

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

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

Francisco José RUBIO HERNÁNDEZ. Researcher in training. UNED (fjrubiohernandez@gmail.com).

María del Carmen JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, PhD. Emeritus Professor. UNED (mjimenez@edu.uned.es).

M.^a Paz TRILLO MIRAVALLES, PhD. Senior Lecturer. UNED (mptrillo@edu.uned.es).

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-demographic 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

Revision accepted: 2021-02-20.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 279 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Rubio Hernández, F. J., Jiménez Fernández, M. C., & 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 (Print), 2174-0909 (Online)

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.

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 a 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 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.

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

1. Introduction

The family exercises responsibilities regarding the integral development of its members and has undergone transfor-

mations throughout history, going from homogeneous combinations to other more diverse ones (Golombok, 2016). Parents are an important part of these

organisations and key figures in the upbringing of children and, thus, they question how to act in situations arising in interactions with their children (Rubio et al., 2020).

In this sense, recognition is given to the importance of adults taking on educational and socialising tasks with children from the perspective of establishing respectful parent-child relationships, which has been pointed out by the positive parenting approach in different studies (Martínez et al., 2021; Rodrigo, 2015; Vázquez et al., 2016) and international recommendations (Council of Europe, 2006).

In this way, the exercise of parenthood from this perspective involves assimilating and developing key aspects or principles such as the establishment of warm, stable and protective emotional bonds; the provision of a well-structured environment, transmitting and adequately modelling values and norms; the support and stimulation of school and daily learning; the recognition of children and adolescents' achievements, listening to and showing interest in their concerns, experiences and ways of seeing the world; the empowerment of children, favouring their perceptions as competent, active players capable of having a voice and participating; and a non-violent upbringing (Rodrigo et al., 2010).

In this respect, parents need to know strategies to act in an assertive and consistent way in order to educate, mainly when it comes to setting rules and boundaries. They also need to acquire communi-

cation and social skills that allow them to adequately express their emotions, using dialogue and negotiation in situations of conflict and actively listening to their children (Martínez et al., 2007).

Morales et al. (2016) reported that parents tended to use strategies based on positive social interactions, setting rules, in addition to giving social rewards to children for good behaviour. However, they required practices such as parental supervision to be developed and handing over material gains, corporal punishment and the use of inconsistent discipline to be reduced.

The study by Peixoto and Tomás (2017) found that older mothers showed lower levels regarding family participation, communication aspects and stress management. The place of residence was also a determining factor, as parents who lived in urban areas scored higher on affection and recognition.

Thus, research has shown that some parents have difficulties in meeting the demands of their children, which is expressed by means of very few displays of affection, limited shared play time with children and moderate enjoyment by adults of those moments, inability to set rules and boundaries, as well as difficulties in properly stimulating the autonomy of the little ones, ranging from very protective to demanding styles (Limiñana et al., 2018).

Therefore, the issues and concerns raised by parents in relation to the

upbringing and parenting of children attempt to be covered by parent education programs (Rodrigo, 2016), which aim to strengthen parenting skills in terms of positive parenting principles (Suárez et al., 2016).

Nevertheless, socio-educational interventions must start with a needs analysis that allows us to discover, prioritise and select those that are most relevant in order to try to resolve them. The detection of these needs would enable the identification of problems and would justify the selection or adaptation of an existing intervention, as well as the design of a new one if necessary (García, 2012).

However, in order for parents to attend the programmes, the institutions must support and encourage their involvement and participation. Consequently, it seems relevant to know the developmental stage for which they require most help, their interests, concerns and training needs (Chinchilla & Jiménez, 2015), detecting the key priority areas in relation to positive parenting principles (Esteban & Firbank, 2019), as well as others that go beyond them and are new and relevant to address in the interventions.

It is equally relevant to know which programme attendance mode they choose and to consider their preferred day and time of attendance, since their time availability is scarce due to work and family commitments (Márquez et al., 2019).

Thus, the general objective of this research is to perform an analysis of the reality in which parents are immersed in order to understand some of their current socio-educational and training needs in relation to the parenting and upbringing of their children. To achieve this, the following specific objectives are proposed: to determine and describe the degree to which they follow the principles of positive parenting (PPP), to identify and describe the preferences of training-attendance to parent education programmes (PEP) and the educational stage of the children in which they require most support, to detect and describe possible clusters of parents according to the different degrees of follow-up of the PPP and socio-demographic characteristics, and to reveal and describe the training content that they currently consider necessary to address in PEP.

2. Method

2.1. Design

According to Ato et al. (2013), this paper would be considered quantitative empirical research, within the descriptive strategy, following a cross-sectional non-probabilistic selective design, with the aim being to describe respondents' answers without manipulating the study variables.

2.2. Participants

The initial population consisted of all families with children attending Pre-School (Pre-S), Primary School (PS) and Compulsory Secondary Education (SE) in the Autonomous Community of the

Region of Murcia (CARM). The population size consisted of 229,399 families, according to the CARM household census (2021) and, therefore, the sample size was not representative of the population for a confidence level of 99% and a margin of error of 5%.

389 parents of legal age from different municipalities of the nine regions of the CARM participated voluntarily. 83.7% were women, 16.3% men, with an average age of 39.95 years (40.45 for women, 39.95 for men). 1.5% were under 20 years of age, 8.8% between 20 and 30, 45.3% between 31 and 40, 33.5% between 41 and 50, and 10.9% over 50. 87.9% belonged to urban areas, 88.5% were born in Spain and 11.5% in other countries (Ecuador, Bolivia, Honduras, Colombia, Argentina, Romania and Morocco). Regarding the highest level of education, 35.6% had completed undergraduate studies and 25.1% had completed postgraduate studies, 20.8% had completed vocational training, 10.6% the equivalent of A-levels/high-school diploma, 3.6% primary education, 3% secondary education, 0.9% had no education and 0.3% had completed other types of training. The variables age, country of origin and level of education showed statistically significant differences ($p=0.000$). Regarding marital status, 60.1% were married and 16.9% were single. Regarding employment status, 63.1% were employees and 16.3% were self-employed. According to the level of income of the family unit, 59.8% received over 1500 euros per month and 15.1% between 501 and 1000 euros. Regarding living

arrangements, 82.2% lived together with their partner in the same home. The average length of the couple's relationship was 12.42 years. 45% of the parents had two children and 38.7% had one.

