

**UNIVERSIDAD DE VALENCIA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN**  
**PROGRAMA DE DOCTORADO 335 C**  
**"ACCIONES PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO COMUNITARIO"**



**ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA PARENTAL EN  
LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y  
PRIMARIA: DISEÑO DE UN INSTRUMENTO**

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por Maria Ángeles Blanco Portillo

Dirigida por Dra. Paz Cánovas Leonhardt

Dra. Piedad M<sup>a</sup> Sahuquillo Mateo

VALENCIA 2015



*A Lucas,*



## **AGRADECIMIENTOS**

Con estas palabras quiero expresar mi más sincero agradecimiento y afecto a todas aquellas personas que han confiado en mí y me han proporcionado su apoyo incondicional en todo momento para que esta Tesis Doctoral fuera posible.

A mis directoras, Paz Cánovas Leonhardt y Piedad M<sup>a</sup> Sahuquillo Mateo, quienes me han animado y apoyado desde el primer momento y han contribuido, con su sabiduría profesional y humana, a la realización de este trabajo.

A Amparo por su profesionalidad, dedicación y apoyo cuando más lo necesitaba, ya que sin ella no hubiera sido posible llegar hasta el final. Gracias de corazón por tu especial generosidad.

A toda mi familia, y muy especialmente a mi madre, por la ayuda incondicional prestada durante estos largos años, por el apoyo necesario para que continuara con mi sueño.

A Jose y a Lucas por ser el motor de mi vida, y robarles tiempo de estar con ellos.

Al profesorado de los centros por facilitar y colaborar en mi trabajo, a las familias que han colaborado en dicha investigación, así como a todos aquellos que me han prestado su ayuda. Gracias M<sup>a</sup> José y Gema por vuestro apoyo y dedicación.

En definitiva, a todos cuantos habéis colaborado en una parte de mi proyecto de vida. Gracias, de todo corazón, por concederme el privilegio de sentirme como parte de vuestras vidas.



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	19
I.PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO .....	29
CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE FAMILIA .....	31
1.1. Principales aportaciones al concepto de familia desde diferentes enfoques teóricos.....	42
1.1.1. Teorías microsociológicas e interaccionistas. ....	44
1.1.2. Teorías de tradición holística, organicista y sistémica de la familia.....	53
1.1.3. Teorías postpositivistas (hermenéutica o crítica) en el análisis de la familia.....	64
1.1.4. Otras teorías.....	74
CAPÍTULO 2. LA FAMILIA COMO CONTEXTO EDUCATIVO .....	81
2.1. Funciones cambiantes en un mundo cambiante.....	85
CAPÍTULO 3. LA COMPETENCIA PARENTAL COMO ELEMENTO CLAVE DE LA PARENTALIDAD POSITIVA .....	93
3.1. Modelo ecológico de la parentalidad positiva. Finalidades y componentes de la parentalidad.....	95
3.2. La competencia parental en el ejercicio de la parentalidad positiva. 106	
3.2.1. Dimensiones/áreas de la competencia parental.....	109
3.2.2. Clasificación propia sobre el concepto de estudio.....	119
3.3. Modelos y Estilos de Educación Familiar. Planteamiento de nuevos enfoques.....	122
3.4. La resiliencia como factor relevante en el bienestar del menor.....	144
3.4.1. Resiliencia y factores de vulnerabilidad y protección del menor. Una perspectiva integradora del bienestar del menor.....	146
3.5. La escuela en el desarrollo de las competencias parentales.....	151

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIA PARENTAL Y ESTILOS EDUCATIVOS .....	161
4.1. Instrumentos de ámbito nacional.....	163
4.2. Instrumentos de ámbito internacional. ....	192
II. SEGUNDA PARTE. MARCO INVESTIGACIÓN .....	215
CAPÍTULO 5. MÉTODO .....	217
5.1. Objetivos de la investigación. ....	219
5.2. Metodología de la investigación. ....	220
5.2.1. Contexto de investigación (descripción de los centros educativos).....	220
5.2.2. Muestra objeto de estudio.....	221
5.2.3. Temporalización. ....	222
5.3. Elaboración del instrumento de medida. ....	224
5.3.1. Valoración y análisis de los jueces.....	225
5.3.2. Cuestionario definitivo. ....	228
5.3.3. Análisis de fiabilidad de la Escala de Competencia Parental...	232
5.4. Procedimiento de recogida de información.....	235
5.5. Tratamiento de la información y análisis estadístico. ....	236
CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	239
6.1. Resultados del proceso de validación y fiabilidad de la escala de Competencia Parental.....	241
6.1.1. Análisis factorial exploratorio. ....	242
6.1.1.1. Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor. ....	243
6.1.1.2. Factor 2. Normas y límites .....	244
6.1.1.3. Factor 3. Tiempo compartido en familia.....	245
6.1.1.4. Factor 4. Responsabilidad y percepción parental.....	246
6.1.1.5. Factor 5. Transmisión de valores. ....	251



---

6.1.1.6. Factor 6. Apoyos hacia el menor.....	252
6.1.1.7. Factor 7. Desarrollo socioafectivo .....	252
6.1.1.8. Factor 8. Actitudes parentales positivas.....	254
6.1.1.9. Factor 9. Comunicación y expresión afectiva .....	254
6.1.1.10. Factor 10. Respeto y disponibilidad.....	255
6.1.1.11. Factor 11. Responsividad del rol parental.....	256
6.1.2. Análisis factorial confirmatorio.....	257
6.2. Resultados descriptivos .....	262
6.2.1. Bloque I. Características sociodemográficas de la muestra. ....	262
6.2.2. Bloque II. Características del menor. ....	265
6.2.3. Bloque III. Dimensiones de la competencia parental.....	269
6.2.4. Bloque IV. Valores.....	276
6.2.5. Bloque V. Estilos educativos.....	276
6.3. Resultados comparativos.....	280
6.3.1. Según el sexo de los progenitores. ....	280
6.3.2. Según la edad de los progenitores. ....	286
6.3.3. Según el estado civil.....	290
6.3.4. Según el nivel de estudios de los progenitores.....	295
6.3.5. Según el sexo del menor.....	300
6.3.6. Según la edad del menor.....	304
6.3.7. Según el número de hijos. ....	308
6.3.8. Según la tipología del centro educativo.....	313
6.3.9. Según los estilos educativos parentales atendiendo al sexo y el nivel de estudios. ....	318
III. TERCERA PARTE. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA..	321
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA .....	323

7.1. Propuestas de mejora.....	330
CAPÍTULO 8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	335
CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	339
ANEXOS .....	381
ANEXO 1. DOSSIER DE LOS JUECES EXPERTOS.....	383
ANEXO 2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS Y DE HOMOGENEIDAD DE LOS JUECES-EXPERTOS. ....	405
ANEXO 3. DOSSIER FAMILIAS E INSTRUMENTO DEFINITIVO. ....	415
ANEXO 4. RELACIÓN DE ÍTEMS DE LA COMPETENCIA PARENTAL ..	425

# ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro 1.</b> Teorías desde un enfoque centrado en la familia como interacción.....	52
<b>Cuadro 2.</b> Conceptos sistémicos de la familia .....	59
<b>Cuadro 3.</b> Teorías desde un enfoque centrado en la familia como sistema .....	64
<b>Cuadro 4.</b> Teorías desde una enfoque centrado en la familia como construcción social. .....	72
<b>Cuadro 5.</b> Cronología, teorías y autores sobre el concepto de familia.....	72
<b>Cuadro 6.</b> Teorías relevantes en el estudio de la familia.....	80
<b>Cuadro 7.</b> Actuaciones parentales positivas que destaca la Recomendación del Consejo de Europa por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños. ....	97
<b>Cuadro 8.</b> Aspectos claves de la parentalidad positiva, necesidades de los hijos que cubren y resultados evolutivos que permiten alcanzar .....	101
<b>Cuadro 9.</b> Dimensiones de Contenido, Estrategias, Valores y Competencias a promover con el Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales.....	110
<b>Cuadro 10.</b> Conjunto de habilidades requeridas para la tarea vital de ser padres .....	115
<b>Cuadro 11.</b> Esquema de Competencias Parentales y componentes de la Parentalidad. .....	117
<b>Cuadro 12.</b> Dimensiones y subdimensiones de la competencia parental.....	120
<b>Cuadro 13.</b> Estilos educativos reformulados por Maccoby y Martin (1983).....	128
<b>Cuadro 14.</b> Principales características de los estilos educativos de Craig. ....	129
<b>Cuadro 15:</b> Factores de protección y de riesgo según los contextos de desarrollo. ....	147
<b>Cuadro 16.</b> Dimensiones del bienestar infantil .....	149
<b>Cuadro 17.</b> Características de los programas de apoyo parental que muestran mayor efectividad .....	159
<b>Cuadro 18.</b> Instrumentos dirigidos a progenitores y/o tutores .....	164
<b>Cuadro 19.</b> Instrumentos dirigidos a menores/adolescentes .....	174

<b>Cuadro 20.</b> Instrumentos dirigidos a toda la familia .....	190
<b>Cuadro 21.</b> Instrumentos dirigidos a los progenitores y/o tutores .....	192
<b>Cuadro 22.</b> Instrumentos dirigidos a menores/adolescentes. ....	207
<b>Cuadro 23.</b> Instrumentos dirigidos a toda la familia .....	211
<b>Cuadro 24.</b> Temporalización .....	222
<b>Cuadro 25.</b> Dimensiones de la competencia parental .....	230
<b>Cuadro 26.</b> Proceso de recogida de información: objetivo, estructura y tipo de respuesta. ....	235
<b>Cuadro 27.</b> Distribución de variables de estudio por bloques de análisis .....	262

# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Representación total de la muestra .....	221
<b>Tabla 2.</b> Ítems a eliminar teniendo en cuenta la media y la homogeneidad en los criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad. ....	227
<b>Tabla 3.</b> Ítems a modificar teniendo en cuenta la media y la homogeneidad en los criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad. ....	228
<b>Tabla 4.</b> Análisis de fiabilidad general de la escala de competencia parental.....	233
<b>Tabla 7.</b> Ítems que componen el Factor 1 .....	244
<b>Tabla 8.</b> Ítems que componen el Factor 2.....	245
<b>Tabla 9.</b> Ítems que componen el Factor 3.....	246
<b>Tabla 10.</b> Ítems que componen el Factor 4.....	247
<b>Tabla 11.</b> Ítems que componen el Factor 5.....	251
<b>Tabla 12.</b> Ítems que componen el Factor 6.....	252
<b>Tabla 13.</b> Ítems que componen el Factor 7.....	253
<b>Tabla 14.</b> Ítems que componen el Factor 8.....	254
<b>Tabla 15.</b> Ítems que componen el Factor 9.....	255
<b>Tabla 16.</b> Ítems que componen el Factor 10.....	256
<b>Tabla 17.</b> Ítems que componen el Factor 11.....	257
<b>Tabla 18.</b> Índices de bondad de ajuste modelos. ....	259
<b>Tabla 19.</b> Resultados del análisis factorial confirmatorio. Cargas factoriales, fiabilidad compuesta, medida de la varianza extraída y alfa de Cronbach de los ítems de la escala de competencia parental. ....	260
<b>Tabla 20.</b> Matriz de correlaciones interfactorial de la escala de competencia parental. ....	261
<b>Tabla 21.</b> Descriptivos factor 1: Aceptación de la individualidad del menor. ....	269
<b>Tabla 22.</b> Descriptivos factor 2: Normas y límites.....	270

<b>Tabla 23.</b> Descriptivos factor 3: Tiempo compartido en familia.....	270
<b>Tabla 24.</b> Descriptivos factor 4: Responsabilidad y percepción parental.....	271
<b>Tabla 25.</b> Descriptivos factor 5: Transmisión de valores. ....	272
<b>Tabla 26.</b> Descriptivos factor 6: Apoyos hacia el menor.....	272
<b>Tabla 27.</b> Descriptivos factor 7: Desarrollo socioafectivo. ....	273
<b>Tabla 28.</b> Descriptivos factor 8: Actitudes parentales positivas.....	273
<b>Tabla 29.</b> Descriptivos factor 9: Comunicación y expresión afectiva.....	274
<b>Tabla 30.</b> Descriptivos factor 10: Respeto y disponibilidad.....	275
<b>Tabla 31.</b> Descriptivos factor 11: Responsividad del rol parental.....	275
<b>Tabla 32.</b> Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el sexo de los progenitores.....	283
<b>Tabla 33.</b> Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según la edad de los progenitores.....	287
<b>Tabla 34.</b> Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el estado civil.....	292
<b>Tabla 35.</b> Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el nivel de estudios de los progenitores.....	297
<b>Tabla 36.</b> Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el sexo del menor.....	301
<b>Tabla 37.</b> Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según la edad del menor.....	305
<b>Tabla 39.</b> Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el tipo de centro en el que está escolarizado.....	315
<b>Tabla 40.</b> Clasificación de los estilos educativos según el sexo.....	318
<b>Tabla 41.</b> Clasificación de los estilos educativos según el nivel de estudios. ....	319

# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Ecología parental: condiciones de las que depende la parentalidad positiva.	97
<b>Figura 2.</b> Planos que deben atenderse para ejercer la parentalidad con éxito en la sociedad actual.....	100
<b>Figura 3.</b> Necesidades a cubrir en el ejercicio de la parentalidad social .....	108
<b>Figura 4.</b> Competencias parentales: capacidades parentales y habilidades parentales.	114
<b>Figura 5.</b> Distribución porcentual de la muestra según el centro. ....	222
<b>Figura 6.</b> Distribución porcentual de la muestra según el género. ....	263
<b>Figura 7.</b> Distribución porcentual de la muestra según el estado civil. ....	263
<b>Figura 8.</b> Distribución porcentual de la muestra según la formación académica. ....	264
<b>Figura 9.</b> Distribución porcentual de la muestra según la edad de los niños.....	265
<b>Figura 10.</b> Distribución porcentual de la muestra según cómo se muestra el niño de forma habitual.....	266
<b>Figura 11.</b> Distribución porcentual de la muestra según los alimentos que consumen de forma habitual.....	268
<b>Figura 12.</b> Distribución porcentual de la muestra según la situación A. ....	277
<b>Figura 13.</b> Distribución porcentual de la muestra según la situación B. ....	277
<b>Figura 14.</b> Distribución porcentual de la muestra según la situación C. ....	278
<b>Figura 15.</b> Distribución porcentual de la muestra según la situación D. ....	279
<b>Figura 16.</b> Distribución porcentual de la muestra según la situación E .....	279





## **CARTA DE UN HIJO A TODOS LOS PADRES Y LAS MADRES DEL MUNDO**

*No me deis todo lo que os pido. A veces sólo os pido para ver hasta cuanto puedo coger.*

*No me gritéis. Os respeto menos cuando lo hacéis y me enseñáis a gritar a mí también. Y yo no quiero hacerlo.*

*No me deis siempre órdenes. Si en vez de órdenes, a veces me pidierais las cosas, yo lo haría más rápido y con más gusto.*

*Cumplir las promesas, buenas o malas. Si me prometéis un premio, dármelo; pero también si es un castigo.*

*No me comparéis con nadie, especialmente con mi hermano o hermana. Si me hacéis sentirme mejor que los demás, alguien va a sufrir, y si me hacéis sentirme peor que los demás, seré yo quien sufra.*

*No cambiéis de opinión tan a menudo sobre lo que debo hacer. Decidir y mantener esa decisión.*

*Dejarme valerme por mí mismo. Si vosotros hacéis todo por mí, yo nunca podré aprender.*

*No digáis mentiras delante de mí, ni me pidáis que las diga por vosotros, aunque sea para sacaros de un apuro. Me hacéis sentirme mal y perder la fe en lo que me decís. Cuando yo hago algo malo, no me exijáis que os diga el porqué lo hice. A veces ni yo mismo lo sé.*

*Cuando estéis equivocados en algo, admitirlo y crecerá la opinión que yo tengo de vosotros, y así me enseñaréis a admitir mis equivocaciones también.*

*Tratarme con la misma amabilidad y cordialidad con que tratáis a vuestros amigos. Porque seamos familia no quiere decir que no podamos ser amigos también.*

*No me digáis que haga una cosa que vosotros no la hacéis. Yo aprenderé siempre lo que vosotros hacéis, aunque no lo digáis. Pero nunca haré lo que vosotros decís que hay que hacer y vosotros no lo hacéis.*

*Cuando os cuento un problema mío, no me digáis "no tengo tiempo para bobadas", o "eso no tiene importancia".*

*Tratar de comprenderme y ayudarme. Y quererme. Y decírmelo. A mí me gusta oírlos cómo me lo decís, aunque no creáis necesario decírmelo.*

J.J. Brunet

Guía de Parentalidad Positiva (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012)



# **INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**



# INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En los últimos tiempos venimos observando cambios importantes en la sociedad actual que plantean nuevos desafíos y oportunidades de desarrollo. Uno de los mayores retos que se presentan en la vida de los seres humanos en la adultez es la crianza y la educación de los niños desde la familia como institución significativa en el desarrollo integral del ser humano. Sin embargo, no es el único marco de producción que interfiere en dicho desarrollo, ya que los medios de comunicación, los amigos, la escuela, la sociedad en conjunto interfiere en él. Todo ello va conformando la personalidad del niño, siendo las primeras etapas de la vida las más importantes en la evolución del menor (Llopis y Llopis, 2003; Pérez Alonso-Geta, 2003).

Aunque existe unanimidad en reconocer la importancia del contexto familiar en el desarrollo de los niños, no existe tanto en lo que se entiende por familia y, sobre todo, porque en la actualidad esta institución ha sufrido una progresiva transformación dando lugar a los diferentes modelos de familia que conocemos (familia nuclear, troncal o múltiple, extensa, monoparental, reconstituida, agregada, trasnacional, polígama, poliandria,...). Sin embargo, nada más lejos de nuestra pretensión es ofrecer una única definición al respecto, pero si tratar de exponer una definición de familia más actualizada, capaz de integrar la pluralidad de formas de familia y de vida familiar que están al margen del pensamiento hegemónico que ha prevalecido durante años.

La familia debe concebirse como un sistema dinámico tanto por los cambios en las relaciones interpersonales recíprocas, como por los procesos sociales y culturales continuos que influyen al respecto. Partimos de un presupuesto ecológico-sistémico (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Evans, 2000; Rodrigo y Palacios, 1998), que analiza la calidad de los diferentes contextos (familia extensa, grupo de pares, escuela, barrio, etc.) en los que la vida familiar se desenvuelve, así como la calidad de las relaciones sociales en las que se sustenta. Este hecho implica procesos de adaptación por parte de las familias a los diferentes retos importantes que van emergiendo. "Ante dichos retos, la familia necesita comunidades sensibles y bien cohesionadas que le ayuden a fortalecerse para que pueda llevar a cabo su importante labor en una sociedad dinámica y cambiante" (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010, p.9).

En el contexto familiar los niños adquieren normas, valores, hábitos, etc., es decir, una forma determinada de vida. Se aprende acerca del mundo en que vivimos, cómo son las relaciones entre las personas y se comienza a formar un sistema de valores personales y una identidad propia (Capano y Ubach, 2013; Gervilla, 2008), y los padres juegan un papel esencial en dicho aprendizaje, ya que a medida que el menor interactúa en su cultura de una forma determinada, éstos van moldeando las conductas que entienden como deseables y adecuadas. Esas acciones que llevan adelante los padres y, que intentan prefijar a través del moldeado, reciben el nombre de estilos educativos parentales (Llopis y Llopis, 2003).

Los estilos educativos parentales son el eje fundamental de la interacción padres-hijos, y en torno a ellos, se distribuyen los contenidos (valores, creencias, etc.) y se delimitan formas, estrategias, procedimientos y expectativas. Por ello, el contenido (lo qué se transmite) y la forma (cómo se transmite) son las variables relevantes de los procesos de educación y socialización<sup>1</sup> familiar que los distintos estilos educativos ponen en marcha.

Desde este punto de vista, los padres actúan interviniendo, guiando, orientando, influyendo, mostrando, posibilitando la incidencia constante y regulada durante la evolución de la persona, con el objetivo de potenciar y optimizar su desarrollo y madurez, generando entonces las condiciones indispensables para el desarrollo saludable de los niños (Aguilar, 2002; Comellas, 2003, 2009).

Ser padres y madres hoy, es una tarea dinámica en continua transformación, dado que vivimos en una sociedad donde se producen cambios temporales, histórico-sociales y evolutivos que interfieren inevitablemente en la forma de educar y de relacionarse padres e hijos. En función de la presencia e intensidad de afecto, control, valores y creencias de los adultos responsables de su crianza, se va a desarrollar en cada familia un estilo educativo determinado.

Sin embargo, hoy día la familia se observa fragilizada, expuesta a un juicio público en cuanto a su diversidad y transformación, redefinición de sus roles y funciones y respecto a su eficiencia y eficacia en la crianza, protección y orientación de

---

<sup>1</sup> La *socialización* equivale al producto de la educación o el aprendizaje formal e informal de la cultura (acervo de normas, valores, usos, costumbres, conocimientos básicos, sentimientos, actitudes, etc.) del grupo social en el que se ha nacido (Pantoja y Añaños, 2010, p. 111).

los hijos. Es decir, la parentalidad y la capacidad cierta de los padres para ejercerla de forma adecuada, según los estándares que la propia comunidad y el Estado van configurando.

Por ello, en este contexto resulta necesario conocer y comprender el alcance de las competencias parentales en la vida de los hijos, ya que un apoyo psicosocial, educativo o terapéutico otorgado a los padres puede marcar la diferencia entre una organización parento-filial funcional de aquella más patologizada. Desde esta perspectiva, se hace necesario conocer las competencias parentales con el fin de detectar las debilidades y desequilibrios en el ejercicio, luego analizar cada uno de los casos, y construir conjuntamente con él o los otros, las estrategias para superar las dificultades, incluyendo la reparación con el fin de garantizar un desarrollo óptimo en los menores. Sin embargo, nuestra pretensión va más allá, dado que hablamos de la competencia parental desde un enfoque más preventivo que terapéutico, es decir proactivo, no tanto centrado en el déficit como hasta ahora se ha venido haciendo en la mayoría de los casos.

Al respecto, desde un punto de vista psicométrico, existen numerosas pruebas que valoran los estilos educativos de los padres, pero tal como entendemos actualmente el rol parental, quedan obsoletas muchas de ellas, dado que no abarca al ser humano desde diferentes dimensiones (afectiva, social, educativa, cognitiva,...). Además, cabe añadir, que existen pocos instrumentos que lo hagan desde esta perspectiva. Por ello, se demandan instrumentos más actualizados que engloben no sólo la detección y satisfacción de necesidades sino, también, la adaptación y responsividad de su rol en el desarrollo global del ser humano.

Por tanto, se hace patente la necesidad de un modelo educativo centrado en las competencias parentales, es decir, en proporcionar conocimientos, habilidades y actitudes que optimicen el rol parental con respecto al desarrollo pleno e integral del ser humano. En definitiva, que garantice la parentalidad positiva<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Según el Consejo de Europa sobre Parentalidad Positiva REC (2006, p.19) es el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los/as niños y niñas y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal; de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas, incluyendo el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, llegan a tener un sentimiento de control de su propia vida y pudiendo

Se requieren nuevas miradas sobre el mundo familiar, repensando los paradigmas y conceptos existentes centrados en la familia nuclear como modelo por excelencia para adaptarnos a los cambios sustantivos que se están dando, donde la organización social de la sexualidad, la reproducción y la división sexual del trabajo hace que nos planteemos la parentalidad. Siguiendo a Fine (2001) ¿quién es padre: el que dona los genes o el que cuida al menor y lo educa? o ¿aquel que le da nombre al menor o aquel que le transmite su herencia?; la parentalidad no parte, únicamente, de lazos de parentesco sino que integra dimensiones de diferente índole (biológica, social, educativa, etc.). De tal forma, que la parentalidad, pues, no viene determinada por la estructura o composición familiar sino por las actitudes y la forma de interactuar en las relaciones paterno/materno filiales (Sallés y Ger, 2011).

Hablar de parentalidad competente conlleva el binomio de parentalidad positiva y protección del menor, en tanto y cuanto supone la disposición de unas competencias parentales centradas en proporcionar experiencias de buen trato al menor con el fin de satisfacer adecuadamente sus necesidades. Posteriormente, este desarrollo se verá influido por el entorno más inmediato del menor, la escuela, pero, en primera instancia, por la familia.

En este sentido, cobra gran relevancia la escuela como segundo factor protector, no sólo para las familias de riesgo sino para todas aquellas que la conforman indistintamente. Supone una institución capaz de prevenir, detectar e, incluso, intervenir en los casos de disfuncionalidad familiar. Este hecho se puede vislumbrar en países con mayores índices de pobreza, que tratan de compensar las deficiencias familiares de cualquier índole (fisiológicas, afectivas, sociales, etc.) a través de ésta.

Nuestra pretensión es plantear, desde la escuela, la posibilidad de adoptar un modelo proactivo, que evite el problema antes de que se produzca, orientando a las familias en el desarrollo de las competencias parentales y por ende en el ejercicio de la parentalidad positiva, dado que es una pieza fundamental en el puzzle de la prevención y protección a la infancia y en la formación de la venidera paternidad y/o maternidad. Por ello, desde esta institución planteamos analizar la competencia parental con el

---

alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como en el académico, con los amigos y en el entorno social comunitario.



objetivo de establecer dentro del Proyecto educativo del centro programas de actuación destinados a familias ante sus inquietudes y necesidades.

Al respecto, y con el fin de facilitar su comprensión, pasamos a presentar los objetivos y los dos grandes apartados en los que hemos estructurado nuestro trabajo.

Ante la necesidad de que los padres ejerzan de forma óptima su papel en la educación de sus hijos desde otros ámbitos que no sea el clínico, sino desde un contexto más "normalizado" como la escuela, se plantea el objetivo principal de la tesis siendo éste el siguiente:

*Analizar la competencia parental en las etapas de educación de infantil y primaria mediante un instrumento diseñado ex profeso para ello.*

Este objetivo general, a su vez, se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

*Realizar una revisión de la literatura científica existente tanto a nivel nacional como internacional sobre el tema objeto de estudio.*

A través de la literatura científica revisada sobre familia, funciones de la familia, necesidades del menor, calidad de vida infantil, resiliencia y bienestar del menor, parentalidad positiva, competencia parental, estilos educativos, instrumentos de evaluación del ámbito familiar, etc. pretendemos elaborar un concepto actualizado e integrador sobre el tema de estudio así como detallar los aspectos parentales que integran dicho constructo teórico.

