propone que para saber de qué forma educar correctamente se debe partir del análisis de las consecuencias derivadas de los errores educativos (Hobmair y Treffer, 1981; Oberst, 2015; Watts, 2015).

Por lo tanto, se puede considerar la psicología individual como un enfoque aún de actualidad, puesto que parte de varias premisas pertinentes para la discusión educativa (Hobmair y Treffer, 1981; Oberst, 2015; Watts, 2015):

- La realización de la persona solo se produce en la interacción con el entorno, en la que se incluyen las relaciones con las demás personas.
- A relacionarse con los demás de forma adecuada se aprende, por lo que la intervención educativa se hace necesaria.
- Las relaciones positivas con el prójimo requieren de autoconocimiento y de conocimiento de los demás para entender las conductas, las vivencias y los actos propios y ajenos.



### 3.3. Educación parental y recursos formativos para progenitores

---

Todos los progenitores buscan criar y educar a sus hijos e hijas de la mejor forma posible. Sin embargo, solamente con las buenas intenciones no siempre se alcanzan los objetivos propuestos ni se producen los mejores resultados (Nelsen, 2006).

Como es sabido, las relaciones que se dan entre los integrantes de las familias impactan e influyen en el desarrollo de las personalidades de niños, niñas y adolescentes. En dicho contexto experimentan una evolución y un progreso en el nivel físico, afectivo, social e intelectual, atendiendo a los modelos que han vivenciado e interiorizado en las interacciones con el resto de miembros del núcleo familiar (Estévez et al., 2015).

Actualmente las madres y los padres afrontan situaciones de estrés, desconcierto y desinformación con la llegada de un hijo o de una hija. Muestran una serie de dudas, culpabilidades e inseguridades relacionadas con la educación y la crianza de los menores. En esos momentos los progenitores comienzan a precisar de orientación y de asesoramiento de los profesionales del ámbito educativo, no solo por las razones expuestas, sino también por las discrepancias surgidas por las alteraciones en las dinámicas y los roles de género dentro de las familias, así como en las relaciones entre las madres y los padres y sus hijas e hijos, que han pasado de una estructura vertical-jerárquica-autoritaria a otra más horizontal y democrática que a veces se torna demasiado permisiva (Sallés y Ger, 2011).

Por otro lado, en la era de la hiperconectividad, el hiperconsumismo, la informatización, la inmediatez y la globalización, algunos padres y algunas madres se dejan llevar por el deseo de cultivar en sus hijos e hijas una personalidad tendente al éxito y a la competitividad. Se centran en la imagen a proyectar al mundo (a poder ser, inundada de filtros, apariencias y perfecciones), y olvidándose de la calidez emocional o del orden y la serenidad. En estos casos, los progenitores ejercen aparentemente una influencia nociva sobre los menores, poniendo en entredicho el desarrollo de una identidad saludable (Bozhkova et al., 2020).

También se dan ejemplos de progenitores que parecen vivir la educación y la crianza de forma enormemente intensiva. Proporcionan sobreprotección a sus hijas e hijos, lo cual, lejos de ser positivo, disminuye la tolerancia a la frustración de los menores, restándoles autonomía. En esta tesitura, los progenitores precisan aprender a adaptarse a las distintas

coyunturas, eventualidades y cambios vitales acaecidos en la familia para que la óptima convivencia familiar quede salvaguardada (Torio et al., 2019).

En definitiva, los niños, las niñas y los adolescentes, aunque no solo reciben el influjo del escenario familiar, puesto que a medida que crecen aumentan las influencias de otros contextos (escuela e instituto, grupo de iguales o medios de comunicación), éste sigue siendo el ambiente educativo y socializador más significativo. En la familia es donde se dan las primeras y más persistentes influencias, y la calidad de las relaciones adultos-menores tienen un peso relevante en la configuración de las relaciones posteriores del sujeto fuera de la misma. También en su salud mental, en los comportamientos aceptados por el entorno, en el aprendizaje y en las habilidades sociales en la juventud y en la edad adulta (Vázquez et al., 2016).

Por lo tanto, si la familia es uno de los más destacados contextos sociales de desarrollo del ser humano y como consecuencia un notable predictor del ajuste psicosocial del individuo (Comeche y Vallejo, 2016), es realmente importante poner en marcha propuestas efectivas de educación parental (Rodrigo et al., 2015).

Por ende, este tercer epígrafe del marco teórico de la tesis doctoral está integrado por tres apartados.

En primer lugar se tratarán las normativas desde las que se han promovido los apoyos y las ayudas que precisan las familias para el desarrollo de una parentalidad positiva. En este punto, la Recomendación del Consejo de Europa (2006) sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva se sitúa como un referente a nivel internacional.

En segundo lugar se abordará el concepto de educación parental, entendida como un tipo de formación que contempla habitualmente el entrenamiento activo en habilidades y cuyos objetivos son desarrollar la competencia y la confianza de los padres y de las madres, posibilitar formas de crianza no violenta, predecibles, consistentes y afectuosas, así como fortalecer los factores protectores y reducir los factores de riesgo en los adultos y en los menores (Rubio et al., 2020).

En tercer y último lugar se atenderán los recursos socioeducativos para la formación de los progenitores, así como los tipos y características. Estas propuestas se han desarrollado para apoyar a las familias esencialmente a través de los formatos de atención individualizada y visita domiciliaria, atención grupal (Rodrigo, 2015) y más recientemente con iniciativas de formación en línea (Vaquero et al., 2019).

### 3.3.1. Medidas y políticas de apoyo a la formación de los padres y de las madres

Tal y como se recogió en los puntos precedentes, los lazos afectivos y de apego que se dan en el contexto familiar son de suma importancia para la socialización primigenia de las hijas y de los hijos, así como para su óptimo desarrollo cognitivo, social y emocional. En este plano se sitúan diversas investigaciones, las cuales concluyen que la ruptura de esos vínculos y de otros factores relacionados con un ejercicio de una parentalidad inadecuada se asocian a procesos depresivos, complicaciones en la salud, baja competencia social y bajo rendimiento académico, problemas de conducta infantil y abandono, entre otros aspectos (Vázquez, 2015).

No obstante, desde hace algunos años se han producido esfuerzos por recoger en los documentos oficiales las indicaciones facilitadas por la evidencia científica relacionada con la educación parental y con el resto de apoyos a las familias (Rodrigo et al., 2015).

De esta forma, diversas instituciones internacionales y nacionales llevan años indicando la relevancia de la familia como unidad básica de la sociedad, puesto que su función pública, derivada de sus características socializadoras y educativas, contribuye a la formación de ciudadanos y al mantenimiento de la estructura, de la cohesión y de la convivencia de los miembros de las diferentes comunidades (Figura 14).

**Figura 14**

*Referentes normativos que explicitan el apoyo a las familias*



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, en el preámbulo y en el artículo 18 de la Convención de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (1989), la familia es tenida en cuenta como grupo social y natural prioritario para el bienestar y crecimiento de la totalidad de sus integrantes, sobre todo para el de los menores, quienes en este núcleo próximo comienzan a indagar el mundo, a relacionarse y a desarrollarse como seres sociales, así como a interactuar con los entornos diversos que se les van presentando (Sallés y Ger, 2011).

Por su parte, también la Organización de las Naciones Unidas (1948), en el artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, da tratamiento a la familia como el “elemento natural y fundamental de la sociedad que tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (p. 5).

Estas aportaciones fueron tenidas en cuenta por el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa (2006), organismos que formularon la Recomendación 19 para que los Estados Miembros comenzasen a estimular medidas que apoyasen a las familias, puesto que era necesario poner en marcha acciones para mejorar la convivencia familiar a través de la recepción de apoyo y de protección social, económica y legal, así como de formación parental para asegurar el desarrollo de su potencial (Martínez et al., 2010).

Desde dicha Recomendación 19 (Consejo de Europa, 2006) se señaló que los estados miembros debían:

Crear las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad, garantizando que todas aquellas personas que hayan de educar niños tengan acceso a los recursos adecuados (materiales, psicológicos, sociales y culturales) y que las actitudes y patrones sociales más extendidos se adapten a las necesidades de las familias con hijos y a las necesidades de padres y madres (p. 3).

También se indicó la necesidad que presentan las familias en cuanto a apoyo psicosocioeducativo. Este apoyo podría ser abordado desde acciones de sensibilización sobre lo que comporta y sobre lo que se entiende por ejercicio de la parentalidad positivo, acciones que fomenten los derechos de los menores y acciones que impliquen intervenciones más intensivas, como podrían ser los programas de educación parental. Con todo esto lo que se pretende es que los progenitores adquieran una mayor conciencia acerca de los derechos de sus hijas e hijos, del carácter de sus funciones como madres y padres y de sus propias obligaciones y derechos (Rodrigo et al., 2010).

Por ende, lo que la recomendación europea vino a respaldar fue la relevancia de que los niños, las niñas y los adolescentes crecieran en un ambiente familiar positivo. De igual modo se enfatizó la responsabilidad del estado de crear las condiciones adecuadas para proporcionar a los progenitores los suficientes apoyos y las ayudas que requiriesen. Y esto, a poder ser, desde un enfoque preventivo y proactivo, para así fortalecer las competencias personales y parentales de los progenitores, desde el empoderamiento de las comunidades y desde la adopción de buenas prácticas profesionales en las instituciones donde se implementasen los servicios, con el fin de salvaguardar los derechos de los menores y promover su desarrollo (Rodrigo et al., 2015).

Más recientemente, la Comisión Europea (2013) ha aprobado la Recomendación 112, que insta a la prevención de la pobreza infantil y a la promoción del bienestar de los menores a través del apoyo a las familias desde el ámbito de la prevención y el desarrollo de las habilidades parentales de las madres y de los padres.

Por otra parte, concretamente en España, la Constitución de 1978 en su artículo 39 recoge que “los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia” (p.10). En su artículo 50 afirma que se promoverá en la familia “su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio” (p. 11).

Respecto a las leyes educativas, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8, 2013), modificada por la actual ley española de educación (Ley Orgánica 3, 2020), afirma en su preámbulo que:

La transformación de la educación no depende solo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias (p. 4).

Además, y en esta misma parte de la legislación abordada, se considera a las familias como “las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia” (p. 4).

Finalmente, en cada uno de los territorios españoles, las comunidades autónomas pueden contar con especificaciones y concreciones en sus normativas autonómicas.

Por tanto, se vislumbra desde la normativa internacional, europea y española un cambio de mirada hacia la necesaria formación de padres y madres y la pertinente aproximación entre familia y escuela.

### 3.3.2. Educación parental desde el enfoque de la parentalidad positiva

---

La formación o educación de madres y de padres puede ser entendida como una serie de acciones formativas de aprendizaje, de entrenamiento, de sensibilización y de clarificación de actitudes, de valores y de prácticas de los progenitores con repercusiones en la crianza y en la educación de los hijos y de las hijas. Propician el proceso individual de desarrollo que tiende al perfeccionamiento de las capacidades de imaginar, de sentir, de comprender, de aprender y de utilizar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores para las tareas de ser madre o padre (Boutin y Durning, 1997).

Este tipo de formación también puede considerarse como aquel conjunto de actividades de aprendizaje, normalmente de carácter voluntario, destinadas a los progenitores y cuyos principales objetivos son:

- Proveer de modelos convenientes de prácticas educativas y de crianza para desplegar en el contexto familiar.
- Mejorar o modificar prácticas ya instauradas para promover conductas adecuadas en los menores, intentando erradicar las menos oportunas para un desenvolvimiento saludable (Vila, 1998).

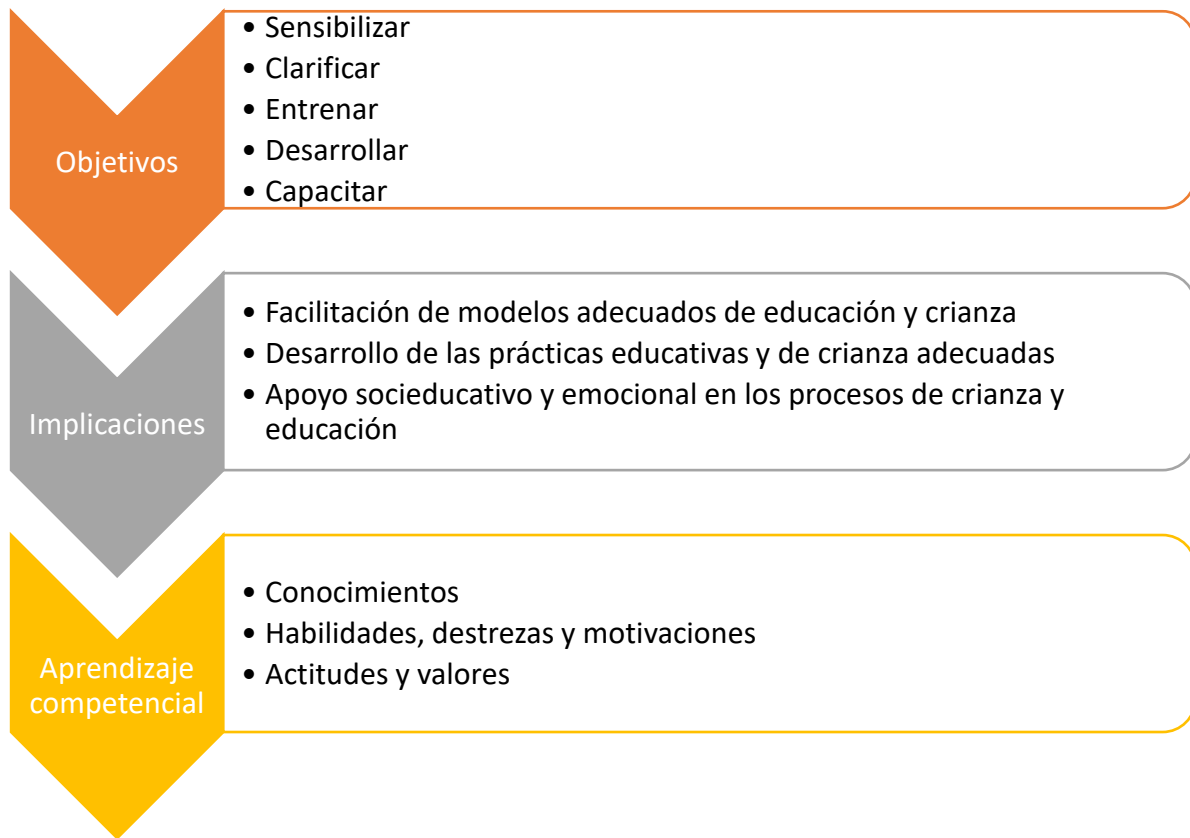
Máiquez et al. (2000) ya plantearon que los participantes en estas actuaciones psicosocioeducativas debían ser considerados como personas adultas en desarrollo, las cuales precisaban de asistencia y de apoyo para poder llevar a cabo su tarea educativa de forma óptima.

Martínez y Becedóniz (2009) añadieron que desde estas acciones formativas, además de las habilidades educativas de los progenitores, era necesario promover las competencias sociales e interpersonales, pues todas ellas contribuyen al desarrollo positivo de niñas, niños y adolescentes (Figura 15).



**Figura 15**

*Elementos incluidos en las acciones formativas de educación parental*



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, Rodrigo et al. (2010) señalan los siguientes rasgos característicos de la educación parental:

- Promueve procesos de cambio a nivel afectivo y emocional, actitudinal, cognitivo, comportamental y de creencias en los progenitores. Va más allá de la adquisición puntual de conocimientos y técnicas.
- Ofrece a los progenitores oportunidades para optimizar o reconstruir su ejercicio de la parentalidad.
- Es un proceso reflexivo compartido sobre la vivencia de ser progenitores, a través del que las madres y los padres pueden repensar el modo de llevar a cabo tal tarea vital.
- Se adquieren nuevas competencias de distinto tipo que contribuyen a vertebrar el modo de proceder de los progenitores en el desempeño de su rol.

- Provee de ayuda a los progenitores para configurar un rol propio dentro de su contexto familiar, que es irrepetible y único.
- Facilita el aprendizaje de la toma de decisiones flexible, en la que se tenga en cuenta las características de los menores y las circunstancias propias de la familia y de sus integrantes.
- Los cambios experimentados por los progenitores pueden impactar positivamente o mejorar el desarrollo de los menores.

Por ende, la educación parental puede ser entendida como una serie de conocimientos y saberes con los que ayudar a las madres y a los padres a desarrollar prácticas educativas adecuadas en el marco de las funciones familiares y ofrecer modelos formativos que concuerden con las necesidades y problemáticas identificadas en la actualidad en la educación y en la crianza de los hijos y de las hijas (Durning, 1995; Aguilar, 2014). Además, González (2007) define la educación familiar como:

Una intervención de los padres mediante la cual el hijo puede aprender a prepararse para recorrer el viaje de su vida y adquirir las habilidades que le permitan valerse por sí mismo en un mundo como el actual, complejo y cambiante. (p. 2).

Al mismo tiempo, puesto que, como ya se señaló con anterioridad, la familia tiene una importante incidencia en el desarrollo de sus miembros, la educación o formación de los padres y de las madres debe ser apreciada con la relevancia que le corresponde. Se recuerda que la familia va a representar la construcción de los moldes sociales. El tipo de molde que se vaya construyendo va a ser determinante para mirar hacia la vida y hacia el mundo de una u otra forma. De este modo, la familia incide sobre la educación de sus integrantes y, al mismo tiempo, desde la familia se incide sobre la sociedad, siendo determinante en la conformación de sociedades armoniosas y prósperas. Por tanto, la educación de los progenitores debe ser concebida como un verdadero proceso educativo que impacta sobre cuestiones de asaz relevancia, capaz de direccionar el rumbo de las sociedades a partir de la orientación de quienes la van a integrar en un futuro próximo e indispensable para el óptimo desarrollo de las generaciones venideras (Castillo, 2021).

En otro orden de cosas, la educación parental debe asentarse sobre seis pilares o presupuestos fundamentales (Rodrigo et al., 2010):

- Servir como un recurso más de las políticas de igualdad:

- Reflejar la diversidad de roles parentales existentes y de los tipos de familias en la sociedad actual.
- Contemplar no solo el fomento de las competencias parentales de los progenitores, sino también contemplar su desarrollo personal.
- Situar los recursos en un escenario intergeneracional en el que intervienen los progenitores, los abuelos y las abuelas, así como los hijos y las hijas, entre otros protagonistas.
- Fomentar las redes de apoyo social formal de las familias y fortalecer e incrementar la red de apoyos informales.
- Percibir la educación parental como un punto de inflexión en los servicios de apoyo a las familias.

Por otro lado, el enfoque de la parentalidad positiva es desde el que se recomienda partir para el diseño, el desarrollo y la implementación de intervenciones de educación parental. Como se apuntó antes, diferentes organismos internacionales han publicado recomendaciones (Consejo de Europa, 2006; Comisión Europea, 2013) e indicaciones (*American Society for the Positive Care of Children*, 2022) en las que solicitan a los gobiernos que se favorezcan las medidas promotoras de la parentalidad positiva.

Dicho enfoque hace referencia a las conductas y a los comportamientos de las madres y de los padres, de los educadores y de las educadoras y del resto de personas que lleven a cabo la crianza y educación de los menores. Esos comportamientos y conductas deben estar basados en el interés superior del niño, de la niña o del adolescente (Martínez y Becedóniz, 2009) y seguir una serie de principios o de aspectos claves, como son el reconocimiento, la estructuración, la no violencia, la estimulación, el afecto y la capacitación (Martínez et al., 2019; Rodrigo, 2015) (Tabla 6).

Sin embargo, aunque la mentalidad y el enfoque de la perspectiva de la parentalidad positiva existe desde antes de los documentos señalados, el término se ha popularizado hace relativamente poco tiempo, junto con la estimulación de experiencias de educación parental (Palacios, 2016).

**Tabla 6***Principios o aspectos claves del enfoque de la parentalidad positiva*

Principio	Descripción
Afecto	Instauración de vínculos afectivos cálidos, estables y protectores. Expresión de sentimientos positivos de aceptación en los que prevalezcan los lazos afectivos entre los adultos y los menores
Capacitación	Capacitación de los menores, favoreciendo sus percepciones como agentes competentes, activos y capaces de tener voz y de participar en las decisiones, de cambiar, de influir en la vida cotidiana y de aprender
Estimulación	Apoyo y estimulación del aprendizaje escolar y cotidiano. Proporcionar guía y apoyo al aprendizaje, que debe ser visto como una oportunidad para que los menores participen activamente en la adquisición de competencias sociales, cognitivas y emocionales
Estructuración	Disposición y establecimiento de un entorno bien estructurado, transmitiendo, modelando, guiando y supervisando adecuadamente los valores y las normas que los menores deben aprender
Libre de violencia	Educación libre de violencia. Sin uso de la violencia verbal, física, psicológica o emocional
Reconocimiento	Reconocimiento de los logros de los niños, de las niñas y de los adolescentes, escuchando, teniendo en cuenta y mostrando interés por sus inquietudes, por sus ideas, por sus experiencias y formas de ver el mundo para reforzar su autoconcepto, su autoestima y el sentido del respeto mutuo en la familia y en las interacciones con los demás

Fuente: elaboración propia.

Así pues, desde la educación parental se debe perseguir la promoción de la parentalidad positiva, caracterizada por promover relaciones en las familia basadas en la garantía de los derechos de los menores, la optimización de su potencial bienestar y desarrollo, así como el ejercicio de la responsabilidad parental (Vargas et al., 2020). El concepto de parentalidad positiva lleva aparejado el desarrollo de capacidades de educación, protección, socialización y cuidado de los progenitores respecto a sus hijos e hijas. La puesta en práctica de dichas capacidades o competencias deben asegurar un desarrollo saludable (Bruna et al., 2021).

Para finalizar, si se parte desde este enfoque se debe proveer de un entorno familiar estructurado, predecible y sostenible, adaptado a las etapas evolutivas, con relaciones afectivas, buen trato y sin violencia, donde se ofrezca orientación y reconocimiento a los miembros y en el que se establezcan límites claros y proporcionados (Capano y Ubach, 2013; Rodrigo et al., 2010).

### 3.3.3. Recursos socioeducativos para la formación de los progenitores

---

Las recomendaciones internacionales, europeas y estatales han advertido de la necesidad de apoyar a las madres y a los padres como responsables del bienestar y del desarrollo pleno de hijas e hijos. Por este motivo se ha hecho especial hincapié en la puesta en marcha de políticas que propicien el diseño y la difusión de los diferentes recursos y servicios psicosocioeducativos encaminados a prestar dichas ayudas (Rubio et al., 2021b).

Desde este prisma, los progenitores son tenidos en cuenta como modelos y guías que orientan, enseñan y capacitan a los menores durante su infancia y adolescencia para que después, ya en la vida adulta, puedan valerse por sí mismos. De esta forma, parece obvio que, antes de que los menores adquieran y desarrollen las competencias para desenvolverse adecuadamente en el mundo, es necesario garantizar la adquisición y desarrollo de conocimientos, de habilidades, de actitudes y de valores por parte de sus padres y de sus madres. Es en ese punto cuando se habla de formación parental o de educación parental para ejercer una parentalidad positiva, lo cual trae consigo indiscutibles beneficios para el sistema familiar, y especialmente para los hijos y las hijas (Urbano, 2018).

#### 3.2.3.1. Características de los recursos psicoeducativos de educación parental

---

Entre los recursos y servicios destinados a ayudar a las familias se encuentran, por un lado, las políticas familiares (medidas administrativas, legislativas y financieras), y, por otro lado, la prestación de servicios o recursos psicosocioeducativos y formativos de apoyo (Rodrigo et al., 2009).

En este sentido, los recursos psicosocioeducativos de educación parental son un conjunto de materiales, físicos o digitales, y de servicios, en diversos formatos, que facilitan información y formación a los progenitores sobre la educación y la crianza de niños, niñas y adolescentes. Presentan unas características que le son propias, tales como el formato en el que se han diseñado, los destinatarios y a los componentes a los que se dirigen, la modalidad de intervención que adoptan o la intensidad de sus acciones formativas, lo que está relacionado con la respuesta a la amplitud y magnitud de las necesidades y riesgos que presentan los progenitores (Figura 16).

Por lo tanto, el formato de dichos recursos se podría dar en forma de sesión de asesoramiento individualizada, de seminario (1 o 2 sesiones grupales de entre 60 y 120 minutos de duración cada una), de clase (más de dos sesiones de clase, normalmente con una duración aproximada de 120 minutos cada una y con estabilidad de los participantes entre una y otra sesión) o de campaña comunicacional mediante diferentes medios de transmisión de la información que pueden contemplar recursos formativos e informativos de manera aislada o en conjunto. Dichos recursos se encontrarían en papel (libros o revistas) o en soportes audiovisuales con o sin conexión a Internet (programas de radio y de televisión, blogs o páginas web).

**Figura 16**

*Características de los recursos psicosocioeducativos de educación parental*

<b>Formato</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos informativos/formativos aislados</li> <li>• Campañas comunicacionales</li> <li>• Sesiones de asesoramiento individualizadas</li> <li>• Seminarios</li> <li>• Clases</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un solo sujeto o una pareja de sujetos</li> <li>• Un pequeño grupo de sujetos</li> <li>• Un gran grupo de sujetos</li> </ul>
<b>Componentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progenitores</li> <li>• Hijos e hijas</li> <li>• Abuelos y abuelas</li> <li>• Profesorado y otras personas con una vinculación estrecha con los menores</li> </ul>
<b>Modalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual, en parejas o grupal</li> <li>• Contacto telefónico, presencial, a domicilio o en línea (en directo o en diferido)</li> </ul>
<b>Intensidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiental o nivel informativo</li> <li>• Primaria, universal o nivel leve de ayuda</li> <li>• Secundaria, selectiva o nivel medio de ayuda</li> <li>• Terciaria, indicada o nivel alto de ayuda</li> <li>• Intensidad combinada</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la intensidad de los recursos psicosocioeducativos y formativos de educación parental, se toma la clasificación de Gordon (1987) y Burkhark (2012) para recorrer

los niveles de intensidad o de prevención de las intervenciones de formación para padres y madres, atendiendo al nivel de necesidad, de vulnerabilidad y de riesgo de las familias (Vaquero et al., 2019).

Antes de nada, se recuerda que prevenir se entiende como una anticipación a un hecho o el poner impedimento para que algo no ocurra. Serían todas aquellas acciones, medidas y estrategias que se adoptarían para evitar la aparición de un problema o de una dificultad, detener su avance si ya ha aparecido y paliar sus consecuencias.

De esta forma, para Rodrigo (2015) el enfoque preventivo hace alusión a todas las:

Medidas orientadas a minimizar la influencia de los factores de riesgo y potenciar la influencia de los factores de protección del entorno de las familias, permitiendo la realización de una gran variedad de acciones que pueden desarrollarse en uno o varios niveles de intervención (p. 12)

La misma autora hace hincapié en que, además del enfoque preventivo, desde los recursos formativos y psicosocioeducativos de educación parental se debe partir de una perspectiva proactiva, la cual entiende como:

Acciones que pretenden incrementar las competencias y resiliencia de las personas y de las familias para que puedan satisfacer sus necesidades, resolver sus situaciones problemáticas y movilizar los recursos personales y sociales necesarios para mejorar la autonomía y el control de la propia vida (Rodrigo, 2015, p. 12)

Así pues, el primer nivel de prevención es el ambiental, de nivel cero o nivel meramente informativo. Comprende los recursos y las estrategias para intentar modificar los ambientes o los contextos inmediatos (físico, económico, social, cultural o educativo) en los que las personas toman decisiones, en este caso concreto respecto a la parentalidad. El modelo preventivo ambiental hace hincapié en que las personas no toman decisiones solo bajo el influjo de sus características personales e individuales (ideas, creencias o personalidad), sino que son influenciadas e impactadas por un amplio abanico de factores de tipo ambiental: la publicidad y los medios de comunicación, las políticas de conciliación familiar y laboral, la educación recibida en el ámbito formal y no formal, las conductas normalizadas por gran parte de la sociedad en torno a la parentalidad, entre otras (Burkhark, 2012).

El nivel de prevención primaria, universal o nivel leve de ayuda está destinado a todos los progenitores de la población, a aquellos que necesitan algunas orientaciones para facilitarles las tareas relacionadas con la maternidad y con la paternidad. Desde este nivel se

insta a la información, a la adquisición, al desarrollo y al fortalecimiento de competencias relacionadas con la parentalidad positiva en la comunidad en general. El propósito es prevenir o retardar la aparición de prácticas educativas parentales inadecuadas y desarrollar o fortalecer las adecuadas.

El nivel de prevención secundaria, selectiva o nivel medio de ayuda se enfoca en la población de progenitores en la que se ha identificado factores de riesgo. Es decir, son progenitores que presentan riesgos de desarrollar conductas problemáticas respecto a la parentalidad en grado significativamente más alto que la media de progenitores. Ese riesgo es evidenciado por factores de tipo social, educativo, biológico o psicológico. Desde este nivel se insta a la adquisición, al desarrollo y al fortalecimiento de competencias relacionadas con la parentalidad positiva en grupos de progenitores que presentan factores de riesgo que amenazan el ejercicio adecuado de la parentalidad y el desarrollo óptimo e integral de sus hijos y de sus hijas. El propósito es evitar y reducir el uso de prácticas educativas parentales inadecuadas (factores de riesgo) y aumentar las adecuadas (factores protectores).

El nivel de prevención terciaria, indicada o nivel de ayuda alto se focaliza en progenitores con necesidades complejas o especiales o que ya han desarrollado conductas de riesgo para sus hijos e hijas y para ellos mismos. Es decir, son personas que han sido identificadas con signos de conductas problemáticas respecto a la parentalidad (población de alto riesgo). Desde este nivel se insta a la adquisición, al desarrollo y al fortalecimiento de competencias relacionadas con la parentalidad positiva en grupos de progenitores que presentan riesgos específicos que están impidiendo el ejercicio adecuado de la parentalidad y el desarrollo óptimo e integral de sus hijas e hijos. El propósito es disminuir y extinguir el uso de prácticas educativas parentales inadecuadas (factores de riesgo) y aumentar las adecuadas (factores protectores).

Además, se debe señalar que existen diferentes recursos con intensidad multinivel, que pueden ser adaptados a las características de los progenitores y de las necesidades que presentan.

Por último, en la Figura 17 se ha realizado una síntesis de los tipos de prevención en la educación parental y su analogía con la higiene bucal, adaptada de Haslam et al., (2017).



**Figura 17**

*Tipos de prevención en la educación parental y su analogía con la higiene bucal*



Fuente: elaboración propia.

### 3.2.3.2. Principales tipos de recursos psicoeducativos de educación parental

En los últimos años se han diseñado diferentes recursos psicosocioeducativos y formativos para la promoción de los principios fundamentales de una parentalidad adecuada. Desde ellos se ha pretendido que los progenitores asumieran los elementos clave en los que se sustenta el ejercicio de la parentalidad positiva. De esta forma sería posible promover el bienestar físico, mental y emocional de los hijos y de las hijas, y siempre teniendo presente la gran diversidad de modelos familiares que existen en la sociedad actual (Rodrigo et al., 2010).

En un inicio, los recursos psicosocioeducativos y formativos existentes se basaban en la modalidad presencial de implementación. No obstante, y poco a poco, se han ido incorporando recursos en la modalidad de visita domiciliaria, de contacto telefónico y en línea, ya fuese en directo o en diferido. Este último caso ha experimentado un gran crecimiento conforme lo ha hecho el interés de los progenitores por buscar información, formación y apoyo, tanto profesional como de otros padres y de otras madres, a través de Internet (Suárez, 2017). Sin embargo, y pese a la proliferación de estos nuevos escenarios de educación parental durante la pandemia de COVID-19, los cuales se han alojado en las denominadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y cuyo acceso se ha realizado a través de los dispositivos digitales conectados a Internet, ya algunos estudios han señalado que la educación parental en línea mejora su uso y adherencia si se incluyen actividades en la modalidad presencial (Callejas et al., 2022).

Por este motivo, en este epígrafe se hará un recorrido por los principales tipos de recursos psicosocioeducativos y formativos de educación parental en la Tabla 7, y se profundizará en los programas grupales de educación parental, que son los que más interesan para la presente investigación.

Así pues, los retos del siglo XXI han invitado encarecidamente a los progenitores a participar en los programas de educación parental (o de formación para madres y padres). Desde esta tipología de formación se proporciona información sobre los estilos educativos parentales (con sus ventajas e inconvenientes), las características de los sujetos según la etapa evolutiva, las estrategias de crianza que agilicen la relación adulto-menor y los obstáculos que pueden encontrarse en la educación y crianza de los menores (Șițoiu, 2021). En este sentido, comentar que el desarrollo de ciertas conductas en la infancia están estrechamente relacionados con el estilo de crianza que las pequeñas y los pequeños han vivido, ya que los progenitores proporcionan apoyo y límites acordes a cada situación, moldeando los comportamientos que consideran como deseables (Goig & Goig, 2003).

Por otro lado, para que un servicio pueda ser considerado como un programa de educación parental, este debe brindar a los progenitores una preparación activa en competencias, integrando su práctica y retroalimentación durante y después de la intervención (Mejía et al., 2021). La mejora de esas competencias parentales durante las primeras etapas de la vida de los hijos y de las hijas suministrarán beneficios educativos a

estos últimos, así como beneficios sociales y económicos al resto de la comunidad (Caal et al., 2019).

**Tabla 7**

*Principales tipos de recursos psicosocioeducativos y formativos de educación parental*

Recurso según formato	Descripción y características
Visita a domicilio	Intervención de atención individualizada y que se lleva a cabo en el contexto natural de la familia: el hogar. Permite el conocimiento de los progenitores y facilita su implicación en los objetivos a alcanzar con la acción formativa. También posibilita un acercamiento por parte de los profesionales al hábitat del núcleo familiar, una observación de las rutinas y de las interacciones entre sus componentes en ese entorno natural, así como la adaptación de las actividades en las que puede colaborar la familia atendiendo a los recursos presentes en el hogar y a las características de sus miembros. Está indicada para familias con progenitores inmaduros emocionalmente con hijos e hijas en la primera infancia, progenitores con baja autoestima, familias que estén atravesando una crisis temporal y que presenten negligencia crónica, así como familias con deficiencia extrema relativa a todo tipo de competencias y recursos (Rodrigo et al., 2010)
Programa grupal	Intervenciones que incorporan el conocimiento y la práctica activa y completa de competencias personales y parentales (conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y valores) para desarrollar la autoconfianza en los progenitores, posibilitándoles formas de crianza y de educación afectuosa, consistente, predecible y no violenta. Van más allá de la mera transmisión de conocimientos sobre las etapas del desarrollo de los menores o de ciertos trastornos, o del entrenamiento en técnicas de modificación de conducta. Tienen como objetivo reducir los factores de riesgo que podrían dar lugar a efectos negativos en los menores (como las prácticas disciplinarias severas, tanto verbales como físicas) y fortalecer los factores protectores, los cuales predicen resultados familiares más alentadores y positivos. Están sistematizados, pues suelen presentarse en un manual que permite el proceso de implementación y evaluación de los mismos (Rubio et al., 2020, p. 270)
<i>E-parenting</i> o educación parental en línea	Serie de prácticas que se llevan a cabo mediante el uso de dispositivos electrónicos conectados a Internet y que tienen como finalidad la mejora de las competencias parentales específicas y transversales de los progenitores que precisan de apoyo en la tarea y en el ejercicio de ser padres y madres. Este tipo de recurso presenta un importante potencial para la creación de comunidades de progenitores conectadas por sus experiencias vitales. También permite la interacción entre madres y padres en cualquier momento y desde cualquier lugar del planeta, por lo que es un recurso en línea y más deslocalizado y destemporalizado. Dicho recurso puede ser considerado como un espacio o lugar para el entrenamiento para progenitores a través de programas de formación en línea o como complemento a la educación parental presencial tradicional (Vaquero et al., 2019)

Fuente: elaboración propia.

En otro orden de cosas, los programas de formación a progenitores se han clasificado de formas diferentes pero con aspectos comunes y con ordenaciones similares a los niveles de intensidad expuestos con anterioridad. Aquí se ha optado por la organización de Martín et al. (2009), quienes contemplaron los programas de acceso universal (dirigidos a todas las madres y a todos los padres para informarlos y prepararlos en sus responsabilidades y deberes) y los programas de acceso limitado (restringidos a determinados tipos de familias con potenciales peligros o en situación de riesgo para la estabilidad familiar y de los menores). Estas propuestas pueden implementarse desde ámbitos bien distintos: sanitario, educativo o social, y también contemplar una perspectiva multidisciplinar, lo cual es sumamente interesante (Arranz et al., 2021).

Por lo general, estas intervenciones grupales proporcionan a madres y a padres espacios donde reflexionar de forma compartida sobre sus experiencias y vivencias en situaciones de la cotidianidad con sus hijos e hijas. Se conduce a los progenitores a repensar su modo de educar y criar, a perfeccionarse y desarrollarse como educadores o educadoras. El propósito es poner a su servicio guías y pautas que después tendrán que ser adaptadas a las peculiaridades de los hogares en los que viven, con la clara intención de promocionar el desarrollo óptimo de los menores en el nivel psicológico, físico, académico y social (Rubio et al., 2020; 2021b).

Para finalizar, los programas de intervención descritos han sido en su mayoría diseñados e implementados para mejorar el desempeño del rol de padres, madres o personas que cuidan principalmente a niños, niñas y adolescentes (Smith et al., 2002). Estos pueden ponerse en marcha a través del planteamiento del ciclo vital. Es decir, apoyando a los progenitores desde el mismo momento de la concepción del menor y hasta la adolescencia tardía o el comienzo de la edad adulta (Febiyanti y Rachmawati, 2021).

### 3.2.3.3. Buenas prácticas y retos de los recursos formativos de educación parental

---

Los recursos socioeducativos y formativos de educación parental deben tener en cuenta los principios inspiradores de buenas prácticas que señalan, por ejemplo, Rodrigo et al. (2015). En primer lugar, tienen que partir de un enfoque ecológico que asuma a la familia como un sistema y a los progenitores como agentes corresponsables del desarrollo integral de los menores y de la calidad de la vida familiar. En segundo lugar, deben concebir la parentalidad

como un elemento importante para prevenir los problemas infantojuveniles, para fomentar la cohesión social y para promover la satisfacción personal de los progenitores. En tercer lugar, deben respetar y reconocer la diversidad familiar, cultural, de identidad y de orientación sexual, de género y social. En cuarto lugar, y desde un enfoque inclusivo, deben facilitar el acceso a los recursos y a los servicios a todas las familias, sobre todo a las más vulnerables y necesitadas. En quinto lugar, tienen que hacer un esfuerzo por identificar las necesidades de las familias y darles respuesta a través de acciones formativas, mediante las que promocionar las fortalezas familiares y prevenir los riesgos y dificultades. En sexto lugar, deben potenciar el protagonismo de los miembros del núcleo familiar en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de competencias parentales y personales positivas. En séptimo lugar, deben estar fundamentados en las evidencias científicas. En octavo lugar, deben incluir la evaluación como una práctica y proceso normalizado para valorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, la eficacia, la efectividad y la eficiencia del recurso o del servicio. En noveno lugar, se debe asegurar la estabilidad del personal involucrado en el diseño, en la implementación y en la evaluación de los recursos y de los servicios de apoyo a las familias. Finalmente, respecto a esos profesionales, se debería hacer un esfuerzo por detectar las competencias requeridas y adecuadas que deben desarrollar para afrontar la orientación educativa familiar con unas mínimas garantías de éxito.

**Figura 18**

*Buenas prácticas en los recursos y servicios de educación parental*

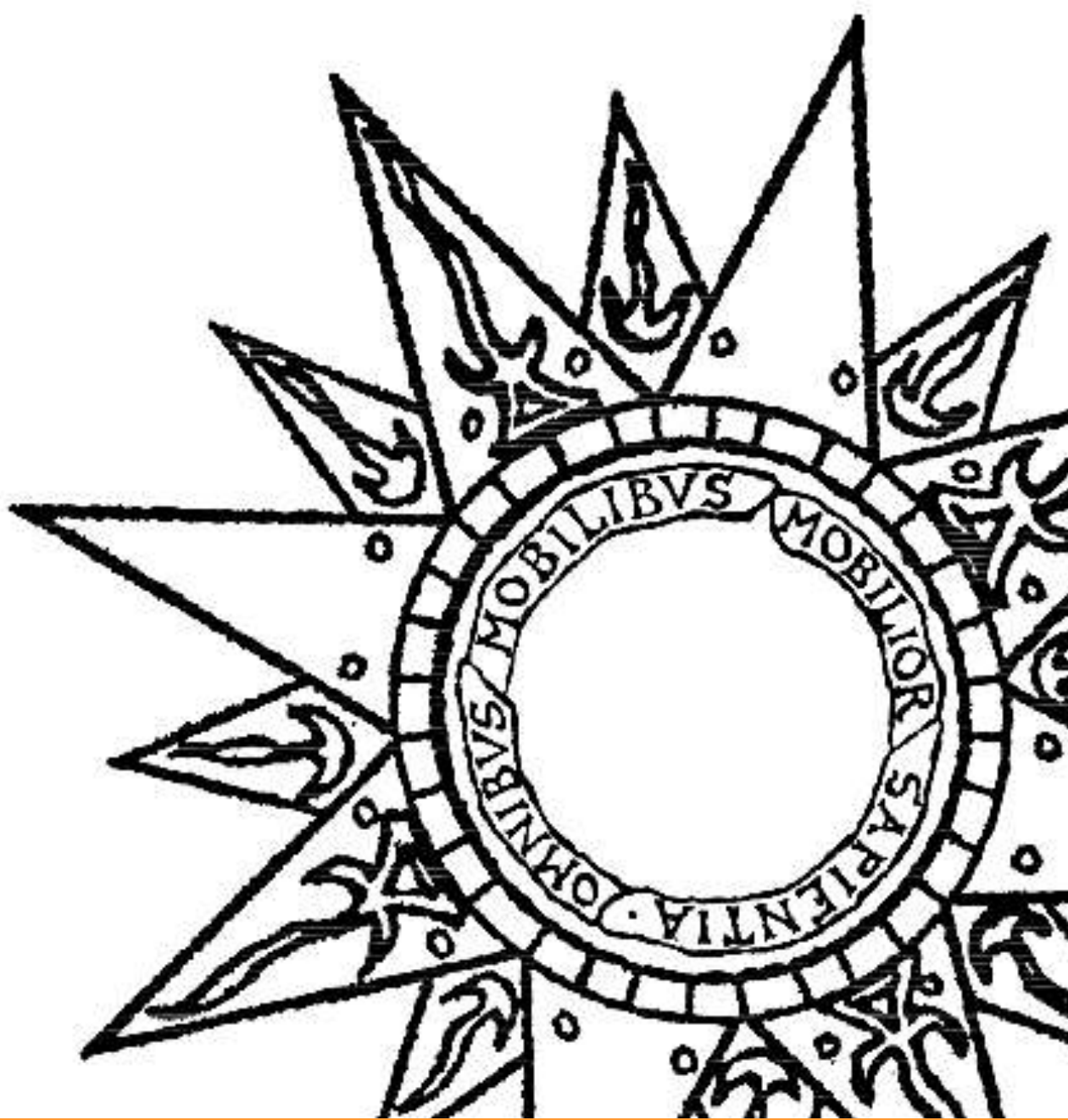


Fuente: Adaptado de Rodrigo et al. (2015).

Por otro lado, los recursos psicosocioeducativos y formativos de educación parental se enfrentan a una serie de retos que deben ser afrontados. Así pues, las intervenciones de formación para progenitores deben explicitar su modelo de cambio. Es decir, deben detallar los mecanismos que presentan las diversas acciones formativas que explican los cambios en los miembros de las familias, trascendiendo a los presupuestos teóricos más generales. De este modo, los profesionales de la investigación y de la práctica, responsables de los recursos y servicios de orientación educativa familiar, deben ser capaces de discriminar aquellos componentes que requieren de una modificación o que son prescindibles en el contexto de la intervención. Esto ayudará a optimizar los recursos y los servicios existentes y a guiar mejor el diseño de otros nuevos (Jiménez e Hidalgo, 2016).

Por último, otros de los desafíos sería empoderar a los varones en su rol parental e incorporar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como elemento principal o secundario de las intervenciones, así como evaluar su impacto en el bienestar, el desarrollo y la salud de los menores a través del apoyo de las figuras parentales (Calleja et al., 2022).





# Marco metodológico

*Educación parental: programas, necesidades formativas y propuesta de un modelo de intervención*





## 4. MARCO METODOLÓGICO

En la presente tesis doctoral se han aplicado cuatro abordajes metodológicos distintos (Figura 19) acordes con los objetivos a lograr en cada caso y que en el conjunto de la investigación tienen un carácter complementario. A continuación se describe cada uno de ellos de forma pormenorizada.

**Figura 19**

*Abordajes metodológicos aplicados en la tesis doctoral*



Fuente: elaboración propia.

### 4.1. Metodología bibliométrica

El objetivo general 1 (estudio 1, artículo científico 1), con el que se ha pretendido estudiar la evidencia científica disponible relacionada con los programas grupales de educación parental desde un enfoque bibliométrico, se ha alcanzado mediante la metodología bibliométrica (Romaní et al., 2011) junto con la propia de las revisiones sistemáticas para la búsqueda y selección de las unidades de análisis (Beltrán y Romero, 2020).

La bibliometría forma parte de la cienciometría y se encarga de estudiar y analizar la literatura y actividad de carácter científico de un campo o temática de investigación mediante análisis estadísticos principalmente (Ruiz y Hernández, 2016).

Este tipo de metodología se ha hecho necesaria en el mundo actual, caracterizado por una ingente cantidad de información, también en el ámbito de la investigación científica. En este caso, se ha precisado del manejo de métodos, técnicas y herramientas que posibiliten el procesamiento de los datos y de las informaciones, sobre todo en las etapas iniciales de las indagaciones, lo cual hace posible un acercamiento al conocimiento del pasado y del presente de un campo de indagación, minimizando el grado del componente subjetivo (Badenes y Expósito, 2021).

Así pues, el dinamismo de la producción científica y de la propia investigación en las últimas décadas ha hecho que surja la necesidad de establecer indicadores que permitan estudiar el desarrollo y crecimiento de un área o disciplina del conocimiento (Moreno, 2019). Este tipo de comportamiento ha dado lugar a la aparición y continuo aumento de los estudios bibliométricos, los cuales se apoyan en indicadores para evaluar los documentos científicos y la productividad de los investigadores y de las investigadoras (Duque y Cervantes, 2019).

Además, los estudios bibliométricos de corte descriptivo han pretendido mostrar las características propias de una parcela específica del conocimiento científico, responder a preguntas tales como qué cuestiones, aspectos o contenidos han interesado en mayor o menor medida a los investigadores y a las investigadoras, qué países e instituciones han sido las más productivas (productividad según la procedencia), qué autoras y autores han sido los más prolíficos (productividad de la autoría), en qué años se han editado más documentos científicos sobre la temática (productividad temporal y crecimiento o decrecimiento de las publicaciones), así como cuál ha sido el grado de colaboración entre los académicos y las académicas (Rodríguez et al., 2019). También han interesado los idiomas de publicación, las revistas de difusión de los trabajos (dispersión de la literatura y calidad de las cabeceras científicas) y la concurrencia de palabras clave (tópicos temáticos), que han dado pistas sobre la relevancia de los temas de indagación en el área de investigación tratada (Lorenzo y Scagliarini, 2018).

Por ende, el estudio bibliométrico que se ha ejecutado para la presente tesis doctoral ha sido retrospectivo y descriptivo (Ruiz y Hernández, 2016), también denominado de tipo descriptivo y con carácter transversal-retrospectivo (Rodríguez y Gallego, 2019) o estudio cuantitativo con diseño *ex post facto* historiográfico y bibliométrico (Badenes y Expósito, 2021).

Por otro lado, las variables o indicadores bibliométricos para los que se han extraído datos de las unidades de análisis han sido las expuestas en la Figura 20.

**Figura 20**

*Variables exploradas en el estudio bibliométrico*



Fuente: elaboración propia.

Las unidades de análisis y fuentes de información han sido los artículos publicados en revistas científicas e incluidos en las siguientes 8 bases de datos electrónicas: *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Korean Journal Database (KCI)*, *PsycARTICLES* y *PsycINFO* (publicadas por la *American Psychological Association*), *MEDLINE* (publicada por la *National Library of Medicine*), *SCOPUS* (publicada por *Elsevier*), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* y *Web of Science (WoS)*.

Esta elección se ha tomado porque las revistas científicas se han erigido como el vehículo fundamental de la ciencia dentro de la comunidad científica, por lo que dicho canal da una idea bastante amplia y exacta del tratamiento que los investigadores y las investigadoras han dado al tema de interés para la presente indagación. También por ser documentos evaluados previamente por un comité de personas expertas (como mínimo por dos evaluadoras o evaluadores).

La estrategia de búsqueda (EB) y la concreción de esa EB en distintas ecuaciones de búsqueda (ECB) para cada una de las bases de datos electrónicas se exponen en la Figura 21.

**Figura 21**

*Limitadores y ecuaciones de búsqueda según la base de datos*

ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO	KCI, MEDLINE, SciELO, WoS	SCOPUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicaciones arbitradas, artículos de revista</li> <li>• TX “positive parenting” OR TX “positive parenthood” OR TX “parent* education” AND TX (“intervention*” OR “program*”)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicaciones arbitradas, artículos de revista</li> <li>• TS=(“positive parenting” OR “positive parenthood” OR “parent* education”) AND TS=(“program*” OR “intervention*”)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicaciones arbitradas, artículos de revista</li> <li>• (TITLE-ABS-KEY (“positive parenting” OR “positive parenthood” OR “parent* education”) AND TITLE-ABS-KEY (“program*” OR “intervention*”))</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

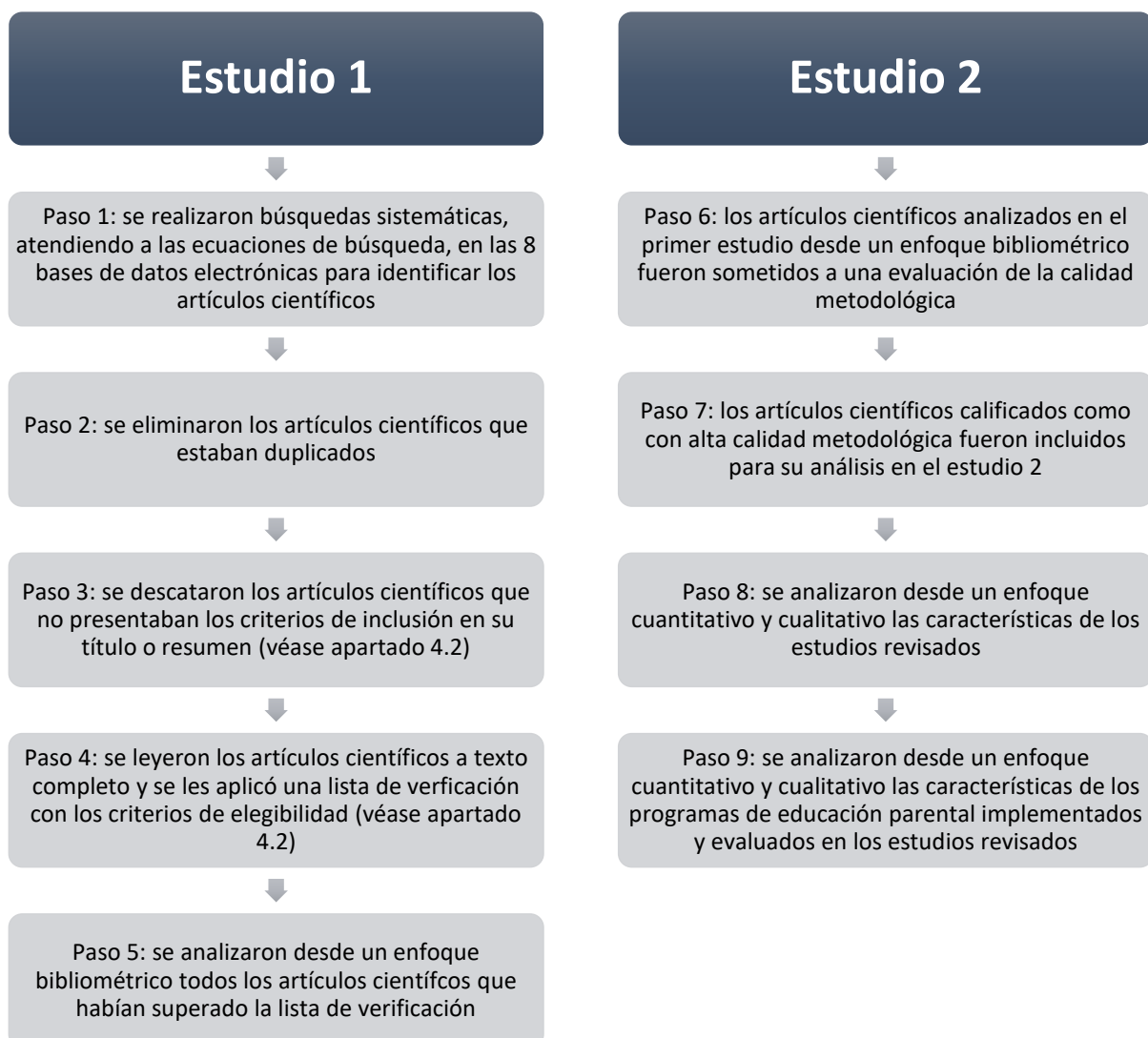
Para definir los términos utilizados en la estrategia de búsqueda se han detectado primero los descriptores asociados a las acciones formativas (AF) dirigidas a los progenitores y relativas a la educación y crianza de hijas e hijos. Tras esto se ha buscado de forma preliminar en las bases de datos electrónicas ERIC y WoS, lo cual ha posibilitado la localización de los términos más recurrentes incluidos en las palabras claves y títulos de los artículos científicos. Después se han listado los descriptores con mayores frecuencias y se han rastreado sinónimos

de esos términos en el Tesoro Europeo de la Educación (TEE) y en el Tesoro de la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO).

De esta forma, para el estudio bibliométrico (estudio 1) se ha seguido el procedimiento o conjunto de pasos o acciones expuestos en la Figura 22. En ese mismo gráfico se han incluido las fases de la revisión sistemática de alcance (estudio 2) que se expondrá en el siguiente epígrafe, pues ha sido una investigación independiente pero que da continuidad y complementa al primer estudio.

**Figura 22**

*Pasos seguidos en el primer y segundo estudio: continuidad y complementariedad*



Fuente: elaboración propia.

## 4.2. Revisión sistemática de alcance

---

Tras haber estudiado la evidencia científica disponible respecto a las acciones formativas de educación parental en su modalidad grupal desde el nivel bibliométrico (objetivo general 1, estudio 1, artículo científico 1), se ha pretendido conocer las características de dichos programas y de los estudios calificados con alta calidad metodológica que los evalúan (estudio 2, artículo científico 2, objetivo general 2). Para ello se ha llevado a cabo una revisión sistemática de alcance (RSA) (denominada en ocasiones revisión sistemática exploratoria o *scoping review*) para dar respuesta al objetivo general 2. Así, esta opción de investigación de revisión ha permitido obtener una síntesis amplia y panorámica de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental (PGEP) calificados con alta calidad metodológica (ACM). En este sentido, las revisiones sistemáticas de alcance son un tipo de investigación que siguen una metodología rigurosa, transparente y sistemática (Lockwood et al., 2018), mapean la evidencia científica (y los tipos de evidencia) disponible sobre el tema de investigación, sintetizan dicho conocimiento (Munn et al., 2018), permiten examinar el rango, el alcance, las características principales, así como las lagunas y limitaciones de las indagaciones y las distintas formas en las que se han desarrollado los estudios. Además, las RSA pueden ser precursoras de posteriores revisiones sistemáticas y de meta-análisis.

Las revisiones sistemáticas son estudios observacionales, integrativos, secundarios y retrospectivos que combinan diferentes estudios para responder a una misma pregunta (Beltrán, 2005).

De esta forma, han formado parte de la RSA artículos científicos (AC) sobre estudios primarios de evaluación de PGEP que cumplieron los siguientes criterios de inclusión (CI):

- Participantes: madres, padres o cuidadores o cuidadoras habituales (tales como abuelos, abuelas, tutores o tutoras legales) con hijos e hijas de hasta 18 años de edad.
- Resultados: de carácter cuantitativo.
- Diseños de investigación: diseños pre-experimentales, cuasi-experimentales o experimentales.
- Idioma: escritos en español o inglés.
- Período temporal: publicados entre los años 2006 y 2019.
- Tipo de revistas: revistas científicas con *peer review* o revisión por pares.

Ocho bases de datos electrónicas (BDE) han sido exploradas (Figura 23):

**Figura 23**

*Bases de datos electrónicas exploradas en la revisión sistemática de alcance*



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, es importante señalar que el proceso selectivo de estudios (PSE) ha comprendido cinco fases:

- a) Identificación: realización de búsquedas sistemáticas en las bases de datos electrónicas.
- b) Cribado y preselección: exportación de las referencias identificadas al gestor bibliográfico *RefWorks*, eliminación de los duplicados y preselección de las potenciales referencias a incluir atendiendo al cumplimiento de los criterios de inclusión en sus títulos y resúmenes.
- c) Elegibilidad: lectura a texto completo de los artículos científicos preseleccionados, los cuales fueron sometidos a una lista de comprobación o verificación, la cual contenía como indicadores los criterios de elegibilidad (participantes: progenitores o cuidadores o cuidadoras habituales con hijos o hijas de hasta 18 años; intervención: programas grupales de educación parental; diseños de investigación: preexperimental, cuasiexperimental o experimental; resultados: de tipo cuantitativo). Pasaron a la siguiente etapa los artículos científicos que cumplieron todos los indicadores de la *checklist*.



- d) Evaluación de la calidad metodológica de los informes de investigación: solo se incluyeron los artículos científicos con calidad metodológica alta (sumatorio de indicadores de entre 8 y 10 puntos) tras haberles aplicado un instrumento de evaluación (Anexo I) adaptado del propuesto por Rodríguez y Úbeda (2019).
- e) Inclusión: decisión definitiva de los artículos científicos a incluir en la revisión sistemática de alcance. Se desestimaron aquellos artículos que comparaban en un mismo estudio dos o más programas grupales de educación parental.

Las variables para las que se han extraído datos para los artículos científicos incluidos en la revisión sistemática de alcance han sido las recogidas en la Figura 24.

**Figura 24**

*Variables exploradas en la revisión sistemática de alcance*

Indicadores de la calidad metodológica	Población específica de destinatarios de la intervención	Tamaño muestral	Edad de los progenitores u otros educadores participantes	Edad de los menores
Contexto/ámbito de implementación del programa grupal de educación parental	Programas grupales de educación parental evaluado	Número de sesiones del programa evaluado	Periodicidad de las sesiones del programa evaluado	Duración de las sesiones del programa evaluado
Presencia/ausencia de evaluación de seguimiento	Tiempo transcurrido entre la evaluación final y la de seguimiento	Variables medidas en la evaluación del programa	Contenidos abordados en el programa evaluado	Limitaciones de la investigación explicitadas en los estudios

Fuente: elaboración propia.

El análisis de datos e información (ADI) se ha llevado a cabo a través de la vigésimo quinta edición del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para los aspectos relacionados con la estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, media, mediana, moda y desviación típica) y mediante la octava edición del programa ATLAS. ti, que ha posibilitado el análisis de contenido de los datos cualitativos con el fin de revelar los más recurrentes en los distintos artículos científicos revisados, a tenor de lo expuesto por Hernández y Mendoza (2018) en el proceso general de datos cualitativos con base en categorías y temas.