2.3. Instrument

The data and information collection instrument (DICI) was created using other previously validated instruments. The design was based on a systematic review, choosing those instruments that could respond to the problem and the research objectives: the Positive Parenting Scale (Suárez et al., 2016) and some open-ended questions from the Emotional and Social Parenting Skills Questionnaire (Martínez et al., 2016). Appropriate and relevant items were selected with the intention of keeping them as short as possible. Questions related to other variables were introduced, written according to the indications by Hernández and Mendoza (2018). Content validity was performed qualitatively using the inter-rater procedure, with the participation of four university lecturers in the area of research methods in education and three professionals with experience in parent education. The preliminary instrument was applied to a sample of 58 parents to test it empirically. Face validity was considered qualitatively by taking into account the responses of four participants with varied socio-demographic characteristics in relation to their experience, completing the instrument and the suggestions for improvement offered. Reliability and construct validity could only be assessed for the second dimension (Suárez et al., 2016),

given that the remaining items were not on a quantitative or qualitative ordinal measurement scale. Cronbach's alpha yielded an index $\alpha=0.95$, considered very reliable (Gil, 2015). No item had to be eliminated, since all the corrected item-total correlations exceeded the value of 0.20 and internal consistency did not significantly increase by deleting items. The conditions for the application of factor analysis were met, such as the value of the significance index of Bartlett's test of sphericity ($p=0.000$) and the Kaiser-Meyer-Olkin sampling adequacy indicator ($KMO=0.954$). Factors were extracted using the principal component analysis and the latent root criterion (eigenvalues >1). The factors were rotated using the orthogonal Varimax rotation method. It was established that the factor loading of the variables should be greater than 0.40 for their retention. The information contained in the variables was grouped into four factors (73.83 % of the total variance explained). As a result of the phases described above, the final format of the instrument was obtained and digitised using Google Forms.

2.4. Variables

The following dimensions of variables collected in the DICI items were considered: a) socio-demographic (12 items): sex, age, level of education, country of origin, population, marital status, employment status, living arrangements, length of relationship, number of children, income level of the family unit; b) principles of positive parenting (Suárez et al., 2016), made

up of four factors (18 items on a 5-point Likert scale): family involvement, affection and recognition, communication and stress control, shared activities; c) preferences for training and attendance at parent education programmes (4 items): preferred mode of intervention, preferred day and time of attendance, children's educational stage that requires the most support; d) training needs regarding the parenting and upbringing of children (1 item).

2.5. Procedure

The list of municipalities in the CARM regions was accessed in order to draw up a list of the 45 municipalities that form part of the CARM: seven rural and 38 urban. In order to select the sample, two types of non-probability sampling were followed (Gil, 2015): convenience-due to accessibility (selection of one rural and urban municipality per region) and snowball sampling (selection of parents with children attending Pre-S, PS and SE in the previously selected municipalities, who were asked to complete the questionnaire and share it with others. Previously, parents' associations in the selected towns, school principals and parents in particular were contacted electronically in order to facilitate access to the future invited subjects). Acceptors were sent the hyperlink to the questionnaire. The data was collected by means of the dissemination of the instrument between 1 January and 15 March 2020. The research followed the Organic Law 3/2018 of 5 December on the Protection of Personal Data and Guarantee of Digital Rights

(2018) and the ethical principles in social sciences published by the European Commission (2018). Upon completion of the data collection, the data were analysed using the SPSS statistical package (version 25) and ATLAS.ti software (version 8).

2.6. Data and information analysis

The data were described using frequency distributions and percentages, tables and graphs, measures of central tendency and standard deviation as a measure of variability. Different tests were applied for hypothesis testing for one single sample (Binomial and Chi-square). Contrast statistics were used according to the categories of the classification variables, specifically the Mann-Whitney *U* and the Kruskal Wallis *H*. The Chi-square coefficient (χ^2) was used for the association analyses. As a multivariate technique, the hierarchical cluster analysis process (Ward's clustering method) was followed (Gil, 2015). For all of the above, the nature of the variables, their distribution and a type I error ($\alpha=0.05$) were taken into account.

Finally, a textual content analysis was conducted on the open-ended question of the questionnaire in order to reveal the most frequent ones, following the general procedure for qualitative data based on categories and topics (Hernández & Mendoza, 2018). The categories were established deductively based on a general dimension and any emerging categories detected during the analysis.

3. Results

3.1. Objective a: degree of compliance with the principles of positive parenting

Regarding the degree to which the parents surveyed followed the principles of positive parenting (PPP), the results obtained (Table 1) showed higher scores in the “affection and recognition” factor (F2) ($\chi=4.33$, $SD=0.79$) and in the “shared activities” factor (F4) ($\chi= 4.03$, $SD=0.89$). The scores were lower in the “communication and stress control” factor (F3) ($\chi=3.85$, $SD=0.73$) and in the “family involvement” factor (F1) ($\chi=3.85$, $SD=0.81$).

Moreover, in the detailed analysis of items-variables, aspects to be improved by the parents were detected. Thus, in F1, the variable with the lowest scores was “distribution of household chores” (I11). With regards to F2, the variables with the lowest scores were “maintaining respect and affection during arguments” (I15) and “celebrating children’s achievements” (I16).

Meanwhile, with regards to F3, the variables showing signs of much-needed improvement were “controlling emotional state when angry with children” (I22), “controlling breathing and tone of voice when parents feel they are going to shout at the children” (I23) and “adults correcting children’s behaviour in private and explaining other behavioural choices” (I24).

Furthermore, in F4, the variable with the weakest score was “family lunches and dinners” (I25).

TABLE 1. Results obtained in the second dimension of the instrument.

Ítems (I)	Me	χ	SD
I10. Shared dreams/goals	4	3.88	1.01
I11. Distribution of chores	4	3.73	1.03
I12. Problem solving	4	3.95	0.88
Total in factor 1: family involvement	---	3.85	0.81
I13. Showing affection	5	4.50	0.87
I14. Showing trust	5	4.34	0.89
I15. Maintaining respect	4	4.03	0.97
I16. Celebrating achievements	5	4.29	0.95
I17. Showing satisfaction	5	4.40	0.92
I18. Placing value on achievements	5	4.44	0.90
Total in Factor 2: affection and recognition	---	4.33	0.79
I19. Active listening	5	4.44	0.90
I20. Rules for living together	4	4.10	0.95
I21. Expressing emotions	4	4.07	1.01
I22. Controlling emotions	4	3.52	0.81
I23. Controlling tone of voice	3	3.31	0.89
I24. Correcting behaviour in private	4	3.71	0.98
Total in factor 3: communication and stress management	---	3.85	0.73
I25. Family meals	4	3.99	1.04
I26. Extracurricular activities	4	4.10	1.04
I27. Leisure activities	4	4.01	1.03
Total in factor 4: shared activities	---	4.03	0.89

Source: Own elaboration.