*Clarificar las dimensiones que configuran la competencia parental.*

A partir del análisis teórico tratamos de establecer la definición de competencia parental así como los aspectos que forman parte de dicha definición y que deben ser satisfechos por los progenitores para poder ser considerados competentes. Para ello, partimos de las investigaciones previas y aportaciones realizadas desde diferentes perspectivas, tratando de ampliar y actualizar dichos conocimientos.

*Analizar los diferentes instrumentos que valoran aspectos de la competencia parental.*

Tras la recopilación de algunos instrumentos existentes relacionados con el tema objeto de estudio, pretendemos analizar cada uno de los aspectos que evalúan para

diseñar un instrumento que se adecue a lo que desde nuestra aportación supone y significa competencia parental.

*Establecer conclusiones y propuestas de mejora en relación con la realidad estudiada.*

A partir de los diferentes aspectos que se estudien a lo largo de nuestra investigación y el análisis de la competencia parental se pretende establecer conclusiones con respecto a los objetivos planteados, así como realizar algunas propuestas de mejora.

Para llevar a cabo estos objetivos las tesis se estructura en tres partes.

En la primera parte, se plantea una introducción al tema abordado y el planteamiento del problema que nos ha suscitado el mismo. Posteriormente, se aborda el marco teórico que fundamenta desde distintas teorías la familia y sus aportaciones al campo de estudio, sus funciones, el papel educativo, los estilos educativos que acaecen y, por último, las competencias parentales necesarias para propiciar el bienestar del menor desde la propia familia y la escuela.

En este gran apartado, hemos incluido diferentes formas de entender el concepto de familia desde diversas perspectivas, así como su papel educativo, los estilos educativos que llevan a cabo y la influencia de los mismos en el desarrollo personal. A partir de todas las aportaciones estudiadas, proponemos nuestra concepción de familia y lo que supone a nuestro entender el papel educativo de la familia y sus funciones.

Otro aspecto importante es el que hace referencia a la Parentalidad positiva y las Competencias Parentales. Tras analizar la bibliografía y las clasificaciones realizadas al respecto, se ha elaborado una propia clasificación. Asimismo, se han recogido factores de protección y de riesgo en el bienestar del menor, la relevancia de la resiliencia como elemento fundamental de protección y la función de la escuela en el desarrollo de la competencia parental como institución compensadora y de prevención de la infancia en la disfuncionalidad parental.

Por último, se ha realizado una revisión minuciosa de un gran número de instrumentos y modos de evaluación existentes destinados al ámbito familiar y la parentalidad para tratar de diseñar un instrumento que nos ayudará a analizar y valorar la Competencia Parental en padres con hijos entre 3 y 12 años.

La segunda parte del trabajo incluye la parte empírica de nuestra investigación en la que exponemos el proceso seguido en el diseño de un instrumento para analizar la competencia parental. Para ello, planteamos una primera propuesta con el fin de conocer su calidad técnica y explicamos los pasos seguidos en la elaboración y revisión del mismo. Junto a esto explicitamos la muestra utilizada en nuestro estudio para poder ofrecer un acercamiento a la percepción que un grupo de padres tienen sobre dicho constructo.

Por último, se exponen las conclusiones, las propuestas de mejora, los límites y la perspectiva de la investigación.



**I.PRIMERA PARTE.**  
**MARCO TEÓRICO**



# **CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE FAMILIA**





# CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE FAMILIA.

La familia, como eje vertebrador a nivel individual y social de todas las dimensiones vitales, ha sido durante muchos años objeto de estudio de una diversidad de disciplinas, desde la biología, la antropología, la historia, la economía, la política, la sociología, la pedagogía, la psicología, etc. Sin embargo, atendiendo al campo de estudio del que partimos, lo haremos desde la pedagogía, por centrarse más en el ámbito educativo que es el nuestro, y la psicología y la sociología por ser fuentes de las cuales se ha nutrido de manera importante la intervención con familias.

Desde que nacemos la familia es el mayor referente que tenemos los seres humanos. Es el principal contexto donde se produce inicialmente nuestro desarrollo cognitivo, personal, socio-afectivo y emocional. Supone, por ello, el aspecto más valorado en las personas como corroboran numerosas investigaciones llevadas a cabo al respecto<sup>3</sup>(Bernardes, 1997; Cruz, 1995; Flaquer, 1998; Gimeno, 1999; Iglesias de Ussel, 1998; Sanders y Morawska, 2010; Trivette, Dunst y Hamby, 2010).

Sin duda, definir el concepto de familia resulta complejo hacerlo, dado que no es un concepto unívoco ni estático, ni en la dimensión temporal ni en el contexto cultural, puesto que, incluso, podemos apreciar en un mismo tiempo histórico, diferencias transculturales entre los miembros de una misma cultura. En cada momento las sociedades han promovido un modelo o modelos de convivencia familiar adaptados a las exigencias concretas de su tiempo y circunstancias (Giddens, 1994).

Hoy en día, el aumento de los divorcios, la disminución de la tasa de natalidad en los países más desarrollados, el crecimiento de los diversos tipos de familia, la

---

<sup>3</sup> Según la Encuesta sobre Opiniones y Actitudes sobre la Familia encargada al CIS en el marco del XX aniversario del Año Internacional de la Familia, "se constata de forma abrumadora cómo la familia se sigue manteniendo como la institución más importante para los españoles, por encima de otros elementos como los amigos, el trabajo o el dinero. Para el 98,7% de la población la familia es algo muy o bastante importante. Se destacan fundamentalmente las funciones emocionales que cumple para todos sus miembros y de crianza y educación de los hijos" (Plan Integral de Apoyo a la Familia, 2015-2017, p.4).

incorporación de la mujer al mercado laboral, el nuevo rol que ha adquirido la mujer en el ámbito familiar, la opción que tienen actualmente las parejas de un mismo sexo en adoptar menores o, incluso, parejas que tienen problemas de fertilidad en recurrir a técnicas de reproducción asistida para poder tener descendencia, etc. han sido algunos de los fenómenos que han provocado nuevas relaciones de filiación y, por tanto, un cambio conceptual. Por otro lado, tampoco es un concepto que esté suficientemente delimitado, dado que no resulta fácil diferenciar grupos familiares de aquellos que no lo son o no se entienden como tales. De ahí la complejidad en definirlo. A pesar de ello, hemos intentado recoger algunas de las definiciones que diversos autores han dado hasta nuestros días y, que han supuesto, una aportación significativa al mismo.

Como hemos mencionado anteriormente, la familia ha sufrido un gran cambio conceptual y estructural, a pesar de tener su supervivencia asegurada, dado que cualquier especie presenta su forma de agrupamiento familiar y pertenece a una organización social determinada, cuya cultura y características vienen ya preestablecidas. Antes, incluso, de nacer formamos parte de una familia, que nos proporciona un nombre y unos apellidos, y en la base de esa familia se produce el propio desarrollo humano. En la familia tenemos nuestras primeras vivencias cotidianas e íntimas que nos llevan a asumir la familia como algo natural y universal (Héritier, 2001).

Dicha naturalización y universalización ha legitimado durante muchos años a la familia como grupo de personas compuesto por un hombre, una mujer y sus hijos que compartían el mismo hogar y su estructura estaba determinada por vínculos de parentesco, afecto, identidad común y apoyo mutuo. Asimismo, la familia era conformada cuando se tenía descendencia y se proporcionaba un contexto de desarrollo y socialización, es decir, un contexto en el que el menor aprendía formas de relación, de conducta, actitudes, creencias, estilos de vida, etc.

En esta misma línea, un gran estudioso de la familia como el antropólogo Lévi-Strauss (1974) señaló que estaba compuesta por un hombre y una mujer en matrimonio, junto con los hijos que hubieran unidos entre sí por lazos legales, por derechos y obligaciones de tipo económico y religioso, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos y emocionales como el amor, el afecto, el respeto y el temor.

Así, la Organización Mundial de la Salud (1976) definió la familia como una célula biosocial en el seno de la cual se determina el comportamiento reproductivo, las estructuras de socialización, el desarrollo emocional y las relaciones con la comunidad.

Se definía la familia desde la riqueza metodológica del parentesco, tal como recogen numerosos autores como los que a continuación se señalan:

Iglesias de Ussel (1998) designaba a un grupo social constituido por personas vinculadas por la sangre, el matrimonio o la adopción, caracterizado por una residencia común, cooperación económica, reproducción y cuidado de la descendencia.

Giddens (1998) explicaba que una familia es un grupo de personas ligadas por lazos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los menores.

Alberdi (1999) señalaba que la familia está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana.

Fue a partir de 1985 cuando se empiezan a producir obras colectivas centradas en nuevos análisis de la familia según las nuevas tecnologías de procreación, las nuevas ideologías, el diferente sistema político, etc. suplantando los anteriores estudios centrados en el parentesco y en la emocionalidad o el amor en pareja a nuevos enfoques teóricos centrados en la familia como producción cultural y construcción social.

En la segunda mitad del siglo XX se da paso a una revaloración del positivismo como forma de producción de conocimiento centrado en enfoques más funcionalistas y visiones biologicistas para estudiar la familia desde la construcción de nuevas miradas sobre el mundo de las familias, dando lugar a nuevos contextos que hacían repensar y analizar los paradigmas y conceptos hasta ese momento (Micolta, Escobar y Betancourt, 2013). Se dan cabida a diversas formas de conformación familiar, donde el parentesco y la procreación no son condiciones ineludibles en los modelos familiares.

En este sentido, una de las primeras aproximaciones al estudio de la familia la entendía como una organización doméstica dependiente de la estructura social, donde la forma y composición familiar venía definida según la realidad en que estaba inmersa. De esta forma, la percepción del vínculo familiar implicaba una percepción del vínculo social, en la que el parentesco dejaba de tener la importancia que tenía hasta dicho

momento pasando a cobrar fuerza aspectos del ámbito relacional en el que confluyen características personales, sociales, históricas y culturales.

Así autores como Rodrigo y Palacios (1998) definen la familia como "la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia" (Rodrigo y Palacios, 1998, p.33).

Para estos autores, la familia constituye un núcleo que facilita y promueve el desarrollo de los adultos y los hijos implicados en el caso de que los hubiere, dado que no se entiende la familia sólo cuando existe descendencia sino desde el momento que dos personas deciden compartir de forma estable su vida. En este sentido Funes (2008) defiende y entiende a la familia. Apunta que dos personas, de diferente o igual género y vinculadas por algún tipo de relación o filiación, forman una familia desde el momento que comparten sus sentimientos y un proyecto de vida común, con un pacto económico y afectivo, exista o no descendencia.

Como venimos apuntando, en el concepto de familia se resaltan aspectos psicológicos, educativos, socializadores, económicos, etc., que confluyen formando un contexto familiar propio, dando lugar a una visión más actualizada a dicho concepto. Hablamos, pues, de un contexto interactivo, multi-influenciado y bidireccional, donde las variables sociales, culturales e históricas tienen un peso relativo pero trascendente, y donde las variables referidas a sus integrantes (a saber: educativas, sociales y psicológicas) tienen alcance y significado propio, sin poderse excluir de su influencia los factores del ambiente extrafamiliar y la genética de sus integrantes, y el momento histórico para su comprensión y dinámica particular (Aroca, 2010, p.17).

Desde esta perspectiva, el concepto de familia parte de un enfoque ecológico-sistémico (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Thelen y Smith, 1998; Villalba, 2004), en el que la familia es un sistema total compuesto por subsistemas, abierto y en continua transformación, debido a las interacciones constantes y dinámicas que se dan entre el sistema familiar y otros contextos en los que se desenvuelve y que influyen recíprocamente entre sí (Lerner, Rothbaum, Boulos y Castellino, 2002; Sánchez-Romero, 2010; Villalba, 2004).

Tal como venimos señalando, existen numerosas definiciones y lograr una única del concepto de familia es una misión casi imposible, ya que depende tanto de los cambios históricos y culturales, como de la realidad de cada momento. Es por ello, que no podemos hablar únicamente de "familia" sino de "familias"<sup>4</sup>, dada la diversidad que existe actualmente en nuestra sociedad (familias adoptivas, monoparentales, homoparentales, cohabitantes, reconstituidas, etc.). Dependiendo del enfoque teórico o de los planteamientos epistemológicos que seleccionemos como referencia pondremos mayor énfasis en unos aspectos o en otros (Bernardes, 1997; Gracia y Musitu, 2004; Musitu y Cava, 2001a; Vila, 2000). Cabe añadir, también, que "cada cultura establece el punto de corte entre quienes pertenecen a una misma familia y quienes no" (Gimeno, 1999, p.37). Gracia y Musitu (2000) señalan a la familia como resultado de un proceso histórico de construcción social de la realidad para la que no existe, ni podrá existir jamás, una única descripción compartida dado que la diversidad familiar no puede reducirse a una sola definición.

Así pues, desde este punto de vista y analizando la sociedad actual, hablamos de diversidad familiar, ya no sólo por la rápida transformación de las estructuras sociales, culturales, económicas y demográficas tradicionales sino también por las formas de organización.

Rapoport y Rapoport (1982) describen cinco fuentes de diversidad en las familias teniendo en cuenta las siguientes variables: "la organización interna, la cultura, la clase social, el período histórico y los sucesos que tienen lugar a lo largo del ciclo vital" (Gracia y Musitu, 2004, p.47).

La diversidad sexual, los cambios en la sociedad, en el mundo del trabajo y en la vida cotidiana, el retraso de la maternidad, el incremento de las separaciones y divorcios, el desarrollo de la sociedad de la información, etc. han modificado y diversificado el concepto de familia en cuanto a sus formas, pero no solo en este sentido sino también en sus relaciones, funciones y normas dentro de la misma.

---

<sup>4</sup> El Comité de Derechos Humanos de la ONU, que reconoce la tutela de la familia, prevista en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (artículo 23) exige que se reconozcan los diversos tipos de organización familiar (<http://www1.umn.edu/humanrts/hrcommittee/Sgencom19.html>) Consultado el 12/03/2013.

## 1.- Análisis del concepto de familia.

---

En un primer momento, la familia predominante fue la familia *extensa o patriarcal*, entendida como la familia en la que conviven en el mismo hogar más de dos generaciones, pero a partir de la revolución industrial pasó a ser más frecuente la familia *nuclear* compuesta únicamente por la pareja y sus descendientes. La familia extensa suele ser propia de las sociedades preindustriales y se caracteriza por la convivencia del matrimonio junto con los padres de uno de los dos, o incluso con otros familiares de las mismas, mientras que la familia nuclear es más propia de sociedades postindustriales, y supone la convivencia entre el matrimonio y los hijos, basada en una relación más igualitaria entre el hombre y la mujer dentro del hogar. La familia nuclear es la más extendida en nuestro país, pero a un nivel muy reducido de lo que se entendía hace años, dado que han aumentado los hogares monoparentales y unipersonales<sup>5</sup>. Actualmente, un gran número de familias está conformada por un único hijo, y en segundo lugar por parejas sin hijos<sup>6</sup>.

Otro tipo de familia es aquella que está formada por un menor/es que conviven y dependen económicamente de una sola persona, bien sea la madre (*monomarental*) o el padre (*monoparental*). Las causas que pueden provocar esta situación pueden ser diversas: la maternidad solitaria o extra-conyugal, la viudedad y la separación y/o divorcio, entre otras.

Destacamos también la familia *reconstituida*, también llamada *compuesta*, formada por dos adultos que forman un nuevo núcleo familiar, en el que uno de los miembros, o incluso los dos, aportan hijos de una relación anterior, bien sea por la muerte de alguno de los dos, un divorcio, separación, etc., que rehacen sus vidas aportando menores a la nueva relación. "En los casos en los que únicamente existe un núcleo anterior se denominan compuestas simples y en las que existe la unión de dos núcleos, compuestas dobles" (Cánovas y Sahuquillo, 2014, p.30).

Beck-Gernsheim (2003) señala nuevos conceptos para redefinir a este tipo de familia, ya que cuando una persona se divorcia y rehace de nuevo su vida, surgen

---

<sup>5</sup> Según datos del Plan Integral de Apoyo a la Familia, 2015-2017.

<sup>6</sup> Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2014) <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>. Consultado el 18/11/2014.

nuevas condiciones de convivencia y se establece una compleja red de relaciones. En este sentido apunta que:

[...] muchos de los divorciados se casan de nuevo o bien comparten su vida sentimental con otra persona sin el certificado del registro, dándose la circunstancia de que el nuevo compañero o compañera sentimental había estado también casado, y acaso hasta traiga consigo a sus propios hijos. En consecuencia, cada vez son más los hijos que tienen un nuevo padre o una nueva madre no biológicos. [...] Cadenas de matrimonios y divorcios, matrimonios sucesivos, familias con más de dos padres, familias patchwork son, todas ellas, denominaciones inventadas para poder hacerse una idea de las nuevas formas de familia. Una característica común y fundamental en todo ello es que ha dejado de estar claro quién pertenece o no a la familia. [...] En su lugar, ahora cada uno de los partícipes tiene su propia definición sobre quién forma parte o no de su familia: cada uno vive su propia versión de la "familia patchwork" (Beck-Gernsheim, 2003, p. 69).

Otra forma de familia es la *adoptiva*, que surge como respuesta social ante la desprotección en la que nacen muchos niños cuyos padres no pueden, por diversas causas, responder adecuadamente a las necesidades de estimulación, recursos, disponibilidad, etc., que un ser humano en desarrollo requiere. En este tipo de familia no existen vínculos genéticos entre padres e hijos adoptivos.

Otro tipo es la *homoparental/homomarental*, formada por una relación entre dos mujeres o dos hombres que adoptan un menor o, en el caso de las mujeres, conciben un hijo por medios naturales o con ayuda de técnicas de reproducción asistida. Sin embargo, formar este tipo de familia después de una relación heterosexual previa, se considera reconstituida.

También, existen *familias de técnicas de reproducción asistida y de partos múltiples*. Son aquellas que se forman a partir de procesos de reproducción asistida como solución a problemas de esterilidad que afecta a las parejas.

Por su parte, Musitu y Cava (2001a) han establecido una clasificación que integra diversas formas familiares:

*Familia nuclear*: compuesta por dos adultos y los hijos.

## 1.- Análisis del concepto de familia.

---

*Cohabitación o Pareja de hecho:* formada por una pareja unida por lazos afectivos pero sin el vínculo legal.

*Hogar unipersonal:* formados por una sola persona<sup>7</sup>. Cada vez con un peso mayor en nuestra sociedad debido a los avances alcanzados en términos de esperanza de vida<sup>8</sup>.

*Familia monoparental:* constituida por un adulto e hijos menores a su cargo.

*Familia reconstituida:* familia que se rehace con un progenitor, los menores a su cargo y su nuevo cónyuge.

Martínez González, Álvarez y Fernández Suárez (2009) han elaborado una clasificación más reciente atendiendo a las personas que forman la familia y a las relaciones que se establecen entre ellas. Diferencian, pues, la siguiente tipología:

*Familiar nuclear:* formada por la familia de origen<sup>9</sup> y los hijos del matrimonio.

*Familia troncal o múltiple:* formada por varias generaciones que conviven bajo un mismo techo (padres, hijos, abuelos).

*Familia extensa:* constituida, además de la familia troncal, por otros parientes como tíos, sobrinos, nietos,.. En esta misma categoría podemos distinguir:

*Familia multigeneracional o patriarcal:* constituida al menos por tres generaciones que conviven en el mismo espacio físico.

*Familia multinuclear:* formada por dos generaciones que comparten la vivienda con sus respectivas parejas e hijos.

Siguiendo este tipo de familia y el lugar de residencia, se distinguen a su vez diferentes tipos. Si se convive en el domicilio del padre se llama *patrilocal*, mientras que si lo hace en el de la madre *matrilocal*. Cuando se elige un nuevo lugar de residencia distinto de los anteriores se llama *neolocal*.

---

<sup>7</sup> Hace años por motivos externos a la persona y hoy día por propia decisión (Beck-Gernsheim, 2003).

<sup>8</sup> Según datos del Plan Integral de Apoyo a la Familia, 2015-2017.

<sup>9</sup> Familia de origen se entiende como aquella en la que hemos nacido.



*Familia monoparental/monomarental*: formada por un padre o una madre que vive con un hijo menor, bien por separación, muerte o por propio deseo.

*Familia reconstituida*: compuesta por un padre o una madre que vuelven a formar una nueva familia e incorporan al hogar los hijos de ambos.

*Familia agregada*: significa que dos personas forman pareja y tienen hijos pero no existe legalmente ningún documento que lo verifique<sup>10</sup>.

*Familia consensuada o cohabitación*: formada por una pareja que comparte un mismo hogar, unos bienes y unos objetivos existenciales sin reconocer dicha relación de forma civil o religiosa.

*Familia intercultural*: formada por miembros de diferentes países, culturas o religiones.

Beck-Gernsheim (2003) señala otro tipo de familia cada vez más numeroso en nuestra sociedad actual debido a los movimientos migratorios por trabajo y formación y por el turismo, es la *familia binacional/bicultural*, formada por dos personas de diferente país y ámbito cultural. Esta misma autora apunta que con el paso del tiempo la familia tradicional no desaparecerá, pero si será cada vez más rara, debido a las nuevas formas de convivir y relacionarnos.

Algunos autores como Bryceson y Vuorela (2002) y Salazar-Parreñas (2001) añaden otro tipo como la *familia transnacional* que es aquella vinculada al fenómeno de la migración donde el grupo familiar mantiene conexiones frecuentes con su país de origen a través de las nuevas tecnologías. Sin embargo, es necesario una revisión teórica acerca de esta tipología dado que no se convive bajo el mismo techo y es muy complejo determinarla. También, destacamos la familia *polígama* formada por un hombre y varias mujeres y, a la inversa, denominada *poliandria*<sup>11</sup>.

Es evidente que la diversidad familiar se hace patente tanto en su composición como en su dinámica interna, pero lo que realmente nos concierne y lo que queremos plantear es que la familia independientemente de su forma influye de forma significativa

---

<sup>10</sup> Actualmente, se conocen como parejas de hecho y constituyen un porcentaje bastante más elevado que antaño. Sin embargo, sigue prevaleciendo en España el modelo nuclear tradicional de familia (Plan Integral de Apoyo a la Familia, 2015-2017).

<sup>11</sup> En nuestra sociedad no tiene reconocimiento legal.

en la educación del menor no por su estructura en sí, sino por las relaciones que se dan entre los miembros del mismo hogar ejerciendo sus funciones de forma funcional o disfuncional (Cánovas y Sahuquillo, 2014).

Una familia ha de ser fundamentalmente una fuente de estímulos, seguridad y afecto, donde se creen contextos adecuados para el desarrollo del menor y donde se sienta acogido, estimado y acompañado. No existe una referencia de "normalidad" para definir el núcleo familiar, ya que todas las formas pueden ser positivas o nocivas en relación a cómo se desempeñen las funciones básicas, positivas y estimuladoras, de ahí su carácter funcional o disfuncional (Funes, 2008).

A este respecto, la funcionalidad familiar viene dada cuando las tareas o roles asignados a cada miembro están aceptados por éstos, existe un cumplimiento eficaz de sus funciones tanto a nivel económico y biológico como cultural, que mantenga una comunicación clara, coherente y afectiva entre todos los miembros de la familia adaptándose a los cambios que puedan darse dentro del sistema familiar. En contrapartida, existe la disfuncionalidad familiar cuando no se tiene la capacidad de adaptarse a los cambios que surgen, al desarrollo de los miembros, cuando se altera la relación padres-hijos, etc. (Herrera, 1997). Aunque en líneas posteriores retomaremos este aspecto para profundizar en él, quisiéramos concluir este apartado haciendo mención a Ackerman (1977), ya que afirma que la familia es la unidad básica de desarrollo y de experiencia, pero también de enfermedad y salud.

## **1.1. Principales aportaciones al concepto de familia desde diferentes enfoques teóricos.**

El concepto de familia ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, tanto es así que existen numerosos marcos conceptuales que se han empleado y continúan empleándose en el estudio y reflexión sobre la familia.

Para tratar de clarificar el plural marco teórico que existe al respecto hemos recogido diversos trabajos y estudios desde diferentes perspectivas. Algunos autores como Klein (1994) clasifican las teorías en tres grandes bloques: el interaccionismo simbólico, la teoría de sistemas y teoría del desarrollo y, por último, las teorías del intercambio, del conflicto y la ecológica. Otros autores como Cheal (1991) dividen las

teorías en dos categorías: teorías del consenso y teorías del conflicto, distinguiendo así teorías con una visión más conservadora de otras más crítico-radicales. Por su parte, Smith (1995) establece cuatro categorías teniendo en cuenta las que enfatizan la composición familiar y sus funciones en la sociedad, las que resaltan la interacción familiar, las centradas en el concepto de individualismo e interacción y, por último, las centradas en comprender las diferencias dentro y entre las familias basadas en condiciones socioestructurales como el género, la clase social, la raza y la etnicidad. Autores como Boss, Doherty, LaRossa, Schumm y Steinmetz (1993) organizan las teorías a partir de un criterio estrictamente cronológico, mientras que Burr (1995) y Klein y White (1996) las dividen en teorías positivistas, interpretativas y críticas/emancipadoras (Gracia y Musitu, 2004).

A pesar de las numerosas clasificaciones existentes al respecto, nosotras hemos escogido la realizada por Gracia y Musitu (2004), por ser la más clarificadora y completa desde nuestra perspectiva, ya que aúna las teorías en tres grandes categorías organizativas que tratan de tener en cuenta tanto el criterio temático como el epistemológico, aunque no el cronológico.

La primera categoría hace referencia a *la familia como interacción* dentro de la cual se incluyen el interaccionismo simbólico, la teoría del intercambio y la teoría del conflicto, que tratan de proporcionar una visión más microsocial e interaccionista en el estudio de la familia. La segunda gran categoría comprende *la familia como sistema*, que integra el funcionalismo estructural, la teoría del desarrollo familiar, teoría de sistemas y teoría ecológica, abarcando así una tradición más holística en el estudio de la familia. La tercera y última gran categoría, recoge las teorías que hacen referencia a *la familia como construcción social*, es decir, la etnometodología, fenomenología, teoría crítica y enfoques feministas, dando así una visión más postpositivista al campo conceptual de la familia.

A pesar de haber escogido esta clasificación para explicar las diferentes teorías referidas a la familia, nos ha parecido conveniente añadir dos teorías más, que a nuestro entender, también han supuesto una gran importancia en el estudio de la familia. Estas dos teorías hacen referencia a la *Teoría del Apego* y *el Aprendizaje Social*.

