

## Las características de la formación de formadores en los programas socioeducativos familiares. Consulta de expertos

Attributes of training of trainers in family socio-educational programmes.  
Expert consultation

As características da formação de formadores em programas socioeducativos  
familiares. Consulta de especialistas

Joan AMER  <https://orcid.org/0000-0001-7751-7110>

Belén PASCUAL  <https://orcid.org/0000-0002-0474-2402>

María VALERO  <https://orcid.org/0000-0002-1065-7028>

Josep Lluís OLIVER  <https://orcid.org/0000-0002-0113-2342>

Universitat Illes Balears

Fecha de recepción: 15.VII.2024

Fecha de revisión: 19.IX.2024

Fecha de aceptación: 25.X.2024

### CONTACTO CON LOS AUTORES

**Joan Amer Fernández:** Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus Universitat Illes Balears. Ctra. Valldemossa, km 7,5, 07122 Palma (Illes Balears)

#### **PALABRAS CLAVE:**

Formación de formadores;  
educación familiar;  
intervención socioeducativa con familias;  
programas basados en evidencia;  
programa de formación;  
competencias comunicativas.

**RESUMEN:** La formación de formadores es crucial en los programas socioeducativos y preventivos familiares que trabajan con adolescentes. Desde la literatura académica se ha constatado que las competencias de los profesionales son clave para las intervenciones efectivas. El objetivo del artículo es conocer, de acuerdo con los expertos, qué competencias son prioritarias trabajar en la formación de formadores. Como método, se utilizó la técnica Delphi de cara a alcanzar consensos entre expertos, en este caso académicos y profesionales (n=22). El procedimiento de recogida de datos fue de doble ronda, para garantizar la obtención de consenso, mientras que para el análisis de las informaciones se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas. En cuanto a los resultados sobre los contenidos que se deben priorizar en las formaciones, se destaca el entrenamiento de las habilidades de comunicación, la detección de necesidades específicas, la capacidad para establecer vínculos y la implicación del formador. Como formato didáctico, se priorizan las actividades prácticas. A modo de conclusión, el artículo contribuye científicamente aportando los componentes clave para el diseño de un currículo de formación de formadores. A partir de las aportaciones de los expertos, este currículo pone en el centro el entrenamiento de competencias para mejorar la eficacia de las intervenciones socioeducativas preventivas familiares basadas en la evidencia.

<b>KEYWORDS:</b> Training of trainers; family education; socio-educational intervention with families; evidence-based programmes; training program; communication skills.	<b>ABSTRACT:</b> The training of trainers is crucial in socio-educational and preventive family programs that work with adolescents. From the academic literature it has been confirmed that the competences of professionals are key for effective interventions. The objective of the article is to find out, according to experts, which competences are a priority to work on in the training of trainers. As a method, the Delphi technique was used in order to reach consensus among experts, in this case academics and professionals (n=22). The data collection procedure was double round, to ensure consensus was reached, while quantitative and qualitative techniques were used to analyze the information. Regarding the results on the contents that should be prioritized in training, the training of communication skills, the detection of specific needs, the ability to establish links and the involvement of the trainer are highlighted. As a didactic format, practical activities are prioritized. In conclusion, the article contributes scientifically by providing the key components for the design of a curriculum for the training of trainers. Based on contributions from experts, this curriculum focuses on skills training to improve the effectiveness of evidence-based preventive family socio-educational interventions.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Formação de formadores; educação familiar; intervenção socioeducativa junto das famílias; programas baseados na evidência; programa de formação; competências de comunicação.	<b>RESUMO:</b> A formação de formadores é fundamental nos programas familiares socioeducativos e preventivos que trabalham com adolescentes. Da literatura acadêmica confirmou-se que as competências dos profissionais são fundamentais para intervenções eficazes. O objetivo do artigo é saber, segundo os especialistas, quais as competências prioritárias para trabalhar na formação de formadores. Como método, utilizou-se a técnica Delphi para a obtenção de consenso entre especialistas, neste caso acadêmicos e profissionais (n=22). O procedimento de recolha de dados foi em dupla ronda, para garantir a obtenção de consenso, enquanto foram utilizadas técnicas quantitativas e qualitativas para análise da informação. Relativamente aos resultados sobre os conteúdos que devem ser priorizados na formação, destacam-se a formação de competências de comunicação, a deteção de necessidades específicas, a capacidade de estabelecer vínculos e o envolvimento do formador. Como formato de ensino, são priorizadas as atividades práticas. Em jeito de conclusão, o artigo contribui cientificamente ao fornecer os componentes-chave para a conceção de um currículo de formação de formadores. Com base nas contribuições de especialistas, este currículo coloca a formação de competências no centro para melhorar a eficácia das intervenções socioeducativas preventivas familiares baseadas na evidência.

En el ámbito de la pedagogía social existe una trayectoria de búsqueda de estrategias de intervención socioeducativa basadas en la evidencia que den respuesta a las problemáticas relacionadas con comportamientos de riesgo en la adolescencia (Morón *et al.*, 2017). La figura de los formadores y las formadoras<sup>1</sup> ha adquirido un papel central en el desarrollo de los programas de prevención familiar, tanto por su influencia en la implementación de las intervenciones como en sus resultados (Barlow *et al.*, 2016; Greenwood *et al.*, 2020; Orte *et al.*, 2021a; Peacock-Chambers *et al.*, 2017). Los formadores de estos programas requieren competencias adecuadas y gran preparación para implementarlos. Unos profesionales bien formados en programas familiares basados en la evidencia podrán garantizar el éxito de las intervenciones. Para ejecutar estos programas, los formadores precisan de competencias efectivas como comprensión y adherencia a la práctica basada en la evidencia, habilidades de comunicación y empatía, capacidad para la exposición de contenidos, capacidad para motivar las familias hacia el cambio, entre otras (Klimes-Dougan *et al.*, 2009; Mauricio *et al.*, 2019; Orte *et al.*, 2021a). Asimismo, dada la aceleración del cambio social y las problemáticas

asociadas en los adolescentes y las familias, las competencias profesionales requieren una permanente actualización y formación (Bausback y Bunge, 2021). Dicha actualización precisa de nuevos modelos formativos que también forman parte de la presente consulta.

En referencia a la formación de formadores en los programas de apoyo familiar basados en la evidencia, los estudios tienden a limitarse a informar sobre si los profesionales han recibido formación específica sobre el programa a implementar (Peacock-Chambers *et al.*, 2017). Sin embargo, estos estudios no suelen describir las características de esa formación (Barlow *et al.*, 2016; Peacock-Chambers *et al.*, 2017). En esta misma línea, Kirchner *et al.* (2022) indicaron que es todavía limitada la información sobre el desarrollo de métodos de capacitación para educar a los profesionales en el uso de estrategias de implementación y en la promoción de competencias. La literatura científica apunta que algunos programas no llegan a formar adecuadamente a sus profesionales (Greenwood *et al.*, 2020) y resulta especialmente complicado saber si se ha garantizado una formación suficiente y de calidad (Greenwood *et al.*, 2020; Peacock-Chambers *et al.*, 2017). Mientras tanto, los expertos

enfatan la relevancia de tener conocimientos y competencias especializadas para asegurar intervenciones eficaces (Greenwood *et al.*, 2020; Peacock-Chambers *et al.*, 2017).

Como competencias clave se destacan las habilidades intrapersonales e interpersonales, la motivación, la fidelidad y la formación específica. Autores como Mauricio *et al.* (2019) y Klimes-Dougan *et al.* (2009) subrayan la relevancia de una buena preparación de los profesionales en habilidades intrapersonales para el impacto positivo de los programas familiares. Concretamente, Mauricio *et al.* (2019) destacan que competencias como la implicación, la receptividad o la simpatía contribuyen a la efectividad del trabajo del formador. Klimes-Dougan *et al.* (2009) apuntan que los mejores resultados en los programas están vinculados con las habilidades intrapersonales de los formadores, porque están más implicados y afrontan mejor los retos del programa. Orte *et al.* (2021a) aportan evidencias sobre cómo las competencias intrapersonales de los formadores influyen en el cambio en los adolescentes, concretamente: implicación, capacidad organizativa, optimismo hacia el cambio, flexibilidad, simpatía, creatividad y sociabilidad. Las competencias en gestión de grupo también han sido destacadas por Lochman *et al.* (2017), quienes asocian una buena gestión grupal por parte de los formadores a un menor aumento en los comportamientos disruptivos por parte de los adolescentes participantes.

