



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 Hernández¹

Doctor en Educación. 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

¹ Correspondencia: Francisco José Rubio Hernández. Correo-e: fjrubiohernandez@gmail.com

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.

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 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 considered 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:

Rubio Hernández, F.J. (2022). Elementos clave para el diseño de programas de educación parental. Propuesta para la orientación familiar a través del método Delphi. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 66-85. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36461>

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 que presenten, estén atravesando o no 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 las personas adultas 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 psicosocioeducativos 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 estos 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 (Rubio, 2023).

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, 2006). 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 para 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 programa 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 de 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 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, donde el puntaje seleccionado por las personas (escala de 0 a 10) se multiplicó por 0.1.

$$K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$$

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 cumplieron 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 para 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 estas (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, aportaciones 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 para 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 y 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 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
Contexto				
- Escolar/educativo	88.2	30	80	24
Número de sesiones	17.6	6	16.7	5
- 5-6	17.6	6	6.7	2
- 9-10	38.2	13	53.3	16
- 11-12	11.8	4	13.3	4
- Más de 12				
Duración de las sesiones (minutos)	11.6	4	6.7	2
- 60	25.5	9	30	9
- 90	43.5	15	60	18
- 120				
Periodicidad de las sesiones	79.4	27	90	27
- Semanal	11.8	4	3.3	1
- Quincenal				
Día de la semana	23.5	8	23.3	7
- Martes	26.5	9	23.3	7
- Miércoles	26.5	9	23.3	7
- Jueves	23.5	8	16.7	5
- Viernes	---	---	76.7	23
- **Cualquier día				
Franja horaria	17.6	6	3.3	1
- Mañana	44.1	15	23.3	7
- Tarde	31.9	11	---	---
- Otras	---	---	73.3	22
- **Cualquier franja				
Partes de la acción formativa	95.7	33	100	30
- *Presentación	87	30	90	27
- Repaso de lo tratado en la anterior sesión	81.2	28	76.7	23
- Abordaje de las dificultades	84.1	29	86.7	26
- *Exposición de contenidos	97.7	33	93.3	28
- Realización de actividades	---	---	80	24
- **Explicitación de idea/acción/emoción	74.3	26	80	24
- Resumen de tratado en la sesión	84.1	29	83.3	25
- *Sugerencias para reflexionar	87	30	93.3	28
- *Despedida/cierre				
Destinatarios	58.9	20	76.7	23
- *Progenitores	58.9	20	43.3	13
- *Hijos/hijas	58.9	20	43.3	13
- *Progenitores-hijos/hijas conjuntamente				
Número de participantes	14.7	5	10	3
- 5-10	47	16	63.3	19
- 11-15	23.5	8	23.3	7
- 16-20				
Tipo de modalidad grupal	82.4	28	80	24
- Presencial				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Respuestas más elegidas por las personas expertas en los elementos técnicos-metodológicos (Continuación)

Variables/opciones de respuesta	Ronda 1 (n=34)		Ronda 2 (n=30)	
	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia
Modalidad de intervención complementaria				
- *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
Áreas de objetivos				
- **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	66.7	20
- **Propiciar la toma de conciencia	---	---	90	27
- **Favorecer la mejora de las dinámicas y la consecución de los logros	---	---	83.3	25
Metodología de enseñanza y aprendizaje				
- *Activa	91.2	31	100	30
Tipos de actividades				
- 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
Formación a formadores				
- Previa	26.5	9	96.7	29
- *De seguimiento	67.6	23	73.3	22
- **Durante la implementación	---	---	80	24
Duración de la formación a formadores (horas)				
- 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	---	---
Etapas en la que se requiere de mayor apoyo				
- *Hijos/hijas 0-5 años				
- *Hijos/hijas 13-17 años	8.8	3	3.3	1
- *Cualquier edad	8.8	3	6.7	2
- Otras	61.8	21	83.3	25
	8.8	3	---	---
Evaluación				
- 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. En la muestra resultante, 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”.

Tabla 3*Valoración del grado de importancia de las líneas temáticas y de su inclusión 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 4 se expone la información relacionada con los elementos técnicos-metodológicos para tener en cuenta en el diseño y desarrollo de intervenciones de educación parental.

Tabla 4*Propuesta de aspectos para 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 las personas adultas.
Objetivos generales	Posibilitar la adquisición y desarrollo de competencias relacionadas con la parentalidad positiva. Propiciar la toma de conciencia sobre prácticas positivas de educación/crianza. Facilitar el cambio de creencias acerca de la educación/crianza. 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 de este. Duración de la formación no inferior a 9 horas.
Evaluación	Inicial, del proceso, final y de seguimiento, recogiendo información, si es posible, de diferentes informantes.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 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 5

Propuesta de contenidos a tener en cuenta para el diseño de programas de educación parental

Línea temática	Contenidos
Conocimientos sobre las características de las etapas del desarrollo evolutivo de hijos/hijas	Necesidades de atención, apoyo, supervisión, respeto, afecto, estructuración, reconocimiento y estimulación de hijas/hijos.
Actividades y tiempo de calidad en familia	Organización cotidiana de la vida familiar. Reuniones familiares. Juego y ocio compartido con hijas/hijos.
Toma de decisiones para la mejora y el cambio como progenitores	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.
Comportamiento en la infancia/adolescencia	Conducta infantojuvenil. Prácticas parentales positivas para ayudar a hijas/hijos a desarrollar su potencial y sus fortalezas.
Conflictos, dificultades y problemas en la familia y su resolución	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.
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 madres/padres.
Vinculación afectiva y mundo emocional de hijas/hijos y progenitores	Identificación, gestión y expresión emocional. Apego y desarrollo y educación de hijas/hijos. Apego en la etapa adulta de madres/padres.
Estilos educativos/de crianza de los progenitores	Niveles de reciprocidad e implicación afectiva. Niveles de control y exigencia. Estilos educativos/de crianza y sus implicaciones en hijos/hijas. Ser progenitores amables y firmes al mismo tiempo.
Estrés parental: identificación y respuestas	Detección de estresores dentro/fuera de la familia. Estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes. Búsqueda de ayuda/apoyo formal/no formal de manera responsable y autónoma para complementar la tarea de ser padre/madre.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Propuesta de contenidos para tener en cuenta para el diseño de programas de educación parental (Continuación)

Línea temática	Contenidos
Desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de los progenitores	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.
Normas, límites y consecuencias basadas en el afecto, el diálogo y el respeto mutuo	Las normas impuestas, aceptables y consensuadas para el respeto mutuo entre progenitores e hijos/hijas. Consecuencias lógicas y naturales. Opciones limitadas.
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/adolescencia.
Relación familia-centro educativo	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 sirven como modelo para el diseño de programas de educación parental, que son intervenciones en las que las personas adultas 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 Yániz, 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 prospectiva, 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 estas (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 con 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 conexonados, 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

- 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. <https://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>
- 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/3gykGqw>
- 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), 971-112. <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
- 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/10.1177/1066480717753014>
- 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/10.15366/riee2018.11.1.007>
- Rodrigo, M.J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rubio, F.J. (2023). Programas de Educación Parental para progenitores con hijos de 5 a 18 años. *Revista Multidisciplinar*, 5(1), 5-33. <https://doi.org/10.23882/rmd.23108>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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 Richauda, 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.v26n2.08>
- 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: 7 de septiembre de 2021

Fecha de revisión: 5 de febrero 2022

Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2022