### **1.1.1. Teorías microsociológicas e interaccionistas.**

El ser humano es distinto del resto de los animales, mientras que éstos actúan por instintos, nosotros establecemos una relación sobre los objetos a partir de los significados que estos tienen para nosotros. A diferencia de los animales tenemos capacidad de pensamiento y ésta capacidad está modelada por la interacción social. Las personas aprendemos los significados y símbolos (lenguaje) que nos permiten ejercer nuestra capacidad de pensamiento (Luria, 1977).

Así pues, el hombre se ve influido por la cultura pero es este quien la crea y la modifica según sus intereses personales. Mediante las interacciones adquirimos información e ideas, entendemos nuestras propias experiencias y las de los otros, compartimos sentimientos y conocemos a los demás (Vygotsky, 1995). Desde este enfoque las personas, independientemente de su origen, ideología, género o filiación establecen a través de la interacción una red que modela la conducta tanto individual como colectiva para la consecución de nuestros objetivos y metas (Iturrieta, 2004).

Las interacciones que se establecen en el ámbito familiar pueden ser simbólicas, conflictivas o de intercambio, y a partir de ellas podemos distinguir los siguientes enfoques: *el interaccionismo simbólico*, que resalta la identidad y los roles familiares; *la teoría del intercambio* que se centra en las interrelaciones familiares como recompensas y costos, y *la teoría del conflicto* que lo hace desde la naturaleza conflictiva de las familias.

#### ***El interaccionismo simbólico***

Una de las perspectivas teóricas psicosociológicas más importantes fue el interaccionismo simbólico<sup>12</sup>. Aparece a finales del siglo XIX, como producto más importante de la que se ha denominado Escuela de Chicago. Fue una corriente teórica que tuvo gran relevancia en el estudio de la familia, ya que la entendió como el primer núcleo social donde la persona comienza a construir su identidad y realiza sus primeros aprendizajes. Distinguía dos formas de interacción: la no simbólica dada cuando dos personas interactúan entre sí sin ninguna interpretación como puede ser el caso de las

---

<sup>12</sup> Para saber más véase Collins (1989), Fisher y Strauss (1979) y Luscher (1990) entre otros.

conductas reflejas o formas de expresión emocional, y la simbólica que integra todos los otros tipos de interacciones que se dan llenos de simbolismo e interpretación.

Algunos de los autores más representativos de esta tradición fueron Simmel (1923), Blumer (1969) y Mead (1972), siendo Blumer (1969) el que acuñara el término. Para ellos, la sociedad era un conjunto de individuos conectados por medio de las relaciones. La esencia de la vida social es, por tanto, la interacción. Los individuos y los grupos generan este tipo de relación con el objetivo de lograr o alcanzar sus metas y objetivos, ya que de no ser así nuestro pensamiento y acción serían totalmente restringidos a una realidad primaria. Mead (1972) explicó, además, que el origen del autoconcepto y de la autoestima se daba a partir de la interacción social con las personas significativas de nuestro contexto próximo. Añadió, también, la importancia del juego en los niños, ya que a través de éstos aprenden los roles que ocupan determinadas personas en la sociedad (Musitu y Cava, 2001a).

Desde el interaccionismo simbólico, la familia es el grupo primario más cercano, es el núcleo de interacción más importante e influyente para el individuo. En ella se aprenden los significados que les atribuimos a los símbolos sociales e iniciamos los procesos afectivos de atracción o rechazo hacia ellos. A partir de ella, se van a construir los modelos del mundo que condicionaran los posteriores procesos de aprendizaje y enseñanza que le facilitarían la adquisición de nuevos conocimientos y la comprensión de los sucesos (Lacasa, 1997, p.53).

Siguiendo esta línea, Martínez González et al. (2009) defienden que esta corriente de pensamiento se basa en la anticipación que hacemos de la conducta de los otros, tiene en cuenta los signos, símbolos, el desarrollo de la identidad y la explicación del comportamiento en función de las distintas percepciones de la realidad. Un ejemplo bastante clarificador respecto a los símbolos que aprendemos sería, por ejemplo, vestir de negro cuando ha fallecido una persona, ya que no hay conexión obvia, natural o necesaria entre el símbolo y lo que simboliza, es decir, no hay relación directa vestir de negro con estar triste por el fallecimiento de una persona. Incluso, otras culturas visten de blanco como símbolo de pena y respeto hacia la persona fallecida. Así pues, este sentido lo aprendemos en sociedad. Del mismo modo, que actuamos atendiendo a las expectativas que las otras personas tienen respecto a nosotros, es decir, si mi papel como madre es que mi hijo aprenda a comportarse correctamente, cada vez que riña al

menor o lo corrija, cumpliré con las expectativas sociales de lo que es ser una buena madre. Desde este punto de vista, la madre asume su rol pero el niño también, dado que se deja corregir por su madre posibilitando su comunicación e identidad familiar. Asimismo, asumimos un rol diferente en función del contexto, es decir, una persona asumirá el rol de madre en relación con sus hijos y el rol de hija respecto a su propia madre y, así mismo lo ejercerá.

Existe una gran variabilidad individual en la significación de un mismo hecho que viene determinada por el tipo de valores, las experiencias vividas, las interacciones, el estado emocional, los procesos cognitivos implicados, etc. que hayamos tenido a lo largo de la vida y, es por ello, que a medida que evolucionamos van cambiando. El hombre aprende desde que nace los símbolos de su cultura, es decir, determinados gestos, actos y palabras pero también el valor de los mismos. Aprendemos la mayoría de estos por medio de la familia, escuela, amigos, medios de comunicación,....., es decir, a través de la interacción. En ella se utilizan significados previamente aprendidos a la vez que se crean nuevos para la interrelación.

Este proceso de interacción nos permite pensar y establecer un conjunto de datos e información sobre nosotros mismos, es decir, contribuye a la formación de nuestra propia manera de ser. Este elemento que nos diferencia de otros animales, desde el interaccionismo se llama "self" y forma nuestra identidad, diferenciando una parte activa el "yo" como el proceso de construcción y organización del autoconcepto y el "mi" como el conjunto de informaciones, conceptos y esquemas que tengo sobre mí mismo, es decir, cómo creo que los otros me ven. Así pues, las personas no nacemos con un autoconcepto sino que este se va desarrollando en la interacción con las otras personas. Es a partir de las relaciones y las interacciones con los demás como se van a desarrollar experiencias y el aprendizaje personal y social (Musitu y Cava, 2001a).

Desde esta perspectiva se resalta la simbiosis entre el hombre y la sociedad, ya que nacemos como ser individual pero dentro de una familia, comunidad, cultura, "sociedad que ya tiene todo un conjunto organizado de elementos simbólicos y culturales. Así, aunque la sociedad y la cultura estén en continua variación, y los artífices de estos cambios seamos nosotros mismos, ciertamente un determinado tipo de sociedad, de valores y de símbolos precede a nuestra existencia. Los individuos aprenden una cultura y se convierten en sociedad" (Musitu y Cava, 2001a, p.39). En palabras de Sabucedo, D'Adamo y García-Beaudoux (1997, p.125) "los individuos

interactúan de acuerdo con los significados que se han ido generando en el transcurso de la interacción".

Las principales aportaciones de esta corriente al estudio de la familia son el estudio de la socialización, la formación de la identidad, la transmisión de valores y el aprendizaje de los roles sociales respecto a la satisfacción y expectativas en el desempeño del rol que cada uno ejerce dentro de la familia. Dentro del rol parental se incluyen aspectos relacionados con lo que las personas deberían conocer acerca de la conducta parental, las habilidades necesarias para desempeñar el rol parental, la motivación que se debería tener ante ese rol.

LaRossa y Reitzes (1993) apuntan la importancia que tiene el aprendizaje de los roles en el proceso de socialización de los individuos formando así su propia identidad. Dicho proceso, tiene como resultado la interiorización de normas, costumbres, creencias y valores, gracias a los cuales el individuo puede relacionarse con los demás miembros de la sociedad. Distinguimos la socialización primaria como la etapa en la cual el agente socializador principal es la propia familia, al ser el primer grupo con el que interactúa el niño cuando nace centrados en la dimensión afectiva y emocional de las personas, convirtiendo al niño en miembro activo de la sociedad. Por otra parte, está la socialización secundaria que se da cuando el individuo comienza a aprender roles de la sociedad, significados, etc. (Berger y Luckman, 1994).

A pesar de todas las aportaciones aludidas anteriormente, cabe señalar que esta teoría también ha sido objeto de numerosas críticas, dado que como señalan LaRossa y Reitzes (1993) presta poca atención a aspectos emocionales de la conducta humana. Presenta una visión no conflictiva de la familia, es decir, no estudia los procesos interactivos que tienen lugar en situaciones de control y de violencia intrafamiliar (Iturrieta, 2001). Asimismo, presenta una visión determinista del ser humano donde su acción queda reducida y limitada para adaptarse o cambiar el ambiente (Klein y White, 1996). Desde la perspectiva de género, se le critica las relaciones asimétricas que existen entre hombres y mujeres en el interior de las familias así como los roles que cada uno asume en el contexto familiar.

### ***La teoría del intercambio***

La teoría del intercambio social fue propuesta por Homans<sup>13</sup> (1961), Thibaut y Kelley<sup>14</sup> (1959) y Blau<sup>15</sup> (1964). Intenta ser una teoría general de la interacción basada en el hedonismo, es decir, cualquier tipo de relación tiene su origen en el propio interés, y el individualismo, que se centra en el análisis de los individuos para entender cualquier fenómeno social.

Para Homans (1961), toda la conducta humana social, es decir, toda aquella que se da entre dos personas que interactúan espontáneamente, es un intercambio más o menos beneficioso o costoso en función de las recompensas y sanciones que uno obtenga con ella. Actividades recompensantes son, por ejemplo, la aprobación social, la ayuda, el acercar la opinión propia a la del otro y la cohesión. A partir de ahí, la conducta derivada de comparar los resultados de las interacciones se rige por dos principios teóricos: el de la justicia distributiva<sup>16</sup> y el de la congruencia de estatus<sup>17</sup>.

Gracia y Musitu (2004, p.117) entienden que "la teoría del intercambio es una teoría racional en la que las percepciones de las personas respecto a las recompensas, costos y el nivel de satisfacción que son capaces de obtener de las situaciones determinan en última instancia las elecciones". Añaden que "la búsqueda del placer, la evitación del dolor, el cálculo racional de costos y beneficios, son ideas que caracterizan a esta teoría" (Gracia y Musitu, 2004, p.114). Cabe señalar que hacemos aquellas conductas que nos reportan beneficios, recompensas y/o placer, y evitamos aquellas que nos producen dolor o simplemente no nos aportan el tipo de recompensa que buscamos.

---

<sup>13</sup> Homans, G. C. (1961) *Social Behavior: Its Elementary Forms*. Harcourt, New York. Esta obra fue revisada posteriormente en 1974.

<sup>14</sup> Thibaut, J. W., and Kelley, H. H., 1959. *The social psychology of groups*; New York: Wiley.

<sup>15</sup> Blau, P. M. (1964) *Exchange and Power in Social Life*, New York: Wiley.

<sup>16</sup> "Toda persona espera que el intercambio sea justo, lo que significa que las recompensas de uno deben ser proporcionales a las del otro, o a lo que uno da o arriesga. Los beneficios de cada uno deben ser proporcionales a sus inversiones" (Munné, 1996, p.57).

<sup>17</sup> Presupone que "existe relación entre el estatus y los beneficios de cada uno, teniendo en cuenta la misma posición jerárquica, es decir, si un padre se comporta como un amigo con su hijo puede confundir a éste y a la postre quedar frustrado" (Munné, 1996, p.57).



Se plantea que los seres humanos actuamos motivados por los beneficios que podemos obtener de nuestras acciones, pero qué pasa cuándo ayudamos al prójimo, por ejemplo en una ONG, con las recompensas o beneficios que obtenemos para continuar con la conducta. En este sentido, Iturrieta (2001, 2004) plantea que lo hacemos desde nuestros propios intereses individuales, por ejemplo para sentirnos bien con nosotros mismos, es decir, por la necesidad de ayudar y dar cariño a los demás con el fin de sentirnos útiles o simplemente por estar acompañados. Las razones pueden ser muy diversas, pero desde esta perspectiva teórica se entiende que las personas miden el nivel de costos y beneficios que tienen sus acciones y sobre la base de ello actúan. Es más, si esa labor de voluntariado supone algún tipo de conflicto tanto a nivel individual (con una persona que discrepe a menudo y le haga sentirse incómoda) o con la institución en sí (ONG, asociación,...), la persona valoraría si mantiene su labor o renuncia a ella. De este modo, se defiende la idea de que actuamos movidos por los intereses y recompensas que obtenemos a cambio.

Esta teoría defiende que las relaciones sociales independientemente del vínculo afectivo que haya entre los miembros, son duraderas en el tiempo porque en parte ofrecen beneficios y no supone ningún costo. Sin embargo, como señalan Klein y White (1996) la conducta humana no puede venir determinada únicamente por los costos o recompensas que obtengan de la misma, ya que dentro de una familia no existe esa reciprocidad. En virtud de lo anterior, Nye (1979) señala que las responsabilidades de los padres en la crianza de los hijos son numerosas pero las recompensas materiales que a cambio pueden ofrecer los hijos son pocas. Sin embargo, los padres lo hacen porque según este autor serían penalizados socialmente y, por ello, el castigo sería mayor que si no lo hicieran. Apunta, además, que aunque no se obtienen recompensas materiales, si afecto y respeto por parte de los mencionados hijos. De ahí, que los padres continúen ejerciendo, en su gran mayoría, con sus responsabilidades, ya que de lo contrario incurrirían en costes mayores (Gracia y Musitu, 2004) .

Un concepto importante de esta teoría es el de "comparación", es decir, cuando se valora una relación, "las personas evalúan sus resultados en comparación con ciertos estándares (normas sociales de atractivo físico, preferencias, aspiraciones personales,...), con relación a la apariencia, inteligencia, personalidad o redes de amistades" (Gracia y Musitu, 2004, p.120). Eso no significa que un nivel elevado de recompensas sea suficiente para determinar la probabilidad de que una relación

continúe, sino que creamos que es la mejor opción que hemos elegido. En definitiva, dicha evaluación dependerá, pues, de la cultura de cada persona. Estos dos parámetros corresponden al nivel de comparación y al nivel de comparación de alternativas. El primer concepto hace referencia a la valoración de la relación teniendo en cuenta la satisfacción o insatisfacción de ésta según los criterios propios de cada persona (Munné, 1995), como por ejemplo cuando una madre ayuda a su hijo a estudiar un examen y el resultado es el esperado. Sin embargo, si no es así, y se valora además de que si hubiera estudiado con otra persona podría haber obtenido mejor resultado se abandona la interacción y hablamos, por tanto, de nivel de comparación de alternativas. Siguiendo con la situación planteada, cuando se pretende que el tiempo empleado en el estudio del examen sea proporcional al resultado, es decir, que obtenga buen resultado valorando únicamente el tiempo invertido y no otras variables (capacidad, motivación, estrategias de resolución, etc.) puede dar lugar a un "desequilibrio en la relación o experimentar un sentimiento de injusticia que se traduce en tensión cognitiva e incomodidad afectiva o emocional" (Munné, 1995, p.58). En este sentido, hablamos, pues, del concepto de *justicia distributiva* (Homans, 1961). Smith (1995) distingue el concepto de reciprocidad en los intercambios, donde las personas que interactúan sostienen conductas recompensantes para ambos. Munné (1995) ejemplifica de forma clara estas interacciones:

[...] un trabajador se sentirá satisfecho si considera que su salario es equitativo, sino tratará de modificar la situación inicua de varios modos que la teoría detalla. Un aspecto no obvio es que uno también se sentirá insatisfecho si percibe que hay iniquidad en favor propio; así, un obrero que se sienta sobre pagado intentará equilibrar la relación, por ejemplo, trabajando mejor (Munné, 1995, p.58).

De modo que una interrelación se evaluará como satisfactoria si se estima que está por encima del nivel de comparación e insatisfactoria cuando esté por debajo. No obstante, cabe señalar que como cada persona es diferente la medición será subjetiva y continuará o abandonará según los criterios de cada uno (Iturrieta, 2004).

Algunas críticas a esta teoría hacen referencia a su individualismo metodológico, es decir, el supuesto de que el individuo es la unidad de estudio apropiada para comprender la familia (Gracia y Musitu, 2004) y su naturaleza utilitarista, en virtud de

la cual las personas son actores racionales y calculadores que intercambian recursos para maximizar sus satisfacciones.

Sabatelli y Shehan (1993) critican su excesiva simplificación de las relaciones humanas a meros intercambios individuales, dado que así no se explica cómo se desarrollan las normas e instituciones sociales y la conducta altruista. Conviene acabar señalando que a pesar de las limitaciones planteadas ha sido aplicado a campos muy diversos de investigación, como la orientación familiar (programas de mejora de pareja), comportamiento escolar, relaciones organizacionales, etc.

### ***La teoría del conflicto***

La teoría del conflicto surge ante el reconocimiento de la "funcionalidad" del conflicto, visto como un mecanismo de innovación y cambio social. El inicio de esta corriente puede deberse a Coser con la publicación de su obra *The functions of Social Conflict* (1956), para quien el conflicto social es una lucha por los valores y por el estatus, el poder y los recursos escasos, en el curso de la cual los oponentes desean neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales. El conflicto a partir de este enfoque comienza a ser visto como una relación social con funciones positivas para la familia en particular y la sociedad humana, en general, siempre y cuando se pueda mantener bajo control.

Esta teoría se basa en la idea de que el conflicto y la lucha son fenómenos naturales y centrales en la vida social humana. Desde el momento que el principal interés es el nuestro propio y choca con los intereses del resto de humanos, se crea la necesidad de establecer un orden social negociado y ritualizado. No se trata de un orden social que no dé lugar al conflicto, presente entre grupos e individuos, sino de evitar situaciones que puedan dar lugar a la violencia, ruptura, etc. El mantenimiento del orden social no implica la ausencia del conflicto, ya que puede darse tanto entre personas como entre grupos, pero sí necesita negociarse y manejarse para evitar consecuencias extremas como la violencia (Gracia y Musitu, 2004).

Las tensiones pueden venir dadas cuando se produce una crisis entre intereses, pensamientos, metas, etc., incluso dentro de una familia (Martínez González et al., 2009), ya que ser miembro de la misma no significa estar de acuerdo con todo lo que se haga o se diga dentro de ella. El poder al ejercer el control dentro del contexto familiar y el reparto desigual de los recursos entre los miembros que la componen (conocimientos, habilidades, técnicas y materiales de una persona) también pueden dar lugar a tensiones,

dado que se puede crear una relación competitiva o cooperativa, según cómo se lleven a cabo (Klein y White, 1996). Esta perspectiva defiende el carácter inherente del conflicto en el contexto familiar, ya que existe afecto y conlleva tener interacciones donde se discrepe con los demás. La dificultad radica en solventarlo de manera eficaz. En este sentido, una de las principales técnicas utilizadas en las familias para manejar el conflicto es la negociación. La negociación tiene lugar cuando las partes expresan sus metas y se utilizan los recursos para inducir u obligar a la otra parte a acercarse a los propios deseos. Se trata de persuadir a una persona o grupo a conseguir la meta deseada valiéndose, para ello, de habilidades como la argumentación, el chantaje o el engaño (Klein y White, 1996). A través de la negociación llegamos al consenso con las partes implicadas con el fin de conseguir el objetivo deseado. En familias más autoritarias es más difícil llevar a cabo este tipo de técnica, ya que no da lugar a negociar demasiado, siendo más útil en familias democráticas.

Este enfoque conjuntamente con otros como la teoría ecológica o feminista, han servido de base para analizar el fenómeno de la violencia familiar, puesto que se da por motivos de mayor poder sobre los de menos poder. También, ha resultado muy útil en programas de Orientación Familiar, por sus principios de mediación familiar, dado que el objetivo fundamental es resolver los conflictos de la forma más beneficiosa posible para todas las partes (Martínez González et al. (2009). A modo de síntesis, presentamos un cuadro resumen (1) de lo expuesto sobre la perspectiva que concibe la familia como interacción aunando las siguientes teorías: interaccionismo simbólico, teoría del conflicto y teoría del intercambio.

**Cuadro 1.** Teorías desde un enfoque centrado en la familia como interacción.

PERSPECTIVA	TEORÍAS	APLICACIÓN AL ESTUDIO DE LAS FAMILIAS	GÉNESIS DE LOS CONFLICTOS FAMILIARES
<b>La familia como interacción</b>	Interaccionismo simbólico	Identidad y roles familiares	Expectativas insatisfechas respecto a los roles que se deben cumplir al interior de las familias
	Teoría del conflicto	Naturaleza conflictiva de las familias	Una distribución desigual del poder, que facilitarían a algunos miembros de las familias, lograr sus propios intereses
	Teoría del intercambio	Interrelaciones familiares: recompensas y costos	La falta de recompensas y los costos internos o externos que implica una ruptura en la relación de pareja y la asimetría que exista en ella

Fuente: Adaptación propia a partir de Iturrieta (2001, 2004).

### **1.1.2. Teorías de tradición holística, organicista y sistémica de la familia.**

La idea de considerar a la familia como un sistema supone entenderla como un todo y no como una entidad independiente, es decir, se trata de considerar a todos los miembros de la familia, aunque algunos de sus miembros presenten dificultades. Todo cambio aislado o individual repercute en el conjunto. En palabras de Onnis y Watzlawick (1997) la familia se comporta como un conglomerado indisoluble entre los miembros que la componen y las relaciones que se dan entre ellos en los diferentes sistemas en los que intervienen.

En este sentido la familia adquiere las mismas características que los sistemas abiertos (Espinal, Gimeno y González, 2003). El principio de totalidad, donde la familia como conjunto organizado supone un sistema total con unidades ligadas y no la suma de elementos aislados. Aunque los miembros que la componen son interdependientes en sus actuaciones, un cambio individual en uno de ellos supone un movimiento en el conjunto. Otro principio es el de autorregulación, que viene a determinar que la familia utiliza unos mecanismos adaptativos para adecuarse a las nuevas situaciones, ya sean en la propia familia o en el contexto más inmediato. Por último, destacamos el principio de equifinalidad, que presupone que dos sistemas familiares idénticos nunca responden igual ante una misma circunstancia. Igualmente a la inversa, dos respuestas familiares idénticas pueden darse por causas totalmente diversas.

Desde este punto de vista, un aspecto muy importante de los sistemas es el ambiente, ya que "es fundamental para su supervivencia y adaptación. De hecho, los sistemas utilizan la información que el ambiente les da sobre las consecuencias de sus actividades para conseguir adaptarse mejor a su medio ambiente y, por tanto, sobrevivir" (Musitu y Cava, 2001a, p.46). En función de este *feedback* que el entorno nos proporciona, bien mantendremos el equilibrio para continuar con las conductas que tienen los resultados deseados o bien nos servirá para cambiar y reajustarnos nuevamente y conseguir la estabilidad deseada dentro del sistema.

A partir de estos postulados consideramos relevantes plantear los acercamientos al estudio de la familia desde una visión más sistémica: el funcionalismo estructural, la teoría del desarrollo familiar, la teoría de los sistemas familiares y la teoría ecológica de la familia.

### *El funcionalismo estructural*

Esta corriente de pensamiento parte de Durkheim (1858-1917), Weber (1864-1920), Marx (1818-1883), Parsons (1902-1979) y Merton (1910-2003), entre otros. Defienden la premisa de que todo comportamiento o idea presente en un grupo social es transmitido de generación en generación a cada individuo por la sociedad, es considerada como un todo mayor que la suma de las personas que la componen. Considera a la sociedad como una totalidad marcada por el equilibrio y en la que los medios tienen una gran importancia dentro de la estabilidad social. Se basa, pues, en la teoría de sistemas, donde la sociedad sería el sistema formado por partes que cumplen una finalidad o realizan una función. Todos los miembros de la sociedad cooperan para cubrir las necesidades porque tienen objetivos y valores comunes.

Se centra en las conexiones funcionales entre las distintas partes del sistema, es decir, cómo cada parte apoya o desvirtúa el funcionamiento del sistema. Se concibe a la familia como una estructura social que tiene como finalidad la socialización de los hijos, y a la sociedad como elemento que disputa contra el cambio para mantenerla equilibrada o estable, ya que "lo opuesto (desequilibrio, desorden y conflicto) es la sintomatología que muestra que un sistema social sufre disfunciones o desviaciones" (Aroca y Cánovas, 2014, p.67). Por tanto, la sociedad se orienta hacia la estabilidad, la reproducción de esquemas y el orden, y la familia como grupo organizado de personas con vínculos biológicos entre sí que mantienen la estabilidad y el orden deseados a través de las funciones de reproducción, satisfacción de necesidades físicas y psicológicas, socialización, etc. (Broderick, 1993).

Esta teoría, pues, se basa en el estudio de la familia desde su estructura social. Entiende que cada uno de nosotros ejercemos un rol dentro de la sociedad que debemos cumplir para poder sobrevivir dentro de ella. En la sociedad satisfacemos nuestras necesidades y provocamos junto a la familia la socialización de los niños.

Desde el funcionalismo estructural se mantiene que cualquier institución social importante debe asegurar el bienestar no sólo de los individuos, sino también de la sociedad de la que esos individuos dependen. De esta forma, Cheal (1991) señala que "las familias desempeñarían funciones esenciales (o prerequisites funcionales) tanto para los miembros de la familia en sí como para la sociedad" (Gracia y Musitu, 2004, p.128).

Sin embargo, defiende la familia nuclear en detrimento de otras opciones, como modelo ideal para las familias occidentales. Este fue uno de los motivos por los que se criticó esta teoría, dado que las estructuras familiares no pueden asegurar el éxito de la sociedad en su conjunto, porque no todas las familias ejercen su rol de forma funcional, sino que hay también familias disfuncionales. A esto cabe añadir otra crítica, que es el hecho de dar por supuesto que las familias son estáticas, puesto que hay que tener en cuenta que varían notablemente tanto en su estructura como en sus metas y estilos de interacción a lo largo de la vida. No existen tampoco datos empíricos que avalen esta teoría, ya que se basaba únicamente en observaciones. De ahí su escaso impacto social.