Las competencias intrapersonales, como los rasgos de personalidad (Klimes-Dougan *et al.*, 2009) o la resiliencia (Pagoto *et al.*, 2007), fomentan el compromiso y la fidelidad a la implementación (Lochman *et al.*, 2017; Mauricio *et al.*, 2019). Por su parte, las competencias interpersonales pueden contribuir al manejo efectivo del grupo, a la creación de un clima cálido y amigable, y la vinculación con los participantes (Chilenski *et al.*, 2016; De Greef *et al.*, 2017). Por último, las competencias relacionadas con el entorno (experiencia y preparación) ayudan a canalizar los esfuerzos para lograr los resultados deseados (Mauricio *et al.*, 2019; Payne y Eckert, 2010; Seabra-Santos *et al.*, 2018).

En una intervención familiar basada en la evidencia es importante que exista un plan de formación y entrenamiento profesional organizado (Orte *et al.*, 2021a; Smith *et al.*, 2020), para garantizar una implementación de calidad (Borntreger *et al.*, 2009; Forehand *et al.*, 2010; Small *et al.*, 2009). Según el enfoque basado en la evidencia, la formación de formadores debe ir dirigida al aprendizaje de competencias que faciliten el desarrollo de la intervención fiel a las características

fundamentales para las que fue definido (Beidas y Kendall, 2010; Orte *et al.*, 2021a, 2021b, 2024a; Turner *et al.*, 2011). Además de la formación previa al desarrollo de la intervención, es muy importante desarrollar sesiones de supervisión durante el proceso de implementación (Beidas y Kendall, 2010; Jiménez y Hidalgo, 2016; Lochman *et al.*, 2009). El cumplimiento de estas consideraciones ha demostrado relacionarse con el impacto (Park, 2021; Peacock-Chambers *et al.*, 2017).

En el marco de la trayectoria de investigación sobre cómo mejorar la efectividad de los programas familiares y solucionar problemas específicos relativos a la implementación y resultados de estos programas, se han llevado a cabo previamente dos estudios Delphi internacionales con expertos y profesionales, relativos al papel de los formadores (Orte *et al.*, 2014; Sánchez-Prieto *et al.*, 2020). Cabe destacar dos aspectos de los formadores encargados de la ejecución de los programas: la formación y las competencias. Sobre la base de un consenso de expertos, se han identificado tres tipos de competencias clave para la efectividad de los programas familiares: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales y las asociadas a la aplicación del programa –denominadas habilidades relacionadas con el entorno– (Orte *et al.*, 2014; Sánchez-Prieto *et al.*, 2020). Los dos estudios Delphi previos destacan la importancia de la formación y qué competencias se deben trabajar, sin embargo, no entran en el formato y contenidos de la formación de formadores. Para ello, se lleva a cabo la presente consulta de expertos enmarcada en el estado de la cuestión de las investigaciones científicas previas sobre el tema.

La presente consulta de expertos persigue generar conocimiento sobre cómo mejorar la formación en las competencias más efectivas de los formadores en los programas socioeducativos familiares basados en la evidencia científica. El objetivo final es contribuir al diseño de un currículum para la formación de formadores en programas familiares.

A partir de lo recogido en la literatura académica, se plantea a los expertos (académicos y profesionales) determinar la prioridad de determinadas competencias y contenidos en el currículum de una formación de formadores. La investigación presenta los siguientes objetivos: primero, generar un consenso sobre el contenido del currículum de formación de formadores; segundo, determinar qué competencias clave, habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales son prioritarias según los expertos; y, tercero, cuál debe ser el planteamiento didáctico de la formación de formadores.

## Método

### Diseño

De acuerdo con López-Gómez (2018), la técnica Delphi permite organizar un procedimiento de comunicación entre informantes cualificados en un panel alrededor de una temática de investigación en vistas a obtener un consenso. Según Ballester *et al.* (2022), se trata de una consulta sistematizada a una serie de personas con un conocimiento elevado sobre la cuestión a analizar en base a criterios de selección previamente establecidos. Siguiendo a estos autores, los elementos definitorios del Delphi son la confidencialidad de las aportaciones y el tratamiento anónimo de las mismas, las distintas rondas de opinión o iteración, así como la retroalimentación planificada (a partir de la segunda ronda los informantes saben la posición del grupo en relación con la cuestión estudiada). A ello hay que sumar la calidad de las aportaciones, al tratarse de un grupo de expertos, la posibilidad de llevar a cabo la consulta a distancia, independientemente de la distribución territorial (Ballester *et al.*, 2022).

Siguiendo los principios de la Declaración de Helsinki, se explicaron los objetivos del estudio a los participantes y se ha respetado su anonimato, confidencialidad, así como la protección de sus datos personales.

## Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística de informantes con conocimiento acreditado sobre el objeto de estudio. Concretamente dos subgrupos de expertos, un grupo de académicos (n=10) y un grupo de profesionales (n=12). En el caso de los académicos, un 50% son del ámbito de conocimiento de la Pedagogía Social; en el caso de los profesionales, un 41.6% son del ámbito de la intervención en infancia y adolescencia en riesgo (para mayor detalle de los participantes, véanse Tablas 1 y 2). Para los primeros, el criterio de inclusión fue contar como mínimo con una publicación sobre intervención socioeducativa o preventiva con infancia, adolescencia y/o familia y el papel de los formadores/profesionales. Para los segundos, el criterio de inclusión fue contar como mínimo con una participación como formador en el Programa de Competencia Familiar, programa preventivo y socioeducativo diseñado, evaluado e implementado por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (Orte *et al.*, 2019; Orte *et al.*, 2024b). En ambos casos, un criterio de exclusión fue la falta de interés y de motivación para la participación en el estudio. La tasa de retención de los participantes después de las dos rondas ha sido del 100%.

**Tabla 1. Composición de expertos académicos**

Perfil	Franja de edad	Género	Ámbito de conocimiento
Profesora TU	31-40	Mujer	Pedagogía Social
Profesor TU	41-50	Hombre	Pedagogía Social
Profesor Contratado Dr.	31-40	Hombre	Pedagogía Social
Profesora TU	51-60	Mujer	Teoría de la Educación
Profesora Contratada Dra.	41-50	Mujer	Psicología
Profesor Contratado Dr.	31-40	Hombre	Pedagogía Social
Profesora Universidad Privada	31-40	Mujer	Psicología
Profesor Ayudante Doctor	41-50	Hombre	Pedagogía Social
Profesora Ayudante Dra.	31-40	Mujer	Psicología
Profesora Ayudante Dra.	31-40	Mujer	Sociología

**Tabla 2. Composición de expertos profesionales**

Perfil	Franja de edad	Género	Ámbito de intervención
Orientadora	51-60	Mujer	Escolar
Profesional infancia	41-50	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo

Perfil	Franja de edad	Género	Ámbito de intervención
Técnica de prevención y tratamiento	51-60	Mujer	Prevención y tratamiento de drogas
Profesional infancia	51-60	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo
Profesional infancia	31-40	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo
Educadora	31-40	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo
Educadora	31-40	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo
Orientadora	31-40	Mujer	Escolar
Técnica comunitaria	51-60	Mujer	Familiar y comunitario
Educador	31-40	Hombre	Familiar y comunitario
Profesional servicios sociales	31-40	Mujer	Juvenil
Profesional servicios sociales	31-40	Hombre	Familiar y comunitario

### Instrumento

El instrumento (cuestionario *ad hoc*) consta de un total de ocho preguntas, dos preguntas de respuesta abierta, cinco de establecimiento de prioridad, y una de asignación de horas. Se encuentran distribuidas en un bloque sobre currículo de formadores, un segundo bloque sobre las competencias clave de los formadores y un tercer bloque de la didáctica de la formación (ver Tabla 3 para el detalle de las preguntas agrupadas por dimensiones).