On another note, the analyses indicated statistically significant differences between the PPP factors and certain socio-demographic characteristics of the parents. Thus, it was observed that the mean ranges were significantly lower in the four factors for males (especially in F4, $U=4451.5$, $p=0.000$); in F2 ($U=6049$, $p=0.003$), F3 ($U=6675.5$, $p=0.042$) and F4 ($U=6310.5$, $p=0.009$) when they lived alone, and also in all

factors when they stated that they did not have any kind of studies (especially in F4, $H=29.92$, $p=0.000$). The mean ranges were higher in F4 ($H=8.920$, $p=0.030$) when they only had one child; in F1 ($H=10.74$, $p=0.030$), F2 ($H=10.93$, $p=0.027$) and F4 ($H=22.93$, $p=0.000$) when their age was between 31 and 40; in F2 ($H=12.82$, $p=0.012$), F3 ($H=12.07$, $P=0.017$) and F4 ($H=12.16$, $p=0.016$) when they reported having

a monthly income of over 1500 euros; in F2 ($H=21.47$, $p=0.001$) and in F4 ($H=12.22$, $p=0.032$) when they were homemakers and in all factors (mainly in F4, $H=26.89$, $p=0.000$) when the couple had been together for 11 to 20 years.

3.2. Objective b: training preferences and programme attendance

In relation to the preferences regarding the parent education programme mode of attendance (PPEPM), the majority of parents surveyed chose the group mode ($f=155$; 46.8%), followed by individual ($f=82$; 24.8%) and online ($f=47$; 14.2%). 14.2% ($f=47$) showed no interest in participating in a programme.

In terms of the preferences regarding day of attendance at parent education programmes (PDAPEP), the majority of parents surveyed chose Saturday-Sunday ($f=173$; 52.3%), followed by Monday-Thursday ($f=89$; 26.9%) and Friday ($f=69$; 20.8%).

In relation to the preference of the time of attendance at a parent education programme (PTAPEP), the preferred option was in the afternoon ($f=144$; 43.5%), followed by the morning ($f=128$; 38.7%) and evening ($f=59$; 17.8%).

In addition, the three variables analysed (preferred mode, day and time) showed statistically significant differences ($p=0.000$). They were also detected regarding gender and PTAPEP: ($U=6032$, $p=0.015$; men preferred evenings and women preferred mornings),

age and PPEPM ($H=14.98$, $p=0.005$; parents up to the age of 50 preferred group mode and those over 50 mainly stated that they were not interested in this type of training), employment status and PTAPEP ($H=13.5$, $p=0.019$; parents who were homemakers preferred Fridays, while employed parents preferred Saturdays-Sundays), the length of the relationship and PPEPM ($H=11.9$, $p=0.035$; parents without a partner, or with a 1-30 year relationship, mainly chose the group mode, while those with a relationship of 31 or over 40 years were not usually interested in this type of intervention), as well as between the number of children and the PTAPEP ($H=9.6$, $p=0.022$; parents with 1-3 children preferred afternoons, while those with more than three children preferred mornings).

3.3. Objective c: children's educational stage that requires the most support

Regardless of the age of their children, parents considered that more training and support was required from a parent education programme when the children were in Pre-S (0-6 years old) ($f=165$; 49.8%), followed by PS (6-12 years old) ($f=84$; 25.4%) and SE (12 or more years old) ($f=82$; 24.8%).

In addition, the variable educational stage of the children in which the parents require most support (ESCMS) showed statistically significant differences ($p=0.000$). Inequalities were also found in terms of age and ESCMS ($H=18.56$, $p=0.001$; parents up to 50 years of age mainly selected the Pre-S

option, while those over 50 chose the SE option), the length of the relationship and ESCMS ($H=14.1$, $p=0.015$; parents without a partner or with a 1-20 relationship typically chose the Pre-S option, while those with a 21-40 year relationship typically chose the SE alternative) and the number of children and ESCMS ($H=13.5$, $p=0.004$; parents with more than three children were more likely to choose PS).

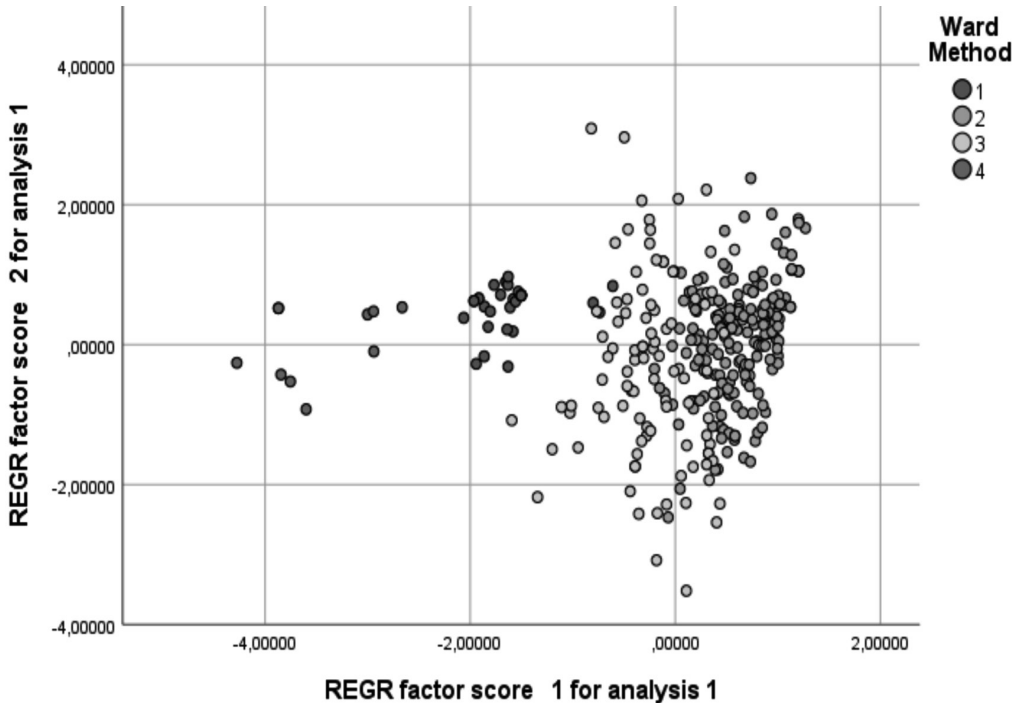
3.4. Objective d: possible parent clusters

The hierarchical cluster analysis resulted in the formation of four clusters

(Graph 1). The 18 variables related to the PPPs and belonging to the second dimension of the instrument were included in the process. All of them were significant for cluster formation and were significantly associated with the clusters (Table 2).

In order to compare the results obtained in each of the variables and clusters, two cut-off points were taken into account: one that is norm-referenced (total mean for each variable) and another that is criterion-referenced, established at 2.5 points (Table 2).

GRAPH 1. Scatter plot resulting from the hierarchical cluster analysis.



Source: Own elaboration.

TABLE 2. Description of the clusters.