### *Teoría del Desarrollo Familiar*

Esta teoría surge de la concepción de entender, a partir del siglo XIII, a los niños de forma diferente que a los adultos, es decir, no adultos en miniatura. Parte de enfoques teóricos como el psicoanálisis, la teoría de la personalidad de Erikson, la teoría de Piaget, la teoría de Adler, etc. (Gracia y Musitu, 2004). De acuerdo con Klein y White (1996) la teoría del desarrollo familiar parte de los cambios biológicos, sociales, psicológicos, etc., que sufre la familia a lo largo de los diferentes estadios de su ciclo vital<sup>18</sup>. Así, la conducta y evolución de la familia estaría en función de las experiencias vividas y de la forma en que se relaciona con las experiencias presentes (Martínez González et al. 2009).

Desde la perspectiva del desarrollo familiar, el ciclo de la vida familiar se concibe como un proceso en el que se va pasando a través de una serie de estadios. Presupone una determinada secuencia en la familia a lo largo de su ciclo vital. Cuando se pasa de un estadio a otro de desarrollo<sup>19</sup> se produce, también, un cambio en la estructura familiar.

---

<sup>18</sup> La vida familiar atraviesa un ciclo de nacimiento, crecimiento y declive. El ciclo comienza cuando dos personas de sexo opuesto forman una pareja y finaliza con la disolución de la unión cuando una de las dos muere. Estos mismos autores han planteado un cambio de tal concepto por carrera familiar, en el que incluyen no sólo la muerte como única disolución de la pareja sino también todos los hitos por los que atraviesan las familias (Gracia y Musitu, 2004).

<sup>19</sup> Un estadio de desarrollo corresponde al "lapso de tiempo en que las familias deben desplegar roles específicos y diferentes a los que ejercitarían en otro intervalo de tiempo. Así, por ejemplo, el rol de la madre durante el período preescolar de sus hijos, será diferente al que deberá desarrollar durante la

## 1.- Análisis del concepto de familia.

---

Mattessich y Hill (1987) han propuesto la siguiente secuencia de los estadios a lo largo del ciclo vital que experimentan la mayoría de las familias:

1. Constitución de la pareja (sin hijos)
2. Familias con hijos en edad preescolar.
3. Familias con hijos en edad escolar.
4. Familias con hijos en educación secundaria (adolescencia).
5. Familias con jóvenes adultos (mayores de 18 años).
6. Familias de mediana edad (hijos independizados).
7. Familias con padres en edad de jubilación.

En estos diferentes estadios los roles familiares surgen y cambian para facilitar la transición de un hito a otro con el fin de satisfacer las necesidades de la familia en cada momento. Cuando dos personas se hacen pareja las necesidades y los roles a desempeñar son muy diferentes a cuando tienen su primer hijo, por lo que un estadio familiar es un intervalo de tiempo en el que la estructura familiar y los roles que desempeñan son distintivos y cualitativamente distintos de otros períodos de tiempo. Las transiciones de un hito evolutivo a otro dan lugar a una crisis dentro de la familia. Esos cambios son "crisis normales" que requieren alteraciones tanto en los roles como en la estructura familiar. Cada uno de los estadios del desarrollo familiar conlleva unas tareas u objetivos (tareas del desarrollo) que la familia debe alcanzar y cumplir para así pasar con éxito al siguiente estadio, pero siempre intentando mantener el equilibrio familiar (Gracia y Musitu, 2004).

La teoría del desarrollo familiar ha tenido gran repercusión en el estudio del estrés de las familias, ya que investigó cómo un suceso estresante o estresor provocaba una crisis en la familia al interaccionar con los recursos disponibles que ésta tiene, el significado que la familia atribuye al suceso y el desequilibrio que se da. Así pues, el estrés o la crisis familiar no son inherentes al suceso en sí mismo, sino que conceptualmente es una respuesta de la misma al estresor. alguna de las aportaciones más significativas de esta teoría del estrés familiar es que la capacidad de afrontar una

---

adolescencia de los mismos. De manera que, el lapso de tiempo en que se ejercen roles específicos, es llamado estadio de desarrollo" (Iturrieta, 2001, p.33).



situación va a depender tanto de los recursos que se tenga como de la percepción de los estímulos que recibamos. Es decir, de cómo se perciba la situación y de los recursos<sup>20</sup> que dispongamos para afrontar con éxito dicha situación que nos provoca estrés (McCubbin y McCubbin, 1993; Olson, 2011; Olson, McCubbin, Barnes, Larsen, Muxen y Wilson, 1983). Así, los individuos ante una situación aversiva o amenazante tratan de buscar la causa de esa situación con el fin de establecer y restablecer su sentimiento de control y bienestar (Aroca y Cánovas, 2014).

Algunas de las críticas más importantes a esta teoría del desarrollo familiar hacen referencia a la visión unívoca del curso del desarrollo familiar. Los estadios evolutivos no deben ser los mismos en todas las familias, dado que "tras la proliferación de nuevas formas familiares cada vez son menos las que recorren de manera ordenada y rectilínea por los distintos estadios del ciclo de vida" (Flaquer, 1998, p.158). Siguiendo a Aroca y Cánovas (2014) esta teoría supondría un problema para los estudiosos dado que no contempla las nuevas tipologías familiares que acaecen en nuestra sociedad actual. Además, desde la teoría del género se critica que, puesto que el interés principal de esta perspectiva es el desarrollo de la familia como un todo, no se expresarían las desigualdades que viven las mujeres en el interior de las familias.

### *Teoría de los sistemas familiares*

La teoría general de sistemas, cuyas primeras formulaciones se deben a Bertalanffy (1968), nació desde una visión multidisciplinar para intentar explicar que "un sistema debía ser entendido como una totalidad y no en partes individuales" (Martínez González et al., 2009, p.17). Es decir, el todo es mayor que la suma de sus partes, por lo que los cambios o transformaciones que se produzcan en cualquiera de dichos elementos repercutirán necesariamente en los restantes (Wertheimer, 1945).

Siguiendo a autores de la teoría sistémica (Haley, 1995; Minuchin, 1977; Onnis, 1990; Salem, 1990, Sánchez y Pérez, 1990; Watzlawick, 1989), un sistema es un conjunto de objetos o personas en el que intervienen los atributos o características de dichas personas y las relaciones que se establecen entre ellas. Por tanto, cada elemento del sistema, cada persona, sólo tiene sentido en la relación con cada parte, pero dentro de un todo que configura el sistema.

---

<sup>20</sup> Como recursos entendemos las habilidades, apoyos familiares y sociales, capacidad de resolución de problemas, etc. para superar una situación estresante.

## 1.- Análisis del concepto de familia.

---

En este sentido, Smith (1995), apunta que una familia puede conceptualizarse como un sistema porque posee las siguientes características:

a) Cada miembro de la familia es interdependiente del resto pero al mismo tiempo forman parte de una misma totalidad, por lo que la conducta de uno afecta al resto de miembros.

b) Para ir adaptándose a los cambios que se producen se obtiene información del ambiente, se toman decisiones y *feedback* del contexto para crecer, diferenciarse y modificar o corregir su conducta si es necesario. Se distinguen dos tipos de *feedback*: positivo cuando recogemos información del ambiente para modificar o mejorar el funcionamiento del sistema con el fin de permitir su evolución, o negativo, cuando la información que recogemos del ambiente nos confirma que no es necesario realizar ningún cambio, dado que nuestras conductas tienen el efecto deseado (Musitu y Cava, 2001a).

c) Las familias tienen límites permeables que las distinguen de otras organizaciones sociales. Los límites definen al sistema y representan el punto de unión con su entorno, es decir, entre el ambiente y la familia como sistema. Aunque si bien es cierto, que no todas las familias tienen el mismo grado de intercambio con el entorno.

d) Las familias deben cumplir ciertos patrones respecto a la socialización de los roles familiares, laborales, económicos, reproducción, etc.

Todo ello supone, pues, entender la familia como un sistema jerárquico en el que cada uno ejerce una influencia sobre el otro, organizado por sistemas más amplios que a su vez también influyen en el microsistema familiar. De tal forma, que su atención se centra en la totalidad de la familia, no en el individuo aislado.

Arranz et al. (2005) tratan de exponer sintéticamente los conceptos más relevantes que definen la teoría de sistemas adaptada al contexto familiar con el fin de facilitar su comprensión (cuadro 2).

**Cuadro 2.** Conceptos sistémicos de la familia

<b>Globalidad, organización, circularidad</b>	Un sistema abierto como la familia es complejo, integrado en un conjunto, con patrones organizados de interacción que son circulares más que lineales.
<b>Interdependencia de los elementos del sistema</b>	La unidad de investigación ha de ser el sistema, y el individuo en sus relaciones con el sistema. La movilidad del individuo altera la continuidad del sistema.
<b>Homeostasis y cambio</b>	La familia es una estructura cambiante que se autorregula. Los patrones de interacción familiar son estables si son adaptativos para solucionar los problemas que se les plantean. El desarrollo del niño se entiende en la medida en que se entienden los patrones de cambio interfamiliar.
<b>El sistema familiar está compuesto por subsistemas</b>	Estos subsistemas tienen sus límites y sus propias reglas. Por subsistema se suele entender el grupo de los padres, abuelos, hermanos. De esta forma, un individuo de la familia puede formar parte de varios subsistemas diferentes.
<b>Existen unos límites entre los subsistemas que forman un sistema más amplio</b>	Las interacciones entre ellos están reguladas por comportamientos y reglas implícitas.
<b>Las relaciones muestran coherencia y continuidad</b>	Coherencia a través de los contextos y estabilidad a través de las transformaciones.
<b>Los individuos internalizan o representan las relaciones</b>	La coherencia del sistema interno del individuo - sobre las relaciones - permite predecir su respuesta en situaciones nuevas.
<b>Las relaciones representadas se utilizan en la selección de experiencias</b>	Influyen en la conducta.

Fuente: Arranz et al. (2005, p.51), elaborado a partir de Minuchin (1976).

Cada sistema individual familiar cuenta con aspectos propios del sistema familiar y con las características de los miembros que lo componen, así como su posición sociocultural e histórica (Broderick, 1993).

Los sistemas familiares también están interconectados con sistemas más amplios o suprasistemas. Éstos incluyen interacciones con el entorno próximo (vecindario, compañeros de trabajo, escuela,...) dando lugar a todo un entramado de sistemas y subsistemas (Martínez González et al., 2009). El estudio de los vínculos entre subsistemas familiares atestigua la importancia de considerar los múltiples niveles del sistema familiar, así como la influencia mutua entre esos niveles (Cox y Paley, 1997).

Algunas de las aportaciones más relevantes de esta teoría fue el modelo de estrés familiar de Hill (1958) y, posteriormente, McCubbin y Thompson (1987) y la clasificación de estadios del ciclo vital de la familia de Olson, McCubbin y Barnes

(1983). En terapia familiar ha supuesto un marco conceptual que permite destacar los puntos fuertes de las familias y así utilizar sus propios recursos en el proceso de intervención.

Una de las críticas más relevante de la teoría sistémica es que pone el énfasis en las relaciones del individuo más que en la propia persona, dejando a un lado otros aspectos importantes que determinan las interacciones como podrían ser la personalidad, la salud de la persona, el nivel académico y cultural, la competencia social, etc., por lo que el sujeto deja de jugar un papel activo en la configuración del sistema familiar (Gimeno, 1999).

En otro sentido, otra de sus críticas viene desde el modelo de la genética de la conducta y la socialización grupal, ya que hace una escasa o nula referencia a contextos sociales más amplios que influyen en las formas de vida familiar. Además se les confiere la misma importancia a todos los miembros del sistema, por ello aspectos no tan importantes tendrían la misma relevancia que las principales causas explicativas de los sucesos.

### ***Teoría Ecológica de la Familia***

La ecología se define como el estudio de las interrelaciones entre los organismos y el ambiente, siendo la vida y el ambiente partes inseparables de un todo más grande (Klein y White, 1996). Analiza, pues, los grupos familiares en los diferentes contextos que interactúa y cómo se adapta a los mismos. Supone entender el cambio de conducta del individuo a través de la influencia del entorno. Bronfenbrenner (1979) fue el fundador de esta teoría y trató de explicar el desarrollo del ser humano a partir de las relaciones que se establecen en el entorno familiar, teniendo en cuenta factores ontogenéticos, genéticos y del ambiente.

Desde esta perspectiva se enfatiza la necesidad de reconocer la influencia que el contexto social ejerce en la vida familiar y viceversa. Hablamos pues, de un "proceso continuo de adaptación mutua entre el contexto físico-biológico y sociocultural de los seres humanos, independientemente de la cultura, etapa evolutiva, clase social y estructura familiar" (Martínez González et al. 2009, p.24).

Bubolz y Sontag (1993), plantean un modelo ecológico familiar basado en la interdependencia entre ambos contextos (físico-biológico y sociocultural). El ecosistema familiar estaría influido tanto por el todo como por las partes, es decir, la

familia, la escuela, el vecindario, el lugar de trabajo, etc. y debe ser estudiado como un sistema. Como hemos señalado, las familias se entienden como sistemas semiabiertos, dinámicos y adaptativos, por lo que pueden responder, cambiar y actuar o modificar el ambiente donde se interrelacionan, dado que el ambiente no determina las conductas humanas pero sí suponen una influencia importante en el contexto familiar. A su vez, ocurre lo mismo pero en sentido contrario, los cambios que sufren las familias facilitan los cambios en el entorno.

Así pues, en el desarrollo humano familiar, tan importantes son las personas que integran ese grupo que van moldeando los comportamientos, como los contextos donde se desenvuelven. Para Bronfenbrenner (1979), se entiende como desarrollo humano aquellos cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él (Gifre y Guitart, 2012). Para describir y analizar estas influencias, Bronfenbrenner (1979, 1983) ha proporcionado un *modelo de ecología del desarrollo humano* que sirve desde hace muchos años como modelo de referencia del desarrollo humano. Este autor habla de cuatro sistemas de contextos que guardan relación entre sí, el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

El *microsistema* comprende el conjunto de interacciones entre la persona en desarrollo y el contexto próximo en el que se desenvuelve, es decir, las interacciones que se dan entre los miembros de una misma familia en su vida diaria. La familia es el microsistema más importante y está compuesto por otros subsistemas: el de la pareja, padres e hijos y hermanos. Entre los tres existe una relación jerárquica entre sí, de modo que, cuando existe un problema en el subsistema de la pareja aparecen efectos negativos en cascada en los otros dos y así sucesivamente. Otros microsistemas serían las relaciones del niño con profesores, compañeros, amigos,... La familia y la escuela son los microsistemas más influyentes en la etapa infantil.

Otro nivel ecológico es el *mesosistema*, o las relaciones entre dos o más microsistemas, es decir, las interacciones bidireccionales que se dan entre la familia y amigos, vecinos, escuela, etc. Hace referencia a las interconexiones, solapamientos e influencias recíprocas entre los microsistemas en los que una persona participa. Las relaciones bidireccionales que se dan entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente constituye este nivel ecológico. Un claro ejemplo serían las interrelaciones e influencias mutuas entre las familias y la escuela.

El *exosistema* sería el tercer sistema en la ecología del desarrollo humano, sería como una extensión del mesosistema. Este "ambiente ecológico" no incluye solamente los entornos inmediatos en lo que uno participa activamente, sino que engloba, también, aquellas estructuras sociales formales e informales que inciden en el desarrollo del menor aunque éste no participe de forma activa, es decir, el lugar de trabajo de los padres, amigos de los padres, la familia extensa (abuelos, tíos, primos, etc..) (Gracia y Musitu, 2004).

Por último, estaría el macrosistema entendido como el conjunto de valores culturales, ideologías, estilos de vida, creencias y políticas que forma parte de la sociedad en la que se está inmerso. Es el nivel más amplio y engloba el contenido cultural de cualquier contexto de vida y actividad.

Por tanto, el microsistema, el mesosistema y el exosistema se ven moldeados por planes que organizan los entornos. Lo que el autor llama macrosistema y define como las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (Gifre y Guitart, 2012, p.83).

Estos valores culturales, creencias, circunstancias sociales y sucesos históricos de una determinada región pueden afectar a los otros sistemas ecológicos (Gracia y Musitu, 2004). Por ejemplo, nacer en un país u otro, determina un sistema de creencias, religión, organización política, social y económica que afectará de forma diferente el desarrollo humano, moldeando y diseñando los microsistemas, mesosistemas y exosistemas. De este modo, en "el macrosistema social se encuentra la familia formando el microsistema, que recibe los cambios que se producen en el primero y es alterable por ellos; pero a la vez, la familia genera cambios de tipo social y político que activan o detienen los cambios del microsistema social" (Aroca y Cánovas, 2014, p.82).

Tras numerosos estudios, Bronfenbrenner y sus colaboradores integraron otros niveles en el análisis del desarrollo humano. Resaltaron la importancia en la relación entre la persona y el contexto, el repertorio biológico, cognitivo, emocional, conductual individual entre el individuo y el contexto a lo largo del tiempo y en un contexto micro-, meso-, exo- y macro-sistemas. En este sentido se habla de la teoría bioecológica (Bronfenbrenner, 2001, 2005; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris,

1998) con el fin de completar la anterior aproximación ecológica. "Ahora se entiende por desarrollo un conjunto de procesos a través de los cuales las propiedades de la persona y el ambiente interactúan para producir constancia y cambio en las características biopsicológicas de la persona a lo largo de su vida" (Gifre y Guitart, 2012, p.84).

Bronfenbrenner ha propuesto, además, otro sistema adicional al que ha denominado *cronosistema* y que se refiere a la influencia que tienen los cambios y el paso del tiempo tanto en la persona como en los contextos en los que se desenvuelve (Gracia y Musitu, 2004).

La perspectiva ecológica ha sido uno de los modelos que más ha contribuido a la orientación familiar, ya que contempla las dinámicas familiares en relación con sus distintos ambientes y en interacción, a su vez, con los desarrollos evolutivos de cada miembro de la familia (físicos, cognitivos, personales, sociales). De sus principales aportaciones destacan los programas centrados en las relaciones que se establecen entre familia, escuela y comunidad (Martínez González et al. 2009).

A pesar de todas las líneas de investigación que supuso esta teoría respecto a las relaciones entre el mundo laboral y las familias, en terapia familiar de casos de violencia intrafamiliar y maltrato infantil, sobre el funcionamiento familiar y la transmisión de valores, la importancia sociocontextual del vínculo madre-hijo, el proceso de toma de decisiones en la familia, en la capacidad que otorga a los profesionales de políticas sociales en asistir a los grupos que carecen de recursos y poder social, etc., se ha criticado la falta para identificar los procesos que han generado el cambio a partir de la interacción entre los diversos sistemas. Además, cabe añadir, que en esta teoría faltaría definir cuando las conductas de las personas son determinadas por el contexto social o por la determinación del individuo en sí, y debido a su alto nivel de abstracción es complejo definir variables, proponer relaciones entre ellas o elaborar hipótesis al respecto (Bubolz y Sontag, 1993).

A modo de síntesis, presentamos un resumen de lo expuesto (cuadro 3) sobre la perspectiva que concibe la familia como sistema aunando las siguientes teorías: funcionalismo estructural, teoría del desarrollo familiar, teoría de los sistemas familiares y teoría ecológica de la familia.

**Cuadro 3.** Teorías desde un enfoque centrado en la familia como sistema

PERSPECTIVA	TEORÍAS	APLICACIÓN AL ESTUDIO DE LAS FAMILIAS	GÉNESIS DE LOS CONFLICTOS FAMILIARES
<b>La familia como sistema</b>	Funcionalismo estructural	La familia como estructura social en la que cada uno asume un rol	Asunción de roles dentro del sistema familiar de forma equivocada
	Teoría del desarrollo familiar	Ciclo vital de las familias	Las transiciones y crisis por las que atraviesan las familias en su ciclo vital, que provocan alteraciones en los roles familiares
	Teoría de los sistemas familiares	Las familias como sistema	Límites rígidos o difusos en, o entre los subsistemas familiares y desequilibrio en las relaciones
	Teoría ecológica de la familia	Las familias como ecosistema	Los niveles de estrés que exceden la disponibilidad de recursos personales y familiares al momento de generarse cambios internos o externos a las familias

Fuente: Adaptación propia a partir de Iturrieta (2001, 2004).

### 1.1.3. Teorías postpositivistas (hermenéutica o crítica) en el análisis de la familia.

La tercera y última gran categoría, recoge las teorías que hacen referencia a la familia como construcción social, es decir, la etnometodología, fenomenología, teoría crítica y enfoques feministas, dando así una visión más postpositivista al campo conceptual de la familia.

#### *Etnometodología y Fenomenología*

La etnometodología surge a partir de la obra de Garfinkel<sup>21</sup> (1967) que trató de responder a la sociología estructural dado que daba por sentados conceptos como estructura, clase social, cultura, sistema, familia, identidad, etc. Desde este punto de vista, el ser humano pasa a ser agente activo capaz de articular procedimientos que les son propios para construir su mundo social, según las circunstancias y los significados que cada uno le atribuye. En otras palabras, serían los métodos que cada individuo

<sup>21</sup> Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



emplea para entender el mundo social, a partir de su intervención y construcción del mismo. Fue Schutz (1967) quien ha ejercido una influencia más directa en los planteamientos de la etnometodología y ha defendido que la única manera posible de aprender la realidad era a través de la subjetividad de los individuos. Esto significa que en relación con los otros, los sujetos van perfilando y desarrollando, sin perder su propia subjetividad, un mundo compartido de experiencias que se influyen mutuamente (Sabucedo, D'Adamo y García Beaudoux, 1997). El estudio de la familia se centra en los aspectos, imágenes y experiencias vividas de la vida familiar tal y como los experimentan sus miembros (Gubrium y Holstein, 1993).

La etnometodología es una corriente teórica con una visión subjetivista de la conducta humana, es decir, los métodos que las personas emplean para entender el mundo social, para intervenir en el mundo y construirlo, haciendo factible el orden social. Se centra, pues, en los métodos que la gente utiliza para revelar la realidad social. Parte de unas reglas arbitrarias donde el orden no existe por sí mismo, sino que es construido por la gente al interactuar, dando significados, compartiéndolos y aceptándolos (Munné, 1996, p.79).

Los conceptos que han desarrollado los etnometodólogos son:

- Explicaciones, mediante el cual las personas dan sentido al mundo, a través de descripciones, análisis, críticas, etc. Se presta mucha atención a las explicaciones y a cómo se interpretan por los demás.

- Indicialidad, referida a aquellas frases que tienen significados diferentes según el contexto. El lenguaje debe ser interpretado dentro del contexto en el que se expresa, intentando empatizar con el otro. De esta forma, los individuos construyen su visión de la realidad en base al contexto en el que se encuentran.

- Acción e interacción reflexiva, es decir, interpretar no sólo el lenguaje sino, también, gestos, señales u otra información de los otros.

En función de estos tres principios explicados, el sujeto va construyendo su propia realidad, y así la entiende.

Para muchos etnometodólogos el campo de estudio más idóneo se hace a partir del análisis conversacional, por ello un gran número de investigaciones se centran en la interacción de la conversación cotidiana. Estudia la estructura y las propiedades formales del lenguaje en el transcurso de nuestra conversación, ya que a través de ella

demostramos nuestra competencia social. Por ello, como técnicas de investigación utilizan la grabadora y el vídeo por ser el método que mejor permite examinar de cerca los pequeños detalles de la conducta y poder ser fácilmente reproducida<sup>22</sup>. También hacen uso de otros métodos como la observación y participación manipulativa de la sociedad en experimentos de campo. Al respecto, Garfinkel realizó diferentes experimentos como jugar al tres en raya haciendo trampas, o conversar con otra persona pegándose a su nariz todo el tiempo con el fin de observar y analizar la respuesta del otro.

La etnometodología comparte el mismo grupo de críticas que ha recibido el interaccionismo simbólico, como su olvido del sistema social e histórico y la escasa atención prestada a dimensiones importantes de la vida social que también interfieren en la intersubjetividad del individuo. Sabucedo et al. (1997) apuntan, además, que su aproximación teórica es poco seria, ya que obvia la existencia de determinantes socioestructurales en el análisis de la conducta social.

Para la *fenomenología* el centro de estudio es la estructura del mundo cotidiano, cómo se construye socialmente ese mundo y cuáles son sus contenidos, los principios cognitivos compartidos que subyacen a un mundo hecho de objetos con significado (Gracia y Musitu, 2004). De acuerdo con el conocimiento que tenemos del mundo, actuamos y damos significado al comportamiento humano (Gubrium y Holstein, 1993).

Así es como la sociedad se construye como una realidad subjetiva, de acuerdo a nuestra historia personal que hemos vivido, pero también como realidad objetiva, donde las actuaciones humanas las interpretamos como parte "natural" de la sociedad, es decir, sin cuestionarlas. Así los fenomenólogos señalan que interpretamos la vida cotidiana como algo incuestionable y real, por lo que desde que nacemos existe una actitud natural donde no existen dudas respecto a la realidad del mundo y se da por sentado que el mundo cotidiano tiene una existencia independiente a nosotros<sup>23</sup>. Aprendemos

---

<sup>22</sup> Para una bibliografía extensa de los estudios etnometodológicos, véase Coulter (1990, 475-559) o la primera edición de los *Studies in Ethnomethodology* (1967) de Harold Garfinkel.

<sup>23</sup> La capacidad de poner entre paréntesis todos los juicios a priori que tenemos de las cosas para poder interpretar la realidad tal cual se nos está presentando recibe el nombre de *epoché*. Fue Edmund Husserl (1859-1938) el padre de la fenomenología y el que aplicó el término como parte esencial de su método de reducción fenomenológica.

aspectos del día a día como "natural" y si no suceden así, pasan a ser "no normales". Este hecho se puede comprobar cuando un matrimonio se casa y no tiene hijos, adquiere un valor inconcebible ante la decisión personal de no tenerlos o su imposibilidad, dado que lo "normal" sería tenerlos.

Desde este punto de vista, no podemos comprender la conducta observándola con independencia de los significados que le asignamos. Así pues, somos las personas quienes construimos los entornos sociales, por lo que habrán tantos significados como observadores de dichos entornos (Martínez González et al., 2009).

Los seres humanos interpretamos la realidad social en función de unas preconcepciones que hemos construido a lo largo de la vida, y en base a éstas damos un significado a dicha realidad. Desde esta perspectiva se trata de aislar estos juicios que tenemos a priori, para entender las cosas con el fin de poder comprender de otra forma la realidad presentada. En muchas ocasiones éstas preconcepciones no nos dejan comprender de otra forma una misma realidad. Se pone en entredicho la cultura y la sociedad que nos están presentando, es decir, cuestionando el mundo tal y como lo hemos recibido a través de nuestra socialización, ya que el hecho, por ejemplo, de vivir en un tipo de familia nuclear donde haya un papá, una mamá con sus respectivos hijos, no significa que todas las familias así sean. Este hecho se da incluso en los juegos que desarrollan estos niños, ya que repiten los esquemas que han aprendido. Sin embargo, no todas las familias siguen este patrón.