### 4.3. Investigación cuantitativa con diseño transversal

---

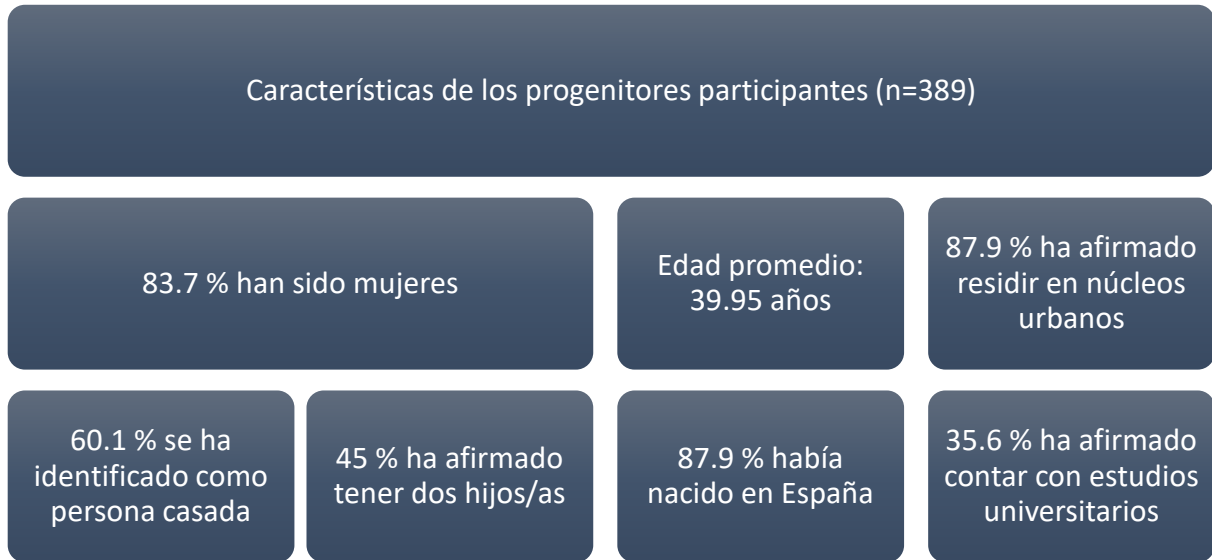
Una vez analizada la evidencia científica respecto a los programas grupales de educación parental (PGEP) (objetivo general 1, estudio 1, artículo científico 1), así como las características de dichas acciones formativas y de los estudios que las evalúan (objetivo general 2, estudio 2, artículo científico 2), el siguiente paso ha sido explorar las necesidades socioeducativas y formativas actuales de los progenitores de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) (lugar de residencia y de trabajo del doctorando) en relación con la crianza y educación de los menores (objetivo general 3, estudio 3, artículo científico 3). De esta forma se ha podido contrastar si lo que se está haciendo desde los programas grupales de educación parental (objetivos generales 1 y 2, estudios 1 y 2, artículos científicos 1 y 2) da cobertura a lo que los progenitores de un área geográfica dicen precisar para ser apoyados en el proceso de educación y crianza de sus hijas e hijos (estudio 3, artículo científico 3).

Por ende, la consecución del objetivo general 3 ha sido posible mediante el abordaje de una investigación cuantitativa, empírica, que siguió una estrategia descriptiva y un diseño transversal, selectivo y no probabilístico (Ato et al., 2013).

La muestra (no representativa de la población para un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del 5 %) ha estado compuesta por 389 padres y madres mayores de edad (Figura 25), con hijos e hijas escolarizados en educación infantil (EI), primaria (EP) y secundaria (ES) en diferentes municipios de las nueve comarcas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM). El 83.7 % han sido mujeres y el 16.3 % hombres, con una edad promedio de 39.95 años. El 87.9 % ha pertenecido a núcleos urbanos, el 88.5 % ha nacido en España y el 11.5 % en otros países. El 35.6 % había finalizado estudios universitarios de grado, el 25.1 % de posgrado, el 20.8 % formación profesional y el 10.6 % bachillerato. El 60.1 % se ha identificado como casado y el 16.9 % como soltero. El 63.1 % ha sido trabajador por cuenta ajena y el 16.3 % por cuenta propia. En cuanto al nivel de ingresos de la unidad familiar, el 59.8 % ha dicho haber percibido más de 1500 euros al mes y el 15.1 % entre 501 y 1000 euros. El 45 % de los progenitores ha afirmado tener dos hijas o hijos y el 38.7 % una o uno.

**Figura 25**

*Características sociodemográficas de los progenitores participantes en el estudio 3*



Fuente: elaboración propia.

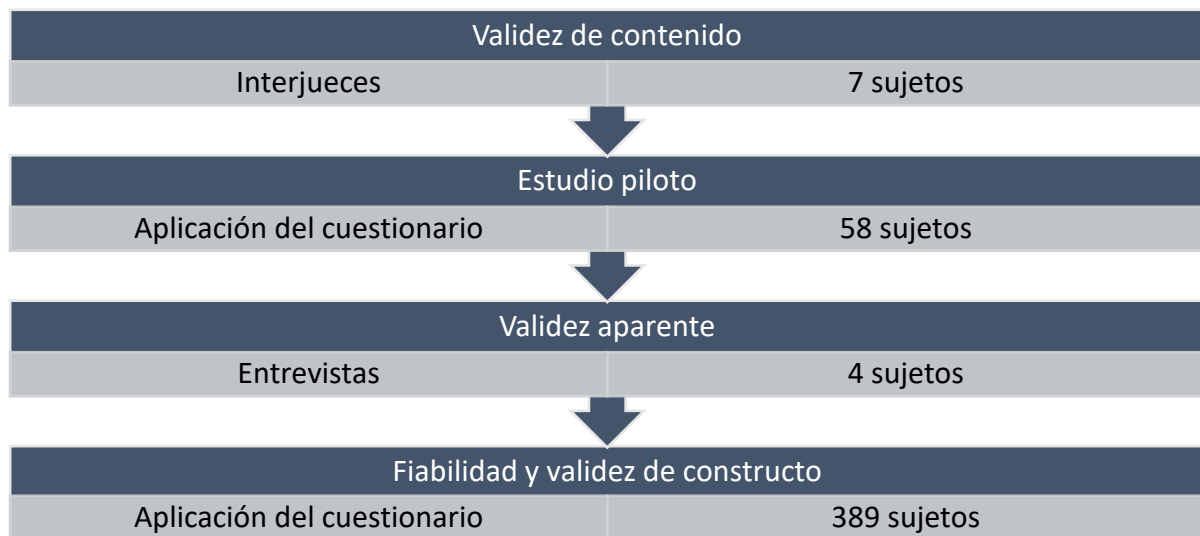
El instrumento de recogida de datos e información (IRDI) (Anexo III) se ha creado a partir de otros validados previamente. Para su diseño se ha partido de una revisión de la literatura, lo que ha permitido escoger aquellos instrumentos que dieran respuesta al problema y a los objetivos de la investigación: algunas de las preguntas sociodemográficas y de respuesta abierta del *Cuestionario de Competencias Parentales, Emocionales y Sociales (CCPES)* de Martínez et al. (2021), así como la *Escala de Parentalidad Positiva (EPP)* de Suárez et al. (2016). Se han introducido ciertas preguntas relacionadas con otras variables, tales como las preferencias de formación y asistencia a programas de educación parental y las necesidades formativas respecto a la crianza y educación de hijas e hijos. Se ha procedido a la validez de contenido cualitativamente a través del procedimiento de interjueces (siete participantes) (Anexo IV), se ha aplicado el instrumento de forma preliminar para pilotarlo empíricamente a 58 madres y padres. La validez aparente ha sido considerada cualitativamente, entrevistando a cuatro progenitores con características sociodemográficas variadas en relación a su experiencia al cumplimentar el instrumento y preguntándoles sobre propuestas de mejora para introducir en el mismo. La fiabilidad ( $\alpha=0.95$ , considerada como muy confiable) y validez de constructo (variables agrupadas en cuatro factores, con el 73.83 % de la varianza total explicada) han sido valoradas para la segunda dimensión del instrumento, es decir, para la

escala de Suárez et al. (2016), ya que el resto de ítems no se encontraban en una escala de medida cuantitativa ni cualitativa ordinal.

Tras las fases descritas anteriormente (Figura 26), se ha digitalizado la versión definitiva del instrumento de recogida de datos e información mediante Google Formularios.

**Figura 26**

*Fases del proceso de diseño y validación del instrumento de recogida de datos e información*



Fuente: elaboración propia.

El instrumento de recogida de datos e información (IRDI) está compuesto por las siguientes dimensiones de variables:

- Sociodemográficas: 12 ítems.
- Principios de la parentalidad positiva: 18 ítems en escala Likert de 5 puntos.
- Preferencias de formación y asistencia a programas de educación parental: 4 ítems.
- Necesidades formativas respecto a la crianza-educación de hijas o hijos: 1 ítem.

Para la conformación de la muestra se ha elaborado un listado con los municipios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (45 en total, 38 urbanos y 7 rurales). Se han seguido dos tipos de muestreos no probabilísticos (Gil, 2015):

- Casual-por accesibilidad: se ha escogido un municipio rural y otro urbano por comarca.

- Bola de nieve: se ha contactado telemáticamente con los equipos directivos de los centros educativos, con asociaciones de padres y madres o con progenitores en particular de las localidades seleccionadas para que facilitasen acceso a los futuros sujetos invitados, que debían ser madres o padres con hijas e hijos escolarizados en centros de educación infantil, primaria y secundaria en los municipios anteriormente escogidos. A los progenitores que aceptaron participar en la investigación se les ha enviado el hipervínculo del consentimiento informado (Anexo II) y del instrumento de recogida de datos e información (Anexo III) y se les ha solicitado que lo enviaran a otros.

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la difusión del instrumento de recogida de datos e información entre el 1 de enero y el 15 de marzo de 2020. La investigación ha seguido los principios éticos en ciencias sociales publicados por la Comisión Europea (2018) y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018).

Al concluir la recogida de datos e información se ha procedido a su análisis con la ayuda del software ATLAS.ti (versión 8) y del paquete estadístico SPSS (versión 25).

Se han descrito los datos (frecuencias, porcentajes, tablas y gráficos, medidas de tendencia central y desviación típica), se han aplicado pruebas para el contraste de hipótesis para una sola muestra (*Binomial* y *Chi-cuadrado*), se han utilizado estadísticos de contraste en función de las categorías de las variables de clasificación (*U de Mann-Whitney* y la *H de Kruskal Wallis*), se han realizado análisis de asociación (coeficiente *Chi-cuadrado*  $\chi^2$ ) y se ha ejecutado el proceso de análisis de clúster jerárquico (método de agrupación de *Ward*) como técnica multivariante. Para todo lo anterior se ha tenido en cuenta la naturaleza de las variables, su distribución y se contempló un error tipo I.

Finalmente, se ha llevado a cabo un análisis de contenido textual sobre la pregunta de respuesta abierta del instrumento con el fin de revelar los más recurrentes, atendiendo al proceso general de datos cualitativos con base en categorías y temas (Hernández y Mendoza, 2018). El establecimiento de categorías se ha conformado de modo deductivo, partiendo de una dimensión general y de categorías emergentes detectadas durante el análisis.

## 4.4. Versión modificada del método Delphi

---

Después de haber analizado el estado de la producción científica respecto a los programas grupales de educación parental (objetivo general 1, estudio 1, artículo científico 1), de haber conocido qué se ha hecho y de qué forma desde estas acciones formativas para ayudar a los progenitores en la educación y crianza de las hijas y de los hijos (objetivo general 2, estudio 2, artículo científico 2) y de haber preguntado a las madres y a los padres sobre lo que precisan y requieren para ser apoyados desde estos recursos formativos (objetivo general 3, estudio 3, artículo científico 3), ha llegado el momento de aunar y contrastar todos esos datos e informaciones para identificar los elementos clave que sirvan como modelo para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación parental, partiendo de la opinión de un grupo de personas expertas (PE) acerca de las líneas temáticas (LT) a incluir y de los elementos técnicos y metodológicos (ETM) a incorporar en dicho propuesta (objetivo general 4, estudio 4, artículo científico 4).

Para ello se ha utilizado el método Delphi (MD) en su versión modificada (Cabero, 2014), además de para obtener la opinión de un conjunto de personas expertas sobre los aspectos anteriormente mencionados, para evaluar el acuerdo entre las mismas y establecer la convergencia de las opiniones a través de un proceso anonimizado e iterativo. Así, para la presente tesis doctoral se ha ejecutado el método Delphi con dos rondas de encuestas. Esto ha permitido que las personas del ámbito de la educación parental (EP), de forma sistemática, hayan emitido, compartido, revisado y confirmado sus valoraciones relacionadas con los elementos a tener en cuenta en los programas de educación parental. De esta forma, este estudio se ha enmarcado como una investigación de tipo metodológico (Ato et al., 2013), descriptiva, longitudinal, observacional y prospectiva (Hernández y Mendoza, 2018).

Para la selección de los participantes se han tenido en cuenta perfiles profesionales del ámbito práctico y del académico y se han seguido una serie de fases propias del método Delphi en su versión modificada (Figura 27).

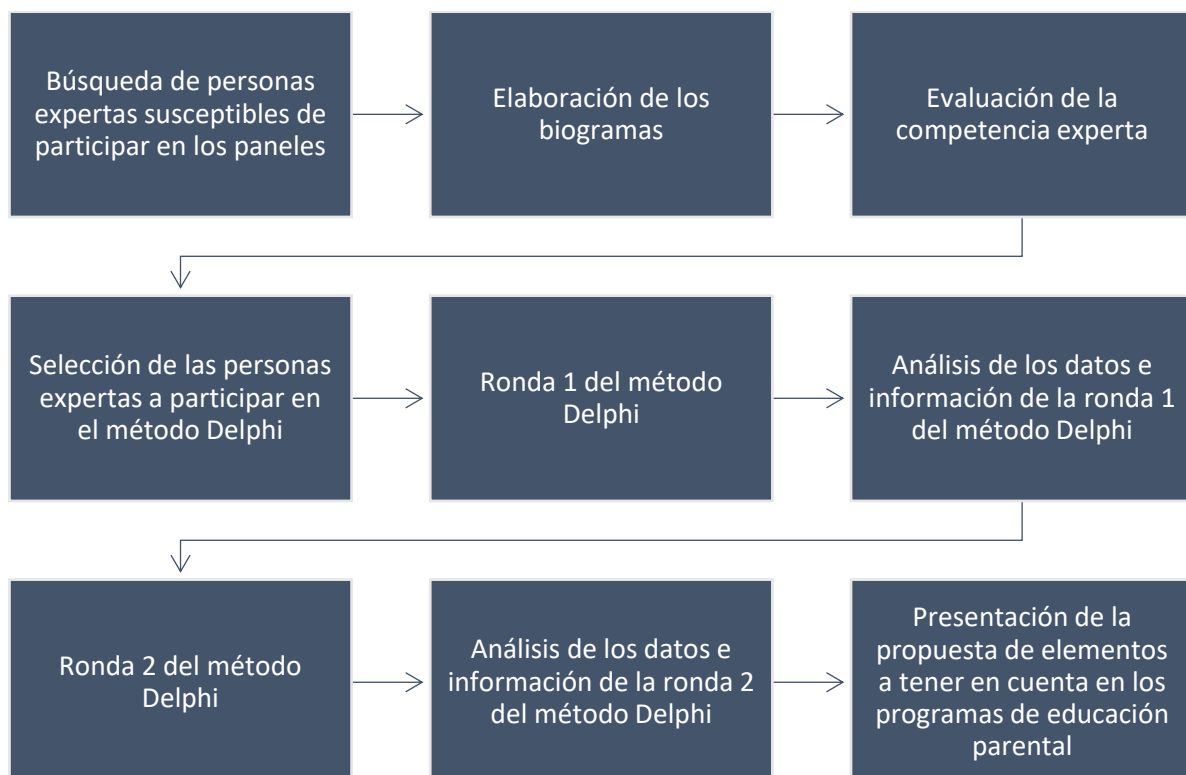
Tras la búsqueda de las personas expertas susceptibles de participar en los paneles, se ha procedido a la elaboración de biogramas, lo cual reflejó un perfil profesional y biográfico de cada sujeto. Se ha contactado con los 71 posibles miembros de los paneles mediante correo electrónico, adjuntándose el consentimiento informado (CI) (Anexo V) y el instrumento de evaluación de la competencia experta (IECE) (Anexo VI y Anexo VII).

En el cálculo del coeficiente de competencia experta (K), atendiendo a lo expuesto por Cabero y Barroso (2013), se ha considerado la opinión mostrada por cada miembro del panel sobre su nivel de conocimiento general (Kc o coeficiente de conocimiento general) sobre los programas de educación parental, así como de las fuentes que le permitieron argumentar el criterio establecido (Ka o coeficiente de argumentación).

Los participantes cuyos coeficientes de competencia experta (K) obtenidos se han situado por debajo de a 0.8 no han sido contemplados para incorporarse a las rondas Delphi. Por tanto, 48 de las 71 personas invitadas han aceptado participar en la investigación y han cumplimentado el instrumento de evaluación de la competencia experta (IECE). Sin embargo, solo 35 han podido ser incluidas para las rondas del método Delphi, aquellas que han obtenido valores iguales o superiores a 0.8 en el coeficiente de competencia experta. Por ende, para la selección de la muestra, y la posterior formación del panel de personas expertas, se han seguido los tipos de muestreos no probabilísticos intencional y de bola de nieve (Gil, 2015).

**Figura 27**

*Fases del método Delphi en la versión modificada para el estudio 4*



Fuente: elaboración propia.

Respecto a las características sociodemográficas de los participantes, el 82 % (n=29) de las personas expertas han sido mujeres, con una edad media de 48.66 años. Han promediado 14.77 años de experiencia profesional. El 40 % (n=20) han afirmado poseer la titulación de doctor o doctora, el 10 % (n=5) de máster, el 10 % (n=5) de licenciatura y el 10 % (n=5) de diplomatura. Además de profesorado universitario (%=54.3, n=19), los perfiles profesionales han sido diversos, tales como trabajadoras y trabajadores sociales (%=10, n=5), maestros y maestras (%=4, n=2), psicólogas y psicólogos (%=4, n=2) y otros (%=14, n=7). La mayor parte de personas expertas han trabajado o trabajan en facultades de educación y psicología (%=44, n=22). El resto en servicios sociales (%=16, n=8), colegios (%=4, n=2), empresas privadas (%=4, n=2) y asociaciones sin ánimo de lucro (%=2, n=1). En cuanto a la procedencia de las personas expertas, han pertenecido a la Comunidad Autónoma (CA) del Principado de Asturias, de la Región de Murcia, de Canarias, de Cataluña, de Islas Baleares, de Andalucía, de Extremadura, de Madrid, de Castilla y León y de Galicia.

Por lo que concierne al instrumento de recogida de datos e información (IRDI) que se ha utilizado, se ha contado con dos versiones del mismo en las diferentes rondas Delphi. La primera versión del instrumento (Anexo VIII) está formada por 3 dimensiones de variables (Figura 28) y un total de 44 ítems.

La dimensión de variables sociodemográficas (D1) está compuesta por 6 ítems.

La dimensión de variables relacionadas con los aspectos técnicos y metodológicos a tener en cuenta en los programas de educación parental (D2) está integrada por 19 ítems.

La dimensión líneas temáticas (LT) a incorporar en los programas de educación parental (D3) está constituida por 18 ítems.

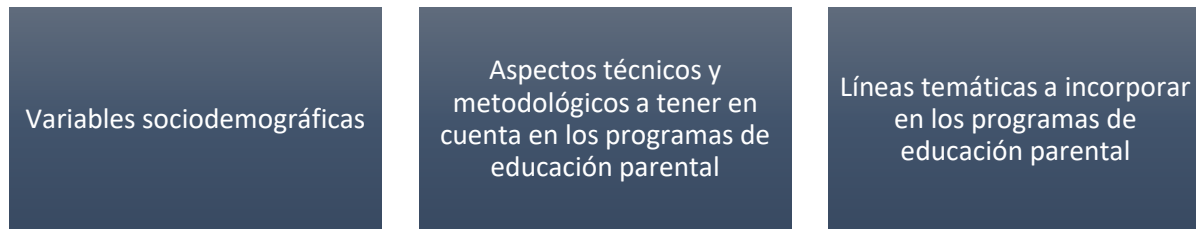
Respecto a la segunda versión del instrumento (Anexo IX), está formado por las mismas 3 dimensiones de variables que la primera y por un total de 41 ítems.

Antes de su difusión, tanto la primera como la segunda versión del IRDI han sido revisadas por dos expertas en métodos de investigación y diagnóstico en educación, han incluido una breve presentación del estudio, los agradecimientos por la participación, así como el consentimiento informado.



**Figura 28**

*Dimensiones de variables del instrumento utilizado en las dos rondas del método Delphi*



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el instrumento de recogida de datos e información ha sido enviado mediante correo electrónico y ha sido cumplimentado a través de Google Formularios. La primera colaboración de las personas expertas se ha efectuado entre abril y mayo de 2021. La participación en la segunda ronda Delphi ha tenido lugar entre mayo y junio de 2021. Para la segunda ronda solo se ha contactado con aquellas personas expertas que completaron la primera. Los elementos en los que no hubo consenso en la primera ronda (por debajo del 80 %, con media igual o superior a 3 o con el 20 % o más de aportaciones cualitativas) han sido presentados también en la segunda, teniendo en cuenta las modificaciones sugeridas por las personas expertas. También se eliminaron algunos elementos. En consecuencia, el instrumento de la segunda ronda ha consistido en elementos que no habían alcanzado un consenso claro en la primera y que requerían de una nueva valoración, elementos en los que sí había consenso pero para los que se solicitaron incluir modificaciones y nuevos elementos a valorar por vez primera. Además, en la segunda ronda, las personas expertas han recibido un documento informativo con los resultados globales de la primera ronda. En todas las fases, la investigación ha seguido los principios éticos en ciencias sociales publicados por la Comisión Europea (2018) y las indicaciones de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018).

Finalmente, relativo al análisis de datos e información, las respuestas a cada uno de los instrumentos de recogida de datos e información se han analizado al final de las rondas Delphi con el objetivo de establecer el consenso de las personas expertas. Para ello se ha calculado la frecuencia y porcentaje para cada uno de los ítems, así como medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar).

En la presente investigación se han clasificado como aspectos consensuados los siguientes casos:

- En la dimensión de variables relacionadas con los aspectos técnicos y metodológicos a tener en cuenta en los programas de educación parental (D2): las opciones de respuesta elegidas por al menos el 80 % de las personas expertas o aquellas por las que optaron en mayor proporción y cuya suma era igual o superior al 80 % (en preguntas con respuesta politómica y de opción múltiple).
- En la dimensión de líneas temáticas (LT) a incorporar en los programas de educación parental (D3): las opciones de respuesta elegidas por al menos el 80 % de los participantes (en preguntas con respuesta de opción múltiple) y las líneas temáticas con medias iguales o superiores a 3 puntos (en preguntas con respuesta de escala ordinal tipo Likert).
- También se tuvieron en cuenta las aportaciones cualitativas de los miembros de los paneles.

El análisis de datos e información se ha ejecutado con la ayuda del paquete estadístico SPSS (versión 25).

A modo de resumen, en la Tabla 2 queda recogida la correspondencia entre estudios, artículos científicos, preguntas de investigación, objetivos generales y abordajes metodológicos de investigación contemplados en la presente tesis doctoral.

**Tabla 8**

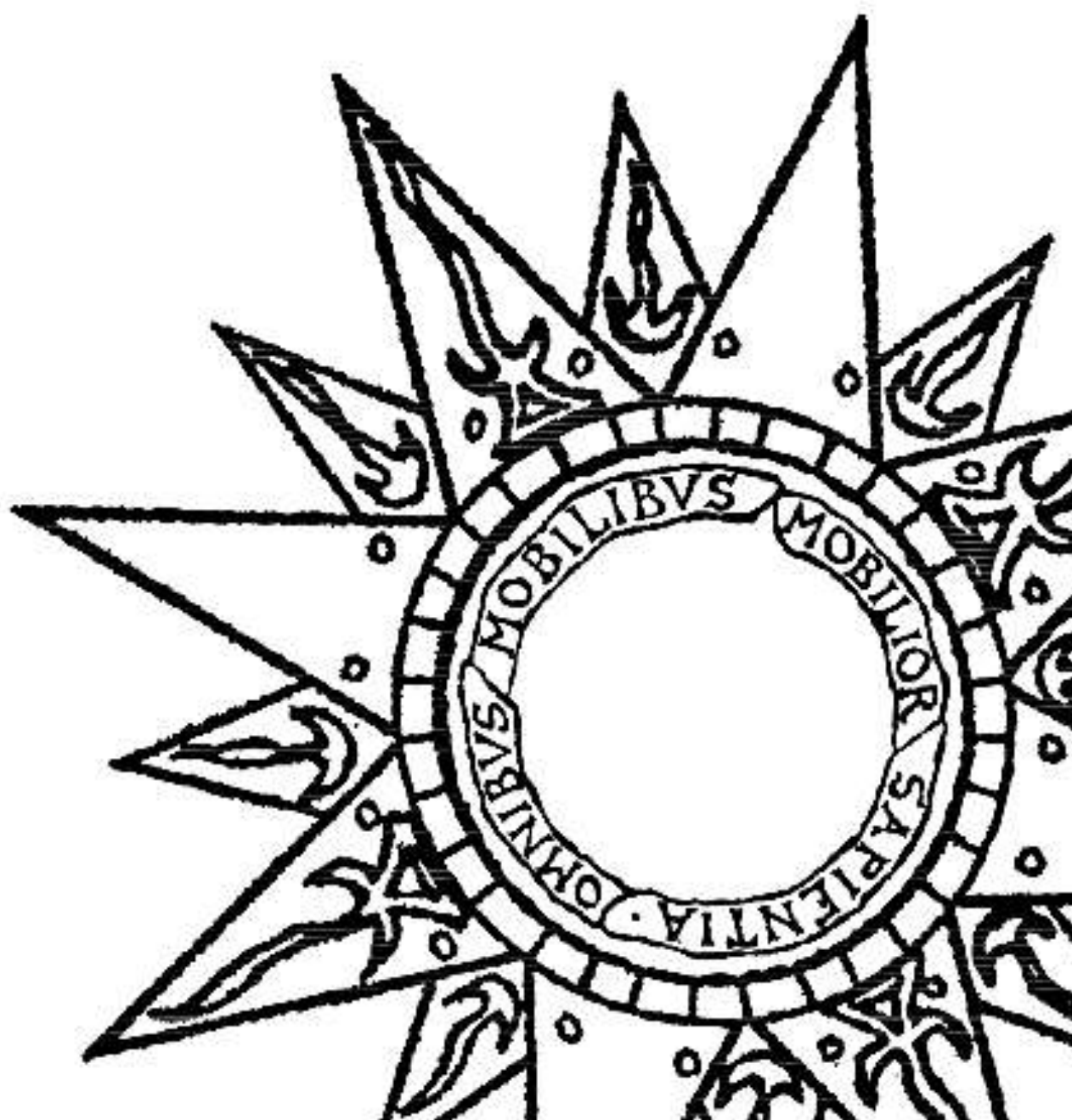
*Correspondencia entre los abordajes metodológicos de investigación según el estudio*

Estudio	Artículo de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Abordajes metodológicos
1	AC1	PI1	OG1	Metodología bibliométrica
2	AC2	PI2	OG2	Revisión sistemática de alcance
3	AC3	PI3	OG3	Investigación cuantitativa, empírica, descriptiva con diseño transversal
4	AC4	PI4	OG4	Método Delphi versión modificada

Fuente: elaboración propia.

*Nota.* Artículo científico (AC), pregunta de investigación (PI), objetivo general (OG), objetivo específico (OE).





# Resultados

*Educación parental: programas, necesidades formativas y propuesta de un modelo de intervención*



## 5. RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los cuatro artículos científicos que componen la tesis doctoral en la modalidad compendio de publicaciones (Figura 29). También se recoge información sobre el factor de impacto de los mismos y acerca de otras publicaciones derivadas de la investigación (capítulos de libro y contribuciones en reuniones científicas).

Cada artículo aborda uno de los estudios concatenados que forman parte de esta investigación y que se han llevado a cabo desde diferentes abordajes metodológicos.

El **primer artículo**, publicado en la Revista de Educación en el año 2020, ha sido un estudio bibliométrico sobre el estado de la producción científica relativa a la evaluación de programas de educación parental. La muestra ha estado constituida por 245 investigaciones.

El **segundo artículo**, publicado en la Revista Estudios sobre Educación en el año 2021, ha sido una revisión sistemática de alcance acerca de las características de las intervenciones destinada a la formación de progenitores. La muestra ha estado integrada por 114 documentos clasificados con alta calidad metodológica.

El **tercer artículo**, publicado en la Revista Española de Pedagogía en el año 2021, ha sido una investigación cuantitativa con diseño transversal. Se ha aplicado un cuestionario a 389 progenitores para conocer sus necesidades formativas relacionadas con la educación de sus hijos e hijas.

El **cuarto artículo**, aceptado y pendiente de publicación en el año 2022 en la Revista de Orientación Educativa y Psicopedagogía, ha sido una investigación metodológica, longitudinal, observacional y prospectiva. Se ha utilizado el método Delphi para diseñar una propuesta de elementos clave a tener en cuenta en los programas de educación parental. La muestra ha estado conformada por 35 personas expertas en educación parental de diez comunidades autónomas y del ámbito académico y práctico.

**Figura 29**

*Revistas donde se han publicado los artículos científicos derivados de la tesis doctoral*



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en la Tabla 9 queda recogida la relación de los artículos científicos derivados de la tesis doctoral y su correspondencia con el abordaje metodológico, el objetivo general de investigación y la revista de publicación.

**Tabla 9**

*Relación de las principales publicaciones derivadas de la tesis doctoral*

Estudio	Abordaje metodológico	Objetivo general	Revista de publicación	Título de la publicación como artículo de investigación
1	Metodología bibliométrica	OG1	Revista de Educación	Programas grupales de parentalidad positiva. Una revisión sistemática de la producción científica
2	Revisión sistemática de alcance	OG2	Revista Estudios sobre Educación	Características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental. Una revisión de alcance
3	Investigación cuantitativa con diseño transversal	OG3	Revista Española de Pedagogía	Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores
4	Método Delphi versión modificada	OG4	Revista Española de Orientación y Psicopedagogía	Elementos clave para el diseño de programas de educación parental. Propuesta para la orientación familiar a través del método Delphi

Fuente: elaboración propia.

*Nota.* Objetivo general (OG), objetivo específico (OE).





## 5.1. Artículo científico 1

---

- **Tema abordado:** estado de la producción científica relativa a la evaluación de programas grupales de educación parental.
- **Título:** Programas grupales de parentalidad positiva. Una revisión sistemática de la producción científica.
- **Abordaje metodológico:** estudio bibliométrico.
- **Medio de publicación:** Revista de Educación.
- **Año de publicación:** 2020.
- **DOI:** <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>

# revista de **EDUCACIÓN**

Nº 389 JULIO-SEPTIEMBRE 2020



**Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica**

**Group programs of positive parenting: a systematic review of scientific production**

Francisco José Rubio Hernández  
M<sup>a</sup> Paz Trillo Miravalles  
María del Carmen Jiménez Fernández



## Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica

### Group programs of positive parenting: a systematic review of scientific production

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462

Francisco José Rubio Hernández  
M<sup>ª</sup> Paz Trillo Miravalles  
María del Carmen Jiménez Fernández  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

#### Resumen

El ejercicio de la parentalidad se intuye en la actualidad como una tarea difícil, tanto por la complejidad que encierra, como por la diversidad de formas familiares y los retos que implican los cambios de las últimas décadas. La investigación sugiere que los progenitores precisan de formación y apoyos para llevar a cabo la crianza, educación y socialización de sus vástagos. A estas necesidades podría dar respuesta la educación parental desde el enfoque de la parentalidad positiva. El presente estudio pretende mostrar un mapa global y general de la producción científica relacionada con los programas grupales de educación parental. Para ello se ha ejecutado una revisión sistemática siguiendo las directrices de la guía PRISMA y de las colaboraciones Cochrane y Campbell. La búsqueda se ha limitado fundamentalmente a artículos en inglés y español y publicados en revistas arbitradas entre 2006 y 2019. Se han consultado ocho bases de datos electrónicas: ERIC, MEDLINE, SCOPUS, WOS, SCIELO, KCI, PsycARTICLES y PsycINFO. Tras el proceso de selección, se han incluido 245 artículos de investigación. Los resultados han destacado los autores más prolíficos, las revistas con más publicaciones y 48 países donde se habían desarrollado las investigaciones, pertenecientes a América, Oceanía, Europa, Asia y África. En cuanto al diseño de los estudios, el 60 % han sido pre-experimentales o cuasi-experimentales. También se han identificado 115 intervenciones grupales

Revista de Educación, 389, Julio-Septiembre 2020, pp. 267-295  
Recibido: 15-09-2019 Aceptado: 11-06-2020

267

implementadas y evaluadas. Por tanto, se ha apreciado una tendencia creciente en la producción científica sobre el tema, se han descubierto investigaciones ejecutadas en países de menores ingresos, se ha constatado que no todas las intervenciones se encontraban en la misma etapa de consolidación y se han localizado los programas más implementados y evaluados internacionalmente, que parecieron coincidir con los definidos como modelos por guías de referencia, así como otros prometedores.

*Palabras clave:* revisión sistemática, educación parental, parentalidad positiva, intervenciones grupales, programas basados en evidencias.

#### **Abstract**

The exercise of parenting is currently perceived as a difficult task, due to its complexity, the diversity of family forms and the challenges brought about by the changes of the last decades. Research suggests that parents need training and support in order to raise, educate and socialize their offspring. A solution to these needs may be found in parental education offered from the perspective of positive parenting. This study aims to show a global and general map of the scientific production related to group parental education programs. To do so we have carried out a systematic review following the guidelines of the PRISMA guide and the Cochrane and Campbell collaborations. The search is limited mainly to articles in English and Spanish and published in refereed journals between 2006 and 2019. Eight electronic databases were consulted: ERIC, MEDLINE, SCOPUS, WOS, SCIELO, KCI, PsycARTICLES and PsycINFO. After the selection process, 245 research articles were included. The results highlight the most prolific authors, the journals with the most publications and the 48 countries where research had been carried out, belonging to America, Oceania, Europe, Asia and Africa. Regarding the design of the studies, 60% were pre-experimental or quasi-experimental. We have also identified 115 group interventions that were implemented and evaluated. What we find is a growing trend in scientific production on the subject, and this includes the discovery of research carried out in lower income countries. In addition to observing that not all interventions were in the same stage of consolidation, we have also identified those programs that have been most widely implemented and evaluated internationally. These programs, which tend to coincide with those defined as models by reference guides, are complemented by other promising approaches.

*Key words:* systematic review, parental education, positive parenting, group interventions, evidence-based programs.

## Introducción

Los cambios acaecidos durante las últimas décadas han dejado su huella en las familias actuales (Grau y Fernández, 2015). Estas variaciones se han producido en las nuevas formas de familia, en el concepto mismo de ese contexto educativo, de desarrollo y socialización, así como en el reclamo de actuaciones profesionales en relación a ellas (Palacios, 2016).

Tales alteraciones se han traducido en necesidades anteriormente no detectadas o en una mayor visibilidad o urgencia por cubrir las carencias identificadas antaño en los núcleos familiares, como lo son el apoyo y la formación de los progenitores (Vaquero, Suárez, Fernández, Rodrigo y Balsells, 2019).

En esa tesitura surgió la Recomendación 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio de la Parentalidad Positiva (Consejo de Europa, 2006). Desde este organismo se instó a los Estados Miembros a desarrollar y poner en marcha medidas de soporte y apoyo a las familias, entre las que se encuentran los programas de educación parental. Con su implementación se pretendió mejorar la calidad de la convivencia de las familias, proteger los derechos de los menores y contribuir a un futuro próspero de sociedad (Martínez y Becedóniz, 2009). Más tarde, la Comisión publicó la Recomendación 112 (Comisión Europea, 2013), en la que se hace mención a la importancia de ayudar a los progenitores a desarrollar habilidades parentales para garantizar que los niños y adolescentes se eduquen en un entorno que se ajuste a sus necesidades. En esta misma línea trabaja la *American Society for the Positive Care of Children* (2019).

Asimismo, desde este enfoque se considera la parentalidad como el despliegue de las funciones de crianza y educación de los menores por parte de los educadores. El adjetivo positivo hace referencia al hecho de que el comportamiento de los adultos debe dirigirse al bienestar y desarrollo integral de los pequeños a través del afecto, la estructuración, la estimulación, el reconocimiento, la capacitación y la no violencia (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010; Rodrigo, 2015). En consecuencia, el menor es considerado como un sujeto activo y no un receptor pasivo de necesidades que progenitores y demás actores sociales deben satisfacer. También son tenidas en cuenta las necesidades de los padres y madres: autocuidado, reflexión y reorientación del modelo educativo familiar, tiempo en familia y consigo mismos, confianza y satisfacción con las

tareas parentales, apoyos formales e informales para reducir el estrés y superar las dificultades, etcétera (Rodrigo et al, 2015).

De esta forma, y al amparo de la recomendación anterior, surgieron propuestas de apoyo a las familias, esencialmente a través de tres formatos: atención individualizada y visita domiciliaria; atención grupal; atención comunitaria (Rodrigo, 2015).

En esta línea, los programas grupales de parentalidad positiva incluyen entrenamiento activo en habilidades para desarrollar la competencia y autoconfianza en los progenitores, posibilitándoles formas de crianza afectuosa, consistente, predecible y no violenta. Van más allá de la mera transmisión de conocimientos sobre las etapas del desarrollo de los menores o de ciertos trastornos, o del entrenamiento en técnicas de modificación de conducta. Además, la investigación sugiere que una mejora en el estilo de crianza y educación de los progenitores está están asociados con la reducción de problemas socioemocionales y de comportamiento de niños y adolescentes. Por ello, las intervenciones grupales promotoras de parentalidad positiva deben tener como objetivo reducir los factores de riesgo que podrían dar lugar a efectos negativos en los pequeños (como las prácticas disciplinarias severas, tanto verbales como físicas) y fortalecer los factores protectores, los cuales predicen resultados familiares más alentadores y positivos (Haslam, Mejía, Sanders y De Vries, 2017; Nelsen, 2006; Rodrigo, 2015). No obstante, este encuadre ha sido cuestionado por contar con un fuerte contenido psicológico que intenta desplazar al educativo (Fontana, Gil y Reyero, 2013), por las discrepancias sobre qué objetivos y temas abordar en la educación del entorno privado de las familias, así como por una puesta en duda de que los principios de parentalidad positiva sirvan para formar a padres y madres (Bernal y Sandoval, 2013).

Por consiguiente, instituciones, empresas y demás organismos ofrecen servicios de apoyo a las familias, entre los que se encuentran la formación a padres y madres (Rodrigo, 2016). Sin embargo, no toda intervención está basada en evidencias (Páramo y Hederich, 2014), pues para ello debe cumplir criterios que garanticen una mínima calidad y éxito, como partir del diagnóstico de necesidades y de prácticas válidas que guíen el diseño, implementación y evaluación del programa (Organización Mundial de la Salud, 2014).

De ahí que actualmente sea preciso disponer de las mejores evidencias para la toma de decisiones, aunque esto se hace complicado por distintos

motivos: el incremento exponencial de estudios y las deficiencias de las revisiones narrativas tradicionales, las cuales pueden suponer una pobre y sesgada acumulación del conocimiento científico; el limitado papel de los estudios primarios en el avance del conocimiento, pues son solo piezas de un rompecabezas (Botella y Sánchez-Meca, 2015)

En este sentido, las revisiones sistemáticas y meta-análisis pueden ser el estándar de referencia para integrar, analizar críticamente y sintetizar la evidencia científica relativa a las intervenciones (Botella y Sánchez-Meca, 2015; Higgins y Green, 2011).

Hasta el momento se han realizado diferentes revisiones narrativas, sistemáticas y meta-análisis de los programas de educación parental. Por ejemplo, César y Rey (2006) diferenciaron programas destinados a optimizar directamente la labor paterna y aquellos dirigidos a mejorar el bienestar de los progenitores, lo cual favorece la parentalidad positiva. Apuntaron que los programas de educación parental habían sido utilizados mayoritariamente para tratar los problemas de conducta infantiles y fortalecer a los padres y madres que se encuentran en situación de riesgo psicosocial.

Robles y Romero (2011) señalaron que las intervenciones parentales revisadas habían mostrado robustez en cuanto a la promoción de cambios positivos en la conducta de los menores, mejoras en las interacciones de los progenitores con sus vástagos, progresos en la dinámica familiar, la resolución de problemas, la comunicación y disminución del estrés parental.

Barlow, Smailagic, Huband y Roloff (2012) subrayaron que los programas de capacitación para progenitores habían mostrado tener impacto en el ajuste conductual y emocional de los niños, y efectos positivos sobre el bienestar de los progenitores a corto plazo, pero con pobre mantenimiento en el tiempo.

Por su parte, Mejia, Calam y Sanders (2012) revisaron la literatura sobre programas de crianza en países en desarrollo, puesto que los programas para padres habían demostrado ser estrategias preventivas efectivas en países de altos ingresos, pero la investigación sobre efectividad era muy limitada en países de bajos ingresos. Solo detectaron un estudio con una metodología sólida para prevenir resultados emocionales y conductuales.

En 2015, Pérez y Yániz analizaron y compararon las características de 15 programas de educación parental. La mayoría seguía un enfoque experiencial o técnico. La evaluación de las intervenciones y la formación

de las personas que implementan los programas fueron los aspectos detectados más necesitados de mejora.

Pisani y Martins (2016) revisaron 23 estudios. Todos los programas grupales se centraron en la prevención de la violencia y el maltrato mediante la promoción de prácticas positivas de crianza. Solo siete estudios fueron ensayos controlados aleatorios. 18 evaluaron las estrategias de crianza y el 90 % informaron de mejoras significativas en el comportamiento infantil.

Lozano y Valero (2017) analizaron 48 artículos científicos sobre la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. Los resultados mostraron que este tipo de intervenciones reportaban beneficios en la reducción de los problemas de conducta de los menores, el maltrato infantil o el desarrollo de las habilidades parentales y de las estrategias de crianza.

Valero, Ballester, Orte y Amer (2017) analizaron las evidencias sobre los programas de prevención selectiva basados en la familia en relación al consumo de drogas en adolescentes. Incluyeron 9 estudios, cuyos resultados mostraban tamaños del efecto altos en cuanto a las relaciones familiares, la parentalidad positiva y el consumo de sustancias.

Licencín, Martín y Rama (2017) revisaron 13 artículos científicos. Informaron que la mayor parte de los estudios coincidían en que los programas de parentalidad positiva son eficaces para que los progenitores pasasen de un estilo educativo permisivo o negligente a uno democrático, mejorando su asertividad, la comunicación con el resto de miembros de la familia o la resolución de conflictos. También, los progenitores se mostraban más satisfechos con la crianza de sus hijos, presentaban un aumento en la autoestima y la autoeficacia, menos estrés parental y mejor clima familiar. Además, se percibían menos problemas de conducta infantil.

Por último, Ruíz, Serrano y Mújica (2018) examinaron la evidencia disponible con respecto a la eficacia de las intervenciones para promover la competencia y las habilidades de los progenitores relacionadas con un estilo de vida saludable de los menores. Se incluyeron 15 estudios, realizados entre 2003 y 2016, 9 en los Estados Unidos, 4 en Europa y 2 en Asia. La autoeficacia parental fue el principal constructo evaluado en los artículos científicos. 4 estudios informaron un aumento en la autoeficacia de los padres. La mayoría no contaba con grupos de control.



Teniendo en cuenta lo señalado hasta aquí, en este estudio se pretende obtener una visión actualizada y panorámica de la producción científica relativa a la implementación y evaluación de programas grupales de educación parental desde el enfoque de la parentalidad positiva, pues se precisa detectar y analizar las intervenciones que parten de esta perspectiva (Rodrigo, 2016), parece relevante por el acopio de estudios primarios relacionados con el tema de interés y es necesario debido a que existen también programas que han demostrado ser eficaces fuera de las fronteras de países de altos ingresos (Organización Mundial de la Salud, 2014). Además, los resultados de la presente revisión sistemática pueden facilitar a los orientadores educativos y familiares la selección de programas de educación parental eficaces y potencialmente adecuados para las muestras poblacionales con las que trabajen en sus instituciones.

En relación con lo expuesto anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se encuentra el estado de la producción científica internacional relacionada con la implementación y evaluación de programas grupales promotores de la parentalidad positiva? Para responder a tal cuestión, se plantea como objetivo general de este estudio realizar una revisión sistemática sobre la evidencia científica disponible respecto a los programas grupales promotores de parentalidad positiva dirigidos a progenitores de niños y adolescentes. Los objetivos específicos son: a) detectar los artículos de investigación que han abordado la implementación y evaluación de programas grupales de educación parental; b) analizar la evolución de la producción científica según los años de publicación; c) determinar las revistas científicas que han publicado más artículos sobre la temática de estudio; d) indicar la contingencia de aparición de los artículos científicos revisados en las diferentes bases de datos exploradas; e) identificar a los autores más prolíficos, así como las instituciones y países donde desarrollan su carrera profesional; f) establecer la tendencia en cuanto al número de autores firmantes de los artículos científicos incluidos en la revisión; g) reconocer los países donde se han aplicado y evaluado las intervenciones; h) exponer el porcentaje de artículos científicos según el idioma de publicación y el diseño de investigación utilizado; i) referir las palabras clave más repetidas en los informes revisados; j) y elaborar un listado con los programas más implementados y evaluados en los artículos científicos examinados.

## Método

Para el desarrollo de esta revisión sistemática de intervenciones se siguieron las directrices de la guía PRISMA (Moher et al., 2009; Moher et al., 2015; Shamseer et al., 2015), así como las indicaciones de Cochrane (Higgins y Green, 2011) y Campbell (The Campbell Collaboration, 2019). Es preciso señalar que las revisiones sistemáticas son un tipo de investigación en sí mismas. Con ellas se pretende identificar, analizar críticamente y sintetizar las características, resultados, conclusiones u otros aspectos de diferentes estudios primarios, y a través de un proceso sistemático diseñado previamente, para responder a cuestiones concretas, siguiendo una metodología explícita y rigurosa. Las unidades muestrales en las revisiones sistemáticas son todos y cada uno de los trabajos originales que se incluyen, en cualquiera de los formatos de presentación que se decida aceptar. En este estudio, la búsqueda y selección de fuentes se ha limitado a artículos científicos publicados en revistas arbitradas.

## Protocolo y registro

Existe un protocolo preliminar y final (Rubio, 2019, 2019c) de la revisión sistemática, cuyas publicaciones sirvieron de registro.

## Criterios de elegibilidad

Los estudios que han formado parte de la revisión sistemática están escritos en español o inglés y publicados en revistas científicas entre el 1 de enero de 2006 (año en el que se publicó la Recomendación 19/2006) y el 28 de febrero de 2019.

Por otro lado, han cumplido los siguientes criterios de elegibilidad, los cuales han sido definidos teniendo en cuenta el formato PICOS (*population, intervention/exposure, comparator, outcome, study characteristics*): a) participantes: padres y madres con hijos e hijas de entre 0 a 18 años (también se admitieron tutores legales, abuelos...); b) intervención: programas grupales de educación de progenitores; c) comparación: medidas pre-post intervención; d) resultados: cuantitativos; e) características de los estudios: diseños pre-experimentales, cuasi-experimentales y experimentales.

## Fuentes de información

Se han explorado 8 bases de datos electrónicas: WOS, SCOPUS, PsycINFO, PsycARTICLES, MEDLINE, ERIC, KCI y SCIELO.

Se ha optado por ERIC, PsycARTICLES y PsycINFO por ser bases de datos especializadas en educación y psicología; se han seleccionado Web of Science y SCOPUS por ser las bases de datos que recogen las referencias de las principales publicaciones científicas de cualquier área del conocimiento; se ha explorado MEDLINE por ser la base de bibliografía médica más amplia que existe y porque muchas de las intervenciones de parentalidad se llevan a cabo desde el ámbito de la enfermería y medicina, persiguiendo la prevención y promoción de la salud; Korean Journal Database se escogió por contar con una base de datos asiática que presentase su contenido también en inglés; por último, se ha decidido incluir SCIELO por ser una base de datos de revistas científicas iberoamericanas y sudafricanas.

## Estrategias de búsqueda

Los términos utilizados fueron: "positive parenting", "positive parenthood", "parent\* education", "program\*", "intervention\*".

Para definir los términos de búsqueda se establecieron primero los temas principales relacionados con los programas grupales promotores de la parentalidad positiva. A continuación, se ejecutó una búsqueda preliminar de literatura en dos bases de datos (WOS y ERIC) para localizar palabras claves incluidas en los artículos científicos y términos utilizados en los títulos de los mismos. Posteriormente, se elaboró un listado con los descriptores con mayores frecuencias, sinónimos elegidos libremente y términos del tesoro en relación al tópico de investigación. Con todo ello se creó la estrategia de búsqueda, adaptada a cada una de las bases de datos consultadas.

En la Tabla I se exponen las distintas estrategias de búsqueda utilizadas para posibilitar la replicación.

TABLA I. Estrategias completas de búsqueda electrónica según la base de datos

Base de datos	Limitadores	Ecuación de búsqueda
ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO	Artículos de revista, publicaciones arbitradas	TX "positive parenting" OR TX "positive parenthood" OR TX "parent* education" AND TX ("intervention*" OR "program*")
Web of Science, MEDLINE, KCI, SCIELO	Artículos de revista, publicaciones arbitradas	TS=("positive parenting" OR "positive parenthood" OR "parent* education") AND TS=("program*" OR "intervention*")
SCOPUS	Artículos de revista, publicaciones arbitradas	( TITLE-ABS-KEY ( "positive parenting" OR "positive parenthood" OR "parent* education" ) AND TITLE-ABS-KEY ( "program*" OR "intervention*" ) )

Fuente: elaboración propia

## Selección de estudios

El proceso de selección de los estudios comprendió cuatro fases:

- Fase 1 o de identificación (febrero 2019): se realizaron búsquedas sistemáticas en las ocho bases de datos.
- Fase 2 o de cribado (marzo-abril 2019): se exportaron las referencias de la fase de identificación al gestor bibliográfico *RefWorks* (RefWorks, 2019), eliminándose los documentos duplicados. Tras esto, se preseleccionaron las referencias potencialmente relevantes para la revisión sistemática. Esto se hizo fijándose en los títulos y resúmenes, y en relación con los criterios de elegibilidad.
- Fase 3 o de elegibilidad (mayo-junio 2019): se leyeron los artículos preseleccionados a texto completo, sometiéndolos a una *checklist* (Rubio, 2019b). A través de ella se verificó la pertinencia de la elección de los informes. Los que cumplieron todos los criterios pasaron a la siguiente fase. El proceso quedó registrado en una hoja de cálculo de *Excel* que recogía: número de identificación del estudio, título, autores, año, bases de datos donde aparecía y los criterios de elegibilidad que cumplía.
- Fase 4 o de inclusión (julio 2019): se tomó la decisión definitiva sobre qué informes incluir en la revisión sistemática. Además,

puesto que suele ocurrir que de un estudio se publican diferentes artículos científicos, se optó por utilizar los diferentes informes derivados de un mismo estudio.

El resumen de los estudios seleccionados en cada etapa del proceso de selección de estudio se recogió en un diagrama de flujo.

Finalmente, se procedió a la recopilación, obtención o extracción de los datos de cada artículo científico en la fase de codificación.

### Proceso de recopilación, obtención o extracción de los datos

Tras la selección definitiva de estudios en la fase de inclusión, se extrajeron los datos de cada uno de los artículos seleccionados con la ayuda de un formulario online (*Google Forms*). Los artículos fueron enviados previamente en una carpeta de archivo con documentos *pdf* numerados.

Una vez vaciados los datos, con el fin de analizar y sintetizar los estudios, se utilizaron tablas y gráficos con la ayuda de los programas *Excel 2013* e *IBM SPSS Statistics 25*.

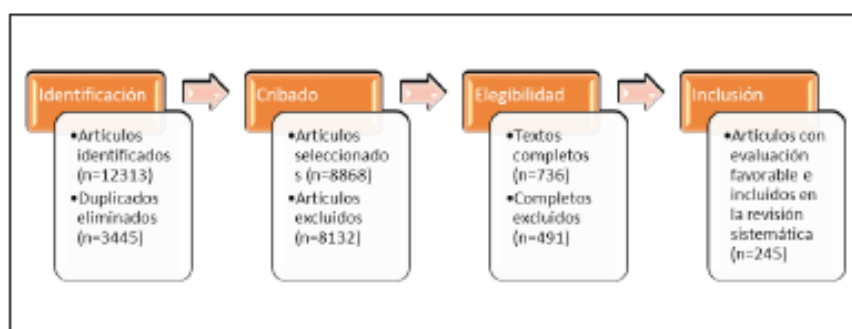
### Lista de datos

Las variables para las que se extrajeron datos para este informe fueron las siguientes: nombre y número de autores, filiación profesional y país de los mismos, año de publicación del artículo, título del artículo, nombre de la revista donde se encuentra publicado y número de artículos publicados en esa publicación, base o bases de datos donde aparece el artículo y contingencia de aparición, idioma de la publicación, tipo de acceso de la revista (abierto o restringido), palabras clave del artículo, país donde se llevó a cabo el estudio, nombre de los programas grupales de educación parental implementados y evaluados en los estudios y sus autores, y tipo de diseño de investigación.

## Resultados

El Gráfico I resume el proceso de selección de estudios con sus cuatro fases.

GRÁFICO I. Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios



Fuente: elaboración propia

La búsqueda bibliográfica preliminar en ocho bases de datos electrónicas arrojó un total de 12263 artículos. El 59,6 % se encontraron en SCOPUS, PsycARTICLES y Web of Science.

Además, se detectaron diferencias en cuanto al número de artículos en modalidad de acceso restringido (77,27 %) y abierto (22,73%), atendiendo a la base de datos consultada. Así, ERIC, SCOPUS, Web of Science y MEDLINE fueron las bases de datos electrónicas con mayor porcentaje de estudios con textos accesibles y completos (94,27 %).

Tras la eliminación de los duplicados, se cribaron 8868 referencias, llegando a la fase de elegibilidad 736 informes.

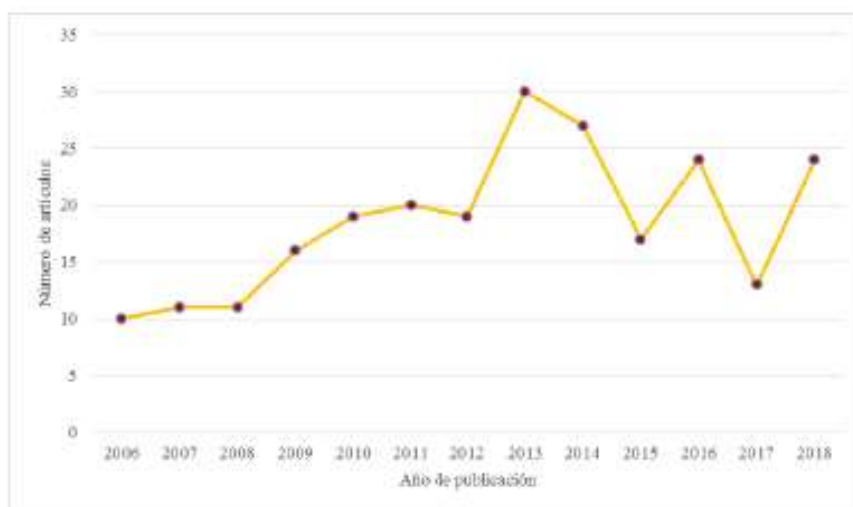
El texto completo de las restantes publicaciones se examinó para comprobar si superaba los criterios de inclusión recogidos en la lista de verificación. Se rechazaron 491 artículos.

Finalmente, se seleccionaron 245 artículos para la presente revisión sistemática, los cuales pueden ser consultados en <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.9199376>

Como puede observarse en el Gráfico II, se apreció una tendencia creciente en la producción científica sobre la implementación y evaluación

de programas promotores de la parentalidad positiva, cuyo punto álgido se encontró en el año 2013 con 30 artículos publicados. El 55 % de publicaciones correspondieron al último sexenio (2013-2018) y 4 al año 2019 (enero y febrero).

GRÁFICO II. Evolución de la producción científica



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los artículos fueron publicados en un número de revistas elevado, concretamente en 138 cabeceras diferentes. La Tabla II recoge aquellas que publicaron cuatro o más artículos, siendo la segunda, quinta y doceava especializadas en educación y ciencias sociales.

TABLA II. Revistas con cuatro o más artículos

Revista	Número de artículos
Journal of Child and Family Studies	14
Children and Youth Services Review	10
Prevention Science	8
Behaviour Research and Therapy	7
Research on Social Work Practice	7
Journal of Children's Services	6
Psychosocial Intervention	6
Journal of Child Psychology and Psychiatry	5
Behavior Therapy	4
Child Abuse & Neglect	4
Child Youth Care Forum	4
Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology	4
Journal of Family Psychology	4
Research in Developmental Disabilities	4

Fuente: elaboración propia

Respecto a las bases de datos en las que se catalogan los artículos científicos, la Tabla III recoge la contingencia de aparición de los mismos y la frecuencia de presentación en exclusiva. Como se aprecia, las mayores frecuencias corresponden a los artículos que aparecen en las bases de datos WOS y SCOPUS. La base de datos ERIC, especializada en educación, recoge el mayor número de artículos en exclusiva.



**TABLA III.** Contingencia de aparición de los artículos en las diferentes bases de datos

	En exclusiva	También en WOS	También en SCOPUS	También en PsycINFO	También en PsycARTICLES	También en MEDLINE	También en ERIC	También en KCI	También en SCIELO	Total
WOS	22	---	90	25	4	43	9	0	6	126
SCOPUS	34	90	---	24	4	41	13	0	5	137
PsycINFO	7	25	24	---	0	9	2	0	3	35
PsycARTICLES	5	4	4	0	---	3	0	0	0	10
MEDLINE	9	43	41	9	3	---	3	0	1	59
ERIC	48	9	13	2	0	3	---	0	0	64
KCI	0	0	0	0	0	0	0	---	0	0
SCIELO	1	6	5	3	0	1	0	0	---	7

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la autoría de los artículos, filiación profesional de los autores y país de la institución donde trabajan, se presentan los investigadores e investigadoras más prolíficos (con 3 o más publicaciones).

En primer lugar se encontraban los profesionales de la Universidad de Queensland (Australia), con Matthew R. Sanders con 23 publicaciones, Kate Sofronoff (10), Felicity L. Brown (5), Alina Morawska (3) y Koa Whittingham (3).

En los Estados Unidos destacaron Carolyn Webster-Stratton (5) (University of Washington Seattle), Brian Wymbs (5) (Universidad de Ohio), Paul R. Smokowski (3) (University of North Carolina at Chapel Hill), Martica L. Bacallao (3) (University of Kansas), William E. Pelham (3) (Florida International University), Anil Chacko (3) (New York University) y Angela Moreland (3) (Begle Medical University of South Carolina).

Los autores españoles con más publicaciones fueron Sonia Byrne (4) y María José Rodrigo (3), de la Universidad de la Laguna, y Noelia Vázquez (3), Lucía Artazcoz (3) y Pilar Ramos (3), de la Agencia de Salud Pública de Barcelona y la Universidad de Barcelona.

Karen Jones (7) y Judy M. Hutchings (4), ambas de la Universidad de Bangor, así como Frances Gardner (4) y Tracey Bywater (4), de la

Universidad de Oxford y la Universidad de York respectivamente, fueron las autoras con más artículos científicos de Reino Unido.

En Alemania destacaron Nina Heinrichs (4) (Universidad de Bielefeld), Julia Plück (4) (Universidad de Cologne) y Heike Bertram (3) y Sebastian Naumann (3) de la Universidad Técnica de Braunschweig.

En Portugal, cuatro autoras de la Universidad de Coimbra contaban con 3 publicaciones cada una: Andreia Fernandes Azevedo, Maria João Seabra Santos, María Gaspar y Tatiana Homem.

Cynthia Leung (8) (Universidad Politécnica de Hong Kong) y Sandra Tsang (3) (Universidad de Hong Kong) fueron las representantes más destacadas de la región china.

En último lugar, Gail Chislett (3) (Health Promotion Division, Peterborough County-City Health), de Canadá, Jean E. Dumas (3) (Universidad de Ginebra), de Suiza, y Louise J. Keown (3) (University of Auckland), de Nueva Zelanda.

Respecto al número de autores, se dio una clara propensión a que los artículos científicos fuesen firmados por tres o cuatro investigadores (53 %). El número máximo de firmantes de un mismo texto fue de catorce autores (0,4 %) y el mínimo de un autor (3,3 %). La media fue de 4,19, la mediana de 4, la moda de 3 y la desviación típica de 2,17.

En el plano de la procedencia de las investigaciones, de los 245 artículos, los países con mayor número de publicaciones fueron: Estados Unidos (81), Australia (27), España (16), China (14), Alemania (12), Canadá (11), Reino Unido (11), Países Bajos (7), Irán (5), Irlanda (5), Nueva Zelanda (5), Noruega (5), Portugal (5) y Turquía (5).

Suecia, Rumania y Corea del Sur contaban con 3 referencias cada uno. Por su parte, a Japón, Singapur y Sudáfrica le correspondieron tres artículos. El resto de países (Argentina, Bélgica, Bolivia, Burundi, Chile, Colombia, Ecuador, Finlandia, Francia, Gambia, Georgia, Guatemala, Indonesia, Italia, Jordania, Kosovo, Líbano, Lituania, Mongolia, Pakistán, Paraguay, Palestina, Filipinas, Puerto Rico, Rusia, Islas Salomón, Suiza y Venezuela) aglutinaron un único artículo.

En el Gráfico III se representa la distribución geográfica de los 48 países donde se han generado publicaciones.

GRÁFICO III. Países con publicaciones



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al idioma de publicación de los artículos, 238 (97,1 %) fueron publicados en inglés y 7 (2,9 %) en español.