En el primer bloque, las dos primeras preguntas hacen referencia al contenido de un eventual currículo de formación de formadores en educación preventiva familiar. En la primera de ellas (pregunta de asignación de horas), se solicita una distribución de contenidos de aprendizaje en un marco limitado de tiempo, preguntando por la dedicación a asignar a aspectos como las habilidades del formador, la relación formador-familias, las técnicas para la promoción de la adherencia de las familias, la gestión emocional o el entrenamiento en dinámicas grupales, entre otras. La segunda pregunta se orienta a conocer qué

contenidos priorizarían, a partir de los destacados por la literatura científica: reconocimiento y detección de necesidades específicas, estrategias de intervención sobre la problemática, habilidades de comunicación, conocimientos específicos sobre el programa o intervención a implementar, etc. La tercera pregunta es una pregunta abierta sobre los aspectos que los informantes incluirían en el contenido del currículo de formación de formadores y que no se hayan contemplado anteriormente.

En el segundo bloque, se identifican y priorizan competencias clave a entrenar en la formación. Primero, se prioriza una batería de competencias clave apuntadas en las investigaciones en el ámbito. Luego se pide específicamente sobre qué habilidades intrapersonales e intrapersonales son más relevantes. Se cierra el apartado con una pregunta abierta.

En el tercer bloque, se indaga en qué estrategias serían más relevantes en el planteamiento didáctico de la formación de formadores: discusión teórica, simulaciones o juegos de rol, exposición de contenidos o actividades prácticas.

**Tabla 3. Dimensiones del instrumento**

Dimensión o constructo	Bloque de preguntas
Contenido del currículum de formación de formadores	Asignación de horas a los contenidos
	Priorización de contenidos
Identificación de competencias clave a entrenar en la formación	Priorización de competencias clave
	Priorización de habilidades intrapersonales
	Priorización de habilidades interpersonales
Didáctica de la formación	Estrategias más relevantes en el planteamiento didáctico del currículum de formación de formadores

## Procedimiento

En los meses de abril y mayo de 2024 se hizo llegar a los participantes las dos rondas de cuestionario para su cumplimentación. En las cinco preguntas de establecimiento de prioridad, en cada ronda, se requirió que los expertos ordenaran los indicadores incluidos en cada sección-pregunta del cuestionario (siendo 1 el más importante). En la segunda ronda, se ofreció a los expertos la posibilidad de rehacer su priorización si no estaban de acuerdo con la priorización que había resultado de la primera ronda. En la pregunta de asignación de horas se solicita distribuir un total de 20 horas entre diferentes contenidos formativos (en la segunda ronda se les ofrece el resultado de la primera). Al término de la primera ronda se informa también sobre el vaciado de contenido de las dos preguntas abiertas, así como de las eventuales enmiendas incorporadas al documento base, a partir de sus aportaciones. Por último, se informa a los participantes del resultado final de las dos rondas llevadas a cabo buscando una aproximación al consenso. Durante el procedimiento, se siguen las pautas de confidencialidad y anonimato.

## Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado mediante el programa estadístico de IBM SPSS Statistics (versión 25.0; IBM Corp., 2017). Para medir el grado de consenso de las valoraciones se ha utilizado la W de Kendall y para el análisis de la estabilidad de las valoraciones en las diferentes rondas de consulta se ha utilizado la prueba T de Wilcoxon (López-Gómez, 2018). Además, para la estimación del tamaño del efecto de las pruebas no paramétricas empleadas se ha utilizado el estadístico  $r$  Biserial de rangos ( $r_B$ ) (Tomczak y Tomczak, 2014). Para la parte cualitativa (análisis de las enmiendas al documento base y dos preguntas abiertas) se lleva a cabo un análisis de la información a partir de un árbol de contenidos.

## Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados del panel Delphi tras las sucesivas rondas de consulta. Los resultados se muestran por separado para el grupo de expertos académicos y de expertos profesionales, así como los resultados conjuntos de ambos grupos. Siguiendo la estructura del instrumento de consulta de expertos, se presenta en primer lugar las cuestiones relacionadas con el contenido del currículum de formación de formadores, en segundo lugar, las cuestiones relacionadas con la identificación de las competencias clave a entrenar durante la formación, y finalmente sobre la didáctica de la formación. La información recogida a través de las preguntas abiertas de las dos rondas complementa los resultados cuantitativos, asignándose cada una de las aportaciones con un código de identificación: A (académico), P (profesional), y r1/r2 (primera y segunda ronda).

### Contenido del currículum

En la Tabla 4 se muestran la media y la desviación típica de la asignación de horas que los expertos académicos y los expertos profesionales, por separado, realizaron entre los diferentes contenidos, y también considerando ambas de forma conjunta, para las dos rondas de consulta. En relación con la asignación de horas a los contenidos del currículum, destaca que en ambas rondas la primera posición es para las estrategias y técnicas de modificación de conducta. Las pruebas de T de Wilcoxon, de comparación entre las rondas 1 y 2, muestran resultados no significativos, tanto para académicos y profesionales por separado, como para ambos de forma conjunta. En cuanto a la comparación entre los grupos de académicos y profesionales mediante la prueba U de Mann-Whitney sí se observan diferencias estadísticamente significativas en la ronda 2, concretamente sobre los aspectos fundamentales de la relación formador-familias ( $U=30.50$  ( $Z=-2.09$ ),  $p=.036$ ,  $r_B=-0.45$ ), siendo el grupo de académicos el que asigna más horas a este contenido (véase Tabla 4).

**Tabla 4. Asignación de horas a los contenidos de la formación**

Contenidos de la formación	Media (DT)			Ranking de prioridad	Media (DT)			Ranking de prioridad
	Académicos (n=10)	Profesionales (n=12)	Ambos (n=22)		Académicos (n=10)	Profesionales (n=12)	Ambos (n=22)	
La intervención preventiva con familias	2.00 (1.15)	1.71 (0.72)	1.84 (0.93)	8	1.75 (0.79)	2.38 (1.85)	2.09 (1.47)	7
El rol del formador: habilidades clave	2.40 (1.43)	2.71 (1.3)	2.57 (1.34)	4	2.55 (0.69)	2.75 (1.06)	2.67 (0.89)	3
Aspectos fundamentales de la relación formador-familias	2.20 (0.922)	2.42 (1.02)	2.32 (0.96)	6	2.75 (0.75)	2.13 (0.53)	2.41 (0.70)	6
Técnicas para la promoción de la adherencia de las familias	2.30 (0.67)	2.67 (0.98)	2.50 (0.86)	5	2.80 (0.75)	2.50 (0.48)	2.64 (0.62)	4
Práctica basada en la evidencia. Evaluación y elementos clave	2.40 (1.35)	2.13 (1.21)	2.25 (1.25)	7	1.80 (0.75)	2.08 (0.90)	1.95 (0.83)	8
Estrategias y técnicas de modificación de conducta	3.05 (1.26)	3.25 (0.87)	3.16 (1.04)	1	3.45 (0.5)	2.96 (1.1)	3.18 (0.89)	1
Gestión emocional	2.95 (1.74)	2.54 (1.03)	2.73 (1.38)	2	2.50 (0.53)	2.38 (0.64)	2.43 (0.58)	5
Entrenamiento en dinámicas grupales	2,70 (1,16)	2,67 (1,31)	2,68 (1,21)	3	2,40 (0,52)	2,96 (0,75)	2,70 (0,7)	2

En la Tabla 5 se representan la media, la desviación típica, la mediana, el rango intercuartílico y el ranking de priorización para cada contenido desagregado por grupos, expertos académico y profesionales, y en conjunto. En cuanto a la prioridad que han establecido los expertos de forma conjunta, destaca el empate entre los primeros dos puestos para el reconocimiento y detección de necesidades específicas y las habilidades de comunicación. Además, en comparación al ranking establecido en la ronda 2, se observa cómo este empate se resuelve a favor de las habilidades de comunicación, y se

invierten la cuarta y quinta posición, técnicas de gestión grupal y estrategias de intervención sobre la problemática, respectivamente. Sobre este cambio en el ranking se analiza la diferencia de valoración entre académicos y profesionales de las técnicas de gestión grupal, encontrándose una diferencia estadísticamente significativa en la ronda 2 ( $U=10.50$  ( $Z=-3.41$ ),  $p=.001$ ,  $rB=0.73$ ). La media de las valoraciones de los académicos es de  $M=5.10$  ( $DT=0.57$ ), mientras que los profesionales presentan una  $M=3.25$  ( $DT=1.14$ ), es decir, la valoración de los profesionales es significativamente mayor que la de los académicos.