Ítem	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4	Total mean	Differences (H)	Associations (χ^2)
Factor 1: family involvement							
I10. Shared dreams/ goals	3.06 ^N	4.37	3.48 ^N	1.40 ^{NC}	3.88	125.22 ***	271.12 ***
I11. Distribution of chores	3.03 ^N	4.13	3.45 ^N	1.50 ^{NC}	3.73	82.45 ***	178.70 ***
I12. Problem solving	3.19 ^N	4.41	3.55 ^N	1.90 ^{NC}	3.95	133.95 ***	305.30 ***
Total in F1	9.28	12.91	10.48	4.8	---	---	---
I13. Showing affection	3.25 ^N	4.88	4.52	1.60 ^{NC}	4.50	164.69 ***	519.64 ***
I14. Showing trust	3.17 ^N	4.78	4.21 ^N	1.80 ^{NC}	4.34	142.19 ***	385.66 ***
I15. Maintaining respect	3.22 ^N	4.45	3.76 ^N	1.70 ^{NC}	4.03	109.10 ***	269.14 ***
I16. Celebrating achievements	2.89 ^N	4.78	4.18 ^N	1.40 ^{NC}	4.29	170.67 ***	484.78 ***
I17. Showing satisfaction	2.89 ^N	4.88	4.35 ^N	1.40 ^{NC}	4.40	194.33 ***	572.15 ***
I18. Placing value on achievements	2.92 ^N	4.85	4.52	1.60 ^{NC}	4.44	179.91 ***	509.83 ***
Total in F2	18.34	28.62	25.54	9.5	---	---	---
I19. Active listening	2.89 ^N	4.87	4.49	1.70 ^{NC}	4.44	184.35 ***	509.23 ***
I20. Rules for living together	2.86 ^N	4.60	3.88 ^N	1.20 ^{NC}	4.10	167.51 ***	499.13 ***
I21. Expressing emotions	2.78 ^N	4.65	3.71 ^N	1.50 ^{NC}	4.07	173.03 ***	438.13 ***
I22. Controlling emotions	2.86 ^N	3.89	3.23 ^N	1.70 ^{NC}	3.52	116.24 ***	273.46 ***
I23. Controlling tone of voice	2.78 ^N	3.70	2.97 ^N	1.30 ^{NC}	3.31	101.62 ***	205.29 ***
I24. Correcting behaviour in private	2.75 ^N	4.01	3.69 ^N	1.70 ^{NC}	3.71	84.90 ***	188.55 ***
Total in F3	16.92	25.72	21.97	9.1	---	---	---
I25. Family meals	2.61 ^N	4.49	3.81 ^N	1.50 ^{NC}	3.99	140.96 ***	318.05 ***
I26. Extracurricular activities	2.81 ^N	4.49	4.06 ^N	1.80 ^{NC}	4.10	117.33 ***	246.80 ***
I27. Leisure activities	2.72 ^N	4.47	3.83 ^N	1.70 ^{NC}	4.01	132.54 ***	288.81 ***
Total in F4	8.14	13.45	11.7	5	---	---	---
Total mean	2.95 ^N	4.45	3.81 ^N	1.54 ^{NC}	4.01	---	---

Note: N = does not exceed the norm-referenced cut-off point; C = does not exceed the criterion-referenced cut-off point; H = nonparametric Kruskal-Wallis hypothesis test; df = 3 for all variables in the H test; χ^2 = Pearson's Chi-square; df = 12 for all variables in the χ^2 test; * = p < 0.05, ** = p < 0.01, *** = p < 0.001.

Source: Own elaboration.

A hypothesis test was performed whereby socio-demographic variables (not included in the multivariate technique applied) were crossed with the clusters formed to validate the groups found. The results showed that there were statistically highly significant associations in the composition of the clusters and gender of the parents ($\chi^2=23.30$, $df=3$, $p=0.000$), age ($\chi^2=35.48$, $df=12$, $p=0.000$), level of education ($\chi^2=70.09$, $df=21$, $p=0.000$), living arrangements ($\chi^2=23.30$, $df=3$, $p=0.000$), employment status ($\chi^2=41.45$, $df=15$, $p=0.000$) and income level ($\chi^2=37.67$, $df=12$, $p=0.000$). Therefore, it can be stated that the clusters were properly formed.

Cluster 1 ($n=36$; 10.9 %), referred to as having median follow-up of the PPP, is characterised by parents who reach the mean of all variables in the criterion-referenced assessment but not in the norm-referenced assessment. Predominantly made up of women between 31 and 40 years old, with vocational training and a monthly income of over 1500 euros.

Cluster 2 ($n=187$; 56.5%), referred to as having very high follow-up of the PPP, is characterised by showing the highest means in all variables, exceeding both the criterion-referenced and norm-referenced assessment. Mostly made up of women, between 31 and 40 years old, with undergraduate university studies and a family-unit income of over 1500 euros per month.

Cluster 3 ($n=98$; 29.6%), referred to as having high follow-up of the PPP, stands out for having means that exceed the criterion-referenced and norm-referenced assessment in the variables 'showing af-

fection', 'placing value on the children's school achievements', and also in 'active listening'. The rest of the variable means cross the criterion-referenced assessment threshold but not the norm-referenced threshold. It is mainly made up of women, between 41 and 50 years of age, with undergraduate university studies and a monthly income of over 1500 euros.

Cluster 4 ($n=10$; 3%), referred to as having low follow-up of the PPP, is characterised by having means in all variables that do not exceed either the norm-referenced or criterion-referenced assessment. Made up mostly of men, between 31 and 40 years of age, with the equivalent of A-levels/high school diploma and a lower income level than the other clusters.

3.5. Objective e: training content that needs to be addressed in the programmes

The main categories (CA) and codes emerging from the content analysis have been linked to the fragments of the discourse (Graph 2), the participant being indicated by means of a "number" and either "Fa" for father or "M" for mother.

Regarding the emotional world (CA1), parents show training needs regarding "emotions" (M2, M19, M51, M137) and their "handling" (M54), "control" (M128, M152, M202), "regulation" (M92) and "management" (M82, M105, M108, M274, M277). They would like to learn how to control their "nerves" (M244), "emotions" when they correct their children's behaviour (M202); they want to know "how to manage negative emotions and how not to take it out on (their partner and children)"

(M267), especially “when they get on your nerves doing something that bothers you a lot or when you are very tired and your patience is running out” (M89). They would like to “have the necessary tools to control their emotions, to recognise them...” (M19). This category is linked to CA2 (communication) and CA9 (relationship with partner) and to F2 and F3.

Regarding communication (CA2), they wish to improve it “with their partner” (Fa9, M120) or “ex-partner” (M272) and “with the children” (M120, M153, F51), “without fear of getting into an argument” (M116). They consider it necessary to learn “communication strategies” (M128), “active” (M9) and “assertive listening” (M92, M208); also “techniques so that the children...talk and...we improve our ability to listen” (M136) and “to communicate with them so that they understand us” (M246). They are concerned about how to listen to their children and “how to talk to them about the different circumstances of life...in such a way that they understand” (M6) and so that they can “tell me what’s going on with them” (M10). CA2 connects with CA9 and with F2 and F3, specifically with regards to active listening and showing trust. In addition, the communication guidelines must be adapted to the children’s developmental stage (CA6). This would allow them to “better understand their behaviour” (M30), “actions” (M246), to be able to put themselves in their children’s shoes in order to “clearly see how they deal with any obstacles they encounter in their daily lives” (M18). This arises, above all, when children go through adolescence (M246, M257).