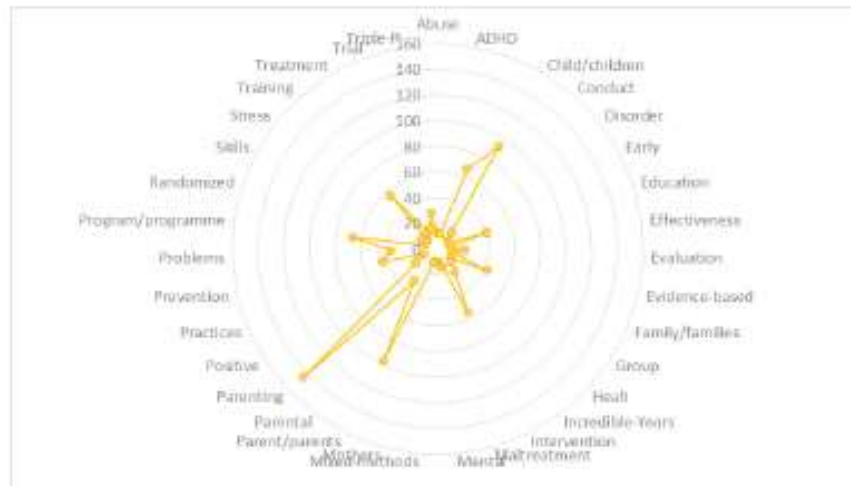
En cuanto al diseño de los estudios, seis de cada diez fueron pre-experimentales o cuasi-experimentales ( $n=146$ ). Menos frecuentes fueron los de tipo experimental puro ( $n=99$ ).

Otro aspecto de interés fue el de las palabras clave utilizadas en los artículos. Se representan las frecuencias de las mismas en el Gráfico IV, siempre y cuando se repitiesen diez o más veces.

El análisis de las palabras clave utilizadas en los artículos seleccionados permitió obtener un conjunto de términos que parecen caracterizar esta área de investigación. Se debe tener en cuenta la utilización de sinónimos (por ejemplo, *program*, *programme*, *intervention*) y también de siglas y abreviaturas (por ejemplo, *randomised* y *RCT*), puesto que las palabras clave tienen por objeto identificar los trabajos de investigación en los buscadores y bases de datos. Esta utilización de términos no iguales, aunque sí equivalentes, dificulta la tarea señalada. La repetición de varias decenas de palabras clave parece indicar cierta maduración de esta línea de trabajo. Se espera que estos resultados permitan que lectores y

autores afinen y perfeccionen sus búsquedas en cuanto a la evaluación de programas de educación parental.

GRÁFICO IV. Palabras clave más repetidas en los artículos científicos revisados



Fuente: elaboración propia

Finalmente, se identificaron los programas de educación parental implementados y evaluados en los distintos estudios. En los 245 artículos científicos revisados se utilizaron 115 programas diferentes. No obstante, 28 de ellos se repitieron en dos o más publicaciones, tal y como se muestra en el Gráfico V. Es decir, estos programas aparecieron en el 66,5 % de las publicaciones incluidas en la revisión sistemática. Las demás intervenciones grupales identificadas pueden consultarse en <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.9199517>

Así, el programa grupal de Matthew Sanders (*Positive Parenting Program* o *Triple-P*) apareció en 50 artículos científicos solo o en combinación con otras versiones o modalidades, tales como: *All Day*, *Brief Parent Discussion Group*, *Building Bridges*, *Family Transitions*, *Gifted and Talented*, *Grandparents*, *Pathways*, *Primary Care*, *Seminar Series*, etcétera.

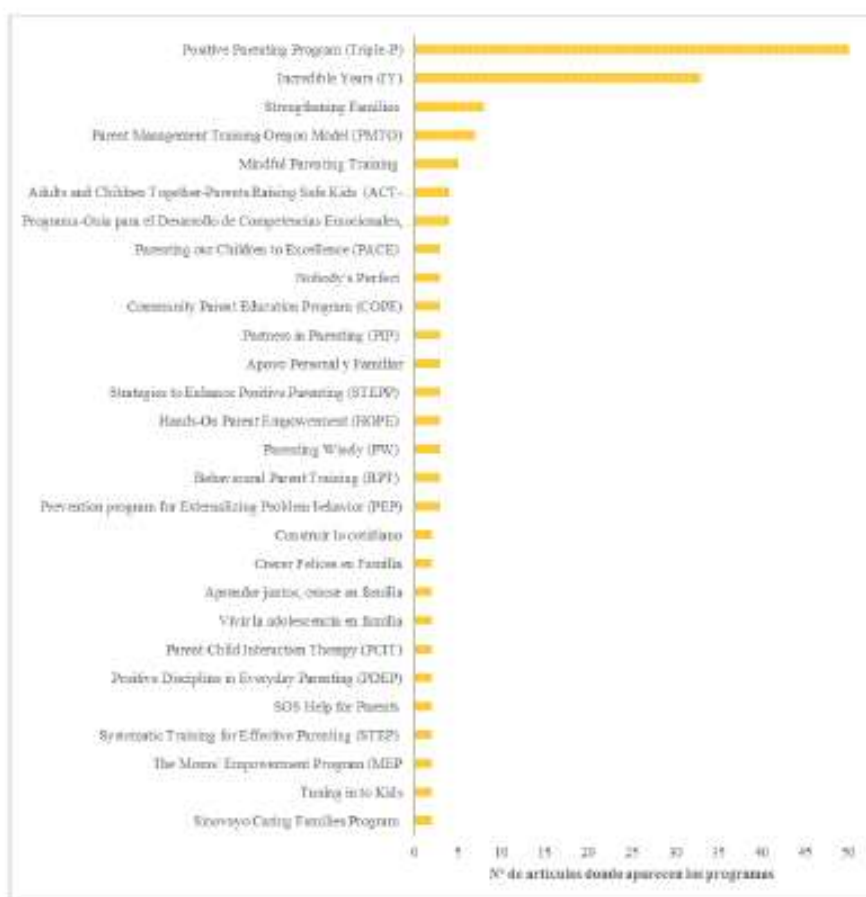
El *Incredible Years Parent Training* de Carolyn Webster-Stratton se referenció en 33 ocasiones y el *Strengthening Families Program*, de Karol Kumpfer, Virginia Molgaard y Richard Spoth, hizo lo propio 8 veces. Este último programa cuenta con adaptaciones para el contexto español (Programa de Competencia Familiar) y latinoamericano (Familias Fuertes).

Con una frecuencia de aparición de 7 y 5 respectivamente se encontraban el *Parent management training Oregon Model (PMTO)*, ideado y desarrollado por Gerald R. Patterson, Marion Forgatch y otros colaboradores de Oregon Social Learning Center, así como el *Mindful Parenting training* de Susan Bögels y Kathleen Restifo.

El *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* de Raquel-Amaya Martínez se mencionó en 4 artículos, al igual que el *programa Adults and Children Together-Parents Raising Kids* de Julia Silva.

En tres ocasiones fueron recogidos los siguientes programas en diversas publicaciones: *Nobody's Perfect* (desarrollado por Health Canada and the Departments of Health of the four Atlantic Provinces), *Community Parent Education Program* (de Cunningham, Bremmer y Secord- Gilbert), *Partners in Parenting* (diseñado y promovido por Colorado Family Education, Resources and Training y la Universidad de Colorado), *Parenting our Children to Excellence* (de Jean Dumas) y su adaptación al contexto hispanohablante (Criando a Nuestros Hijos hacia el Éxito), Apoyo Personal y Familiar (de María José Rodrigo, María Capote, María Luisa Máiquez, Juan Carlos Martín, Guacimara Rodríguez, Patricia Guimerá y Margarita Peña), *Hands-On Parent Empowerment Program* (de Leung, Tsang, Dean y Chow), *Parenting Wisely* (de Gordon), *Strategies to Enhance Positive Parenting* (de Anil Chacko, Brian Wymbs, Lizette Flammer-Rivera, William Pelham, Kathryn Walker, Fran Arnold, Hema Visweswaraiyah, Michelle Swanger-Gagne, Erin Girio, Lauma Pirvics y Laura Herbst), *Behavioural Parent Training* (de Barkley, Wells, Abikoff, Abramowitz, Courtney, Cousins, Del Carmen y otros) y *Prevention for Externalizing Problem* (de Plück, Wiczorrek, Wolff Metternich y Döpfner)

GRÁFICO V. Programas de educación parental más implementados y evaluados



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los programas que aparecieron con una frecuencia de dos veces fueron: *Construir lo cotidiano* (de Susana Torio, José Vicente Peña, María del Carmen Rodríguez, Carmen María Fernández, Susana Molina, Jesús Hernández y María de las Mercedes Inda), *Crecer Felices en Familia* (de María José Rodrigo, María Luisa Máiquez, Sonia Byrne, Beatriz Rodríguez, Juan Carlos Martín, Guacimara Rodríguez, Laura Pérez),

*Aprender juntos, crecer en familia* (de Pere Amorós, Núria Fuentes, Ainoa Mateos, Crescencia Pastor, M.ª José Rodrigo, Sonia Byrne, M.ª Àngels Balsells, Juan Carlos Martín y Mónica Guerra), *Vivir la adolescencia en familia* (de María José Rodrigo, Juan Carlos Martín, María Luisa Máiquez, Miriam Álvarez, Sonia Byrne, A. González, M. Guerra, M.A. Montesdeoca y Beatriz Rodríguez), *Parent-Child Interaction Therapy* (de Sheila Eyberg), *Positive Discipline in Everyday Parenting* (desarrollado por Save the Children y Joan Durrant), *SOS Help for Parents* (de Lynn Clark), *Systematic Training for Effective Parenting* (de Don Dinkmeyer Sr., Gary McKay y Don Dinkmeyer Jr.), *The Moms' Empowerment Program* (de Graham-Bermann), *Tuning in to Kids* (de Havighurst y Harley) y *Sinouyov Caring Families Program* (de Jamie Lachman, Liora Sherr, Lucie Cluver, Catherine Ward, Judy Hutchings y Frances Gardner).

Finalmente, comentar que muchos de los programas abordan la conciencia de las características personales y de comportamiento de los menores según su etapa de desarrollo y circunstancias de vida, así como las habilidades de autorregulación emocional, autoestima y asertividad de los progenitores. Además, se enfocan en transmitir estrategias de comunicación adecuadas, de resolución de conflictos y negociación, de establecimiento de normas, límites y consecuencias claras y coherentes para promover una disciplina y relación positiva entre padres e hijos.

## Conclusiones

La mayor parte de los artículos de investigación examinados en este estudio se extrajeron de las bases de datos WOS y SCOPUS. PsycINFO también fue relevante en cuanto a la cantidad de artículos recuperados, al igual que ocurrió en otras revisiones sobre programas de educación parental (Pisani y Martins, 2016; Robles y Romero, 2011; Ruiz et al., 2018). Además, el número de artículos que se incluyeron es superior al que se maneja en estudios de este tipo. Esto puede ser debido a que se ha pretendido proporcionar una visión general y global de la investigación publicada relacionada con la implementación y evaluación de programas de educación parental en su modalidad grupal. Por este motivo, se aumentó el número de bases de datos recomendadas para minimizar el sesgo a la hora de detectar informes de investigación relevantes para el objetivo de la indagación.

Por otro lado, se ha constatado una tendencia creciente en la producción científica sobre el tema en cuestión, lo cual podría estar relacionado con la relevancia, actualidad e interés internacional por el diseño, implementación y evaluación de intervenciones promotoras de la parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006; American Society for the Positive Care of Children, 2019) bajo el paraguas de las prácticas basadas en las evidencias (Páramo y Hederich, 2014). Así, que la mayor parte de artículos publicados se haya dado durante el último sexenio, podría ser interpretado como un indicador de la potencia y previsible crecimiento de esta línea de investigación.

Otros de los hallazgos de esta revisión sistemática es el de haber detectado las revistas con más publicaciones sobre el tópico tratado, así como los autores más prolíficos, lo cual puede ser valioso para otros que investiguen sobre los programas de educación parental. También las palabras claves más utilizadas en las diferentes investigaciones, lo cual puede ayudar a comprender mejor las características de las intervenciones grupales destinadas a promover la parentalidad positiva, tales como el enfoque (mayoritariamente educativo), los modelos teóricos sobre los que se asientan (principalmente el cognitivo conductual) o los aspectos sobre los que pretenden incidir las intervenciones (tales como el comportamiento infanto-juvenil, el estrés parental, las habilidades parentales o la prevención del maltrato).

En cuanto a la procedencia de las investigaciones, se han detectado aquellas llevadas a cabo en Estados Unidos, Australia y los países más desarrollados de Europa y Asia, como en Barlow et al. (2012) o en Ruíz et al (2018), pero también se han identificado otras provenientes de Sudamérica y África, siguiendo la necesidad detectada por Mejía et al. (2012) de localizar la investigación sobre la efectividad de programas de educación parental en los países de menores ingresos.

Respecto al idioma de publicación, la totalidad de artículos científicos incluidos en algunas revisiones sistemáticas están escritos en inglés (Altafim y Martins, 2016; Barlow et al, 2011; Valero et al., 2017). Por el contrario, en la presente revisión sistemática sí se han incluido artículos científicos relacionados con el tema de investigación en castellano, detectándose buena cantidad de estudios realizados en España, menos en el contexto latinoamericano.

Además, no todas las intervenciones grupales se encuentran en la misma etapa de consolidación. Algunos estudios de programas se



localizan en una fase inicial; otros están algo más consolidados o en una fase cuasi-experimental. Por último, se dan casos de indagaciones que ya se detectan en una fase de ensayos controlados aleatorizados. Este hecho diferencia la presente revisión sistemática de otras realizadas con anterioridad, pues para ampliar el descubrimiento de programas y de sus evaluaciones se han aceptado diseños pre-experimentales y cuasi-experimentales, ya que existe una clara dificultad de llevar a cabo diseños experimentales puros en disciplinas como la educación (Higgins y Green, 2011).

En último lugar, ha sido posible localizar los programas promotores de parentalidad positiva más implementados y evaluados a nivel internacional, similares a los recogidos como modelos en las guías de referencia. Dichos resultados, aunque bastante coincidentes con los de otras revisiones de literatura (César y Rey, 2006; Licencín et al., 2017; Pérez y Yániz, 2015), revisiones sistemáticas (Barlow et al., 2012; Lozano y Valero, 2017; Pisani y Martins, 2016) y meta-análisis (Valero et al., 2017), los amplía, pues se han identificado programas posiblemente prometedores. Esto permitirá comparar las características de las diferentes intervenciones, posibilitando una guía para futuros diseños de programas de educación parental, los cuales podrán recoger lo que mejor ha funcionado hasta el momento.

Como limitaciones y prospectivas del presente estudio, señalar que sería deseable replicar los procesos de selección de artículos y de extracción de los datos de la presente revisión sistemática por parte de otros investigadores, recogiendo algún índice de fiabilidad, tal como el grado de acuerdo entre los mismos (Higgins y Green, 2011).

Además, en el presente informe se han incluido artículos científicos que abordan la evaluación de programas de educación parental, descartándose los resultados recogidos en tesis doctorales, comunicaciones de congresos, libros, etcétera. Esto puede ser un motivo de sesgo, al igual que los descriptores utilizados para limitar la búsqueda y la elección de solo dos idiomas (español e inglés), lo cual hace que hayan quedado fuera estudios de países donde no se publica en las lenguas dominantes.

También, comentar que se optó por establecer el año 2006 como límite temporal por ser la fecha en la que se publicó la Recomendación 19 (Consejo de Europa, 2006). Esto no quiere decir que no existan experiencias anteriores de implementación y evaluación de programas de educación parental, sino que a partir de esa fecha se estimularon y

se popularizó el término de parentalidad positiva, aunque el enfoque y mentalidad de esa perspectiva existía desde mucho antes (Palacios, 2016).

No ha sido posible un análisis más minucioso de los estudios por la limitación de extensión, pero ello abre y ha abierto nuevas y futuras líneas de investigación. Una vez apuntado el mapa general de la producción científica, parece oportuno evaluar la calidad metodológica de los artículos científicos revisados, pues no se han valorado hasta el momento. Tras ello, podría realizarse una clasificación por tipos o una jerarquización de los informes según los resultados de la evaluación de la calidad metodológica de los mismos (Rodríguez, 2017; Rodríguez y Úbeda, 2017). Esto posibilitará reducir la cantidad de estudios a aquellos que presenten las mejores evidencias y validez.

Tras esto, se podrían extraer datos relacionados con las características generales de los informes de investigación y de los programas implementados y evaluados en ellos (Jiménez e Hidalgo, 2009; Hidalgo, 2009; Rodrigo et al, 2015; Ruíz et al, 2018) y detectar qué aspectos de la parentalidad positiva son abordados desde dichos programas (Rodrigo et al., 2015).

Con todo, desde un punto de vista educativo, los resultados de esta revisión sistemática ponen al alcance de investigadores y profesionales de la orientación educativa y familiar una síntesis de los programas de educación parental con mejores evidencias científicas, así como un punto de partida para después explorar los temas y contenidos acometidos en ellos, las metodologías de trabajo, etcétera. Por lo general, este tipo de intervenciones proporcionan a padres y madres espacios donde reflexionar de forma compartida sobre sus vivencias y experiencias en situaciones de la vida cotidiana con los menores. Se conduce a los progenitores a repensar su modo de criar y educar, a desarrollarse y perfeccionarse como educadores. El propósito no es que sigan un único modelo educativo idealizado, sino poner a su servicio guías que después tendrán que adaptar a las peculiaridades de sus hogares para promocionar el desarrollo óptimo físico, psicológico, social y académico de sus hijos e hijas.

## Referencias bibliográficas

- American Society for the Positive Care of Children (2019). *¿What is positive parenting?* Recuperado el 6 de abril de 2019 de <https://americanspcc.org/positive-parenting/>
- Barlow, J., Smailagic, N., Huband, N. y Roloff, V. (2012). Group-based parent training programmes for improving parental psychosocial health. *Campbell Systematic Reviews*, 8(1), 1-197. doi: <https://doi.org/10.4073/csr.2012.15>
- Bernal, A. y Sandoval, L.Y. (2013). Parentalidad positiva o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre educación*, 25(1), 113-149. Recuperado de <https://cutt.ly/0yP8ril>
- Botella, J. y Sánchez-Meca, J. (2015). *Meta-análisis en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Cesar, A. y Rey, A. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 61-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/769/76910105.pdf>
- Comisión Europea (2013). *Recomendación 112 de la Comisión Europea para Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*. Recuperado de <https://n9.cl/bf8s>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Informe Explicativo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Recuperado de <https://www.mschs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Fontana, M., Gil, F. y Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre educación*, 25(1), 115-132. Recuperado de <https://cutt.ly/CyP368i>
- Grau, C. y Fernández, M. (2015). Los nuevos tipos de familia en el sistema sanitario. *Revista Rol de Enfermería*, 38(11), 766-772. Recuperado de <https://medes.com/publication/105968>
- Haslam, D., Mejía, A., Sanders, M.R. y De Vries, P.J. (2017). Programas de parentalidad. En Rey (ed), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y del Adolescente y Profesiones Afines. Recuperado de <https://iacapap.org/content/uploads/A.12-Programas-de-Parentalidad-Spanish-2017.pdf>

- Higgins, J.P.T. y Green, S. (editores) (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration. Recuperado de <https://handbook-5-1.cochrane.org/>
- Jiménez, L. e Hidalgo, M.V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de parentalidad positiva. *Apuntes de psicología*, 34(2), 91-100. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/600/446>
- Licencín, D., Martín, M. y Rama, D. (2017). *Parentalidad positiva: programas actuales y beneficios*. XVIII Congreso Internacional de Psiquiatría. Comunicación recuperada de <https://cutt.ly/uMn6H7>
- Lozano, I. y Valero, L. (2017). Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 4(2), 85-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6036908>
- Martínez, R.A. y Becedóniz, C.M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112. doi: <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a2>
- Mejía, A., Calam, R. y Sanders, M.R. (2012). A review of parenting programs in developing countries: opportunities and challenges for preventing emotional and behavioral difficulties in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(2), 163-175. doi: <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0116-9>
- Moher, D. Shamseer, L., Clarke, M., Guersi, D., Liberati, A. Petticrew, M., Shekelle, P. y Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Review*, 4(11), 1-9. doi: <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G. & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), 1-28. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nelsen, J. (2006). *Disciplina positiva*. México: Ediciones Ruz.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *La prevención de la violencia: evaluación de los resultados de programas de educación para padres*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://cutt.ly/LMzwtT>
- Palacios, J. (2016). Trabajando con familias, investigando sobre familias. *Apuntes de psicología*, 34(2), 83-89. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/599>

- Páramo, P. y Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 13-16. doi: <https://doi.org/10.17227/1203916.rce6619>
- Pérez, A. y Yániz, C. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 104-122. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15231>
- Pisani, E.R. y Martins, M.B. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: a systematic review. *Psychosocial Intervention*, 25(1), 27-38. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.10.003>
- RefWorks. (2019). Programa de gestión bibliográfica. Michigan. ProQuest LLC. Recuperado de <https://www.refworks.com/refworks2/default.aspx?r=authentication::init#>
- Robles, Z. y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16717018011.pdf>
- 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. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo, M.J. (coord.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M.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 familias*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/ayudas/docs2013-14/GuiadeBuenasPracticas2015.pdf>
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Rodríguez, C. (2017). Propuesta de indicadores de calidad metodológica para la valoración y clasificación de revistas de investigación. *Aula*

- Magna 2.0* [Blog]. Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/3090>
- Rodríguez, C. y Úbeda, A.M. (2019). Análisis bibliométrico a través de indicadores de calidad metodológica de las revistas españolas de educación indizadas en JCR durante el trienio 2014-2016. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-16. doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12771>
- Rubio, F.J. (2019). *Los programas de parentalidad positiva. Protocolo preliminar para una revisión sistemática*. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Madrid. Resumen recuperado de <https://bit.ly/2l3MdqG>
- Rubio, F.J. (2019b). *Programas basados en evidencias para promover la parentalidad positiva. Resultados preliminares de una revisión sistemática*. Comunicación aceptada para las V Jornadas de Doctorandos. Facultad de Educación. UNED. Madrid. Recuperado de <https://n9.cl/n09v>
- Rubio, F.J. (2019c). *Programas promotores de parentalidad positiva. Protocolo para una revisión sistemática de intervenciones basadas en evidencias*. I Congreso Internacional de Innovación e Investigación en Educación Superior, Madrid. Resumen recuperado de <https://cutt.ly/v9aL4v>
- Ruiz, C., Serrano, I. y Mujika, A. (2018). Parental competence programs to promote positive parenting and healthy lifestyles in children a systematic review. *Journal de Pediatría*, 94(3), 238-250. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2017.07.019>
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. y Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: elaboration and explanation. *BMJ*, 349(1), 1-25. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.i4086>
- The Campbell Collaboration. (2019). *Campbell systematic reviews: policies and guidelines*. Oslo: The Campbell Collaboration. Recuperado de <https://wol-prod-cdn.literatumonline.com/pb-assets/assets/18911803/Campbell%20Policies%20and%20Guidelines%20v4.pdf>
- Valero, M., Ballester, L. Orte, M.C. Y Amer, J.A. (2017). Meta-analysis of family-based selective prevention programs for drug consumption in adolescent. *Psicothema*, 29(3), 299-305. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4397.pdf>

Vaquero, E., Suárez, A., Fernández, L., Rodrigo, M.J. y Balsells, M.A. (2019). E-parenting: una revisión sistemática de la literatura. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 30-41. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1313>

**Información de contacto:** Francisco José Rubio Hernández, Universidad de Murcia, Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, 30100 Murcia (España) E-mail: [fjrubio@um.es](mailto:fjrubio@um.es)





## 5.2. Artículo científico 2

---

- **Tema abordado:** características de los programas de educación parental.
- **Título:** Características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental. Una revisión de alcance.
- **Abordaje metodológico:** revisión sistemática de alcance.
- **Medio de publicación:** Revista Estudios sobre Educación.
- **Año de publicación:** 2021.
- **DOI:** <https://doi.org/10.15581/004.41.005>

---

Características de los estudios de evaluación  
de programas grupales de educación parental.  
Una revisión de alcance  
*Characteristics of evaluation studies of group-  
based parenting education programmes.  
A scoping review*

---

**FRANCISCO JOSÉ RUBIO HERNÁNDEZ**

Escuela Internacional de Doctorado  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Bravo Murillo, 38, 28015, Madrid (España)  
fjrubioherandez@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7736-912X>

**MARÍA PAZ TRILLO MIRAVALLES**

Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación I  
Facultad de Educación  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Juan del Rosal, 14, 28040, Madrid (España)  
mptrillo@edu.uned.es  
<https://orcid.org/0000-0002-4365-7024>

**CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ**

Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación I  
Facultad de Educación  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Juan del Rosal, 14, 28040, Madrid (España)  
mjimenez@edu.uned.es  
<https://orcid.org/0000-0002-5899-623X>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.41.005

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / 2021

1

**Resumen:** Se ejecutó una revisión de alcance de las características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación para progenitores con hijos de cero a dieciocho años, extraídos de ocho bases de datos, entre los años 2006 y 2019 y pertenecientes a revistas científicas. De los 114 artículos revisados, la mayoría estaban publicados en Norteamérica o Europa, eran ensayos controlados aleatorizados, contaban con muestras pequeñas (inferiores a 100 sujetos), se implementaron en contextos escolares y estaban destinados a progenitores con hijos de hasta seis años o necesidades específicas de apoyo educativo. Un amplio porcentaje (49,5%) no incluía pruebas de seguimiento post-intervención. Habitualmente el número de sesiones oscilaba entre seis y ocho (30,2%), con una duración promedio de dos horas y una periodicidad de una a la semana. Las intervenciones más evaluadas fueron Triple-P, *Incredible Years*, *Strengthening Families* y el Programa-Guía. Los contenidos más abordados fueron la comunicación, las emociones y las estrategias para manejar las conductas. Las principales variables medidas fueron los problemas de comportamiento, las prácticas de crianza y la autoeficacia parental. Se detectó un interés creciente y global en el tópico analizado; se proporcionan datos actualizados que pueden ser útiles a profesionales e investigadores del área y guiar los procesos de diseño de nuevas intervenciones.

**Palabras clave:** Educación de los padres, Programa de formación, Programas grupales, Evaluación, Revisión de alcance.

**Abstract:** We conducted a scoping review of the characteristics of evaluation studies of group-based parent education programmes for parents with children aged zero to eighteen years, extracted from eight databases, between 2006 and 2019, from scientific journals. Of the 114 articles reviewed, most were published in North America or Europe, were randomised controlled trials, had small samples (less than 100 subjects), were implemented in school settings and were aimed at parents with children up to six years old or with specific educational support needs. A large percentage (49.5%) did not include post-intervention follow-up testing. The number of sessions typically ranged from six to eight (30.2%), with an average duration of two hours and a regularity of one per week. The most evaluated interventions were Triple-P, *Incredible Years*, *Strengthening Families* and the Guidance Programme. The contents most addressed were communication, emotions and strategies to manage behaviours. The main variables measured were behavioural problems, parenting practices and parental self-efficacy. A growing and global interest in the topic analysed was detected, updated data is provided that can be useful to professionals and researchers in the area and guide the design processes of new interventions.

**Keywords:** Parent education, Training programme, Group-based programmes, Evaluation, Scoping review.

## INTRODUCCIÓN

Las variaciones que han traído consigo las últimas décadas han impactado sobre las familias (Grau y Fernández Hawrylak, 2015; Martínez Besteiro y Julián Quintanilla, 2017; Valle *et al.*, 2016), favoreciendo nuevas formas, funciones y responsabilidades familiares (Palacios, 2016) y provocando una llamada de atención para que los gobiernos, las instituciones y los profesionales presten una formación de calidad a los progenitores que favorezca la crianza y la educación de sus hijos (Vaquero Tió, Suárez Perdomo, Fernández-Rodrigo, Rodrigo López y Balsells Bailón, 2019).

Ante esta coyuntura, diferentes organismos internacionales han publicado indicaciones (*American Society for the Positive Care of Children*, 2019) y recomendaciones (Consejo de Europa, 2006; Comisión Europea, 2013) que instan a los Estados a

favorecer medidas promotoras de lo que se ha dado en llamar parentalidad positiva (Martínez-González y Becedóniz-Vázquez, 2009).

Así pues, el enfoque de la parentalidad positiva hace referencia a las conductas de los educadores, primordialmente de los progenitores, basadas en el interés superior de los niños y de los adolescentes. Sus aspectos clave son el reconocimiento, la no violencia, la estructuración, el afecto, la estimulación y la capacitación de los menores (Martínez-Muñoz, Arnau y Sabaté, 2019; Rodrigo López, 2015).

En consonancia, los planes municipales que pretendan promover la parentalidad positiva deben situarse en el marco jurídico correspondiente de las políticas de atención a la familia, han de desarrollarse teniendo en cuenta las características de esas políticas y tienen que hacer un esfuerzo por definir el enfoque de las propuestas de apoyo, entre las que se encuentran los programas grupales de educación parental (Rodrigo López, Máiquez Chaves y Martín Quintana, 2010). Esas intervenciones grupales incorporan un activo y completo entrenamiento en diferentes habilidades que permitan a los padres y a las madres conocer y desarrollar formas de crianza y educación no violentas, consistentes, afectuosas y predecibles. Su finalidad es disminuir los factores de riesgo que podrían derivar en efectos perniciosos en el desarrollo de los menores, además de fortalecer los factores protectores (Haslam, Mejía, Sanders y de Vries, 2017; Nelsen, 2006; Rodrigo López, 2015; Rubio, Trillo y Jiménez, 2020).

Sin embargo, a los profesionales que trabajan con familias les resulta difícil tomar decisiones en cuanto a qué programa utilizar si deben atender a una población específica de progenitores o abordar unos contenidos concretos. Esto es realmente complicado por la gran cantidad de literatura existente (Botella y Sánchez-Meca, 2015; Fernández-Sánchez, King y Enríquez-Hernández, 2020).

En esta situación, lo más oportuno sería que los profesionales tuvieran acceso a una síntesis de las características de los estudios de evaluación de programas de educación parental, para poder escoger así entre un amplio abanico de intervenciones basadas en evidencias. Es decir, y según lo recogido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), aquellas que partan de teorías sólidas, que se dirijan a poblaciones claramente definidas, que cuenten con sesiones suficientes e incorporen procedimientos de evaluación que les permitan una mejora continuada. De esta forma se garantizaría un mínimo éxito, eficacia y calidad de las acciones formativas (Páramo y Hederich, 2014; Sánchez Prieto, Pascual Barrio, Orte Socías y Ballester Brage, 2020).

En este punto, las *scoping review* (Tricco *et al.*, 2018), también llamadas revisiones de alcance o revisiones sistemáticas exploratorias (Manchado *et al.*, 2009), podrían considerarse un estándar de referencia para presentar un mapa general de

un tópico en concreto siguiendo una metodología sistemática y rigurosa (Munn *et al.*, 2018).

Hasta el momento se han publicado algunas investigaciones de revisión que han indagado en ciertas características de los estudios de evaluación de programas de educación parental. Así, Rey (2006) revisó intervenciones de formación para progenitores publicadas entre 1974 y 2005. Apuntó que permanecían entre uno y dos meses, pero sin especificar el número de sesiones. La duración promedio de las sesiones era de dos horas y los principales contenidos abordados estaban relacionados con el entrenamiento en habilidades sociales, el manejo del estrés y de los problemas de comportamiento de los menores, así como con el control de la ira.

En esta misma línea, Pérez Bóveda y Yániz Álvarez de Eulate (2015) consideraron una veintena de programas de este tipo, sin límite temporal concreto y concluyeron que presentaban un número de sesiones muy dispar, entre 5 y 24, con una duración promedio de 120 minutos por sesión y una frecuencia de una sesión semanal. Los contenidos abordados más frecuentes fueron las emociones, las habilidades sociales y de gestión y las interacciones entre los adultos y los menores.

Capano-Bosch, González-Tornaría, Navarrete y Mels (2018) se centraron en analizar las poblaciones de destinatarios a los que se dirigían los programas de apoyo parental publicados entre los años 2006 y 2016. Comprobaron que, en gran medida, eran intervenciones de prevención universal o que se implementaban para situaciones generales, distinguiéndose de aquellas orientadas a poblaciones de riesgo o que ya presentaban ciertas problemáticas.

Otras investigaciones de revisión han expuesto características tales como las variables medidas en las evaluaciones de programas grupales de educación parental. Entre ellas destacan los comportamientos positivos de los menores, las interacciones entre los padres y los hijos, la resolución de los conflictos, la comunicación y el estrés parental (Robles Pacho y Romero Triñanes, 2011), el ajuste emocional y conductual de los pequeños, el bienestar de los progenitores (Barlow, Smailagic, Huband y Roloff, 2012), las habilidades y prácticas positivas utilizadas por estos (Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo, 2017; Pisani Altafim y Martins Linhares, 2016), el maltrato infantil y los problemas de conducta de los menores (Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo, 2017), el consumo de drogas en adolescentes y las relaciones entre los miembros de la familia (Valero de Vicente, Ballester Brage, Orte Socías y Amer Fernández, 2017) o la autoeficacia parental (Liyana Amin, Tam y Shorey, 2018; Ruiz-Zaldívar, Serrano-Monzó y Mujika, 2018).

Sin embargo, ciertas características de las evaluaciones de programas de educación parental en su modalidad grupal no han sido abordadas todavía. Por ello, en este trabajo se pretende obtener una mirada panorámica y actualizada de las

características de la investigación de evaluación de programas grupales de educación parental, ya que existe un acopio importante de estudios sobre el tema (Rodrigo, 2016). Es necesario indagar también sobre las intervenciones implementadas y examinadas en países en vías de desarrollo que pudieran ser prometedoras (Organización Mundial de la Salud, 2014; Rubio *et al.*, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, se formula el siguiente objetivo general: conocer las características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental destinados a progenitores con hijos de cero a dieciocho años y publicados en revistas científicas entre los años 2006 y 2019.

Los objetivos específicos son: a) mostrar las características generales de los estudios revisados (año y país de publicación, diseño de investigación, contexto, características muestrales, tipo de destinatarios de las intervenciones evaluadas); b) describir las características técnicas de los estudios revisados (programa implementado, número y duración de las sesiones de las intervenciones, contenidos abordados por las acciones formativas grupales, otros componentes y modalidades de intervención incorporadas, variables medidas, evaluaciones de seguimiento post-intervención, limitaciones de las investigaciones).

## MÉTODO

Se ejecutó una *scoping review* (también denominada revisión de alcance o revisión sistemática exploratoria). La elección de esta opción de revisión permitió obtener una síntesis amplia y general de un campo determinado de conocimiento (en este caso la evaluación de programas grupales de evaluación parental). Así pues, las *scoping review* son un tipo de investigación que, siguiendo una metodología sistemática, transparente y rigurosa (Lockwood, Dos Santos y Pap, 2018), mapean la evidencia sobre un tópico concreto y sintetizan ese conocimiento (Munn *et al.*, 2018). También permiten examinar el alcance, el rango, la naturaleza y los tipos de evidencia científica disponibles sobre dicho tema, sus principales características, las lagunas y limitaciones presentes en las indagaciones y las formas en las que se han llevado a cabo las investigaciones. Asimismo, las *scoping review* pueden ser precursoras de posteriores revisiones sistemáticas (Rubio *et al.*, 2020).

## CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Han formado parte de la presente *scoping review* artículos de investigación de estudios primarios con diseños preexperimentales, cuasiexperimentales o experimentales, con resultados de carácter cuantitativo, que evaluaran un programa grupal de

educación parental, en el cual participasen progenitores u otros cuidadores habituales (tutores legales y abuelos) con hijos de hasta 18 años y con una alta calidad metodológica, atendiendo a lo expuesto en la fase de inclusión del proceso de selección de los estudios, que se abordará después. Además, debían estar escritos en inglés o español, publicados en revistas de carácter científico con revisión por pares y entre los años 2006 y 2019. Se seleccionó el año 2006 como punto de partida porque fue el momento en el que se publicó la recomendación sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la maternidad y la paternidad (Consejo de Europa, 2006), desde la que se instó a los Estados a poner en marcha, entre otras estrategias, programas formativos para progenitores.

#### FUENTES DE INFORMACIÓN

Las bases de datos electrónicas exploradas han sido ocho: ERIC (*Education Resources Information Center*), KCI (*Korean Journal Database*), PsycARTICLES y PsycINFO (publicadas por la *American Psychological Association*), MEDLINE (publicada por la *National Library of Medicine*), SCOPUS (publicada por *Elsevier*), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) y WoS (*Web of Science*).

#### ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

La estrategia de búsqueda hace referencia a la ecuación de búsqueda (formada por los términos utilizados y los operadores lógicos o booleanos) y la concreción de esa búsqueda a las diferentes bases de datos expuestas con anterioridad. Los términos seleccionados fueron “*intervention*”, “*program\**”, “*positive parenthood*”, “*positive parenting*”, “*parent\* education*”.

Para definir los términos se buscaron, en primer lugar, descriptores asociados con las intervenciones formativas dirigidas a progenitores y relativas a la crianza y educación de los hijos.

En segundo lugar se llevó a cabo una búsqueda de literatura preliminar en las bases de datos WoS y ERIC. Esto permitió localizar los términos incluidos en los títulos de los artículos científicos, así como las palabras clave.

En tercer lugar se listaron los descriptores más repetidos, sinónimos y términos del Tesoro Europeo de la Educación y de la UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

En cuarto lugar se creó la estrategia de búsqueda, que fue adaptada a cada una de las bases de datos electrónicas consultadas (Tabla 1).

**Tabla 1. Estrategias de búsqueda según la base de datos**

BASE DE DATOS	LIMITADORES	ECLUCIÓN DE BÚSQUEDA
ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO	Publicaciones arbitradas, artículos de revista	TX "positive parenting" OR TX "positive parenthood" OR TX "parent* education" AND TX ("intervention*" OR "program*")
KCI, MEDLINE, SciELO WoS,	Publicaciones arbitradas, artículos de revista	TS=("positive parenting" OR "positive parenthood" OR "parent* education") AND TS= ("program*" OR "intervention*")
SCOPUS	Publicaciones arbitradas, artículos de revista	(TITLE-ABS-KEY ("positive parenting" OR "positive parenthood" OR "parent* education") AND TITLE-ABS-KEY ("program*" OR "intervention*"))

### PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Cuatro fases comprendieron el proceso selectivo de los estudios:

- Identificación: se procedió a realizar búsquedas sistemáticas en las bases de datos.
- Cribado-preselección: las referencias identificadas se exportaron al gestor bibliográfico *RefWorks*, los duplicados se eliminaron y se ejecutó la preselección de las potenciales referencias analizando de forma crítica los títulos y los resúmenes de acuerdo con los criterios de inclusión definidos previamente.
- Elegibilidad: se pasó a la lectura a texto completo de los informes preseleccionados, sometiéndolos a una lista de comprobación con los siguientes indicadores: a) participantes: progenitores o cuidadores habituales con hijos de hasta 18 años; b) intervención: programas grupales de educación parental; c) diseños de investigación: preexperimental, cuasiexperimental o experimental; d) resultados: de tipo cuantitativo. Pasaron a la siguiente fase los informes que cumplieron todos los criterios de la *checklist*.
- Inclusión: se decidió qué informes incluir definitivamente en la *scoping review*. Fueron aquellos que habían evaluado un solo programa (desestimándose las investigaciones que comparasen en un mismo artículo dos o más intervenciones) y que, además, hubiesen mostrado una alta calidad metodológica (sumatorio de indicadores de entre 8 y 10 puntos) tras haberles aplicado un instrumento de evaluación. Dicho instrumento, adaptado del propuesto por Rodríguez-Sabiote y Úbeda-Sánchez (2019), consistió en la valoración de la presencia/explicitación o ausencia/no explicitación de los siguientes diez indicadores de la calidad metodológica, que se puntuaron con cero o un punto cada uno: objetivos/hipótesis, diseño de investigación, variables de estudio, tamaño muestral, características muestrales, tipo y téc-



nica de muestreo, instrumentos de recogida de datos (IRD), características técnicas de los IRD, presentación clara de los resultados en tablas/gráficos, limitaciones de la investigación.

#### PROCESO DE EXTRACCIÓN DE DATOS

Una vez seleccionados definitivamente los estudios en la etapa de inclusión, se extrajeron los datos e informaciones de los artículos científicos, que fueron numerados y enviados previamente a los tres investigadores en una carpeta de archivos pdf.

Los datos extraídos fueron: nombres y apellidos de los autores, año de publicación y país donde se efectuó la investigación, nombre del programa evaluado, población específica de destinatarios de la intervención, tamaño muestral, edad de los progenitores u otros educadores participantes, edad de los menores, contexto o ámbito de implementación del programa, evaluación de seguimiento post-intervención (presencia/ausencia y tiempo transcurrido entre la evaluación final y la de seguimiento), variables medidas en los estudios, contenidos abordados en los programas, limitaciones de la investigación explicitadas en los estudios.

#### ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información y de los datos se ejecutó con el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 25, recurriéndose a la estadística de corte descriptivo (media, mediana, moda, desviación típica, etcétera), y con la octava edición del programa ATLAS. ti, que ha posibilitado el análisis de contenido de los datos cualitativos con el fin de revelar los más frecuentes en los diferentes estudios, siguiendo el proceso general de datos cualitativos con base en categorías y temas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

#### RESULTADOS

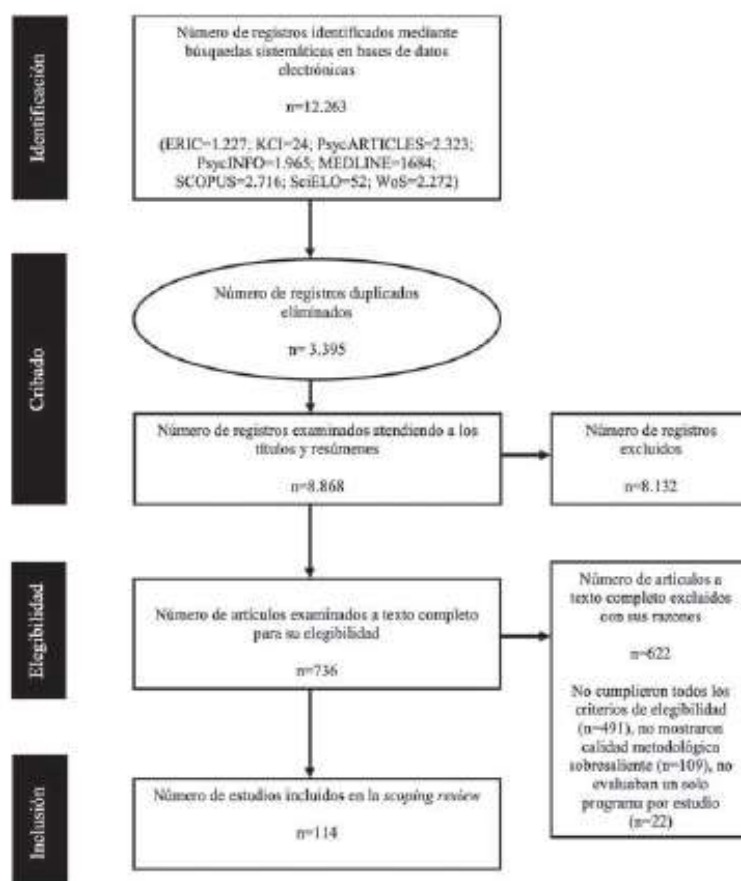
La selección de estudios siguió el proceso plasmado en el diagrama de la Figura 1. En primera instancia, se ejecutó una búsqueda bibliográfica en las ocho bases de datos señaladas con anterioridad. Esta primera fase dio como resultado un total de 12.263 informes de investigación.

En segundo lugar, se eliminaron los duplicados y se cribaron 8.868 documentos, atendiendo a los títulos y resúmenes.

En tercer lugar, se procedió a la lectura y examinación de 736 artículos científicos a texto completo, a los que se les aplicó la *checklist* previamente descrita.

En cuarto lugar, se seleccionaron 114 estudios para ser incluidos en la presente *scoping review*. Es decir, aquellos informes de investigación que habían logrado superar los criterios de inclusión recogidos en la lista de verificación, evaluado una sola intervención y mostrado una calidad metodológica alta.

**Figura 1. Proceso selectivo de estudios representado en un diagrama de flujo (adaptación de PRISMA-ScR, de Tricco *et al.*, 2018)**



Nota. Los criterios de elegibilidad son: participantes (progenitores o cuidadores habituales con hijos de hasta 18 años); intervenciones (programas grupales de educación parental), diseños de investigación (preexperimental, cuasiexperimental o experimental) y resultados (de tipo cuantitativo).

Por otro lado, a continuación se exponen los resultados de los 114 estudios incluidos. Del total, 50 estudios (43.9%) se relacionaron con la evaluación de intervenciones de padres y madres con hijos de varias edades: 35 (30.7%) de ellos para padres con hijos de cero a doce años, 6 (5.3%) para padres con hijos de seis a dieciocho años y 10 (8.8%) para padres con hijos de cero a dieciocho años.

Además, 34 estudios (29.8%) abordaron la evaluación de programas destinados a progenitores con hijos de cero a seis años, 15 (13.1%) no especificaban la edad de los menores, 12 (10.5%) estaban destinados a padres y madres con hijos de seis a doce años, 3 (2.6%) se enfocaron a progenitores con hijos de doce a dieciocho años.

#### CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTUDIOS INCLUIDOS

##### *Calidad metodológica, idioma, año y país de publicación*

De los estudios incluidos, el 63.2% (n=72) alcanzó ocho puntos en los indicadores de la calidad metodológica, el 31.6% (n=36) consiguió nueve puntos y tan solo el 5.3% (n=6) llegó a los 10 puntos, el máximo de la puntuación. No obstante, todos fueron clasificados con alta calidad metodológica. El 95.6% (n=109) estaban escritos en inglés y el 4.4% (n=5) en español.

Respecto al año de publicación de los estudios, el 62.3% (n=71) de los artículos de investigación fueron editados a lo largo del último septenio (2013-2019) analizado. Entre los años 2006 y 2012 se publicaron 43 estudios, el 37.7% del total.

Otro aspecto importante es el relativo a los países donde fueron llevadas a cabo las investigaciones. Destacaron Estados Unidos (n=38), Australia (n=13), China (n=10), España (n=10), Canadá (n=4), Reino Unido (n=4) y Noruega (n=4). También se encontraron otros países, como Alemania (n=3), Portugal (n=3), Rumanía (n=3), Turquía (n=2), Irán (n=2), Corea del Sur (n=2), Países Bajos (n=2), Suecia (n=2), Nueva Zelanda (n=2), Irlanda (n=2), Pakistán (n=1), Chile (n=1), Argentina (n=1), Italia (n=1), Finlandia (n=1), Sudáfrica (n=1) e Indonesia (n=1).

##### *Diseños de investigación, contextos y características muestrales*

En cuanto a los diseños de investigación seguidos en los estudios, el 50.9% (n=58) explicitó un diseño experimental, el 29.8% (n=34) cuasiexperimental y el 19.3% (n=22) preexperimental.

Las intervenciones en modalidad de programa grupal fueron implementadas en diversos emplazamientos. El 23.7% (n=27) lo hicieron en contextos escolares

o educativos, el 19.3% (n=22) no especificó el lugar donde se aplicó y evaluó la intervención, el 18.4% (n=21) en entornos clínicos o sanitarios, el 17.5% (n=20) en varios sitios, el 16.7% (n=19) en ámbitos comunitarios (ludotecas, bibliotecas, etcétera) o sociales (como servicios sociales), el 2.6% (n=3) en las empresas donde trabajaban los progenitores, el 0.9% (n=1) en un lugar de culto y el 0.9% (n=1) en un contexto penitenciario.

Por otro lado, los tamaños de las muestras mostraron un mínimo de 17 sujetos y un máximo de 1.980 individuos, media de 150.8, mediana de 90, moda de 54 (n=4, 3.5%) y desviación típica de 218.4.

En relación a la edad en años de los padres o cuidadores asiduos de los menores, se reportó un mínimo de 27.2 años, máximo de 67.6 años, media de 37.3, mediana de 37, moda de 39 años (n=3, 2.6%) y desviación típica de 5.9.

En lo relativo a las características de las poblaciones específicas de progenitores e hijos destinatarios de los programas, para lo cual se ha tomado como referencia la clasificación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), se encontraron estudios dirigidos a las siguientes poblaciones diana: a) progenitores con hijos con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos graves de conducta (TGC) (problemas de conducta y emocionales, trastorno oposicionista desafiante o dificultades de comportamiento) (n=18); b) trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) (n=9); c) trastorno del espectro autista (TEA), discapacidades diversas, parálisis cerebral o lesión cerebral adquirida (n=10); d) altas capacidades intelectuales (ACI) (n=1); e) padres y madres con dificultades en el manejo de las prácticas disciplinarias y de crianza y problemas de salud mental (n=1); f) madres víctimas de violencia de género (n=2); g) abuelos y abuelas que cuidan habitualmente de sus nietos (n=4); h) progenitores adoptivos (n=1); i) progenitores con hijos con condiciones personales específicas o de historia escolar derivada de una situación de adopción, protección, tutela, acogimiento, etc. (n=5); j) progenitores encarcelados y cuidadores de menores con padres y madres en prisión, progenitores con hijos que presentan unas condiciones de salud que dificultan de forma significativa su aprendizaje y la asistencia al centro educativo (como los menores con afecciones crónicas o con necesidades especiales de atención médica por asma, enfermedades cardíacas y genéticas, así como diabetes); k) parejas de progenitores, progenitores separados y solteros (n=7); l) progenitores e hijos que presentan factores de riesgo psicosocial (n=14): consumo o riesgo de consumir droga y alcohol, dificultades económicas, bajos ingresos, vulnerabilidad social, situación de desventaja socioeconómica, residencia en áreas rurales con altas tasas de pobreza y desempleo, sujetos referidos por los servicios sociales por diversas problemáticas; m) progenitores de culturas, etnias

y razas distintas, así como padres y madres que han experimentado procesos de migración humana (n=18): afroamericanos, latinos, euroamericanos, hispanos, de ascendencia de la etnia polinésica maorí, indígenas australianos, chinos residentes en EE.UU., inmigrantes chinos, somalíes y pakistaníes inmigrantes; m) progenitores negligentes y maltratantes o con alto riesgo de maltrato infantil (n=4); n) padres y madres de bebés de entre 2 semanas a 9 meses de vida (n=2); o) padres y madres que ejercen como docentes (n=1); p) estudios que no especifican claramente a qué población diana se dirigen o se enfocan en cualquier población de progenitores, normalmente por tratarse de intervenciones de prevención universal (n=27).

El resumen de las características generales de los estudios incluidos puede visualizarse en la Tabla 2.

**Tabla 2. Resumen de las características generales de los estudios incluidos**

VARIABLES	PRINCIPALES HALLAZGOS
Idioma de publicación	95.6% (n=109) en inglés
Año de publicación	62.3% (n=71) entre 2013 y 2019
Países de publicación	EE.UU. (n=38), Australia (n=13), China (n=10), España (n=10)
Diseño de investigación	50.9% (n=58) ensayos controlados aleatorizados
Contexto	23.7% (n=27) escolar/educativo
Tamaño muestral	Mediana=90
Edad de los progenitores	Mediana=37
Edad de los hijos	43.9% (n=50) hijos de varias edades, 29.8% (n=34) hijos de 0-6 años
Población diana	Intervenciones de prevención universal (n=27), padres con hijos con problemas de conducta (n=18), progenitores de culturas, razas y etnias distintas (n=18); progenitores e hijos con factores de riesgo psicosocial (n=14), discapacidades diversas (n=10) y TDAH (n=9)

## CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LOS ESTUDIOS INCLUIDOS

### *Programas grupales evaluados*

Los programas más evaluados en los estudios incluidos fueron Triple P (*Positive Parenting Program*) (n=21), *Incredible Years* (IY) (n=17), *Strengthening Families Program* (SFP) (n=5), Programa-Guía (n=4), PACE (*Parent and Child Enhancement*) (n=3) y *Parent Management Training* (PMT) (n=3). También destacaron las intervenciones Apoyo Personal y Familiar (n=2), *Narrative Approach* (n=2), *The Moms' Empowerment* (n=2), *ACT-Raising Safe Kids* (n=1) o *Respected Parents & Respected Children* (RPRC) (n=1).

*Número, duración y periodicidad de las sesiones de los programas*

En cuanto al número de sesiones de las diferentes intervenciones incluidas en la *scoping review*, el mínimo correspondió a 1 sesión y el máximo a 32. La media se situó en 9.7, la mediana en 8 y la desviación típica en 5.4. Lo más habitual fue que los programas tuviesen entre seis (12.3%, n=14) y ocho sesiones (12.3%, n=14).

Respecto a la duración de las sesiones grupales, el mínimo fue de 60 minutos (1 hora) y el máximo de 450 minutos (7.5 horas). La media se estableció en 124.9, la mediana en 120, la moda en 120 y la desviación típica en 46 puntos. La duración más habitual fue de 2 horas por sesión grupal (50.9%, n=58).

También es necesario resaltar la periodicidad o ritmo entre sesión y sesión. La mayoría de los programas analizados (83.3%, n=95) implementaron una sesión por semana. Tres programas administraron dos sesiones cada semana (2.6%, n=3), un programa una sesión cada dos semanas (0.9%, n=1), otro programa una sesión al mes (0.9%, n=1) y, finalmente, una intervención puso en marcha tres sesiones a la semana (0.9%, n=1). No obstante, 13 de los estudios incluidos (11.4%) no especificaron la periodicidad de aplicación de las sesiones.

*Evaluaciones de seguimiento post-intervención en los estudios revisados*

Por otra parte, atendiendo a las evaluaciones de seguimiento post-intervención, el 50.9% (n=58) de los estudios revisados presentaban ausencia de medición pasado un tiempo de la finalización del programa. Sin embargo, el 49.1% (n=56) sí presentaba.

El tiempo mínimo transcurrido entre la evaluación final del programa y la de seguimiento post-intervención fue de 1 mes; el máximo de 48 meses (4 años). La media fue de 8.4, la mediana de 6, la moda de 6 meses y la desviación típica de 7.6 puntos. La mayor parte de los estudios revisados establecieron la evaluación de seguimiento post-intervención a los 6 meses (19.3%, n=22).

*Otros componentes y modalidades de intervención*

Para finalizar, algunos de los programas, además de la intervención grupal con los progenitores, estaban destinados a otra población diana (multicomponentes) o presentaban diferentes modalidades de intervención (multimodales). De esta forma, se procedió al contacto telefónico individual con los progenitores (n=12) tras la finalización de las clases grupales, a las visitas domiciliarias (n=5), a la intervención conjunta padres-hijos (n=5), a las sesiones de refuerzo grupal (n=4), a la

intervención con los docentes de los menores (n=3), a la intervención con los niños o adolescentes (n=3) o al tratamiento clínico habitual o psicoterapia con padres o hijos (n=2).

#### *Variables medidas en los estudios incluidos*

Las principales variables medidas en los estudios incluidos fueron los problemas de comportamiento de los menores (n=100), la crianza, disciplina o prácticas educativas parentales, ya fuesen disfuncionales (severas, duras, negativas, laxas o inconsistentes) (n=60) o funcionales (n=40); el estrés (n=40), la autoeficacia (n=32), las emociones (n=23), las conductas de los menores compatibles con TDAH (n=19), los síntomas depresivos en los adultos (n=17), la satisfacción parental (n=15), la sobreactividad o sobrereactividad (n=14), la laxitud (n=12), los comportamientos oposicionistas, negativistas, desafiantes o agresivos de los pequeños (n=11); la ansiedad de los padres y las madres (n=10), las interacciones o relaciones entre los progenitores y sus hijos (n=9), las formas en las que se resuelven los conflictos en el ámbito familiar (n=9), la verbosidad (n=8), la competencia social de los hijos (n=8), la comunicación (n=8), los conflictos en la relación de pareja (n=5), el apoyo social e institucional percibido por los progenitores (n=5), la confianza parental (n=4), la empatía (n=4), los conocimientos sobre la crianza y educación de los hijos (n=4), las prácticas punitivas (castigos) utilizadas por los adultos (n=4), la percepción de los padres de su hijo como un menor difícil (n=3), los problemas entre iguales (n=3), los comportamientos infantiles negativos (n=3), los estilos educativos y de crianza de los padres (n=3), el afrontamiento de los mayores ante situaciones difíciles o estresantes (n=3) y la calidez que los progenitores brindan a los pequeños (n=3).

#### *Contenidos abordados en los programas evaluados*

Los contenidos con mayores frecuencias abordados por los programas de educación parental revisados fueron los elementos relacionados con la comunicación positiva (n=49), las estrategias para manejar el comportamiento problemático de los menores (n=43), el mundo emocional (identificación, expresión, control o regulación de las emociones) (n=39), las técnicas para resolver problemas y conflictos entre los miembros de la familia (n=35), las formas de interactuar y relacionarse adecuadamente con los hijos (n=23), las estrategias para favorecer las conductas adecuadas (n=19) y los conocimientos sobre la crianza y educación de niños y adolescentes (n=18).

*Limitaciones de la investigación explicitadas en los estudios incluidos*

En cuanto a las limitaciones de la investigación más señaladas por los autores de los estudios, destacaron la limitada variedad de instrumentos de recogida de datos e información (IRDI) (n=45), pues casi siempre se utilizó el autoinforme; los tamaños muestrales pequeños (n=44), inferiores a 100 sujetos; el poco uso de múltiples informantes (n=43), pues predominantemente facilitaban la información los padres y las madres; los sesgos en la selección de la muestra (n=40), que no conformaron grupos de participantes heterogéneos y representativos de la diversidad poblacional; la falta de evaluaciones de seguimiento post-intervención (n=34); la ausencia de grupos de control o de comparación (n=26) y de aleatorización (n=13); las debilidades en las características técnicas de algunos IRDI (n=12), sobre todo en lo relativo a la fiabilidad; la escasa variedad de variables medidas (n=10), en su mayoría destinadas a evaluar el comportamiento de los menores; la brecha de género en las muestras de participantes (n=9), ya que un gran porcentaje eran mujeres; el poco uso del enmascaramiento o cegamiento (n=4), la insuficiente verificación de la fidelidad a los programas (n=4) y el alto grado de abandono (n=3) antes de finalizarlos.

El resumen de las características técnicas de los estudios incluidos puede visualizarse en la Tabla 3.

**Tabla 3. Resumen de las características técnicas de los estudios incluidos**

VARIALES	PRINCIPALES HALLAZGOS
Programas	Triple P (n=21), IY (n=17), SPF (n=5), Programa-Guía (n=4)
Número de sesiones	Mediana= 8
Duración de las sesiones	Mediana= 2 horas
Periodicidad	83.3% (n=95) una sesión/semana
Evaluación de Seguimiento Post-Intervención (ESPI)	50.9% (n=58) no la incluye
Tiempo transcurrido entre la evaluación final y la ESPI	Mediana= 6 meses
Otras modalidades de intervención	Contacto telefónico individual con los progenitores (n=12)
Otros componentes de intervención	Intervención conjunta padres-hijos (n=5)
Variables medidas en los estudios	Problemas de comportamiento (n=100), prácticas parentales disfuncionales (n=60) y funcionales (n=40), estrés (n=40) y autoeficacia parental (n=32)
Contenidos abordados por los programas evaluados	Comunicación (n=49), estrategias para manejar comportamientos inadecuados de los hijos (n=43) y emociones (n=39)

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]



**Tabla 3. Resumen de las características técnicas de los estudios incluidos**

VARIABLES	PRINCIPALES HALLAZGOS
Limitaciones de la investigación explicitadas en los estudios	Escasa variedad de instrumentos de medida (n=45), muestras pequeñas (n=44), poco uso de múltiples informantes (n=43)

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo conocer las características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental destinados a progenitores con hijos de cero a dieciocho años y publicados en revistas científicas. Para ello se ejecutó una *scoping review*, que ha permitido obtener una mirada amplia y actualizada sobre el tema en cuestión.

Se concluye que más de la mitad de los estudios revisados evaluaron programas destinados a progenitores con hijos de cero a doce años, mientras que los que se dirigían a padres y madres de adolescentes eran menos de la mitad. Así pues, a mayor edad de los hijos, parece existir menor cobertura de las necesidades formativas de los progenitores o una disminución de demanda por su parte. Además, se ha revelado una mayor cantidad de estudios que evalúan programas de prevención selectiva e indicada destinados a grupos de riesgo medio o alto. Esto es diferente a lo expuesto por Benedetti *et al.* (2020), quienes descubrieron un considerable número de intervenciones preventivas universales destinadas a padres e hijos en general.