**Tabla 5. Establecimiento de prioridad para los contenidos formativos**

Contenidos de la formación	Ronda 1							Ronda 2						
	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad
	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)		M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	
Reconocimiento y detección de necesidades específicas	2.60 (2.01)	1.50 (4.00)	3.36 (1.29)	4.00 (2.00)	3.00 (1.67)	3.00 (3.50)	1-2	1.80 (1.55)	1.00 (1.00)	3.25 (1.71)	3.50 (3.50)	2.59 (1.76)	2.00 (3.00)	2
Estrategias de intervención sobre la problemática	2.90 (1.10)	2.50 (2.00)	3.55 (1.86)	4.00 (4.00)	3.24 (1.55)	3.00 (3.00)	4	3.00 (0.82)	3.00 (2.00)	3.42 (1.51)	3.50 (2.75)	3.23 (1.23)	3.00 (2.00)	5
Habilidades de comunicación	3.00 (1.15)	3.00 (2.00)	3.00 (1.67)	2.00 (2.00)	3.00 (1.41)	3.00 (2.00)	1-2	2.40 (1.17)	2.50 (2.25)	2.67 (1.30)	3.00 (2.5)	2.55 (1.22)	3.00 (2.25)	1
Conocimientos específicos sobre el programa a implementar	3.40 (1.71)	3.50 (3.25)	2.91 (1.64)	3.00 (3.00)	3.14 (1.65)	3.00 (3.50)	3	3.10 (1.2)	3.00 (2.00)	2.92 (1.78)	2.50 (4.00)	3.00 (1.51)	3.00 (2.50)	3
Técnicas de gestión grupal	4.30 (1.70)	4.50 (2.50)	3.45 (1.51)	3.00 (3.00)	3.86 (1.62)	4.00 (2.50)	5	5.10 (0.57)	5.00 (0.25)	3.25 (1.14)	3.00 (2.00)	4.09 (1.31)	4.50 (2.00)	4
Conocimiento sobre el trabajo en red y otros recursos comunitarios	4.80 (1.69)	5.50 (2.25)	5.09 (1.81)	6.00 (1.00)	4.95 (1.72)	6.00 (1.50)	6	5.60 (0.70)	6.00 (1.00)	5.50 (1.45)	6.00 (0.00)	5.55 (1.43)	6.00 (0.25)	6

El análisis del consenso en base al índice de concordancia  $W$  de Kendall se aplica a las respuestas de la segunda ronda. En conjunto los dos grupos de expertos, académicos y profesionales presentan un índice de concordancia bajo sobre los contenidos que se destacan en la literatura científica ( $W=.377$ ,  $p<.001$ ); sin embargo, por separado, el grupo de los académicos presenta un grado de acuerdo moderado ( $W=.656$ ,  $p<.001$ ), mientras que los profesionales muestran un grado de acuerdo bajo ( $W=.295$ ,  $p=.003$ ). En cuanto al análisis de estabilidad, se aplica la prueba T de Wilcoxon para la comparación de las medias de las dos rondas, y no se observan diferencias estadísticamente significativas, por lo que podemos asumir estabilidad en sus respuestas.

Con respecto a la detección de las necesidades, y ante la diversidad de perfiles familiares y problemáticas, los expertos apuntan que el profesional formador debe tener capacidad de observar, reconocer esas necesidades, orientar y contextualizar la formación, lo cual puede favorecer: (a) una adherencia de las familias basada en la motivación, no tanto en la obligación; (b) el

reconocimiento de la diversidad, de las fortalezas individuales y del potencial de cada miembro del grupo; y (c) el empoderamiento, el protagonismo de los participantes, la participación activa, el compromiso y la implicación (“engagement”) (F5 r1, F7 r1, A2 r1, A10 r1).

Para responder a las necesidades, se considera fundamental tener conocimientos sobre dinamización de grupos, saber redirigir, escuchar, priorizar y a la vez hacer que todo el mundo se sienta escuchado y atendido (F6 r1). A la capacidad de detección y ajuste, unido a los conocimientos teóricos y prácticos acerca del programa a implementar y las estrategias para su implementación se sumarán las habilidades comunicativas y de gestión grupal (F4 r1).

En conjunto, en relación con los contenidos, los expertos apuntan la necesidad de abordar el rol facilitador del formador y su capacidad de acompañar de forma crítica, y crear oportunidades y experiencias de aprendizaje. De acuerdo con este rol, se destaca la necesidad de adoptar una perspectiva de género y de inclusión a la diversidad con sensibilidad cultural, fomentando enfoques y estrategias de intervención basados en la mentalización o la comunicación no violenta.



### Competencias clave, habilidades intrapersonales e interpersonales

En cuanto a la identificación de las competencias clave, en la tabla 6 se muestran las medias, las desviaciones típicas, las medianas y los rangos intercuartílicos por grupos y en conjunto, y el ranking de prioridad resultante en cada ronda. El índice de concordancia *W* de Kendall proporciona un grado de acuerdo moderado dentro del grupo de académicos ( $W=.496$ ,  $p<.001$ ) y bajo para el grupo de profesionales ( $W=.302$ ,  $p<.001$ ) y en conjunto ( $W=.370$ ,  $p<.001$ ). En cuanto a la medida de estabilidad de las medidas en

su conjunto (académicos y profesionales), la prueba *T* de Wilcoxon informa de una diferencia estadísticamente significativa en las valoraciones de la capacidad comunicativa ( $Z=-2.78$ ,  $p=.005$ ,  $rB=0.59$ ). En la tabla 5 se observa como en la ronda 1 tiene el segundo puesto, y en la ronda 2 pasa al primero. En el grupo de los académicos se informa de una diferencia estadísticamente significativa en la evaluación de la capacidad para la exposición de contenidos ( $Z=-2.12$ ,  $p=.034$ ,  $rB=0.45$ ), y en el grupo de profesionales se informa de una única diferencia estadísticamente significativa en relación con la capacidad comunicativa ( $Z=-2.38$ ,  $p=.017$ ,  $rB=0.51$ ).

**Tabla 6. Establecimiento de prioridad sobre las competencias clave de los formadores**

Competencias clave (prioridad de 1 a 10)	Ronda 1							Ronda 2						
	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad
	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)		M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	
Comprensión y adherencia a la práctica basada en la evidencia	6.30 (3.06)	6.50 (5.50)	4.75 (3.60)	4.00 (7.50)	5.45 (3.38)	5.50 (6.50)	5	4.90 (2.38)	5.00 (3.50)	5.08 (3.23)	6.00 (6.50)	5.00 (2.81)	5.00 (4.50)	4
Capacidad comunicativa	3.70 (2.75)	3.00 (4.50)	5.08 (3.20)	5.00 (5.75)	4.45 (3.02)	5.00 (5.25)	2	2.50 (1.78)	1.50 (3.25)	2.50 (2.61)	1.00 (3.25)	2.50 (2.22)	1.00 (3.25)	1
Capacidad empática	4.20 (2.94)	3.00 (4.25)	5.33 (3.60)	5.50 (6.75)	4.82 (3.29)	4.50 (6.00)	3	3.30 (1.70)	3.00 (2.25)	3.92 (2.43)	3.00 (3.00)	3.64 (2.11)	3.00 (3.00)	2
Capacidad de observación	6.00 (2.21)	7.00 (4.25)	5.50 (2.97)	5.50 (5.50)	5.73 (2.60)	6.50 (5.00)	6	6.90 (1.10)	6.50 (2.00)	5.58 (2.23)	5.00 (4.50)	6.18 (1.89)	6.00 (3.00)	6
Capacidad para la exposición de contenidos	6.00 (2.45)	5.00 (5.00)	6.25 (2.18)	6.00 (3.00)	6.14 (2.25)	6.00 (4.25)	8	5.90 (2.73)	6.00 (4.00)	6.83 (2.04)	7.00 (2.00)	6.41 (2.36)	7.00 (3.25)	7
Capacidad para generar y moderar debates	7.20 (2.74)	7.50 (3.50)	6.92 (2.75)	7.00 (5.50)	7.05 (2.68)	7.00 (4.25)	9	8.50 (0.85)	9.00 (1.25)	7.25 (2.86)	8.50 (4.50)	7.82 (2.24)	9.00 (2.00)	9
Capacidad didáctica para el desarrollo de las actividades con las familias	5.00 (3.20)	5.00 (6.25)	6.75 (2.63)	7.50 (5.25)	5.95 (2.97)	7.00 (5.00)	7	6.90 (2.42)	7.00 (3.50)	6.33 (1.56)	6.50 (1.75)	6.59 (1.97)	7.00 (2.00)	8
Capacidad para trabajar en equipo	7.90 (2.42)	9.00 (2.50)	7.00 (2.59)	8.00 (4.50)	7.41 (2.50)	8.00 (3.00)	10	8.30 (2.67)	10.00 (3.25)	7.83 (2.69)	9.00 (3.75)	8.05 (2.63)	9.50 (3.25)	10
Capacidad para acompañar a las familias	4.60 (2.72)	4.50 (3.00)	5.25 (2.90)	4.00 (5.25)	4.95 (2.77)	4.00 (5.00)	4	4.50 (2.76)	4.00 (3.75)	5.67 (2.35)	5.00 (3.25)	5.14 (2.55)	5.00 (1.75)	5
Capacidad para motivar las familias hacia el cambio	4.10 (2.13)	3.50 (3.25)	4.50 (2.75)	4.00 (5.00)	4.32 (2.44)	4.00 (4.25)	1	3.30 (2.11)	3.00 (1.75)	4.00 (2.66)	3.00 (1.75)	3.68 (2.40)	3.00 (2.00)	3