Desde esta perspectiva, un concepto básico respecto a la familia es el *discurso familiar* que Gubrium y Holstein (1993) entienden como las diversas interpretaciones que se dan sobre las familias, a partir de las ideas compartidas en la sociedad y las interacciones que se producen. De esta forma, establecemos nuestra propia concepción de familia. De modo que el concepto de familia está constituido tanto por el significado que concedemos a las denominaciones de madre, padre, hermana, hermano, hija, hijo, como por los componentes que van generando la vida al interior de las mismas. Así pues, una familia es lo que las personas entienden por ello, a partir de lo que les han transmitido y de lo que han vivido. A partir de esta concepción, cabe añadir la interacción que se da entre los miembros de la misma de forma subjetiva inicialmente, pero a partir de la relación de forma intersubjetiva, dado que se entremezclan en las interacciones. Ésta subjetividad viene determinada, en gran parte, por el repertorio de

conocimientos adquiridos desde que nacemos. Desde esta perspectiva se asume que las familias son una forma de interpretar y organizar las relaciones sociales.

Esta teoría ha permitido investigaciones sobre cómo las familias se organizan en un tiempo y lugar determinados y cómo van cambiando su repertorio de conocimientos acerca de la vida familiar. En el ámbito de la terapia familiar, donde terapeutas y miembros de las familias construyen conjuntamente soluciones y como análisis de construcción social de los roles que hombres y mujeres ejercen en la vida familiar.

Algunas de las críticas más relevantes se centran en la radicalidad de la visión subjetivista del conocimiento, así como en centrarse que la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa por medio del lenguaje obviando aspectos inherentes en el ser humano como el estrato socioeconómico, el género, la edad, etc. (Iturrieta, 2004).

### *Teoría crítica y enfoques feministas*

La teoría crítica supone la construcción social de la realidad desde un punto de vista crítico y emancipador, y forma parte en la actualidad de los enfoques feministas. Se describe y analiza la sociedad desde las desigualdades y estratificación social que se dan en relación a la clase social, el género, la edad, la etnia, etc. (Osmond y Thorne, 1993).

De acuerdo con Munné (1996), dicha perspectiva crítica gira en torno a la familia y la autoridad, los prejuicios sociales, las formas totalitarias de poder, etc., con un fondo que siempre es de carácter sociopolítico y ético.

En los años 1960 y 1970, a raíz de las nuevas formas de familia, surgieron diferentes movimientos sociales que trataron poner de relieve una visión más diversa en lo que se entiende por familia.

Una de las vertientes de la teoría crítica es el enfoque de género que argumenta que es la cultura, y no la naturaleza, la que construye categorías dicotómicas tales como femenino o masculino, hasta el punto de considerar cualidades específicas a cada uno de los sexos como algo natural y no cultural. A través de la socialización, aprendemos tanto en la familia como en el entorno donde interactuamos una serie de roles sociales que se consideran apropiados y naturales según el género. Empieza cuando nacemos y sigue su evolución a lo largo de la vida. Sin embargo, surge como respuesta a la

necesidad de cambiar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres dentro del contexto familiar, en el que durante años la mujer ha estado subordinada al hombre.

Siguiendo estos planteamientos Klein y White (1996) apuntan que la división sexual del trabajo que se da en las familias, ha fomentado la construcción del género. Hemos aprendido que el rol del hombre es trabajar fuera del hogar para mantener la familia económicamente, mientras que el de la mujer es el cuidado de los hijos. Este patrón se transmite de generación en generación, asumiendo y legitimando tales ideas como algo natural, mientras que ha sido socialmente construido y así lo hemos aprendido. Este hecho ha provocado que numerosas mujeres a lo largo de la vida, hayan dependido económicamente de su pareja, coartando así su libertad y realización personal. A su vez, el hombre ha tenido que dedicar gran parte de su tiempo al trabajo fuera del hogar apartándose así de la educación de sus hijos. En este sentido, Osmond y Thorne (1993) señalan que las familias constituyen una ideología, donde la mujer es asociada a una esfera más privada y el hombre a una más pública, provocando así desigualdades en ambos géneros.

El hecho de que el hombre, durante muchos años, se haya vinculado dentro de la familia como miembro sustentador y la mujer como cuidadora de la familia, ha dificultado intervenir en conflictos familiares. Sin embargo, la nueva perspectiva de esta teoría se enfoca hacia el estudio de la experiencia del género estableciendo una conexión entre el trabajo y el género. Desde este punto de vista tanto los hombres como las mujeres se consideran como trabajadores (aunque uno sea remunerado y el otro no) dentro y fuera del hogar, y se les reconoce culturalmente en la sociedad, facilitando la comprensión del contexto en el que las familias construyen sus relaciones y los procesos que se viven dentro del hogar y sus posibilidades de transformación (Ferree, 1990).

Desde la perspectiva del género se defiende que desde que nacemos se nos socializa con estereotipos específicos relacionados con la masculinidad o feminidad, de tal forma que es algo cultural y no biológico. La sociedad ejerce un papel fundamental en este sentido, ya que a través de la socialización los hombres y las mujeres aprenden un rol que va ligado a su género. Smith (1995) al respecto, se refiere a expectativas de rol, porque unos y otros aprenden conductas e interactúan tanto fuera como dentro del hogar en base a ese rol aprendido culturalmente. Por lo tanto, los estereotipos de roles corresponden a la visión pre-concebida de qué es lo que pertenecería a cada uno de los géneros.

Ante esta realidad, en los años noventa, emergieron enfoques feministas que trataban de erradicar la desigualdad centrada en el género, las relaciones de poder y la sexualidad, y donde la familia adquiriría especial énfasis en su función educativa y natural de reproducción de la población. Así pues, desde esta perspectiva se pone al descubierto todas aquellas estructuras y mecanismos ideológicos que reproducen la discriminación o exclusión de las mujeres en los diferentes ámbitos de la sociedad (Amorós, 1997).

En los últimos años está cogiendo fuerza otra línea de pensamiento centrada en el trabajo de nuevas masculinidades y la incorporación del hombre como un actor más activo en la erradicación de las diferentes violencias que existen contra las mujeres. Una conferencia internacional que tuvo lugar en el Cairo (1994) sobre la población y el desarrollo, expresa el papel de los hombres en la promoción de "la igualdad de género en todas las esferas de la vida, incluyendo a la familia y a la comunidad, llevando a los hombres a asumir su parte de responsabilidad por su comportamiento en las esferas social, sexual y reproductiva, así como por sus papeles social y familiar" (Programa de Acción de la CIPD 1994)<sup>24</sup>.

Sin embargo, lo que se debe pretender es que ambos géneros gocen de los mismos privilegios en los diferentes ámbitos donde el ser humano se desenvuelve.

Therborn (2002) señala que algunas de las causas que han provocado la necesidad de un cambio tanto legislativo como conceptual en este sentido, son la disminución de hijos por familia, la creciente sensibilidad de igualdad entre los miembros de la misma familia y la transformación de la sexualidad para que se forme una familia, dado que hoy día no se valora negativamente tener descendencia sin reconocimiento legal. Supone pues, aceptar una nueva concepción basada en el respeto y aceptación de los nuevos tipos de familia que han surgido y de los nuevos roles que cada uno debe asumir, independientemente del género.

Desde este punto de vista, la teoría crítica defiende que el uso de un lenguaje adecuado puede dar lugar a un cambio en la ideología social, respecto a su concepción y aceptación de familia, es decir, que se rompan las preconcepciones a los estándares

---

<sup>24</sup> Consultado el 21/02/2013 en:

[http://www.un.org/popin/icpd/newslett/94\\_19/icpd9419.sp/1lead.stx.html](http://www.un.org/popin/icpd/newslett/94_19/icpd9419.sp/1lead.stx.html)

establecidos sobre qué es una familia. En esta línea, Habermas (1981)<sup>25</sup> apunta que los elementos esenciales del acto del habla son el locucionario y el ilocucionario, quienes pueden tener intenciones deliberadamente ocultas, utilizando como instrumento y estrategia el lenguaje, ocultando así sus intenciones. Desde esta visión, no significa que la concepción de familia aceptada por la generalidad sea la verdadera, ya que puede estar mediada por factores políticos, económicos, prejuicios morales o religiosos, etc.

Siguiendo a Gracia y Musitu (2004), esta perspectiva se ha centrado en estudios sobre el compromiso por la igualdad de género y cambio social, es decir, la división sexual del trabajo, las políticas dirigidas a satisfacer necesidades de las mujeres y la violencia intrafamiliar. Por otra parte, se han indagado sobre la vida y las experiencias de mujeres (como madres de hijos con dificultades, vínculos afectivos entre la madre y otros familiares, etc.), el redescubrimiento de la figura del padre, los estereotipos de género en los hombres, la homosexualidad, etc.

Algunas de las críticas o limitaciones de esta teoría es que se obvian en los estudios realizados otros aspectos como la división y las desigualdades asociadas a la edad. De tal forma, que los niños y los ancianos han recibido una escasa atención al respecto. A su vez, se plantea que debería prestar más atención a aspectos positivos que se dan en la intimidad de los hogares como contextos únicos de experiencias diversas (Iturrieta, 2004).

A modo de síntesis, presentamos un cuadro resumen (4) de lo expuesto sobre la perspectiva que concibe la familia como construcción social aunando las siguientes teorías: etnometodología, fenomenología, teoría crítica y enfoque feminista.

---

<sup>25</sup> En 1981 se publicó su obra fundamental sobre la Teoría de la acción comunicativa, aunque en los años sesenta Habermas, muy cercano a Adorno y Horkheimer, ya se dedicó en el libro *La disputa del positivismo en la sociología alemana* (1969) a la crítica del positivismo debe una idea dialéctica de la ciencia (Noguera, 1996).

## 1.- Análisis del concepto de familia.

**Cuadro 4.** Teorías desde una enfoque centrado en la familia como construcción social.

PERSPECTIVA	TEORÍAS	APLICACIÓN AL ESTUDIO DE LAS FAMILIAS	GÉNESIS DE LOS CONFLICTOS FAMILIARES
<b>La familia como construcción social</b>	Etnometodología y fenomenología	Construcción cotidiana de la realidad familiar: las familias como discurso	Las diferencias entre las subjetividades de las personas que componen las familias que producen diferencias entre lo que es válido para unas y otras
	Teoría crítica y enfoque feminista	Construcción social del género en las familias y en la sociedad	Las desigualdades de poder, de prestigio social y de oportunidades de desarrollo existentes tanto en la sociedad, como al interior de las familias

Fuente: Adaptación propia a partir de Iturrieta (2001, 2004).

Una vez expuestas las diferentes teorías en el estudio de la familia unificando el criterio temático y el epistemológico, mostramos los mismos enfoques pero teniendo en cuenta su eje cronológico, la definición de familia y los autores más relevantes de cada una de ellas (cuadro 5).

**Cuadro 5.** Cronología, teorías y autores sobre el concepto de familia.

Período de tiempo	Teorías de la familia	Concepto de familia	Autores relevantes
<b>1918-1929</b>	Interaccionismo simbólico	La familia es una unidad de personalidades en interacción.	William Isaac Thomas Florian Znaniecki Ernest Burgess Lippman Cooley George Herbert Mead Robert E. Park Herbert Blumer
<b>1930-1945</b>	Estructural Funcionalismo	La familia es una estructura social que permite a sus miembros la satisfacción de sus necesidades, al tiempo que facilita la supervivencia y el mantenimiento de la sociedad. El individuo es visto como un producto de las influencias restrictivas de la estructura social.	Talcott Parsons Robert K. Merton Émile Durkheim Niklas Luhmann
<b>1946-1960</b>	Teoría del Desarrollo Familiar Contribuciones de la psicología evolutiva	La familia es un grupo social intergeneracional, organizado sobre la base de normas sociales establecidas por el matrimonio y la familia, y que intenta mantener un equilibrio respecto de los continuos cambios que se suceden a lo largo del desarrollo del ciclo vital de la misma.	Jean-Jacques Rousseau Frederick Le Play Erickson Piaget Adler Paul Glick Evelyn Duvall Reuben Hill



**Cuadro 5.** Continuación.

Período de tiempo	Teorías de la familia	Concepto de familia	Autores relevantes
1960-1980	Teoría de Sistemas	<u>Teoría de los sistemas familiares</u> : la familia es un sistema orgánico que lucha por mantener el equilibrio cuando se enfrenta a presiones externas.	Von Bertalanffy Kurt Lewin
	Teoría del Conflicto	<u>Teoría del conflicto</u> : la familia, como todas las otras instituciones sociales, puede considerarse como un sistema dirigido hacia la regulación del conflicto. El conflicto en la familia es un reflejo del conflicto de clases en la sociedad, en la que la división del trabajo fundamentada en el género en los matrimonios monógamos, constituye el primer conflicto de clases en la historia: la mujer es la clase oprimida y el hombre la clase opresora.	Gregory Bateson Wiener  Lewis Coser Karl Marx Friedrich Engels
	Teoría del Intercambio	<u>Teoría del Intercambio</u> : La familia es un conjunto de relaciones, en las cuales los individuos actúan para maximizar los beneficios.	George Homans Scott Gordon John Thibaut Harold Kelley
	Teoría Ecológica Humana Contribuciones de la psicología conductual cognitiva y social	<u>Teoría Ecológica Humana</u> : la familia es un sistema de apoyo vital que depende de las características de los ambientes naturales y sociales en los que se encuentra inmersa.	Urie Bronfenbrenner Beatrice Paulucci
<b>A partir de 1980</b>	Fenomenología	<u>Fenomenología</u> : la familia es un modo de organizar el significado de las relaciones interpersonales.	Schutz Husserl
	Etnometodología	<u>Etnometodología</u> : construcción de la realidad familiar en relación con los otros, los sujetos van perfilando y desarrollando, sin perder su propia subjetividad, un mundo compartido de experiencias que se influyen mutuamente.	Garfinkel Sacks Zimmerman Wieder Cicourel
	Teoría crítica	<u>Teoría crítica</u> : Supone la construcción social de la realidad desde un punto de vista crítico y emancipador. Gira en torno a la familia y la autoridad, los prejuicios sociales, las formas totalitarias de poder, etc.	Horkheimer Adorno Benjamin
	Teorías feministas	<u>Teoría feministas</u> : la familia es un lugar de opresión y conflicto debido a la subordinación de las mujeres. La familia es una "ilusión socialmente necesaria".	Shulamith Firestone Berk Ferree Juliet Mitchell

Fuente: Elaboración propia a partir de Boss, Doherty, Larossa, Schumm y Steinmetz (1993) y Musitu y Cava (2001a).

### **1.1.4. Otras teorías.**

#### *Teoría del Apego (Bowlby)*

En el proceso de construcción de la personalidad del ser humano intervienen muchas variables como la predisposición genética, el temperamento, la educación, la socialización del individuo, el ambiente, etc., todas ellas importantes. Sin embargo, en el desarrollo de tales variables incide de manera especial la familia, por ser el contexto en el que se establece la relación más temprana y nos permite aprender a regular nuestro sistema emocional a través del apego o vinculación afectiva con el cuidador más próximo. Estos lazos o vínculos afectivos que se establecen y perduran en el tiempo, nos hacen sentir los primeros sentimientos tanto positivos (afecto, confianza, seguridad) como negativos (miedo, abandono, inseguridad) (Hampson y Báguena, 1998).

La relación afectiva paterno-filial es el asiento fundamental de los sentimientos de seguridad o inseguridad que presiden, respectivamente, las vinculaciones de buena o mala calidad, y que por supuesto inciden notablemente en el desarrollo del menor (Lafuente, 2000).

Actualmente, se conoce y acepta que el tipo de vínculo que desarrolla el niño con su cuidador determina tanto su personalidad como su conducta. En este sentido, numerosas investigaciones han demostrado la importancia del vínculo de apego con la salud mental de los hijos (Benoit y Parker, 1994; Buchheim, Strauss y Kächele, 2002; Burbach, Kashani y Rosenberg, 1989; Hetherington y Parke, 1993; Rosenstein y Horowitz, 1996). Un bajo cuidado por parte del cuidador primario determinará el desarrollo de problemas de conducta en el niño como depresión, trastornos psicossomáticos, rasgos paranoicos, trastorno de ansiedad y drogodependencia, entre otras. Es por ello que, para nosotras, se hace necesario incluir dentro de este punto las aportaciones de la Teoría del Apego a la familia, dada su importancia en la competencia parental.

La teoría del apego fue desarrollada por Bowlby (1969, 1973, 1980) ante la necesidad humana de formar vínculos afectivos estrechos con nuestros primeros cuidadores. El apego según plantea la teoría de Bowlby es una necesidad universal, innata y primaria de los seres humanos a formar vínculos afectivos, intensos, estables y

duraderos y plantea que va más allá de la satisfacción de necesidades biológicas como por ejemplo la alimentación (Bowlby, 1969, 1973, 1993; Pinedo y Santelices, 2006).

Bowlby definió la conducta de apego como cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. En tanto que la figura de apego permanezca accesible y responda, la conducta puede consistir en una mera verificación visual o auditiva del lugar en que se halla y en el intercambio ocasional de miradas y saludos. Empero, en ciertas circunstancias se observan también seguimiento o aferramiento a la figura de apego, así como tendencia a llamarla o a llorar, conductas que en general mueven a esa figura a brindar sus cuidados (Bowlby, 1993, p. 60).

Todos los animales, incluidos los de la especie humana, necesitamos desde el momento que nacemos protección y cuidado para cubrir nuestras necesidades tanto físicas como psíquicas. Esta búsqueda de protección tiene un papel evolutivo de supervivencia (Hofer, 1995), y generalmente se establece con la madre, aunque si bien es cierto que puede establecerse con cualquier persona, independientemente del sexo<sup>26</sup>. Va más allá de satisfacer necesidades biológicas, interesa la interacción que se produce entre el niño y el adulto responsable de su crianza. Esta relación se convierte en el primer contexto o ambiente emocional que vive el niño y le introduce en el grupo familiar al que pertenece. Unas buenas relaciones familiares pueden garantizar una adecuada adaptación social, emocional y afectiva, mientras que a la inversa puede provocar patologías a nivel emocional, social, afectivo, conductual, etc. (Fonagy, 2004; Hervás, 2000; Main, 1996).

A partir de las primeras respuestas significativas de sus cuidadores a sus necesidades de apego, se va a construir el sistema con el cual el niño va a modelar su conducta, tanto ante sí mismo como ante los demás (Girón, Rodríguez y Sánchez, 2003), y se va a mantener a lo largo de todo el ciclo vital.

---

<sup>26</sup> Existen investigaciones que avalan que los cuidados maternos contribuyen claramente a la seguridad del apego debido a la sensibilidad materna y la tolerancia a la ansiedad (Belsky 1999; Del Barrio, 2002; Fonagy, 2004). En otro sentido, existen estudios que corroboran que existe una clara concordancia entre el tipo de apego que el niño establece con ambos progenitores y no sólo con la madre (Oliva 2004).

Posteriormente, y a tenor de las investigaciones de Bowlby, Ainsworth (1963) analizó las diferencias en la calidad de la relación madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego (Del Barrio, 2002; Oliva, 2004). Diseñó una situación experimental, la *Situación del Extraño*, para evaluar la manera en que los niños utilizaban a los adultos como fuente de seguridad, cómo reaccionaban ante la presencia de extraños, y sobre todo los momentos de separación de la madre. En los resultados de la prueba, Ainsworth encontró claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños en esta situación. Estas diferencias le permitieron describir tres patrones conductuales que eran representativos de los distintos estilos de apego establecidos:

1. *Apego Seguro*. Un niño con este tipo de apego posee un modelo mental de confianza básica en sí mismo y en los demás que le permite afrontar el mundo de un modo relajado y positivo. Este patrón se relaciona con una experiencia de interacción parental caracterizada por la sensibilidad, es decir, la capacidad de la madre para percibir, interpretar y responder adecuada y puntualmente a las demandas del niño (Ainsworth, Blehar, Waters, y Wall, 1978). Son niños que lloran poco y se muestran contentos en presencia de la madre, cuando ésta desaparece muestra su angustia durante un poco de tiempo, pero se reconforta con facilidad. Este comportamiento supone un modelo de funcionamiento interno de confianza en el cuidador (Puente, 2007).

2. *Apego inseguro-evitativo*. El menor trata de ocultar y/o controlar sus emociones tanto positivas como negativas. La interacción con la madre se caracteriza por la falta de implicación emocional, por un rechazo del contacto corporal, por una disposición irritable, etc. Los niños lloran frecuentemente incluso cuando permanecen con la madre, ya que muestran no tener conductas de apego hacia ella. Tampoco demuestran ansiedad durante la separación y un claro desinterés en el posterior reencuentro con la madre (Oliva, 2004).

3. *Apego inseguro ambivalente*. Se caracteriza por sentimientos de ambivalencia e inseguridad del menor con respecto a sus figuras de apego. Supone una interacción con baja implicación conductual, baja disponibilidad, indiferencia, determinada más por los propios estados de ánimo del adulto que por las manifestaciones emocionales y conductuales del bebé. Estos niños se afligen por la separación pero cuando se produce el reencuentro y la madre trata de tranquilizarles la rechazan o se resisten. El rasgo que mejor define a estas madres es el no estar siempre disponibles para atender las llamadas del niño (Oliva, 2004). Son madres inconsistentes, que unas veces se muestran afectivas

y otras impasibles ante el menor. De esta forma, generan que estos niños sean inseguros sobre la disponibilidad de la madre cuando necesitan su ayuda (Puente, 2007).

En la mayoría de investigaciones llevadas a cabo se han considerado estos tres estilos de apego. Sin embargo, otros autores como Main y Solomon (1986, 1990) han propuesto un cuarto tipo denominado *desorganizado-desorientado* caracterizado por una interacción disfuncional extrema (maltrato infantil). Las madres de los niños desorganizados aparecen en el extremo de insensibilidad e incompetencia parental. El apego desorganizado puede ser explicado por maltrato o por trastornos emocionales graves del cuidador. La actuación parental es estresante e incoherente para el niño propiciando modelos mentales en conflicto.

Otros autores, hablan incluso de otro tipo de apego, es el denominado *apego reactivo* (Rygaard 2008) que hace referencia a los niños que han tenido carencias en los diferentes ámbitos del ser humano o simplemente son víctimas de estrés o de la negligencia de sus cuidadores en su vida temprana.

Ante lo expuesto, no podemos obviar el papel tan importante que ejerce el vínculo del apego en la adaptación y desarrollo del menor, pero cabe señalar que no depende únicamente del vínculo establecido, ya que existen otras variables que inciden significativamente en el mismo. Estas variables hacen referencia tanto al propio individuo (personalidad y cognición) en sí como al contexto (a nivel micro-meso-ecro-macrosistema) donde el menor se desenvuelve (Seligman, 2006).

Intentar establecer todas las variables que influyen en el desarrollo del tipo de apego es realmente complejo, pero si podemos apuntar que las experiencias vivenciadas dentro del contexto familiar, la características culturales propias de la familia, la personalidad del menor, así como las pautas educativas y de socialización que se lleven a cabo inciden de forma considerable en dicho desarrollo (Aroca y Cánovas, 2014).

A tenor de lo expuesto, señalar que en este sentido la teoría del apego ha supuesto nuevas líneas de investigación, tanto por la diversidad familiar como por la evaluación de las relaciones de apego que se dan incluso fuera del sistema familiar y la calidad de las mismas. Así pues, adquiere un nuevo enfoque como "herramienta para la prevención, el tratamiento e intervención con las familias y algunas conductas desadaptativas desarrolladas por los hijos" (Aroca y Cánovas, 20014, p.96).

### ***Teoría del Aprendizaje Social (Bandura)***

La teoría del aprendizaje social (también llamada teoría cognoscitiva social, teoría del aprendizaje por observación o aprendizaje vicario) tiene su origen en las aportaciones realizadas por Bandura (1977). Afirma que las personas aprenden tanto a partir de su experiencia directa como de su observación, a través de lo que él denomina "modelado"<sup>27</sup>. Añade que la influencia de los padres en el contexto familiar no es algo que podemos observar de forma inmediata sino a lo largo de su desarrollo personal y social. Este autor, defiende la capacidad que tiene el ser humano a nivel cognitivo para aprender una conducta y llevarla a cabo posteriormente, pero no de forma inmediata. Nos permite resolver situaciones en la imaginación, antes de enfrentarnos a la situación que requiera poner en práctica lo aprendido (Garrido, Stangeland y Redondo, 2006). De tal forma, que la conducta observada y aprendida se repetirá en la medida que el sujeto obtenga los refuerzos esperados. Este autor, defiende que los menores aprenden a través del modelado, es decir, aprenden observando e imitando conductas de sus progenitores que las interiorizan. En este sentido Mowrer (1960) argumenta que la capacidad de imitación aumenta cuando tal conducta es reforzada. Tendemos a repetir con mayor frecuencia aquellas conductas que nos son reforzadas, y a eliminar o disminuir su frecuencia aquellas que no lo son. Sin embargo, también demostró que no siempre se repetía la conducta si era reforzada, ya que en ocasiones se hacía sin serlo. Esta teoría tiene como precedentes la teoría del reflejo condicionado o del condicionamiento clásico de Pavlov<sup>28</sup> (1968) y la teoría del condicionamiento operante de Skinner<sup>29</sup> (1975).

---

<sup>27</sup> Se entiende el Modelado como el proceso de aprendizaje observacional donde la conducta de un individuo o grupo- el modelo- actúa como estímulo para los pensamientos, actitudes o conductas de otro individuo o grupo que observa la ejecución del modelo (Cormier y Cormier, 1994). La Teoría de Bandura podemos ampliarla en *Social Foundations of Thought and Action* (1986) o *Social Learning Theory* (1977).

<sup>28</sup> La Teoría del Condicionamiento Clásico de Pavlov viene a explicar que la aparición de un evento originariamente neutro, conocido como estímulo condicionado (EC- sonido de un diapásón) precediendo a otro biológicamente importante, estímulo incondicionado (EI- comida), que desencadena automáticamente una reacción refleja, denominada respuesta incondicionada (RI- secreción de saliva), hace que la mera presentación aislada del EC acabe por producir también una reacción similar a la RI, conocida como respuesta condicionada (RC) (Ferrerías, 2003).