Por otra parte, se ha detectado un interés creciente en el área de la evaluación de programas de formación parental. Esto se percibe en que la mayoría de los informes fueron publicados durante el último septenio y puede ser un indicador de que dicha línea de investigación denota fuerza y actualidad hoy en día, y está en sintonía con las sugerencias realizadas por varias instituciones internacionales para que se diseñen y evalúen programas de educación parental en su modalidad grupal (Consejo de Europa, 2006; *American Society for the Positive Care of Children*, 2019). Dicho interés también es global, pues se han identificado evaluaciones de programas en todos los continentes. Respecto a los países, al igual que Barlow *et al.* (2012) o Ruiz *et al.* (2018), se han localizado intervenciones desarrolladas en Australia, en Europa y en Estados Unidos. No obstante, también se han encontrado en África, Sudamérica y Asia, lo cual sigue la estela de la carencia apuntada por autores como Mejía *et al.* (2012), que destacan la necesidad de localizar programas implementados y evaluados en países en vías de desarrollo.

A su vez, ha sido posible la localización de los programas grupales de educación parental más evaluados internacionalmente (Triple-P, IY y SFP), en parte

coincidentes con guías de referencia e investigaciones predecesoras (Barlow *et al.*, 2012; Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo, 2017; Pisani Altafim y Martins Linhares, 2016; Rey, 2006; Valero *et al.*, 2017), pero que los amplía, ya que se han identificado intervenciones probablemente prometedoras, tales como el Programa-Guía (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco y Becedóniz-Vázquez, 2016) o el RPRC (Doh *et al.*, 2016), basado en la teoría de la equidad de Adler y Dreikurs, que plantea que el estímulo y el respeto de los padres hacia los niños tendrá un efecto positivo para su desarrollo (Nelsen, 2006). En este sentido, sorprende que Triple P y IY no hayan sido evaluados en España todavía, aún cuando ha sido probada su eficacia en culturas, grupos socioeconómicos y estructuras familiares diferentes (OMS, 2014).

Además, el número habitual de sesiones de los programas evaluados en los estudios revisados se sitúa entre seis y ocho, con una duración de dos horas cada una, aunque también se revelaron formaciones intensivas de fin de semana o programas de corta duración en formato de seminarios (Sofronoff, Jahnel y Sanders, 2011; Sumargi, Sofronoff y Morawska, 2015). Las evaluaciones de seguimiento post-intervención se dan en casi el cincuenta por ciento de los informes revisados, pero a corto plazo. Estas conclusiones van en la línea de lo expuesto por la OMS (2014), que señala que las intervenciones de prevención universal deben comprender entre cuatro y ocho sesiones y las selectivas e indicadas entre diez y quince, así como una duración por sesión que oscile entre las dos y las tres horas, y que es necesario incluir evaluaciones de seguimiento post-intervención para comprobar la eficacia a medio y largo plazo de los programas.

En otro orden de cosas, las variables medidas más reveladas en esta investigación son en parte coincidentes con los hallazgos de otras previas. Por ejemplo, los problemas de comportamiento de los menores (como en Barlow *et al.*, 2012; Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo, 2017; Pisani Altafim y Martins Linhares, 2016; y Robles Pacho y Romero Triñanes, 2017), el estrés parental (como en Robles Pacho y Romero Triñanes, 2011), la satisfacción parental y la autoeficacia de los progenitores (como en Liyana Amin *et al.*, 2018; Ruiz *et al.*, 2018), las prácticas de crianza positivas (como en Pisani Altafim y Martins Linhares, 2016; Ruiz *et al.*, 2018). No obstante, aunque se den coincidencias, en el presente estudio no ha sido recurrente la medición de variables tales como el maltrato o la violencia infantil, como sí lo fue en el trabajo de Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo (2017).

Asimismo, los contenidos principalmente abordados por los programas evaluados en los estudios revisados concuerdan, en mayor medida, con lo expuesto por algunos autores. Así, algunos de los más recurrentes han sido la comunicación y las emociones, como en Pérez Bóveda y Yániz Álvarez de Eulate, 2015. Las técnicas de

modificación de conducta expuestas por Rey (2006) se corresponden con las estrategias para manejar los comportamientos problemáticos de los pequeños (tiempo fuera y de espera, límites efectivos, consecuencias, ignorar conductas, etcétera) subrayadas en esta investigación. Al igual que en Lopes, Catarino y Dixe (2010), aquí también se revelaron las estrategias para favorecer las interacciones positivas entre padres e hijos como una temática de contenido prioritaria.

Por otro lado, Ruiz *et al.* (2018) pusieron de manifiesto que la mayor parte de los estudios que revisaron sufrían como obstáculo la ausencia de grupos de control o comparación. Dicho inconveniente también fue apuntado en este informe, al igual que los tamaños muestrales pequeños (inferior a 100 sujetos en el 55% de las investigaciones revisadas) o el hecho de que presentaban como únicos informantes a los padres o a las madres, sin contar con las aportaciones de hijos o docentes en la mayoría de las ocasiones.

Los programas de educación parental son reconocidos como intervenciones que pueden mejorar la formación de los progenitores, así como el bienestar y la salud de los diferentes miembros que conforman las familias (Rubio *et al.*, 2020). Los hallazgos de la presente investigación ponen de relieve que la mayor parte de los estudios siguen un diseño experimental (como en Bochi, Friedrich y Pacheco, 2016), pero casi dos cuartas partes siguen diseños pre-experimentales y cuasiexperimentales, que, aunque producen información útil sobre la eficacia de las intervenciones, son métodos menos rigurosos y robustos (OMS, 2014).

Es preciso señalar que en la presente investigación se analizaron más de un centenar de informes relacionados con la evaluación de programas grupales de educación parental. El número de informes incluidos es bastante superior al de otras investigaciones (Pisani Altafim y Martins Linhares, 2016; Robles Pacho y Romero Triñanes, 2011; Ruiz *et al.*, 2018), pues se pretendió mostrar una mirada panorámica de las características generales y técnicas de los estudios revisados.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, en esta *scoping review* han participado tres personas y las decisiones se han tomado por consenso. Sin embargo, puesto que no todas ejecutaron las fases de identificación, cribado, elegibilidad, inclusión y extracción de datos, no ha sido posible calcular índices de fiabilidad o grados de acuerdo entre los investigadores.

Se han descartado los documentos que pudieran estar recogidos en la literatura gris (libros, comunicaciones congresuales, tesis doctorales, etc.). Esta situación, junto con el límite temporal establecido para las búsquedas, los descriptores usados y la elección del inglés y español como idiomas de las publicaciones, podría provocar un sesgo. Quedarían así fuera de la *scoping review* investigaciones de países donde, por ejemplo, no se publica en las lenguas dominantes. Asimismo, el

establecimiento del año 2006 como punto de partida para la búsqueda se debió a que fue la fecha en la que quedó publicada la recomendación europea para promover la parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006). Este hecho no debe confundirse con la inexistencia de experiencias pretéritas de puesta en marcha y evaluación de intervenciones grupales de educación parental, sino que señala que a partir de ese momento se popularizó y se estimuló el concepto de parentalidad positiva. La mentalidad y el enfoque de esta perspectiva ya se encontraban presentes desde mucho antes (Palacios, 2016).

Los hallazgos de esta *scoping review* pueden resultar útiles a profesionales que implementen o vayan a implementar programas de educación parental en la modalidad grupal, pues les permitirá acercarse a una síntesis actualizada de las características de la investigación de la evaluación de este tipo de intervenciones para distintos tipos de poblaciones. También podría ser recomendable para investigadores del área, puesto que les posibilitaría conocer qué están haciendo y con qué obstáculos se están encontrando otros a la hora de poner en marcha y examinar los programas.

De esta forma, se abren nuevas y futuras líneas de investigación. Una vez descritas las características generales y técnicas de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental, se podrían desarrollar revisiones sistemáticas diferenciadas según los grupos específicos de destinatarios y así profundizar en aspectos tales como la eficacia de las intervenciones (Munn *et al.*, 2018). Igualmente, sería pertinente contrastar las características de los programas de educación parental con estudios de detección de necesidades que sacasen a relucir qué quieren actualmente aprender los progenitores respecto a la crianza y educación de sus hijos, en qué momento y de qué forma. Todo ello permitiría orientar el diseño de futuras intervenciones de educación parental (Rubio *et al.*, 2020).

Fecha de recepción del original: 7 de noviembre 2020

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 12 de marzo 2021

## REFERENCIAS

- American Society for the Positive Care of Children (2020). ¿What is positive parenting? <https://bit.ly/3hMdYSk>
- Barlow, J., Smailagic, N., Huband, N. y Roloff, V. (2012). Group-based parent training programmes for improving parental psychosocial health. *Campbell Systematic Reviews*, 8(1), 1-197. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002020.pub3>.

- Benedetti, T. B., Rebessi, I. P. y Neufeld, C. B. (2020). Group parental guidance programs: A systematic review. *Psicología: Teoría e Práctica*, 22(1), 399-430. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n1p399-430>
- Bochi, A., Friedrich, D. y Pacheco, J. T. B. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre programas de treinamento parental. *Temas em Psicologia*, 24(2), 549-563. <http://dx.doi.org/10.9788/IP2016.2-09>
- Botella, J. y Sánchez-Meca, J. (2015). *Meta-análisis en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Capano-Bosch, A., González-Tornaría, M. L., Navarrete, I. y Mels, C. (2018). Del castigo físico a la parentalidad positiva. Revisión de programas de apoyo parental. *Revista de Psicología*, 14(27), 125-138.
- Comisión Europea (2013). *Recomendación 112 de la Comisión Europea para Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*. Unión Europea. <https://bit.ly/3gcGxrN>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Informe Explicativo*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. <https://bit.ly/3f7ucM3>
- Fernández-Sánchez, H., King, K. D. y Enríquez-Hernández, C. B. (2020). Revisión sistemática exploratoria como metodología para la síntesis del conocimiento científico. *Enfermería Universitaria*, 17(1), 87-94. <https://doi.org/10.22201/enco.23958421e.2020.1.697>
- Grau, C. y Fernández Hawrylak, M. (2015). Los nuevos tipos de familia en el sistema sanitario. *Revista Rol de Enfermería*, 38(11), 766-772.
- Haslam, D., Mejía, A., Sanders, M. R. y de Vries, P. J. (2017). Programas de parentalidad. En J. M. Rey (Ed.), *LACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y del Adolescente y Profesionales Afines. <https://bit.ly/2P4XOr0>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://bit.ly/2BDKpTN>
- Liyana Amin, N. A., Tam, W. W. S. y Shorey, S. (2018). Enhancing first-time parents' self-efficacy: A systematic review and meta-analysis of universal parent education interventions' efficacy. *International Journal of Nursing Studies*, 82(1), 149-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.03.021>
- Lockwood, C., Dos Santos, K. B. y Pap, R. (2019). Practical guidance for knowledge

- synthesis: scoping review methods. *Asian Nursing Research*, 13(5), 287-294. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anr.2019.11.002>
- Lopes, M. S. O. C., Catarino, H. y Dixe, M. A. (2010). Parentalidade Positiva e Enfermagem: Revisão Sistemática da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(1), 109-118.
- Lozano-Rodríguez, I. y Valero-Aguayo, L. (2017). Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 85-91.
- Manchado, R., Tamames, S., López, M., Mohedano, L. D'Agostini, M. y Veiga, J. (2009). Revisiones sistemáticas exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19.
- Martínez Besteiro, E. y Julián Quintanilla, A. (2017). Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 337-351. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-10>
- Martínez-González, R. A. y Becedóniz-Vázquez, C. M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.
- Martínez-Muñoz, M., Arnau, L. y Sabaté, M. (2019). Evaluation of a Parenting Training Program, "Limits" in a Juvenile Justice Service: Results and Challenges. *Psychosocial Intervention*, 28(1), 1-10. <https://doi.org/10.5093/pi2018a14>
- Mejía, A., Calam, R. y Sanders, M. R. (2012). A review of parenting programs in developing countries: opportunities and challenges for preventing emotional and behavioral difficulties in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(2), 163-175. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0116-9>
- Munn, Z., Peters, M., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping approach. *Medical Research Methodology*, 18(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nelsen, J. (2006). *Disciplina positiva*. México: Ruz.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *La prevención de la violencia: evaluación de los resultados de programas de educación para padres*. <https://bit.ly/32IBAla>
- Palacios, J. (2016). Trabajando con familias, investigando sobre familias. *Apuntes de Psicología*, 34(2), 83-89.
- Páramo, P. y Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 13-16. <https://doi.org/10.17227/1203916.rce6619>
- Pérez Bóveda, A. y Yániz Álvarez de Eulate, C. (2015). Programas de formación

- parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 104-122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15231>
- Pisani Altafim, E. R. y Martins Linhares, M. B. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: a systematic review. *Psychosocial Intervention*, 25(1), 27-38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.10.003>
- Rey A., C. A. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 61-84.
- Robles Pacho, Z. y Romero Triñanes, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo López, M. J. (Coord.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo López, M. J., Martín Quintana, J. C., Cabrera Casimiro, E. y Máiquez Chaves, M. L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120. <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a3>
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L. y Martín Quintana, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <https://bit.ly/3bjdEZb>
- Rodríguez-Sabiote, C. y Úbeda-Sánchez, A. M. (2019). Análisis bibliométrico a través de indicadores de calidad metodológica de las revistas españolas de educación indizadas en JCR durante el trienio 2014-2016. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12771>
- Rubio, F. J., Trillo, M. P. y Jiménez, C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389(3), 267-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>
- Ruiz-Zaldívar, C., Serrano-Monzó, I. y Mujika, A. (2018). Parental competence programs to promote positive parenting and healthy lifestyles in children a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 94(3), 238-250. <https://doi.org/10.1016/j.jpced.2017.07.019>

- Sánchez Prieto, L., Pascual Barrio, B., Orte Socías, C. y Ballester Brage, L. (2020). Formación dirigida a profesionales especializados en intervención familiar: programas basados en la evidencia científica. *Bordón*, 72(3), 139-156. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.69802>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D.... y Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.
- Valero de Vicente, M., Ballester Brage, L., Orte Socías, M. C. y Amer Fernández, J. A. (2017). Meta-analysis of family-based selective prevention programs for drug consumption in adolescent. *Psicothema*, 29(3), 299-305. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.275>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Suárez, N., Frcire, C. y Ferradás, M. (2016). Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 481-498.
- Vaquero Tió, E., Suárez Perdomo, A., Fernández-Rodrigo, L., Rodrigo López, M. J. y Balsells Bailón, M. A. (2019). E-parenting: una revisión sistemática de la literatura. EDUITEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 30-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1313>

## REFERENCIAS DE LOS ESTUDIOS INCLUIDOS EN LA SCOPING REVIEW

- Aghebatí, A., Gharracc, B., Shoshtari, M. H. y Gohari, M. R. (2014). Triple P for mothers of ADHD children. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(1), 59-65.
- Álvarez, M., Rodrigo, M. J. y Byrne, S. (2018). What implementation components predict positive outcomes in a parenting program? *Research on Social Work Practice*, 28(2), 173-187. <https://doi.org/10.1177%2F1049731516640903>
- Ashori, M., Norouzi, G. y Jalil-Abkenar, S. S. (2019). The effect of positive parenting program on mental health in mothers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(10), 1-12. <https://doi.org/10.1177%2F1744629518824899>
- Au, M. L. A. M. G., Lau, K. M., Wong, A. H. C., Lam, C., Leung, M. C., Lau, J. y Lee, Y. K. (2014). The Efficacy of a Group Triple P for Chinese Parents with a Child Diagnosed with ADHD in Hong Kong: A Pilot Randomised Controlled Study. *Australian Psychologist*, 49(3), 151-162. <https://doi.org/10.1111/ap.12053>



- Azevedo, A. E., Scabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F. y Homem, T. (2014). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: are children's and mothers' effects sustained over time? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(6), 437-450. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0470-2>
- Azevedo, A. E., Scabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F. y Homem, T. C. (2013). The incredible years basic parent training for Portuguese Preschoolers with AD/HD behaviors: Does it make a difference? *Child Youth Care Forum*, 13(42), 403-424. <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-013-9207-0>.
- Baugh, E., Ballard, S. M., Tyndall, L., Littlewood, K. y Nolan, M. (2015). Balancing work and family: A pilot evaluation of an evidence-based parenting education program. *Families in Society*, 96(3), 195-202. <https://doi.org/10.1606/2F1044-3894.2015.96.24>
- Beach, S. R., Kogan, S. M., Brody, G. H., Chen, Y. E., Lei, M. K. y Murry, V. M. (2008). Change in caregiver depression as a function of the Strong African American Families Program. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 241-252. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.2.241>
- Begle, A. M. y Dumas, J. E. (2011). Child and parental outcomes following involvement in a preventive intervention: Efficacy of the PACE program. *Journal of Primary Prevention*, 32(2), 67-81. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs10935-010-0232-6>
- Begle, A. M., López, C., Cappa, K., Dumas, J. E. y de Arellano, M. A. (2012). Ethnicity differences in child and parental outcomes following involvement in the PACE program. *Behaviour Research and Therapy*, 50(1), 56-64. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.brat.2011.09.009>
- Berge, J. M., Law, D. D., Johnson, J. y Wells, M. G. (2010). Effectiveness of a psychoeducational parenting group on child, parent, and family behavior: A pilot study in a family practice clinic with an underserved population. *Families, Systems & Health*, 28(3), 224-231. <https://dx.doi.org/10.1037%2Fa0020907>
- Björknes, R. y Manger, T. (2013). Can parent training alter parent practice and reduce conduct problems in ethnic minority children? A randomized controlled trial. *Prevention Science*, 14(1), 52-63. <https://dx.doi.org/10.1007/s11121-012-0299-9>
- Björknes, R., Kjøbli, J., Manger, T. y Jakobsen, R. (2012). Parent training among ethnic minorities: Parenting practices as mediators of change in child conduct problems. *Family Relations*, 61(1), 101-114. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3729.2011.00683.x>
- Block, S., Brown, C. A., Barretti, L. M., Walker, E., Yudt, M. y Fretz, R. (2014). A mixed-method assessment of a parenting program for incarcerated fathers.

- Journal of Correctional Education*, 65(1), 50-67. <https://www.jstor.org/stable/26507640>
- Breitenstein, S. M., Gross, D., Fogg, L., Ridge, A., Garvey, C., Julion, W. y Tucker, S. (2012). The Chicago Parent Program: Comparing 1-year outcomes for African American and Latino parents of young children. *Research in Nursing & Health*, 35(5), 475-489. <https://doi.org/10.1002/nur.21489>
- Brennan, A. L., Hektner, J. M., Brotherson, S. E. y Hansen, T. M. (2016). A non-randomized evaluation of a brief nurtured heart approach parent training program. *Child & Youth Care Forum*, 45(5), 709-727. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10566-016-9351-4>
- Brock, D. J. P., Marek, L. I., Matteo-Kerney, C. y Bagby, T. (2013). Open Groups: Adaptations in Implementing a Parent Training Program. *Health Promotion Perspectives*, 3(2), 230-241. <https://dx.doi.org/10.5681%2Fhpp.2013.026>
- Brown, F. L., Whittingham, K., Boyd, R. N., McKinlay, L. y Sofronoff, K. (2014). Improving child and parenting outcomes following paediatric acquired brain injury: a randomised controlled trial of Stepping Stones Triple P plus Acceptance and Commitment Therapy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(10), 1172-1183. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12227>
- Byrne, S., Salmela-Aro, K., Read, S. y Rodrigo, M. J. (2013). Individual and group effects in a community-based implementation of a positive parenting program. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 46-56. <https://doi.org/10.1177%2F1049731512457831>
- Canu, W. H. y Bearman, S. K. (2011). Community-clinic-based parent intervention addressing non-compliance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(4), 491-501.
- Ceballos, P. L. y Bratton, S. C. (2010). Empowering Latino families: Effects of a culturally responsive intervention for low-income immigrant Latino parents on children's behaviors and parental stress. *Psychology in the Schools*, 47(8), 761-775. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.20502>
- Churchill, S. S. y Kieckhefer, G. M. (2018). One year follow-up of outcomes from the randomized clinical trial of the Building on Family Strengths Program. *Maternal and Child Health Journal*, 22(6), 913-921. <https://doi.org/10.1007/s10995-018-2467-4>
- Cluver, L. D., Lachman, J. M., Ward, C. L., Gardner, F., Peterson, T., Hutchings, J. M., Mikton, C., Meinck, F., Tsoanyane, S., Doubt, J., Boyes, M. y Redfern, A. A. (2017). Development of a parenting support program to prevent abuse of adolescents in South Africa: Findings from a pilot pre-post study. *Research on Social Work Practice*, 27(7), 758-766. <https://doi.org/10.1177%2F1049731516628647>

- Coard, S. I., Foy-Watson, S., Zimmer, C. y Wallace, A. (2007). Considering culturally relevant parenting practices in intervention development and adaptation: A randomized controlled trial of the Black Parenting Strengths and Strategies (BPSS) Program. *The Counseling Psychologist*, 35(6), 797-820. <https://doi.org/10.1177%2F0011000007304592>
- Conn, A. M., Szilagyi, M. A., Alpert-Gillis, L., Webster-Stratton, C., Manly, J. T., Goldstein, N. y Jee, S. H. (2018). Pilot randomized controlled trial of foster parent training: A mixed-methods evaluation of parent and child outcomes. *Children and Youth Services Review*, 89(1), 188-197. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.04.035>
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Pruett, M. K., Pruett, K. y Wong, J. J. (2009). Promoting fathers' engagement with children: Preventive interventions for low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 663-679. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3737.2009.00625.x>
- Dababnah, S. y Parish, S. L. (2016). Incredible Years program tailored to parents of preschoolers with autism: pilot results. *Research on Social Work Practice*, 26(4), 372-385. <https://doi.org/10.1177%2F1049731514558004>
- David, O. A., David, D. y Dobrean, A. (2014). Efficacy of the rational positive parenting program for child externalizing behavior: can an emotion-regulation enhanced cognitive-behavioral parent program be more effective than a standard one? *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 14(2), 159-165.
- Day, C., Michelson, D., Thomson, S., Penney, C. y Draper, L. (2012). Evaluation of a peer led parenting intervention for disruptive behaviour problems in children: community based randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 32(2) 344-352. <https://doi.org/10.1136/bmj.e1107>
- Doh, H. S., Kim, M. J., Shin, N., Song, S. M., Lee, W. K. y Kim, S. (2016). The effectiveness of a parenting education program based on respected parents & respected children for mothers of preschool-aged children. *Children and Youth Services Review*, 68(1), 115-124. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2016.37.2.95>
- Dumas, J. E., Arriaga, X. B., Begle, A. M. y Longoria, Z. N. (2011). Child and parental outcomes of a group parenting intervention for Latino families: A pilot study of the CANNE program. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(1), 107-116. <https://doi.org/10.1037/a0021972>
- Faircloth, W. B. y Cummings, E. M. (2008). Evaluating a parent education program for preventing the negative effects of marital conflict. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 141-156. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2007.12.004>
- Fetsch, R. J., Yang, R. K. y Pettit, M. J. (2008). The RETHINK Parenting and

- Anger Management Program: a follow-up validation study. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 57(5), 543-552. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3729.2008.00521.x>
- Frank, T. J., Keown, L. J. y Sanders, M. R. (2015). Enhancing father engagement and interparental teamwork in an evidence-based parenting intervention: A randomized-controlled trial of outcomes and processes. *Behavior Therapy*, 46(6), 749-763. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2015.05.008>
- Franz, M., Weihrauch, L. y Schäfer, R. (2011). PALME: a preventive parental training program for single mothers with preschool aged children. *Journal of Public Health*, 19(4), 305-319. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10389-011-0396-4>
- Gardner, E. y Woolgar, M. (2018). Parenting in the community: A service evaluation of a universal, voluntary sector parenting intervention. *Journal of Community Psychology*, 46(3), 332-344. <https://doi.org/10.1002/jcop.21942>
- Gardner, F., Burton, J. y Klimes, I. (2006). Randomised controlled trial of a parenting intervention in the voluntary sector for reducing child conduct problems: outcomes and mechanisms of change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1123-1132. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01668.x>
- Giannotta, F., Ortega, E. y Stattin, H. (2013). An attachment parenting intervention to prevent adolescents' problem behaviors: A pilot study in Italy. *Child & Youth Care Forum*, 42(1), 71-85. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10566-012-9189-3>
- Gómez, E., Cifuentes, B. y Ortún, C. (2012). Padres competentes, Hijos protegidos: Evaluación de resultados del Programa "Viviendo en Familia". *Psychosocial Intervention*, 21(3), 259-271. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012a23>
- Gottfredson, D., Kumpfer, K., Polizzi-Fox, D., Wilson, D., Puryear, V., Beatty, P. y Vilmenay, M. (2006). The Strengthening Washington DC Families Project: A randomized effectiveness trial of family-based prevention. *Prevention Science*, 7(1), 57-74. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-0017-y>
- Graham-Bermann, S. A. y Miller-Graff, L. (2015). Community-based intervention for women exposed to intimate partner violence: A randomized control trial. *Journal of Family Psychology*, 29(4), 537-543. <https://doi.org/10.1037/fam0000091>
- Griffith, A. K. (2010). The Use of a Behavioral Parent Training Program for Parents of Adolescents. *Journal of At-Risk Issues*, 15(2), 1-8.
- Gulliford, H., Deans, J., Frydenberg, E. y Liang, R. (2015). Teaching coping skills in the context of positive parenting within a preschool setting. *Australian Psychologist*, 50(3), 219-231. <https://doi.org/10.1111/ap.12121>

- Guo, M., Morawska, A. y Sanders, M. R. (2016). A randomized controlled trial of group triple P with Chinese parents in Mainland China. *Behavior Modification*, 40(6), 825-851. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0145445516644221>
- Hahlweg, K., Heinrichs, N., Kuschel, A., Bertram, H. y Naumann, S. (2010). Long-term outcome of a randomized controlled universal prevention trial through a positive parenting program: is it worth the effort? *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-14>
- Halford, W. K., Petch, J. y Creed, D. K. (2010). Promoting a positive transition to parenthood: A randomized clinical trial of couple relationship education. *Prevention Science*, 11(1), 89-100. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0152-y>
- Hanisch, C., Hautmann, C., Plück, J., Eichelberger, I. y Döpfner, M. (2014). The prevention program for externalizing problem behavior (PEP) improves child behavior by reducing negative parenting: Analysis of mediating processes in a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 473-484. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12177>
- Hartung, D. y Hahlweg, K. (2011). Stress reduction at the work-family interface: Positive parenting and self-efficacy as mechanisms of change in Workplace Triple P. *Behavior Modification*, 35(1), 54-77. <https://doi.org/10.1177/0145445510390931>
- Haslam, D. M., Sanders, M. R. y Sofronoff, K. (2013). Reducing work and family conflict in teachers: A randomized controlled trial of Workplace Triple P. *School Mental Health*, 5(2), 70-82. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12310-012-9091-z>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D. y Prior, M. R. (2013). "Tuning into kids": Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(2), 247-264. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- Herbert, S. D., Harvey, E. A., Roberts, J. L., Wichowski, K. y Lugo-Candelas, C. I. (2013). A randomized controlled trial of a parent training and emotion socialization program for families of hyperactive preschool-aged children. *Behavior Therapy*, 44(2), 302-316. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.10.004>
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Santos, M. J. S., Azevedo, A. F. y Canavarro, M. C. (2015). Incredible Years Parent Training: Does it Improve Positive Relationships in Portuguese Families of Preschoolers with Oppositional/Defiant Symptoms? *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 1861-1875. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-014-9988-2>
- Hooge, S. L., Benzies, K. M. y Mannion, C. A. (2014). Effects of a brief,

- prevention-focused parenting education program for new mothers. *Western Journal of Nursing Research*, 36(8), 957-974. <https://doi.org/10.1177/0193945913519871>
- Howell, K. H., Miller, L. E., Lilly, M. M., Burlaka, V., Grogan-Kaylor, A. C. y Graham-Bermann, S. A. (2015). Strengthening positive parenting through intervention: evaluating the Moms' Empowerment Program for women experiencing intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(2), 232-252. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0886260514533155>
- Hung, S. L. y Zhou, D. R. (2017). Peer support program for Chinese low income mothers: An evaluation study and implications for practice. *Journal of Child and Family Studies*, 26(9), 2640-2652. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0763-z>
- Hurlburt, M. S., Nguyen, K., Reid, J., Webster-Stratton, C. y Zhang, J. (2013). Efficacy of the Incredible Years group parent program with families in Head Start who self-reported a history of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 37(8), 531-543. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.008>
- Jones, C. H., Erjavec, M., Viktor, S. y Hutchings, J. (2016). Outcomes of a comparison study into a group-based infant parenting programme. *Journal of Child and Family Studies*, 25(11), 3309-3321. <https://dx.doi.org/10.1007/s10826-016-0489-3>
- Karjalainen, P., Kiviruusu, O., Aronen, E. T. y Santalahti, P. (2019). Group-based parenting program to improve parenting and children's behavioral problems in families using special services: A randomized controlled trial in a real-life setting. *Children and Youth Services Review*, 96(1), 420-429. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.12.004>
- Keown, L. J., Sanders, M. R., Franke, N. y Shepherd, M. (2018). Te Whānau Pou Toru: A randomized controlled trial of a culturally adapted low-intensity variant of the Triple P-Positive Parenting Program for Indigenous Māori families in New Zealand. *Prevention Science*, 19(7), 954-965. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0886-5>
- Khowaja, Y., Karmaliani, R., Hirani, S., Khowaja, A. R., Rafique, G. y McFarlane, J. (2016). A pilot study of a 6-week parenting program for mothers of preschool children attending family health centers in Karachi, Pakistan. *International Journal of Health Policy and Management*, 5(2), 91-96. <https://dx.doi.org/10.15171/ijhpm.2015.181>
- Kieckhefer, G. M., Trahms, C. M., Churchill, S. S., Kratz, L., Uding, N. y Villa-reale, N. (2014). A randomized clinical trial of the building on family strengths program: an education program for parents of children with chronic health conditions. *Maternal and Child Health Journal*, 18(3), 563-574. <https://doi.org/10.1007/s10994-013-0388-8>

doi.org/10.1007/s10995-013-1273-2

- Kirby, J. N. y Sanders, M. R. (2014). A randomized controlled trial evaluating a parenting program designed specifically for grandparents. *Behaviour Research and Therapy*, 52(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.11.002>
- Kjellgren, C., Svedin, C. G. y Nilsson, D. (2013). Child Physical Abuse-Experiences of Combined Treatment for Children and their Parents: A Pilot Study. *Child Care in Practice*, 19(3), 275-290. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13575279.2013.785934>
- Kjøbli, J., Hukkelberg, S. y Ogden, T. (2013). A randomized trial of group parent training: reducing child conduct problems in real-world settings. *Behaviour Research and Therapy*, 51(3), 113-121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.brat.2012.11.006>
- Kong, M. M. Y. y Au, T. K. F. (2018). The Incredible Years Parent Program for Chinese Preschoolers with Developmental Disabilities. *Early Education and Development*, 29(4), 494-514. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1461987>
- Lachman, J. M., Cluver, L., Ward, C. L., Hutchings, J., Mlotshwa, S., Wessels, I. y Gardner, F. (2017). Randomized controlled trial of a parenting program to reduce the risk of child maltreatment in South Africa. *Child Abuse & Neglect*, 72(1), 338-351. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.014>
- Lau, A. S., Fung, J. J., Ho, L. Y., Liu, L. L. y Gudiño, O. G. (2011). Parent training with high-risk immigrant Chinese families: A pilot group randomized trial yielding practice-based evidence. *Behavior Therapy*, 42(3), 413-426. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.11.001>
- Leijten, P., Overbeek, G. y Janssens, J. M. (2012). Effectiveness of a parent training program in (pre) adolescence: Evidence from a randomized controlled trial. *Journal of Adolescence*, 35(4), 833-842. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.009>
- Letarte, M. J., Normandeau, S. y Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program "Incredible Years" in a child protection service. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 253-261. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.06.003>
- Leung, C., Chan, S., Lam, T., Yau, S. y Tsang, S. (2016). The effect of parent education program for preschool children with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 56(1), 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.015>
- Leung, C., Sanders, M. R., Fung, B. y Kirby, J. (2014). The effectiveness of the Grandparent Triple P program with Hong Kong Chinese families: A randomized controlled trial. *Journal of Family Studies*, 20(2), 104-117. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13229400.2014.11082000>

- Leung, C., Tsang, S. y Dean, S. (2011). Outcome evaluation of the Hands-on Parent Empowerment (HOPE) program. *Research on Social Work Practice, 21*(5), 549-561. <https://doi.org/10.1177%2F1049731511404904>
- Marcynyszyn, L. A., Maher, E. J. y Corwin, T. W. (2011). Getting with the (evidence-based) program: An evaluation of the Incredible Years Parenting Training Program in child welfare. *Children and Youth Services Review, 33*(5), 747-757. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2010.11.021>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L. y Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- McGilloway, S., Mhaille, G. N., Bywater, T., Furlong, M., Leckey, Y., Kelly, P., Comiskey, C. y Donnelly, M. (2012). A parenting intervention for childhood behavioral problems: a randomized controlled trial in disadvantaged community-based settings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80*(1), 116-121. <https://doi.org/10.1037/a0026304>
- McIntyre, L. L. (2008). Parent training for young children with developmental disabilities: Randomized controlled trial. *American Journal on Mental Retardation, 113*(5), 356-368. <https://dx.doi.org/10.1352%2F2008.113%3A356-368>
- Miller, A. L., Perryman, J., Markovitz, L., Franzen, S., Cochran, S. y Brown, S. (2013). Strengthening incarcerated families: Evaluating a pilot program for children of incarcerated parents and their caregivers. *Family Relations, 62*(4), 584-596. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/fare.12029>
- Morawska, A. y Sanders, M. R. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy, 47*(6), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008>
- Niccols, A. (2009). Immediate and short-term outcomes of the 'COPEing with Toddler Behaviour'parent group. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(5), 617-626. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02007.x>
- Nicc, L. N., Barnett, M. L., Prewett, M. S. y Shanley Chatham, J. R. (2016). Group parent-child interaction therapy: A randomized control trial for the treatment of conduct problems in young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 84*(8), 682-689. <https://doi.org/10.1037/a0040218>
- Orte, C., Amer, J., Ballester, L., March, M. X., Vives, M. y Pozo, R. (2015). The Strengthening Families Programme in Spain: a long-term evaluation. *Journal of Children's Services, 10*(2), 101-119. <https://doi.org/10.1108/JCS-03-2013-0010>
- Özyurt, G., Dinsever, Ç., Çalışkan, Z. y Evgin, D. (2018). Effects of triple P on digital technological device use in preschool children. *Journal of Child*



- and Family Studies*, 27(1), 280-289. <https://doi.org/10.1007/S10826-017-0882-6>
- Özyurt, G., Gencer, O., Öztürk, Y. y Özbek, A. (2016). Is Triple P Positive Parenting Program effective on anxious children and their parents? 4th month follow up results. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1646-1655. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0343-z>
- Park, K. I. y Oh, S. (2012). Effects of active parenting today based on goal attainment theory on parenting stress, parenting behavior, and parenting satisfaction in mothers of school-age children. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 42(5), 659-670. <https://doi.org/10.4040/jkan.2012.42.5.659>
- Peña, M., Máiquez, M. L. y Rodrigo, M. J. (2014). Efectos de la inclusión de contenidos de desarrollo personal en un programa de educación parental para familias en riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 30(1), 201-210. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.152331>
- Phelan, R. F., Howe, D. J., Cashman, E. L. y Batchelor, S. H. (2013). Enhancing parenting skills for parents with mental illness: the Mental Health Positive Parenting Program. *Medical Journal of Australia*, 199(1), 30-37. <http://dx.doi.org/10.5694/mja11.11181>
- Portwood, S. G., Lambert, R. G., Abrams, L. P. y Nelson, E. B. (2011). An evaluation of the adults and children together (ACT) against violence parents raising safe kids program. *The Journal of Primary Prevention*, 32(4), 147-160. <https://doi.org/10.1007/s10935-011-0249-5>
- Prado, G., Pantin, H., Huang, S., Córdova, D., Tapia, M. I., Velázquez, M. R., Calfee, M., Malcolm, S., Arzon, M., Villamar, J., Jiménez, G. L., Cano, N., Brown, C. H. y Estrada, Y. (2012). Effects of a family intervention in reducing HIV risk behaviors among high-risk Hispanic adolescents: A randomized controlled trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(2), 127-133. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.189>
- Quinn, M., Carr, A., Carroll, L. y O'Sullivan, D. (2007). Parents Plus Programme 1: Evaluation of its effectiveness for pre-school children with developmental disabilities and behavioural problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(4), 345-359. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2006.00352.x>
- Ramos, P., Vázquez, N., Pasarín, M. I. y Artáez, L. (2016). Evaluación de un programa piloto promotor de habilidades parentales desde una perspectiva de salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.08.008>
- Reed, A., Snyder, J., Staats, S., Forgatch, M. S., DeGarmo, D. S., Patterson, G. R.,

- Low, S., Sinclair, R. y Schmidt, N. (2013). Duration and mutual entrainment of changes in parenting practices engendered by behavioral parent training targeting recently separated mothers. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 343-351. <https://doi.org/10.1037/a0032887>
- Reedtz, C. y Klest, S. (2016). Improved parenting maintained four years following a brief parent training intervention in a non-clinical sample. *BMC Psychology*, 4(1), 43-52. <https://dx.doi.org/10.1186/s40359-016-0150-3>
- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C. y Cruz-Sosa, M. (2016). "Living Adolescence in Family" parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 103-110. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.004>
- Roux, G., Sofronoff, K. y Sanders, M. R. (2013). A randomized controlled trial of group Stepping Stones Triple P: A mixed-disability trial. *Family Process*, 52(3), 411-424. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/famp.12016>
- Sener, D. K. y Cimete, G. (2016). A program based on Social Cognitive Theory and Smith's model of health and illness and its effect on maternal self-efficacy and child behavior. *Children and Youth Services Review*, 64(1), 82-90. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.03.007>
- Smokowski, P. R. y Bacallao, M. (2009). Entre dos mundos/between two worlds: youth violence prevention for acculturating Latino families. *Research on Social Work Practice*, 19(2), 165-178. <https://doi.org/10.1177/1049731508315989>
- Sofronoff, K., Jahnel, D. y Sanders, M. R. (2011). Stepping Stones Triple P seminars for parents of a child with a disability: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2253-2262. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.046>
- Stalker, K. C., Rose, R. A., Bacallao, M. y Smokowski, P. R. (2018). Parenting wisely six months later: how implementation delivery impacts program effects at follow-up. *The Journal of Primary Prevention*, 39(2), 129-153. <https://doi.org/10.1007/s10935-017-0495-2>
- Ștefan, C. A. y Miclea, M. (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, 50(4), 382-402. <https://doi.org/10.1002/pits.21683>
- Ștefan, C. A. y Miclea, M. (2014). Effectiveness of the social-emotional prevention program as a function of children's baseline risk status. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 14-44. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.865359>
- Sumargi, A., Sofronoff, K. y Morawska, A. (2015). A randomized-controlled trial of the triple p-positive parenting program seminar series with Indonesian

- parents. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(5), 749-761. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0517-8>
- Thorell, L. B. (2009). The Community Parent Education Program (COPE): Treatment effects in a clinical and a community-based sample. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(3), 373-387. <https://doi.org/10.1177/1359104509104047>
- To, S. M., So, Y. Y. y Chan, T. S. (2014). An exploratory study on the effectiveness and experience of a parent enhancement group adopting a narrative approach. *Journal of Social Work*, 14(1), 41-61. <https://doi.org/10.1177%2F1468017313475554>
- To, S. M., So, Y. Y., Tsoi, K. W., Iu Kan, S. M. y Chan, T. S. (2018). Supporting parents in late modernity through parent education: A mixed-methods study in Hong Kong. *Journal of Social Work*, 18(2), 164-184. <https://doi.org/10.1177%2F1468017316656090>
- Turner, K. M., Richards, M. y Sanders, M. R. (2007). Randomised clinical trial of a group parent education programme for Australian Indigenous families. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 43(6), 429-437. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2007.01053.x>
- Vargas-Rubliar, J. A., Richaud, M. C. y Oros, L. B. (2018). Programa de promoción de la parentalidad positiva en la escuela: un estudio preliminar en un contexto de vulnerabilidad social. *Pensando Psicología*, 14(23), 1-15. <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2265>
- Vázquez, N., Molina, M. C., Ramos, P. y Artázcoz, L. (2017). Effectiveness of a parent-training program in Spain: Reducing the Southern European evaluation gap. *Gaceta Sanitaria*, 33(1), 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.06.005>
- Vázquez, N., Ramos, P., Molina, M. C. y Artázcoz, L. (2016). Efecto de una intervención de promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental. *Aquichan*, 16(2), 137-147. <https://doi.org/10.5294/aqui.2016.16.2.2>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Beauchaine, T. P. (2013). One-year follow-up of combined parent and child intervention for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(2), 251-261. <https://dx.doi.org/10.1080%2F15374416.2012.723263>
- Weeland, J., Chhangur, R. R., van der Giessen, D., Matthys, W., de Castro, B. O. y Overbeck, G. (2017). Intervention effectiveness of The Incredible Years: New insights into sociodemographic and intervention-based moderators. *Behavior Therapy*, 48(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.08.002>
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J. y Sanders, M. R. (2009). Stepping

- Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 469-477. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9285-x>
- Wiggins, T. L., Sofronoff, K. y Sanders, M. R. (2009). Pathways triple P-positive parenting program: effects on parent-child relationships and child behavior problems. *Family Process*, 48(4), 517-530. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01299.x>
- Wilson, K., Hahn, L., González, P., Henry, K. y Cerbana, C. (2011). An evaluation of partners in parenting: a parent education curriculum implemented by county extension agents in Colorado. *Journal of Extension*, 49(4), 1-11.
- Wright, K. N. y Wooden, C. (2013). An evaluation of a parent-developed, parent-run parent education program. *Journal of Family Social Work*, 16(2), 164-183. <https://doi.org/10.1080/10522158.2012.762596>



### 5.3. Artículo científico 3

---

- **Tema abordado:** necesidades formativas de los progenitores relacionadas con la educación y crianza de sus hijos e hijas.
- **Título:** Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores.
- **Abordaje metodológico:** investigación cuantitativa y empírica con diseño transversal.
- **Medio de publicación:** Revista Española de Pedagogía.
- **Año de publicación:** 2021.
- **DOI:** <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-08>

# Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores

## *Upbringing and parenting. Detection of socio-educational and training needs in parents*

Francisco José RUBIO HERNÁNDEZ. Investigador en formación. UNED ([frubiohernandez@gmail.com](mailto:frubiohernandez@gmail.com)).

Dra. María del Carmen JIMÉNEZ FERNÁNDEZ. Catedrática Emérita. UNED ([mjimenez@edu.uned.es](mailto:mjimenez@edu.uned.es)).

Dra. M.ª Paz TRILLO MIRAVALLÉS. Profesora Contratada Doctora. UNED ([mptrillo@edu.uned.es](mailto:mptrillo@edu.uned.es)).

### Resumen:

Los progenitores se preguntan en multitud de ocasiones qué y cómo proceder ante las diferentes situaciones surgidas con sus hijos. A estas cuestiones intentan dar respuesta los programas de educación parental (PEP). Sin embargo, es pertinente llevar a cabo un diagnóstico actualizado de necesidades formativas y socioeducativas de los progenitores en relación con la crianza y educación de los menores. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos: a) determinar el grado de cumplimiento de los principios de la parentalidad positiva (PPP) en una muestra de padres y madres; b) detectar agrupamientos de progenitores en función de los PPP y las características sociodemográficas; c) identificar sus preferencias formativas y de asistencia a dichas

intervenciones. 389 progenitores conformaron la muestra. Se ejecutaron análisis cualitativos de contenidos y cuantitativos descriptivos, así como multivariante de conglomerados; se aplicaron las pruebas U de Mann-Whitney, H de Kruskal-Wallis, Binomial y Chi-cuadrado. Los resultados mostraron menores puntuaciones en comunicación, control del estrés e implicación; mayores en actividades compartidas, reconocimiento y afecto. Se obtuvieron cuatro clústeres de progenitores (bajo, medio, alto y muy alto seguimiento de los PPP). Expusieron predilección por la modalidad grupal de programa, la asistencia los fines de semana, en horario de tarde y cuando los hijos atraviesan la primera infancia. Algunos de los contenidos formativos señalados estaban relacionados con las emociones, la comunicación, la resolución

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-02-2021.

Cómo citar este artículo: Rubio Hernández, F. J., Jiménez Fernández, M. C. y Trillo Miravalles, M. P. (2021). Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores | *Upbringing and parenting. Detection of socio-educational and training needs in parents*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 249-267. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-08>  
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

año 79, n.º 279, mayo-agosto 2021, 249-267

revista española de pedagogía



249

de conflictos, el manejo de comportamientos, las tecnologías de la información y la comunicación, los valores, las normas, la sexualidad y las drogas. Los sujetos encuestados requieren de intervenciones que tengan en cuenta las prioridades expresadas. Los hallazgos permitirán contrastar si las intervenciones implementadas y evaluadas en el contexto explorado contestan con solvencia a las necesidades detectadas, así como justificar el diseño de otras nuevas si fuese necesario.

**Descriptores:** educación de los padres, necesidad de formación, crianza del niño, análisis multivariante, análisis cualitativo, planificación de programas.

### Abstract:

Parents often ask themselves what to do and how to deal with the different situations that arise with their children. Parent education programmes (PEP) attempt to provide answers to these questions. Nevertheless, it is pertinent to perform an updated assessment of parents' training and socio-educational needs in relation to the upbringing and parenting of children. To this end, the following objectives were set: a) to determine the degree of compliance with the principles of positive parenting (PPP) in a sample of mothers and fathers; b) to detect clusters of parents according to PPP and socio-demo-

graphic characteristics; c) to identify their preferences regarding training and attendance at these interventions. The sample consisted of 389 parents. Qualitative content and quantitative descriptive and multivariate cluster analyses were performed and Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, Binomial and Chi-square tests were applied. Results showed lower scores for communication, stress management and involvement, and higher scores for shared activities, recognition and affection. Four clusters of parents were obtained (low, medium, high and very high PPP follow-up). They expressed a preference for the group format of the programme, attendance at weekends, in the afternoon and when the children are in early childhood. Some of the training content mentioned was related to emotions, communication, conflict resolution, behaviour management, information and communication technologies, values, norms, sexuality and drugs. Respondents require interventions that take into account the priorities expressed. The findings will allow us to confirm whether the interventions implemented and evaluated in the context explored are a suitable response to the needs detected, and also to justify the design of any new ones, if necessary.

**Keywords:** parent education, training need, parenting, multivariate analysis, qualitative analysis, programme planning.



## 1. Introducción

La familia ejerce responsabilidades en el desarrollo integral de sus miembros y ha experimentado transformaciones a lo largo de la historia, pasando de combinacio-

nes homogéneas a otras más diversas (Golombok, 2016). Los progenitores son parte relevante dentro de estas organizaciones y figuras indispensables en la educación de los menores, por lo que se cuestionan cómo



proceder ante las situaciones surgidas en las interacciones con los mismos (Rubio et al., 2020).

En este sentido, se reconoce la importancia de que los adultos afronten las tareas educativas y socializadoras con los hijos desde el establecimiento de relaciones filio-parentales respetuosas, lo cual ha sido señalado por el enfoque de la parentalidad positiva desde diferentes estudios (Martínez et al., 2021; Rodrigo, 2015; Vázquez et al., 2016) y recomendaciones internacionales (Consejo de Europa, 2006).

De esta forma, el ejercicio de la maternidad y de la paternidad desde esta perspectiva supone asimilar y desarrollar aspectos o principios clave tales como la instauración de vínculos afectivos cálidos, estables y protectores; la disposición de un entorno bien estructurado, transmitiendo y modelando adecuadamente los valores y las normas; el apoyo y la estimulación del aprendizaje escolar y cotidiano; el reconocimiento de los logros de los niños y adolescentes, escuchando y mostrando interés por sus inquietudes, experiencias y formas de ver el mundo; la capacitación de los pequeños, favoreciendo sus percepciones como agentes competentes, activos y capaces de tener voz y participar; y una educación libre de violencia (Rodrigo et al., 2010).

A este respecto, los progenitores precisan conocer estrategias para actuar de forma asertiva y consistente para educar, principalmente a la hora de establecer normas y límites; también adquirir habilidades comunicativas y sociales que les

permitan expresar adecuadamente sus emociones, utilizando el diálogo y la negociación en las situaciones conflictivas y escuchando de forma activa a sus hijos (Martínez et al., 2007).

Por su parte, Morales et al. (2016) reportaron que los padres y las madres solían utilizar estrategias basadas en las interacciones sociales positivas, instaurar reglas, además de otorgar ganancias sociales a los menores por comportamientos adecuados. Sin embargo, requerían desarrollar prácticas tales como la supervisión parental y disminuir la entrega de ganancias materiales, el castigo corporal y el uso de la disciplina inconsistente.

En el trabajo de Peixoto y Tomás (2017) se evidenció que las madres de mayor edad presentaban niveles más bajos en participación familiar, en los aspectos comunicativos y en el control del estrés. El lugar de residencia también fue determinante, pues los progenitores que vivían en zonas urbanas puntuaron más alto en afecto y en reconocimiento.

Así pues, la investigación ha puesto de manifiesto que algunos progenitores presentan dificultades para atender las demandas de sus hijos, lo cual se expresa con escasas muestras de afecto, limitado tiempo compartido de juego con los hijos y moderado disfrute por parte de los adultos de esos momentos, incapacidad para establecer normas y límites, así como apuros para estimular correctamente la autonomía de los pequeños, oscilando entre estilos muy protectores o exigentes (Limiñana et al., 2018).



Por ende, las cuestiones y preocupaciones planteadas por los progenitores en relación a la crianza y educación de los hijos intentan ser cubiertas por los programas de educación parental (Rodrigo, 2016), que pretenden fortalecer las competencias parentales en torno a los principios de la parentalidad positiva (Suárez et al., 2016).

No obstante, en las intervenciones socioeducativas se debe partir de un diagnóstico de necesidades que permita descubrir, jerarquizar y seleccionar las más relevantes para intentar solventarlas. La detección de estas permitiría la identificación de problemas y justificaría la selección o adaptación de una intervención ya existente, así como el diseño de una nueva si fuera necesario (García, 2012).

Sin embargo, para que los padres acudan a los programas, las instituciones deben apoyar y favorecer su acercamiento y participación. Por este motivo, parece pertinente conocer la etapa evolutiva para la que requieren de mayor ayuda, sus intereses, preocupaciones y necesidades formativas (Chinchilla y Jiménez, 2015), detectando las temáticas de contenido prioritarias en relación con los principios de la parentalidad positiva (Esteban y Firbank, 2019), así como otros que los trasciendan y que resulten novedosos y adecuados de abordar en las intervenciones.

Igualmente relevante es saber por qué modalidad de programa optan y tener en cuenta el día y horario favorito de asistencia, pues su disponibilidad de tiempo es exigua por los compromisos laborales y familiares (Márquez et al., 2019).

Por ello, el objetivo general de esta investigación es llevar a cabo un análisis de la realidad en la que se encuentran inmersos los progenitores para conocer algunas de sus necesidades socioeducativas y formativas actuales en relación con la crianza y educación de sus hijos. Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos: determinar y describir el grado en que siguen los principios de la parentalidad positiva (PPP); identificar y describir las preferencias de formación-asistencia a programas de educación parental (PEP) y la etapa educativa de los hijos en la que requieren de mayor apoyo; detectar y describir posibles agrupamientos de progenitores atendiendo a los diferentes grados de seguimiento de los PPP y las características sociodemográficas y revelar y describir los contenidos formativos que consideran necesarios abordar actualmente en los PEP.

## 2. Método

### 2.1. Diseño

Según Ato et al. (2013), este trabajo quedaría integrado en la investigación cuantitativa de tipo empírico, dentro de la estrategia descriptiva, siguiendo un diseño selectivo no probabilístico transversal, siendo la pretensión describir las respuestas de los encuestados sin manipular las variables de estudio.

### 2.2. Participantes

La población inicial estaba compuesta por todas las familias con hijos escolarizados en Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ES) en la Comunidad Autónoma

de la Región de Murcia (CARM). El tamaño de la población fue de 229 399 familias, según el censo de hogares de la CARM (2021), por lo que el tamaño muestral no fue representativo de la población para un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del 5 %.

Participaron voluntariamente 389 progenitores mayores de edad pertenecientes a diferentes municipios de las nueve comarcas de la CARM. El 83.7 % eran mujeres, el 16.3 % hombres, con una edad promedio de 39.95 años (40.45 las mujeres, 39.95 los hombres). El 1.5 % tenía menos de 20 años, el 8.8 % entre 20 y 30, el 45.3 % de 31 a 40, el 33.5 % de 41 a 50 y el 10.9 % más de 50 años. El 87.9 % pertenecía a núcleos urbanos, el 88.5 % nacidos en España y el 11.5 % en otros países (Ecuador, Bolivia, Honduras, Colombia, Argentina, Rumanía y Marruecos). Acerca del nivel máximo de estudios, el 35.6 % había finalizado estudios universitarios de grado y el 25.1 % de posgrado, el 20.8 % formación profesional, el 10.6 % bachillerato, el 3.6 % EP, el 3 % ES, el 0.9 % no contaba con estudios y el 0.3 % había cursado otro tipo de formación. Las variables edad, país de procedencia y nivel de estudios mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.000$ ). Sobre el estado civil, el 60.1 % era casado y el 16.9 % soltero. En relación con la situación laboral, el 63.1 % era trabajador por cuenta ajena y el 16.3 % por cuenta propia. Según el nivel de ingresos de la unidad familiar, el 59.8 % percibía más de 1500 euros al mes y el 15.1 % entre 501 y 1000 euros. Respecto a la cohabitación, el 82.2 % vivía junto a la pareja en el mismo hogar. En cuanto a la duración de la

relación de pareja, presentaron una media de 12.42 años. El 45 % de los progenitores tenía dos hijos y el 38.7 % uno.

### 2.3. Instrumento

El instrumento de recogida de datos e información (IRDI) fue creado a partir de otros previamente validados. Se partió para su diseño de una revisión sistemática, escogiéndose aquellos instrumentos que pudiesen dar respuesta al problema y a los objetivos de investigación: la Escala de Parentalidad Positiva (Suárez et al., 2016) y algunas preguntas de respuesta abierta del Cuestionario de Competencias Parentales Emocionales y Sociales (Martínez et al., 2016). Se seleccionaron aquellos ítems adecuados y relevantes con la intención de que tuviese la menor extensión posible. Se introdujeron preguntas relacionadas con otras variables, redactándose según las indicaciones de Hernández y Mendoza (2018). Se llevó a cabo la validez de contenido cualitativamente mediante el procedimiento de interjueces, participando cuatro docentes universitarios del área de métodos de investigación en educación y tres profesionales con experiencia en educación parental. Se aplicó el instrumento preliminar a una muestra de 58 progenitores para pilotarlo empíricamente. La validez aparente se consideró cualitativamente teniendo en cuenta las respuestas de cuatro participantes con variadas características sociodemográficas en relación con su experiencia cumplimentando el instrumento y con las propuestas de mejora ofrecidas. La fiabilidad y la validez de constructo solo pudieron ser valoradas para la segunda dimensión (Suárez et al., 2016), ya que los ítems del resto no se encontraban





en una escala de medida cuantitativa ni cualitativa ordinal. El alfa de Cronbach arrojó un índice  $\alpha=0.95$ , considerado muy confiable (Gil, 2015). Ningún ítem tuvo que ser eliminado, pues todas las correlaciones ítem-total corregidas superaron el valor de 0.20, no incrementándose significativamente la consistencia interna suprimiendo elementos. Se cumplieron las condiciones de aplicación del análisis factorial, tales como el valor del índice de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $p=0.000$ ) y del indicador de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=0.954$ ). Se procedió a la extracción de factores mediante el método de componentes principales y el criterio de raíz latente (autovalores  $>1$ ). Se rotaron los factores mediante el método de rotación ortogonal Varimax. Se estableció que la carga factorial de las variables fuese superior a 0.40 para su retención. La información contenida en las variables se agrupó en cuatro factores (73.83 % de la varianza total explicada). Como resultado de las fases descritas anteriormente se llegó al formato definitivo del instrumento, el cual se digitalizó mediante Google Formularios.

#### 2.4. Variables

Se contemplaron las siguientes dimensiones de variables recogidas en los ítems del IRDI: a) sociodemográficas (12 ítems): sexo, edad, nivel de estudios, país de procedencia, población, estado civil, situación laboral, situación de cohabitación, años de relación de pareja, número de hijos, nivel de ingresos de la unidad familiar; b) principios de la parentalidad positiva (Suárez et al., 2016), conformada por cuatro factores (18 ítems en escala Likert

de 5 puntos): implicación familiar, afecto y reconocimiento, comunicación y control del estrés, actividades compartidas; c) preferencias de formación y asistencia a programas de educación parental (4 ítems): modalidad preferida de intervención, día y horario preferido de asistencia, etapa educativa de los hijos que requiere de mayor apoyo; d) necesidades formativas respecto a crianza y educación de los hijos (1 ítem).

#### 2.5. Procedimiento

Se accedió al listado de municipios de las comarcas de la CARM, elaborándose un listado con los 45 que forman parte de la misma: siete rurales y 38 urbanos. Para la selección de la muestra se siguieron dos tipos de muestreos no probabilísticos (Gil, 2015): casual-por accesibilidad (selección de un municipio rural y urbano por comarca) y por bola de nieve (selección de progenitores con hijos escolarizados en centros de EI, EP y ES en los municipios anteriormente elegidos, a los que se les pidió que cumplimentaran el cuestionario y lo compartieran con otros. Previamente se contactó telemáticamente con asociaciones de padres de las localidades seleccionadas, con directoras de centros educativos o con progenitores en particular para que facilitasen acceso a los futuros sujetos invitados). A los aceptantes se les envió el hipervínculo del cuestionario. La recogida de datos se llevó a cabo mediante la difusión del instrumento entre el 1 de enero y el 15 de marzo de 2020. La investigación siguió la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018)

y los principios éticos en ciencias sociales publicados por la Comisión Europea (2018). Al finalizar la recogida de datos, se procedió a su análisis mediante el paquete estadístico SPSS (versión 25) y el software ATLAS.ti (versión 8).

## 2.6. Análisis de datos e información

Se procedió a la descripción de los datos a través de distribuciones de frecuencias y porcentajes, tablas y gráficos, medidas de tendencia central y la desviación típica como medida de variabilidad. Se aplicaron diferentes pruebas para el contraste de hipótesis para una sola muestra (Binomial y Chi-cuadrado). Se utilizaron estadísticos de contraste en función de las categorías de las variables de clasificación, concretamente la *U* de Mann-Whitney y la *H* de Kruskal Wallis. Respecto a los análisis de asociación, se empleó el coeficiente Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ). Como técnica multivariante, se siguió el proceso de análisis de clúster jerárquico (método de agrupación de Ward) (Gil, 2015). Para todo ello se tuvo en cuenta la naturaleza de las variables, su distribución y se contempló un error tipo I ( $\alpha=0.05$ ).

Por último, se llevó a cabo un análisis de contenido textual sobre la pregunta de respuesta abierta del cuestionario con el fin de revelar los más frecuentes, siguiendo el proceso general de datos cualitativos con base en categorías y temas (Hernández y Mendoza, 2018). El establecimiento de categorías se conformó de modo deductivo, partiendo de una dimensión general y de categorías emergentes detectadas durante el análisis.

## 3. Resultados

### 3.1. Objetivo a: grado de cumplimiento de los principios de parentalidad positiva

En lo referente al grado de seguimiento de los principios de parentalidad positiva (PPP) por parte de los progenitores encuestados, los resultados obtenidos (Tabla 1) han mostrado mayores puntuaciones en el factor «afecto y reconocimiento» (F2) ( $\chi=4.33$ , DT=0.79) y en el factor «actividades compartidas» (F4) ( $\chi= 4.03$ , DT=0.89). Las puntuaciones han sido menores en el factor «comunicación y control del estrés» (F3) ( $\chi=3.85$ , DT=0.73) y en el factor «implicación familiar» (F1) ( $\chi=3.85$ , DT=0.81).

Además, en el análisis pormenorizado de ítems-variables se detectaron aspectos a mejorar por parte de los progenitores. Así pues, en el F1, la variable con menores puntuaciones fue «distribución de las tareas del hogar» (I11). En cuanto al F2, las variables con valoraciones más bajas fueron «mantenimiento del respeto y el afecto durante las discusiones» (I15) y «celebración de los logros de los hijos» (I16).

Mientras tanto, en relación con el F3, las variables que mostraron señales de necesaria mejora fueron «control del estado emocional al enfadarse con los hijos» (I22), «control de la respiración y el tono de voz cuando los progenitores presienten que se va a gritar a los hijos» (I23) y «corrección de las conductas de los hijos en privado y exposición de otras opciones de comportamiento por parte de los adultos» (I24).

Por otro lado, en el F4, la variable con calificación más tenue fue «comidas y cenas en familia» (I25).



TABLA 1. Resultados obtenidos en la segunda dimensión del instrumento.