En la Tabla 7 se muestran las medias, las desviaciones típicas, las medianas y los rangos intercuartílicos por grupo y en conjunto, y el ranking de prioridad para cada ronda de consulta sobre habilidades interpersonales e intrapersonales. En base al ranking establecido en ambas rondas sobre las habilidades intrapersonales, se observan cambios en las últimas posiciones, concretamente, en la ronda 1 la posición quinta y sexta son para

simpatía y sociabilidad respectivamente, mientras que en la ronda 2, es justo al revés. Respecto a este cambio, se observan diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de los académicos y de los profesionales para la variable sociabilidad en la segunda ronda ( $U=31.00$  ( $Z=-2.02$ ,  $p=.044$ ,  $rB=0.43$ ), estando mejor valorada esta cualidad en el caso de los profesionales (véase Tabla 7).

**Tabla 7. Establecimiento de prioridad de habilidades intrapersonales e interpersonales**

	Ronda 1							Ronda 2						
	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad
	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)		M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	
<b>Habilidades intrapersonales (del 1 al 7)</b>														
Implicación	2.20 (1.67)	1.50 (2.25)	3.67 (2.31)	3.00 (4.50)	3.00 (2.14)	2.00 (3.25)	1	1.80 (1.55)	1.00 (1.00)	2.67 (2.19)	1.50 (3.50)	2.27 (1.61)	1.00 (2.00)	1
Capacidad organizativa	3.10 (1.52)	3.00 (2.25)	4.67 (2.15)	5.00 (4.75)	3.95 (2.01)	3.00 (4.00)	3	3.10 (0.99)	3.00 (2.00)	4.50 (1.78)	4.00 (3.25)	3.86 (1.61)	4.00 (2.25)	3
Optimismo hacia el cambio	4.10 (2.13)	5.00 (4.00)	2.83 (2.04)	2.00 (4.00)	3.41 (2.13)	3.50 (4.00)	2	2.60 (1.27)	2.50 (1.50)	3.25 (1.96)	3.00 (4.25)	2.95 (1.68)	3.00 (2.25)	2
Flexibilidad	3.70 (0.95)	4.00 (1.25)	4.50 (1.83)	4.50 (2.75)	4.15 (1.52)	4.00 (2.25)	4	4.20 (0.92)	4.00 (1.25)	3.92 (1.78)	4.00 (2.75)	4.05 (1.43)	4.00 (2.00)	4
Simpatía	4.80 (2.44)	5.50 (4.50)	4.08 (2.31)	4.00 (4.75)	4.41 (2.34)	4.50 (5.00)	5	5.00 (1.70)	5.00 (3.25)	4.50 (1.78)	5.00 (3.75)	4.73 (1.72)	5.00 (3.00)	6
Creatividad	5.50 (1.78)	6.00 (2.50)	5.08 (1.51)	5.50 (2.75)	5.27 (1.61)	6.00 (3.25)	7	6.10 (1.91)	7.00 (1.25)	5.25 (2.22)	6.50 (3.75)	5.64 (2.08)	7.00 (3.00)	7
Sociabilidad	4.60 (1.78)	4.50 (2.25)	4.42 (1.78)	4.00 (3.00)	4.50 (1.74)	4.00 (3.00)	6	5.20 (1.62)	6.00 (1.25)	3.92 (1.62)	4.00 (2.75)	4.50 (1.71)	5.00 (2.50)	5
<b>Habilidades interpersonales (del 1 al 5)</b>														
Habilidades de negociación	3.90 (0.99)	4.00 (2.00)	3.33 (1.07)	3.50 (1.00)	3.59 (1.05)	4.00 (1.00)	4	4.00 (0.47)	4.00 (0.00)	3.67 (0.89)	4.00 (1.00)	3.82 (0.73)	4.00 (1.00)	4
Habilidades comunicativas	2.20 (1.23)	2.00 (2.25)	2.50 (1.38)	2.00 (1.50)	2.36 (1.29)	2.00 (2.25)	2	2.20 (1.03)	2.00 (2.00)	2.08 (1.00)	2.00 (0.00)	2.14 (0.99)	2.00 (0.50)	2
Capacidad para establecer vínculos	2.50 (1.35)	2.50 (2.25)	2.00 (1.41)	1.00 (2.00)	2.23 (1.38)	2.00 (2.00)	1	1.80 (1.32)	1.00 (1.25)	1.42 (0.90)	1.00 (0.75)	1.59 (1.10)	1.00 (1.00)	1
Liderazgo	2.70 (1.34)	2.50 (2.25)	4.00 (1.04)	4.00 (2.00)	3.41 (1.33)	3.50 (3.00)	3	2.40 (0.70)	2.50 (1.00)	4.08 (0.90)	4.00 (2.00)	3.32 (1.17)	3.00 (2.50)	3
Capacidad para trabajo en equipo	4.00 (1.49)	5.00 (2.25)	3.83 (1.40)	4.50 (2.00)	3.91 (1.41)	5.00 (2.00)	5	4.60 (0.97)	5.00 (0.25)	3.75 (1.23)	4.00 (2.00)	4.14 (1.17)	5.00 (2.00)	5

En las habilidades interpersonales el ranking establecido es idéntico tanto en la ronda 1 como en la 2. Sin embargo, se observan diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de académicos y profesionales sobre el liderazgo,

tanto en la ronda 1 ( $U=27.00$  ( $Z=-2.23$ ),  $p=.026$ ,  $rB=0.46$ ) como en la ronda 2 ( $U=10.00$  ( $Z=-3.45$ ),  $p=.001$ ,  $rB=0.74$ ), siendo esta cualidad mejor valorada por los académicos en ambos casos. También se observan diferencias estadísticamente

significativas en las valoraciones que realizan sobre la capacidad de trabajo en equipo durante la ronda 2 ( $U=32.50$  ( $Z=-1.99$ ),  $p=.046$ ,  $rB=0.42$ ), siendo esta cualidad mejor valorada por los académicos.

En cuanto al índice de concordancia  $W$  de Kendall para las habilidades intrapersonales, se observa un grado de acuerdo bueno dentro del grupo de académicos ( $W=.518$ ,  $p<.001$ ) y no significativo para el grupo de profesionales ( $W=.158$ ,  $p=.078$ ), y en conjunto la concordancia es baja ( $W=.270$ ,  $p<.001$ ). En el caso de las habilidades interpersonales, se obtiene para el conjunto un grado de acuerdo moderado ( $W=.479$ ,  $p<.001$ ), mientras que en el análisis por grupos, se obtiene un grado de consenso moderado-alto tanto en el grupo de académicos ( $W=.600$ ,  $p<.001$ ) como en el grupo de profesionales ( $W=.553$ ,  $p<.001$ ). En cuanto a la estabilidad en las respuestas tras la comparación de ronda 1 y ronda 2, solo se observan diferencias estadísticamente significativas en el grupo de académicos en la habilidad de optimismo hacia el cambio ( $Z=-2.12$ ,  $p=.034$ ,  $rB=0.672$ ).