La teoría del aprendizaje social es ambientalista. Enfatiza la importancia de que todo lo aprendido a lo largo de la vida es debido a factores externos como la familia en primer lugar, y de todas las personas con las que se va interactuando a posteriori (López y Cantero, 1999). Inciden, pues, factores personales (cognitivos, emocionales, etc.) pero, también, el ambiente y la conducta. Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje social, las personas interactuamos de forma recíproca y continua en función de la personalidad y del contexto en el que nos desenvolvemos. Así, los aprendizajes simbólicos y vicarios juegan un papel importante en el proceso autorregulador de la conducta, ya que el aprendizaje simbólico nos permite construir modelos cognoscitivos de la realidad social para tomar decisiones sobre nuestra conducta, y el vicario supone observar a los demás y aprender sus consecuencias. En este sentido, cabe añadir que si observamos una conducta y las consecuencias no son positivas para la persona que la ha realizado, desestimaremos realizarla. Por ejemplo, si observamos que una persona por robar es encarcelada, nosotros no haremos dicha conducta para evitar así tales consecuencias. De este forma, nos permite prever consecuencias futuras y autorregular nuestra conducta reflexionando sobre ella (Dicaprio, 1994; Schunk, 1997). Supuso entender la personalidad de los individuos como una interacción entre el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona, de ahí la importancia de la familia en el desarrollo del mismo (Bandura, 1977).

A pesar de las numerosas aportaciones de esta teoría, es necesario resaltar algunas críticas, dado que no todos los refuerzos (aunque sean positivos) provocan las mismas consecuencias, y en ocasiones, a pesar de ser reforzada la conducta se restringe. Por lo tanto, no se sigue una línea causal en todas las situaciones. Además, "si se parte de la neutralidad de la naturaleza humana, no puede comprenderse por qué los refuerzos refuerzan o por qué unos refuerzan y otros no cuando las consecuencias, por ejemplo, son positivas en ambos casos" (Aroca y Cánovas, 2014, p.96). Por tanto, se ha de tener en cuenta tanto la personalidad del sujeto como el ambiente y sus interacciones.

---

<sup>29</sup> La Teoría del Condicionamiento Operante de Skinner se entiende como el proceso mediante el cual se aumenta o se disminuye la probabilidad de dar una respuesta, designando Skinner a esto como Reforzamientos, el cual consiste en un Estímulo Reforzante que incrementa la posibilidad de un comportamiento, pudiendo ser este negativo o positivo, dependiendo de la relación que el individuo tenga con el medio ambiente (Ferrerías, 2003).

## 1.- Análisis del concepto de familia.

---

A modo de síntesis hemos recogido (cuadro 6) las aportaciones más importantes de estas teorías en relación a la familia.

**Cuadro 6.** Teorías relevantes en el estudio de la familia

TEORÍAS	APLICACIÓN AL ESTUDIO DE LAS FAMILIAS
Teoría de Apego	El vínculo afectivo emocional y relacional que se establece en el ámbito familiar son determinantes en el desarrollo del individuo.
Teoría del Aprendizaje Social	El ambiente como modelo de influencia fundamental y el aprendizaje social como perpetuación de los modelos observados.

Fuente: Elaboración propia.

A través de la exposición de modelos teóricos presentados referidos a la familia y las diferentes aportaciones a dicho objeto de estudio, hemos querido señalar la relevancia del contexto familiar en el desarrollo del menor, sin dejar a un lado la importancia y la influencia que ejercen las relaciones que se llevan a cabo a nivel micro, meso, exo y macrosistema multidireccionalmente. No obstante, queremos señalar que en tal desarrollo no sólo van a incidir estas variables sino la genética y la personalidad de cada individuo. De ahí la complejidad del tema en cuestión, tanto a nivel teórico como metodológico, ya que a medida que se investiga se plantean nuevos retos difíciles de generalizar en todos los contextos. Cada familia aún siendo la misma persona que ejerce como madre y padre sufre cambios a lo largo del ciclo del desarrollo familiar por su economía, la posición del progenitor o si es primogénito, el sexo del menor, la relación a nivel de pareja y con otros, la edad de ambos, la cultura, etc. Sin embargo, se hace necesario continuar investigando al respecto, con el fin de optimizar el proceso evolutivo y educativo del menor y proporcionar a los padres las estrategias necesarias para conseguirlo.



**CAPÍTULO 2. LA  
FAMILIA COMO  
CONTEXTO EDUCATIVO**



## CAPÍTULO 2. LA FAMILIA COMO CONTEXTO EDUCATIVO.

Ser madre o padre supone poner en marcha un proyecto educativo vital que surge desde el momento en que se decide serlo. Conlleva una tarea evolutiva y educativa que marca una de las transiciones vitales más importantes del ser humano, basada en actividades de crianza, socialización, apoyo, afecto, etc. con una intensa implicación tanto personal como emocional por parte del adulto responsable.

En la sociedad contemporánea, cada vez es más complicado ejercer como tal, tanto por la existencia de una gran diversidad de formas familiares que dificultan en ocasiones la tarea de educar, como por la presencia de otros contextos que influyen sobre los hijos en gran medida. Estamos ante una sociedad que está sufriendo grandes cambios a nivel político, social, económico y cultural, influidos en gran parte por los medios de comunicación, los avances científicos y tecnológicos y por los nuevos valores emergentes centrados en el eficientismo e individualismo, que desdeñan, así pues, nuevos roles parentales. Aguilar (2002) señala que estos cambios afectan a la educación familiar en dos planos: *interno* por un lado, por la inseguridad y los miedos de aprender nuevas formas de educar, dado que la educación recibida no sirve para educar a la generación actual, y *externo* por otro, ante la necesidad de responder a las demandas de los menores que están fuera de las propias experiencias vividas.

Ante esta realidad, los padres se enfrentan a un gran desafío respecto a sus hijos, ya que han de equilibrar por una parte sus demandas de madurez y disciplina facilitando su integración en el sistema familiar y social, y por otra, proporcionar el afecto y la protección necesaria para que puedan conseguirlo. De tal forma que la educación familiar dará lugar a momentos de satisfacción y aquiescencia, pero también a situaciones de tensión, experiencias de frustración, renuncias e insatisfacciones (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Montero y Jiménez, 2009).

La educación familiar se sitúa, pues, en una encrucijada entre "lo que debería ser" (a modo de ideal educativo), "lo que hay que hacer" (exigencias y expectativas sociales), "lo que se puede hacer" (posibilismo) y "lo que se hace" (praxis) (Vilchez, 2007, p.128) y desempeñarla requiere de "un proceso de instrucción que supone

reflexión, adquisición de conocimientos teóricos y puesta en práctica de los mismos" (Macià, 2005, p.21).

A partir de esta premisa, la familia adquiere gran relevancia al ser nuestro primer contexto de desarrollo y realización personal en el que crecemos y establecemos relaciones íntimas. Se reciben las primeras informaciones sobre sí mismo, los elementos distintivos de nuestra cultura, se proyectan las primeras expectativas sobre él y la forma de establecer las relaciones sociales en nuestra sociedad. Así pues, sus funciones van más allá de la mera crianza de los hijos, ya que contempla el desarrollo personal en todas sus dimensiones así como su incorporación activa al entorno social. De ahí su interés como agente personalizador y socializador (Gimeno, 1999; Rodrigo y Palacios, 1998; Valdivia, 2007).

En los primeros años de vida, a diferencia de los animales, la socialización supone un mecanismo relevante para la supervivencia, gracias al cual los humanos adultos garantizamos condiciones apropiadas para el desarrollo físico, psíquico y social de las futuras generaciones, que va desde la dependencia, en primer lugar, hasta su posterior independencia (Aguirre-Dávila, 2015). Los efectos que tiene el contexto familiar sobre el desarrollo integral de los hijos en las primeras etapas de vida y su repercusión posterior en el proceso de formación y socialización, han sido evidenciados en numerosas investigaciones tanto teóricas como empíricas (Barudy y Dantagnan, 2010, 2005; Baumrind, 1971; Bowlby, 1972; Cyrulnik, 1994; Chattás, 2004; Darling y Steinberg, 1993; García Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002; Grusec y Goodnow, 1994; López-Soler, Puerto, López-Pina y Prieto, 2009; Maccoby, 1992; Martínez Sánchez, Fuentes, García Pérez y Madrid, 2013; Muñoz, 2005; Parke y Buriel, 1998; Richaud de Minzi, 2007; Samper, Cortés, Mestre, Nácher y Tur, 2006; Spitz, 1978; Torío, Peña e Inda, 2008; Valdivia, 2007).

En el desempeño de este rol influyen de forma considerable, además de las características personales del adulto responsable de la crianza del menor (nivel de estudios, configuración de valores, prácticas educativas, genética, etc.), las características de los hijos y las experiencias vividas a lo largo del tiempo, como pueda ser el nacimiento de un segundo hijo o el padecimiento de una grave enfermedad, entre otras, que hace que nos replanteemos nuestro sistema de valores y que nos impliquemos, incluso, en formas de vida diferentes a las mantenidas hasta ese momento (Jiménez y Muñoz, 2005; Musitu y Cava, 2001a). Hablamos, pues, de un proceso

continuo e interactivo que se da durante toda la vida, que va sentando las bases de nuestra personalidad en ambas direcciones, es decir, entre los miembros de la propia familia y de la sociedad a la familia (Aguirre y Durán, 2000).

En este sentido es necesario entender las relaciones y las interacciones en el sistema familiar desde un enfoque ecológico (Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1978), basado en la influencia que ejerce cada miembro sobre el resto añadiendo las características y peculiaridades de cada uno de ellos. La familia adquiere, así, un carácter mediador entre los individuos y la sociedad, en la que tiene que ajustarse constantemente a las demandas de la sociedad. Ello implica reajustes en las funciones parentales y en las relaciones con respecto a los menores (Cebotarev, 2003).

## **2.1. Funciones cambiantes en un mundo cambiante.**

El rol parental integra una serie de actividades y modos de relación respecto a los hijos que son social y culturalmente predecibles. En la medida que se entiende que han de darse de forma sistemática, se convierten en funciones parentales que deben garantizar la satisfacción de sus necesidades. Las personas dentro de la unidad familiar tienen un rol específico y no sólo en lo que respecta a su posición jerárquica dentro de la unidad familiar sino también en lo referente a lo que se espera de cada uno de ellos (Bronfenbrenner, 1979). De tal forma, que la función parental viene determinada por el menor y por la sociedad en la que vivimos con el objetivo principal de favorecer el desarrollo integral del niño.

Existe entre numerosos autores (Barudy y Dantagnan, 2005; Bornstein, 2002; Bradley y Caldwell, 1995; Bradley y Corwyn, 2002; Bringiotti, 2005; Cataldo, 1991; López y Escudero, 2003; Palacios y Rodrigo, 1998) un cierto consenso respecto a las funciones de la familia en lo que a la crianza de los hijos concierne hasta que puedan hacerlo por sí solos: (a) proporcionar al menor sustento, cuidado y protección incluso antes de nacer, asegurando así su supervivencia y un crecimiento sano; (b) proporcionar un contexto social y afectivo que garantice un desarrollo psicológico saludable, creando para ello un clima de afecto y apoyo emocional en el que el menor se sienta querido y aceptado, estableciendo, para ello, relaciones de apego seguras y posibilitando su autonomía dentro del núcleo familiar; (c) contribuir a la satisfacción de necesidades

## 2.- La familia como contexto educativo.

---

cognitivas, a través de la estimulación que haga de ellos seres con capacidad y competentes física y socialmente; (d) ejercer el control social necesario para modelar, orientar y limitar las conductas de sus hijos con el fin de lograr una correcta socialización.

Estas funciones, a medida que se va evolucionando se complementan con la sociedad. En términos de Valiño (2006, p.24) hablamos de:

- a. Educación *transferible*: educación intelectual.
- b. Educación *compartida*: educación cívica, educación estética, educación moral o ética,...
- c. Educación *intransferible*: educación de sentimientos, educación de relaciones humanas, de la sensibilidad, desarrollo primario de la personalidad.

Martínez Vázquez y Ciscar (2009) establecen otra clasificación referente a las funciones parentales a ejercer, distinguiendo las siguientes:

1. Función Nutriente, satisfaciendo las necesidades de alimentación, sueño, salud, actividad física, higiene e integridad física.
2. Función Educativa, llevando a cabo pautas educativas adecuadas y la transmisión de valores.
3. Función Afectiva, que desarrolle la comunicación, seguridad, vínculo afectivo, sentimiento de pertenencia, adecuada autoestima y autoconcepto, la capacidad y motivación de superación y la estabilidad emocional.
4. Función Cognitiva, facilitando la integración y adaptación escolar, así como la autonomía en la relación con el entorno físico y social.
5. Función Socializadora, facilitando la adquisición e interiorización de conductas adaptativas en la sociedad, a través de habilidades sociales adecuadas y el conocimiento y utilización de las redes sociales.
6. Función de Referencia, promoviendo una relación de guía y apoyo permanente que sirva como referente máximo favoreciendo el apego y la empatía necesarios para ello.

En relación con las funciones parentales se encuentran las necesidades de índole biológica y social que plantean los niños desde el momento que nacen, ya que no hay

una necesidad cubierta sin una adecuada función ejercida. Algunos autores como Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) y López Sánchez (2008) plantean que ser un buen o mal padre va a tener en cuenta el bienestar de los hijos cubriendo una serie de necesidades como son:

a) físico-biológicas (alimentación, temperatura, higiene corporal, sueño, actividad física, protección de riesgos,...). Algunos autores a este tipo la han llamado cuidados de sustento y protección (Cataldo, 1991) que garantizarían las condiciones físicas y de salud infantil hasta que los hijos gocen de un nivel de autonomía suficiente.

b) cognitivas, donde prevalece la estimulación y experimentación para desarrollarla. Los niños desde que nacen deben ser estimulados para desarrollar sus capacidades y necesitan explorar y conocer el entorno físico y social. Por ello, le proporcionaremos un ambiente rico y variado, con el apoyo tanto afectivo como social que requiera y así proporcionarle la seguridad necesaria para ello. Sin embargo, para Vygotsky (1979, 1984) no todas las interacciones que un niño mantiene con las personas de su entorno se traducen en desarrollo, dado que únicamente van a promoverlo aquellas interacciones que se sitúan un poco más allá del nivel real del niño. En este sentido, cabe señalar la mediación en el aprendizaje (Zona de Desarrollo Próximo<sup>30</sup>- Vygotsky), ya que el niño necesita comprender el significado de las cosas y los adultos serán los mediadores en la comprensión de esa realidad tanto física como social.

c) emocionales y sociales, referidas a las necesidades de sentirse querido, aceptado y apoyado. Integra conceptos como identidad personal y autoestima, autonomía, seguridad emocional, etc.

Además de todas las necesidades señaladas, Parada (2010) añade otra más, siendo ésta la necesidad de educar para la vida. Esto es, formar a los miembros de la familia de modo que sean capaces de desarrollarse productivamente como personas, y como miembros de una sociedad, en el transcurso de su vida. Hablamos pues de

---

<sup>30</sup> El concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1931) es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno, es decir, lo que es capaz de hacer de forma autónoma, y aquello que sería capaz de hacer con ayuda de un adulto más capaz, llamado nivel de desarrollo potencial. Este concepto sirve para delimitar el margen de incidencia de la acción educativa (Pozo y Scheuer, 2006).

conocimientos, costumbres, valores, sentimientos, normas de comportamiento y de relación con los demás pero, también, de expectativas para el futuro como aspectos importantes que vinculan a una familia con la sociedad a la que pertenece.

Barudy y Dantagnan (2005) señalan que toda acción llevada a cabo para garantizar el buen trato de los niños se debe centrar en las siguientes necesidades infantiles:

1. Necesidades *fisiológicas*: recibir comida en cantidad y calidad suficientes, vivir en condiciones adecuadas, estar protegido de peligros reales que puedan amenazar su integridad, disponer de asistencia médica, vivir en un ambiente que permita una actividad física sana, así como disponer de buena salud.

2. Necesidades *de lazos afectivos seguros y continuos*, que permitan al niño vincularse al adulto y establecer lazos de unión con su medio ambiente natural y humano desarrollando así un sentimiento de pertenencia social y humano.

En este sentido estos autores añaden que "la esfera afectiva del buen trato está constituida por la satisfacción de las necesidades de vincularse, de ser aceptado y de ser importante para alguien"(Barudy y Dantagnan, 2005, p.66).

Numerosas investigaciones, han corroborado que si el menor cuenta con un desarrollo afectivo adecuado incidirá en el desarrollo social y cognitivo, así como en la motivación, competencia, responsabilidad, calidad de vida, bienestar, etc., es decir, como ingrediente indispensable para la felicidad humana (Ainsworth, 1985, 1989; Barudy y Dantagnan, 2005; Bowlby, 1998; Fiorentino, 2008; Frías, Mestre y Del Barrio, 1990; Mahoney, 1995; Seligman, 1998).

3. Necesidades *cognitivas*, a través de la estimulación, experimentación y de refuerzos. El niño necesita comprender el mundo que le rodea y, para ello, deben estimularse sus órganos sensoriales, memoria, atención, lenguaje, capacidad de pensamiento y reflexión, etc. que le permitan experimentar su entorno para adquirir una mayor libertad y seguridad personal. No obstante, "los niños y las niñas necesitan que los adultos significativos para ellos les refuercen, es decir, les manifiesten su apoyo y su alegría por los esfuerzos y los logros que van realizando para crecer y desarrollarse" (Barudy y Dantagnan, 2005, p.70).

4. Necesidades *sociales*, centradas en el desarrollo de pertenencia del menor a un grupo donde se aprenden normas culturales basadas en el respeto a la vida y a los



derechos de todos, la integridad, la aceptación de la diferencia y el reconocimiento como persona válida.

5. Necesidad de *valores* colectivos que enseñen a los niños a respetar la vida, las personas y los derechos de cada uno como seres individuales.

Como podemos observar, en líneas generales, existe bastante acuerdo entre los diferentes autores (Barudy y Dantagnan, 2005; Brazelton y Greenspan, 2005; Martínez Vázquez y Ciscar, 2009; Palacios y Rodrigo, 1998) en afirmar que la familia debe satisfacer ciertas necesidades: nutrientes o fisiológicas, afectivas, educativas, cognitivas, socializadoras, de referencia, ideológicas, etc. Sin embargo, desde nuestra perspectiva y llegados a este punto, consideramos necesario mencionar dos necesidades complementarias a las expuestas hasta el momento. Tales necesidades hacen referencia a la capacidad que debe ostentar el progenitor para adaptarse a cada momento evolutivo y a las necesidades del niño como ser individual, así como la capacidad de autoevaluación del rol parental, es decir, valorar su propia capacidad y la calidad de sus relaciones y funciones parento-filiales.

Tal y como venimos señalando, la familia supone el primer grupo de referencia en que vivimos las relaciones sociales, adquirimos normas, valores, comportamientos, etc., y son los padres sobre los que recaen las bases de protección, apoyo y seguridad del resto de componentes del núcleo familiar. Por tanto, sus funciones estarán determinadas por las necesidades que presenten y serán cubiertas siempre que una figura de referencia desempeñe adecuadamente su rol. Es en este momento cuando surge la funcionalidad o disfuncionalidad familiar, en la medida que algunas de estas funciones no son satisfechas, es cuando hablamos de disfuncionalidad familiar.

El concepto de funcionalidad hace referencia a aquellas familias que favorecen un desarrollo propicio para todos sus miembros, y los ayuda a madurar, respetando las características individuales de cada uno en un ambiente afectivo y tolerante.

Una familia será funcional en la medida en que existan límites claros y definidos entre los que se muevan los miembros que la conforman; haya una clara jerarquía entre ellos que esté bien definida y sea aceptada por éstos; y los subsistemas que configuran el sistema familiar sean flexibles, estén bien definidos y sean permeables (Cánovas y Sahuquillo, 2014, p.34).

## 2.- La familia como contexto educativo.

---

En relación con la funcionalidad de la realidad familiar, Guijarro (2010) plantea los siguientes indicadores en su ejecución: *estructura interna* con unos límites y una jerarquía establecida y aceptada por todos los miembros de la familia; *dinamismo sistémico*, necesario en la familia para poder adaptarse a situaciones de conflicto o desequilibrio familiar; *distancia emocional óptima* entre sus miembros para poder adaptarse a cada circunstancia; *transacciones e interacciones comunicativas* variadas y ricas en diferentes contextos, existiendo coherencia entre la comunicación verbal y la no verbal para tratar de no desequilibrar al menor; *ciclo vital* en el que se encuentra el niño y consideración de su propia personalidad (*individuación*) y la *capacidad resolutive de conflictos* poniendo en práctica alternativas a los diferentes conflictos que puedan surgir con el fin de solucionarlos de forma óptima (Cánovas y Sahuquillo, 2014).

Sin embargo, una familia disfuncional hace referencia a un tipo de familia en continuo conflicto, donde la comunicación no es posible y se desdibujan los límites, se intenta imponer las opiniones al resto del grupo, incluso anulando el desarrollo personal y las necesidades de cada miembro de la familia. Desde este punto de vista, la funcionalidad o disfuncionalidad va a venir determinada por la relación que se establezca entre los miembros de la familia, así como por las características personales y conductuales de cada uno que compone el grupo familiar, independientemente de la orientación sexual, etnia o edad de sus miembros (Leoni, 2014). En este sentido, pierde consistencia la idea de desvalorizar a aquellas familias en las que sólo existe un progenitor o, incluso, son del mismo sexo, ya que el adecuado desarrollo del menor no depende tanto de la estructura familiar sino de la calidad de las relaciones interpersonales que se producen en el seno de la familia así como de la competencia parental que desempeñan los adultos responsables (Vila, 2000).

La funcionalidad o disfuncionalidad familiar puede darse de forma temporal o permanente, es decir, por la crianza que hayan tenido los padres, su personalidad, si existe o ha existido violencia en la pareja, etc. pero también puede darse en un momento determinado por la presencia de una crisis en la pareja, por problemas de trabajo, etc.

Hablar de familia funcional es considerar que profesa dos tipos de competencias; por un lado, competencias instrumentales referidas a la satisfacción de necesidades físicas (alimentación, vestido, higiene, salud y educación, necesidades económicas como trabajo, gestión y planificación del dinero y necesidades de desarrollo y promoción como escolarización, formación para el empleo, etc.) y por otro,

competencias relacionales respecto a los roles familiares como la toma de decisiones, jerarquía, distribución de poder, etc., vinculación afectiva, normas y límites establecidos y comunicación parento-filial (Cánovas, Ciscar, Martínez Vázquez y Sahuquillo, 2009).

Desde esta perspectiva, la educación familiar demanda promover una auténtica cultura familiar centrada en desarrollar competencias que posibiliten el ejercicio de una parentalidad positiva tanto en los ámbitos más privados como en los de carácter más social, en la que primen factores de protección del menor en su sentido más pleno del ser humano. Invertir en estos objetivos puede tener un efecto importante y prolongado sobre el bienestar de los niños hoy, o en su vida mañana, y a largo plazo en el bienestar de las sociedades en general (UNICEF, 2013). Confirmamos, pues, que

la familia es la primera y principal escuela de humanidad, es la mejor e imprescindible transmisora de los valores, educadora en las virtudes, el ámbito donde se aprende a ser, vivir, amar, compartir, etc. Los padres son los primeros responsables de la educación de los hijos, pero no los únicos. Por ello se ha de posibilitar este derecho-deber educativo de los padres (Parada 2010, p.38).



**CAPÍTULO 3. LA  
COMPETENCIA  
PARENTAL COMO  
ELEMENTO CLAVE DE  
LA PARENTALIDAD  
POSITIVA**



# **CAPÍTULO 3. LA COMPETENCIA PARENTAL COMO ELEMENTO CLAVE DE LA PARENTALIDAD POSITIVA.**

## **3.1. Modelo ecológico de la parentalidad positiva. Finalidades y componentes de la parentalidad.**

La forma de ser padres ha ido modificándose a lo largo de los años por los cambios que han ido sucediéndose, y que ya hemos expuesto en apartados anteriores. Pero, entre la diversidad de estructuras familiares y las nuevas funciones emergentes sobresale el ejercicio de la parentalidad positiva.

Los padres contemporáneos ya no responden a los modelos tradicionales que han conocido hasta el momento, donde el varón asumía el rol de autoridad, sino que hoy existe en la pareja reparto de roles indistintamente del sexo de cada uno. A su vez, los roles dentro de la familia entre progenitores e hijos ha dado lugar a relaciones más igualitarias, horizontales y democráticas. Además en dicha tarea educativa han pasado a formar parte los medios de comunicación o el mundo del ocio, de ahí la percepción de los progenitores en sentir el poco poder que ejercen sobre sus hijos. Tampoco tienen la formación necesaria para llevar a cabo dicha labor, porque a ser padres no se enseña sino que se le atribuye significación propia (Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez Ruiz y Rodríguez Suárez, 2009). En muchas ocasiones, se reproduce el rol parental aprendido por observación (Bandura, 1997), dado que todos nacemos en una familia y de forma consciente o inconsciente hemos aprendido patrones educativos que transmitimos de generación en generación.

El término de parentalidad surge como un neologismo derivado del adjetivo parental, quizás para traducir los términos anglosajones *parenthood* o *parenting*, que designan la condición de padre y las prácticas de los padres, respectivamente (Martín,

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

2005). La noción de parentalidad se fundamenta en la competencia desde una perspectiva contextual ecológica y trata de hacer neutro desde el punto de vista de género el lugar del padre o de la madre. Dicho término conlleva asociadas funciones de cuidado, atención y educación de los menores, independientemente del sexo del adulto que se encargue de ello (Granada y Domínguez, 2012).

Hoy en día la parentalidad acoge otros términos como "monoparentalidad", "marentalidad", "parentalidad adoptiva" y "homoparentalidad" (Gross, 2000). Otros autores hablan de la "abueloparentalidad" (Kropf y Burnette, 2003), la "pluriparentalidad" (Martín, 2005), o incluso, de "coparentalidad" (Feinberg, 2003), todos ellos para señalar la pluralidad de acepciones que tiene la crianza de los menores dependiendo del adulto o adultos que se hagan cargo. Sin embargo, lo importante no es saber quién se hace cargo de la crianza sino cómo llevarla a cabo de forma competente, dado que la parentalidad supone una etapa de la vida familiar centrada en el cuidado y la educación de los niños, y comporta derechos y obligaciones por parte de los adultos.

A tal efecto, el Consejo de Ministros de los Estados Miembros de la Unión Europea sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva (Recomendación 2006/19) define el ejercicio de dicha parentalidad como:

el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y niñas y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal; de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas, incluyendo el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, llegando a tener un sentimiento de control de su propia vida y pudiendo alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como en el académico, con los amigos y en el entorno social comunitario (Recomendación 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros).