Returning to the relationship with partner (CA9), parents wish to “improve their relationship” (Fa11), “work on their differences regarding the children’s upbringing” (M98) or “deal with the conflicts... arising as a result of motherhood” (M102).

Regarding social skills (C3), linked to CA2, they consider it appropriate to acquire “suitable strategies to socialise” (M220) and to properly convey them to children, since “to set an example to a child, you have to be a good example first” (M19). Among them, they highlight “assertive communication” (M189) or “talking assertively” (M208).

They also consider it appropriate to learn to cope with adversity and difficulties (CA8). They would like to “know how to react to any problems that arise” (Fa42), learn how to “handle typical problems” of childhood and adolescence (M136), “manage the difficulties that arise” (M162), “overcome adversities” (M173) and “know how to act when problems arise” (Fa12). In this sense, stress plays a key role and, thus, it is necessary to recognise it and manage it properly in order to “face changes in the family environment” (M175), “live life with more peace of mind” (M95), learning to “channel” (M148). Therefore, CA8 is related to F3 and to CA4 (conflict resolution), CA5 (rules, boundaries and consequences) and CA6.

Consequently, another of the central themes is that which affects harmony in the home, specifically learning procedures and techniques for “conflict resolution”

(CA4) (M7, M50, M111, M112, M125, M178, M187, Fa29, Fa34) to “help them resolve conflicts by themselves” (M19, M50), to know how to “manage conflicts... at different ages” (M164), “improve interaction and mutual understanding” (Fa28) and gain the children’s “trust” (M177, M242). This category is linked to setting rules, boundaries and consequences (CA5) and to F1 and F3. An example of this is the need to “limit the use of technology” (M35), “set timetables and guidelines for the appropriate use and time for using technology” (M64), “set rules that are obeyed at home” (M67) and “set appropriate boundaries” (Fa36).

Moreover, parents need training regarding the behaviour (CA7) of their children in order to “handle certain situations” (Fa1), as well as “to learn techniques to confront behaviour that upsets coexistence at home” (M163), and ways of correcting behaviour. Regarding the latter, they would like to “know how to correct their behaviour” (M238), different “ways” of reacting to bad behaviour (M67, M120), how to “tell them off without causing them any harm” (M202) or how to “correct their behaviour with love” (M250). This is linked to CA5 and to F2 and F3, specifically in relation to maintaining respect and rectifying inappropriate behaviour.

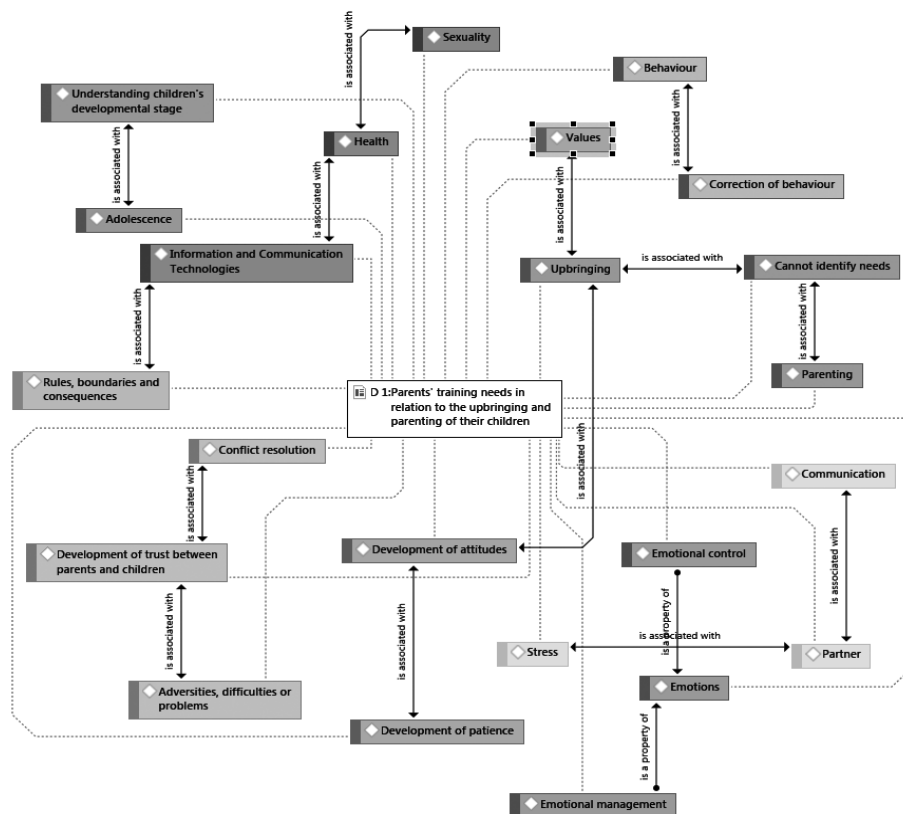
Values (CA10) and attitudes (CA11) are very important. Parents state that they need “values education” (M243) to “convey to their children how to be good citizens and professionals” (Fa7), “to make them good people” (M55), “to teach them to be responsible and place value on their achievements” (M74). “I need to know how to give values education”

(M197) and “guidance on promoting values” (M194). Furthermore, they would like to learn to “have more patience” (M9, M16, M162), “be more patient” (M19) or to “control their impatience” (M169). Therefore, what was stated by the adults would be in line with F4, given that through shared family activities, the development of attitudes and values is supported, and also with F3, specifically with placing value on the children’s achievements.

Regarding training needs in the area of health (CA12), parents intend to plausibly deal with certain issues when their children reach “adolescence” (M265); training on contents such as “drug addiction” (M61), “sexuality” (M168), “how to talk to a child about sex” (M245), “how to encourage healthy living” (M258) or “how to make them understand that it is time to turn off the mobile phone” (M19) are recurrent issues that are linked, in turn, to categories CA2, CA5 and CA6.

However, some parents found it difficult to identify training needs related to the parenting and upbringing of their children or did so in a general or ill-defined way. They stated that it was “difficult to answer” (M33), that there were “many” (M196) or that they would like to learn “how to parent” (M28, Fa5) or “how to educate” (M48, M143, M253) “properly” (Fa24). They were interested in “sharing experiences” with other parents (Fa18), and in “having places for reflection on parenting” (M49) where you can “listen to the experiences of others, since the accounts of other mothers help...they can tell us what has worked for them and what hasn’t...that’s where the issues arise...” (M65) (M65).

GRAPH 2. Main categories emerging from qualitative data analysis



Source: Own elaboration.