Ítems (I)	Me	$\chi$	DT
I10. Sueños/metas compartidas	4	3.88	1.01
I11. Distribución de tareas	4	3.73	1.03
I12. Resolución de problemas	4	3.95	0.88
Total en factor 1: implicación familiar	---	3.85	0.81
I13. Demostración de afecto	5	4.50	0.87
I14. Demostración de confianza	5	4.34	0.89
I15. Mantenimiento del respeto	4	4.03	0.97
I16. Celebración de los logros	5	4.29	0.95
I17. Demostración de satisfacción	5	4.40	0.92
I18. Valoración de los logros	5	4.44	0.90
Total en Factor 2: afecto y reconocimiento	---	4.33	0.79
I19. Escucha activa	5	4.44	0.90
I20. Normas de convivencia	4	4.10	0.95
I21. Expresión de emociones	4	4.07	1.01
I22. Control de emociones	4	3.52	0.81
I23. Control del tono de voz	3	3.31	0.89
I24. Corrección en privado	4	3.71	0.98
Total en factor 3: comunicación y control del estrés	---	3.85	0.73
I25. Comidas familiares	4	3.99	1.04
I26. Actividades extraescolares	4	4.10	1.04
I27. Actividades de ocio	4	4.01	1.03
Total en factor 4: actividades compartidas	---	4.03	0.89

Fuente: Elaboración propia.

En otro orden de cosas, los análisis indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los factores de los PPP y ciertas características sociodemográficas de los progenitores. Así, se observó que los rangos medios fueron significativamente menos elevados en los cuatro factores en el caso de los varones (sobre todo en el F4,  $U=4451.5$ ,  $p=0.000$ ); en el F2 ( $U=6049$ ,  $p=0.003$ ), F3 ( $U=6675.5$ ,  $p=0.042$ ) y F4 ( $U=6310.5$ ,  $p=0.009$ ) cuando vivían solos, así como en todos los factores cuando afirmaron no contar con ningún

tipo de estudio (especialmente en el F4,  $H=29.92$ ,  $p=0.000$ ). Los rangos promedio fueron más altos en el F4 ( $H=8.920$ ,  $p=0.030$ ) cuando tenían un solo hijo; en el F1 ( $H=10.74$ ,  $p=0.030$ ), F2 ( $H=10.93$ ,  $p=0.027$ ) y F4 ( $H=22.93$ ,  $p=0.000$ ) cuando presentaban una edad comprendida entre los 31 y 40 años; en el F2 ( $H=12.82$ ,  $p=0.012$ ), F3 ( $H=12.07$ ,  $P=0.017$ ) y F4 ( $H=12.16$ ,  $p=0.016$ ) cuando comentaron tener unos ingresos mensuales superiores a 1500 euros; en el F2 ( $H=21.47$ ,  $p=0.001$ ) y en el F4 ( $H=12.22$ ,  $p=0.032$ ) cuando se

dedicaban a las tareas del hogar y en todos los factores (principalmente en el F4,  $H=26.89$ ,  $p=0.000$ ) cuando la relación de pareja duraba entre 11 y 20 años.

### 3.2. Objetivo b: preferencias de formación y asistencia a programas

Respecto a las preferencias de modalidad de programa de educación parental (PMPEP), la mayor parte de progenitores encuestados eligió la grupal ( $f=155$ ; 46.8 %), seguida de la individual ( $f=82$ ; 24.8 %) y en línea ( $f=47$ ; 14.2 %). El 14.2 % ( $f=47$ ) no mostró interés por participar en un programa.

En cuanto a las preferencias de día de asistencia a programas de educación parental (PDAPEP), la mayor parte de los padres encuestados eligió sábados-domingos ( $f=173$ ; 52.3 %), seguida de la opción lunes-jueves ( $f=89$ ; 26.9 %) y viernes ( $f=69$ ; 20.8 %).

En relación con las preferencias de horario de asistencia a un programa de educación parental (PHAPEP), la opción favorita fue la del horario de tarde ( $f=144$ ; 43.5 %), a la que siguió la del horario de mañana ( $f=128$ ; 38.7 %) y la del de noche ( $f=59$ ; 17.8 %).

Además, las tres variables analizadas (modalidad, día y horario preferido) mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.000$ ). También se detectaron respecto al sexo y la PHAPEP ( $U=6032$ ,  $p=0.015$ ; los hombres preferían las noches y las mujeres las mañanas), la edad y la PMPEP ( $H=14.98$ ,  $p=0.005$ ; los progenitores con hasta cincuenta años

preferían la modalidad grupal y los que tenían más de 50 afirmaban principalmente que no les interesaba este tipo de formación), la situación laboral y la PHAPEP ( $H=13.5$ ,  $p=0.019$ ; los progenitores que desempeñaban tareas en el hogar se inclinaron por los viernes, mientras que los contratados lo hicieron por los sábados-domingos), los años de relación de pareja y la PMPEP ( $H=11.9$ ,  $p=0.035$ ; los progenitores sin pareja, o con una relación de 1-30 años de duración, optaron principalmente por la modalidad grupal, mientras que los que tenían una relación de 31 o más de 40 años no les interesaban normalmente este tipo de intervenciones), así como entre el número de hijos y la PHAPEP ( $H=9.6$ ,  $p=0.022$ ; los progenitores con 1-3 hijos preferían el horario de tarde, mientras que los que tenían más de tres hijos se decantaron por el de mañana).

### 3.3. Objetivo c: etapa educativa de los hijos que requiere de mayor apoyo

Sin atender a la edad de sus hijos, los progenitores consideraron que se necesitaba más formación y apoyo desde un programa de educación parental cuando los menores se encontraban en EI (0-6 años) ( $f=165$ ; 49.8 %), seguida de la opción EP (6-12 años) ( $f=84$ ; 25.4 %) y ES (12 o más años) ( $f=82$ ; 24.8 %).

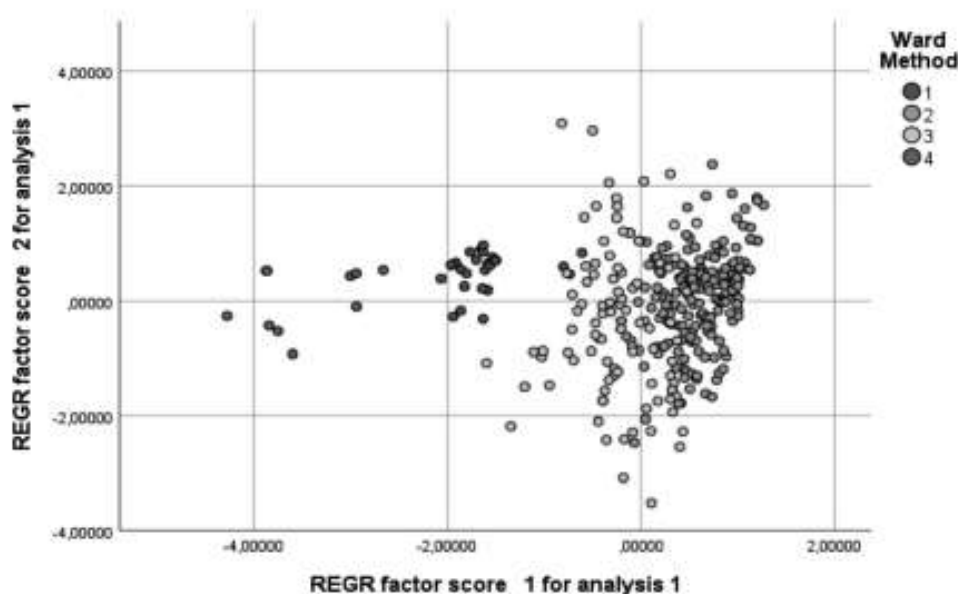
Además, la variable etapa educativa de los hijos en la que los progenitores requieren de mayor apoyo (EEHMA) mostró diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.000$ ). También se encontraron desigualdades en cuanto a la edad y la EEHMA ( $H=18.56$ ,  $p=0.001$ ; los progenitores de hasta 50 años seleccionaron principalmente

la opción EI, mientras que los que tenían más de 50 años optaron por la opción ES), los años de relación de pareja y la EEHMA ( $H=14.1$ ,  $p=0.015$ ; los progenitores sin pareja o con una relación de 1-20 años escogieron habitualmente la opción EI, mientras que los que tenían una relación de pareja de 21-40 años hicieron lo propio con la alternativa ES) y el número de hijos y la EEHMA ( $H=13.5$ ,  $p=0.004$ ; los progenitores con más de tres hijos optaron mayoritariamente por la opción EP).

### 3.4. Objetivo d: posibles agrupamientos de progenitores

La ejecución del análisis de clúster jerárquico dio como resultado la configuración de cuatro conglomerados (Gráfico 1). En el proceso se incluyeron las 18 variables relacionadas con los PPP y pertenecientes a la segunda dimensión del instrumento. Todas ellas resultaron significativas para la conformación de los conglomerados y se asociaron significativamente con los mismos (Tabla 2).

GRÁFICO 1. Diagrama de dispersión resultante del análisis jerárquico de clúster.



Fuente: Elaboración propia.

revista española de pedagogía  
año 79, n.º 279, mayo-agosto 2021, 249-267



258

Para comparar los resultados obtenidos en cada una de las variables y conglomerados se tuvieron en cuenta dos puntos de cor-

te: uno de naturaleza normativa (media total para cada variable) y otro de naturaleza criterial, establecido en 2,5 puntos (Tabla 2).



TABLA 2. Descripción de los conglomerados.

Ítem	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4	Media total	Diferencias (H)	Asociaciones ( $\chi^2$ )
Factor 1: implicación familiar							
110. Sueños/metas compartidas	3.06 <sup>a</sup>	4.37	3.48 <sup>a</sup>	1.40 <sup>nc</sup>	3.88	125.22***	271.12***
111. Distribución de tareas	3.03 <sup>a</sup>	4.13	3.45 <sup>a</sup>	1.50 <sup>nc</sup>	3.73	82.45***	178.70***
112. Resolución de problemas	3.19 <sup>a</sup>	4.41	3.55 <sup>a</sup>	1.90 <sup>nc</sup>	3.95	133.95***	305.30***
Total en F1	9.28	12.91	10.48	4.8	---	---	---
113. Demostración de afecto	3.25 <sup>a</sup>	4.88	4.52	1.60 <sup>nc</sup>	4.50	164.69***	519.64***
114. Demostración de confianza	3.17 <sup>a</sup>	4.78	4.21 <sup>a</sup>	1.80 <sup>nc</sup>	4.34	142.19***	385.66***
115. Mantenimiento del respeto	3.22 <sup>a</sup>	4.45	3.76 <sup>a</sup>	1.70 <sup>nc</sup>	4.03	109.10***	269.14***
116. Celebración de los logros	2.89 <sup>a</sup>	4.78	4.18 <sup>a</sup>	1.40 <sup>nc</sup>	4.29	170.67***	484.78***
117. Demostración de satisfacción	2.89 <sup>a</sup>	4.88	4.35 <sup>a</sup>	1.40 <sup>nc</sup>	4.40	194.33***	572.15***
118. Valoración de los logros	2.92 <sup>a</sup>	4.85	4.52	1.60 <sup>nc</sup>	4.44	179.91***	509.83***
Total en F2	18.34	28.62	25.54	9.5	---	---	---
119. Escucha activa	2.89 <sup>a</sup>	4.87	4.49	1.70 <sup>nc</sup>	4.44	184.35***	509.23***
120. Normas de convivencia	2.86 <sup>a</sup>	4.60	3.88 <sup>a</sup>	1.20 <sup>nc</sup>	4.10	167.51***	499.13***
121. Expresión de emociones	2.78 <sup>a</sup>	4.65	3.71 <sup>a</sup>	1.50 <sup>nc</sup>	4.07	173.03***	438.13***
122. Control de emociones	2.86 <sup>a</sup>	3.89	3.23 <sup>a</sup>	1.70 <sup>nc</sup>	3.52	116.24***	273.46***
123. Control del tono de voz	2.78 <sup>a</sup>	3.70	2.97 <sup>a</sup>	1.30 <sup>nc</sup>	3.31	101.62***	205.29***
124. Corrección en privado	2.75 <sup>a</sup>	4.01	3.69 <sup>a</sup>	1.70 <sup>nc</sup>	3.71	84.90***	188.55***
Total en F3	16.92	26.72	21.97	9.1	---	---	---
125. Comidas familiares	2.61 <sup>a</sup>	4.49	3.81 <sup>a</sup>	1.50 <sup>nc</sup>	3.99	140.96***	318.05***
126. Actividades extracolegiales	2.81 <sup>a</sup>	4.49	4.06 <sup>a</sup>	1.80 <sup>nc</sup>	4.10	117.33***	246.80***
127. Actividades de ocio	2.72 <sup>a</sup>	4.47	3.83 <sup>a</sup>	1.70 <sup>nc</sup>	4.01	132.54***	288.81***
Total en F4	8.14	13.45	11.7	5	---	---	---
Media total	2.95 <sup>a</sup>	4.45	3.81 <sup>a</sup>	1.54 <sup>nc</sup>	4.01	---	---

Nota: N = no supera punto de corte normativo; C = no supera punto de corte criterial; H = prueba no paramétrica de prueba de hipótesis de Kruskal-Wallis; gl = 3 para todas las variables en la prueba H;  $\chi^2$  = Chi-cuadrado de Pearson; gl = 12 para todas las variables en la prueba  $\chi^2$ ; \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$ , \*\*\* =  $p < 0.001$ .

Fuente: Elaboración propia



Se realizó una prueba de hipótesis donde se cruzaron variables sociodemográficas (no incluidas en la técnica multivariante aplicada) con los clústeres conformados para validar los grupos encontrados. Los resultados mostraron la existencia de asociaciones estadísticamente muy significativas en la composición de los conglomerados y el sexo de los progenitores ( $\chi^2=23.30$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.000$ ), la edad ( $\chi^2=35.48$ ,  $gl=12$ ,  $p=0.000$ ), el nivel de estudios ( $\chi^2=70.09$ ,  $gl=21$ ,  $p=0.000$ ), la situación de cohabitación ( $\chi^2=23.30$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.000$ ), la situación laboral ( $\chi^2=41.45$ ,  $gl=15$ ,  $p=0.000$ ) y el nivel de ingresos ( $\chi^2=37.67$ ,  $gl=12$ ,  $p=0.000$ ). Por tanto, se puede afirmar que los conglomerados estaban configurados adecuadamente.

El conglomerado 1 ( $n=36$ ; 10.9 %), denominado de seguimiento medio de los PPP, se caracteriza por contar con progenitores que alcanzan la media de todas las variables en la evaluación criterial pero no en la normativa. Predominantemente formado por mujeres, de entre 31 y 40 años, con estudios de formación profesional y unos ingresos mensuales de más de 1500 euros.

En cuanto al conglomerado 2 ( $n=187$ ; 56.5 %), denominado de muy alto seguimiento de los PPP, se caracteriza por mostrar las medias más altas en todas las variables, sobrepasando tanto la evaluación criterial como la normativa. Conformado mayoritariamente por mujeres, de entre 31 y 40 años, con estudios universitarios de grado y más de 1500 euros mensuales de ingresos en la unidad familiar.

Por su parte, el conglomerado 3 ( $n=98$ ; 29.6 %), denominado de alto seguimiento de

los PPP, destaca por contar con medias que superan la evaluación criterial y normativa en las variables demostración de afecto, valoración de los logros escolares de los hijos e hijas, así como en escucha activa. El resto de medias de las variables traspasan el umbral de la evaluación criterial pero no el de la normativa. Está compuesto principalmente por mujeres, de entre 41 y 50 años, con estudios universitarios de grado e ingresos mensuales que sobrepasan los 1500 euros.

Respecto al conglomerado 4 ( $n=10$ ; 3 %), denominado de bajo seguimiento de los PPP, se caracteriza por contar con medias en todas las variables que no superan ni la evaluación normativa ni la criterial. Formado mayoritariamente por hombres, de entre 31 y 40 años, con estudios de bachillerato y con un nivel de ingresos inferior a los del resto de conglomerados.

### 3.5. Objetivo e: contenidos formativos necesarios de abordar en los programas

Sobre los fragmentos del discurso se han relacionado las principales categorías (CA) y códigos emergidos del análisis de contenidos (Gráfico 2), indicándose con un «número» al participante y con una «P» cuando es un padre o con una «M» cuando es una madre.

En cuanto al mundo emocional (CA1), los progenitores presentan necesidades formativas respecto a las «emociones» (M2, M19, M51, M137) y a su «manejo» (M54), «control» (M128, M152, M202), «regulación» (M92) y «gestión» (M82, M105, M108, M274, M277). Quieren aprender a controlar «los nervios» (M244), «las emociones» cuando corrigen a los hijos

(M202); desean saber «cómo gestionar las emociones negativas y...no transmitir las» a la pareja e hijos (M267), sobre todo «cuando te sacan de tus casillas haciendo algo que te molesta mucho o cuando estás muy cansada y la paciencia escasea» (M89). Les gustaría «disponer de las herramientas necesarias para controlar las emociones, reconocerlas...» (M19). Esta categoría se vincula con la CA2 (comunicación) y la CA9 (ámbito de la pareja) y con el F2 y F3.

Por lo que se refiere a la comunicación (CA2), desean mejorarla «con la pareja» (P9, M120) o «expareja» (M272) y «con los hijos» (M120, M153, P51), «sin temor a que se forma una discusión» (M116). Consideran necesario aprender «estrategias de comunicación» (M128), «escuchar» de forma activa (M9) y «asertiva» (M92, M208); también «técnicas para que los hijos...hablen y...mejoremos nuestra capacidad de escucha» (M136) y «a comunicarnos con ellos para que nos lleguen a entender» (M246). Les preocupa cómo escuchar a los hijos y «cómo hablarles de las distintas circunstancias de la vida...que lo entiendan» (M6) y «me cuenten sus cosas» (M10). La CA2 conecta con la CA9 y con el F2 y el F3, concretamente en lo que concierne a la escucha activa y la demostración de confianza. Además, las pautas comunicativas deben ir adaptándose a la etapa evolutiva de los menores (CA6). Esto les permitiría «comprender mejor el comportamiento» (M30), las «actuaciones» (M246), ser capaces de ponerse en el lugar de los pequeños para «ver con claridad cómo se enfrentan día a día a los obstáculos que se les van presentando» (M18). Esto surge, sobre todo, cuando los hijos atraviesan la adolescencia (M246, M257).

Volviendo al ámbito de la pareja (CA9), los progenitores desean «mejorar la relación de pareja» (P11), «trabajar las diferencias en la educación de los hijos» (M98) o «afrontar los conflictos... surgidos a raíz de la maternidad» (M102).

En lo relativo a las habilidades sociales (C3), enlazadas con la CA2, ven conveniente adquirir «estrategias adecuadas para socializar» (M220) y transmitir las correctamente a los menores, ya que «para dar ejemplo a un hijo, hay que ser un buen ejemplo» (M19). Entre ellas, destacan la «comunicación asertiva» (M189) o «dialogar asertivamente» (M208).

Asimismo, consideran oportuno aprender a hacer frente a las adversidades y dificultades (CA8). Anhelan «saber cómo reaccionar ante los problemas que puedan surgir» (P42), aprender a «manejar problemas típicos» de la niñez y adolescencia (M136), «gestionar las dificultades que van surgiendo» (M162), «resolver adversidades» (M173) o «saber actuar cuando se presentan problemas» (P12). En este sentido, el estrés juega un papel determinante, por lo que es preciso reconocerlo y gestionarlo adecuadamente para «afrontar los cambios en el ámbito familiar» (M175), «vivir más tranquila» (M95), aprendiendo a «canalizar» (M148). De esta forma, la CA8 está relacionada con el F3 y con la CA4 (resolución de conflictos), CA5 (normas, límites y consecuencias) y CA6.

En consecuencia, otro de los temas centrales es el que afecta a la armonía en el hogar, concretamente al aprendizaje de procedimientos y técnicas para la «resolución de conflictos» (CA4) (M7, M50, M111, M112,



M125, M178, M187, P29, P34) para «ayudar a... que resuelvan conflictos por ellos mismos» (M19, M50), saber «gestionar los conflictos...en diferentes edades» (M164), «mejorar la interacción y complicidad» (P28) y ganarse la «confianza» de los hijos (M177, M242). Esta categoría se vincula con el establecimiento de normas, límites y consecuencias (CA5) y con el F1 y F3. Ejemplo de ello es la necesidad de «limitar el uso de las tecnologías» (M35), «establecer horarios y unas pautas para el manejo adecuado y tiempo de uso de la tecnología» (M64), «establecer normas que se cumplan en casa» (M67) y «poner límites adecuados» (P36).

Por otro lado, los padres precisan de formación respecto al comportamiento (CA7) de sus hijos para «manejar ciertas situaciones» (P1), además de «conocer técnicas para afrontar las conductas contrarias a la convivencia» (M163), así como maneras de corrección de comportamientos. En cuanto a esto último, quieren «saber cómo corregirlos» (M238), distintas «formas» de reaccionar ante malos comportamientos (M67, M120), a «reprenderlos sin causarle ningún daño» (M202) o «corregir con amor» (M250). Esto se encuentra enlazado con la CA5 y con el F2 y el F3, específicamente con el mantenimiento del respeto y la enmienda de conductas inadecuadas.

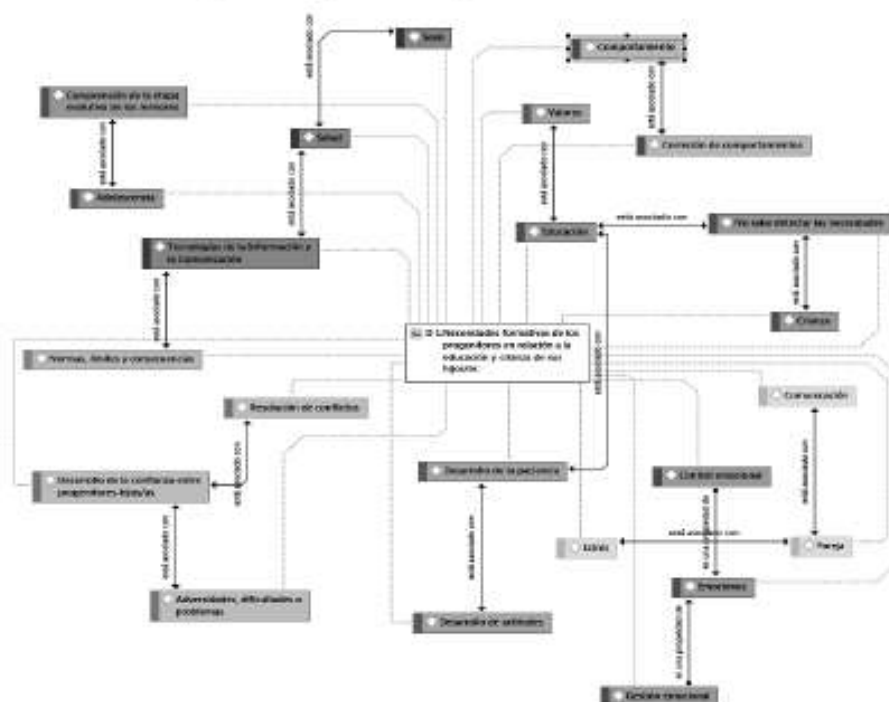
Los valores (CA10) y actitudes (CA11) son muy relevantes. Los progenitores afirman precisar de «educación en valores» (M243) para «transmitir a los hijos cómo ser buenos ciudadanos y profesionales» (P7), «conseguir que sean buenas personas» (M55), «enseñarlos a ser responsables y valorar sus logros» (M74). «Necesito saber

cómo educar en valores» (M197) y «orientación en el fomento de valores» (M194). Además, quieren aprender a «tener más paciencia» (M9, M16, M162), «ser más paciente» (M19) o «a controlar la impaciencia» (M169). Por tanto, lo verbalizado por los adultos estaría en la línea del F4, puesto que mediante las actividades compartidas en familia se favorece el desarrollo de actitudes y valores, y con el F3, concretamente con la valoración de los logros de los menores.

Respecto a las necesidades formativas en el ámbito de la salud (CA12), pretenden lidiar convincentemente con ciertos temas cuando los hijos alcancen «la adolescencia» (M265); la formación en contenidos tales «la drogadicción» (M61), «la sexualidad» (1:68), «cómo dirigirte a un hijo para hablar de sexo» (M245), «cómo fomentar la vida saludable» (M258) o «cómo hacer entender que es hora de apagar el móvil» (M19) son asuntos recurrentes y vinculados a su vez con las categorías CA2, CA5 y CA6.

Sin embargo, a algunos padres les costó detectar necesidades formativas relacionadas con la educación y crianza de sus hijos o lo hicieron de forma general o poco definida. Afirieron que resultaba «difícil responder» (M33), que había «muchas» (M196) o que les gustaría aprender «cómo criar» (M28, P5) o «cómo educar» (M48, M143, M253) «correctamente» (P24). Estaban interesados en «compartir experiencias» con otros padres y madres (P18), y en que «existieran espacios de reflexión sobre crianza» (M49) donde «escuchar las experiencias de otros, ya que ayudan los testimonios de otras madres...aportan lo que les ha funcionado y lo que no...de ahí salen los temas...» (M65).

GRÁFICO 2. Principales categorías emergidas del análisis de datos cualitativo.



Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

La población general de padres y madres requiere de apoyo en el desempeño de su rol parental (Rodrigo, 2015), por lo que es oportuno analizar los principios de la parentalidad positiva por su influencia en el bienestar y desarrollo de los hijos (Martínez et al., 2021) y para dar respuesta a recomendaciones internacionales (Consejo de Europa, 2006). Dentro de este marco, se ha llevado un diagnóstico actualizado de necesidades formativas y socioeducativas de los progenitores de la CARM en relación a la crianza y educación de los menores.

A partir de los hallazgos obtenidos se constatan mayores niveles de afecto, recono-

cimiento y actividades compartidas, así como menores en comunicación, control del estrés e implicación familiar. Esto es coincidente con Peixoto y Tomás (2017), quienes identificaron que los progenitores con más edad mostraban valores medios más bajos en implicación familiar, en comunicación y en control del estrés. También que a medida que aumentaba el nivel de estudios de los padres lo hacía la implicación familiar. Sin embargo, las autoras no encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a nivel socioeconómico de los adultos.

Asimismo, aunque los padres encuestados hayan informado de niveles moderados de afecto, precisan mantener el respeto y el cariño cuando se dan discusiones con sus



hijos. Estos hallazgos son semejantes a los de Martínez et al. (2007), que concluyeron que los padres precisaban acercarse al conocimiento de las emociones y aprender a gestionar su mundo emocional, lo cual favorecería relaciones interpersonales basadas en comportamientos asertivos (Suárez et al., 2016). No obstante, Limiñana et al. (2018) plasmaron que había un segmento de progenitores cuyas muestras de afecto eran escasas.

En cuanto al reconocimiento, los progenitores parecen ser conscientes de la importancia de celebrar los logros alcanzados por los vástagos, muestran interés por sus preocupaciones y los tienen en cuenta en las decisiones, lo cual es semejante a lo encontrado por Morales et al. (2016).

La estimulación del aprendizaje formal e informal de los menores, la proporción de apoyos, así como la implicación y participación de los progenitores en la educación de sus hijos produce beneficios en los profesores y en los pequeños. Los resultados de esta investigación en cuanto a la implicación familiar son distintos a los de Morales et al. (2016), quienes afirmaron que los adultos no presentaban problemas de involucramiento, pero sí respecto al monitoreo y la supervisión parental.

En cuanto a la estructuración, los progenitores precisan apoyo para establecer normas y consecuencias en los hogares, así como para la distribución de tareas en los mismos. Esto podría contribuir a la prevención de problemas de comportamiento y a la formación de hábitos y valores (Torio et al., 2019). Algo similar se ha expuesto en

estudios previos. Por ejemplo, Martínez et al. (2007) manifestaron que los progenitores necesitaban conocer estrategias para actuar de forma asertiva y consistente al educar a sus hijos, principalmente a la hora de establecer normas y límites claros. Por su parte, Limiñana et al. (2018) expusieron la incapacidad de ciertos padres para establecer normas y límites, así como apuros para estimular correctamente la autonomía de los pequeños, oscilando entre estilos parentales dispares. Sin embargo, Morales et al. (2016) no detectaron dificultades de los padres y madres para establecer reglas.

Otro aspecto importante es la educación no violenta. Los progenitores encuestados muestran un control del estrés y unas pautas comunicativas no del todo óptimas, lo cual podría influir en el empleo de comportamientos más coercitivos. Se debe tener en cuenta que la crianza y educación de los hijos puede impactar sobre la salud mental de los progenitores por ser una gran fuente de estrés (Vázquez et al., 2016). Por ende, es importante promover una comunicación afectiva y efectiva a través del diálogo abierto, pues la calidad de las relaciones padres-hijos está muy ligada a la expresión y gestión emocional, así como a las pautas comunicativas (Martínez et al., 2007).

En otro orden de cosas, los progenitores encuestados prefieren mayoritariamente programas de educación parental en modalidad grupal, asistir los fines de semana, en horario de tarde y cuando los hijos atraviesan la primera infancia. En esto coincide To et al. (2019), puesto que

muchos padres y madres trabajan seis días a la semana, presentando dificultades para asistir de lunes a viernes. Por tanto, la inasistencia a los programas no siempre es debida al desinterés, sino a la falta de disponibilidad.

Referente a las limitaciones, la presente investigación ha seguido un procedimiento de muestreo no probabilístico y ha contado con una menor participación de varones, la muestra no es representativa y los resultados se contextualizan a una sola comunidad autónoma. No obstante, la pretensión fue acercarse a las necesidades formativas y socioeducativas de los progenitores del entorno cercano en relación a la educación y crianza de los hijos.

Por otro lado, sería conveniente abordar una mayor profundización en dicho conocimiento mediante la realización de entrevistas o grupos de discusión con los progenitores o con otros informantes. Esto permitiría la complementariedad metodológica y la triangulación y contrastación de la información.

Las principales implicaciones del presente estudio han sido la detección actualizada de contenidos que los progenitores desean que los programas de educación parental aborden y la identificación de sus preferencias formativas para acudir a los mismos. Por otro lado, el análisis de conglomerados ha permitido clasificar a los progenitores en subgrupos con mayor o menor necesidad de intervención, permitiendo ajustar la intensidad de las intervenciones. Estos aspectos harán posible saber si los pro-

gramas de educación parental implementados en el contexto diagnosticado responden con solvencia a las necesidades detectadas, así como justificar el diseño de nuevas intervenciones promotoras de una parentalidad positiva.

## Referencias bibliográficas

- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Chinchilla, R. y Jiménez, F. (2015). Necesidades de orientación de padres y madres de colegios académicos diurnos de la dirección regional de San José Norte. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17630>
- Comisión Europea (2018). *Ethics in Social Science and Humanities [Ética en ciencias sociales y humanidades]*. <https://bit.ly/3nZVzFw>
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) (2021). *Hogares según y estructura y tamaño*. <https://bit.ly/3b4dkOp>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Informe Explicativo*. <https://bit.ly/3jqOdaT>
- Esteban, E. y Firbank, O. (2019). Parentalidad positiva, riesgo e intervención: un análisis de los dispositivos de apoyo vigentes en Québec. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32 (1), 99-111. <https://doi.org/10.5209/cuts.56715>
- García, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Diego Marín.
- Gil, J. A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. UNED.
- Golombok, S. (2016). *Familias modernas. Padres e hijos en las nuevas formas de familia*. Siglo XXI.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.


- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 294, de 6 de diciembre, 119788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Limñana, A. R., Suriá, R. y Mateo, M. A. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gaceta Sanitaria*, 32 (1), 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.02.004>
- Márquez, L., Madueño, M. L., Carballo, A. y Castillo, A. (2019). La participación parental en educación básica desde la perspectiva del profesorado. *In Crescendo*, 10 (2), 387-407. <https://bit.ly/37DFtMa>
- Martínez, R. A., Iglesias, M. T. y Pérez, M. H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres. *Pedagogía Social*, 37 (1), 69-83. <https://doi.org/10.7179/psri.2021.37.04>
- Martínez, R. A., Pérez, M. H. y Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://cutt.ly/pt1x8mR>
- Martínez, R. A., Rodríguez, B., Álvarez, L. y Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25 (2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- Morales, S., Martínez, M. J., Martín, R. y Nieto, J. (2016). Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil. *Psicología Conductual*, 24 (2), 341-357. <https://bit.ly/3tYFxis>
- Peixoto, S. y Tomás, A. (2017). Necessidades nos apoios à parentalidade: perceções e práticas dos profissionais de saúde [Necesidades de apoyo a la crianza: percepciones y prácticas de los profesionales de la salud]. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 15 (5), 278-282. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2760>
- Rodrigo, M. J. (Coord.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (2016). Calidad de la implementación en los programas de parentalidad positiva basados en evidencias en España. *Psychosocial Intervention*, 25 (2), 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Ministerio de Sanidad y Política Social. <https://bit.ly/3mhZCvf>
- Rubio, F. J., Trillo, M. P. y Jiménez, C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389 (3), 267-295. <https://bit.ly/2HtylHI>
- Suárez, A., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (2), 112-120. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1883>
- To, S. M., Kwok, C. M., So, Y. Y. y Yan, M. W. (2019). Parent education for migrant mothers of left-behind children in China: A pilot randomized controlled trial [Educación parental para madres migrantes de niños abandonados en China: un ensayo piloto controlado y aleatorizado]. *Family Process*, 58 (2), 318-333. <https://doi.org/10.1111/famp.12369>
- Torio, S., Peña, J. V., García, O. e Inda, M. (2019). Evolución de la parentalidad positiva: estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 109-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.389621>
- Vázquez, N., Molina, M. C. y Artazcoz, L. (2016). Validación de un instrumento en español para medir habilidades parentales promovidas en una intervención de educación parental. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educación*, 9 (2), 30-47. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2923>

## Biografía de los autores

**Francisco José Rubio Hernández** es investigador predoctoral UNED-Banco Santander en el Centro de Orientación



y Empleo (COIE). Finalizó el Máster en Innovación e Investigación en Educación (UNED) y el Máster en Formación del Profesorado (Universidad de Murcia). Ha dirigido un centro de reeducación y orientación educativa-familiar (2014-2020) y ha sido Profesor Asociado en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Murcia, en la Universidad Isabel I y en la Universidad Camilo José Cela.


 <https://orcid.org/0000-0001-7736-912X>

**María del Carmen Jiménez Fernández** es Catedrática Emérita de la UNED, universidad en la que ha sido Directora del Programa de Formación del Profesorado (1988-1989), Directora de Educación Permanente (1989-1995), Decana de la Facultad de Educación (1995-1999), Directora del Grupo de Trabajo responsable de elaborar el Programa de

Doctorado en Educación (2011-2013) y Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (2013-2017), entre otros puestos de relevancia.

 <https://orcid.org/0000-0002-5899-623X>

**M.ª Paz Trillo Miravalles** es Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de la UNED, Docente del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Doctorado en el área de Desarrollo del talento, orientación y transiciones a lo largo de la vida, y Codirectora en el Experto Universitario en Diagnóstico y Educación de los Alumnos con Alta Capacidad. Sus líneas de investigación se centran principalmente en la atención a la diversidad y la educación vial, con un foco específico en los contextos mediados digitalmente.

 <https://orcid.org/0000-0002-4365-7024>



## 5.4. Artículo científico 4

---

- **Tema abordado:** elementos técnicos-metodológicos y temáticos que sirvan como modelo para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación parental
- **Título:** Elementos clave para el diseño de programas de educación parental. Propuesta para la orientación familiar a través del método Delphi
- **Abordaje metodológico:** investigación metodológica, longitudinal, observacional y prospectiva con la utilización del método Delphi.
- **Medio de publicación:** Revista de Orientación y Psicopedagogía.
- **Año de publicación:** previsiblemente en 2022.
- **DOI:** aún no se dispone de DOI por ser un artículo científico aceptado pero pendiente de publicación.



## ELEMENTOS CLAVE PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARENTAL. PROPUESTA PARA LA ORIENTACIÓN FAMILIAR A TRAVÉS DEL MÉTODO DELPHI

### *KEY ELEMENTS FOR THE DESIGN OF PARENTING EDUCATION PROGRAMMES. PROPOSAL FOR FAMILY GUIDANCE THROUGH THE DELPHI METHOD*

Francisco José Rubio Hernández<sup>1</sup>

Investigador predoctoral en formación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

#### RESUMEN

Los patrones disfuncionales desplegados en el contexto familiar, tales como carencias afectivas, interacciones nocivas, modelado negativo, hábitos de vida perniciosos y pautas comunicativas irrespetuosas, han sido señalados como factores que impactan en el desarrollo inadecuado de los y las menores. En este sentido, los programas grupales de educación parental se han considerado recursos valiosos para ayudar a los progenitores en el desempeño de sus funciones parentales. Sin embargo, se requieren acciones formativas que den respuesta a las nuevas realidades, necesidades e intereses de las familias. Así pues, el objetivo de esta investigación fue identificar los elementos clave que sirviesen como modelo para el diseño de programas de educación parental mediante la consulta a personas expertas. Para ello se empleó el método Delphi de dos rondas con la intención de obtener el consenso. Participaron 35 sujetos. La mayor parte de las afirmaciones contempladas fueron respaldadas por más del 80% de los integrantes presentaron medias superiores a 3 puntos. La propuesta recogió, entre otros componentes, la duración, periodicidad y número de sesiones, el esquema de secuencias de acción, los objetivos, los contenidos, las metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje, los aspectos relevantes relativos a la formación para futuros formadores y a la evaluación de programas. Se espera que las líneas temáticas y los elementos técnicos y metodológicos planteados sean tenidos en cuenta en el diseño de estas intervenciones y después en su desarrollo a nivel comunitario para abordar la orientación educativa familiar desde el desenvolvimiento y fortalecimiento de las competencias parentales.

<sup>1</sup> Correspondencia: Francisco José Rubio Hernández. Correo-e: frubiohernandez@gmail.com

**Palabras clave:** orientación educativa, orientación familiar, educación de los padres, diseño de programas, método Delphi.

## ABSTRACT

Dysfunctional patterns in the family context, such as emotional deficits, harmful interactions, negative modelling, harmful lifestyle habits and disrespectful communication patterns, have been identified as factors that impact on children's inadequate development. In this sense, parental education group programmes have been considered valuable resources to help parents in the performance of their parental functions. However, there is a need for training actions that respond to the new realities, needs and interests of families. Therefore, the aim of this research was to identify the key elements that could serve as a model for the design of parental education programmes by consulting experts. For this purpose, the two-round Delphi method was used in order to obtain consensus. Thirty-five subjects participated. Most of the statements considered were supported by more than 80% of the participants, with averages above 3 points. The proposal included, among other components, the duration, frequency and number of sessions, the scheme of action sequences, the objectives, the contents, the teaching and learning methodologies and techniques, the relevant aspects related to the training of future trainers and the evaluation of programmes. It is hoped that the thematic lines and the technical and methodological elements proposed will be taken into account in the design of these interventions and then in their development at the community level to address family educational guidance from the development and strengthening of parental competencies.

**Key Words:** educational guidance, family guidance, parent education, programmes design, Delphi method.

## Cómo citar este artículo:

Xxxxxxxxxxxxxx, X., (xxxx). Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, xx(x), xxx-xxx. <https://doi.org/xx.xxxxxxxxxx>

## Introducción

De todas las influencias potencialmente modificables que afectan al desarrollo de niños, niñas y adolescentes, ninguna es más importante que la calidad de la vida familiar. La educación y crianza deben tenerse en cuenta como cuestiones de estado, no solo circunscritas al ámbito privado del hogar. Las investigaciones han demostrado que los programas de educación parental pueden mejorar aspectos emocionales, conductuales y de la salud tanto en los progenitores como en las y los menores (Sanders et al., 2021). Esto se ha dado en muestras cultural y socioeconómicamente diferentes, aunque en países occidentales principalmente (Rubio et al., 2020).

Las familias actuales presentan estructuras y rasgos característicos que son consecuencia de los cambios de los últimos años, producidos por las modificaciones y avances en las actitudes socioeducativas, en las tecnologías o en la legislación. Se encuentran formas de familia que antes no existían o que se encontraban en una situación de invisibilidad (Imrie y Golombok, 2020).

Los retos a los que se enfrentan las familias precisan de eficacia y eficiencia en los procesos de educación y crianza, fundamentados en la protección y orientación de hijas e hijos. Para ello se requiere la formación de progenitores competentes (Blanco et al., 2021). En este sentido, la orientación educativa familiar se presenta como un servicio y una medida de apoyo. Está en auge por la necesidad de los adultos de educación-formación específica para aprender y desarrollar conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes relacionadas con la parentalidad positiva (Rodrigo, 2015), facilitando su desempeño (Martínez y Becedóniz, 2009). Puede contribuir al desarrollo socio-personal de los miembros de la familia en todas las etapas del desarrollo biológico-evolutivo. Este enfoque de ayuda se dirige a todas las familias, sin restricciones, con independencia del factor de diversidad, estén atravesando un período de equilibrio, crisis o de riesgo. Su finalidad es eminentemente preventiva y educativa-formativa (Torio et al., 2019), el tipo de ayuda-apoyo puede ser presencial (individual o grupal) o telemática (por teléfono o Internet) y difiere en su intensidad y duración según el nivel de prevención y las características de los destinatarios (Rubio et al., 2021b).

La parentalidad positiva se define como el comportamiento de los adultos basado en el interés superior de los y las menores, que los nutre, los capacita, no los violenta y les proporciona reconocimiento y orientación (Consejo de Europa, 2006). Está relacionada con la promoción de relaciones familiares saludables fundamentadas en un ejercicio parental responsable, garantizando los derechos de niñas, niños y adolescentes, y optimizando su potencial desarrollo y bienestar. Hace referencia a las actitudes y acciones puestas en marcha por los progenitores en los procesos de cuidado, educación, socialización y preservación. Un ejercicio positivo de la parentalidad requiere de la equilibrada conjunción de componentes como son la empatía, el apego seguro, la disciplina positiva, la expresión de afecto o el fomento de la autonomía (Vázquez et al., 2019). Este constructo ha sido analizado desde las competencias parentales, lo cual ha permitido detectar la situación de partida de padres y madres para después promover los recursos con los que ya cuentan, intentar disminuir los que no son apropiados y posibilitar la adquisición de otros nuevos para ejercer adecuadamente la educación y crianza (Martínez et al., 2021; Vargas et al., 2020).

Aun cuando los progenitores reciben pocos apoyos formativos, los programas de educación parental se están erigiendo como recursos psicossocioeducativos que favorecen el desarrollo de competencias parentales, educativas y emocionales (Esteban et al., 2021). En ellos se aborda la educación parental, que es un conjunto de acciones de sensibilización, asesoramiento, orientación y clarificación de actitudes, prioridades y prácticas. Mediante procesos de aprendizaje, comparten y se enfrentan a situaciones en las que adquieren, comprenden y utilizan herramientas que les pueden facilitar las tareas de educar y criar. Este tipo de intervenciones trabajan en pro de fortalecer y entrenar los recursos educativos, psicológicos y sociales de los progenitores para que después puedan ofrecérselos y trabajarlos junto a sus hijos e hijas (Oros y Vargas, 2012). Se han desarrollado para apoyarlos y formarlos sistemáticamente en dichas competencias. Se presentan de diferentes maneras pero parecen mantener elementos comunes. Las implementaciones y evaluaciones de los mismos se han llevado a cabo internacionalmente, lo que subraya la naturaleza ubicua de la crianza y los beneficios de participar en ellos, ya que producen efectos positivos en menores y adultos (Álvarez et al., 2021).

Los servicios de orientación familiar, desde los cuales se ponen en marcha este tipo de intervenciones, deben proveer entornos acogedores que permitan a las familias discutir sobre las situaciones de la vida cotidiana y acerca de las estrategias y herramientas que utilizan para gestionar ciertas situaciones. Contar con los conocimientos y experiencias aportadas por los progenitores es valioso (Quiterio et al. 2021), al igual que invitar a otros integrantes del escenario familiar, pudiéndose facilitar así los acuerdos en torno a las prácticas educativas empleadas

(García y Martínez, 2018). Por tanto, el apoyo desde la orientación familiar puede promover la iniciativa y el compromiso de los miembros de la familia de prácticas positivas y de hábitos de vida saludable (Muñoz et al., 2021).

De esta forma, puesto que se requieren de acciones formativas que den respuesta a las nuevas realidades de las familias, a sus necesidades e intereses, los objetivos de esta investigación son: a) conocer la opinión y posibilitar el consenso de un grupo de personas expertas acerca de los aspectos clave a tener en cuenta en el diseño de programas de educación parental; b) presentar los elementos clave que sirvan como modelo para el diseño de estos programas, entendiendo como modelo una posible representación de la realidad que está integrada en una estructura lógica a nivel teórico-metodológico, marcando las pautas para la acción socioeducativa y que constituye una probada evidencia para ciertos propósitos, siendo susceptible de imitarse y desarrollarse en unas condiciones determinadas (García, 2012). Un modelo podría considerarse un ideal, un prototipo o una plantilla con la que planear las acciones formativas antes de su desarrollo, ajustándolas a las necesidades socioeducativas detectadas (Stake, 2008). El modelo es un punto de partida o marco de referencia, una base o una estructura para la actuación. Es nexo de unión entre lo teórico y lo práctico. Se caracteriza por ser planificado, reflexionado y no improvisado (Martínez, 2002).

## Método

Se utilizó el método Delphi en versión modificada (Cabero et al., 2020), obteniendo la opinión de un conjunto de personas expertas, evaluándose su grado de acuerdo y estableciéndose la convergencia de opiniones en un proceso iterativo anonimizado. Se emplearon dos rondas de encuestas, criterio que se estableció a priori para dar por finalizada la consulta. Esto permitió que los participantes emitiesen, compartiesen, revisasen y confirmasen opiniones relacionadas con los elementos a tener en cuenta en los programas de educación parental. El diseño de este estudio se enmarcó como una investigación metodológica (Ato et al., 2013), descriptiva, longitudinal y prospectiva (Hernández y Mendoza, 2018).

### *Definición de los criterios para los paneles*

Se tuvieron en cuenta perfiles profesionales del ámbito académico y práctico. Para el primer caso, las personas debían contar con el título de doctor, con un mínimo de tres años de experiencia como personal docente/investigador universitario y con al menos una publicación en una revista científica revisada por pares, indexada en bases de datos electrónicas y que abordase un programas de educación parental. Para el segundo caso, se exigió que los sujetos hubieran finalizado estudios de diplomatura, grado o licenciatura y que tuvieran un mínimo de 3 años de experiencia como personal técnico encargado de gestionar o implementar ese tipo de intervenciones.

En cuanto al tamaño de los paneles, la literatura científica ha recogido diferentes opiniones sobre el número óptimo de participantes en el método Delphi. Reguant y Torrado (2016) señalaron que entre 7 y 30, Ortega (2008) indicó que entre 25 y 35, mientras que Avella (2016) afirmó que, sin existir un estándar fijo, lo habitual era la participación de 10 a 100 personas. Cabero y Barroso

(2013) consideraron que la selección sujetos no debía estar supeditada a un rango de individuos predeterminados, pues con frecuencia no es posible acceder a un número considerable con las características y cotas de pericia en el campo de interés que exigen los objetivos de investigación. En otros casos, las dificultades surgen por la previsible mortandad experimental debida a la desmotivación por participar en varias rondas (Reyes y Trujillo, 2018). El número cuenta, si bien es sumamente importante la calidad de las opiniones o juicios.

#### *Búsqueda de personas para los paneles y elaboración de biogramas*

Las personas susceptibles de participar en los paneles se identificaron en una revisión sistemática sobre programas de educación parental (Rubio et al., 2020), concretamente a aquellas que los habían evaluado en España. También se detectaron mediante consultas de bibliografía y exploración de páginas web de universidades, centros de investigación y educativos no universitarios, servicios sociales y entidades y empresas socioeducativas españolas. Finalizado el proceso de búsqueda se procedió a la elaboración de los biogramas (n=71) (García y Lena, 2018). Estos reflejaron un breve perfil biográfico-profesional de cada individuo.

#### *Contacto con posibles participantes y comprobación del cumplimiento de los criterios para ser incluidos en los paneles*

Se contactó con los 71 posibles miembros de los paneles mediante correo electrónico, adjuntándose el consentimiento informado y el instrumento de evaluación de la competencia experta, compuesto por 6 ítems: grado de conocimiento general sobre programas de educación parental, grado de experiencia en el estudio teórico sobre los mismos, en el diagnóstico de necesidades de educación parental, en el diseño/adaptación de estas intervenciones, en su implementación, desarrollo y evaluación. Los miembros contactados pudieron sugerir nominaciones de otras personas.

#### *Cálculo del coeficiente de competencia experta*

En el cálculo del coeficiente de competencia experta (K) se tuvo en cuenta la opinión mostrada por cada miembro del panel sobre su nivel de conocimiento general sobre programas de educación parental (coeficiente de conocimiento-Kc), así como de las fuentes que le permitieron argumentar el criterio establecido (coeficiente de argumentación-Ka) (Cabero y Barroso (2013).

El K se obtuvo mediante la aplicación de la siguiente ecuación (1), donde el puntaje seleccionado por las personas (escala de 0 a 10) se multiplicó por 0.1.

$$K = \frac{1}{2} (Kc + Ka) \tag{1}$$

Los participantes cuyos K obtenidos se situaron por debajo de a 0.8 no fueron contemplados para incorporarse a las rondas Delphi.



### *Formación del panel y muestra*

48 de las 71 personas invitadas aceptaron participar en la investigación y cumplimentaron el instrumento de evaluación de la competencia experta. 35 pudieron ser incluidas para las rondas, aquellas que obtuvieron valores iguales o superiores a 0.8 en el coeficiente de competencia experta (Cabero y Barroso, 2013).

Para la selección de la muestra y la posterior formación del panel se siguieron los tipos de muestreos no probabilísticos intencional y de bola de nieve (Gil, 2015).

El 82 % (n=29) de las personas eran mujeres, con edad media de 48.66 años y promediaron 14.77 años de experiencia profesional. El 40 % (n=20) poseía la titulación de doctor, el 10 % (n=5) de máster, el 10 % (n=5) de licenciatura y el 10 % (n=5) de diplomatura. Además de profesorado universitario (%=54.3, n=19), los perfiles profesionales fueron de los ámbitos del trabajo social (%=10, n=5), del magisterio (%=4, n=2), de la psicología (%=4, n=2) y de otros (%=14, n=7). La mayor parte trabajaban en facultades de educación y psicología (%=44, n=22). El resto en servicios sociales (%=16, n=8), colegios (%=4, n=2), empresas privadas (%=4, n=2) y asociaciones sin ánimo de lucro (%=2, n=1). Pertenecían a la Comunidad Autónoma de Asturias, de Murcia, de Canarias, de Cataluña, de Baleares, de Andalucía, de Extremadura, de Madrid, de Castilla y León y de Galicia. Los programas con los que habían trabajado fueron el *programa-guía, aprender juntos, crecer en familia, crecer felices en familia, competencia familiar, disciplina positiva, vivir la adolescencia en familia, compartimos educación, formación y apoyo familiar, feliz de conocerme, educar en positivo, creciendo en el afecto, caminar en familia, programa de parentalidad positiva, ganar salud y bienestar y construir lo cotidiano.*

### *Instrumento de recogida de datos y variables*

Los ítems del instrumento de la primera ronda se compusieron de aspectos técnicos-metodológicos y temáticos a tener en cuenta en el diseño de programas de educación parental. Algunos fueron identificados en una revisión sistemática sobre investigaciones que evaluaban estas intervenciones (Rubio et al., 2020), en una indagación que analizaba las características de las mismas (Rubio et al., 2021b), en un estudio de detección de necesidades formativas de los progenitores en educación parental (Rubio et al., 2021) y en búsquedas actualizadas de literatura sobre el tema. Esto permitió la triangulación de la información para elaborar el instrumento.

La primera versión del instrumento estuvo formada por 3 dimensiones de variables y 44 ítems:

- Dimensión sociodemográfica (6 ítems): nombre-apellidos, correo electrónico, sexo, edad, ámbito, nombre del centro de trabajo.
- Aspectos técnicos-metodológicos (19 ítems): contextos de implementación, número, duración y periodicidad de las sesiones, días de la semana preferidos y horario favorito de asistencia, estructura y destinatarios de las sesiones, número óptimo de participantes, modalidad de intervención grupal, otras modalidades de intervención, áreas de objetivos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, técnicas de enseñanza-aprendizaje, formación a formadores y su duración, edad de hijas e hijos en la que los progenitores requieren de mayor apoyo, evaluación de programas, aportación justificada sobre la dimensión.

- Líneas temáticas de contenidos (18 ítems): valoración del grado de importancia de dieciséis líneas temáticas en una escala Likert de 4 opciones de respuesta, señalamiento de la conveniencia de insertarlas/eliminarlas según las edades de los hijos o las hijas, aportación justificadas sobre la dimensión y valoración justificada acerca de la experiencia al cumplimentar el instrumento. Las líneas temáticas (LT) fueron: actividades y tiempo de calidad en familia (LT1), autoconocimiento y toma de decisiones para la mejora y el cambio (LT2), comportamiento en la infancia-adolescencia (LT3), conflictos, dificultades y problemas (LT4); conocimientos sobre las características de las etapas del desarrollo evolutivo de los y las menores (LT5), actitudes y valores (LT6), desarrollo de la autoestima, de la empatía y de la conducta asertiva (LT7); desarrollo de la autonomía, de la seguridad y de la confianza (LT8); emociones (LT9), estilos educativos parentales (LT10), estrés parental (LT11), habilidades sociales (LT12), hábitos de vida saludable (LT13), normas, límites y consecuencias (LT14); prevención de las adicciones y de las conductas de riesgo (LT15), relación familia-centro (LT16).

La segunda versión del instrumento estuvo formada por las mismas 3 dimensiones y por 41 ítems. Ambas versiones fueron revisadas por dos expertas en métodos de investigación y diagnóstico en educación antes de su difusión, incluyeron una breve presentación del estudio, los agradecimientos por la participación y el consentimiento informado.

#### *Administración del instrumento*

El instrumento se administró en dos rondas sucesivas (del 27/04/2021 al 14/05/2021 y del 31/05/2021 al 20/06/2021). Fue enviado mediante correo electrónico y cumplimentado a través de Google Formularios. Se enviaron hasta tres recordatorios a los participantes que no respondieron para cada ronda. Para la segunda ronda solo se contactó con los sujetos que completaron la primera. Los elementos en los que no hubo consenso en la primera ronda (por debajo del 80 %, con media igual o superior a 3 o con el 20 % o más de aportaciones cualitativas) fueron presentados también en la segunda, teniendo en cuenta las modificaciones sugeridas. Se eliminaron de una a otra ronda algunas opciones de respuesta de los elementos técnicos-metodológicos y ciertas líneas temáticas, las cuales fueron reagrupadas con otras, en los casos en los que el 20 % o más de las personas habían pedido su exclusión. En consecuencia, el instrumento de la segunda ronda consistió en elementos que no habían alcanzado un consenso claro en la primera y que requerían de una nueva valoración, elementos en los que sí había consenso pero para los que se solicitaron modificaciones y nuevos elementos a valorar por vez primera. En esa ronda se recibió un documento informativo con los resultados globales de la primera.

La investigación siguió los principios éticos en ciencias sociales (Comisión Europea, 2018) y las indicaciones de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018).

#### *Análisis de datos*

Las respuestas a cada uno de los instrumentos se analizaron al final de las rondas para valorar el consenso entre participantes. Se calculó la frecuencia y porcentaje para cada ítem (en preguntas con respuesta politómica y de opción múltiple), así como medidas de tendencia central y de dispersión (en preguntas con respuesta en escala). A falta de un criterio definitivo para

determinar el consenso en una investigación de este tipo (Hernández y Mendoza, 2018), se clasificaron como aspectos consensuados los siguientes casos: a) las opciones de respuesta elegidas por al menos el 80 % de las personas o aquellas por las que optaron en mayor proporción y cuya suma era igual o superior al 80 % (en preguntas con respuesta politómica y de opción múltiple); b) las medias iguales o superiores a 3 puntos (en preguntas con respuesta en escala). El análisis se ejecutó con la ayuda del paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versión 25). Las respuestas abiertas se analizaron cualitativamente a través de la técnica de análisis de contenido y atendiendo a tres categorías establecidas previamente: elementos técnicos-metodológicos, líneas temáticas y valoración de los instrumentos. De esta forma fue posible identificar los comentarios más relevantes expresados por los sujetos en relación con los tópicos señalados.

## Resultados

### *Valoración de los elementos en la ronda 1*

En la primera ronda participaron 34 personas. 29 eran mujeres, con una edad promedio de 48.5 años. 21 pertenecían al ámbito académico/científico, 11 al práctico y 2 a ambos.

Respecto a los elementos técnicos-metodológicos a tener en cuenta en el diseño de programas de educación parental (Tabla 1), los sujetos consideraron que el contexto de implementación más adecuado era el escolar/educativo (88.2 %), el número de sesiones debía oscilar entre 5 y más de 12 (85.2 %), la periodicidad debía ser semanal o quincenal (91.2 %), la duración de entre 60 y 120 minutos (80.6 %), en horario de mañana o tarde (61.7 %) y entre martes y viernes. Se alcanzó consenso en todas las secuencias de acciones, a excepción de las "sugerencias para reflexionar" (78.3 %). No hubo acuerdo en cuanto a los grupos de destinatarios, en las modalidades complementarias, en el número de participantes, en la formación a formadores/formadoras, en la duración de las acciones formativas y en la etapa en la que los progenitores requerían de mayor apoyo. Hubo conformidad en el tipo de modalidad grupal más adecuada, en la metodología de enseñanza-aprendizaje preferida, en las áreas objetivos prioritarios, en ciertos tipos de técnicas-actividades de enseñanza-aprendizaje o en aspectos relacionados con la evaluación de programas.

En lo relativo a las líneas temáticas (Tabla 2), las personas expertas valoraron positivamente la totalidad de contenidos, con una media global en el grado de importancia de 3.63 puntos, considerándolas entre importantes-muy importantes para incluirse en programas de este tipo. Hubo 33 propuestas de exclusión, por lo que se eliminaron las líneas temáticas 6 y 8, quedando fusionadas con la 7. La 15 quedó anexionada a la 13. No hubo consenso en incorporar las líneas temáticas 2, 3, 4, 6, 7, 15 y 16 en intervenciones destinadas a progenitores con hijos e hijas de 0 a 5 años ni la 15 en las dirigidas a los y a las menores de 6 a 11 años.

Catorce sujetos aportaron información cualitativa para incluir cambios en la primera dimensión de variables y doce lo hicieron respecto a la segunda. Ocho participantes no llegaron a un acuerdo en ciertos aspectos: las personas expertas (PE) 2, 4, 5, 14, 16, 24, 25 y 33. La PE 4 opinó que la línea temática 1 debería incorporar el "tiempo de ocio familiar o las actividades de ocio en familia", en lo que también coincidió la PE14, que señaló la necesidad de insertar "compartir el tiempo de ocio". No obstante, las valoraciones cualitativas fueron mayoritariamente positivas, pues

Título del artículo si preciso interrumpido por puntos suspensivos... Nombre **Apellido** et al.

consideraron que "todas las líneas temáticas...son importantes y no estaría mal trabajarlas en todas las edades" (PE4) o que "todos los temas son interesantes e importantes". Otros sujetos incidieron en la relevancia de que los contenidos "sean excluyentes y hagan referencia a las figuras parentales o a los menores" (PE5).