En cuanto a las habilidades intrapersonales, se valora en primer lugar la implicación del formador. En sus observaciones, los expertos destacan la relevancia de la actitud positiva del formador, así como su capacidad de vincular con las familias y lograr su compromiso y participación (F1 r1). También destacan la cercanía, buen trato, sentido del humor, confianza, respeto, escucha, apoyo, liderazgo, carisma, ser resolutivo y versátil (F3 r1, F6 r, A2 r1): trato humano y cercano, el objetivo es 'acompañar' a los adolescentes y familias en esta etapa, no 'dar clase' (F3 r2).

De las habilidades interpersonales, la mejor valorada es la capacidad para establecer vínculos y la menos valorada la capacidad para trabajar en equipo. En este mismo sentido, las aportaciones cualitativas ponen el acento en la capacidad para establecer vínculo y una relación basada en la confianza con las familias, lo cual se asocia al conocimiento mutuo, la empatía y las capacidades comunicativas (F5 r1, F9 r1, F10 r1, A3 r1, A9 r1, A1 r2). La siguiente aportación recoge ese acuerdo con respecto a la importancia del vínculo con las familias:

Más allá de las habilidades técnicas, de fundamentación y conocimiento de la evidencia en prevención, es más importante conectar con las familias. El "enganche" y la implicación de las familias con el programa de prevención es el resultado de las habilidades de los formadores para hacerles sentir que forman parte activamente del aprendizaje y del cambio, y motivarles adecuadamente desde la empatía y la asertividad, que el propio formador sirva de modelo para el aprendizaje de las familias (A9 r1).

Con respecto a la capacidad para trabajar en equipo, se apunta la necesidad de apertura al trabajo en equipo (y aportar a su cohesión) y flexibilidad frente a los cambios o situaciones que puedan acontecer en el transcurso de la intervención (F6 r1). Algunas habilidades complementarias serían la de buscar información, recursos o apoyos, así como saber pedir ayuda y la autorreflexión sobre la propia práctica (A7 r2). Además, se refieren a la necesidad de contar con la *motivación* de los formadores, también con respecto al reconocimiento a nivel laboral y condiciones óptimas de trabajo (tiempo para organizar las citas familiares, análisis posterior, salario, etc.) (A7 r2).

## Didáctica de la formación

La última de las preguntas del cuestionario es sobre aspectos relacionados con la didáctica de la formación. En la tabla 8 se muestran las medias, las desviaciones típicas, las medianas y los rangos intercuartílicos por grupo y en conjunto, y el ranking de prioridad. Concretamente, en el ranking de prioridad se observan cambios en cuatro de las cinco dimensiones. Al analizar el grado de acuerdo en la ronda 2 observamos un acuerdo moderado en el conjunto de expertos ( $W=.433$ ,  $p<.001$ ), para los académicos ( $W=.458$ ,  $p=.001$ ) y para los profesionales ( $W=.426$ ,  $p<.001$ ). En las comparaciones entre ambos grupos de expertos, se observan diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la exposición de contenidos específicos del programa a implementar en la ronda 1 ( $U=31.00$  ( $Z=-1.20$ ),  $p=.046$ ,  $rB=0.26$ ), siendo mejor valorado este elemento por parte de los profesionales (véase Tabla 8).

**Tabla 8. Establecimiento de prioridad en los elementos de la didáctica de la formación**

Didáctica de la formación (del 1 al 5)	Ronda 1							Ronda 2						
	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad
	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)		M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	
Discusión teórica sobre el enfoque preventivo	3.60 (1.58)	4.00 (3.00)	3.75 (1.49)	4.50 (2.75)	3.23 (1.11)	4.50 (3.00)	4	4.50 (1.27)	5.00 (0.25)	4.58 (1.16)	5.00 (0.00)	4.55 (1.18)	5.00 (0.00)	5
Exposición de contenidos específicos del programa a implementar	1.80 (1.23)	1.00 (1.50)	3.17 (1.59)	3.50 (3.50)	2.55 (1.57)	2.00 (3.00)	1	2.20 (1.23)	2.00 (2.00)	2.58 (1.00)	2.50 (1.00)	2.41 (1.10)	2.00 (1.00)	2
Debate de contenidos	3.20 (1.36)	3.00 (2.25)	3.25 (1.14)	3.00 (1.00)	3.68 (1.49)	3.00 (1.25)	5	3.50 (1.18)	4.00 (1.25)	3.33 (1.23)	4.00 (1.50)	3.41 (1.18)	4.00 (1.25)	4
Actividades prácticas	2.70 (1.16)	3.00 (2.25)	2.58 (1.51)	2.00 (2.75)	2.64 (1.33)	2.00 (2.25)	2	1.80 (0.92)	1.50 (2.00)	1.83 (1.40)	1.00 (1.75)	1.81 (1.18)	1.00 (2.00)	1
Role-playing	3.70 (1.34)	4.00 (2.25)	2.58 (1.39)	2.00 (2.75)	3.09 (1.44)	3.50 (2.00)	3	3.00 (0.82)	3.00 (2.00)	2.66 (0.65)	3.00 (1.00)	2.82 (0.73)	3.00 (1.00)	3

En cuanto a la diferencias entre rondas como medida de estabilidad, se observan diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de las actividades prácticas en los académicos ( $Z=-2.25$ ,  $p=.024$ ,  $rB=0.71$ ) y en las valoraciones sobre la discusión teórica del enfoque preventivo en el caso de los profesionales ( $Z=-2.04$ ,  $p=.041$ ,  $rB=0.59$ ); estas diferencias tienen efecto sobre la estabilidad de las respuestas en el conjunto de expertos, observándose diferencias estadísticamente en estos dos elementos s (actividades prácticas:  $Z=-2.33$ ,  $p=.020$ ,  $rB=0.50$ ; Discusión teórica sobre el enfoque preventivo:  $Z=-2.02$ ,  $p=.044$ ,  $rB=0.43$ ).

## Discusión y conclusiones

Con esta investigación se ha pretendido ahondar en los componentes clave de la formación de formadores en los programas socioeducativos familiares con el fin último de fundamentar la práctica socioeducativa con familias basada en la evidencia (Arnau-Sabatés et al., 2021).

Los resultados de la investigación permiten hacer balance del grado de consecución de los objetivos de la investigación. Con respecto al primer objetivo, generar un consenso sobre contenido del currículum de formación de

formadores, el panel sitúa en un primer puesto las habilidades de comunicación y segundo puesto el reconocimiento y detección de necesidades específicas. En sus aportaciones cualitativas, los expertos ponen de relieve la necesidad de que la formación de formadores haga hincapié en las habilidades interpersonales, principalmente en las capacidades comunicativas, la empatía y la capacidad para establecer vínculo con las familias.

Los formadores deben contar con competencias que garanticen la adherencia de las familias, la motivación al cambio y el acompañamiento en el proceso. De acuerdo con Klimes-Dougan et al. (2009), Mauricio et al. (2019) y Orte et al. (2021a), los formadores precisan de comprensión y adherencia a la práctica basada en la evidencia, habilidades de comunicación y empatía, capacidad para la exposición de contenidos, capacidad para motivar las familias hacia el cambio. En paralelo, la investigación apunta a la necesidad de contar una óptima comprensión de los contenidos, así como habilidades para la investigación y la indagación que garanticen el manejo profundo de los conceptos y cierta autonomía en la actualización de contenidos y búsqueda de nuevas referencias y aportaciones relacionadas con la materia.

Los académicos apuntan la necesidad de que el formador sea consciente de que ha de ser un referente profesional para las familias, con un adecuado conocimiento sobre la materia (basado en la experiencia práctica y/o en la evidencia científica), dominio de las habilidades y capacidad para conjugar los conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores necesarios para llevar a cabo su labor de forma adecuada.