4. Discussion and conclusions

The general population of parents requires support in order to carry out their parental role (Rodrigo, 2015) and, thus, it is appropriate to analyse the principles of positive parenting due to their influence on the welfare and development of children (Martínez et al., 2021) and in order to respond to international recommendations (Council of Europe, 2006). Within this framework, an updated assessment has been performed regarding the training and socio-educational needs of parents located in the CARM in relation to the parenting and upbringing of children.

The findings showed higher levels of affection, recognition and shared activities, and lower levels of communication, stress control and family involvement. This is consistent with Peixoto and Tomás (2017), who identified that older parents showed lower mean values in family involvement, communication and stress management. In addition, as the parents' level of education increased, so did family involvement. Nevertheless, the authors found no statistically significant differences in relation to the socio-economic level of the adults.

Moreover, although the parents surveyed reported moderate levels of affection,

they need to maintain respect and affection when arguments take place with their children. These findings are similar to those of Martínez et al. (2007), who concluded that parents needed to gain further knowledge of emotions and learn to manage their emotional world, which would benefit interpersonal relationships based on assertive behaviour (Suárez et al., 2016). However, Limiñana et al. (2018) showed that there was a segment of parents with displays of affection that were few and far between.

In terms of recognition, parents seem to be aware of the importance of celebrating their offspring's achievements and show interest in their concerns, taking them into account in decisions, which is similar to what was found by Morales et al. (2016).

Parents stimulating children's formal and informal learning, providing support, and getting involved and participating in their children's education leads to benefits for teachers and children alike. The results of this research regarding family involvement are different from those of Morales et al. (2016), who stated that adults did not show problems in involvement but rather with parental monitoring and supervision.

In terms of structure, parents require support in setting household rules and consequences, as well as in the distribution of household chores. This could contribute to the prevention of behavioural problems and the formation of habits and values (Torio et al., 2019). Something

similar was stated in previous studies. For example, Martínez et al. (2007) stated that parents needed to know strategies to act assertively and consistently when raising their children, especially when setting clear rules and boundaries. Limiñana et al. (2018) described the inability of certain parents to set rules and boundaries, and also difficulties in correctly stimulating children's autonomy, varying between disparate parenting styles. Nevertheless, Morales et al. (2016) did not detect parental difficulties in setting rules.

Another important aspect is a non-violent upbringing. The parents surveyed show less than optimal stress management and communication patterns, which could influence the use of more coercive behaviours. It should be taken into account that bringing up and parenting children can impact parents' mental health due to being a major source of stress (Vázquez et al., 2016). Thus, it is important to promote affective and effective communication through open dialogue, since the quality of parent-child relationships is closely linked to emotional expression and management, as well as to communication patterns (Martínez et al., 2007).

Moving on to another point, the parents surveyed mostly prefer group-based parenting programmes, attending at weekends, in the afternoon and when their children are in early childhood. To et al. (2019) agrees with this, as many parents work six days a week, making it difficult to attend from Monday to Friday.

Therefore, non-attendance at programmes is not always due to lack of interest, but rather a lack of availability.

Regarding limitations, the present research followed a non-probability sampling procedure and showed a lower male participation, the sample is not representative and the results are contextualised in one single autonomous community. However, the aim was to better understand the training and socio-educational needs of the parents in the local area with regards to the upbringing and parenting of their children.

Moreover, it would be useful to further analyse this knowledge by means of conducting interviews or holding discussion groups with parents or other informants. This would enable methodological complementarity and the triangulation and cross-checking of the information.

The main implications of this study were the updated detection of content that parents would like parent education programmes to address and the identification of their training preferences in order to attend them. In addition, cluster analysis made it possible to classify parents into subgroups with greater or lesser need for intervention, thus being able to adjust the intensity of interventions. These aspects will tell us whether or not the parent education programmes implemented in the assessed context properly respond to the needs detected, and will also justify the design of any new interventions to promote positive parenting.

References

- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología [A classification system for research designs in psychology]. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Autonomous Community of the Region of Murcia (CARM) (2021). *Hogares según estructura y tamaño [Households by structure and size]*. <https://bit.ly/3b4dkOp>
- Chinchilla, R., & Jiménez, F. (2015). Necesidades de orientación de padres y madres de colegios académicos diurnos de la dirección regional de San José Norte [Parent guidance needs in academic day schools in the San José Norte regional education authority]. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17630>
- Council of Europe (2006). *Recommendation Rec 2006/19 of the Committee of Ministers to Member States on policy to support positive parenting. Explanatory Report*. <https://bit.ly/3jqOdaT>
- Esteban, E., & Firbank, O. (2019). Parentalidad positiva, riesgo e intervención: un análisis de los dispositivos de apoyo vigentes en Québec [Positive parenting, risk and intervention: an analysis of the support mechanisms in place in Québec]. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32 (1), 99-111. <https://doi.org/10.5209/cuts.56715>
- European Commission (2018). *Ethics in Social Science and Humanities*. <https://bit.ly/3nZVzFw>
- García, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas [Theoretical and methodological foundations of programme evaluation]*. Diego Marín.
- Gil, J. A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación [Quantitative methodology in education]*. UNED.
- Golombok, S. (2016). *Familias modernas. Padres e hijos en las nuevas formas de familia [Modern families. Parents and children in the new forms of family]*. Siglo XXI.
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta [Research methodology]*.

- Quantitative, qualitative and mixed routes*. McGraw-Hill.
- Limñana, A. R., Suriá, R., & Mateo, M. A. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género [Child behavioural problems and parenting skills in mothers in contexts of gender-based violence]. *Gaceta Sanitaria*, 32 (1), 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.02.004>
- Márquez, L., Madueño, M. L., Carballo, A., & Castillo, A. (2019). La participación parental en educación básica desde la perspectiva del profesorado [Parent participation in basic education from the teachers' perspective]. In *Crescendo*, 10 (2), 387-407. <https://bit.ly/37DFtMa>
- Martínez, R. A., Iglesias, M. T., & Pérez, M. H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres [Validation of the scale of emotional and social parental skills for mothers]. *Pedagogía Social*, 37 (1), 69-83. https://doi.org/10.7179/psri_2021.37.04
- Martínez, R. A., Pérez, M. H., & Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos) [Strategies to prevent and deal with conflicts in family relationships (parents and children)]*. Spanish Ministry of Labour and Social Affairs. <https://cutt.ly/pt1x8mR>
- Martínez, R. A., Rodríguez, B., Álvarez, L., & 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., & Nieto, J. (2016). Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil [Parenting practices and reducing child behavioural problems]. *Psicología Conductual*, 24 (2), 341-357. <https://bit.ly/3tYFXis>
- Organic Law 3/2018, of 5 December, on the Protection of Personal Data and guarantee of digital rights (2018). *Spanish Official State Gazette*, 294, of 6 December, 9788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Peixoto, S., & Tomás, A. (2017). Necesidades nos apoios à parentalidade: perceções e práticas dos profissionais de saúde [Needs in parenting support: perceptions and practices of health professionals]. *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 [Practical manual on positive parenting]*. Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (2016). Calidad de la implementación en los programas de parentalidad positiva basados en evidencias en España [Quality of implementation in evidence-based positive parenting programmes in Spain]. *Psychosocial Intervention*, 25 (2), 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., & 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 [Positive parenting and local policies to support families. Guidance to aid the exercise of parental responsibilities from local corporations]*. Ministerio de Sanidad y Política Social. <https://bit.ly/3mhZCvf>
- Rubio, F. J., Trillo, M. P., & Jiménez, C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica [Group positive parenting programmes: a systematic review of scientific research]. *Revista de Educación*, 389 (3), 267-295. <https://bit.ly/2HtylHl>
- Suárez, A., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental [Validation of the Positive Parenting Scale (PPS) to evaluate face-to-face and online parent support programmes]. *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., & 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>
- Torio, S., Peña, J. V., García, O., & Inda, M. (2019). Evolución de la Parentalidad Positiva: estudio longitudinal de los efectos de la aplicación de