**Tabla 1***Respuestas más elegidas por las personas expertas en los elementos técnicos-metodológicos*

Variables/opciones de respuesta	Ronda 1 (n=34)		Ronda 2 (n=30)	
	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia
<b>Contexto</b>				
- Escolar/educativo	88.2	30	80	24
<b>Número de sesiones</b>				
- 5-8	17.6	6	16.7	5
- 9-10	17.6	6	6.7	2
- 11-12	38.2	13	53.3	16
- Más de 12	11.8	4	13.3	4
<b>Duración de las sesiones (minutos)</b>				
- 60	11.8	4	6.7	2
- 90	25.5	9	30	9
- 120	43.5	15	60	18
<b>Periodicidad de las sesiones</b>				
- Semanal	79.4	27	90	27
- Quincenal	11.8	4	3.3	1
<b>Día de la semana</b>				
- Martes	23.5	8	23.3	7
- Miércoles	26.5	9	23.3	7
- Jueves	26.5	9	23.3	7
- Viernes	23.5	8	16.7	5
- **Cualquier día	---	---	76.7	23
<b>Franja horaria</b>				
- Mañana	17.6	6	3.3	1
- Tarde	44.1	15	23.3	7
- Otras	31.9	11	---	---
- **Cualquier franja	---	---	73.3	22
<b>Partes de la acción formativa</b>				
- *Presentación	95.7	33	100	30
- Repaso de lo tratado en la anterior sesión	87	30	90	27
- Abordaje de las dificultades	81.2	28	76.7	23
- *Exposición de contenidos	84.1	29	86.7	26
- Realización de actividades	97.7	33	93.3	28
- **Explicitación de idea/acción/emoción	---	---	80	24
- Resumen de tratado en la sesión	74.3	26	80	24
- *Sugerencias para reflexionar	84.1	29	83.3	25
- *Despedida/cierre	87	30	93.3	28
<b>Destinatarios</b>				
- *Progenitores	58.9	20	76.7	23
- *Hijos/hijas	58.9	20	43.3	13
- *Progenitores-hijos/hijas conjuntamente	58.9	20	43.3	13
<b>Número de participantes</b>				
- 5-10	14.7	5	10	3
- 11-15	47	16	63.3	19
- 16-20	23.5	8	23.3	7
<b>Tipo de modalidad grupal</b>				
	82.4	28	80	24

REOP. Vol. XX, n°X, Xer Cuatrimestre, XXXX, pp. XX - XX [ISSN electrónico: 1989-7448]

10

- Presencial				
<b>Modalidad de intervención complementaria</b>				
- *Individual presencial	47.1	16	56.7	17
- *Individual en línea en directo	35.3	12	23.3	7
- *No es necesaria otra modalidad	25.7	9	40	12
<b>Áreas de objetivos</b>				
- **Posibilitar el desarrollo de competencias	97	33	100	30
- Facilitar el cambio de creencias	82.4	28	83.3	25
- Favorecer la disminución/resolución de dificultades/problemáticas	82.4	28	86.7	20
- **Propiciar la toma de conciencia	---	---	90	27
- **Favorecer la mejora de las dinámicas y la consecución de los logros	---	---	83.3	25
<b>Metodología de enseñanza y aprendizaje</b>				
- *Activa	91.2	31	100	30
<b>Tipos de actividades</b>				
- Juego de roles	91.2	31	96.7	29
- Lluvia de ideas	82.4	28	83.3	25
- Vídeos	82.4	28	73.3	22
- *Análisis/estudio de casos	71.4	25	83.3	25
<b>Formación a formadores</b>				
- Previa	26.5	9	96.7	29
- *De seguimiento	67.6	23	73.3	22
- **Durante la implementación	---	---	80	24
<b>Duración de la formación a formadores (horas)</b>				
- 9-12	29.4	10	16.7	5
- 17-20	41.2	14	46.7	14
- **Más de 24	---	---	23.3	7
- Otras	17.6	6	---	---
<b>Etapas en la que se requieren de mayor apoyo</b>				
- *Hijos/hijas 0-5 años	8.8	3	3.3	1
- *Hijos/hijas 13-17 años	8.8	3	6.7	2
- *Cualquier edad	8.8	3	---	---
- Otras	61.8	21	83.3	25
	8.8	3	---	---
<b>Evaluación</b>				
- Inicial	91.2	31	93.3	28
- Del proceso	94.1	32	96.7	29
- Final	91.2	31	96.7	29
- De seguimiento	88.2	30	80	24
- *Recogida de datos de distintos informantes	88.2	30	80	24

Fuente: Elaboración propia.

Nota. \* Opciones de respuesta que sufrieron cambios de la primera a la segunda ronda. \*\* Opciones de respuesta incluidas en la segunda ronda. Los cambios y las inclusiones se han producido teniendo en cuenta las valoraciones cuantitativas y cualitativas de los participantes. Solo se seleccionaron para presentar las opciones de respuesta elegidas por al menos el 80 % de los participantes o aquellas por las que optaron en mayor proporción y cuya suma era igual o superior al 80 %.

### *Valoración de los elementos en la ronda 2*

En la segunda ronda hubo una muerte muestral de 4 participantes. 25 eran mujeres, con 49.1 años de media de edad. 18 pertenecían al ámbito académico/científico, 10 al práctico y 2 a ambos.

En cuanto a los aspectos técnicos-metodológicos (Tabla 1), consensuaron que la duración de las sesiones debía oscilar entre 90 y 120 minutos (90 %), que la periodicidad tenía que ser semanal (90 %), que cualquier día de la semana y franja horaria era adecuada para implementarlas, teniendo en cuenta la disponibilidad de los progenitores. Hubo conformidad en las secuencias de acciones de cada sesión de clase, excepto en las de "observación de alternativas", "análisis de las consecuencias" y "verbalización de los objetivos de cambio". Consideraron que el número óptimo de participantes se encontraba entre los once y los veinte, y que los progenitores necesitaban ayuda cuando hijas e hijos tuviesen cualquier edad (83.3 %). Hubo convenio en cuanto a la mayor parte de objetivos, en algunos tipos de técnicas de enseñanza-aprendizaje y en los elementos relativos a la evaluación de las acciones formativas. El pacto casi se alcanzó en los grupos de destinatarios. Gran parte de las personas expertas (76.7 %) explicitaron que estos programas debían estar destinados únicamente a los progenitores. Dicha anuencia no llegó en la elección de las modalidades complementarias de intervención.

Los sujetos evaluaron positivamente todos los bloques de contenidos (Tabla 2). La media total relativa al grado de importancia se situó en 3.67 puntos, mejorando la valoración de la primera ronda. Solo hubo 3 propuestas de exclusión de líneas temáticas, lo que implicó una reducción relevante respecto a la vuelta número uno. Ninguna línea temática tuvo que ser eliminada y solo la 13 no alcanzó consenso en cuanto a su incorporación en intervenciones para progenitores con hijas e hijos de 0 a 5 años.

Cuatro personas expertas (PE) reportaron información cualitativa para incorporar modificaciones en la primera dimensión de variables y dos respecto a la segunda. Algunas valoraron su experiencia al cumplimentar los instrumentos utilizados en las rondas. La PE2 consideró que se habían abordado las "cuestiones organizativas, metodológica y técnicas para un programa de educación parental". A la PE4 le resultó "fácil de cumplimentar, adecuado en cuanto a extensión y facilidad de comprensión...creo que permite reflexionar sobre la práctica propia y me ha gustado que ofrezca preguntas abiertas para hacer aportaciones y aclaraciones respecto a las preguntas y respuestas". En esa misma línea, la PE14 afirmó que el instrumento contenía "preguntas pertinentes y aborda aspectos clave que deben estar presentes en un programa de educación parental de prevención universal". En cambio, la PE16 refirió que el instrumento resultaba "un poco extenso, pero creo que ha abordado los temas que se necesita para diseñar la propuesta".

Título del artículo si preciso interrumpido por puntos suspensivos.... Nombre **Apellido** et al.

**Tabla 2**  
*Valoración del grado de importancia de las líneas temáticas y de la inclusión de las mismas atendiendo a la edad de los y las menores*

LT	Ronda 1												Ronda 2											
	Inclusión atendiendo a la edad				Importancia				Inclusión atendiendo a la edad				Importancia											
	0-5 años		6-11 años		12-17 años		Excluir		M	DS	0-5 años		6-11 años		12-17 años		Excluir		M	DS				
f	%	f	%	f	%	f	%			f	%	f	%	f	%	f	%							
LT1	34	100	30	88	28	82	0	0	3.68	0.53	29	97	28	93	25	83	1	3	3.57	0.68				
LT2	24	70	30	88	33	97	1	3	3.56	0.61	27	90	24	80	25	83	0	0	3.67	0.55				
LT3	26	76	29	85	29	85	1	3	3.71	0.58	25	83	29	97	28	93	0	0	3.73	0.45				
LT4	23	68	33	97	34	100	0	0	3.82	0.39	23	77	27	90	28	93	0	0	3.73	0.45				
LT5	34	100	34	100	34	100	0	0	3.74	0.51	30	100	28	93	28	93	0	0	3.70	0.53				
LT6	26	76	30	88	32	94	8	23.5	3.44	0.70	27	90	29	97	28	93	0	0	3.73	0.45				
LT7	25	73	32	94	32	94	1	3	3.79	0.41	28	93	29	97	28	93	0	0	3.87	0.35				
LT8	30	88	33	97	32	94	7	20.5	3.79	0.41	27	90	27	90	26	87	1	3	3.60	0.56				
LT9	32	94	34	100	34	100	0	0	3.88	0.33	28	93	27	90	28	93	0	0	3.63	0.49				
LT10	30	88	31	91	30	88	1	3	3.38	0.82	25	83	29	97	28	93	0	0	3.70	0.53				
LT11	34	100	34	100	34	100	0	0	3.68	0.47	26	87	29	97	28	93	0	0	3.40	0.56				
LT12	30	88	33	97	33	97	0	0	3.79	0.48	27	90	28	93	28	93	0	0	3.87	0.35				
LT13	30	88	30	88	31	91	2	6	3.41	0.74	21	70	27	90	26	87	1	3	3.57	0.57				
LT14	30	88	33	97	31	91	0	0	3.91	0.29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
LT15	7	21	23	68	30	88	9	26.4	3.26	0.71	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
LT16	23	68	30	88	27	79	3	9	3.38	0.74	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				

Fuente: Elaboración propia. Nota: LT: línea temática. M: media. DS: desviación típica.



*Síntesis de la propuesta*

En la Tabla 3 se expone la información relacionada con los elementos técnicos-metodológicos a tener en cuenta en el diseño y desarrollo de intervenciones de educación parental.

**Tabla 3**

*Propuesta de aspectos a tener en cuenta para el diseño de programas de educación parental*

Aspecto	Información
Duración/periodicidad	Un mínimo de 11 sesiones (una por semana) de entre 90 y 120 minutos
Contextos de implementación	Centros de educación infantil/primaria/secundaria. Podría implementarse en otros contextos (sociocomunitario y sanitario)
Destinatarios	Progenitores con hijas/hijos menores de edad o responsables de su crianza/educación. Las sesiones también podrían implementarse solo con hijas/hijos o conjuntamente con los adultos
Objetivos generales	Posibilitar la adquisición y desarrollo de competencias relacionadas con la parentalidad positiva. Propiciar la toma de conciencia sobre prácticas positivas de educación/orianza. Facilitar el cambio de creencias acerca de la educación/orianza. Favorecer la mejora de las dinámicas familiares y la consecución de los logros
Modalidades de intervención	Grupal presencial. Las sesiones pueden adaptarse para implementarse en línea (en directo), individual o grupalmente
Partes/secuencias de acciones	Presentación. Repaso de lo tratado en la anterior sesión. Introducción/orientación sobre los contenidos. Realización de actividades relacionadas con los contenidos. Explicitación de pensamientos, acciones y emociones tras la realización de las actividades. Resumen de lo tratado. Orientaciones para reflexionar y practicar lo aprendido en el contexto familiar. Interactuación final entre los miembros del grupo. Despedida/cierre
Metodología	Activa, experiencial y vivencial. Las personas que implementa el programa guían y orientan. Los asistentes participan individualmente/grupalmente. Comparten y contrastan información y experiencias personales y de casos conocidos, construyen el conocimiento y verbalizan los objetivos personales de cambios, sus emociones, acciones y pensamientos
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Juego de roles, análisis/estudio de casos, autoanálisis/autoconocimiento, grupos de discusión, vídeos
Fecha/horario de implementación	Cualquier día de la semana y horario, teniendo en cuenta la disponibilidad de los participantes
Formación a formadores	Formación previa sobre el programa. Acciones formativas de apoyo durante la implementación del mismo. Duración de la formación no inferior a 9 horas

<b>Evaluación</b>	Inicial, del proceso, final y de seguimiento, recogiendo información, si es posible, de diferentes informantes
-------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se muestran las líneas temáticas y los contenidos que podrían ser incluidos en las sesiones de un programa de educación parental. Se sugiere que durante la primera sesión se haga una presentación de la intervención, se regulen las expectativas de los participantes y se aplique la evaluación inicial. En la última sesión se daría por finalizada la acción formativa, los sujetos podrían compartir sus experiencias y se llevaría a cabo la evaluación final.

**Tabla 4**

*Propuesta de contenidos a tener en cuenta para el diseño de programas de educación parental*

Línea temática	Contenidos
<b>Conocimientos sobre las características de las etapas del desarrollo evolutivo de hijos/hijas</b>	Necesidades de atención, apoyo, supervisión, respeto, afecto, estructuración, reconocimiento y estimulación de hijas/hijos
<b>Actividades y tiempo de calidad en familia</b>	Organización cotidiana de la vida familiar. Reuniones familiares. Juego y ocio compartido con hijas/hijos
<b>Toma de decisiones para la mejora y el cambio como progenitores</b>	Autoconocimiento. Diseño y puesta en marcha del proyecto de vida personal/familiar: metas para el proceso de superación, motivación, consecución de metas, paciencia, perseverancia y pasión
<b>Comportamiento en la infancia/adolescencia</b>	Conducta infantojuvenil. Prácticas parentales positivas para ayudar a hijas/hijos a desarrollar su potencial y sus fortalezas
<b>Conflictos, dificultades y problemas en la familia y su resolución</b>	Relaciones entre progenitores e hijas/hijos. Relaciones entre hermanos/hermanas y con sus iguales. Co-parentalidad. Relación de pareja saludable. Exploración de alternativas y negociación. Enfoque en soluciones
<b>Fortalecimiento del rol parental</b>	Desarrollo de la autoestima, de la empatía y de la conducta asertiva de los progenitores. Mejora de la autopercepción parental: autoeficacia, confianza y seguridad, percepción de control y satisfacción de madres/padres
<b>Vinculación afectiva y mundo emocional de hijas/hijos y progenitores</b>	Identificación, gestión y expresión emocional. Apego y desarrollo y educación de hijas/hijos. Apego en la etapa adulta de madres/padres
<b>Estilos educativos/de crianza de los progenitores</b>	Niveles de reciprocidad e implicación afectiva. Niveles de control y exigencia. Estilos educativos/de crianza y sus implicaciones en hijas/hijos. Ser progenitores amables y firmes al mismo tiempo
<b>Estrés parental: identificación y</b>	Detección de estresores dentro/fuera de la familia. Estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes. Búsqueda de

*REOP. Vol. XX, nºX, Xer Cuatrimestre, XXXX, pp. XX - XX [ISSN electrónico: 1989-7448]*

15

<b>respuestas</b>	ayuda/apoyo formal/no formal de manera responsable y autónoma para complementar la tarea de ser padre/madre
<b>Desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de los progenitores</b>	Escucha activa. Expresión de ideas/opiniones teniendo en cuenta el lenguaje verbal, gestual y paraverbal. Demostración de interés por las inquietudes, experiencias y formas de ver el mundo de los y las menores
<b>Normas, límites y consecuencias basadas en el afecto, el diálogo y el respeto mutuo</b>	Las normas impuestas, aceptables y consensuadas para el respeto mutuo entre progenitores e hijos/hijas. Consecuencias lógicas y naturales. Opciones limitadas
<b>Hábitos de vida saludable en familia</b>	Sueño y descanso. Deporte y alimentación equilibrada. Ocio y tiempo libre saludable. Uso responsable de las tecnologías de la información y de la comunicación. Consumo responsable. Aproximación a la educación afectivo-sexual en la infancia/adolescencia
<b>Relación familia-centro educativo</b>	Alianza y colaboración positiva, respetuosa, confiable y complementaria entre progenitores y docentes. Estimulación y apoyo de los progenitores al aprendizaje de sus hijos/hijas: de las rutinas a los hábitos

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

Convertirse en madre o padre supone un acontecimiento relevante en el desarrollo evolutivo del individuo, puede variar y experimentarse de forma distinta según sus características socioeducativas o culturales (Imrie y Golombok, 2020).

Los progenitores presentan necesidades formativas en la educación y crianza de sus hijos e hijas, precisando de apoyos independientemente de su edad o de las circunstancias vitales que atraviesen (Esteban al., 2021). En esta investigación se ha presentado una serie de elementos clave que sirvan como modelo para el diseño de programas de educación parental, que son intervenciones en las que los adultos pueden aprender de sus experiencias mutuas. Esta aportación ha sido novedosa y supone una innovación, pues por vez primera se ha determinado este conjunto de recomendaciones partiendo de la consulta a personas expertas a través del método Delphi, lo cual es valioso para el desarrollo de nuevas intervenciones o para la reactualización de las ya existentes, pudiendo impactar positivamente en el proceso de implementación y en los resultados derivados de las evaluaciones (Sanders et al., 2021).

Los hallazgos obtenidos indican que los principales elementos técnicos-metodológicos que deben contener estas intervenciones son la duración, periodicidad, contexto de implementación, objetivos, modalidad de intervención, secuencias de acción, metodología, formación a formadores y evaluación. La importancia de una duración adecuada (dosis e intensidad suficientes), de evaluaciones rigurosas y que tengan en cuenta las opiniones de diferentes informantes (familias,

menores, profesionales y responsables institucionales), el contar con personal bien cualificado y formado, al que es oportuno asesorar y apoyar, son aspectos coincidentes con lo reportado por autores como Small et al. (2009). Además, Jiménez e Hidalgo (2016) añaden la necesidad de explicitar el modelo de cambio y la fundamentación teórica del programa, crear un manual detallado del mismo e informar sobre los costes.

En cuanto a las líneas temáticas, las presentadas en este estudio tratan un amplio abanico de asuntos. Algunos ya fueron recogidos en investigaciones anteriores, tales como la comunicación y el mundo emocional (Pérez y Yáñez, 2015; Rubio et al., 2021b) o la resolución de conflictos, el manejo de comportamientos, las tecnologías, las normas, la sexualidad infantojuvenil o la prevención del consumo de drogas. Los contenidos trabajados en los programas tienen que ser actualizados y revisados para verificar que están dando respuesta a lo que necesitan y quieren aprender los progenitores. Esta cuestión es fundamental para garantizar intervenciones eficaces y válidas (Rodrigo, 2015). La literatura científica destaca también la relevancia de trabajar contenidos tales como el desarrollo de la autonomía de hijas e hijos, la consistencia en la educación y la toma de conciencia de cómo se está actuando en dicho proceso, el establecimiento de opciones y consecuencias, el reconocimiento de los estilos de crianza o el fomento de agendas equilibradas en las familias (Perron, 2018; Vargas et al., 2020).

Respecto a las limitaciones, se utilizaron técnicas de muestreo intencional, pues se precisó de participantes con conocimientos específicos (Cabero et al., 2020). Se contó con profesionales del ámbito científico y práctico, quedando representados sendos puntos de vista, como en Sim et al. (2021), pero no en la misma proporción. No participaron especialistas de nacionalidad no española y las personas implicadas no llegaron a un consenso en algunos aspectos valorados. La naturaleza de dichas opiniones discrepantes se tuvo en cuenta para la elaboración de la propuesta final presentada. Los instrumentos utilizados en las rondas contenían, sobre todo, preguntas de respuesta cerrada sobre programas de educación parental de tipo generalista, lo cual puede interpretarse como una debilidad, ya que las acciones formativas diseñadas en el futuro tendrán que ajustarse a las necesidades y características particulares de las familias a las que estén destinadas. El hecho de haber seleccionado unos contenidos y elementos técnicos-metodológicos específicos para ser valorados puede considerarse un inconveniente por ser restrictivo. No obstante, dicha elección ha partido de una búsqueda previa de la literatura disponible y de los resultados de una revisión sistemática sobre programas de educación parental (Rubio et al., 2020; Rubio et al., 2021b) y de un estudio de detección de necesidades formativas de los progenitores (Rubio et al., 2021). Por tanto, la intención fue la de incorporar algunos aspectos ya conocidos y otros menos explorados para evaluarse mediante la consulta a expertos.

Como prospectivas, puesto que el número de componentes valorados ha sido limitado, en futuras investigaciones sería plausible insertar otros nuevos, ampliar los procedimientos de rastreo de fuentes y que participaran personas de fuera del contexto hispanohablante y mediante otras técnicas de recogida de información, como un grupo de discusión (Hernández y Mendoza, 2018). Además, las intervenciones concebidas de las sugerencias y recomendaciones propuestas podrían ser evaluadas para poner a prueba la efectividad de las mismas (García, 2012).

Asimismo, esta investigación ha presentado una serie de implicaciones para la orientación familiar. En primer lugar, se ha aportado un conjunto de elementos técnico-metodológicos que podrían constituir un punto de partida para el diseño, desarrollo, gestión e implementación de las acciones formativas de educación parental venideras, dirigidas a progenitores con hijos e hijas de distintas edades, desde diferentes contextos (sociocomunitario, sanitario o educativo) y en consonancia con el enfoque de la parentalidad positiva. En este sentido, se ha mostrado una guía para los y las profesionales de la orientación familiar, sugerencias que después tendrán que ser individualizadas y personalizadas en mayor o menor grado de acuerdo a las necesidades y características de las familias y del entorno particular (Martínez y Becedóniz, 2009).

En segundo lugar, la presentación de estos elementos clave a tener en cuenta en los programas de educación parental ha permitido transmitir a los profesionales la importancia de que se apliquen e institucionalicen estas intervenciones en sus ámbitos laborales, pues son recursos y planes organizados que suponen un avance en su trabajo, ya que preparan a los progenitores para que puedan apoyar de forma adecuada a sus hijas e hijos, mejorando a su vez la adaptabilidad y el desenvolvimiento de los y las menores (Álvarez et al., 2021).

En tercer lugar, puesto que cada día más familias precisan de servicios que les brinden soporte para abordar situaciones que les preocupan e inquietan, se han recogido contenidos comunes y útiles para cualquier tipo de familia y que podrían atenderse desde los recursos de orientación familiar. Dichas prestaciones deben permitir que los progenitores compartan sus propias vivencias y escuchen las del resto, eliminándose los factores de aislamiento y soledad. También que sea posible poner en práctica herramientas con la supervisión y el apoyo del grupo de iguales, desde donde se lleven a cabo análisis, propuestas y reflexiones sobre maneras distintas de actuar con los y las menores, propiciándose cambios oportunos para responder a las realidades de los hogares (Jiménez e Hidalgo, 2016).

En cuarto lugar, desde el escenario educativo, con la puesta en marcha de acciones formativas que partan del esquema general planteado podría favorecerse el involucramiento de los progenitores en la educación de sus hijas e hijos, en las dinámicas de colaboración de los centros, prestándoles apoyo durante el proceso de crianza. También facilitaría el trabajo del profesorado respecto a los y las menores, suponiendo una medida para promover la salud y el adecuado funcionamiento académico de niños, niñas y adolescentes (Sim et al., 2021). Así pues, la orientación educativa familiar y la puesta en marcha de programas de educación parental parece una buena oportunidad para reconciliar la educación familiar con la escolar, tender puentes entre ellas, pues ambos núcleos se encargan de educar, y de ahí la necesidad de que estén bien conexados, alineados y en sintonía (Gomáriz et al., 2020).

Por último, los programas de educación parental pueden desplegarse a través del enfoque del ciclo vital, apoyando la función parental desde el momento de la concepción y hasta la adolescencia tardía o el inicio de la edad adulta. No debe obviarse que los progenitores son la figura de mayor influencia en el desarrollo de sus hijos e hijas, así como en la formación de su carácter y personalidad, por la frecuencia y repetición de las interacciones entre los adultos y los y las menores (Febiyanti y Rachmawati, 2021). Por ende, su educación y crianza debe considerarse una cuestión de interés social, trascendiendo el escenario privado familiar (Sanders et al., 2021).

## Referencias bibliográficas

Álvarez, M. C., García, B. H., Navarro, C. M., Vázquez, A. L., Lara, J. y Domenech, M. M. (2021). Parent training interventions. En B. Halpern-Felscher y R. Corona (Eds.). *The encyclopedia of child and adolescent health*. Elsevier.

Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Avella, J. R. (2016). Delphi panels: Research design, procedures, advantages, and challenges. *International Journal of Doctoral Studies*, 11(1), 305-321. <https://doi.org/10.28945/3561>

REOP. Vol. XX, nºX, Xer Cuatrimestre, XXXX, pp. XX - XX [ISSN electrónico: 1989-7448]

18

Título del artículo si preciso interrumpido por puntos suspensivos... Nombre **Apellido** et al.

- Blanco, M.A., Cánovas, P., Sahuquillo, P., Pérez, A. y Riquelme, V. (2021). La Competencia Parental en las etapas de Educación Infantil y Primaria: Diseño y Validación de un Instrumento. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 213-234. <https://doi.org/10.6018/educatio.483491>
- Cabero, J., Barroso, J., Palacios, A. y Llorente, C. (2020). Marcos de competencias digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Comisión Europea (2018). *Ethics in Social Science and Humanities [Ética en ciencias sociales y humanidades]*. <https://bit.ly/3nZVzFw>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Informe Explicativo*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Esteban, E., Carnicero, E. y Del Olmo, N. (2021). Parentalidad positiva: un eje para la intervención social con menores. *Zerbitzuan. Revista de servicios sociales*, 74(1), 55-64. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.74.03>
- Febiyanti, A., y Rachmawati, Y. (2021). *Is Authoritative Parenting the Best Parenting Style?* [Comunicación en congreso] 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020) (pp. 94-99). Bandung, Indonesia.
- García, M.E. y Lena, F.J. (2018). Aplicación del método Delphi en el diseño de una investigación cuantitativa sobre el fenómeno FABLAB. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 40(1), 129-166. <https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22014>
- García, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Diego Marín.
- García, V. y Martínez, R. A. (2018). Escala de Competencias Emocionales de Abuelos y Abuelas (ECEA). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 4(49), 107-120. <https://doi.org/10.21865/ridep49.4.09>
- Gil, J.A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. UNED.
- Gomáriz, M.A., Hernández, M.A., Parra, J., García, M.P., Martínez, M.J. y Galián, B. (2020). *Familias y profesorado compartimos educación. Guía para educar en colaboración*. Editum.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw- Hill.
- Imrie, S. y Golombok, S. (2020). Impact of new family forms on parenting and child development. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 295-316. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-070220-122704>
- Jiménez, L. e Hidalgo, M.V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de psicología*, 34(2), 91-100. <https://bit.ly/3qykGgw>

REOP. Vol. XX, nºX, Xer Cuatrimestre, XXXX, pp. XX - XX [ISSN electrónico: 1989-7448]

19

Título del artículo si preciso interrumpido por puntos suspensivos... Nombre **Apellido** et al.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 294, de 6 de diciembre, 119788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>

Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. EOS.

Martínez, R.A. y Becedóniz, C.M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112. <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a2>

Martínez, R.A., Iglesias, M.T. y Pérez, M.H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales, emocionales y sociales para madres (ECPES-M). *Pedagogía Social*, 37(1), 69-82. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2021.37.04](https://doi.org/10.7179/psri_2021.37.04)

Muñoz, I. M., Díaz, C. P. y Torres, G. (2021). Orientación familiar y hábitos saludables en estudiantes de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 60-73. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32556>

Oros, L. B. y Vargas, J. A. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, 19(1), 69-80. <https://bit.ly/3j31iZz>

Ortega, F. (2008). El método Delphi, prospectiva en Ciencias Sociales a través del análisis de un caso práctico. *Revista Escuela de Administración de negocios*, 64(1), 31-54. <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.452>

Pérez, A. y Yániz, C. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 104-122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15231>

Perron, N. C. (2018). The four Cs of parenting: Applying key counseling concepts for raising healthy children across countries, cultures, and families. *The Family Journal*, 26(1), 48-55. <https://doi.org/10.1177/1086480717753014>

Quiterio, P. L., Barbosa, V., Machay, M. Pires, J. y De Lima, B. (2021). Programa de orientação familiar desenvolvido no serviço de psicologia aplicada de uma universidade pública. *Psicologia Clínica*, 33(1), 119-139. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n01A06>

Reguant, M. y Torrado, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>

Reyes, C.E. y Trujillo, L. (2018). Aplicación del método Delphi Modificado para la validación de un cuestionario de incorporación de las TIC en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 113-135. <https://doi.org/10.15386/rie2018.11.1.007>

Rodrigo, M.J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.

Rubio, F.J., Trillo, M.P. y Jiménez, C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389(3), 267-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>

Rubio, F.J., Jiménez, C. y Trillo, M.P. (2021). Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 249-268. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-08>

REOP. Vol. XX, nºX, Xer Cuatrimestre, XXXX, pp. XX - XX [ISSN electrónico: 1989-7448]  
20

Título del artículo si preciso interrumpido por puntos suspensivos... Nombre **Apellido** et al.

- Rubio, F.J. Trillo, M.P. y Jiménez, C. (2021b). Características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental. Una revisión de alcance. *Revista Estudios sobre Educación*, 41(1), 71-105. <https://doi.org/10.15581/004.41.005>
- Sanders, M. R., Divan, G., Singhal, M., Turner, K. M., Velleman, R., Michelson, D. y Patel, V. (2021). Scaling up parenting interventions is critical for attaining the sustainable development goals. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01171-0>
- Sim, W. H., Toumbourou, J. W., Clancy, E. M., Westrupp, E. M., Benstead, M. L., y Yap, M. B. H. (2021). Strategies to increase uptake of parent education programs in preschool and school settings to improve child outcomes: a delphi study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3524-3543. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073524>
- Small, S. A., Cooney, S. M. y O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00530.x>
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Torio, S., Peña, J.V., García, O. e Inda, M. (2019). Evolución de la parentalidad positiva: estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.389621>
- Vargas, J., Lemos, V. N. y Richaudo, M. C. (2020). Adaptación y validación argentina de una versión breve de la Escala de Parentalidad Positiva (E2p). *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 26(2), 1-17. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v28n2.08>
- Vázquez, N., Molina, M. C., Ramos, P. y Artazcoz, L. (2019). Effectiveness of a parent-training program in Spain: reducing the Southern European evaluation gap. *Gaceta sanitaria*, 33(1), 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.06.005>

Fecha de entrada:

Fecha de revisión:

Fecha de aceptación:





## 6. OTRAS PUBLICACIONES DERIVADAS DE LA TESIS DOCTORAL

Además de los artículos científicos presentados con anterioridad, en la Tabla 10 queda recogida la relación de publicaciones secundarias o complementarias de la tesis doctoral. Entre ellas se encuentran dos capítulos de libro (ambos en la editorial *Dykinson*), cinco comunicaciones orales en congresos internacionales, una comunicación oral en un simposio de un congreso internacional y una aportación en las Jornadas de Doctorandos del Programa de Doctorado en Educación (PDE) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Es oportuno comentar que todas las publicaciones han sido sometidas a la evaluación de al menos dos personas expertas.

Por otro lado, la relación de publicaciones sigue lo expuesto en la normativa de tesis doctorales en la modalidad de compendio de publicaciones de la UNED.

**Tabla 10**

*Relación de publicaciones secundarias o complementarias derivadas de la tesis doctoral*

Título de la contribución	Tipo de contribución	Nombre de la reunión científica o de la publicación	Año y ciudad de celebración	Hipervínculo para su consulta
Programas de parentalidad positiva. Protocolo preliminar para una revisión sistemática	Comunicación oral	XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa	2019, Madrid	<a href="https://n9.cl/c80u3">https://n9.cl/c80u3</a>
Programas de parentalidad positiva. Protocolo para una revisión sistemática de intervenciones basadas en evidencias	Comunicación oral	I Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior	2019, Madrid	<a href="https://n9.cl/8m1kh">https://n9.cl/8m1kh</a>
Programas basados en evidencias para promover la parentalidad positiva. Resultados preliminares de una revisión sistemática	Comunicación oral	V Jornadas de Doctorandos del Programa de Doctorado en Educación de la UNED	2019, Madrid	<a href="https://n9.cl/mk5mt">https://n9.cl/mk5mt</a>
Necesidades formativas de los progenitores en la educación de sus hijos. Un estudio preliminar	Comunicación oral	<i>8th International Congress of Educational Sciences and Development</i>	2020, Pontevedra	<a href="https://n9.cl/i9hwzb">https://n9.cl/i9hwzb</a>

Parentalidad positiva: preferencias de apoyo y formación de los progenitores. Un estudio piloto	Comunicación oral	X Congreso Internacional de Psicología y Educación	2021, Córdoba	<a href="https://n9.cl/2wikt">https://n9.cl/2wikt</a>
Parentalidad positiva y comunicación en la pareja. Análisis preliminar	Comunicación oral	X Congreso Internacional de Psicología y Educación	2021, Córdoba	<a href="https://n9.cl/w1uf0">https://n9.cl/w1uf0</a>
Programas promotores de la parentalidad positiva. Indicadores de calidad metodológica	Comunicación oral en simposio	X Congreso Internacional de Psicología y Educación	2021, Córdoba	<a href="https://n9.cl/jgn5r">https://n9.cl/jgn5r</a>
Programas promotores de parentalidad positiva. Protocolo para una revisión sistemática	Capítulo de libro	Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales Editorial Dykinson	2019	<a href="https://n9.cl/7g0c6">https://n9.cl/7g0c6</a>
Preocupaciones y necesidades formativas de los progenitores relacionadas con la educación de sus hijos. Un estudio preliminar	Capítulo de libro	Avances en ciencias de la educación. Investigación y práctica Editorial Dykinson	2021	<a href="https://n9.cl/srz92">https://n9.cl/srz92</a>

Fuente: elaboración propia.



## 7. INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO DE LAS PUBLICACIONES DE LA TESIS DOCTORAL

Atendiendo a la normativa de tesis doctorales en la modalidad de compendio de publicaciones de la UNED, en la tabla 11 se recoge la relación de los cuatro artículos científicos y los dos capítulos de libro derivados de la tesis doctoral con la información sobre el factor de impacto correspondiente para la categoría educación.

Además, es pertinente señalar que todas las publicaciones han sido evaluadas por al menos dos personas expertas.

**Tabla 11**

*Correspondencia entre los artículos científicos y los capítulos de libro con la información sobre el factor de impacto*

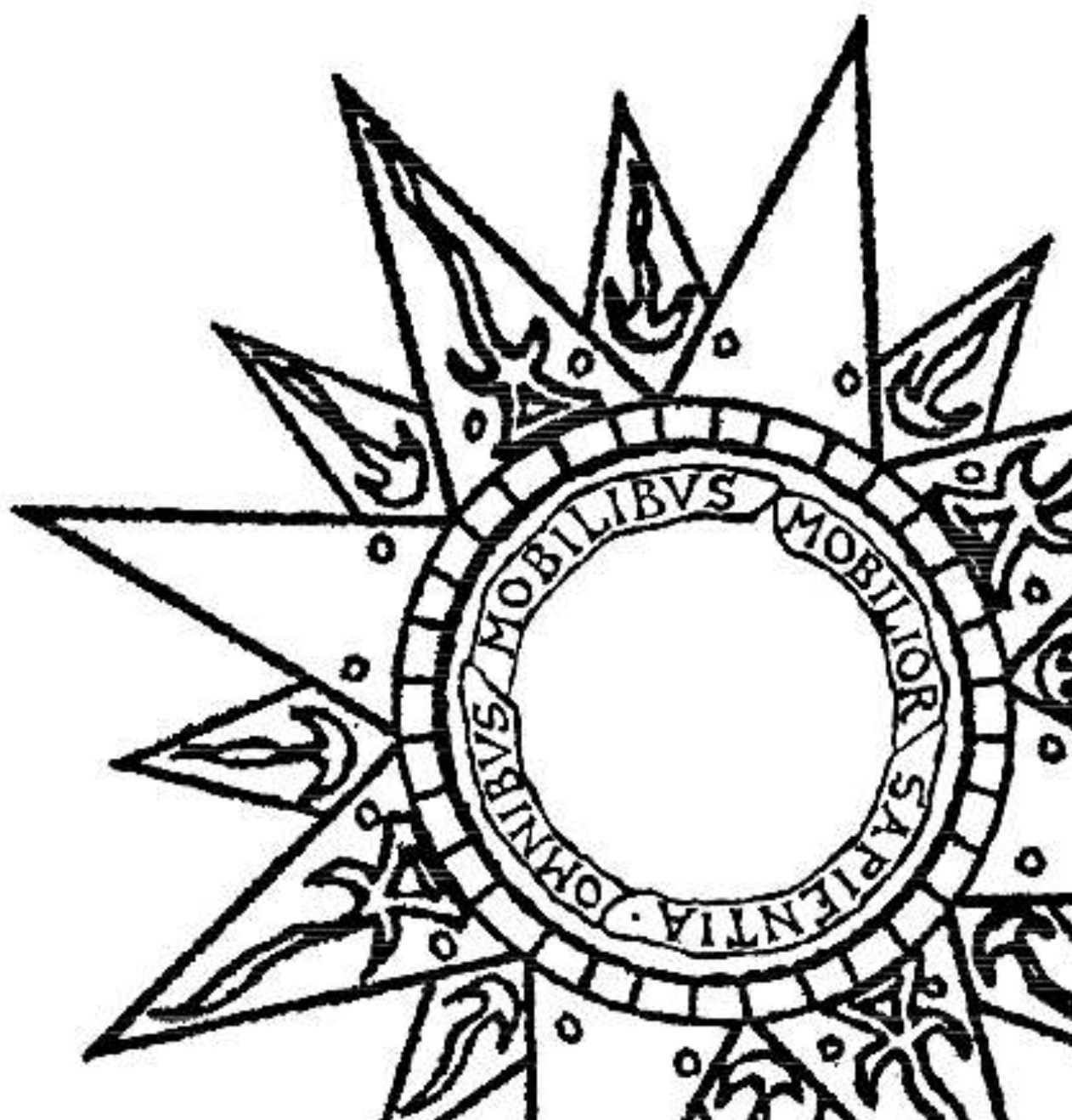
Nombre de la publicación	Tipo de publicación	Nombre de la cabecera de publicación	Año de publicación	Bases de datos	Impacto	Cuartil
Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica	Artículo científico	Revista de Educación	2020	JCR SCOPUS	1.05 2.10	Q4 Q2
Características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental	Artículo científico	Estudios sobre Educación	2021	SCOPUS	1.70	Q2
Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores	Artículo científico	Revista Española de Pedagogía	2021	JCR SCOPUS	1.61 1.90	Q3 Q2
Elementos clave para el diseño de programas de educación parental. Propuesta para la orientación familiar a través del método Delphi	Artículo científico	Revista de Orientación Educativa y Psicopedagogía	2022	SCOPUS	1.30	Q3
Programas promotores de parentalidad positiva. Protocolo para una revisión sistemática	Capítulo de libro	Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales Editorial Dykinson	2020	SPI ICEE 28	P12	Q1

Preocupaciones y necesidades formativas de los progenitores relacionadas con la educación de sus hijos. Un estudio preliminar	Capítulo de libro	Avances en ciencias de la educación. Investigación y práctica Editorial Dykinson	2021	SPI	P12 ICEE 28	Q1
---	-------------------	---	------	-----	----------------	----

Fuente: elaboración propia.

*Nota.* Journal Citation Report (JCR), Cite Score (SCOPUS), Scholarly Publishers Indicators (SPI), posición (P), Indicador de Calidad de Editoriales según los Expertos (ICEE).





# Conclusiones

*Educación parental: programas, necesidades formativas y propuesta de un modelo de intervención*





## 8. CONCLUSIONES

---

A continuación se exponen las conclusiones generales de la tesis doctoral, así como algunas consideraciones referidas a cada uno de los cuatro estudios llevados a cabo en la misma. Junto a esto se abordará la discusión de los resultados más relevantes, las limitaciones, las perspectivas o futuras líneas de indagación y se hará un recorrido por las posibles implicaciones que ha tenido el desarrollo de la presente investigación.

### 8.1. Discusión y conclusiones

---

Las principales conclusiones de esta tesis doctoral pueden resumirse como sigue:

- **Primera:** La producción científica relacionada con la evaluación de programas de educación parental ha mostrado una tendencia creciente y una presencia a nivel mundial, y no solo en países con altos ingresos, sino también en aquellos en desarrollo. Esto demuestra un aumento en el interés por el uso de estos recursos psicosocioeducativos y formativos para apoyar a los progenitores en la educación y en la crianza de sus hijas e hijos y para promover la parentalidad positiva.
- **Segunda:** Se ha detectado una moderada dispersión respecto a las revistas donde se han publicado los estudios incluidos, presentes en más de cien cabeceras diferentes. Se ha identificado que la mayor parte de estudios estaban firmados por entre tres y cuatro autoras o autores, que solían ser los mismos o las mismas que habían diseñado el programa puesto a prueba. Se ha evidenciado la necesidad de replicar los resultados por investigadoras e investigadores independientes y en otros contextos de intervención.
- **Tercera:** Las acciones formativas de educación parental revisadas han presentado mayoritariamente un enfoque educativo, se han basado principalmente en modelos teóricos relacionados con el marco cognitivo y conductural. Con ellas se ha pretendido incidir sobre la mejora de las competencias parentales, los comportamientos infantojuveniles, el estrés de los progenitores y la prevención del maltrato de niños, niñas y adolescentes. De las más de cien intervenciones localizadas, algunas han sido similares a las recogidas como modelos en las guías de referencia. Una importante proporción se han mostrado como programas posiblemente prometedores. Sin embargo, no todas se encuentran en la misma

etapa de consolidación, pues gran parte se hallan en una fase pre-experimental o cuasi-experimental de evaluación.

- **Cuarta:** Las intervenciones de educación parental analizadas han sido principalmente destinadas a progenitores con hijas e hijos de entre cero y doce años, familias con algún tipo de problemática o con presencia de factores de riesgo o de vulnerabilidad. Por lo tanto, parece existir una menor cobertura de las necesidades formativas de los progenitores o una disminución de demanda por su parte cuando los menores van creciendo o cuando existen menos dificultades en las dinámicas familiares. Esto se aleja del enfoque preventivo y proactivo, cuyo lema es el “más vale prevenir que curar”, o de poner en marcha intervenciones específicas en momentos de transición o crisis como puede ser la adolescencia.
- **Quinta:** Los progenitores encuestados han presentado mayores niveles de seguimiento en los principios de la parentalidad positiva relacionados con la demostración de afecto a hijas e hijos, en el reconocimiento de sus logros y en las actividades compartidas en familia. Los niveles han sido menores en aquellos aspectos relativos al control del estrés, a la implicación familiar o a la comunicación entre los integrantes de la familia. Los rangos medios han sido significativamente menos elevados en el caso de los varones, cuando los progenitores vivían solos o cuando contaban con un grado de estudios más bajo. Los rangos medios han sido significativamente superiores en los casos de progenitores con ingresos altos, menor número de hijos o hijas y edades comprendidas entre los 30 y los 40 años.
- **Sexta:** Las madres y los padres a los que se les ha aplicado el cuestionario han mostrado interés mayoritariamente por los programas de educación parental en la modalidad grupal y en menor medida por las intervenciones individuales y en línea. Les gustaría que se implementasen principalmente los fines de semana y en horario de tarde, que es cuando disponen de más tiempo para asistir. Así pues, la inasistencia a este tipo de formaciones no siempre debe interpretarse como ausencia de interés por parte de los progenitores, sino que puede ser por la falta de disponibilidad de recursos psicosocioeducativos y formativos que se adecúen a sus preferencias horarias y de modalidad de intervención.
- **Séptima:** Los progenitores que cumplimentaron el instrumento de recogida de datos e información han puesto de manifiesto su interés por ciertos contenidos a incluir

en las acciones formativas de educación parental: emociones, comunicación, habilidades sociales, resolución de los conflictos, establecimiento de normas y límites, gestión del comportamiento infantojuvenil, uso adecuado de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los dispositivos móviles conectados a Internet. Algunos de estos contenidos no han sido abordados por los programas de educación parental identificados, por lo que los profesionales deberían tenerlos en cuenta para el diseño de nuevas intervenciones o para la adaptación de las ya existentes.

- **Octava:** La conformación de conglomerados, tras la realización del análisis multivariante de cluster jerárquico, ha permitido clasificar a los progenitores encuestados en subgrupos atendiendo a sus características socioedemográficas y a sus fortalezas y debilidades en cuanto al seguimiento de los principios de la parentalidad positiva. Esto hará posible ajustar la intensidad de los programas, sus contenidos, duración y demás elementos a las necesidades de intervención de los padres y de las madres en el contexto explorado y a tenor de los grupos identificados.
- **Novena:** Los profesionales consultados en el estudio Delphi han considerado que los principales elementos técnicos-metodológicos que deben estar presentes en las intervenciones de educación parental son: duración, periodicidad, contextos de implementación, objetivos, modalidades de intervención, partes-secuencias de acción en las sesiones, metodologías para enseñar-aprender, fechas y horarios de implementación, formación a formadores-formadoras, evaluación de las intervenciones. También se han señalado las líneas temáticas y contenidos a abordar en este tipo de formaciones, las cuales tratan un amplio abanico de asuntos. Estas cuestiones han dado forma a la propuesta de elementos a tener en cuenta en el diseño, implementación y evaluación de programas de educación parental. Son fundamentales para garantizar el desarrollo de futuras acciones formativas eficaces y válidas, que pretendan abordar la orientación educativa familiar desde el desenvolvimiento y el fortalecimiento de las competencias parentales, que incluyan los aspectos que mejor funcionamiento han demostrado, que garanticen un mínimo de éxito y que intenten dar respuesta a lo que necesitan y solicitan los progenitores en el apoyo a la crianza-educación de sus hijos e hijas.

Expuestas las conclusiones generales de la tesis doctoral, se pasa a la discusión y conclusiones específicas atendiendo a cada uno de sus objetivos generales.

Respecto al **objetivo general 1** (estudiar la evidencia científica disponible respecto a los programas grupales de educación parental) es preciso comentar que la mayor parte de los artículos revisados se han extraído de las bases de datos electrónicas (BDE) PsycINFO, SCOPUS y WOS, similar a lo ocurrido en otros estudios (Pisani y Martins, 2016; Ruiz et al., 2018).

Además, el número de artículos incluidos, más de dos centenares, ha sido superior al manejado en investigaciones de índole similar (Robles y Romero, 2011; Ruiz et al., 2018). Esto ha sido así por querer obtener una visión global, general y panorámica de la producción científica de los estudios de programas de educación parental, así como de los elementos que continen los mismos. Para ello tuvo que aumentarse el número de bases de datos electrónicas recomendadas y, de esta forma, minimizar los sesgos en cuanto a la detección de artículos científicos relevantes sobre el tópico de indagación.

De la misma forma, se ha constatado una creciente tendencia de la producción científica sobre programas de educación parental, lo cual subraya el interés internacional, la relevancia y la actualidad del tema (Consejo de Europa, 2006; *American Society for the Positive Care of Children*, 2022). En este sentido, la mayor parte de los informes de investigación fueron publicados durante el último septenio, siendo un indicador de la fuerza y potencia de esta línea de investigación.

Iguamente, se han detectado las revistas científicas con más publicaciones sobre el tópico abordado, los autores y las autoras más prolíficas y las palabras claves más utilizadas en los distintos estudios incluidos en el análisis bibliométrico, lo cual ha dado pistas acerca de los modelos teóricos sobre los que se asientan las intervenciones (el cognitivo conductual, principalmente) o los enfoques (el educativo, mayoritariamente).

Asimismo, se ha identificado un interés global por los programas grupales de educación parental, pues los estudios incluidos se han publicado en los diferentes continentes. Por ejemplo, en Australia, Europa y en Estados Unidos, como en Barlow et al. (2012) o Ruiz et al., (2018), o en África, Asia o Sudamérica, siguiendo la estela apuntada por Mejía et al. (2012) acerca de la necesidad de localizar las intervenciones puestas en marcha en países en vías de desarrollo y con menores ingresos.

De igual modo, se han examinado artículos científicos escritos y publicados en español (sobre todo pertenecientes a España y, en menor medida, a Latinoamérica) y en inglés.

Habitualmente los estudios bibliométricos solo abordan artículos científicos en inglés (Altafim y Martins, 2016; Barlow et al, 2012; Valero et al., 2017), dejando de lado los editados en los otros idiomas más hablados a nivel mundial: el español, el hindi y el chino mandarín.

Sin embargo, no todas las acciones formativas grupales que se han evaluado en los estudios se encuentran en el mismo nivel de consolidación. Parte de los estudio sobre programas de educación parental están en una fase inicial (pre-experimental), otros en una un poco más consolidada (cuasi-experimental) y el resto en una etapa de ensayos controlados aleatorizados (experimental). Aunque la mayor parte de este tipo de investigaciones solo acogen estudios que siguen diseños experimentales (como en Bochi et al., 2016), aquí se han tenido en cuenta aquellos que, aun siendo menos rigurosos y robustos, dan cuenta de información útil sobre la eficacia de las intervenciones (Organización Mundial de la Salud, 2014), pues existe dificultad de cierto control en disciplinas como la educación (Higgins y Green, 2011).

En cuanto al **objetivo general 2** (conocer las características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental clasificados con alta calidad metodológica) se debe señalar que ha sido posible localizar los programas grupales de educación parental más desarrollados y evaluados internacionalmente (*Incredible Years*, *Strengthening Families Program* y *Triple-P*), coincidentes en parte con investigaciones y guías de referencia (Barlow et al., 2012; Lozano y Valero, 2017; Pisani y Martins, 2016; Rey, 2006; Valero et al., 2017). También se han detectado acciones formativas grupales prometedoras, tales como el Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales (Martínez et al., 2016) o *Respected Parents & Respected Children Program* (Doh et al., 2016). Sorprende que dos de los programas más evaluados internacionalmente (*Incredible Years* y *Triple P*) aún no hayan sido puestos a prueba en España, más todavía cuando ha sido señalada su eficacia en grupos socioeconómicos y culturales diferentes y en estructuras familiares de diversas tipologías (Organización Mundial de la Salud, 2014).

Por otro lado, más de la mitad de los artículos científicos revisados evaluaron programas destinados a madres y a padres con hijas e hijos de cero a doce años de edad. Por lo tanto, se deduce que a mayor edad de los menores, menor demanda de los progenitores por estas acciones formativas o menor cobertura de dichas necesidades de formación desde las instituciones.

De la misma manera, se ha revelado que la mayor cantidad de estudios han evaluado programas de prevención selectiva e indicada. Es decir, destinados a grupos de progenitores de riesgo medio o alto, lo cual se aleja de lo recogido por Benedetti et al. (2020), quienes abordaron un considerable número de intervenciones de prevención universal destinadas a todos los padres y a todas las madres.

De otra parte, el número habitual de sesiones de los programas analizados se encuentra entre seis y ocho. La duración promedio ha sido de dos horas por sesión, pero se revelaron programas en formato seminario o de corta duración, así como otros en modalidad intensiva de fin de semana (Sofronoff et al, 2011; Sumargi et al., 2015). Las evaluaciones post-intervención de seguimiento se han dado casi en la mitad de los artículos científicos revisados, aunque a corto plazo. Esto va en la línea de lo que ha expuesto la Organización Mundial de la Salud (2014), organismo que ha señalado que los programas de educación parental de prevención selectiva o indicada deben comprender entre diez y quince sesiones y los de prevención universal entre cuatro y ocho, con una duración por sesión de entre dos y tres horas, e incluyendo evaluaciones de seguimiento, a ser posible, a medio y largo plazo.

En otro orden de cosas, las variables medidas más recurrentes en los estudios de evaluación de programas de educación parental han sido en parte coincidentes con los hallazgos de revisiones sistemáticas previas: problemas de comportamiento de los hijos y de las hijas (Barlow et al., 2012; Lozano y Valero, 2017; Pisani y Martins, 2016; Robles y Romero, 2011), estrés parental (Robles y Romero, 2011), satisfacción y autoeficacia parental (Liyana et al., 2018; Ruiz et al., 2018) y las prácticas de crianza positivas (Pisani y Martins, 2016; Ruiz et al., 2018).

Respecto a los contenidos que se han abordado principalmente en los programas de educación parental, se debe indicar que algunos han coincidido con lo expuesto por otros autores y otras autoras. Ejemplo de esto son aquellos relacionados con la comunicación y las emociones (como en Pérez y Yániz, 2015), las técnicas de modificación de conducta o estrategias para manejar los comportamientos problemáticos (como en Rey, 2006) y las estrategias para favorecer las interacciones positivas (como en Lopes et al., 2010).

Finalmente, un importante porcentaje de los estudios revisados no han contado con grupos de comparación o de control (como en Ruiz et al., 2018) y los tamaños muestrales han sido frecuentemente inferiores a cien sujetos. De forma reiterada, los únicos informantes sobre los que se han recogido datos e informaciones han sido los progenitores, no habiendo

tenido en cuenta, en la mayoría de ocasiones, las aportaciones de los docentes y de los menores.

En lo relativo al **objetivo general 3** (explorar las necesidades socioeducativas y formativas actuales de los progenitores de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en relación con la crianza y educación de los menores), se han identificado mayores niveles en reconocimiento, afecto y actividades compartidas, y menores en control del estrés, comunicación e implicación familiar, similar a lo recogido por Peixoto y Tomás (2017). Dichas autoras no concluyeron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel socioeconómico de los progenitores pero sí que cuanto mayor era el nivel de estudios, mayores valores medios en implicación familiar. También que cuanto más edad, menores valores medios en comunicación, control del estrés e implicación familiar.

Asímismo, los progenitores encuestados han informado de moderados niveles de afecto, precisando de mejoras en el mantenimiento del cariño y del respeto durante las discusiones con los menores. Hallazgos similares fueron informados por Martínez et al., (2007), quienes señalaron que los padres y las madres debían conocer de forma más profusa el mundo emocional, gestionar las emociones, con la meta de que se vieran favorecidas las relaciones interpersonales impregnadas por la asertividad (Suárez et al., 2016). Sin embargo, Limiñana et al. (2018) afirmaron que un segmento de progenitores se caracterizaba por escasas muestras de afecto.

Igualmente, en relación al reconocimiento, las madres y los padres han mostrado ser conscientes de la relevancia de celebrar los logros alcanzados por sus hijas e hijos, dando importancia a las preocupaciones verbalizadas por estos últimos, y teniéndolos en cuenta en las decisiones que se toman en el núcleo familiar. Algo semejante ya indicó Morales et al., (2016).

En lo referente a la estimulación del aprendizaje informal y formal de los menores, y la implicación familiar, los hallazgos de esta investigación son distintos a los expuestos por Morales et al. (2016), que pusieron de relieve que los adultos encuestados no habían dado indicios de problemáticas respecto al involucramiento, aunque sí en supervisión y monitoreo parental.

Adicionalmente, las madres y los padres que participaron en esta investigación han mostrado precisar apoyos para establecer normas y consecuencias en sus hogares, así como en la distribución óptima de tareas en los mismos. El perfeccionamiento de estos aspectos



podría ayudar a prevenir los problemas de conducta y la formación de valores y hábitos (Torio et al., 2019). Hallazgos parecidos han sido recogidos en los estudios de Martínez et al. (2007), que manifestaron que los adultos requerían conocer estrategias de actuación consistente y asertiva para educar a sus vástagos, sobre todo a la hora del establecimiento claro de normas y límites. A este respecto, Limiñana et al. (2018) advirtieron de la incapacidad de algunos progenitores para establecer límites y normas, para estimular adecuadamente la autonomía de sus hijos e hijas, oscilando entre estilos parentales dispares.

Sobre la educación no violenta, los progenitores han informado acerca de unas pautas comunicativas y un control del estrés no del todo óptimo. Esto podría estar influyendo en el empleo de conductas de tipo coercitivo. En este sentido, la educación y la crianza de hijas e hijos puede influir sobre la salud mental de madres y padres por ser una fuente de estrés considerable (Vázquez et al., 2016). Por lo tanto, se subraya la importancia de la promoción de la comunicación efectiva y afectiva mediante diálogos abiertos, ya que la calidad de las relaciones están ligada a la expresión y a la gestión de las emociones, así como a las pautas de comunicación (Martínez et al., 2007).

Por último, los progenitores que han sido cuestionados han indicado preferencia por las intervenciones de educación parental en la modalidad grupal, la asistencia durante los fines de semana, en horario vespertino y cuando las hijas y los hijos atravesasen la primera infancia. Esto es coincidente con To et al. (2019), quienes hicieron hincapié en que la inasistencia a los programas no siempre se debe al desinterés de los progenitores, sino a una falta de disponibilidad. Debe recordarse que muchos adultos presentan dificultades para asistir de lunes a viernes a este tipo de acciones formativas.

En relación al **objetivo general 4** (identificar los elementos clave que sirvan como modelo para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación parental), los profesionales consultados han considerado que los principales elementos metodológicos y técnicos a tener en cuenta en los programas de educación parental son la periodicidad y la duración de las sesiones, los contextos de aplicación más oportunos, las modalidades de intervención, los objetivos a perseguir, las secuencias o partes de acción de cada sesión, las metodologías de enseñanza y de aprendizaje, la formación a futuros formadores y formadoras y la evaluación de la propia acción formativa (tipos, técnicas e instrumentos de recogida de datos e informaciones).

De esta manera, la importancia de evaluaciones rigurosas y que den cabida a las opiniones de los diferentes participantes de las acciones formativas (progenitores, hijos e hijas, responsables institucionales y profesionales), la duración adecuada de las sesiones (intensidad y dosis suficientes), contar con personal óptimamente formado y cualificado (que es apoyado y asesorado antes, durante y después de la implementación del programa) son aspectos que han coincidido con lo señalado por Small et al. (2009).

Por otro lado, también se ha añadido la necesidad de explicitar la fundamentación teórica de las actuaciones educativas y el modelo de cambio, informar sobre los costes de la puesta en marcha del programa y diseñar un manual del mismo bien detallado (Jiménez e Hidalgo, 2016).

Además, respecto a las líneas temáticas a incluir en este tipo de intervenciones, las presentadas en esta investigación han tratado un abanico de asuntos amplio. Algunos de los contenidos señalados han sido el manejo de comportamientos, el establecimiento de normas y límites, la instauración de un uso adecuado de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los dispositivos conectados a Internet en el núcleo familiar (apuntado por Díaz et al., 2020), la resolución de conflictos, el abordaje de la sexualidad en la infancia o adolescencia, la prevención del consumo de drogas, así como los recogidos también por Pérez y Yániz (2015): el mundo emocional y las pautas comunicativas adecuadas.

Así pues, las líneas temáticas a abordar en los programas de educación parental han de estar actualizadas y revisarse para verificar que dan respuesta a lo que quieren y necesitan aprender las madres y los padres, cuestión fundamental para garantizar acciones formativas válidas y eficaces (Rodrigo, 2015).

Para concluir, comentar que, en la línea de lo detectado en la consulta a personas expertas, la literatura científica ha destacado la relevancia de trabajar con madres y padres el desarrollo de la autonomía de sus hijas e hijos, el establecimiento de opciones y consecuencias, la toma de consciencia de cómo se está actuando en la educación y crianza de los menores, a fomentar las agendas equilibradas de las familias, a reconocer los estilos educativos parentales y a ser consistentes (Perron, 2018).

## 8.2. Limitaciones y prospectivas

---

En esta investigación se han evidenciado ciertas limitaciones, aunque pueden transformarse en prospectivas o futuras líneas de análisis.

Así pues, en la revisión sistemática de alcance llevada a cabo hubiera sido deseable ejecutar una replicación de los procesos de selección de los artículos científicos y de la extracción de los datos por parte de otros profesionales de la investigación, recogiendo el grado de acuerdo entre los mismos o algún índice de fiabilidad (Higgins y Green, 2011). Se han descartado los hallazgos recogidos en otro tipo de comunicaciones, se han elegido dos idiomas, se ha establecido un límite temporal y unos descriptores en concreto para la búsqueda de información en las bases de datos consultadas.

Además, para el futuro parece oportuno realizar un análisis pormenorizado de los elementos relacionados con la calidad metodológica de los estudios incluidos en el estudio bibliométrico y en la revisión sistemática de alcance, atendiendo a lo expuesto por Rodríguez (2017) y Rodríguez y Úbeda (2017).

También, una vez se han conocido las características de los estudios de evaluación de programas de educación parental y de las intervenciones en sí mismas, podrían desmenuzarse los datos atendiendo a los grupos específicos de destinatarios y profundizar en aspectos tales como la eficacia de las acciones formativas (Munn et al., 2018).

En cuanto al estudio de detección de necesidades formativas de los progenitores relacionadas con la educación-crianza de sus hijos e hijas es preciso señalar que se ha seguido un procedimiento de muestreo no probabilístico. La muestra no ha sido representativa de la población debido a la dificultad de contactar con progenitores. Se ha contado con una menor participación de los varones y los resultados han sido referidos por sujetos de una sola comunidad autónoma.

También sería interesante y conveniente realizar un acercamiento a dichas necesidades formativas mediante la realización de grupos de discusión o de entrevistas, tanto con los padres y con las madres como con otros informantes. Esto permitiría la contrastación y la triangulación de la información a través de la complementariedad metodológica (Pérez, 2000).

Respecto al estudio con metodología Delphi, se debe comentar que se han utilizado técnicas de muestreo no probabilísticas. Esto se ha debido a la dificultad de contar con la participación de personas expertas con conocimientos específicos sobre educación parental

(Cabero et al., 2020). No obstante, para representar diversos puntos de vista (Sim et al., 2021) se ha contado con personas expertas del ámbito práctico y del ámbito científico y que se encontraban en primera línea de trabajo con madres y padres.

Por otro lado, se ha tenido que hacer una selección restrictiva de los elementos metodológicos-técnicos y de los contenidos relacionados con los programas de educación parental para su posterior valoración. Sin embargo, dicha elección ha partido de los resultados y de las conclusiones de los tres primeros estudios de esta tesis doctoral, así como de búsquedas previas de literatura sobre el tópico de indagación. De esta forma, la intención ha sido la de incorporar aspectos ya conocidos y otros menos explorados en torno a las acciones formativas destinadas a los progenitores para ser evaluados.