Con respecto al segundo objetivo, determinar qué competencias clave, las habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales son prioritarias según los expertos. La competencia mejor valorada es la capacidad comunicativa y la menos valorada la capacidad para trabajar en equipo.

En cuanto a las habilidades intrapersonales y, de acuerdo con Mauricio *et al.* (2019), la implicación de los formadores recibe la mejor valoración, una habilidad asociada un mejor afrontamiento de los retos y mejores resultados de la intervención (Klimes-Dougan *et al.*, 2009; Orte *et al.*, 2021a). Con respecto a las habilidades interpersonales, la mejor valorada es la capacidad para establecer vínculos y los motivos que exponen los expertos en las observaciones coinciden con las investigaciones de Chilenski *et al.* (2016), De Greef *et al.* (2017) y Hansen *et al.* (2013): las competencias interpersonales pueden contribuir al manejo efectivo del grupo, a la creación de un clima cálido y amigable, y al vínculo con los participantes. Estas habilidades, también asociadas a la eficacia de su intervención, pueden ser identificadas y entrenadas en la formación, sin embargo, no dependen del contenido impartido y el margen para influir sobre ellas tiene la limitación del tiempo que dura la formación. En este sentido, se propone la necesidad de seleccionar participantes de la formación que ya cuenten con estas habilidades.

El tercer objetivo era una aproximación al planteamiento didáctico de la formación de formadores. En cuanto a la didáctica de la formación, el elemento mejor valorado serían las actividades prácticas y el menos valorado la discusión teórica sobre el enfoque preventivo.

Como conclusiones de la investigación cabe destacar que, las habilidades de comunicación, junto con la capacidad para reconocer y detectar las necesidades específicas, son los dos contenidos formativos que los expertos consideran prioritarios. De acuerdo con estos contenidos, hay dos habilidades del profesional de la formación que son consideradas fundamentales: la implicación (intrapersonal) y la capacidad para establecer vínculos con los participantes de la formación (interpersonal). Entre las habilidades intrapersonales e interpersonales que ocupan los lugares de menor relevancia se encuentran la creatividad y la capacidad para trabajar en equipo, respectivamente. Con respecto a la asignación de horas a los contenidos, el primer puesto es para las estrategias y técnicas de modificación de conducta.

En cuanto a las limitaciones del estudio, una de las principales tiene que ver con la formulación de las preguntas del cuestionario. Como se ha visto después de realizar el trabajo de campo, el hecho de que estuvieran formuladas para establecer una prioridad, una clasificación u orden de importancia, implica tener que decidir entre unos contenidos sobre otros, limitando la posibilidad de establecer contenidos igualmente importantes. Una opción alternativa podría ser incluir preguntas con respuestas de valoración tipo Likert para evaluar el grado de acuerdo/desacuerdo respecto a los contenidos. Este cambio también permite realizar otros análisis sobre consenso y estabilidad. Otras limitaciones a tener en cuenta son los posibles sesgos del facilitador y el sesgo de conformidad, si bien se han tratado de controlar o minimizar, en el caso del primero incluyendo los elementos más importantes señalados por la bibliografía previa sobre el tema, y en el caso del segundo mediante el anonimato de los expertos.

En relación con las líneas de futuro, los resultados de este estudio contribuirán a la definición de un currículo estandarizado para el desarrollo de las competencias clave de los formadores que van a trabajar en prevención familiar con el objetivo de mejorar la eficacia de las intervenciones.

## Notas

- <sup>1</sup> A lo largo del documento se intentará utilizar un lenguaje inclusivo, si bien “en aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, toda referencia a cargos, personas o colectivos incluida en este documento en masculino se entenderá que incluye tanto a mujeres como a hombres”.

Respecto a las implicaciones prácticas, este currículo podrá ofrecer entrenamiento a los profesionales en habilidades intrapersonales e interpersonales y especialmente en aquellos aspectos destacados por los académicos y profesionales, como las habilidades de comunicación, la empatía, la motivación para el cambio y la gestión de dinámicas de grupo, entre otras.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2, 3, 4
Búsqueda documental	Autor 1, 2
Recogida de datos	Autor 1, 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2, 3, 4

## Financiación

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación PID2023-147011OB-I00 “Las competencias de los formadores en la intervención socioeducativa familiar ante los nuevos retos de la prevención de comportamientos de riesgo en adolescentes” financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

## Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Agradecimientos

Los autores quieren expresar su agradecimiento a las personas que han participado en la consulta experta por su valiosa contribución.

## Referencias bibliográficas

- Arnau-Sabatés, L., Jariot-Garcia, M. y Sala-Roca, J. (2021). Instrumentos de Evaluación e Investigación en Pedagogía Social. *Pedagogía Social*, (37), 17-19. doi: 10.7179/PSRI\_2021.37.00
- Ballester, L., Nadal, A., Amer, J. y Quesada, V. (2022). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Universitat Illes Balears.
- Barlow, J., Bergman, H., Kornør, H., Wei, Y. y Bennett, C. (2016). Group-based parent training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in young children. *Cochrane database of systematic reviews*, 8, Artículo CD003680. doi: 10.1002/14651858.CD003680.pub3
- Bausback, K. B. y Bunge, E. (2021). Meta-Analysis of Parent Training Programs Utilizing Behavior Intervention Technologies. *Social Sciences*, 10, 367. doi: 10.3390/socsci10100367
- Beidas, R. S., y Kendall, P. C. (2010). Training therapists in evidence-based practice: A critical review of studies from a systems-contextual perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17, 1-30. doi: 10.1111/j.1468-2850.2009.01187.x
- Borntrager, C. F., Chorpita, B. F., Higa-McMillan, C. y Weisz, J. R. (2009). Provider Attitudes Toward Evidence-Based Practices: Are the Concerns With the Evidence or With the Manuals? *Psychiatric Services*, 60(5), 677-681. doi: 10.1176/ps.2009.60.5.677
- Chilenski, S. M., Perkins, D. F., Olson, J., Hoffman, L., Feinberg, M. E., Greenberg, M., Welsh, J., Crowley, D. M. y Spoth, R. (2016). The power of a collaborative relationship between technical assistance providers and community pre-