un programa de educación parental [Evolution of positive parenting: Longitudinal study on the effects of applying a parent education programme]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 109-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.389621>
Vázquez, N., Molina, M. C., & Artazcoz, L. (2016). Validación de un instrumento en español para medir habilidades parentales promovidas en una intervención de educación parental [Validation of an instrument in Spanish to measure parenting skills promoted in a parent education intervention]. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 30-47. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2923>

Authors' biographies

Francisco José Rubio Hernández is a UNED-Banco Santander pre-doctoral researcher at the Employment and Guidance Centre (COIE). He holds a Master's Degree in Innovation and Research in Education (UNED) and a Master's Degree in Teacher Training (University of Murcia). He managed a centre for educational-family guidance and re-education (2014-2020) and was a teaching fellow at the Department of Research Methods and Diagnosis in Education (Universidad de Murcia), at Isabel I Universidad and at Camilo José Cela Universidad.



<https://orcid.org/0000-0001-7736-912X>

María del Carmen Jiménez Fernández is Emeritus Professor at UNED, a university where she held the positions of: Director of the Teacher Training Programme (1988-1989), Director of Lifelong Learning (1989-1995), Dean of the School of Education (1995-1999), Director of the Working Group responsible for drawing up the PhD Programme in Education (2011-2013), and Coordinator of the PhD Programme in Education of the UNED International Doctoral School (2013-2017), among other relevant positions.



<https://orcid.org/0000-0002-5899-623X>

M.^a Paz Trillo Miravalles is Senior Lecturer in the School of Education at UNED, Lecturer on the PhD Programme in Education at the Doctoral School of UNED, in the area of talent development, guidance and transitions throughout life, and also co-director of the University Expert qualification in Diagnosis and Education of Gifted Students. Her research interests mainly lie in diversity and road safety education, with a specific focus on digitally mediated contexts.



<https://orcid.org/0000-0002-4365-7024>

Table of Contents

Sumario

Studies and Notes

Estudios y Notas

Juan Carlos Torrego Seijo, M.ª Paz García Sanz, M.ª Ángeles Hernández Prados, & Ángeles Bueno Villaverde

Design and validation of an instrument to assess students' perceived school coexistence

Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes 209

Carolina Yudes, Lourdes Rey, & Natalio Extremera

Adolescent cyberbullies and problematic internet use: The protective role of core self-evaluations

Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de Internet: el papel protector de las autovaloraciones centrales 231

Francisco José Rubio Hernández, María del Carmen Jiménez Fernández, & M.ª Paz Trillo Miravalles

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

Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores 249

Carolina Bonastre, Celia Camilli, Desirée García-Gil, & Laura Cuervo

Educational and social implications of Service-Learning using mixed methods: a meta-analysis

Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis 269

Juan P. Dabdoub

Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections

Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones 289

Silvia Sánchez-Serrano

Pedagogy of the Snail: A rebellion in favour of slowness

La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud 305

Rut Sánchez-Rivero, Rui A. Alves, Teresa Limpo, & Raquel Fidalgo

Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory education: Teachers' practices and variables

Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado 321

Cristina García Magro, & María Luz Martín Peña

Self-regulated learning and gamification in higher education: a proposal for an analysis model

Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis 341

Book reviews

Bellamy, F.-X. (2020). *Permanecer: para escapar del tiempo del movimiento perpetuo. [Remain: to escape the time of perpetual motion]* (Enrique Alonso-Sainz). **Camps Bansell, J. (2021).** *Corazón educador. Un ensayo sobre la vocación a la enseñanza [A heart for educating. An essay on the call to teach]* (Jordi Claret Terradas). **De Marzio,**

D. M. (Ed.) (2021). *David Hansen and The Call to Teach. Renewing the Work that Teachers do* (María G. Amilburu). **Bohlin, K. (2020).** *Educando a través de la literatura: despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria [Teaching Character Education through Literature. Awakening the Moral Imagination in Secondary Classrooms]* (Verónica Fernández Espinosa). **363**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 279 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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 (fjrubiohernandez@gmail.com).

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

Dra. M.ª Paz TRILLO MIRAVALLES. Profesora Contratada Doctora. UNED (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)

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.

Descriptor: 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 (χ^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	χ	DT
I10. Sueños/metras 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 %).

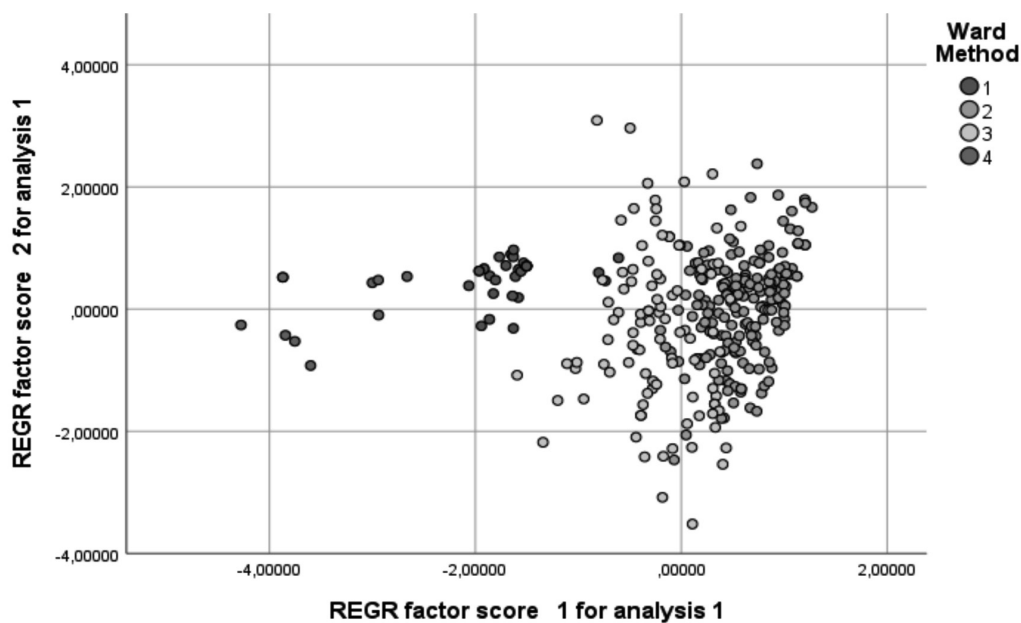
Además, la variable etapa educativa de los hijos en la que los progenitores requieren de mayor apoyo (EEHMA) mostró diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$). También se encontraron desigualdades en cuanto a la edad y la EEHMA ($H=18.56$, $p=0.001$; los progenitores de hasta 50 años seleccionaron 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.