La recomendación refuerza una nueva visión respecto a la socialización, en la que tanto padres como hijos son protagonistas activos en el proceso de adquisición y construcción de normas y valores mediante el diálogo, la negociación y el ajuste mutuo entre ambos (Kuczynski y Parkin, 2007).

Para conseguir los efectos beneficiosos en el desarrollo de los niños, la Recomendación del Consejo de Europa expresa la necesidad de actuar de forma



### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

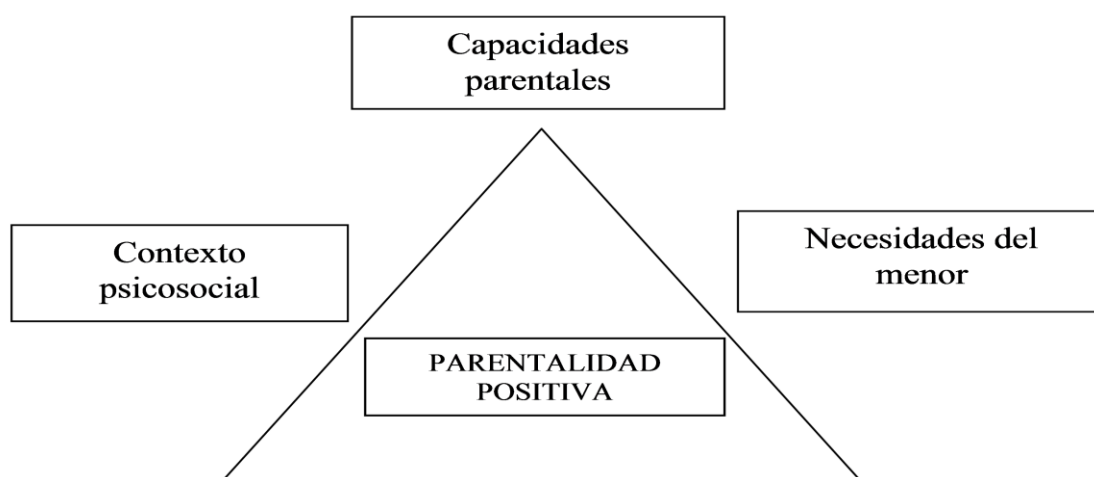
conjunta ambos progenitores exponiendo para ello las actuaciones parentales positivas y sus efectos beneficiosos en la crianza y educación de sus hijos (cuadro 7):

**Cuadro 7.** Actuaciones parentales positivas que destaca la Recomendación del Consejo de Europa por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños.

- Proporcionar afecto y apoyo.
- Dedicar tiempo para interactuar con los hijos.
- Comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos a una determinada edad.
- Establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de los hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento.
- Comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista, y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares.
- Reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes y evitando castigos violentos o desproporcionados.

Fuente: Adaptación del Council of Europe Document: Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting (Martínez González et al., 2010, p. 67).

La tarea de ser padres converge en un espacio ecológico cuya calidad depende principalmente de tres factores, tal como intentamos recoger a continuación (figura 1):



Fuente: Rodrigo, Máiquez y Martín, (2010, p.13).

**Figura 1.** Ecología parental: condiciones de las que depende la parentalidad positiva

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

1. El contexto psicosocial es donde la familia se desenvuelve habitualmente, es decir, las condiciones psicosociales en las que vive una familia y que inciden en el ejercicio de la parentalidad como por ejemplo monoparentalidad, bajo nivel educativo, precariedad económica, barrio conflictivo, etc.

2. Las necesidades evolutivas/educativas de los menores, hacen referencia a la responsabilidad por parte de los padres en ajustar sus estilos educativos a las características y necesidades del menor.

3. Las capacidades de los progenitores para ejercer la parentalidad positiva (bienestar físico, equilibrio emocional, etc.).

Por ello, en el análisis de la parentalidad se deben contemplar aspectos tanto del exterior del contexto familiar así como del interior de este microsistema.

No obstante, los contextos donde confluyen estos aspectos no siempre son los más idóneos, ya que puede darse que un menor viva en un barrio conflictivo (condición psicosocial), o que los progenitores ejerzan prácticas educativas negligentes (contexto educativo) o que el menor tenga alguna dificultad funcional, problemas de conducta, etc. (características del menor) que hace que los padres u otros agentes educativos tengan que practicar una serie de competencias que otros no necesitarían para ejercer la parentalidad positiva. De ahí la adaptabilidad al contexto y al menor. Por su parte, los menores también se adaptan al medio en el que les ha tocado vivir, ya que en muchas ocasiones a pesar de sus condiciones adversas, son capaces de realizar un ajuste social y personal mejor del esperado, debido a sus propias características como el sentido del humor, la buena competencia social, un temperamento fácil, una alta autoestima, entusiasmo y motivación por las cosas, capacidad para solucionar problemas, etc. Asimismo, los progenitores también pueden ostentar estrategias que ayuden a superar situaciones complicadas optimizando así el ejercicio de la parentalidad (Luthar, 2003).

La parentalidad puede ser biológica y/o social, tal y como plantean Barudy y Dantagnan (2010). La parentalidad biológica sería la que se ejerce con la procreación, es la capacidad de dar la vida a un nuevo ser, mientras que la parentalidad social estaría referida a la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos. Serían, pues, las competencias parentales y formarían parte de la parentalidad social. Un claro ejemplo de esta parentalidad social sería cuando un niño es adoptado, y los progenitores adoptivos a pesar de no haber engendrado al menor (parentalidad o

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

parentalidad biológica) aseguran la crianza, el desarrollo y el bienestar de los niños, incluso, en ocasiones ayudando a éstos a desarrollar la resiliencia necesaria para superar experiencias traumáticas que hayan podido limitar su desarrollo (parentalidad o parentalidad social).

Estos mismos autores, a partir de un enfoque sistémico-comunicacional, distinguen en la parentalidad social dos grupos de componentes:

1. Por una lado, están las capacidades parentales fundamentales que integran aspectos biológicos y hereditarios como los recursos emotivos, cognitivos y conductuales que los progenitores ponen en marcha para vincularse de forma óptima con sus hijos. Dichas capacidades se basan en el desarrollo de un apego sano fundado en la confianza y seguridad necesarias y la empatía, con el fin de captar las expresiones emocionales y gestuales que revelan las necesidades de los niños, y la capacidad de los progenitores en satisfacerlas.

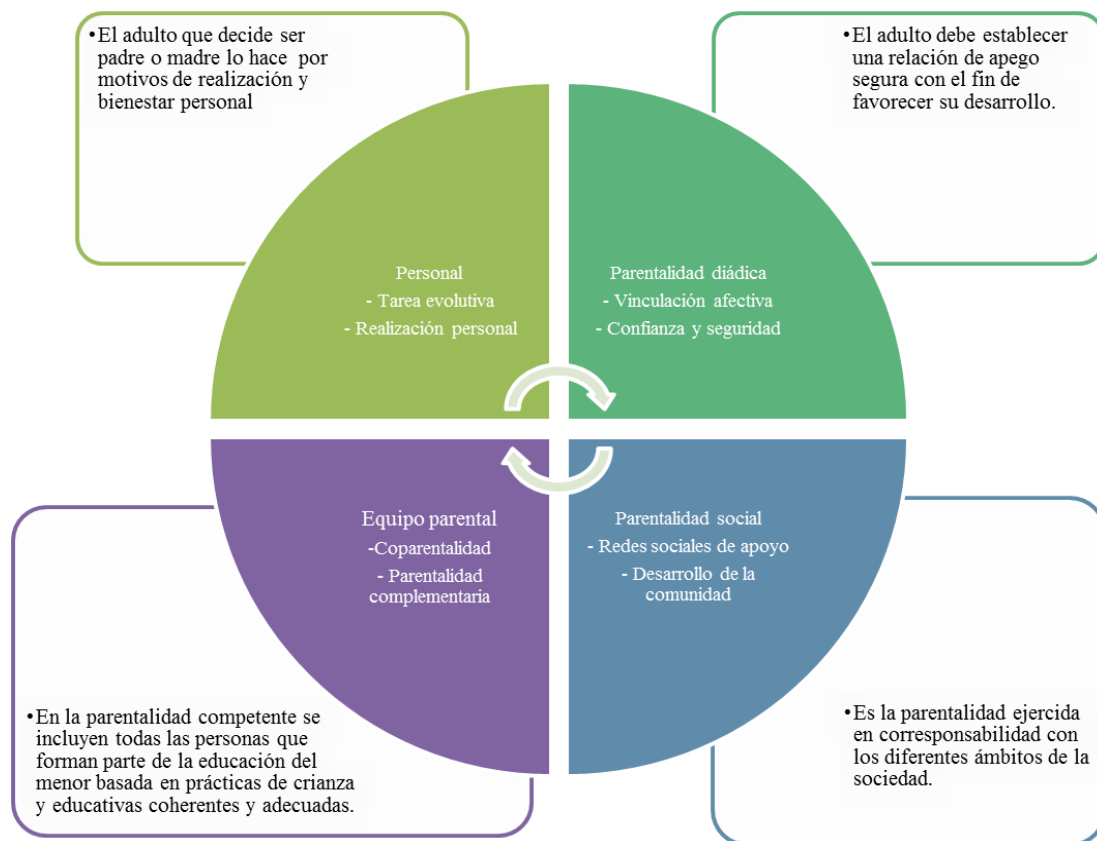
2. Por otro lado, hace referencia a las habilidades parentales, que integran tanto los estilos educativos (modelos de crianza) que serían las pautas educativas que desarrollan los padres y que se transmiten de generación en generación, como las habilidades en participar en redes familiares, sociales e institucionales y la utilización de recursos comunitarios. Asimismo, la parentalidad requiere el reconocimiento por parte de padres y cuidadores de tales recursos y apoyos como elemento indispensable en el ejercicio de los buenos tratos (Barudy y Dantagnan, 2010).

Desde la perspectiva de la parentalidad social, cualquier persona, sea padre/madre biológico/a o cuidador/a del menor tiene que asegurar unos objetivos básicos para que sea ejercida de forma competente. En este sentido, debe proporcionar los nutrientes necesarios para su crecimiento pero también experiencias de tipo sensorial, emocional y afectiva para establecer con el menor un apego seguro y estable. A su vez, debe satisfacer una función educativa centrada en el afecto, la comunicación, el apoyo a sus logros y reconocimiento de los mismos y, por supuesto, aprender a modular sus impulsos, emociones o deseos (Goleman, 2006). Otro aspecto relacionado con la competencia de la parentalidad social, sería la función socializadora que ejercen los progenitores en la formación del autoconcepto y la autoestima del menor a partir de los cuidados del desarrollo y la afectividad prestada desde el nacimiento. Todo ello, nos lleva a la necesidad de desarrollar en los padres capacidades para hacer frente a los

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

desafíos de la propia existencia con el fin de facilitar un proceso sano de desarrollo (resiliencia) (Barudy y Dantagnan, 2010).

Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez Ruíz (2015) han señalado en estudios recientes que para ejercer la parentalidad positiva con éxito debe darse en cuatro planos diferenciados (figura 2):



Fuente: Elaboración propia a partir de Rodrigo et al. (2015)

**Figura 2.** Planos que deben atenderse para ejercer la parentalidad con éxito en la sociedad actual.

Por un lado, estaría el plano personal, en el que una persona decide ser padre o madre desde su autonomía y su decisión particular, como realización personal del ser humano en su evolución. Otro plano sería el diádico, que hace referencia a aquella parentalidad establecida entre el adulto y el menor, destinada a proporcionar un vínculo afectivo sano y seguro para favorecer el desarrollo de su personalidad.

El tercer plano es el referido al equipo parental, es decir, a todas las personas destinadas a educar al menor desde el ámbito familiar, indistintamente de la estructura que esta tenga.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

Por último, estaría el plano de la parentalidad social que ejerce en corresponsabilidad con la sociedad. La parentalidad requiere contar con redes sociales de diferentes ámbitos (escolar, sanitario, laboral y comunitario), ya que si no tenemos este tipo de apoyo se dificulta el ejercicio de la parentalidad (Rodrigo et al., 2015).

Cuando algunos de estos planos sufre una alteración dificulta el ejercicio de la parentalidad, dado que todos ellos son complementarios entre sí.

En esta misma línea, estos mismos autores señalan que "la parentalidad positiva plantea la necesidad de ejercer un control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y la estructuración de rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos" (Rodrigo et al., 2015, p.28).

En relación con estos aspectos, Rodrigo et al. (2015) han recogido el impacto de la tarea parental sobre los resultados evolutivos en los hijos (cuadro 8).

**Cuadro 8.** Aspectos claves de la parentalidad positiva, necesidades de los hijos que cubren y resultados evolutivos que permiten alcanzar

Parentalidad positiva	Necesidades de los hijos	Resultados evolutivos
Afecto: mostrar amor, sentimientos positivos de aceptación y gozo hacia los hijos.	Lazos afectivos entre padres e hijos saludables y protectores.	Seguridad, sentido de pertenencia y confianza.
Estructuración: crear un ambiente con rutinas y hábitos bien establecidos.	Límites claros, flexibles y supervisión adaptada a las edades de los hijos.	Internalización de normas y valores
Estimulación: proporcionar apoyo y guía al aprendizaje formal e informal de los hijos.	Oportunidades para participar con los adultos en actividades de aprendizaje.	Competencias cognitivas, emocionales y sociales
Reconocimiento: mostrar interés por su mundo y tener en cuenta sus ideas en las decisiones familiares.	Que su experiencia y opiniones sean valorados y respondidos por sus padres.	Autoconcepto, autoestima y sentido del respeto mutuo en la familia.
Capacitación: ser capaces de ir modificando la relación con los hijos a medida que estos crecen.	Promover su capacidad como agentes activos que pueden cambiar el mundo que les rodea.	Autorregulación, autonomía y capacidad para cooperar con otros.
Libre de violencia: excluir cualquier forma de violencia física o verbal contra los hijos.	Preservar sus derechos y su dignidad como seres humanos.	Protección contra las relaciones violentas y respeto a sí mismos.

Fuente. Rodrigo et al. (2015), p.29

La parentalidad es hoy en día un valor centrado en el interés superior del niño, supone una inversión de futuro y un recurso de la sociedad actual que debe garantizar la cohesión y el bienestar social. Para ejercerla es necesario promover políticas centradas en reconocer el papel fundamental que desempeña la familia así como favorecer una mejor conciliación de la vida familiar y laboral, proporcionar redes de apoyo para las

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

familias, favorecer el desarrollo de las competencias y habilidades de los padres y proporcionar los recursos necesarios para ello (Martínez González, Álvarez y Pérez Herrero, 2010).

Por ello, desde la Recomendación 2006/19 sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, se han establecido una serie de aspectos clave de política familiar que plantea los siguientes principios:

1. Políticas de apoyo a las familias. Para ello, las instituciones públicas deben garantizar a través de ayudas públicas y la fiscalidad que todas las personas responsables de educar gocen de recursos materiales, sociales, psicológicos y culturales acordes al desarrollo del menor, con el fin de reducir la pobreza infantil.

A su vez, se plantea mejorar la conciliación de la vida laboral y familiar y la promoción de servicios de atención a la infancia en primacía de la calidad de la parentalidad.

2. La parentalidad positiva aglutina los derechos del menor y de los padres. Para ello, los progenitores deben contar con el apoyo de las autoridades públicas para cumplir sus funciones parentales.

En este sentido, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (2006) subraya el ejercicio positivo del rol parental desde una vertiente donde se respetan los derechos e intereses de los niños, sin recurrir a la violencia.

Siguiendo este planteamiento, en España, la Unión de Asociaciones Familiares (UNAF<sup>31</sup>) en colaboración con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad han elaborado una guía sobre la Parentalidad Positiva (2012) basada en diferentes investigaciones que recoge el derecho del niño a la protección (educación sin violencia) y a la participación (respeto en sus decisiones), proporcionando para ello:

*Cuidado y Protección, Vínculo afectivo*; se trata de satisfacer tanto necesidades básicas (nutrición, higiene, etc.) como afectivas (apego, afecto, seguridad, etc.) con el fin de que se sientan aceptados.

---

<sup>31</sup> Guía de parentalidad positiva (2012). Unión de Asociaciones familiares. Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

*Entorno Seguro y Estructurado;* facilitar un ambiente centrado en proporcionar seguridad física y psicológica, estableciendo límites y modelos parentales adecuados. Para ello es necesario establecer en el contexto familiar rutinas y hábitos en las actividades diarias, ya que es donde se llevan a cabo estos aprendizajes.

*Orientación educativa;* proporcionando pautas educativas y contextos de aprendizaje de normas y valores.

*Motivación y Refuerzo Positivo;* favorecer el desarrollo de sus capacidades y habilidades a través de la estimulación y apoyo en los pequeños logros que vayan consiguiendo.

*Reconocimiento;* aceptar y respetar al niño en los diferentes ámbitos de desarrollo del ser humano, favoreciendo su participación en las diferentes decisiones que se toman y sus opiniones.

*Capacitación como agentes activos;* supone mostrar que las personas somos capaces de influir y cambiar nuestro entorno y a las personas que nos rodean. El entorno no es inamovible sino que puede modificarse, pero para ello debemos crear con nuestros menores espacios de reflexión, escucha y pensamiento crítico sobre los temas actuales de su vida cotidiana (escuela, comunidad, medios de comunicación, etc.). Se trata, pues, de aumentar la confianza en sí mismo, sus competencias y el control personal.

*Educación sin violencia;* ofrecer modelos de respeto a la integridad del menor y su dignidad humana, eliminando cualquier tipo de violencia física o psicológica dentro del hogar.

3. Servicios para apoyar a los padres en sus funciones parentales. A medida que los niños crecen se plantean nuevos retos que los progenitores deben afrontar. Los Estados Miembros indican actuaciones principales en los servicios de familias e infancia a través de: centros y servicios locales, líneas telefónicas, programas educativos y de ayuda a los padres, iniciativas para apoyar el desarrollo y la educación del niño, servicios y programas destinados a poblaciones en riesgo, servicios de protección a la infancia, etc. Todos ellos encaminados, a la prevención, orientación, y en su caso, intervención de promover o mejorar una educación positiva y no violenta o negligente.

En el marco del futuro desarrollo de servicios para padres, han de tenerse en cuenta dos principios fundamentales: (1) la necesidad de reducir los factores de

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

riesgo y potenciar los factores protectores y (2) la necesidad de garantizar que padres e hijos sean considerados dueños de sus propias vidas (Recomendación 2006/19, p.6).

4. Servicios para padres en situación de riesgo de exclusión social. Aunque es necesario abarcar la pluralidad de las familias, en estas situaciones es mayor todavía necesaria dicha intervención. El objetivo principal es que estas familias sean capaces de adquirir las habilidades necesarias para cumplir con sus responsabilidades. Las ayudas han de ir destinadas tanto a aspectos materiales referidos a vivienda, economía, etc. como a aspectos psicológicos.

5. Directrices para profesionales. En este sentido, las personas encargadas de atender a los padres deben partir de la individualidad de cada familia, fomentar la responsabilidad en los progenitores en el ejercicio de la parentalidad, proporcionar la seguridad necesaria en sus funciones parentales y proporcionar las estrategias necesarias para abordar positivamente sus problemas. En definitiva, facilitar las herramientas adecuadas para educar a sus hijos positivamente.

A pesar de todos los aspectos beneficiosos referidos a la parentalidad positiva, la educación familiar centrada en este enfoque también cuenta con críticas por parte de algunos teóricos de la educación, sobre todo venidas de contextos anglosajones.

Bernal y Sandoval (2013) han tratado de recoger algunas críticas respecto a la parentalidad positiva que se centran en:

a) La excesiva intromisión por parte de poderes públicos y sociales en aspectos del ámbito familiar, dejando a los padres un rol más pasivo en la educación parental.

b) La sutil intervención social que hace que se inculquen unos determinados valores en las familias, dejando a un lado valores éticos y morales.

c) Una visión reduccionista y funcionalista de la familia en la que inciden múltiples variables, por lo que no se puede limitar únicamente los problemas familiares a las características de los progenitores.

d) La educación del menor está excesivamente centrada en valores de alto rendimiento educativo, futura rentabilidad laboral y niños sanos, de tal forma que los padres se consideran exitosos cuando son niños con éxito.

e) Educación centrada en refuerzos ante todas las conductas adecuadas y consideración de límites efímeros ante conductas indeseadas.



### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

Sin embargo, Rodrigo et al. (2015), en defensa de algunas críticas suscitadas en torno al enfoque de la parentalidad positiva, se han centrado en argumentar que los niños no deben gozar con demasiada frecuencia de refuerzos ante las conductas adecuadas, dado que el niño debe actuar correctamente independientemente del refuerzo que obtenga con su conducta. Desde esta visión se valora la posibilidad de reconocerla en determinadas ocasiones con refuerzos, pero no con asiduidad dado que pierde el sentir del refuerzo. Por otro lado, apuntan que algunos teóricos plantean que desde la parentalidad positiva no se castigan las conductas disruptivas o inadecuadas. Sin embargo, desde este enfoque se valoran otras alternativas diferentes al castigo corporal o verbal, dando lugar a prácticas correctivas alternativas a las anteriores como puedan ser retirar privilegios, compensar los daños causados, modelar de forma positiva la conducta que han realizado de forma inadecuada o, incluso, ignorarla para conseguir su extinción. Estas podrían ser algunas alternativas, pero no las únicas, ya que pueden servir todas aquellas que no vulneren los derechos del menor con respeto de su integridad física y su dignidad humana. Otro aspecto discordante entre los teóricos, es suponer que los progenitores no pueden guiarse por sus instituciones y requieran de un experto. Sin embargo, nada más lejos de esta realidad, dado que la parentalidad positiva implica la idea de que los padres son los que más conocen su propio contexto familiar, y deben realizar un ejercicio activo y consciente de construcción de su propio rol parental. En este sentido, el papel que debe satisfacer el experto, es de guía, ofreciendo diferentes caminos ante situaciones conflictivas o que requieran ayuda tanto material como psicológica, entre otras.

Lo que se plantea es la necesidad de no reducir la educación a una visión tan simplista, sino apostar por una educación que tenga como motor de arranque la identidad de la propia familia y no el Estado o la sociedad.

Sin embargo, lejos de nuestra pretensión está hacer aquí un debate respecto al marco conceptual y funcional, y si el Estado debe o no llevar a cabo políticas orientadas en este sentido, dado que sí creemos que desde la parentalidad positiva se plantea un buen marco para la prevención del maltrato y, por ende, de las incompetencias parentales por parte de los adultos responsables del menor. Queremos resaltar el valor que adquiere la familia en el desarrollo del niño y las consecuencias que conllevan determinadas prácticas educativas. Desde este punto de vista, se requieren una serie de competencias para ejercerla de forma óptima y es aquí donde queremos destacar la idea de éstas competencias entendidas y ejercidas desde "el amor personal en su sentido más

pleno" (Bernal y Sandoval, 2013, p.146). No se trata de ejercer las funciones desde la satisfacción de necesidades, ya que se reduce la competencia a la eficiencia en el rol parental sino desde el cariño como padre o responsable de la crianza del menor, desde la dignidad de la persona que conlleva correspondencia en el cuidado, en el respeto y aceptación del otro, en el ejercicio del afecto entre padres e hijos, la comunicación, la confianza, etc. En este sentido, compartimos la proposición de estas autoras, dado que como bien plantean la competencia debe ir ligada a esa práctica educativa desde lo más profundo del ser humano el amor hacia el menor. Lo importante "no es que el padre envíe un regalo sino que celebre el cumpleaños con su hijo" (Bernal y Sandoval, 2013, p.146).

## **3.2. La competencia parental en el ejercicio de la parentalidad positiva.**

A pesar de ser un campo de estudio bastante reciente, se habla de competencia en muchos ámbitos de la sociedad (económico, social, educativo, etc.). En lo que respecta al ámbito familiar, referida a la competencia parental, muchos de los estudios se centran en aspectos judiciales de custodia y de separación de menores de los progenitores (Reder, Duncan y Lucey, 2003) o en contextos de riesgo psicosocial como prevención del maltrato infantil e intervención en familias vulnerables en este sentido (Azar y Cote, 2002). Durante dos décadas gran parte de los estudios realizados en el ámbito familiar se han centrado en determinar qué estilos educativos propiciaban el desarrollo integral del menor así como sus consecuencias en el niño. Esta perspectiva nos proporciona una visión bastante reducida de la parentalidad competente, ya que la competencia va más allá, entendida como la capacidad de poner en marcha al mismo tiempo y de forma interrelacionada los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para solventar las tareas o situaciones con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Zabala y Arnau, 2007).

En este sentido, se entiende que la competencia debe ser estudiada desde una perspectiva holística y compleja, ya que como confirman numerosos autores que han investigado al respecto, supone un conjunto de conocimientos (saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser y saber estar) que capacitan a una persona a actuar de forma competente en situaciones muy diversas (Pereda y Berrocal, 2001; Repetto,

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

2003; Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007; Roe, 2003; Tejada, 2005; Tejada y Navío, 2004).

La competencia, desde el ámbito familiar, es un concepto holístico e integrador referido a la capacidad de las personas que tienen para dar respuesta de forma adaptativa y flexible a lo largo de su vida a las necesidades que plantean los menores (Masten y Curtis, 2000; Masten y Obradovic, 2006; Rutter, 2007). Es un concepto holístico dado que reconoce elementos contextuales internos y externos a la familia y sus interrelaciones, así como aspectos cognitivos que median las acciones de los distintos miembros de la familia e integrador porque es *multidimensional*, dado que afecta a diferentes aspectos del ser humano (cognitivo, afectivo, comportamental, etc.); *bidireccional* porque sirve para propiciar el ajuste personal y social en ambas direcciones; *dinámico* por los cambios evolutivos y las expectativas cambiantes del ser humano a medida que evoluciona, y *contextual* dado que las tareas evolutivas se realizan en contextos vitales dando lugar a nuevas prácticas y aprendizajes (Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez, 2009).

Por tanto, las competencias parentales son el conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades (Rodrigo et al. 2008, p.72).

Barudy y Dantagnan definen las competencias parentales como "las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres (o personas adultas significativas), para cuidar, proteger y educar a sus hijos y asegurarles un desarrollo suficientemente sano" (2010, p.34). Tales capacidades prácticas estarían influenciadas por componentes biológicos y/o hereditarios, modulados a su vez por las experiencias vividas, así como por la sociedad en la que nos desenvolvemos (Barudy y Dantagnan, 2005, 2010).