Igualmente, y puesto que el número de componentes de análisis ha sido limitado, en investigaciones futuras sería plausible incorporar otros nuevos, solicitar la participación de personas expertas de fuera del entorno hispanohablante, ampliar los rastreos de fuentes e incluir otras técnicas de recogida de información, tales como los grupos focales (Hernández y Mendoza, 2018).

Como cierre, señalar que, partiendo de las sugerencias de la propuesta presentada, sería posible desarrollar nuevas intervenciones. Después podrían ser evaluadas, probándose experimentalmente las recomendaciones aquí expuestas (García, 2012).

### **8.3. Implicaciones**

---

La tesis doctoral desarrollada se ha realizado desde la convicción de que la investigación debe y puede tener un impacto que se transfiera a la sociedad. Por ese motivo es preciso asegurar el compromiso y la responsabilidad de que el conocimiento que se ha generado retorne de alguna forma a la comunidad, ya sea mediante la divulgación científica, a través de una aplicación práctica o de ambas. Así pues, los resultados de los diferentes estudios llevados a cabo en este trabajo han sido publicados, o están en proceso, en distintas revistas científicas, congresos y capítulos de libro. Además, con los objetivos que han guiado esta tesis doctoral se ha pretendido producir evidencias científicas que contribuyan a ayudar tanto a investigadoras e investigadores que estudian aspectos relacionados con la educación parental como a profesionales que trabajan directamente con las familias, siempre teniendo en cuenta como meta última la mejora de la calidad de vida de los progenitores y de sus hijas e hijos.

Tras lo ya apuntado, se pueden extraer una serie de implicaciones.

En primer lugar, se ha puesto al alcance de los profesionales de la orientación educativa familiar una síntesis actualizada de los programas de educación parental con evidencias científicas. También de las características de los estudios de evaluación de este tipo de acciones formativas para los distintos grupos poblacionales. Por consiguiente, las instituciones sociales, educativas y sanitarias podrían tener en cuenta los resultados presentados aquí para elegir más correctamente y con criterio las intervenciones que se implementen desde sus dependencias.

En segundo lugar, al personal investigador del área se les ha permitido conocer qué se está haciendo respecto a los programas de educación parental, así como acercarlos a los obstáculos que se están encontrando otros colegas a la hora de ponerlos en marcha y examinarlos. En este sentido, es oportuno señalar que los resultados de la exploración de los indicadores bibliométricos han adquirido actualmente gran relevancia. Permiten determinar el estado o situación de un área de conocimiento en concreto y sirven como guía a los autores y a las autoras para mejorar los futuros artículos científicos, y con ello conseguir una mayor calidad, reconocimiento y difusión de las publicaciones (Gómez et al., 2012). También facilita la selección de cabeceras de impacto y de calidad donde publicar. Es decir, los medios donde es adecuado y prioritario difundir sus trabajos científicos para garantizar la visualización de los mismos.

En tercer lugar, se ha conocido en qué grado los progenitores encuestados presentan fortalezas y debilidades respecto a los aspectos clave de la parentalidad positiva, se ha realizado una detección actualizada de los contenidos que consideran que deben incluirse en los programas de educación parental y se han identificado sus preferencias formativas, lo cual permite conocer qué barreras y qué puentes se dan para sentirse motivados y acudir a estas acciones formativas. Por ende, la clase política debería hacerse eco de lo expuesto por los padres y por las madres en cuanto a la necesidad de recibir formación relacionada con la educación y la crianza de sus hijos e hijas. Los gobiernos deben poner los recursos económicos, materiales, técnicos y profesionales necesarios para dar respuesta a estas necesidades. Es cuanto menos curioso que, sabiéndose que la familia es esencial para el buen desarrollo de sus miembros, ciudadanos de pleno derecho en el futuro, se encuentre esta institución educativa y socializadora tan desamparada en cuanto a su formación se refiere.

En cuarto lugar, se ha presentado una propuesta de elementos clave que sirvan como modelo para el diseño, implementación y evaluación de programas de educación parental a partir de la valoración de un grupo de personas expertas. A este respecto hay que decir que un modelo ha de ser tomado como una representación de la realidad que se integra en una estructura lógica a nivel teórico y metodológico, sirve para marcar las pautas para la acción socioeducativa, siendo constitutivo de una evidencia probada para ciertos propósitos, susceptible de imitarse y desarrollarse en determinadas condiciones (García, 2012). Por lo tanto, un modelo puede considerarse un prototipo, una plantilla o un ideal desde la que planear las acciones formativas antes de su implementación, ya que la pretensión del modelo es responder desde las actuaciones educativas a las necesidades detectadas (Stake, 2006). De esta forma, el modelo es a la vez marco de referencia y estructura para la actuación. Es nexo de unión entre la práctica y la teoría y se caracteriza por ser planificado, reflexionado y por alejarse de lo improvisado (Martínez, 2002).

En quinto lugar y último lugar, la propuesta presentada puede ser una base, un punto de partida o una guía para desarrollar futuros programas de educación parental, o actualizar los ya existentes, desde la perspectiva de la orientación educativa familiar. Pero no solo eso, sino que también podría facilitar un acercamiento a los profesionales de la educación a la importancia de implementar e institucionalizar este tipo de acciones formativas en sus comunidades. De esta forma se favorecería el involucramiento de madres y padres en la educación de sus hijas e hijos y en dinámicas de colaboración con el centro educativo, desde el que se les debería prestar ayuda y apoyo en la crianza a través de estos servicios. Parece pues una estupenda oportunidad para reconciliar la educación escolar con la familiar, tendiendo enlaces entre ambas, ya que son instituciones encargadas de educar a los menores, de ahí la necesaria buena sintonía y alineación (Gomáriz et al., 2020).



## 9. REFERENCIAS

---

- Abreu, J.L., Fiorini, M.C., Guisso, L., Vieira, M.L. y Crepaldi, M.A. (2021). Grupo de pais: aprendizagens de participantes do Programa ACT. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v15i1.2392>
- Adler, A. (1948). *Guiando al niño*. Paidós.
- Adler, A. (1975). *El niño difícil*. Espasa-Calpe.
- Aguilar, M. C. (2014). La educación familiar en la sociedad del conocimiento. En Cánovas, P. y Sahuquillo, P. M. (Coords.), *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas* (pp. 155-188). Tirant Humanidades.
- Aguilar, M. C. y Urbano, A. (2014). La necesidad de alfabetización digital e intergeneracional en la familia y la escuela. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 28(1), 8-21. <https://n9.cl/iqdiv>
- Álvarez, I. D., Muñóz, P.C. y González, M. (2019). Familia y Redes Sociales: un binomio controvertido. *Aula abierta*, 48(2), 183-192. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.183-192>
- American Society for the Positive Care of Children (2020). *What is positive parenting?* <https://bit.ly/3hMdYSk>
- American Society for the Positive Care of Children (2022). *¿What is positive parenting?* <https://bit.ly/3hMdYSk>
- Antunes, R. (2020). Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos [Tesis de Doctorado, Universidad Ramón Llull]. <https://n9.cl/9518t>
- Arias, A.V., Morales, J.F., Nouvillas, E. y Martínez, J.L. (2016). *Psicología social aplicada*. Médica Panamericana.
- Arranz, E., Barreto, F., García, L., Sánchez, S. y Martínez, A. (2021). Descubre tu Potencial para Educar a tus Hijas e Hijos: un programa de parentalidad positiva. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria*, 75(1), 73-90. <https://n9.cl/mzwa8>
- Arranz, E.B., Barreto, F., García, L., Sánchez, S. y Martínez, A. (2021). Descubre tu Potencial para Educar a tus Hijas e Hijos: un programa de parentalidad positiva. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de servicios sociales*, 75(2), 73-90. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.75.05>



- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Badenes, M. y Expósito, F. (2021). Percepción y detección de violencia de género e identificación como víctimas: Un estudio bibliométrico. *Anales de Psicología*, 37(2), 341-351. <https://doi.org/10.6018/analesps.434611>
- Bados, A. y García, E. (2010). *La técnica de la reestructuración cognitiva*. Universidad de Barcelona. <https://n9.cl/b9dn0>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychology Review*, 84(1), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(3), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839x.00024>
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive Perspective on Positive Psychology. *International Journal of Social Psychology*, 26(1), 7-20. <https://doi.org/10.1174/021347411794078444>
- Barlow, J., Smailagic, N., Huband, N. y Roloff, V. (2012). Group-based parent training programmes for improving parental psychosocial health. *Campbell Systematic Reviews*, 8(1), 1-197. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002020.pub3>.
- Beltrán, A.M. y Romero, E. (2020). El papel de la gamificación en la conciencia ambiental: Una revisión bibliométrica. *Revista Prisma Social*, 30(1), 161-185. <https://n9.cl/fwdyp>
- Beltrán, O. A. (2005). Revisiones sistemáticas de la literatura. *Revista colombiana de gastroenterología*, 20(1), 60-69. <https://n9.cl/Orirv>
- Berastegui, J., de la Caba, M. A. y Pérez, N. (2020). Evaluación del programa " Familias emocionadas". *Aula abierta*, 49(4), 421-428. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.421-428>
- Bochi, A., Friedrich, D. y Pacheco, J. T. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre programas de treinamento parental. *Temas em Psicologia*, 24(2), 549-563. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-09>
- Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Narcea.

- Bozhkova, G., Shatunova, O. y Shastina, E. (2020). Influence of the Family on the Process of Forming a Child's Personality: Types of Families: A Case of Modern Youth Prose. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(3), 220-241. <https://n9.cl/zonis>
- Brachfeld, F.O. (1948). La Psicología Adleriana y la sociología. *Revista Internacional de Sociología*, 6(24), 43-58. <https://n9.cl/t5wxon>
- Brizuela, G.B., González, C.M., González, Y. y Sánchez, D.L. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *Medisan*, 25(4), 982-1000. <https://n9.cl/p8lxa>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://n9.cl/vspd0>
- Bruna, B., Mazey, V., Rodríguez, M. V. y Salvador, J. C. Intervenciones en Competencias Parentales: Evaluación de eficacia del modelo PPF y Triple P. *Summa Psicológica*, 18(1), 1-7. <https://n9.cl/ywwtdz>
- Burkhart, G. (2009). *Preventing later use disorders in at-risk children and adolescent. A review the theory and evidence base of indicated prevention*. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. <https://n9.cl/ok2d0f>
- Burns, J. N. y Brown, S. M. (2020). Keeping Children Safe parent education programme: improving access to parent education in the context of child protection. *Children Australia*, 45(2), 125-132. <https://doi.org/10.1017/cha.2020.23>
- Caal, S., Moore, K., Murphy, K., Lawner, E., Rojas, A. y DeMand, A. (2019). Abriendo Puertas: Evaluation of a Parent Education Program for Latinos. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 41(2), 231-249. <https://doi.org/10.1177/0739986319839994>
- Cabero, J., Barroso, J., Palacios, A. y Llorente, C. (2020). Marcos de competencias digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>

- Callejas, E., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2022). Introducing Parenting Support in Primary Care: Professionals' Perspectives on the Implementation of a Positive Parenting Program. *Journal of Prevention*, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00664-x>
- Callejas, E., Byrne, S., Rodrigo, M. J., Pitti, C. T. y Graffigna, A. R. (2021). Evaluación de la estrategia de apoyo parental en atención primaria como refuerzo al curso a distancia "Ganar salud y bienestar de 0 a 3 años". *Revista Española de Salud Pública*, 95(1), 1-13. <https://n9.cl/hn2yh>
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83–95. <https://n9.cl/sdmmk>
- Carpintero, H. y Del Barrio, M.V. (2013). Notas sobre Psicología Positiva y familia. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 31-42. <https://n9.cl/ywulz>
- Carroll, P. y Hamilton, W.K. (2016). Positive Parenting Scale: Reliability and Validity of a Measure. *The Journal of Individual Psychology*, 72(1). <https://doi.org/10.1353/jip.2016.0002>
- Castaño, M., Sánchez, M.P. y Viveros, E.F. (2018). Familia homoparental, dinámicas familiares y prácticas parentales. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(2), 51-70. <https://doi.org/10.17151/rlef.2018.10.2.4>
- Castillo, C.A. (2021). Categorías emergentes que conforman a la educación familiar a partir de la hermenéutica. *Revista Scientific*, 6(20), 79-91. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.4.79-91>
- Cerdá, C. (2021). Infancia, familia y educación análisis histórico y cambio social. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 42(1), 183-197. <https://doi.org/10.6018/areas.479381>
- Comeche, M.I. y Vallejo, M.A. (2016). *Manual de terapia de conducta e la infancia*. Editorial Dykinson.
- Comeche, M.I. y Vallejo, M.A. (2016). *Manual de terapia de conducta e la infancia*. Editorial Dykinson.
- Comisión Europea (2013). *Recomendación 112. Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*. Comisión de la Unión Europea. <https://n9.cl/e83cr>
- Comisión Europea (2018). *Ethics in Social Science and Humanities*. <https://n9.cl/8x5ug>

- Consejo de Europa (2006). *Recommendation 19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting. Explanatory Report*. Council of Europe. <https://n9.cl/gscx2>
- Constitución Española, de 29 de diciembre, BOE núm. 311 § 31229 (1978). <https://n9.cl/om7zy>
- Corsi, J. (Comp.). (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Editorial Paidós.
- Cuesta, J. (2017). *Violencia filio-parental, escolar y de pareja en la adolescencia desde la perspectiva de género [Tesis de Doctorado, Universidad de Oviedo]*. <https://n9.cl/b0rmz>
- Davis, P. E., Tighe, L. A. y Waters, N. E. (2021). The Role of Parent Educational Attainment in Parenting and Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, 30(2), 186-192. <https://doi.org/10.1177%2F0963721421993116>
- Davis-Kean, P. E., Tang, S. y Waters, N. E. (2019). *Parent education attainment and parenting*. Routledge.
- Del Pico, J. (2011). Evolución y actualidad de la concepción de familia. Una apreciación de la incidencia positiva de las tendencias dominantes a partir de la reforma del derecho matrimonial chileno. *Revista Ius et Praxis*, 17(1), 31-56. <https://doi.org/10.4067/s0718-00122011000100003>
- Del Pozo, M.M, Álvarez, J.L., Luengo, J. y Otero, E. (2009). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, A., Maquilon, J.J. y Mirete, A. (2020). Uso desadaptativo de las TIC en adolescentes: Perfiles, supervisión y estrés tecnológico. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 64(1), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-03>
- Dinkmeyer, D. y Dreikurs, R. (2000). *Encouraging Children to learn*. Routledge.
- Doh, H. S., Kim, M. J., Shin, N., Song, S. M., Lee, W. K. y Kim, S. (2016). The effectiveness of a parenting education program based on respected parents & respected children for mothers of preschool-aged children. *Children and Youth Services Review*, 68(1), 115-124. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2016.37.2.95>
- Dreikurs, E. (2001). Adler and Dreikurs: Cognitive-Social Dynamic Innovator. *The Journal of Individual Psychology*, 57(4), 324-341. <https://n9.cl/ecge3w>
- Dreikurs, R. y Soltz, V. (1990). *Children: the challenge*. A Plume Book.

- Duque, P. y Cervantes, L. S. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 35(153), 451-464. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.153.3389>
- Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Presses universitaire de France
- Duvall, E. M. y Kerckhoff, R. K. (1958). Implications for education through the family life cycle. *Marriage and family living*, 20(4), 334-343. <https://doi.org/10.2307/348255>
- Eslami, S. (2013). The effective of training classroom management techniques based on Adler-Dreikurs approach for improving Self-efficacy and mental well-being in teacher. *Research*, 5(12), 84-90. <https://n9.cl/cyh17>
- Estévez, C., Castello, N. y Tirado González, S. (2015). ¿Conocen los profesionales las necesidades de los padres de niños con patología del desarrollo? *Escritos de Psicología*, 8(2), 61-70. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1106>
- Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. *Siglo cero*, 31(6), 33-49. <https://n9.cl/4zvww7>
- Fisher, P.A. y Gilliam, K.S. (2012). Research into Theory into Practice: An Overview of Family Based Interventions for Child Antisocial Behavior Developed at the Oregon Social Learning Center. *Clínica y Salud*, 23(3), 247-259. <https://doi.org/10.5093/cl2012a16>
- Fromm, E., Horkheimer, M., Parsons, T. y Tura, S. (1994). *La familia*. Ediciones Península.
- Gamito, R., Aristizabal, P. y Vizcarra, M.T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Revista Prisma Social*, 25(1), 398-423. <https://n9.cl/uskb5>
- García, J.A. y Delval, J. (Coords.). (2016). *Psicología del Desarrollo I*. UNED.
- García, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Diego Marín
- García, M.P., Hernández, M.A., Parra, J. y Gomariz, M.A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.154.57664>
- Gardner, F., Montgomery, P. y Knerr, W. (2016). Transporting evidence-based parenting programs for child problem behavior (age 3–10) between countries: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 749-762. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1015134>
- Gaviria, E., López, M. y Cuadrado, I. (2013). *Introducción a la Psicología Social*. Sanz y Torres.

- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 1(15), 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Gil, J. A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. UNED.
- Goig, R. L. y Goig, D. L. (2003). Estilos educativos parentales y relaciones sociales en adolescentes. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 27(1), 53-70. <https://n9.cl/pigfi>
- Gomariz, M.A., Hernández, M.A., García, M.P. y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. Bordón. *Revista de pedagogía*, 69(2), 41-57. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- Gomáriz, M.A., Hernández, M.A., Parra, J., García, M.P., Martínez, M.J. y Galián, B. (2020). *Familias y profesorado compartimos educación. Guía para educar en colaboración*. Editum.
- Gómez, A., Ramiro, M. T., Ariza, T. y Granados, M. R. (2012). Estudio bibliométrico de Educación XXI. *Educación XXI*, 15(1), 17-41. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.148>
- González, J. A. (2007). *Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: A educar también se aprende*. [Comunicación oral]. X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía, Braga, Portugal. <https://n9.cl/ui0yb>
- González, L., Urbano, A., Bernedo, I. M. y Oliver, J. (2021). Perceived Impact of the COVID-19 Lockdown on the Family Context of Foster and Non-Foster Families. *Journal of Child and Family Studies*, 32(4), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02185-x>
- Gordon Jr, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public health reports*, 98(2), 107-119. <https://n9.cl/8b515>
- Grané, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia? *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 76(1), 7-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>
- Guijarro Morales, A. (2001). *El síndrome de la abuela esclava*. Grupo Editorial Universitario.
- Haslam, D., Mejia, A., Sanders, M.R. y de Vries, P.J. Parenting programs (2016). En Rey J.M. (Ed.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (pp. 1-28). International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. <https://n9.cl/8egca>

- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández, M. A., Belmonte, M. L. y Lara, B. (2020). El reflejo de una tradición: feminización de la vida familiar. *REIDOCREA*, 9(1), 232-243. <https://n9.cl/hqsnv>
- Hidalgo, M.V., Jiménez, L., Lorence, B. y Sánchez, M. (2020). *Entrevista para la Evaluación de las Competencias Parentales. Manual técnico*. Cruz Roja.
- Higgins, J.P.T. y Green, S. (Editores) (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration. <https://handbook-5-1.cochrane.org/>
- Hobmair, H. y Treffer, G. (1981). *Psicología Individual*. Herder.
- Iglesias, M. T., Urbano, A. y Martínez, R. A. (2019). Escala de Comunicación autopercebida en la relación de pareja (CARP). *Anales de Psicología*, 35(2), 314-322. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.334451>
- Iglesias, M. T., Urbano, A. y Martínez, R. A. (2020). Escala de Frecuencia y Respuesta a los Conflictos de Pareja: Fiabilidad y Validez. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 56(3), 47-57. <https://doi.org/10.21865/ridep56.3.04>
- Ignatova, N, Dagiene, V. y Kubilinskienė, S. (2015). ICT-based Learning Personalization Affordance in the Context of Implementation of Constructionist Learning Activities. *Informatics in Education*, 14(1), 51-64. <https://doi.org/10.15388/infedu.2015.04>
- Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S. y Delfederico, F. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Revista Redes*, 41(2), 11-18. <https://n9.cl/icvd0>
- Jewell, J., Schmittl, M., McCobin, A., Hupp, S. y Pomerantz, A. (2017). The children first program: The effectiveness of a parent education program for divorcing parents. *Journal of Divorce & Remarriage*, 58(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/10502556.2016.1257903>
- Jiménez, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 273-300. <https://n9.cl/spoat>
- Jiménez, L. e Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100. <https://n9.cl/ei63n>

- Jiménez, L. e Hidalgo, M.V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2), 91-100. <https://n9.cl/ej63n>
- Johnson, G.M. (2010). Internet Use and Child Development: Validation of the Ecological TechnoSubsystem. *Educational Technology & Society*, 13(1), 176-185. <https://n9.cl/sd1jl>
- Jonyniene, J. y Kern, R.M. (2012). Individual Psychology lifestyles and parenting style in Lithuanian parents of 6 to 12 years old. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 11(1), 89-117. <http://dx.doi.org/10.7220/1941-7233.11.5>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 294, de 6 de diciembre, 119788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, BOE núm. 340 § 122868 (2020). <https://n9.cl/0ui6n>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § 12886 (2013). <https://n9.cl/ucut>
- Limiñana, A. R., Suriá, R. y Mateo, M. A. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.02.004>
- Liyana, N. A., Tam, W. S. y Shorey, S. (2018). Enhancing first-time parents' self-efficacy: A systematic review and meta-analysis of universal parent education interventions' efficacy. *International Journal of Nursing Studies*, 82(1), 149-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.03.021>
- Lockwood, C., Dos Santos, K. B. y Pap, R. (2019). Practical guidance for knowledge synthesis: scoping review methods. *Asian Nursing Research*, 13(5), 287-294. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anr.2019.11.002>
- López, P. (1994). Aplicaciones de la metodología bibliométrica a un tema especializado: psicología y artes marciales. *Revista general de información y documentación*, 4(2), 41-62. <https://n9.cl/n1hvo>
- López, S. y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Editorial CCS.



- Lorenzo, G. y Scagliarini, C. (2018). Revisión bibliométrica sobre la realidad aumentada en Educación. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 45-60. <https://doi.org/10.5209/RGID.60805>
- Lott, L. y Nelsen, J. (2008). *Facilitación de talleres de Disciplina Positiva para padres*. Discipline Positive Association. <https://n9.cl/n4cqc>
- Lozano, I. y Valero, L. (2017). Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 85-91. <https://n9.cl/giip6>
- Macías, R. (2012). *Entendiendo y tratando el corazón de la familia. Un modelo dinámico, sistémico, integrativo*. El Saber Instituto
- Máiquez, M.L. y Capote, C. (2001). Modelos y enfoques en intervención familiar. *Intervención Psicosocial*, 10(2), 185-198. <https://n9.cl/6c8pv>
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Visor.
- Maquilón, J.J., De Jorge, M.E., Riquelme, M.C. y García, A. (2010). Análisis de las propiedades psicométricas de los cuestionarios D.I.S.P.O. (Disciplina Positiva: Evaluación de la Responsabilidad y Corresponsabilidad Familiar). *INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 1-13. <https://n9.cl/qvgty8>
- Martin, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Pearson.
- Martín, J. C., Máiquez, M. y Rodrigo, M.J. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. <https://n9.cl/j4t2j>
- Martín, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, M., Arnau, L. y Sabaté, M. (2019). Evaluation of a Parenting Training Program, “Limits” in a Juvenile Justice Service: Results and Challenges. *Psychosocial Intervention*, 28(1), 1-10. <https://doi.org/10.5093/pi2018a14>
- Martínez, M.C., Álvarez, B. y Fernández, A.P. (2015). *Orientación familiar. Contextos, evaluación e intervención*. Sanz y Torres.
- Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. EOS.
- Martínez, R. A., Rodríguez, B., Álvarez-Blanco, L. y Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional

- Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117.  
<https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- Martínez, R. A. y Becedóniz, C. M. (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://n9.cl/svcw8>
- Martínez, R. A., Pérez, M. H. y Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez, R. A., Pérez, M. H. y Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.  
<https://n9.cl/itb0l>
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez, R.A., Álvarez, L. y Pérez, M. (2010). Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14(1), 63-88. <https://n9.cl/lckbu>
- Martínez, R.A., Iglesias, M.T. y Pérez, M.H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres (ECPES-M). *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 37(1), 69-82. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2021.37.04](https://doi.org/10.7179/psri_2021.37.04)
- Martínez, R.A., Iglesias, M.T. y Pérez, M.H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres (ECPES-M). *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 37(1), 6-21. [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.37.04](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.04)
- Martínez, R.A., Rodríguez, B. y Gimeno, J.L. (2010b). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.  
<https://n9.cl/0k4ql>
- Mayer, R.E. (2010). *Aprendizaje e Instrucción*. Alianza Editorial.
- McKay, K., Kennedy, E. y Young, B. (2021). "Sometimes I think my frustration is the real issue": A qualitative study of parents' experiences of transformation after a parenting programme. *PloS One*, 16(10), 25-38. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258528>
- Mejia, A., Calam, R. y Sanders, M. R. (2012). A Review of Parenting Programs in Developing Countries: Opportunities and Challenges for Preventing Emotional and Behavioral Difficulties in Children. *Clinical child and family psychology review*, 15(2), 163-75.  
<https://doi.org/10.1007/s10567-012-0116-9>

- Mejía, A., Calam, R. y Sanders, M. R. (2012). A review of parenting programs in developing countries: opportunities and challenges for preventing emotional and behavioral difficulties in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(2), 163-175. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0116-9>
- Mental Disorders. Rockville, MD: U.S Department of Health and Human Services
- Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López, F. y Nieto, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en psicología latinoamericana*, 33(1), 57-76. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.05>
- Morales, S., Martínez, M. J., Martín, R. y Nieto, J. (2016). Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil. *Psicología Conductual*, 24(2), 341-357. <https://n9.cl/y6xre>
- Moreno, A.J. (2019). Estudio bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>
- Morris, A. S., Jespersen, J. E., Cosgrove, K. T., Ratliff, E. L. y Kerr, K. L. (2020). Parent education: what we know and moving forward for greatest impact. *Family Relations*, 69(3), 520-542. <https://doi.org/10.1111/fare.12442>
- Munn, Z., Peters, M., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping approach. *Medical Research Methodology*, 18(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Muñoz, I. M., Díaz, C. P. y Torres, G. (2021). Orientación familiar y hábitos saludables en estudiantes de Educación Primaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 60-73. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32556>
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos* (4ª Ed.). Herder.
- Nelsen, J. (2006). *Disciplina Positiva*. Ediciones Ruz.
- Nelsen, J., Lott, L. y Glenn, S. (2015). *Disciplina Positiva en el salón de clase*. Editorial Rondine.

- Oberst, U, Ibarz, V. y León, R. (2004). La psicología individual de Alfred Adler y la psicosisíntesis de Olivér Brachfeld. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 67(1), 31-44. <https://doi.org/10.20453/rnp.v67i1-2.1562>
- Oberst, U. (2002). Salud mental y ética: el concepto de sentimiento de comunidad en la psicología de Alfred Adler. *Persona*, 5(1), 131-146. <https://doi.org/10.26439/persona2002.n005.873>
- Oberst, U. (2003). *La aportación de Rudolf Dreikurs a la Psicología Adleriana. Educación democrática versus educación tradicional*. Universidad Ramón Llull. <https://n9.cl/r6g5t>
- Oberst, U. (2010). *El trastorno del niño consentido*. Milenio.
- Oberst, U. (2015). La Psicología Individual de Alfred Adler: una introducción. *Revista de Psicoterapia*, 26(102), 1-17. <https://n9.cl/zqw5f>
- Oberst, U. (2016). La crianza desde la Psicología Individual de Alfred Adler. *Revista AFIN*, 81(2), 1-13. <https://n9.cl/lxkh2>
- O'Connell, R., Owen, C., Padley, M., Simon, A. y Brannen, J. (2019). Which types of family are at risk of food poverty in the UK? A relative deprivation approach. *Social Policy and Society*, 18(1), 1-18. <https://doi.org/10.1017/s1474746418000015>
- Oliva, E. y Villa, V.J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20. <https://doi.org/10.15665/rj.v10i1.295>
- Onyshchenko, V. (2020). Features of behavior of adolescents from families with different types of upbringing and parenthood. *Socialization & Human Development International Scientific Journal*, 2(1), 49-60. <https://doi.org/10.37096/SHDISJ-20-1.1-0005>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. UNICEF. <https://n9.cl/o2t5>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención de los Derechos del Niño y de la Niña*. UNICEF. <https://n9.cl/5o45n>
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Preventing violence: Evaluating outcomes of parenting programmes*. World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *La prevención de la violencia: evaluación de los resultados de programas de educación para padres*. <https://n9.cl/shkh>
- Palacios, J. (2016). Trabajando con familias, investigando sobre familias. *Apuntes de psicología*, 34(2), 83-89. <https://n9.cl/kez59>

- Paradas, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40. <https://n9.cl/dvguf>
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Castalia.
- Peixoto, S. y Tomás, A. (2017). Necesidades nos apoios à parentalidade: perceções e práticas dos profissionais de saúde. *Revista de Estudos e Investigación en Psicologia y Educación*, 15(5), 278-282. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2760>
- Pellón, R., Miguéns, M., Orgaz, C., Ortega, N y Pérez, V. (2014). *Psicología del aprendizaje*. Madrid: UNED
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287. <https://n9.cl/mn731>
- Pérez, A. y Yániz, C. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 104-122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15231>
- Perron, N. C. (2018). The four Cs of parenting: Applying key counseling concepts for raising healthy children across countries, cultures, and families. *The Family Journal*, 26(1), 48-55. <https://doi.org/10.1177/1066480717753014>
- Pisani, E. R. y Martins, M. B. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: a systematic review. *Psychosocial Intervention*, 25(1), 27-38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.10.003>
- Pro, M. y Arribas, A. P. (2021). *Influencia de la familia en la personalización y socialización*. Dykinson.
- Raines, D. A. y Robinson, J. (2020). Format of parent education material preferred by new mothers. *Clinical nursing research*, 29(4), 256-259. <https://doi.org/10.1177/1054773818790007>
- Ramírez, A., González, N. y Salcines, I. (2018). Competencias parentales positivas y Smartphone. Diagnóstico en el contexto familiar. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 137-157. <https://doi.org/10.14198/medcom2018.9.2.10>
- Reid, J. B., Patterson, G. R. y Snyder, J. (Eds.). (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. American Psychological Association.

- Reparaz, C., Rivas, S., Osorio, A. y Garcia, G. (2021). A Parental Competence Scale: Dimensions and Their Association With Adolescent Outcomes. *Frontiers in psychology*, 12(1), 1077-1092. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652884>
- Rey A. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 61-84. <https://n9.cl/tkrji>
- Reyna, E.D., Betancourt, D.L. y Rojas, P.E. (2019). Tecnología presente, padres ausentes. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1201-1208. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.355>
- Robles, Z. y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101. <https://n9.cl/2ggi6>
- Rodón, L.M. (2011). *Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: el tránsito de la familia modelo a los modelos de familia*. [Comunicación oral]. I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI, Sevilla, España. <https://n9.cl/rjpkj>
- Rodrigo, M. J. (Coord.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (Coord.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodrigo, M., Máiquez, M. y Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias: orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMPS). <https://n9.cl/v8hwg>
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Rodrigo, M.J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M.V., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Martínez, R.A. y Ochaíta, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <https://n9.cl/18r5>
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias. <https://n9.cl/n4t73>
- Rodríguez, A. M., Trujillo, J.M. y Sánchez, J. (2019). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en

- Scopus y Web of Science. *Revista complutense de educación*, 30(2), 623-646. <https://doi.org/10.5209/rced.58862>
- Rodríguez, A. y Gallego, J. L. (2019). Análisis bibliométrico sobre educación especial. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 307-327. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9156>
- Rodríguez, C. y Úbeda, A. M. (2019). Análisis bibliométrico a través de indicadores de calidad metodológica de las revistas españolas de educación indizadas en JCR durante el trienio 2014-2016. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12771>
- Rodríguez, N. C., Rodríguez, J., Ceballos, E. y Álvarez, M. (2013). ¿Pelemos o negociamos? La argumentación de los padres y las madres con sus hijos e hijas adolescentes durante los conflictos familiares. *European Journal of Investigation in Health*, 3(3), 207-217. <https://n9.cl/5tlk4>
- Romaní, F., Huamaní, C. y González, G. (2011). Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: una aproximación para el pregrado. *Revista Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 16(1), 52-62. <https://n9.cl/enq89a>
- Rubio, F. J., Jiménez, C. y Trillo, M. P. (2021a). Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 249-267. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-08>
- Rubio, F. J., Trillo, M. P. y Jiménez, C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de educación*, 389(3), 267-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>
- Rubio, F.J., Jiménez, C. y Trillo, M.P. (2021b). Características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental. Una revisión de alcance. *Revista Estudios sobre Educación*, 41(1), 71-105. <https://doi.org/10.15581/004.41.005>
- Ruiz, C., Serrano, I. y Mujika, A. (2018). Parental competence programs to promote positive parenting and healthy lifestyles in children a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 94(3), 238-250. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2017.07.019>
- Ruiz, L. y Hernández, M.A. (2016). La formación de familias. Un análisis bibliométrico. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8(1), 9-25. <https://n9.cl/4pbht>

- Sallés, C. y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, 49(3), 25-47. <https://n9.cl/owdz1>
- Santana, E.V. (2015). La familia del siglo XXI, fuente inagotable para la educación de las personas. *Revista A&H*, 13(1), 90-100. <https://n9.cl/u38fo>
- Santibáñez, R., Flores, N. y Martín, A. (2018). Familia monomarental y riesgo de exclusión social. *Iqual. Revista de género e igualdad*, 21(1), 123-144. <https://doi.org/10.6018/igual.307701>
- Santos, M.J. (2017). La violencia filio-parental desde un enfoque pedagógico: análisis y propuestas de intervención para la educación familiar [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. <https://n9.cl/50itp>
- Santrock, J.W. (2014). *Psicología de la educación*. Mc Graw Hill.
- Sanz, M.T., Menéndez, F.J., Rivero, M.P. y Conde, M. (2013). *Psicología de la motivación. Teoría y práctica*. Sanz y Torres.
- Șițoiu, A. (2021). Parental Education and the Need to Train Parents in 21st Century. *LUMEN Proceedings*, 16(1), 455-471. <https://doi.org/10.18662/lumproc/atee2020/32>
- Skinner, B.F. (1965). *Science and Human Behavior*. McMilland. <https://n9.cl/96aix>
- Small, S. A., Cooney, S. M. y O'connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00530.x>
- Smith, C., Perou, R. y Lesesne, C. (2002). Parent education. En M. H Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social condition and applied parenting* (389-410). Lawrence Erlbaum
- Smith, J.D., Dishion, T.J., Shaw, D.S., Wilson, M.N., Winter, C.C. y Patterson, G.R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology*, 26(4), 917-932. <https://doi.org/10.1017/s0954579414000169>
- Soheili, F., Alizadeh, H., Murphy, J.M. Salimi, H.S. y Dreikurs, E. (2015). Teachers as Leaders: The Impact of Adler-Dreikurs Classroom Management Techniques on Students' Perceptions of the Classroom Environment and on Academic Achievement. *The Journal of Individual Psychology*, 71(4), 440-461. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0037>
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.



- Suárez, A. (2017). *Evaluación del programa 'Educar en Positivo' basado en entornos virtuales de aprendizaje experiencial* [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. <https://n9.cl/80wo7>
- Suárez, A., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 112-120. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1883>
- Suárez, A., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 112-120. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1883>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). (2021). *Practical Tools for Prescribing and Promoting Buprenorphine in Primary Care Settings*. SAMHSA. <https://n9.cl/e9gro>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). (2018). *The Substance Abuse and Mental Health Services Administration*. SAMHSA. <https://n9.cl/d7ssf>
- Thora, R. (2017). *Young people's ideas of what it means to be a good citizen. The role of empathy, volunteering and parental styles* [Tesis de Doctorado, University of Iceland]. <https://n9.cl/zycpg>
- To, S. M. y Chan, T. S. (2013). Searching for the meaning of parenthood: An existential approach to parent education in the Hong Kong-Chinese context. *International Social Work*, 56(4), 467-481. <https://doi.org/10.1177%2F0020872811427718>
- To, S. M., Kan, S. M. I., Tsoi, K. W. y Chan, T. S. (2015). Reviving parents' life momentum: A qualitative evaluation of a parent education program adopting an existential approach. *The Open Family Studies Journal*, 7(1), 103-111. <https://doi.org/10.2174/18749224015070100103>
- To, S. M., Kan, S. M., Tsoi, K. W. y Chan, T. S. (2013). A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach. *Journal of Social Work Practice*, 27(1), 79-94. <https://doi.org/10.1080/02650533.2012.732046>

- To, S. M., Kwok, C. M., So, Y. Y. y Yan, M. W. (2019). Parent education for migrant mothers of left-behind children in China: A pilot randomized controlled trial. *Family Process*, 58(2), 318-333. <https://doi.org/10.1111/famp.12369>
- To, S. M., So, Y. Y., Tsoi, K. W., Kan, S. M. y Chan, T. S. (2018). Supporting parents in late modernity through parent education: A mixed-methods study in Hong Kong. *Journal of Social Work*, 18(2), 164-184. <https://doi.org/10.1177%2F1468017316656090>
- Tobío, C. (2014). *Las familias y sus necesidades y retos en el actual entorno social y económico: respuesta de los poderes públicos*. Ararteko. <https://n9.cl/aprcm>
- Torio, S., Peña, J. V, García, O. e Inda, M. (2019). Evolución de la parentalidad positiva: estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.389621>
- Torio, S., Peña, J.V., García, O. e Inda, M. (2019). Evolución de la parentalidad positiva: estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de un programa de educación parental. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 109-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.389621>
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2009). *Guide to implementing family skills training programmes for drug abuse prevention*. UNODC. <https://n9.cl/tcvv6>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (2011). *Reglamento Regulator de los Estudios de Doctorado y de las Escuelas de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. <https://n9.cl/2p03b2>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (2015). *Reglamento Regulator de los Estudios de Doctorado y de las Escuelas de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Aprobado en Consejo de Gobierno de fecha 30 de junio de 2015)*. <https://n9.cl/i90y4>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (2017). *Tesis por compendio de publicaciones*. <https://n9.cl/i90y4>
- Urbano, A. (2018). *Relaciones de pareja e implicaciones familiares: Análisis de necesidades socioeducativas* [Tesis de Doctorado, Universidad de Oviedo]. <https://n9.cl/v4ttt>
- Urra Portillo, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. La Esfera de los Libros.

- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15-22. <https://n9.cl/gph55>
- Valero, M., Ballester, L., Orte, M. C. y Amer, J. A. (2017). Metaanalysis of family-based selective prevention programs for drug consumption in adolescent. *Psicothema*, 29(3), 299-305. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.275>
- Valladares, A.M. (2008). La familia. Una mirada desde la Psicología. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas*, 6(1), 4-13. <https://n9.cl/sdnje>
- Vaquero, E., Suárez, A., Fernández, L., Rodrigo, M.J. y Balsells, M.A. (2019). E-parenting: una revisión sistemática de la literatura. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68(2), 30-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1313>
- Vargas, J., Lemos, V. N. y Richauda, M. C. (2020). Adaptación y validación argentina de una versión breve de la Escala de Parentalidad Positiva (E2p). *Liberabit*, 26(2), 2223-7666. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.08>
- Vázquez, N. (2015). *Evaluación de la efectividad de un programa comunitario de parentalidad positivo. Perspectiva desde los determinantes sociales de la salud* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://n9.cl/r0eyl>
- Vázquez, N. Molina, M.C., Ramos, P. y Artazcoz, L. (2016). Validación de un instrumento en español para medir habilidades parentales promovidas en una intervención de educación parental. *REIRE*, 9(2), 30-46. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2016.9.2923>
- Ventura, M.I. (2018). *Estudio de los estilos educativos y la afectividad en niños y niñas que viven en familias homoparentales o monoparentales en comparación con familias heterosexuales* [Tesis de Doctorado, Universidad de Almería]. <https://n9.cl/2vv87>
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (403-426). Alianza.
- Von Bertalanffy, L. (1950). An outline of general system theory. *British Journal for the Philosophy of Science*, 1(1), 134-165. <https://doi.org/10.1093/bjps/l.2.134>
- Watts, R.E. (2015). La Psicología Individual de Adler: la Psicología Positiva original. *Revista de Psicoterapia*, 26(102), 81-89. <https://n9.cl/97fhu>



## 10. ÍNDICE DE TABLAS

---

<b>Tabla 1.</b> Correspondencia entre los objetivos y las preguntas de investigación según el estudio.....	27
<b>Tabla 2.</b> Denominación de las principales funciones de la familia contemporánea .....	41
<b>Tabla 3.</b> Temas relacionados con las necesidades de información, de formación y de orientación que presentan los progenitores en cuanto a la educación y crianza de sus hijos e hijas .....	58
<b>Tabla 4.</b> Los sistemas ecológicos de la teoría de Bronfenbrenner .....	65
<b>Tabla 5.</b> Ejemplos con una madre para representar el modelo de determinismo recíproco .	74
<b>Tabla 6.</b> Principios o aspectos claves del enfoque de la parentalidad positiva.....	91
<b>Tabla 7.</b> Principales tipos de recursos psicosocioeducativos y formativos de educación parental .....	98
<b>Tabla 8.</b> Correspondencia entre los abordajes metodológicos de investigación según el estudio.....	121
<b>Tabla 9.</b> Relación de las principales publicaciones derivadas de la tesis doctoral .....	126
<b>Tabla 10.</b> Relación de publicaciones secundarias o complementarias derivadas de la tesis doctoral .....	241
<b>Tabla 11.</b> Correspondencia entre los artículos científicos y los capítulos de libro con la información sobre el factor de impacto.....	244



# 11. ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Figura 1.</b> Principales apartados del marco teórico de la tesis doctoral.....	31
<b>Figura 2.</b> Elementos más repetidos en las definiciones recogidas de familia .....	36
<b>Figura 3.</b> Denominaciones de las principales funciones de la familia contemporánea.....	39
<b>Figura 4.</b> Propuesta de clasificación de tipos de familia según su estructura .....	44
<b>Figura 5.</b> Principales cambios que han impactado sobre las familias.....	51
<b>Figura 6.</b> Clasificación de las necesidades que pueden presentar las personas en la crianza y educación de sus hijos y de los recursos para dar respuesta a las mismas.....	52
<b>Figura 7.</b> Síntesis de los principales enfoques del marco evolutivo, ecológico y sistémico ....	61
<b>Figura 8.</b> El tecno-subsistema dentro del modelo teórico de Bronfenbrenner.....	66
<b>Figura 9.</b> Principales aportaciones del marco conductual cognitivo y social a la familia .....	68
<b>Figura 10.</b> Principales procedimientos del condicionamiento operante de Skinner .....	69
<b>Figura 11.</b> Principales elementos de la perspectiva social-cognitiva.....	73
<b>Figura 12.</b> Modelo de la teoría de la coerción aplicada a las familias .....	75
<b>Figura 13.</b> Conceptos básicos de la psicología individual o adleriana .....	79
<b>Figura 14.</b> Referentes normativos que explicitan el apoyo a las familias.....	84
<b>Figura 15.</b> Elementos incluidos en las acciones formativas de educación parental.....	88
<b>Figura 16.</b> Características de los recursos psicosocioeducativos de educación parental .....	93
<b>Figura 17.</b> Tipos de prevención en la educación parental y su analogía con la higiene bucal	96
<b>Figura 18.</b> Buenas prácticas en los recursos y servicios de educación parental.....	100
<b>Figura 19.</b> Abordajes metodológicos aplicados en la tesis doctoral.....	105
<b>Figura 20.</b> Variables exploradas en el estudio bibliométrico.....	107
<b>Figura 21.</b> Limitadores y ecuaciones de búsqueda según la base de datos .....	108
<b>Figura 22.</b> Pasos seguidos en el primer y segundo estudio: continuidad y complementariedad .....	109

<b>Figura 23.</b> Bases de datos electrónicas exploradas en la revisión sistemática de alcance....	111
<b>Figura 24.</b> Variables exploradas en la revisión sistemática de alcance .....	112
<b>Figura 25.</b> Características sociodemográficas de los progenitores participantes en el tercer estudio.....	114
<b>Figura 26.</b> Fases del proceso de diseño y validación del instrumento de recogida de datos e información .....	115
<b>Figura 27.</b> Fases del método Delphi en la versión modificada para el cuarto estudio .....	118
<b>Figura 28.</b> Dimensiones de variables del instrumento utilizado en las dos rondas del método Delphi .....	120
<b>Figura 29.</b> Revistas y año de publicación de los artículos científicos que forman parte de la tesis doctoral por compendio de publicaciones .....	125





## 12. ABREVIATURAS, SIGLAS Y SÍMBOLOS

---

AC	Artículo científico
ACM	Alta calidad metodológica
ADI	Análisis de datos e información
AF	Acción formativa
CA	Comunidad autónoma
CARM	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
CCPES	Cuestionario de competencias parentales, emocionales y sociales
CI	Criterio de inclusión
CM	Calidad metodológica
CNEAI	Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora
DOI	Digital Object Identifier
EB	Estrategia de búsqueda
ECB	Ecuación de búsqueda
EI	Educación infantil
EIDUNED	Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
EP	Educación parental
EPO	Educación primaria obligatoria
EPP	Escala de Parentalidad Positiva
ERIC	Education Resources Information Center
ES	Educación secundari
ETM	Elemento técnico y metodológico
FECYT	Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología
IECE	Instrumento de evaluación de la competencia experta
IRDI	Instrumento de recogida de datos e información
JCR	Journal Citation Reports
K	Coficiente de competencia experta
Ka	Coficiente de argumentación
Kc	Coficiente de conocimiento general

KCI	Korean Journal Database
LT	Línea temática
MD	Método Delphi
MPGEP	Modelo de programa grupal de educación parental
OE	Objetivo específico
OG	Objetivo general
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PDE	Programa de Doctorado en Educación
PE	Persona experta
PE	Persona experta
PEP	Programa de educación parental
PGEP	Programa grupal de educación parental
PI	Pregunta de investigación
PPP	Principios de la parentalidad positiva
PSE	Proceso selectivo de estudios
RSA	Revisión sistemática de alcance
SAMHSA	Substance Abuse and Mental Health Services Administration
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TD	Tesis doctoral
TEE	Tesoro Europeo de Educación
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNODC	United Nations Office on Drugs and Crime
Wos	Web of Science
$\alpha$	Alfa de Cronbach



## 13. ANEXOS

### 13.1. Anexo I. Instrumento para la extracción de datos en la revisión sistemática de alcance

<b>Instrumento para la extracción de datos/información de los artículos revisados</b>	
<b>Variables bibliométricas</b>	
<b>Variable</b>	<b>Datos e informaciones extraídas</b>
Título del artículo	
Número de elegibilidad del artículo	
Título del artículo	
Autores	
Revista de publicación	
Bases de datos donde aparece	
Palabras clave	
Objetivo de la investigación	
Tipo de diseño de investigación seguido	
Países donde se llevó a cabo la investigación	
Nombre del programa implementado y evaluado	
Año de publicación	
<b>Características generales de los estudios revisados</b>	
Población específica de destinatarios de la intervención	
Tamaño muestral	
Edad de los progenitores u otros educadores participantes	
Edad de los menores	
Contexto o ámbito de implementación del programa	
<b>Características técnicas de los estudios revisados</b>	
Contenidos abordados en el programa	
Variables medidas en los estudios	
Número y duración de las sesiones de las intervenciones	
Otros componentes y modalidades de intervención incorporadas, además de la grupal con progenitores	
Limitaciones de la investigación explicitadas en los estudios	
Evaluación de seguimiento post-intervención (presencia/ausencia y tiempo transcurrido entre la evaluación final y la de seguimiento)	
<b>Evaluación de la calidad metodológica de los estudios incluidos (responda con sí o no)</b>	
¿Explicita los objetivos/hipótesis de investigación?	
¿Explicita el diseño de investigación seguido?	
¿Explicita y/o define las variables medidas?	

¿Explicita el tamaño muestral?	
¿Explicita las características de la muestra? (al menos edad y sexo)	
¿Explicita el tipo de muestreo seguido?	
¿Explicita los instrumentos de medida?	
¿Explicita las características técnicas de los instrumentos de medida? (fiabilidad y validez)	
¿Expone los resultados en tablas y/o figuras?	
¿Explicita las limitaciones en la investigación?	

## 13.2. Anexo II. Consentimiento informado para progenitores

### Consentimiento informado

Estimado/a participante:

Queda invitado/a a participar en el estudio titulado “Principios para el desarrollo de la parentalidad positiva. Revisión sistemática de programas y diagnóstico de necesidades”, cuyo autor es Francisco José Rubio Hernández. Está dirigido por la Dra. María del Carmen Jiménez Fernández y la Dra. María Paz Trillo Miravalles, investigadoras y profesoras adscritas al departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

El objetivo de este estudio es recoger información sobre aspectos relacionados con la parentalidad positiva, las preferencias de madres y padres para la realización de programas de educación parental, así como de sus principales preocupaciones y necesidades a la hora de criar y educar a sus hijos e hijas, para, después, diseñar un modelo de intervención de educación parental que formará parte de una tesis doctoral.

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda a un cuestionario que contiene preguntas sobre los aspectos anteriormente expuestos.

Cumplimentar el cuestionario en sí le tomará aproximadamente 10 minutos.

La participación en esta actividad es voluntaria. Usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato, siendo los mismos organizados con un número asignado a cada participante, siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPD-GDD).

Los datos estarán a cargo del equipo de investigación de este estudio para el posterior desarrollo de informes y publicaciones en revistas, reuniones científicas, etcétera.

Para cualquier pregunta que usted desee hacer durante el proceso de investigación, podrá contactar a través del siguiente correo electrónico: [fjrubiohernandez@gmail.com](mailto:fjrubiohernandez@gmail.com)

Francisco José Rubio Hernández  
Gracias de antemano por su participación

### 13.3. Anexo III. Instrumento para progenitores

<b>Cuestionario de parentalidad positiva. Necesidades y preferencias formativas</b>	
<p>A través de este cuestionario se pretende recoger información sobre aspectos relacionados con la parentalidad positiva, las preferencias de madres y padres para la realización de programas de educación parental, así como de sus principales preocupaciones y necesidades a la hora de criar y educar a sus hijos e hijas. Por ello, es importante que exprese con sinceridad su opinión sobre los temas que aparecen a continuación. Por favor, para responder marco con "X" la opción que se corresponda mejor con su situación u opinión y conteste brevemente cuando aparezca un espacio para cumplimentar. Toda la información recogida es confidencial. Gracias por su colaboración</p>	
<b>Datos sociodemográficos</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Opciones de respuesta</b>
1. ¿Cuál es su sexo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hombre</li> <li>- Mujer</li> </ul>
2. ¿Cuántos años tiene?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....años</li> </ul>
3. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sin estudios</li> <li>- Primaria</li> <li>- Secundaria</li> <li>- Bachillerato</li> <li>- Formación profesional (media o superior)</li> <li>- Estudios universitarios (diplomatura, licenciatura o grado)</li> <li>- Estudios de posgrado (máster y/o doctorado)</li> <li>- Otro tipo de estudios. Especifique cuál...</li> </ul>
4. ¿Cuál es su país de procedencia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- España</li> <li>- Otro país. Especifique el país del que procede...</li> </ul>
5. Indique el nombre de su población (pueblo, ciudad...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> </ul>
6. ¿Cuál es su estado civil?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soltero/a</li> <li>- Casado/a</li> <li>- Separado/a o divorciado/a</li> <li>- Viudo/a</li> <li>- Pareja de hecho</li> </ul>
7. ¿Cuál es su situación laboral actual?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajador/a por cuenta propia o autónomo/a</li> <li>- Trabajador/a por cuenta ajena o contratado/a</li> <li>- Amo/a de casa</li> <li>- Desempleado/a con prestación económica</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desempleado/a sin prestación económica</li> <li>- Jubilado/a y/o pensionista</li> </ul>
8. ¿Vive en pareja?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí</li> <li>- No</li> </ul>
9. ¿Cuántos años lleva con su actual pareja?	- .....años
10. ¿Cuántos hijos/as tiene?	- Tengo.....hijos/as
<b>Parentalidad positiva</b>	
<p>A continuación se presentan 18 frases que describen situaciones habituales de crianza y educación con los hijos e hijas. Como madre o padre, para cada afirmación debe escoger la opción que se corresponda mejor con su situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si la afirmación no es cierta o no ocurre, elija NUNCA.</li> <li>- Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, elija CASI NUNCA.</li> <li>- Si la afirmación describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, debe marcar A VECES.</li> <li>- Si es una situación bastante más cierta o habitual, entonces debe seleccionar CASI SIEMPRE.</li> <li>- Si la afirmación describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque SIEMPRE.</li> </ul>	
11. Promuevo que tengamos sueños y metas compartidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
12. Hago que distribuyamos las tareas del hogar entre todos/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
13. Fomento que los problemas los resolvamos juntos/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
14. Me esfuerzo por demostrar afecto a mis hijos/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
15. Hago saber a mis hijos/as que confío en ellos/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
16. Cuando discutimos, intento que se mantenga el respeto y los lazos de afecto que nos unen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
17. Hago que los logros de mis hijos/as los celebremos en familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
18. Cuando mis hijos/as tienen alguna buena iniciativa les demuestro mi satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
19. Valoro los logros escolares de mis hijos/as y los/as apoyo en lo que han de mejorar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
20. Escucho a mis hijos/as cuando me cuentan alguna inquietud o problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
21. Promuevo que establezcamos normas de convivencia para que todos/as podamos decir lo que pensamos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
22. Fomento que expresemos las emociones surgidas en conflictos y buenos momentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
23. Intento controlar mis estados emocionales cuando me enfado con mis hijos/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
24. Respiro profundamente y bajo el tono de voz cuando estoy a punto de gritar a mis hijos/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
25. En lugar de corregir a mis hijos/as en público, me los llevo a un lugar tranquilo y les explico cómo podrían hacerlo de otra manera	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>

26. Fomento que las comidas y cenas las hagamos en familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
27. Acompaño y/o apoyo a mis hijos/as en las actividades extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
28. Busco y realizo actividades de ocio compartidas en familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Casi nunca</li> <li>- A veces</li> <li>- Casi siempre</li> <li>- Siempre</li> </ul>
<b>Necesidades y preocupaciones de los progenitores al criar y educar a sus hijos/as</b>	
29. Sin pensar en las edades que tienen sus hijos, ¿cuándo considera que se necesita más apoyo/ayuda con la crianza y educación de los hijos e hijas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando los/las hijas tienen entre 0 y 6 años</li> <li>- Cuando los/las hijas tienen entre 6 y 12 años</li> <li>- Cuando los/las hijas tienen entre 12 y 18 años</li> </ul>
30. ¿Cuáles son las dos principales preocupaciones que se plantea con respecto a la crianza y educación de sus hijos/as?	- .....
31. Cuando su hijo/a se comporta mal, ¿qué hace usted?	- .....
32. ¿Qué le gustaría aprender si realizase/acudiese a un programa/taller de educación para padres y madres?	- .....
<b>Preferencias para la realización de un programa de educación parental</b>	
33. Preferiría realizar un programa/taller de educación parental en la modalidad...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual (solo/a o con mi pareja)</li> <li>- Grupal (con otros padres y madres)</li> <li>- En línea (a través de Internet)</li> <li>- No me interesa realizar un programa/taller de educación parental</li> </ul>
34. El día de la semana que mejor me vendría para realizar un programa/taller de educación parental sería...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lunes, martes, miércoles o jueves</li> <li>- Viernes</li> <li>- Sábado y/o domingo</li> </ul>
35. El horario que preferiría para realizar un programa/taller de educación parental sería...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mañana</li> <li>- Tarde</li> <li>- Noche</li> </ul>

## 13.4. Anexo IV. Instrumento para la valoración por personas expertas del cuestionario destinado a los progenitores

Aunque el instrumento expuesto en el Anexo III fue creado partiendo de otros previamente validados, se sometió a un nuevo proceso de valoración por personas expertas por haber incluido otras variables.

### **Presentación e instrucciones para la cumplimentación de la tabla de especificaciones para validar el “Cuestionario de parentalidad positiva. Necesidades y preferencias formativas”**

En primer lugar, agradecerle su participación como experto o experta para la validación del instrumento que se adjunta.

A través de dicho instrumento se pretende recoger datos e información sobre cuestiones sociodemográficas, aspectos relacionados con la parentalidad positiva, preferencias de las madres y los padres para la participación en programas de educación parental, así como de sus principales preocupaciones y necesidades a la hora de criar y educar a sus hijos e hijas.

Por favor, cumplimente la siguiente tabla de especificaciones señalando con una “X” la opción correspondiente:

- 1 = el ítem NO es pertinente/relevante/coherente/claro
- 2 = el ítem es POCO pertinente/relevante/coherente/claro
- 3 = el ítem es BASTANTE pertinente/relevante/coherente/claro
- 4 = el ítem es MUY pertinente/relevante/coherente/claro

Debe tener en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Pertinencia/adecuación: grado en el que el ítem está correctamente formulado y adaptado en relación a los sujetos a los que se dirigirá.
- Relevancia/importancia: grado en que el ítem es importante o esencial, por lo que debe ser incluido.
- Coherencia: grado en que el ítem tiene relación lógica con la dimensión en la que se inserta.
- Claridad: grado en que el ítem se comprende con facilidad, tanto semántica como sintácticamente.

Además, puede escribir las observaciones o sugerencias de cambio o mejora para los ítems, dimensiones o en relación al instrumento en su totalidad.

Muchas gracias por su participación

**Tabla de especificaciones para validar el “Cuestionario de parentalidad positiva. Necesidades y preferencias formativas”**

Dimensión	Ítem	Criterios de evaluación																Observaciones/ sugerencias de cambio o mejora
		Pertinencia				Relevancia				Coherencia				Claridad				
1	1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	9	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
2	10	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	11	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	12	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	13	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	14	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	15	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	16	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	17	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	18	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	19	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	20	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	21	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	22	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	23	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	24	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	25	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	26	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	27	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
3	28	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	29	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	30	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	31	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
4	32	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	33	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	34	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

**Por favor, valore cualitativamente el instrumento en su totalidad en el siguiente espacio**

**Muchas gracias por su participación**

## 13.5. Anexo V. Consentimiento informado para las personas expertas

### Hoja de información sobre el proyecto de investigación y/o experimentación

- Título del proyecto: elementos de un modelo de programa preventivo grupal de educación parental
- Investigador: Francisco José Rubio Hernández
- Directoras de la investigación: Carmen Jiménez Fernández, M<sup>a</sup> Trillo Miravalles
- Facultad: Facultad de Educación

La legislación vigente establece que la participación de toda persona en un proyecto de investigación y/o experimentación requerirá una previa y suficiente información sobre el mismo y la prestación del consentimiento por parte de los sujetos que participen en dicha investigación/experimentación. A tal efecto, a continuación, se detallan los objetivos y características del proyecto de investigación arriba referenciado, como requisito previo a la prestación del consentimiento y a su colaboración voluntaria en el mismo:

- **Objetivos:** definir, mediante consenso entre personas expertas, los elementos (contenidos, número de sesiones, duración de las sesiones, secuencia y tipo de actividades de cada una de las sesiones, etcétera) que debe contener un modelo de programa preventivo grupal de educación para progenitores promotor de la parentalidad positiva, diferenciando los mismos según las edades de los menores (de 0 a 6 años, de 7 a 12 años, de 13 a 17 años).
- **Descripción del estudio:** este estudio forma parte de la tesis doctoral “Educación parental: revisión sistemática de programas, detección de necesidades formativas de los progenitores y propuesta de un modelo de intervención”. Se pretende que, mediante la metodología Delphi (versión modificada), dos paneles de personas expertas se pronuncien, en al menos tres rondas sucesivas, sobre los elementos que deben formar parte de un modelo de programa preventivo grupal de educación parental, atendiendo a las edades de los menores. Los paneles estarán formados, según los criterios prefijados en el “cuestionario inicial en línea”, por dos perfiles de personas expertas: profesionales del ámbito académico/científico y profesionales del ámbito práctico con conocimiento y experiencia en relación a los programas de educación parental. El procedimiento consistirá en el envío de cuestionarios en línea con preguntas de respuesta cerrada y abierta, a las que deberá responder según su criterio como persona experta. Cada uno de los cuestionarios puede ser cumplimentado en 15 o 20 minutos aproximadamente. Por otro lado, se solicitará su colaboración en las siguientes fechas:
  - Ronda 1 (del lunes 26 de abril al lunes 10 de mayo de 2021): recibirá un correo electrónico con las instrucciones y el enlace al primer cuestionario. Dispondrá de 15 días naturales para cumplimentarlo en línea.