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 (χ^2)
Factor 1: implicación familiar							
I10. Sueños/metapartidas	3.06 ^N	4.37	3.48 ^N	1.40 ^{NC}	3.88	125.22 ***	271.12 ***
I11. Distribución de tareas	3.03 ^N	4.13	3.45 ^N	1.50 ^{NC}	3.73	82.45 ***	178.70 ***
I12. Resolución de problemas	3.19 ^N	4.41	3.55 ^N	1.90 ^{NC}	3.95	133.95 ***	305.30 ***
Total en F1	9.28	12.91	10.48	4.8	---	---	---
I13. Demostración de afecto	3.25 ^N	4.88	4.52	1.60 ^{NC}	4.50	164.69 ***	519.64 ***
I14. Demostración de confianza	3.17 ^N	4.78	4.21 ^N	1.80 ^{NC}	4.34	142.19 ***	385.66 ***
I15. Mantenimiento del respeto	3.22 ^N	4.45	3.76 ^N	1.70 ^{NC}	4.03	109.10 ***	269.14 ***
I16. Celebración de los logros	2.89 ^N	4.78	4.18 ^N	1.40 ^{NC}	4.29	170.67 ***	484.78 ***
I17. Demostración de satisfacción	2.89 ^N	4.88	4.35 ^N	1.40 ^{NC}	4.40	194.33 ***	572.15 ***
I18. Valoración de los logros	2.92 ^N	4.85	4.52	1.60 ^{NC}	4.44	179.91 ***	509.83 ***
Total en F2	18.34	28.62	25.54	9.5	---	---	---
I19. Escucha activa	2.89 ^N	4.87	4.49	1.70 ^{NC}	4.44	184.35 ***	509.23 ***
I20. Normas de convivencia	2.86 ^N	4.60	3.88 ^N	1.20 ^{NC}	4.10	167.51 ***	499.13 ***
I21. Expresión de emociones	2.78 ^N	4.65	3.71 ^N	1.50 ^{NC}	4.07	173.03 ***	438.13 ***
I22. Control de emociones	2.86 ^N	3.89	3.23 ^N	1.70 ^{NC}	3.52	116.24 ***	273.46 ***
I23. Control del tono de voz	2.78 ^N	3.70	2.97 ^N	1.30 ^{NC}	3.31	101.62 ***	205.29 ***
I24. Corrección en privado	2.75 ^N	4.01	3.69 ^N	1.70 ^{NC}	3.71	84.90 ***	188.55 ***
Total en F3	16.92	25.72	21.97	9.1	---	---	---
I25. Comidas familiares	2.61 ^N	4.49	3.81 ^N	1.50 ^{NC}	3.99	140.96 ***	318.05 ***
I26. Actividades extraescolares	2.81 ^N	4.49	4.06 ^N	1.80 ^{NC}	4.10	117.33 ***	246.80 ***
I27. Actividades de ocio	2.72 ^N	4.47	3.83 ^N	1.70 ^{NC}	4.01	132.54 ***	288.81 ***
Total en F4	8.14	13.45	11.7	5	---	---	---
Media total	2.95 ^N	4.45	3.81 ^N	1.54 ^{NC}	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; χ^2 = Chi-cuadrado de Pearson; gl = 12 para todas las variables en la prueba χ^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.

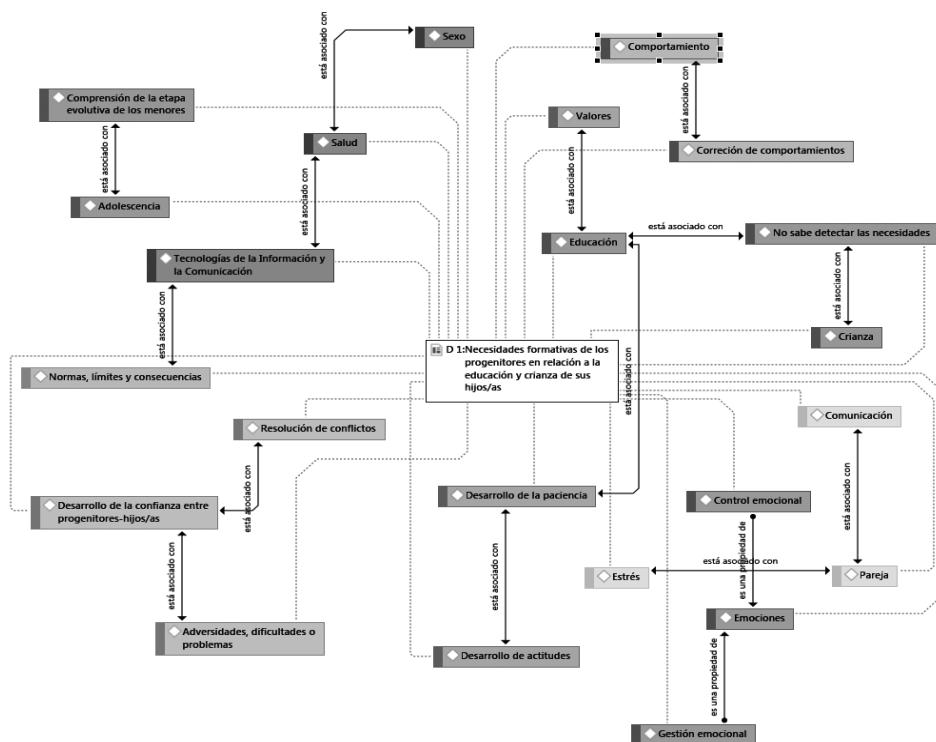
Los valores (CA10) y actitudes (CA11) son muy relevantes. Los progenitores afirman precisar de «educación en valores» (M243) para «transmitir a los hijos cómo ser buenos ciudadanos y profesionales» (P7), «conseguir que sean buenas personas» (M55), «enseñarlos a ser responsables y valorarles sus logros» (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. Afirmaron 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 Becdóniz, 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). Necesidades 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/2HtylHl>
- 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>