- vention teams: A correlational and longitudinal study. *Evaluation and Program Planning*, 54, 19-29. doi: 0.1016/j.evalprogplan.2015.10.002
- De Greef, M., Pijnenburg, H. M., van Hattum, M. J., McLeod, B. D. y Scholte, R. H. (2017). Parent-professional alliance and outcomes of child, parent, and family treatment: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 961-976. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0620-5>
- Forehand, R., Dorsey, S., Jones, D. J., Long, N. y McMahon, R. J. (2010). Adherence and Flexibility: They Can (and Do) Coexist! *Clinical psychology Science and Practice*, 17, 258-264. doi: 10.1111/j.1468-2850.2010.01217.x
- Greenwood, C. R., Schnitz, A. G., Carta, J. J., Wallisch, A. y Irvin, D. W. (2020). A systematic review of language intervention research with low-income families: A word gap prevention perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 230-245. doi: 10.1016/j.ecresq.2019.04.001
- IBM Corp. Released 2017. *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 25.0. IBM Corp.
- Jiménez, L. y Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100.
- Kirchner, J. E., Dollar, K. M., Smith, J. L., Pitcock, J. A., Curtis, N. D., Morris, K. K., Fletcher, T. y Topor, D. R. (2022). Development and Preliminary Evaluation of an Implementation Facilitation Training Program. *Implementation Research and Practice*. doi: 10.1177/26334895221087475
- Klimes-Dougan, B., August, G. J., Lee, C.-Y., Realmuto, S. G., Bloomquist, M., Horowitz, J. L. y Eisenberg, T. L. (2009). Practitioner and site characteristics that relate to fidelity of implementation: the early risers prevention program in a going-to-scale implementation fidelity in a community based parenting intervention. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 467-475. doi: 10.1037/a0014623
- Lochman, J. E., Boxmeyer, C., Powell, N., Qu, L., Wells, K. y Windle, M. (2009). Dissemination of the Coping Power program: Importance of intensity of counselor training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 77(3), 397-409. doi: 10.1037/a0014514
- Lochman, J. E., Dishion, T. J., Boxmeyer, C. L., Powell, N. P. y Qu, L. (2017). Variation in response to evidence-based group preventive intervention for disruptive behavior problems: A view from 938 coping power sessions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(7), 1271-1284. doi: 10.1007/s10802-016-0252-7
- López-Gómez, E. (2018). Método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. doi: 10.5944/educXXI.15536
- Mauricio, A. M., Rudo-Stern, J., Dishion, T. J., Letham, K. y Lopez, M. (2019). Provider readiness and adaptations of competency drivers during scale-up of the family check-up. *The Journal of Primary Prevention*, 40(1), 51-68. doi: 10.1007/s10935-018-00533-0
- Morón, J. A., Pérez-Pérez, I. y Pedrero, E., (2017). *Educación para la Salud y prevención de riesgos psicosociales en adolescentes y jóvenes*. Narcea.
- Orte, C., Ballester, L., Amer, J., y Vives, M. (2014). Assessing the role of facilitators in evidence-based family prevention programs via Delphi technique. *Families in Society, The Journal of Contemporary Social Services*, 95(4), 236-244. doi: 10.1606/1044-3894.2014.95.30
- Orte, C., Oliver, J. L., Amer, J., Vives, M. y Pozo, R. (2019). Universal Prevention. Evaluation of the effects of the universal spanish Strengthening Families Program in elementary schools and high schools (SFP-U 11-14). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 19-30. doi: 10.7179/PSRI\_2019.34.02
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Montañó, J. J. M. y Pascual, B. (2021a). The Influence of the competences of the professionals in charge of family evidence-based programmes on internalizing and externalizing symptoms in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2639. doi: 10.3390/ijerph18052639
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Pascual, B. y Montañó, J. J. (2021b). The Association between Trainer Expertise and Changes in Adolescent Symptomatology in an Evidence-Based Family Prevention Programme *Journal of Evidence-Based Social Work*, 18(3), 353-368. doi: 10.1080/26408066.2020.1867280
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Pascual, B. y Amer, J. (2024a). Role of Competencies and Attitudes in Training for Family Prevention Programme Facilitators. *Research on Social Work Practice*, 34(8), 912-921. doi: 10.1177/10497315231208197
- Orte, C., Valero, M., Amer, J., y Vives, M. (2024b). A cluster analysis of the family dynamics in a family prevention programme for adolescents from vulnerable families. *European Journal of Social Work*, 27(6), 1256-1270. <https://doi.org/10.1080/13691457.2024.2346722>
- Pagoto, S. L., Spring, B., Coups, E. J., Mulvaney, S., Coutu, M. F. y Ozakinci, G. (2007). Barriers and facilitators of evidence-based practice perceived by behavioral science health professionals. *Journal of Clinical Psychology*, 63(7), 695-705. doi: 10.1002/jclp.20376
- Park, B. M. (2021). Effects of nurse-led intervention programs based on goal attainment theory: A systematic review and meta-analysis. *Healthcare (Switzerland)*, 9(6). doi: 10.3390/HEALTHCARE9060699



- Payne, A. A. y Eckert, R. (2010). The relative importance of provider, program, school, and community predictors of the implementation quality of school-based prevention programs. *Prevention Science*, 11(2), 126-141. doi:10.1007/s11121-009-0157-6
- Peacock-Chambers, E., Ivy, K. y Bair-Merritt, M. (2017). Primary care interventions for early childhood development: A systematic review. *Pediatrics*, 140(6), Artículo e20171661. doi:10.1542/peds.2017-1661
- Sánchez-Prieto, L., Pascual, B., Orte, C. y Ballester, L. (2020). Formación dirigida a profesionales especializados en intervención familiar: Programas basados en la evidencia científica. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(3), 139-156. doi: 10.13042/Bordon.2020.69802
- Sánchez-Prieto, L., Orte, C., Pascual, B. y Ballester, L. (2021). ¿Qué competencias valoran las familias de un formador de la prevención en el contexto escolar? *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 23-35. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68176>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S. O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Pimentel, M., Baptista, E., Klest, S. m y Vale, V. (2018). Promoting mental health in disadvantaged preschoolers: A cluster randomized controlled trial of teacher training effects. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3909-3921. doi:10.1007/s10826-018-1208-z
- Small, S. A., Cooney, S. M. y O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58, 1-13. doi:1111/j.1741-3729.2008.00530.x.
- Smith, J. D., Cruden, G. H., Rojas, L. M., Van Ryzin, M., Fu, E., Davis, M. M., Landsverk, J. y Brown, C. H. (2020). Parenting Interventions in Pediatric Primary Care: A Systematic Review. *Pediatrics*, 146(1), Article e20193548. doi:10.1542/peds.2019-3548
- Tomczak, M. y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25.
- Turner, K., Nicholson, J. y Sanders, M. (2011). The Role of Practitioner Self-Efficacy, Training, Program and Workplace Factors on the Implementation of an Evidence-Based Parenting Intervention in Primary Care. *Journal of Primary Prevention*, 32, 95-112. doi:10.1007/s10935-011-0240-1

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Amer, J., Pascual, B., Valero, M. y Oliver, J. L. (2025). Las características de la formación de formadores en los programas socioeducativos familiares. Consulta de expertos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 41-57. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.02

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Joan Amer.** E-mail: joan.amer@uib.cat

**Belén Pascual.** E-mail: belen.pascual@uib.cat

**María Valero.** maria.valero@uib.es

**Josep Lluís Oliver.** josepluis.oliver@uib.cat

## PERFIL ACADÉMICO

### JOAN AMER

<https://orcid.org/0000-0001-7751-7110>

Desde 2010 es Profesor del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Perteneció al Grupo de Investigación GIFES (Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social) (<http://gifes.uib.eu>) de la UIB. Director del Anuario de la Educación de las Islas Baleares (Colonya-Caixa Pollença/UIB). Trabaja en los ámbitos de los programas educativos familiares basados en evidencia, la pedagogía social y la sociología de la educación. Sus publicaciones recientes incluyen artículos en *European Journal of Social Work* (2024), *Child & Family Social Work* (2024), *Research on Social Work Practice* (2023), *Educar* (2024), *Family Journal* (2024), y *Aula Abierta* (2023), entre otros.

### BELÉN PASCUAL

<https://orcid.org/0000-0002-0474-2402>

Profesora del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears (UIB), es miembro del Grupo de Investigación Educativa y Social de la UIB (<http://gifes.uib.eu>). Sus ámbitos de docencia e investigación pertenecen a la Pedagogía Social y la Sociología de la Educación, e incluyen temáticas como la intervención socioeducativa con familias, la intervención comunitaria, o la relación entre las familias, los centros educativos y la comunidad. Coordina el Anuari de la Joventut de les Illes Balears y es codirectora del Máster de Intervención Socioeducativa con Infancia, Adolescencia y Familia.

### MARÍA VALERO

<https://orcid.org/0000-0002-1065-7028>

Doctora en Educación por la Universidad de las Islas Baleares (2019). Licenciada en Psicología (2011), Máster de intervención psicológica en ámbitos clínicos y sociales (2013), y Máster en Psicología General Sanitaria (2018) por la Universidad de Almería. Actualmente es miembro del equipo de investigación GIFES (Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social).

Líneas de investigación: competencias familiares, programas de prevención basados en la evidencia, prevención de consumo de drogas y otras conductas de riesgo en infancia y adolescencia, jóvenes y desarrollo del comportamiento prosocial.

### JOSEP LLUÍS OLIVER

<https://orcid.org/0000-0002-0113-2342>

Profesor titular de Pedagogía Social. Desde el año 1996 hasta la actualidad alterna la investigación con la docencia universitaria. En el año 2001 presenta su Tesis Doctoral, dirigida por el Doctor Sr. Martí X. March Cerdà con el título de 'El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en centros de protección de menores', obteniendo la calificación de Excelente Cum Laude solicitando el Presidente del Tribunal la mención a premio extraordinario de doctorado. En lo que respecta a la investigación el autor se ha especializado en investigación y evaluación en los contextos de los servicios sociales, intervención en protección a la infancia en situación de desamparo y riesgo, sistema educativo formal y competencias parentales. Desde su fundación es miembro activo del Grupo de investigación y formación educativa y social, grupo consolidado con el que ha realizado diversas investigaciones competitivas y no competitivas.