- Ronda 2 (del lunes 24 de mayo al lunes 7 de junio de 2021): recibirá un correo electrónico con un informe de resultados sobre la primera ronda. De esta forma conocerá las opiniones, comentarios y sugerencias del resto de personas expertas de forma anónima. También deberá cumplimentar el segundo cuestionario, que incorporará las aportaciones, de forma global y confidencial, de las personas expertas. Dispondrá de 15 días naturales para cumplimentarlo en línea.
  - Ronda 3 (del lunes 28 de junio al lunes 12 de julio de 2021): recibirá un correo electrónico con un informe de resultados sobre la segunda ronda. Deberá cumplimentar el tercer cuestionario. Si se alcanzase el consenso, las rondas finalizarían. De lo contrario, se plantearía una nueva ronda.
- Posibles beneficios: recibir el informe de los resultados de esta investigación, así como la invitación a la defensa de la tesis doctoral.
  - Posibles incomodidades y/o riesgos derivados del estudio: breve dedicación temporal, tal y como se indicó anteriormente.
  - Preguntas e información: para cualquier aclaración puede contactar con el investigador en el siguiente correo electrónico: [fjrubiohernandezgmail@gmail.com](mailto:fjrubiohernandezgmail@gmail.com)
  - Protección de datos: Este proyecto requiere la utilización y manejo de datos de carácter personal que, en todo caso, serán tratados conforme a las normas aplicables garantizando la confidencialidad de los mismos. De conformidad con lo establecido en la Normativa vigente de protección de Datos Personales, le informamos que los datos personales incorporados en el presente formulario, los recabados en la relación del proyecto de investigación y/o experimentación, así como aquellos otros conexos que pudieran ser obtenidos, se tratarán para su uso dentro del Proyecto de investigación arriba indicado, en calidad de Responsable del tratamiento, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. La finalidad del tratamiento de los datos es el desarrollo del proyecto de investigación de tesis doctoral arriba indicado. La base legitimadora por las que se tratan sus datos es el consentimiento del interesado y para la finalidad investigadora del proyecto. Asimismo, los datos serán utilizados para enviar información, por cualquier medio, acerca de las finalidades antes descritas. Sus datos no serán cedidos o comunicados a terceros, salvo previa petición y consentimiento a tal fin, en los supuestos necesarios para la debida atención, desarrollo, control y cumplimiento de la finalidad del tratamiento, así como en los supuestos previstos legalmente, y se conservarán durante el tiempo legalmente establecido y el necesario para cumplir con estos fines. Podrá ejercitar los derechos de Acceso, Rectificación, Supresión, Limitación del tratamiento, Portabilidad de los datos u Oposición al tratamiento ante la UNED, C/ Bravo Murillo 38, Sección de Protección de Datos, 28015 de Madrid, o en cualquiera de las oficinas que podrá encontrar aquí, junto con información adicional y el formulario: Departamento de Política Jurídica de Seguridad de la Información, ([www.uned.es/dpj](http://www.uned.es/dpj)) o a través de la Sede electrónica (<https://sede.uned.es/procedimientos/portada/idp/40>) de la UNED. Para más información visite nuestra Política de Privacidad.

El Investigador Principal es el que lleva a cabo la gestión del tratamiento de datos y puede ponerse en contacto de la siguiente forma: [fjrubiohernandezgmail@gmail.com](mailto:fjrubiohernandezgmail@gmail.com)

La participación en este proyecto de investigación es voluntaria y puede retirarse del mismo en cualquier momento.

Y para que conste por escrito a efectos de información de los participantes a los que se solicita su participación voluntaria en el proyecto antes mencionado, se ha formulado y se entrega la presenta hoja informativa



## 13.6. Anexo VI. Cuestionario inicial del panel de personas expertas del ámbito académico/científico

CIAA-Cuestionario inicial del panel de personas expertas del ámbito académico/científico	
<p>Por favor, cumplimente este cuestionario inicial para la selección de personas expertas para el panel.            Se ruega que responda con sinceridad.            Los datos recabados solo serán utilizados para la investigación y serán tratados atendiendo a lo expuesto en el consentimiento informado.</p> <p style="text-align: right;">Muchas gracias por su colaboración y participación</p>	
Datos sociodemográficos	
Preguntas	Opciones de respuesta
1. Nombres y apellidos	- .....
2. Correo electrónico	- .....
3. ¿Cuántos años tiene?	- .....
4. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como personal docente e investigador?	- .....
5. ¿Posee el título de doctor/a?	- Sí - No
6. Categoría profesional	- Profesor/a sustituto/a - Profesor/a asociado/a - Profesor/a ayudante doctor/a - Profesor/a contratado/a doctor/a - Profesor/a titular de universidad - Catedrático/a de universidad - Otra. Especifique cuál...
7. Departamento universitario donde ejerce como personal docente e investigador	- .....
8. Facultad donde ejerce como personal docente e investigador	- .....
9. Universidad donde ejerce como personal docente e investigador	- .....
10. Nombre/s del programa o de los programas grupales de educación parental que ha diseñado, implementado o evaluado	- .....

<b>Grado de conocimiento general sobre programas de educación parental</b>	
11. Valore el grado de conocimiento general que posee sobre programas grupales de educación parental en una escala de 0 a 10 (siendo 0 no tener ningún conocimiento y 10 tener pleno conocimiento)	- 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>Grado de conocimientos específicos sobre programas de educación parental</b>	
Valore su grado de experiencia en los siguientes aspectos relacionados con los programas grupales de educación parental	
12. Estudio teórico sobre programas grupales de educación parental	- Muy bajo - Bajo - Medio - Alto - Muy alto
13. Diagnóstico de necesidades de educación parental	- Muy bajo - Bajo - Medio - Alto - Muy alto
14. Diseño o adaptación de programas grupales de educación parental	- Muy bajo - Bajo - Medio - Alto - Muy alto
15. Implementación de programas grupales de educación parental	- Muy bajo - Bajo - Medio - Alto - Muy alto
16. Evaluación de programas grupales de educación parental	- Muy bajo - Bajo - Medio - Alto - Muy alto
<b>Nominación de otras personas expertas</b>	
17. Nombre y apellidos de otra persona experta del ámbito científico a la que nomina	- .....
18. Correo electrónico de la persona experta del ámbito científico a la que ha nominado	- .....
<b>Aceptación de participación en la investigación</b>	

<p>19. He leído la hoja de información sobre la investigación/consentimiento informado (<a href="https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14315594.v1">https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14315594.v1</a>) y la he comprendido en todos sus términos. He sido suficientemente informado y he podido hacer preguntas sobre los objetivos y metodología aplicada en el proyecto “Elementos de un modelo de programa preventivo grupal de educación parental” y para el que se ha pedido mi colaboración.</p> <p>Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio, cuando quiera; sin tener que dar explicaciones y exponer mis motivos; y sin ningún tipo de repercusión negativa para mí.</p> <p>Por todo lo cual, presto mi consentimiento para participar en el proyecto de investigación antes citado y para que mis datos de carácter personal sean tratados, según la normativa vigente y la política de protección de datos de la UNED, para el uso exclusivo en este proyecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sí</li><li>- No</li></ul>
--	---

## 13.7. Anexo VII. Cuestionario inicial del panel de personas expertas del práctico

<b>CIAP-Cuestionario inicial del panel de personas expertas del ámbito práctico</b>	
<p>Por favor, cumplimente este cuestionario inicial para la selección de personas expertas para el panel.</p> <p>Se ruega que responda con sinceridad.</p> <p>Los datos recabados solo serán utilizados para la investigación y serán tratados atendiendo a lo expuesto en el consentimiento informado.</p> <p style="text-align: right;">Muchas gracias por su colaboración y participación</p>	
<b>Datos sociodemográficos</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Opciones de respuesta</b>
1. Nombres y apellidos	- .....
2. Correo electrónico	- .....
3. ¿Cuántos años tiene?	- .....
4. Máximo nivel de estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diplomatura</li> <li>- Grado</li> <li>- Licenciatura</li> <li>- Máster</li> <li>- Doctorado</li> </ul>
5. Titulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magisterio en educación infantil</li> <li>- Magisterio en educación primaria</li> <li>- Educación social</li> <li>- Pedagogía</li> <li>- Psicología</li> <li>- Trabajo social</li> <li>- Enfermería</li> <li>- Medicina</li> <li>- Otra. Especifique cuál...</li> </ul>
6. Tipo de institución o empresa en la que actualmente trabaja implementando programas grupales de educación parental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servicios sociales</li> <li>- Centro de educación infantil</li> <li>- Centro educación primaria</li> <li>- Centro educación secundaria</li> <li>- Centro de salud o atención primaria</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro de atención temprana</li> <li>- Hospital</li> <li>- Gabinete de reeducación pedagógica y del lenguaje</li> <li>- Otra. Especifique cuál...</li> </ul>
7. Nombre de la institución o empresa en la que actualmente trabaja implementando programas grupales de educación parental	- .....
8. Nombre/s del programa o de los programas grupales de educación parental que ha implementado	- .....
9. Número de años que lleva implementando programas grupales de educación parental	- .....
<b>Grado de conocimiento general sobre programas de educación parental</b>	
10. Valore el grado de conocimiento general que posee sobre programas grupales de educación parental en una escala de 0 a 10 (siendo 0 no tener ningún conocimiento y 10 tener pleno conocimiento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 0</li> <li>- 1</li> <li>- 2</li> <li>- 3</li> <li>- 4</li> <li>- 5</li> <li>- 6</li> <li>- 7</li> <li>- 8</li> <li>- 9</li> <li>- 10</li> </ul>
<b>Grado de conocimientos específicos sobre programas de educación parental</b>	
Valore su grado de experiencia en los siguientes aspectos relacionados con los programas grupales de educación parental	
11. Estudio teórico sobre programas grupales de educación parental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bajo</li> <li>- Bajo</li> <li>- Medio</li> <li>- Alto</li> <li>- Muy alto</li> </ul>
12. Diagnóstico de necesidades de educación parental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bajo</li> <li>- Bajo</li> <li>- Medio</li> <li>- Alto</li> <li>- Muy alto</li> </ul>
13. Diseño o adaptación de programas grupales de educación parental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bajo</li> <li>- Bajo</li> <li>- Medio</li> <li>- Alto</li> </ul>

	- Muy alto
14. Implementación de programas grupales de educación parental	- Muy bajo - Bajo - Medio - Alto - Muy alto
15. Evaluación de programas grupales de educación parental	- Muy bajo - Bajo - Medio - Alto - Muy alto
<b>Nominación de otras personas expertas</b>	
16. Nombre y apellidos de una persona con experiencia práctica en programas grupales de educación parental a la que nomina	- .....
17. Correo electrónico de la primera persona con experiencia práctica en programas grupales de educación parental a la que a la que ha nominado	- .....
18. Nombre y apellidos de otra persona con experiencia práctica en programas grupales de educación parental a la que nomina	- .....
19. Correo electrónico de la segunda persona con experiencia práctica en programas grupales de educación parental a la que a la que ha nominado	- .....
<b>Aceptación de participación en la investigación</b>	
20. He leído la hoja de información sobre la investigación/consentimiento informado ( <a href="https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14315594.v1">https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14315594.v1</a> ) y la he comprendido en todos sus términos. He sido suficientemente informado y he podido hacer preguntas sobre los objetivos y metodología aplicada en el proyecto “Elementos de un modelo de programa preventivo grupal de educación parental” y para el que se ha pedido mi colaboración. Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio, cuando quiera; sin tener que dar explicaciones y exponer mis motivos; y sin ningún tipo de repercusión negativa para mí. Por todo lo cual, presto mi consentimiento para participar en el proyecto de investigación antes citado y para que mis datos de carácter personal sean tratados, según la normativa vigente y la política de protección de datos de la UNED, para el uso exclusivo en este proyecto.	- Sí - No

## 13.8. Anexo VIII. Cuestionario de la ronda 1 de la técnica Delphi

<b>Cuestionario Ronda 1 Delphi (versión modificada). Valoración de un modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal</b>	
<b>Correo electrónico para enviar a las personas expertas para la ronda 1 de la técnica Delphi (versión modificada) con las instrucciones</b>	
<p>Buenos días:</p> <p>En primer lugar, le agradezco enormemente que haya aceptado participar en esta fase de la investigación.</p> <p>Me pongo de nuevo en contacto con usted para iniciar la primera ronda de la técnica Delphi (versión modificada). Mediante la cumplimentación del Cuestionario de la Ronda 1 (CR1) (compuesto por 3 dimensiones de variables y solo 38 ítems en total) se establecerán, mediante consenso entre personas expertas, los elementos que debería contener un modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal promotor de la parentalidad positiva, el cual estaría dirigido a la población de progenitores en general. Rellenar el CR1 le supondrá unos 15 o 20 minutos, disponiendo para ello hasta el 10 de mayo de 2021 (15 días naturales), tal y como expuso en el consentimiento informado, el cual está disponible en <a href="https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14315594.v1">https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14315594.v1</a>.</p> <p>Muchas gracias por su participación en la investigación.</p> <p>Recuerde que puede consultarme cualquier duda respondiendo a este correo electrónico.</p> <p style="text-align: right;">Un cordial saludo, Francisco José Rubio Hernández</p>	
<b>Presentación del cuestionario e instrucciones</b>	
<p>A través de este cuestionario se pretende recoger información aportada por usted sobre los aspectos técnicos, metodológicos y temáticos que deberían estar presentes en un modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal promotor de la parentalidad positiva.</p> <p>Por favor, para responder marque la opción que se corresponda mejor con su situación u opinión y conteste brevemente cuando aparezca un espacio para completar.</p> <p>Si usted cumplimenta el cuestionario a través de un teléfono móvil o Smartphone, no olvide girar horizontalmente el equipo para percibir todas las opciones de respuesta a cada uno de los ítems.</p> <p>Toda la información recogida será tratada de forma confidencial, tal y como se le hizo saber a través del consentimiento informado <a href="https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14315594.v1">https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14315594.v1</a></p> <p style="text-align: right;">Muchas gracias por su colaboración</p>	
<b>Dimensión 1. Datos sociodemográficos</b>	
<p>Por favor, para responder marque las opciones que mejor se correspondan con su situación u opinión y conteste brevemente cuando aparezca un espacio para completar</p>	
<b>Preguntas</b>	<b>Opciones de respuesta</b>

1. Nombres y apellidos	- .....
2. Correo electrónico	- .....
3. Sexo	- Hombre - Mujer - Otro. Especifique cuál...
4. Edad	- .....
5. Ámbito de trabajo al que pertenece	- Ámbito académico/científico (universidades, centros de investigación...) - Ámbito práctico (colegios, institutos, servicios sociales, centros de salud, instituciones privadas...) - Ambos (académico científico y práctico)
6. Nombre de su centro (o centros) de trabajo	- .....
<b>Dimensión 2. Aspectos técnicos y metodológicos del modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal</b>	
Por favor, para responder marque las opciones que mejor se correspondan con su opinión y conteste brevemente cuando aparezca un espacio para completar	
7. ¿En qué contextos considera que es más oportuno implementar un programa grupal de educación parental de prevención universal? Marque tantas opciones como considere. Seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación o incluir otros contextos	- Escolar/educativo (centros de educación infantil, primaria y secundaria) - Clínico/sanitario (hospitales, centros de salud...) - Social (servicios sociales, atención temprana...) - Comunitario (biblioteca, ludoteca, etc.) - Empresa donde trabajan los progenitores - No importa el lugar - Otra opción (especifique cuál)
8. ¿Qué número de sesiones es adecuado que presenta un programa grupal de educación parental de prevención universal? Si selecciona la opción "otra", escriba su aportación	- Entre 1 y 2 sesiones - Entre 3 y 4 sesiones - Entre 5 y 6 sesiones - Entre 7 y 8 sesiones - Entre 9 y 10 sesiones - Entre 11 y 12 sesiones - Más de 12 sesiones - Otra opción (especifique cuál)
9. ¿Qué duración considera adecuada para las sesiones de un programa grupal de educación parental de prevención universal? Si selecciona la opción "otra", escriba su aportación	- Menos de 60 minutos por sesión - 60 minutos por sesión - 90 minutos por sesión - 120 minutos por sesión - 150 minutos por sesión



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 180 minutos por sesión</li> <li>- Más de 180 minutos por sesión</li> <li>- Otra opción (especifique cuál)</li> </ul>
10. ¿Qué periodicidad considera adecuada entre las sesiones de un programa grupal de educación parental de prevención universal? Si selecciona la opción "otra", escriba su aportación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una sesión al día</li> <li>- Una sesión a la semana</li> <li>- Dos sesiones a la semana</li> <li>- Una sesión quincenalmente</li> <li>- Una sesión mensualmente</li> <li>- Otra opción (especifique cuál)</li> </ul>
11. ¿Qué días de la semana considera que los progenitores preferirían para acudir a un programa grupal de educación parental de prevención universal? Marque tantas opciones como considere. Seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lunes</li> <li>- Martes</li> <li>- Miércoles</li> <li>- Jueves</li> <li>- Viernes</li> <li>- Sábado</li> <li>- Domingo</li> <li>- Otra opción (especifique cuál)</li> </ul>
12. ¿En qué horario considera que los progenitores preferirían acudir a un programa grupal de educación parental de prevención universal? Si selecciona la opción "otra", escriba su aportación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mañana</li> <li>- Medio día</li> <li>- Tarde</li> <li>- Noche</li> <li>- Otro (especifique cuál)</li> </ul>
13. Elija todas aquellas partes (o secuencias de acciones) que deberían estar presentes en la estructura de sesión de un programa grupal de educación parental de prevención universal. Marque tantas opciones como considere. Seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación o incluir otras partes dentro de la estructura de sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación (entrada, saludo y bienvenida a los participantes)</li> <li>- Repaso de lo tratado en la anterior sesión</li> <li>- Abordaje de las dificultades percibidas y explicitadas por los progenitores</li> <li>- Exposición de los contenidos relacionados con la sesión</li> <li>- Realización de actividades relacionadas con los contenidos presentados</li> <li>- Resumen de lo tratado y entrega de un documento-síntesis con las ideas clave (se proporciona material para casa)</li> <li>- Sugerencias para reflexionar y practicar lo aprendido en la sesión en el contexto familiar (se proporciona material para casa)</li> <li>- Despedida y cierre de la sesión</li> <li>- Otra opción (especifique cuál)</li> </ul>
14. ¿Con qué destinatarios considera que se debería trabajar desde un programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solo con los progenitores</li> </ul>

<p>grupales de educación parental de prevención universal? Marque tantas opciones como considere. Seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación o incluir otros destinatarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con los progenitores y con sus hijos/as por separado</li> <li>- Conjuntamente con los progenitores y sus hijos/as</li> <li>- Con los/las maestros/as o profesores/as de los menores</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>15. ¿Cuál considera que es el número óptimo de participantes para asistir a un programa grupal de educación parental de prevención universal? Si selecciona la opción "otra", escriba su aportación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5-10 participantes</li> <li>- 11-15 participantes</li> <li>- 16-20 participantes</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>16. ¿Cuál considera que es la modalidad de intervención grupal más adecuada para un programa grupal de educación parental de prevención universal?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupal presencial</li> <li>- Grupal online en directo</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>17. Además de la modalidad grupal, ¿Qué otras modalidades de intervención se deberían utilizar de forma complementaria, si fuera posible, desde un programa grupal de educación parental de prevención universal? Marque tantas opciones como considere. Seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación o incluir otra modalidad de intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual presencial</li> <li>- Individual online en directo</li> <li>- Online en diferido</li> <li>- Individual telefónica</li> <li>- Visita domiciliaria</li> <li>- No es necesaria otra modalidad de intervención, la modalidad grupal es suficiente para un programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>18. Elija las áreas de objetivos que considere pertinentes para un programa grupal de educación parental de prevención universal. Marque tantas opciones como considere. Seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación o incluir otras áreas de objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir información</li> <li>- Posibilitar la adquisición y desarrollo de competencias (contenidos o conocimientos, habilidades, actitudes y valores, estrategias)</li> <li>- Facilitar el cambio de creencias</li> <li>- Propiciar la regulación de expectativas</li> <li>- Favorecer la disminución o resolución de dificultades o problemáticas provenientes del contexto familiar</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>19. Elija las metodologías de enseñanza/aprendizaje que considera que deben utilizarse en un programa grupal de educación parental de prevención universal. Marque tantas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodología expositiva (transmisión de conocimientos por parte del instructor)</li> <li>- Metodología técnica (demostración teórico-práctica)</li> </ul>

<p>opciones como considere. Seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación o incluir otras metodologías de enseñanza/aprendizaje</p>	<p>por parte del instructor y realización de las actividades por parte de los asistentes)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodología activa (el instructor es guía y orienta; los asistentes reflexionan, participan individualmente o en grupo, comparten información y experiencias personales o de casos conocidos, y construyen el conocimiento)</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>20. Elija los tipos de actividades que incluiría en un programa grupal de educación parental de prevención universal. Marque tantas opciones como considere. Seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación o incluir otros tipos de actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de casos</li> <li>- Autoanálisis o autoconocimiento</li> <li>- Clase magistral expositiva</li> <li>- Coloquio</li> <li>- Debate</li> <li>- Demostración (modelado), práctica y retroalimentación</li> <li>- Exposición de situaciones personales o conocidas</li> <li>- Fichas de actividades</li> <li>- Grupos de discusión</li> <li>- Juego de roles</li> <li>- Lectura de documentos y reflexión sobre los mismos</li> <li>- Lluvia de ideas</li> <li>- Observación sistemática y retroalimentación</li> <li>- Seguimiento</li> <li>- Tareas para casa</li> <li>- Uso del diario</li> <li>- Vídeos</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>21. ¿Considera importante que los profesionales que implementen un programa grupal de educación parental de prevención universal reciban una formación específica sobre la intervención? Seleccione la opción "otra" si no está de acuerdo con ninguna de las opciones y escriba su aportación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí, considero que es necesaria formación previa</li> <li>- Sí, considero que es necesaria formación previa y formación de seguimiento</li> <li>- No considero que sea necesaria formación</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>22. ¿Qué duración aproximada debería tener la formación específica sobre la intervención destinada a los profesionales que implementen un</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2-4 horas</li> <li>- 5-8 horas</li> <li>- 9-12 horas</li> <li>- 13-16 horas</li> </ul>

<p>programa grupal de educación parental de prevención universal? Seleccione la opción "otra" si no está de acuerdo con ninguna de las opciones y escriba su aportación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 17-20 horas</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>23. ¿Cuándo considera que los progenitores requieren de mayor apoyo, ayuda y formación desde un programa grupal de educación parental de prevención universal? Seleccione la opción "otra" si no está de acuerdo con ninguna de las opciones y escriba su aportación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando los hijos tienen de 0-5 años</li> <li>- Cuando los hijos tienen de 6-11 años</li> <li>- Cuando los hijos tienen de 12 a 17 años</li> <li>- Cuando los hijos tienen cualquier edad</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>24. Elija aquellos aspectos con los que está de acuerdo relativos a la evaluación de un programa grupal de educación parental de prevención universal. Marque tantas opciones como considere. seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se debe evaluar el programa al inicio (evaluación inicial)</li> <li>- Se debe evaluar el programa al final (evaluación final)</li> <li>- Se debe evaluar el programa pasado un tiempo (evaluación de seguimiento)</li> <li>- Se debe evaluar el programa a lo largo de su implementación (evaluación del proceso)</li> <li>- Además de los progenitores, sería conveniente recoger datos e informaciones de diferentes informantes (por ejemplo, de los menores, de los profesionales que trabajan habitualmente con los menores, de los implementadores del programa...)</li> <li>- No es necesario ejecutar la evaluación del programa</li> <li>- No es conveniente recoger datos e informaciones de diferentes informantes</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>25. En este espacio puede escribir todas aquellas aportaciones que desee acerca de la dimensión "aspectos técnicos y metodológicos" (elementos que eliminaría, elementos que incluiría o modificaría, etcétera). Justifique, por favor, su respuesta. Si no desea aportar nada, escriba "no"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> </ul>

**Dimensión 3. Líneas temáticas a incluir en el modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal**

A continuación se expone un conjunto de líneas temáticas a valorar para incluirse en un modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal, y atendiendo a la edad de los hijos y de las hijas de los progenitores.

Marque tantas opciones como considere. Seleccione también la opción "otra" si desea realizar alguna aportación o modificación en relación a la línea temática en cuestión

Existen cinco opciones de respuesta, que son las siguientes:

- Incluiría esta línea temática en un programa grupal de educación parental de prevención universal destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.
- Incluiría esta línea temática en un programa grupal de educación parental de prevención universal destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.
- Incluiría esta línea temática en un programa grupal de educación parental de prevención universal destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.
- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.
- Otra (escriba su aportación).

Veamos un ejemplo:

- Si está valorando la línea temática “tomar café” y considera que es pertinente para progenitores con hijos e hijas de cualquier edad, tendrá que marcar las opciones “a”, “b” y “c”. Si además considera que las “galletas” son importantes para acompañar a la bebida, tendrá que marcar también la opción “e” y escribir “galletas”. Por tanto, habrá seleccionado 4 de las 5 opciones de respuesta.

¡Comenzamos!

<p>26. Actividades y tiempo de calidad en familia: el juego con los hijos, la organización cotidiana de la vida familiar y las reuniones entre los miembros de la familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
---	--

<p>27. Autoconocimiento y toma de decisiones para la mejora y el cambio: motivación personal, metas, autosuperación y proyecto de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>28. Comportamiento en la infancia y en la adolescencia: conductas adecuadas e inadecuadas, estrategias para promover las conductas positivas y disminuir y extinguir las negativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>29. Conflictos, dificultades y problemas: su prevención y resolución mediante la participación activa, la negociación y los acuerdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a</li> </ul>

	<p>progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>30. Conocimientos sobre las características de las etapas del desarrollo evolutivo de los menores: las necesidades de atención, apoyo, supervisión, respeto, afecto, estructuración, reconocimiento y estimulación de los hijos y de las hijas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>31. Actitudes y valores: desarrollo de las actitudes positivas y de los valores. Impacto negativo de las actitudes negativas y de los contravalores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>32. Desarrollo de la autoestima, de la empatía y de la conducta asertiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a</li> </ul>

	<p>progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>33. Desarrollo de la autonomía, de la seguridad y de la confianza en los otros, con los otros y en uno mismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>34. Emociones: identificación, gestión y expresión emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
35. Estilos educativos parentales: autoritario, permisivo/sobreprotector, indiferente/negligente, asertivo/democrático. Consecuencias en los menores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
36. Estrés parental: identificación de estresores dentro y fuera de la familia y estrategias de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
37. Habilidades sociales y comunicativas: escucha activa, expresión de ideas y opiniones; demostración de interés por las inquietudes, experiencias y formas de ver el mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>38. Hábitos de vida saludable: sueño y descanso, alimentación, deporte, ocio y tiempo libre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>39. Normas, límites y consecuencias: las normas impuestas, las normas aceptables y las normas consensuadas; consecuencias lógicas y naturales; opciones limitadas y alternativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa</li> </ul>

	<p>grupal de educación parental de prevención universal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
40. Prevención de las adicciones y de las conductas de riesgo: drogas, sexo, consumismo, juego patológico y tecnologías de la información y de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
41. Relación familia-centro educativo y estrategias y hábitos de estudio y de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años.</li> <li>- Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años.</li> <li>- Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal.</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>A continuación debe valorar el grado de importancia que asigna a cada una de las líneas temáticas que podrían incluirse en un modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal. Seleccione una de las cuatro opciones de respuesta (nada importante, poco importante, importante, muy importante)</p>	
42. Actividades y tiempo de calidad en familia: el juego con los hijos, la organización cotidiana de la vida familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>

y las reuniones entre los miembros de la familia	
43. Autoconocimiento y toma de decisiones para la mejora y el cambio: motivación personal, metas, autosuperación y proyecto de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
44. Comportamiento en la infancia y en la adolescencia: conductas adecuadas e inadecuadas, estrategias para promover las conductas positivas y disminuir y extinguir las negativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
45. Conflictos, dificultades y problemas: su prevención y resolución mediante la participación activa, la negociación y los acuerdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
46. Conocimientos sobre las características de las etapas del desarrollo evolutivo de los menores: las necesidades de atención, apoyo, supervisión, respeto, afecto, estructuración, reconocimiento y estimulación de los hijos y de las hijas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
47. Actitudes y valores: desarrollo de las actitudes positivas y de los valores. Impacto negativo de las actitudes negativas y de los contravalores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
48. Desarrollo de la autoestima, de la empatía y de la conducta asertiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
49. Desarrollo de la autonomía, de la seguridad y de la confianza en los otros, con los otros y en uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
50. Emociones: identificación, gestión y expresión emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
51. Estilos educativos parentales: autoritario, permisivo/sobreprotector, indiferente/negligente, asertivo/democrático. Consecuencias en los menores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
52. Estrés parental: identificación de estresores dentro y fuera de la familia y estrategias de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>

53. Habilidades sociales y comunicativas: escucha activa, expresión de ideas y opiniones; demostración de interés por las inquietudes, experiencias y formas de ver el mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
54. Hábitos de vida saludable: sueño y descanso, alimentación, deporte, ocio y tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
55. Normas, límites y consecuencias: las normas impuestas, las normas aceptables y las normas consensuadas; consecuencias lógicas y naturales; opciones limitadas y alternativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
56. Prevención de las adicciones y de las conductas de riesgo: drogas, sexo, consumismo, juego patológico y tecnologías de la información y de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
57. Relación familia-centro educativo y estrategias y hábitos de estudio y de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
58. En este espacio puede escribir todas aquellas aportaciones que desee acerca de la dimensión "líneas temáticas" (si incluiría otras líneas temáticas, cuáles serían esas líneas temáticas que incluiría, si desearía incluir algún descriptor en una línea temática en concreto, etcétera). Justifique, por favor, su respuesta. Si no desea aportar nada, escriba "no"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> </ul>
<b>Dimensión 4. Valoración sobre el cuestionario y la experiencia al cumplimentarlo</b>	
59. En este espacio puede escribir su valoración acerca del cuestionario y de la experiencia al cumplimentarlo (agilidad, extensión, comprensión, utilidad, pertinencia, etcétera). Justifique, por favor, su respuesta. Si no desea aportar nada, escriba "no"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> </ul>
Muchas gracias por su participación	

## 13.9. Anexo IX. Cuestionario de la ronda 2 de la técnica Delphi

<b>Cuestionario Ronda 2 Delphi (versión modificada). Valoración de un modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal</b>	
<b>Presentación del cuestionario e instrucciones</b>	
<p>En primer lugar, muchas gracias por su participación en esta investigación y por todas las sugerencias facilitadas en la ronda anterior.</p> <p>En esta ronda apreciará que se han incluido algunas modificaciones en ciertos ítems y opciones de respuesta como resultado de las recomendaciones del conjunto de personas que están participando. También se han eliminado o fusionado algunos ítems. Además, se proporcionan datos estadísticos de los resultados de la ronda 1.</p> <p>Los enunciados de cada ítem irán en mayúsculas para diferenciarlos de los resultados derivados del análisis de la ronda 1.</p> <p>Los ítems y opciones de respuesta que han sido objeto de algún cambio aparecerán con un asterisco (*).</p> <p>Los ítems y opciones de respuesta que se han incluido a esta nueva ronda aparecerán con dos asteriscos (**). En este caso no se ofrecerá información estadística, puesto que no han sido sometidos a valoración.</p> <p>Como sabe, a través de este cuestionario se pretende recoger información aportada por usted sobre los aspectos técnicos, metodológicos y temáticos que deberían estar presentes en un modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal promotor de la parentalidad positiva.</p> <p>Por favor, para responder marque la opción que se corresponda mejor con su situación u opinión y conteste brevemente cuando aparezca un espacio para completar, intentando realizar aportaciones claras y concretas.</p> <p>Si usted cumplimenta el cuestionario a través de un teléfono móvil o Smartphone, no olvide girar horizontalmente el equipo para percibir todas las opciones de respuesta a cada uno de los ítems.</p> <p>Toda la información recogida será tratada de forma confidencial, tal y como se le hizo saber a través del consentimiento informado.</p> <p>Podrá cumplimentar el cuestionario hasta el día 16 de junio de 2021. Recordarle que recibirá al menos un correo electrónico a modo de recordatorio.</p> <p style="text-align: right;">Muchas gracias por su colaboración</p>	
<b>Dimensión 1. Datos sociodemográficos</b>	
<p>Por favor, para responder marque las opciones que mejor se correspondan con su situación u opinión y conteste brevemente cuando aparezca un espacio para completar</p>	
<b>Preguntas</b>	<b>Opciones de respuesta</b>

1. Nombres y apellidos	- .....
2. Correo electrónico	- .....
3. Sexo	- Hombre - Mujer - Otro. Especifique cuál...
4. Edad	- .....
5. Ámbito de trabajo al que pertenece	- Ámbito académico/científico (universidades, centros de investigación...) - Ámbito práctico (colegios, institutos, servicios sociales, centros de salud, instituciones privadas...) - Ambos (académico científico y práctico)
6. Nombre de su centro (o centros) de trabajo	- .....
<b>Dimensión 2. Aspectos técnicos y metodológicos del modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal</b>	
Por favor, para responder marque las opciones que mejor se correspondan con su opinión y conteste brevemente cuando aparezca un espacio para completar	
7. ¿EN QUÉ CONTEXTOS CONSIDERA QUE ES MÁS OPORTUNO IMPLEMENTAR UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE. >>> Resultados ronda 1: escolar/educativo (88.2 %), clínico/sanitario (50 %), social (73.5 %), comunitario (61.8 %), empresas de los progenitores (17.6 %), no importa el lugar (14.7 %), otra (2.9 %)	- Escolar/educativo (centros de educación infantil, primaria y secundaria) - Clínico/sanitario (hospitales, centros de salud...) - Social (servicios sociales, atención temprana...) - Comunitario (biblioteca, ludoteca, etc.) - Empresa donde trabajan los progenitores - * No importa el lugar, ya que cualquiera podría ser adecuado - Otra opción (especifique cuál)
8. ¿QUÉ NÚMERO DE SESIONES DESTINADAS A LOS PROGENITORES CONSIDERA ADECUADO PARA UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? >>> Resultados ronda 1: 3-4 sesiones (5.8 %), 5-6 sesiones (17.6 %), 7-8 sesiones (8.8 %), 9-10 sesiones (17.6 %), 11-12 sesiones (38.2 %), más de 12 sesiones (11.8 %)	- Entre 1 y 2 sesiones - Entre 3 y 4 sesiones - Entre 5 y 6 sesiones - Entre 7 y 8 sesiones - Entre 9 y 10 sesiones - Entre 11 y 12 sesiones - Más de 12 sesiones - Otra opción (especifique cuál)
9. * ¿QUÉ DURACIÓN CONSIDERA ADECUADA PARA LAS SESIONES	- Menos de 60 minutos por sesión - 60 minutos por sesión

<p>DESTINADAS A LOS PROGENITORES DE UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: menos de 60 minutos (2.9 %), 60 minutos (11.6 %), 90 minutos (26.5 %), 120 minutos (43.5 %), 150 minutos (5.9 %), 180 minutos (2.9 %), más de 180 minutos (0 %), otra (5.9 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 90 minutos por sesión</li> <li>- 120 minutos por sesión</li> <li>- 150 minutos por sesión</li> <li>- 180 minutos por sesión</li> <li>- Más de 180 minutos por sesión</li> <li>- Otra opción (especifique cuál)</li> </ul>
<p>10. * ¿QUÉ PERIODICIDAD CONSIDERA ADECUADA ENTRE LAS SESIONES DESTINADAS A PROGENITORES DE UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: una sesión al día (0%), una sesión a la semana (79.4 %), dos sesiones a la semana (2.9 %), una sesión quincenalmente (11.8 %), una sesión mensualmente (0 %), otra (5.9 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una sesión al día</li> <li>- Una sesión a la semana</li> <li>- Dos sesiones a la semana</li> <li>- Una sesión quincenalmente</li> <li>- Una sesión mensualmente</li> <li>- Otra opción (especifique cuál)</li> </ul>
<p>11. * ¿QUÉ DÍAS DE LA SEMANA CONSIDERA QUE LOS PROGENITORES PREFERIRÍAN ASISTIR A UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE. &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: lunes (2.9 %), martes (23,5 %), miércoles (26.5 %), jueves (26.5 %), viernes (23.5 %), sábado (8.8 %), domingo (5.9 %), cualquier día (8.8 %), otra (40.6 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lunes</li> <li>- Martes</li> <li>- Miércoles</li> <li>- Jueves</li> <li>- Viernes</li> <li>- Sábado</li> <li>- Domingo</li> <li>- * Cualquier día, teniendo en cuenta la disponibilidad de los progenitores</li> <li>- * Cualquier día, teniendo en cuenta la disponibilidad de las personas que implementan el programa</li> <li>- Otra opción (especifique cuál)</li> </ul>
<p>12. * ¿EN QUÉ HORARIO CONSIDERA QUE LOS PROGENITORES PREFERIRÍAN ASISTIR A UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: mañana (17.6 %), medio día (0 %), tarde (44.1 %), noche (5.9 %), otra (31.9 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mañana</li> <li>- Medio día</li> <li>- Tarde</li> <li>- Noche</li> <li>- ** En cualquiera de las franjas horarias anteriores, dependiendo de la disponibilidad de los progenitores</li> <li>- Otro (especifique cuál)</li> </ul>
<p>13. * ELIJA TODAS AQUELLAS PARTES (O SECUENCIAS DE ACCIONES) QUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación (entrada, saludo y bienvenida a los participantes)</li> </ul>



<p>DEBERÍAN ESTAR PRESENTES EN LA ESTRUCTURA DE SESIÓN DESTINADA A LOS PROGENITORES DE UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL. MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE.</p> <p>&gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: presentación (95.7 %), repaso de lo tratado anteriormente (87 %), abordaje de las dificultades percibidas y explicitadas (81.2 %), exposición de los contenidos (84.1 %), realización de actividades (95.7 %), resumen de lo tratado (78.3 %), sugerencias para reflexionar y practicar en el contexto familiar (84.1 %), despedida y cierre (87 %), otra (20.3 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso de lo tratado en la anterior sesión</li> <li>- * Abordaje grupal de las dificultades y de los logros percibidos y explicitados por los progenitores</li> <li>- ** Introducción y orientación sobre los contenidos relacionados con la sesión</li> <li>- * Realización de actividades relacionadas con los contenidos de la sesión</li> <li>- ** Observación de alternativas de lo que hacen los progenitores en diferentes situaciones concretas de la vida cotidiana relacionadas con la crianza y educación de los hijos y de las hijas</li> <li>- ** Explicitación de pensamientos, acciones y emociones por parte de los progenitores sobre diferentes situaciones concretas de la vida cotidiana relacionadas con la crianza y educación de los hijos y de las hijas</li> <li>- ** Análisis de las consecuencias de la forma de actuar de los progenitores sobre los miembros de la familia y sobre sí mismos</li> <li>- ** Verbalización de los objetivos personales de cambio</li> <li>- Resumen de lo tratado y entrega de un documento-síntesis con las ideas clave (se proporciona material para casa)</li> <li>- * Orientaciones para reflexionar y practicar lo aprendido en la sesión en el contexto familiar (se proporciona material para casa)</li> <li>- * Breve interacción final entre los miembros del grupo, despedida y cierre de la sesión</li> <li>- Otra (especifique cuál)</li> </ul>
--	---

<p>14. ¿CON QUÉ DESTINATARIOS CONSIDERA QUE SE DEBERÍA TRABAJAR DESDE UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE. &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: con los progenitores (44.1 %), con los progenitores e hijos por separado (58.9 %), con los progenitores e hijos conjuntamente (26.5 %), con los maestros/profesores de los menores (26.5 %), otra (17.6 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * Con los progenitores o tutores legales</li> <li>- * Con los hijos/as</li> <li>- ** Con los/las abuelos/as</li> <li>- Con los/las maestros/as o profesores/as de los menores</li> <li>- * Conjuntamente con los diferentes grupos de participantes (progenitores e hijos/as, maestros/as y progenitores, etcétera)</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>15. * ¿CUÁL CONSIDERA QUE ES EL NÚMERO ÓPTIMO DE PARTICIPANTES PARA ASISTIR A LAS SESIONES DESTINADAS SOLO A PROGENITORES EN UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? &gt;&gt;&gt; Resultado ronda 1: 5-10 participantes (14.7 %), 11-15 participantes (47 %), 16-20 participantes (23.5 %), otra (17.6 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5-10 participantes</li> <li>- 11-15 participantes</li> <li>- 16-20 participantes</li> <li>- ** 21-30 participantes</li> <li>- ** Más de 30 participantes</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>16. ¿CUÁL CONSIDERA QUE ES LA MODALIDAD MÁS ADECUADA PARA UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: grupal presencial (82.4 %), grupal online en directo (0 %), otra (17.4 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupal presencial</li> <li>- Grupal online en directo</li> <li>- ** Intercalar sesiones grupales presenciales con sesiones grupales online en directo</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>17. ADEMÁS DE LA MODALIDAD GRUPAL, ¿QUÉ OTRAS MODALIDADES DE INTERVENCIÓN SE DEBERÍAN UTILIZAR DE FORMA COMPLEMENTARIA, SI FUERA POSIBLE, DESDE UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE. &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: individual presencial (47.1 %), individual online en directo (35.3 %), online en diferido (14.7 %), individual telefónica (11.8 %), visita domiciliaria (26.5 %), no es necesaria otra modalidad (29.4 %), otra (8.8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * Individual presencial mediante entrevistas</li> <li>- * Individual online en directo mediante entrevistas</li> <li>- Online en diferido</li> <li>- Individual telefónica</li> <li>- Visita domiciliaria</li> <li>- * No es necesaria otra modalidad de intervención complementaria, la modalidad grupal es suficiente para un programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>18. ELIJA LAS ÁREAS DE OBJETIVOS QUE CONSIDERE PERTINENTES PARA UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * Compartir información con los progenitores</li> </ul>

<p>PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL. MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE. &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: compartir información (70.6 %), posibilitar la adquisición y desarrollo de competencias (97 %), facilitar el cambio de creencias (82.4 %), propiciar la regulación de expectativas (76.5 %), favorecer la disminución o resolución de dificultades o problemáticas provenientes del contexto familiar (82.4 %), otra (20.6 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * Facilitar el cambio de creencias de los progenitores</li> <li>- * Posibilitar la adquisición y desarrollo de competencias (contenidos o conocimientos, habilidades, actitudes y valores, estrategias) en los progenitores relacionadas con la parentalidad positiva</li> <li>- ** Favorecer la mejora de las dinámicas familiares y la consecución de los logros por parte de las familias</li> <li>- ** Propiciar la creación de redes de apoyo (formales y no formales) de las familias</li> <li>- ** Propiciar la toma de conciencia de los progenitores sobre las prácticas parentales positivas para la educación y la crianza de sus hijos e hijas</li> <li>- Favorecer la disminución o resolución de dificultades o problemáticas provenientes del contexto familiar</li> <li>- * Propiciar la regulación de expectativas en los progenitores</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>19. ELIJA LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE QUE CONSIDERA QUE DEBEN UTILIZARSE EN UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL. MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE. &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: expositiva (20.6 %), técnica (23.5 %), activa (91.2 %), otra (17.6 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * Metodología expositiva (transmisión de conocimientos por parte de la persona que implementa el programa)</li> <li>- * Metodología técnica (demostración teórico-práctica por parte de la persona que implementa el programa y realización de las actividades por parte de los asistentes)</li> <li>- * Metodología activa/experiencial/vivencial (la persona que implementa el programa guía y orienta; los asistentes reflexionan, participan individualmente o en grupo, comparten información y experiencias personales o de casos conocidos, construyen el</li> </ul>

	<p>conocimiento y verbalizan los objetivos personales de cambio)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>20. * ELIJA LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE QUE INCLUIRÍA EN UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL. MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE. &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: casos (73.5 %), autoconocimiento (56.8 %), exposición (23.5 %), debate (67.6 %), demostración (41.2 %), situaciones personales o cercanas (61.8 %), fichas (53 %), grupo de discusión (56.8 %), juego de roles (91.2 %), lectura y reflexión sobre documentos (32.4 %), lluvia de ideas (82.4 %), observación sistemática y retroalimentación (41.2 %), seguimiento (41.2 %), tareas para casa (58.9 %), diario (26.5 %), vídeos (82.4 %), coloquio (47 %), otra (8.8 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * Análisis o estudio de casos</li> <li>- Autoanálisis o autoconocimiento</li> <li>- Clase magistral expositiva</li> <li>- Coloquio</li> <li>- Debate</li> <li>- Demostración (modelado), práctica y retroalimentación</li> <li>- Exposición de situaciones personales o conocidas</li> <li>- * Fichas de actividades o ejercicios escritos en papel</li> <li>- Grupos de discusión</li> <li>- Juego de roles</li> <li>- Lectura de documentos y reflexión sobre los mismos</li> <li>- Lluvia de ideas</li> <li>- Observación sistemática y retroalimentación</li> <li>- Seguimiento</li> <li>- Tareas para casa</li> <li>- Uso del diario</li> <li>- Vídeos</li> <li>- ** Fantasía guiada</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>21. ¿QUÉ TIPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE EL PROGRAMA DEBERÍAN RECIBIR LOS PROFESIONALES QUE IMPLEMENTAN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE. &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: previa (26.5 %), previa y de seguimiento (67.6 %), otra (5.8 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * Formación previa (antes de la implementación del programa)</li> <li>- ** Acciones de apoyo durante la implementación del programa (reuniones, facilitación de contactos con personas que ya hayan implementado el programa...)</li> <li>- * Formación de seguimiento (una vez finalice la implementación del programa)</li> <li>- No es necesaria la formación específica sobre el programa que se va a implementar</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>22. * ¿QUÉ DURACIÓN MÍNIMA APROXIMADA DEBERÍA TENER LA FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE EL PROGRAMA DESTINADA A LOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2-4 horas</li> <li>- 5-8 horas</li> <li>- 9-12 horas</li> <li>- 13-16 horas</li> </ul>

<p>PROFESIONALES QUE VAYAN A IMPLEMENTAR UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? &gt;&gt;&gt;</p> <p>Resultados ronda 1: 2-4 horas (0 %), 5-8 horas (0 %), 9-12 horas (29.4 %), 13-16 horas (8.8 %), 17-20 horas (41.2 %), otra (20.5 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 17-20 horas</li> <li>- ** 21-24 horas</li> <li>- ** Más de 24 horas</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>23. ¿CUÁNDO CONSIDERA QUE LOS PROGENITORES REQUIEREN DE MAYOR APOYO, AYUDA Y FORMACIÓN DESDE UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL? &gt;&gt;&gt;</p> <p>Resultados ronda 1: hijos/as con 0-5 años (8.8 %), hijos/as con 6-12 años (5.9 %), hijos/as con 13-17 años (8.8 %), hijos/as con cualquier edad (61.8 %), otra (14.7 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * Cuando los/as hijos/as tienen de 0-5 años</li> <li>- * Cuando los/as hijos/as tienen de 6-11 años</li> <li>- * Cuando los/as hijos/as tienen de 12 a 17 años</li> <li>- * Cuando los/as hijos/as tienen cualquier edad</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>24. ELIJA AQUELLOS ASPECTOS CON LOS QUE ESTÁ DE ACUERDO RELATIVOS A LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA GRUPAL DE EDUCACIÓN PARENTAL DE PREVENCIÓN UNIVERSAL. MARQUE TANTAS OPCIONES COMO CONSIDERE. &gt;&gt;&gt;</p> <p>Resultados ronda 1: evaluación inicial (91.2 %), evaluación final (91.2 %), evaluación de seguimiento (88.2 %), evaluación del proceso (94.1 %), recogida de datos/información de diferentes informantes (88.2 %), no es necesario evaluar el programa (0 %), no es necesario recoger datos/información de diferentes informantes (0 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se debe evaluar el programa al inicio (evaluación inicial)</li> <li>- Se debe evaluar el programa al final (evaluación final)</li> <li>- Se debe evaluar el programa pasado un tiempo (evaluación de seguimiento)</li> <li>- Se debe evaluar el programa a lo largo de su implementación (evaluación del proceso)</li> <li>- * Además de los progenitores, sería conveniente/necesario recoger datos e informaciones de diferentes informantes (por ejemplo, de los menores, de los profesionales que trabajan habitualmente con los menores, de los implementadores del programa...)</li> <li>- * No es conveniente/necesario ejecutar la evaluación del programa</li> <li>- * No es conveniente/necesario recoger datos e informaciones de diferentes informantes</li> <li>- Otras opciones (indique cuáles)</li> </ul>
<p>25. * EN ESTE ESPACIO PUEDE ESCRIBIR TODAS AQUELLAS APORTACIONES QUE DESEE, JUSTIFICÁNDOLAS, ACERCA DE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> </ul>

LA DIMENSIÓN "ASPECTOS TÉCNICOS Y METODOLÓGICOS". La respuesta no es obligatoria	
<b>Dimensión 3. Líneas temáticas a incluir en el modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal</b>	
<p>A continuación se expone un conjunto de líneas temáticas a valorar para incluirse en un modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal, y atendiendo a la edad de los hijos y de las hijas de los progenitores.</p> <p>Marque tantas opciones como considere. Existen cuatro opciones de respuesta, que son las siguientes:</p> <p>A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</p> <p>B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</p> <p>C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</p> <p>D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</p> <p style="text-align: right;">¡Comenzamos!</p>	
<p>26. * Línea temática 1 (LT1). ACTIVIDADES Y TIEMPO DE CALIDAD EN FAMILIA: EL JUEGO Y EL OCIO COMPARTIDO CON LOS HIJOS Y CON LAS HIJAS, LA ORGANIZACIÓN COTIDIANA DE LA VIDA FAMILIAR Y LAS REUNIONES ENTRE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA &gt;&gt;&gt;</p> <p>Resultados ronda 1: 0-5 años (100 %), 6-11 años (88.2 %), 12-17 años (82.4 %), eliminación de la línea temática (0 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>27. * Línea temática 2 (LT2). TOMA DE DECISIONES PARA LA MEJORA Y EL CAMBIO COMO PROGENITORES: AUTOCONOCIMIENTO, DISEÑO Y PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO DE VIDA PERSONAL Y FAMILIAR (METAS PARA EL PROCESO DE SUPERACIÓN,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a</li> </ul>

<p>MOTIVACIÓN, CONSECUCCIÓN DE LAS METAS, PACIENCIA, PERSEVERANCIA Y PASIÓN) &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (70.5 %), 6-11 años (88.2 %), 12-17 años (97 %), eliminación de la línea temática (2.9 %)</p>	<p>progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>28. * Línea temática 3 (LT3). COMPORTAMIENTO EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA: CONDUCTA INFANTOJUVENIL, PRÁCTICAS PARENTALES POSITIVAS PARA AYUDAR A LOS HIJOS Y A LAS HIJAS A DESARROLLAR SU POTENCIAL &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (76.4 %), 6-11 años (85.2 %), 12-17 años (85.2 %), eliminación de la línea temática (2.9 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>29. * Línea temática 4 (LT4). CONFLICTOS, DIFICULTADES Y PROBLEMAS EN LA FAMILIA Y SU RESOLUCIÓN: RELACIONES ENTRE LAS PADRES Y LAS MADRES CON SUS HIJOS Y CON SUS HIJAS, RELACIONES DE LOS MENORES CON SUS HERMANOS Y HERMANAS Y CON SUS IGUALES; CO-PARENTALIDAD; RELACIÓN DE PAREJA SALUDABLE; EXPLORACIÓN DE ALTERNATIVAS Y NEGOCIACIÓN; ENFOQUE EN SOLUCIONES &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (67.6 %), 6-11 años (97 %), 12-17 años (100 %), eliminación de la línea temática (0 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> </ul>

<p>30. Línea temática 5 (LT5). CONOCIMIENTOS SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ETAPAS DEL DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS MENORES: LAS NECESIDADES DE ATENCIÓN, APOYO, SUPERVISIÓN, RESPETO, AFECTO, ESTRUCTURACIÓN, RECONOCIMIENTO Y ESTIMULACIÓN DE LOS HIJOS Y DE LAS HIJAS &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (100 %), 6-11 años (100 %), 12-17 años (100 %), eliminación de la línea temática (0 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>31. * Línea temática 6 (LT6). FORTALECIMIENTO DEL ROL PARENTAL: DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA, DE LA EMPATÍA Y DE LA CONDUCTA ASERTIVA DE LOS PROGENITORES; MEJORA DE LA AUTOPERCEPCIÓN PARENTAL: AUTOEFICACIA, CONFIANZA Y SEGURIDAD, PERCEPCIÓN DE CONTROL Y SATISFACCIÓN DE LOS PADRES Y DE LAS MADRES &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (73.5 %), 6-11 años (94.1 %), 12-17 años (94.1 %), eliminación de la línea temática (2.9 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>32. * Línea temática 7 (LT7). VINCULACIÓN AFECTIVA Y MUNDO EMOCIONAL DE LOS HIJOS, DE LAS HIJAS Y DE LOS PROGENITORES: IDENTIFICACIÓN, GESTIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL; APEGO Y DESARROLLO Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS Y DE LAS HIJAS; APEGO EN LA ETAPA ADULTA DE LOS PADRES Y DE LAS MADRES &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (94.1 %), 6-11 años (100 %), 12-17</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a</li> </ul>



<p>años (100 %), eliminación de la línea temática (0 %)</p>	<p>progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>33. * Línea temática 8 (LT8). ESTILOS EDUCATIVOS Y DE CRIANZA DE LOS PROGENITORES (EECP): NIVELES DE RECIPROCIDAD E IMPLICACIÓN AFECTIVA; NIVELES DE CONTROL Y EXIGENCIA; EECP Y SUS IMPLICACIONES EN LOS HIJOS Y EN LAS HIJAS; SER PADRES Y MADRES AMABLES Y FIRMES AL MISMO TIEMPO &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (88.2 %), 6-11 años (91.2 %), 12-17 años (88.2 %), eliminación de la línea temática (2.9 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>34. * Línea temática 9 (LT9). ESTRÉS PARENTAL: DETECCIÓN DE ESTRESORES DENTRO Y FUERA DE LA FAMILIA; ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ANTE SITUACIONES ESTRESANTES DENTRO Y FUERA DE LA FAMILIA; BÚSQUEDA DE AYUDA Y DE APOYO FORMAL Y NO FORMAL DE FORMA RESPONSABLE Y AUTÓNOMA PARA COMPLEMENTAR LA TAREA DE SER PADRE O MADRE &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (100 %), 6-11 años (100 %), 12-17 años (100 %), eliminación de la línea temática (0 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>35. * Línea temática 10 (LT10). DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICATIVAS DE LOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a</li> </ul>

<p>PROGENITORES: ESCUCHA ACTIVA; EXPRESIÓN DE IDEAS Y OPINIONES TENIENDO EN CUENTA EL LENGUAJE VERBAL, GESTUAL Y PARAVERBAL; DEMOSTRACIÓN DE INTERÉS POR LAS INQUIETUDES, EXPERIENCIAS Y FORMAS DE VER EL MUNDO DE LOS MENORES &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (88.2 %), 6-11 años (97 %), 12-17 años (97 %), eliminación de la línea temática (0 %)</p>	<p>progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>36. * Línea temática 11 (LT11). HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE EN FAMILIA: SUEÑO Y DESCANSO; DEPORTE Y ALIMENTACIÓN EQUILIBRADA; OCIO Y TIEMPO LIBRE SALUDABLE; USO RESPONSABLE DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN; CONSUMO RESPONSABLE; APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (88.2 %), 6-11 años (88.2 %), 12-17 años (91.2 %), eliminación de la línea temática (5.9 %).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>37. * Línea temática 12 (LT12). ESTABLECIMIENTO DE NORMAS, LÍMITES Y CONSECUENCIAS BASADAS EN EL AFECTO, EL DIÁLOGO Y EL RESPETO MUTUO ENTRE LOS PROGENITORES Y SUS HIJOS E HIJAS: LAS NORMAS IMPUESTAS, LAS NORMAS ACEPTABLES Y LAS NORMAS CONSENSUADAS; CONSECUENCIAS LÓGICAS Y NATURALES; OPCIONES LIMITADAS &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (88.2 %), 6-11 años (97 %), 12-17 años (91.2 %), eliminación de la línea temática (0 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>38. * Línea temática 13 (LT13). RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y EL CENTRO EDUCATIVO: ALIANZA Y COLABORACIÓN POSITIVA, RESPETUOSA, CONFIABLE Y COMPLEMENTARIA ENTRE LOS PROGENITORES Y LOS DOCENTES; ESTIMULACIÓN Y APOYO DE LOS PROGENITORES AL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS E HIJAS: DE LAS RUTINAS A LOS HÁBITOS &gt;&gt;&gt; Resultados ronda 1: 0-5 años (67.6 %), 6-11 años (88.2 %), 12-17 años (79.4 %), eliminación de la línea temática (8.8 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 0 a 5 años</li> <li>- B. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 6 a 11 años</li> <li>- C. Incluiría esta línea temática en un programa destinado a progenitores con hijos/as de 12 a 17 años</li> <li>- D. Excluiría esta línea temática porque no la considero pertinente para programa grupal de educación parental de prevención universal</li> <li>- Otra (escriba su aportación).</li> </ul>
<p>A continuación debe valorar el grado de importancia que asigna a cada una de las líneas temáticas que podrían incluirse en un modelo de programa grupal de educación parental de prevención universal. Seleccione una de las cuatro opciones de respuesta: nada importante, poco importante, importante, muy importante</p>	
<p>39. LT1. Actividades y tiempo de calidad en familia: el juego y el ocio compartido con los hijos y con las hijas, la organización cotidiana de la vida familiar y las reuniones entre los miembros de la familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
<p>40. LT2. Toma de decisiones para la mejora y el cambio como progenitores: autoconocimiento, diseño y puesta en marcha del proyecto de vida personal y familiar (metas para el proceso de superación, motivación, consecución de las metas, paciencia, perseverancia y pasión)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
<p>41. LT3. Comportamiento en la infancia y en la adolescencia: conducta infantojuvenil, prácticas parentales positivas para ayudar a los hijos y a las hijas a desarrollar su potencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>

<p>42. LT4. Conflictos, dificultades y problemas en la familia y su resolución: relaciones entre las padres y las madres con sus hijos y con sus hijas, relaciones de los menores con sus hermanos y hermanas y con sus iguales; co-parentalidad; relación de pareja saludable; exploración de alternativas y negociación; enfoque en soluciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
<p>43. LT5. Conocimientos sobre las características de las etapas del desarrollo evolutivo de los menores: las necesidades de atención, apoyo, supervisión, respeto, afecto, estructuración, reconocimiento y estimulación de los hijos y de las hijas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
<p>44. LT6. Fortalecimiento del rol parental: desarrollo de la autoestima, de la empatía y de la conducta asertiva de los progenitores; mejora de la autopercepción parental: autoeficacia, confianza y seguridad, percepción de control y satisfacción de los padres y de las madres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
<p>45. LT7. Vinculación afectiva y mundo emocional de los hijos, de las hijas y de los progenitores: identificación, gestión y expresión emocional; apego y desarrollo y educación de los hijos y de las hijas; apego en la etapa adulta de los padres y de las madres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
<p>46. LT8. Estilos educativos y de crianza de los progenitores (EECP): niveles de reciprocidad e implicación afectiva; niveles de control y exigencia; EECP y sus implicaciones en los hijos y en las hijas; ser padres y madres amables y firmes al mismo tiempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
<p>47. LT9. Estrés parental: detección de estresores dentro y fuera de la familia; estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes dentro y fuera de la familia; búsqueda de ayuda y de apoyo formal y no formal de forma responsable y autónoma para complementar la tarea de ser padre o madre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>

48. LT10. Desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de los progenitores: escucha activa; expresión de ideas y opiniones teniendo en cuenta el lenguaje verbal, gestual y paraverbal; demostración de interés por las inquietudes, experiencias y formas de ver el mundo de los menores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
49. LT11. Hábitos de vida saludable en familia: sueño y descanso; deporte y alimentación equilibrada; ocio y tiempo libre saludable; uso responsable de las tecnologías de la información y de la comunicación; consumo responsable; aproximación a la educación afectivo-sexual en la infancia y en la adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
50. LT12. Establecimiento de normas, límites y consecuencias basadas en el afecto, el diálogo y el respeto mutuo entre los progenitores y sus hijos e hijas: las normas impuestas, las normas aceptables y las normas consensuadas; consecuencias lógicas y naturales; opciones limitadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
51. LT13. Relación entre la familia y el centro educativo: alianza y colaboración positiva, respetuosa, confiable y complementaria entre los progenitores y los docentes; estimulación y apoyo de los progenitores al aprendizaje de sus hijos e hijas: de las rutinas a los hábitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada importante</li> <li>- Poco importante</li> <li>- Importante</li> <li>- Muy importante</li> </ul>
52. * En este espacio puede escribir todas aquellas aportaciones que desee, justificándolas, acerca de la dimensión "líneas temáticas". La respuesta no es obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> </ul>
<b>Dimensión 4. Valoración sobre el cuestionario y la experiencia al cumplimentarlo</b>	
53. * En este espacio puede escribir todas aquellas aportaciones que desee, justificándolas, acerca de la valoración que realiza sobre el cuestionario y de su experiencia al cumplimentarlo. La respuesta no es obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> </ul>
Muchas gracias por su participación	