Barudy y Dantagnan (2005) defiende que la competencia parental debe cumplir un papel relevante en la crianza y bienestar del menor, dado que son las únicas herramientas que en muchas ocasiones tienen los progenitores para sostener el cuidado afectivo y material necesario para su desarrollo evolutivo y social. Dicha competencia repercute inexorablemente en la calidad de vida del menor. Por tanto, las competencias

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

parentales son por excelencia el principal factor protector de los niños. En este sentido, estarían íntimamente ligadas al contexto social donde crezca el menor, a lo que cada uno entienda por ser buenos padres y a las propias experiencias de apego, temperamento y factores resilientes (Lecannelier, Flores, Hoffman y Vega, 2010).

Barudy y Dantagnan (2005, 2010) atendiendo al ejercicio de la parentalidad competente plantearon cinco bloques de necesidades que deben cubrir los adultos responsables de los menores, ya sean padres biológicos, adoptivos, cuidadores, educadores o tutores legales (figura 3).



Fuente: Barudy y Dantagnan (2010)

**Figura 3.** Necesidades a cubrir en el ejercicio de la parentalidad social

En primer lugar, plantean la necesidad de carácter *nutritivo* (asegura la vida y el crecimiento del menor), de afecto, cuidados y estimulación donde tan importante es la alimentación proporcionada al menor como las experiencias sensoriales, emocionales y afectivas que permitan establecer un apego seguro. En relación con esta necesidad, plantean la segunda que es la *educativa*, basada en el afecto, la comunicación, apoyo, exigencias de madurez y control para aprender a modular sus impulsos, emociones o deseos. El adulto debe proporcionar modelos de conducta ajustados a la sociedad en la que vivimos, donde la comunicación, la aceptación social y el derecho a ser educados respetando a sí mismos y a los demás primen en cualquier aprendizaje. Por ello, resaltan la necesidad de una vinculación afectiva y de desarrollar una inteligencia emocional (Goleman, 2006).

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

En tercer lugar, destacan la necesidad *socializadora* centrada en favorecer situaciones de relación con el fin de proporcionar modelos de aprendizaje basados en vivir de una forma respetuosa, adecuada y armónica en la sociedad y que facilite a sus hijos un sano desarrollo de su autoconcepto e identidad (Barudy y Dantagnan, 2005).

Otra de las necesidades es la *protectora*, que trata de cuidar a los niños de los contextos externos, y de los peligros dados por su propio crecimiento y desarrollo.

Por último, y no por ello menos importante, señalan la *resiliencia* que definen como un conjunto de capacidades que nos ayudan a superar experiencias vividas de tipo traumático favoreciendo así un proceso sano de desarrollo<sup>32</sup>.

Gracias a este esquema de parentalidad social, ejercemos un modelo de bienestar infantil producto del buen trato que el niño recibe y éste, a su vez, es el resultado de la disposición de unas competencias parentales que permiten a los adultos responsables responder adecuadamente a sus necesidades (Barudy y Dantagnan, 2010).

#### **3.2.1. Dimensiones/áreas de la competencia parental.**

Tal como venimos señalando en líneas anteriores, la familia debe satisfacer necesidades de índole biológica, pero también cognitiva, emocional y social que forman parte de la especie humana. Por ello, es relevante conocer y promover una serie de competencias para el ejercicio positivo de la parentalidad.

Tras un análisis de la literatura científica referida a la competencia parental, hemos comprobado que faltan autores que den una clasificación de competencia tal como hemos ido desarrollando, en la que se distingan diferentes aspectos tanto del adulto encargado de la crianza como del niño en cuestión. A pesar de ello hemos recogido algunas clasificaciones de autores relevantes en este reciente campo de estudio como la de Martínez González (2009), Rodrigo et al. (2009), Barudy y Dantagnan (2010), entre otras expuestas.

---

<sup>32</sup> Barudy y Dantagnan (2010) distinguen entre resiliencia primaria que sería la capacidad de niños y jóvenes que no han conocido una parentalidad adecuada y sin embargo, son capaces de crecer gracias a la afectividad y al apoyo social que les han ofrecido adultos de sus entornos. Por otra parte, entienden la resiliencia secundaria cuando los adultos les han ofrecido la posibilidad de resignificar sus experiencias maltratantes.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

Martínez González (2009) desarrolla en consonancia con las directrices europeas sobre la parentalidad positiva mencionadas con anterioridad, las dimensiones de contenido que considera fundamentales en el ejercicio positivo del rol parental. En el cuadro 9 se incluyen, además, las estrategias y los valores básicos y transversales para desarrollar tales competencias, dado que permiten a los padres orientar sus acciones en diferentes situaciones.

**Cuadro 9.** Dimensiones de Contenido, Estrategias, Valores y Competencias a promover con el Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales

Dimensiones de Contenido	Estrategias	Valores y competencias
<b>ETAPA DE DESARROLLO DE LOS HIJOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo son nuestros hijos dependiendo de la edad que tengan</li> </ul> <p><i>(Conciencia de uno mismo y Conciencia social)</i></p>	Ajuste de expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia Emocional</li> <li>• Empatía</li> <li>• Respeto Mutuo</li> <li>• Cooperación</li> <li>• Responsabilidad</li> </ul>
<b>NECESIDAD DE ATENCIÓN, RESPETO, AFECTO Y RECONOCIMIENTO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo comprender el comportamiento de nuestros hijos</li> </ul> <p><i>(Conciencia de uno mismo y Conciencia social)</i></p>	Comportamiento Cooperativo, No Conflictivo <hr/> Comportamiento No Cooperativo, Conflictivo No hacer lo que se espera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>• Respeto Mutuo</li> <li>• Cooperación</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Tolerancia a la frustración</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>• Empatía</li> <li>• Relajación</li> <li>• Tolerancia a la frustración</li> <li>• Autorregulación emocional</li> </ul>
<b>AUTO-ESTIMA Y ASERTIVIDAD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo sentirnos bien y seguros como padres y madres</li> <li>• Cómo conseguir que nuestros hijos se sientan bien y confíen en nosotros y en sí mismos</li> </ul> <p><i>(Autoconciencia emocional, Autorregulación, Conciencia social y Gestión de las relaciones)</i></p>	Lenguaje Positivo y Motivador (Verbal, Paraverbal y Gestual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>• Confianza y seguridad en uno mismo. Asertividad</li> <li>• Tolerancia a la frustración</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Empatía</li> <li>• Motivación Logro</li> <li>• Iniciativa</li> </ul>

**Cuadro 9.** Continuación.

Dimensiones de Contenido	Estrategias	Valores y competencias
<b>COMUNICACIÓN ASERTIVA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo escuchar y ponerse en el lugar del otro para entendernos mejor</li> </ul> <p><i>(Conciencia social)</i></p>	Escucha activa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>• Tolerancia a la frustración</li> <li>• Empatía</li> <li>• Respeto Mutuo</li> <li>• Comunicación Asertiva</li> <li>• Influencia Social</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Establecer vínculos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo expresarnos de manera positiva</li> </ul> <p><i>(Autorregulación y Gestión de las relaciones)</i></p>	Mensajes YO	
<b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo ayudar a nuestros hijos para que puedan resolver sus propios problemas</li> <li>• Cómo llegar a acuerdos con nuestros hijos</li> </ul> <p><i>(Gestión de las relaciones)</i></p>	Exploración de alternativas  Negociación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Tomar decisiones</li> <li>• Asumir consecuencias</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Trabajo en Equipo y en Colaboración</li> </ul>
<b>DISCIPLINA: LÍMITES, NORMAS Y CONSECUENCIAS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo mejorar el comportamiento de nuestros hijos y fomentar su autorregulación con disciplina: límites, normas y consecuencias</li> </ul> <p><i>(Gestión de las relaciones y Autorregulación)</i></p>	Consecuencias Coherentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumir consecuencias</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Autorregulación del comportamiento</li> </ul>
	Persistencia	
	Premios y Castigos	

Fuente: Martínez González (2009), pps. 23-24.

Cada una de estas dimensiones hace referencia a los siguientes aspectos:

1. Información sobre las características evolutivas de las personas en una determinada etapa evolutiva. Es importante que los progenitores conozcan las diferentes etapas evolutivas y las necesidades que conlleva cada una de ellas, para ajustar sus expectativas tanto a la etapa evolutiva como a la individualidad del niño. Asimismo, es necesario valores y competencias centrados en la autoconciencia emocional, empatía, respeto mutuo, cooperación y responsabilidad.

2. Habilidades cognitivas, de relajación y de autorregulación emocional, centradas en la satisfacción de necesidades de atención, estimulación, experimentación y de refuerzo. Deben partir de valores y competencias que promuevan una valoración

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

adecuada de uno mismo, la tolerancia a la frustración, autorregulación emocional, la empatía, el respeto mutuo, la responsabilidad y cooperación.

3. Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función educativa y parental. Parte de la valoración que tenemos como padres sobre nosotros mismos (metaevaluación) y de cómo conseguir en nuestros hijos la seguridad y confianza necesarias para fomentar un adecuado nivel de autoestima y autoconcepto, como elementos imprescindibles en la identidad del ser humano. Para ello, se requieren valores y competencias centrados en la asertividad, confianza y valoración adecuada de uno mismo, adaptabilidad, empatía, motivación hacia el logro, iniciativa y tolerancia a la frustración.

4. Emociones y Comunicación. Hábitos y habilidades de escucha y expresión verbal, gestual y paraverbal. Tan importante es la comunicación que se da de forma oral como la gestual o paraverbal (variaciones en la voz). Requiere una comunicación asertiva, basada en la escucha activa para poder entender mejor al otro. Para ello, los progenitores deben partir de los valores y competencias comentados en las otras dimensiones, pero además es necesario establecer vínculos de apego seguros.

5. Estrategias de negociación y de resolución positiva de conflictos. Los adultos deben saber cómo pueden ayudar a sus hijos a resolver sus problemas y ofrecer diferentes alternativas al respecto. A su vez, en esta resolución de conflictos se requiere muchas veces la negociación con ellos por lo que deben promover la toma de decisiones, la responsabilidad, el trabajo en equipo y en colaboración y la asunción de consecuencias atendiendo a la decisión tomada.

6. Habilidades para establecer límites y regulación del comportamiento en los hijos. Los adultos deben poner límites a las conductas de sus hijos y fomentar su autorregulación con disciplina. Requiere estrategias de persistencia, premios y castigos y consecuencias coherentes en los mismos.

Martínez González (2009) plantea el desarrollo de estas dimensiones a partir de dos tipos de competencia:

- a) Personal: conciencia de uno mismo y autorregulación.
- b) Social: conciencia social y gestión de las relaciones sociales.



### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

En este sentido, expone, además, que estas estrategias se consideran básicas y transversales porque permiten a los padres orientar progresivamente, de acuerdo con la etapa evolutiva de sus hijos, acciones parentales en diversos campos de actuación, de interés tanto para las familias como para la sociedad, como por ejemplo: implicación en las tareas domésticas y fomento de la corresponsabilidad familiar, desarrollo de hábitos de alimentación saludables, prevención del consumo de drogas, fomento de los hábitos de estudio, prevención del fracaso escolar, utilización adecuada del tiempo de ocio, etc. (Martínez González, 2009, p. 22).

Barudy y Dantagnan (2010) al abordar las competencias parentales de los padres lo plantean en relación con las necesidades en una doble vertiente:

a) *Capacidades parentales*. La función parental implica poder satisfacer necesidades biológicas por un lado (alimentación, higiene, protección, necesidades cognitivas, emocionales, etc.) y por otro, necesidades evolutivas, en las que el adulto debe poseer una "plasticidad estructural" que le permita adaptarse a los cambios que vaya sufriendo el menor a medida que crece. En este sentido integra:

1. La capacidad de apego a los hijos, dado que de ésta depende la supervivencia de los niños. Para ello, requiere recursos emotivos, cognitivos y conductuales que dependen tanto de aspectos biológicos como de sus propias experiencias y su historia de vida.

2. La empatía, entendida como "la capacidad de percibir las vivencias internas de los hijos a través de la comprensión de sus manifestaciones emocionales y gestuales con las que manifiestan sus necesidades" (Barudy, 2005, p.81) y responder adecuadamente a sus necesidades.

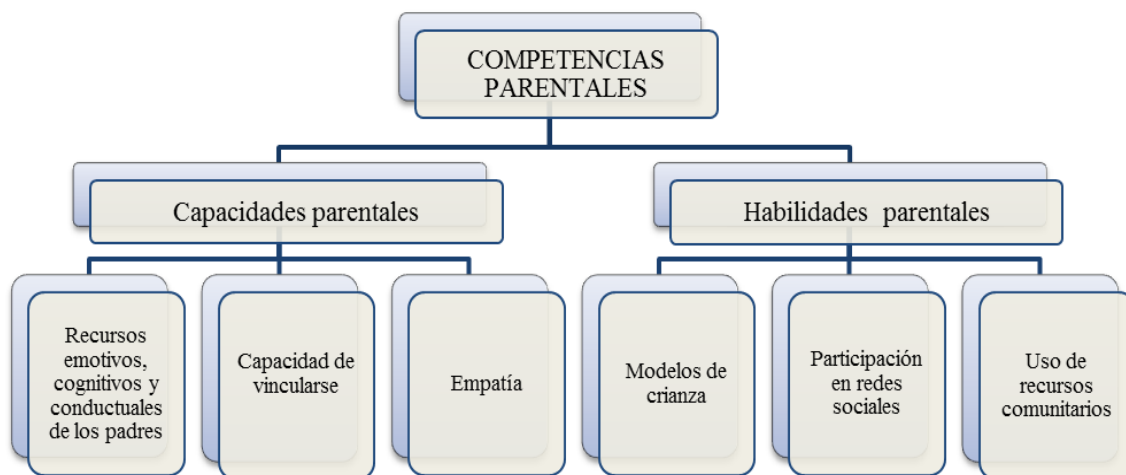
b) *Habilidades parentales*. Tratan de dar una respuesta adecuada y pertinente a los niños de una forma singular y de acuerdo con su etapa evolutiva. Engloba:

1. Los modelos de crianza, es decir, las prácticas educativas que ejercen para protegerles y educarles, que están influidas por la cultura y las condiciones sociales de las personas, dado que se transmiten de generación en generación.

2. La capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios, referida a la capacidad de pedir y buscar ayuda de redes familiares y sociales para solventar situaciones adversas.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

Para estos autores el concepto de competencia parental integra las capacidades y las habilidades parentales en un mismo proceso dinámico y complementario en el ejercicio de la parentalidad (Barudy y Dantagnan, 2010), tal como quedan recogidas en la figura 4.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4.** Competencias parentales: capacidades parentales y habilidades parentales.

Rodrigo et al. (2009) establecieron otra clasificación referida a habilidades parentales necesarias para la crianza de los hijos, agrupadas en cinco categorías:

a) Educativas referidas a la educación en valores, actividades de ocio compartidas con la familia, resiliencia familiar, etc.

b) Agencia parental respecto a cómo perciben y se sienten como padres, es decir, cómo ejercen su rol parental respecto al bienestar del menor.

c) Autonomía personal y búsqueda de apoyo social, por una parte estarían las habilidades de los progenitores para implicarse en la educación de sus hijos, así como favorecer un desarrollo integral y positivo de los menores, pero por otra parte, la habilidad de identificar y buscar ayuda cuando sea necesario.

d) Vida personal, referida a las habilidades de y para la vida: resolución de conflictos, habilidades sociales, planificación y proyecto de vida, etc.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

e) Organización doméstica, respecto a la higiene, orden en casa, alimentación adecuada, salud de todos los miembros de la familia, etc.

Todas ellas quedan recogidas en el siguiente cuadro (10), donde se presentan tanto las competencias de desarrollo como las habilidades para alcanzarlas.

**Cuadro 10.** Conjunto de habilidades requeridas para la tarea vital de ser padres

<b>HABILIDADES</b>	
<b>Habilidades educativas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Calidez y afecto en las relaciones y reconocimiento de los logros evolutivos alcanzados a la medida de sus posibilidades.</li><li>- Control y supervisión del comportamiento del menor gracias a la comunicación y fomento de la confianza en sus buenas intenciones y capacidades y organización de actividades de ocio con toda la familia.</li><li>- Estimulación y apoyo al aprendizaje: fomento de la motivación, proporcionar ayuda contingente a las capacidades del menor, planificación de las actividades y tareas, orientación hacia el futuro e implicación en la educación formal (escuela).</li><li>- Actitud ética ante la vida y educación en valores.</li><li>- Adaptabilidad a las características del menor: capacidad de observación y flexibilidad para ajustarse a los cambios evolutivos, perspectivismo (capacidad de ponerse en el lugar del otro), autocorrección ante los errores, reflexión sobre la praxis educativa y flexibilidad para aplicar las pautas educativas.</li><li>- Autoeficacia parental: Percepción de las propias capacidades para llevar a cabo el rol de padres.</li><li>- Locus de control interno: Percepción de que se tiene control sobre sus vidas y capacidad de cambiar lo que ocurre a su alrededor que deba ser cambiado.</li></ul>
<b>Habilidades de Agencia parental</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acuerdo en la pareja: se acuerdan con la pareja los criterios educativos y los comportamientos a seguir con los hijos.</li><li>- Percepción ajustada del rol parental: Se tiene una idea realista de que la tarea de ser padres implica esfuerzo, tiempo y dedicación.</li><li>- Reconocimiento de la importancia de los progenitores en el bienestar del menor.</li></ul>
<b>Habilidades de autonomía personal y búsqueda de apoyo social</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Implicación en la tarea educativa.</li><li>- Responsabilidad ante el bienestar del niño.</li><li>- Visión positiva del niño y de la familia.</li><li>- Buscar ayuda de personas significativas con el fin de complementar el rol parental en lugar de sustituirlo o devaluarlo.</li><li>- Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como padres y como adultos.</li><li>- Búsqueda de ayuda de personas significativas y/o instituciones cuando tiene problemas personales y/o con los hijos.</li><li>- Confianza y colaboración con los profesionales e instituciones que les quieren ofrecer apoyo y ayuda.</li></ul>

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

**Cuadro 10.** Continuación.

<b>HABILIDADES</b>	
<b>Habilidades para la vida personal</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Control de los impulsos.</li><li>- Asertividad.</li><li>- Autoestima.</li><li>- Habilidades sociales.</li><li>- Estrategias de afrontamiento antes situaciones de estrés.</li><li>- Resolución de conflictos interpersonales.</li><li>- Capacidad para responder a múltiples tareas y retos.</li><li>- Planificación y proyecto de vida.</li><li>- Visión optimista y positiva de la vida y de los problemas y crisis.</li></ul>
<b>Habilidades de organización doméstica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Administración eficiente de la economía doméstica.</li><li>- Mantenimiento de la limpieza y orden de la casa.</li><li>- Higiene y el control de salud de los miembros de la familia.</li><li>- Preparación regular de comidas saludables.</li><li>- Arreglos y mantenimiento de la vivienda.</li></ul>

Fuente. Rodrigo et al. 2008, p.74.

Gómez Muzzio y Muñoz Quinteros (2014) han elaborado una Escala de Parentalidad Positiva en la que se contempla las siguientes competencias parentales y componentes de la parentalidad:

Las competencias *vinculares* plantean la necesidad que tiene el menor desde que nace de establecer un vínculo afectivo con un adulto y la capacidad parental de identificar y dar respuestas adecuadas y contingentes a sus necesidades.

Respecto a las necesidades *formativas* destacan el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad, centradas en la estimulación del aprendizaje y socialización, así como en el apoyo parental y disciplina positiva (normas y hábitos basados en el Buen Trato).

Las competencias parentales *protectoras* integran la satisfacción de necesidades básicas de un niño, el logro de garantías de seguridad física emocional y psicosexual en los diferentes contextos de desarrollo en que habita el menor (Barudy y Dantagnan, 2005; 2010), la organización en la vida diaria que proporciona estabilidad al contexto y la búsqueda de apoyo social (emocional, instrumental o económica) según resulte necesario en los diferentes momentos de crianza (Rodrigo et al., 2010).

Por último, estaría la cuarta dimensión que hace referencia a la competencia parental *reflexiva*, que consiste en hacer una metaevaluación del rol parental. Engloba la capacidad parental de anticipar tópicos de la crianza o escenarios adversos que puedan surgir, detectar influencias en el desarrollo del menor de carácter biopsicosocial,

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

establecer relaciones de calidad parento-filiales, además de ser resiliente si se da el caso, y el autocuidado parental centrado en actitudes y prácticas que favorezcan una apropiada salud física y mental. Tales competencias quedan sintetizadas en el siguiente cuadro (11):

**Cuadro 11.** Esquema de Competencias Parentales y componentes de la Parentalidad.

COMPETENCIA PARENTAL	COMPONENTES
1. Vinculares	Mentalización Sensibilidad Parental Calidez Emocional Involucramiento
2. Formativas	Estimulación del Aprendizaje Orientación y guía Disciplina positiva Socialización
3. Protectoras	Garantías de seguridad física, emocional y psicosexual Cuidado y satisfacción de necesidades básicas Organización de la vida cotidiana Búsqueda de apoyo social
4. Reflexivas	Anticipar escenarios vitales relevantes Monitorear influencias en el desarrollo del niño Meta-Parentalidad o Auto-monitoreo parental Autocuidado Parental

Fuente. Gómez Muzzio y Muñoz Quinteros (2014, p.7).

En esta misma línea, pasamos a exponer otras clasificaciones basadas en la parentalidad competente, pero que por motivos de similitud con las otras cuatro clasificaciones presentadas no ampliamos con detenimiento.

Azar y Cote (2002) desarrollaron un modelo cognitivo conductual centrado en una parentalidad competente desde la capacidad de adaptación de los padres atendiendo las circunstancias y necesidades de cada momento y situación. Estas competencias están agrupadas en cinco áreas:

1. Educativa: cuidado físico, seguridad, expresión emocional, manejo del niño, etc.
2. Sociocognitiva: expectativas sobre las capacidades del menor, autoeficacia, estilo de atribución positivo, etc.
3. Autocontrol: control de impulsos, percepciones precisas, habilidades de autocontrol, asertividad, etc.
4. Manejo del estrés: auto-cuidado, relajación, capacidad para divertirse, mantenimiento del apoyo social, planificación, etc.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

5. Social: solución de problemas interpersonales, empatía, reconocimiento de las emociones, etc.

En relación con la necesidad de adaptación Garrido y Repetto (2008) y Goleman (2006) desarrollan el concepto de inteligencia educacional e inteligencia social, respectivamente. Se refiere a la capacidad empática de los padres para ajustarse a las necesidades e intereses y satisfacerlas, así como a la conciencia que supone ser padre.

Bayot, Hernández y De Julián (2005) sugieren cuatro dimensiones de desarrollo en una Escala de Competencia Parental Percibida (ECP-P) para padres:

1. Implicación escolar: relacionada con el grado de preocupación que los progenitores muestran ante los aspectos escolares de los menores.

2. Dedicación personal: referida a evaluar en qué medida los padres dedican tiempos y espacios para conversar, explicar dudas, transmitir valores y tener presencia ante sus hijos.

3. Ocio compartido: en qué medida los progenitores planifican tiempo libre o de ocio para compartir tiempo o realizar actividades en familia.

4. Asesoramiento y Orientación: evalúa en qué medida los padres se han adaptado a las circunstancias que conlleva el nacimiento de su(s) hijo(s).

La Guía de parentalidad positiva de UNAF<sup>33</sup> establece las siguientes capacidades parentales para la competencia parental.

- a. Capacidad de vinculación o apego
- b. Inteligencia emocional y empatía
- c. Comunicación
- d. Modelos de crianza y estilos educativos
- e. Disciplina
- f. Capacidad de afrontar conflictos
- g. Capacidad de participar en redes sociales y utilizar recursos comunitarios

Por otro lado, una experiencia en el ámbito de justicia y protección a las familias y a los menores, estaría el trabajo realizado por Reder, Duncan y Lucey (2003) y Reder

---

<sup>33</sup> Unión de Asociaciones Familiares. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012).

y Lucey (1995) quienes sugieren que para el ejercicio de la parentalidad son necesarias competencias parentales relacionadas con:

1. Funcionamiento personal: resiliencia, agencia personal, reflexión sobre la propia conducta, etc.
2. Rol parental: cuidados físicos y emocionales, compromiso con la tarea parental, métodos disciplinarios, aceptación de la responsabilidad parental, etc.
3. Interrelación hacia los hijos: interés en las experiencias y bienestar del niño, empatía, reconocimiento de las necesidades del niño, etc.

Como podemos observar, en todas las clasificaciones sobre competencia ofrecidas influyen aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Parten de una perspectiva ecológica, sistemática y contextualizada sobre las competencias parentales que involucra relaciones circulares entre el microsistema parental y los demás sistemas que lo abarcan, incluyendo a las instituciones públicas y privadas en el entramado de redes de apoyo a la infancia y a la familia de hoy.

### **3.2.2. Clasificación propia sobre el concepto de estudio.**

Una vez clarificadas las funciones parentales, las necesidades del menor, la parentalidad positiva y las competencias parentales, vamos a exponer nuestra clasificación atendiendo tanto a la revisión teórica realizada como a nuestra propia experiencia.

Partimos de la premisa de que la competencia parental es entendida como las capacidades referidas a saber, saber hacer y saber ser o estar, que los progenitores o cuidadores del menor ponen en marcha para propiciar el desarrollo integral del ser humano ejerciendo prácticas educativas bientratantes. Dicho ejercicio comporta satisfacer las necesidades que se van dando a lo largo del desarrollo de los niños. En la satisfacción de las mismas surge la competencia parental y, por tanto, las dimensiones que la integra. Todas suponen la detección y satisfacción de las necesidades que presentan los menores, dado que si los progenitores son capaces de detectar una necesidad pero no de satisfacerla estarían incurriendo igualmente en la incompetencia parental.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

Desde nuestra perspectiva presentamos de forma sintetizada las dimensiones y subdimensiones que conforman la competencia parental (cuadro 12).

**Cuadro 12.** Dimensiones y subdimensiones de la competencia parental

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SUBDIMENSIÓN</b>
<b>CUIDADO Y PROTECCIÓN</b>	Atención médica
	Salud
	Protección de riesgos
<b>RELACIÓN EDUCATIVA</b>	Identidad
	Autonomía
	Transmisión de valores
	Comunicación
	Autoridad
	Apoyos y reconocimiento
	Expectativas
<b>SOCIO- AFECTIVA Y DE APEGO</b>	Familia-escuela
	Desarrollo Socio-afectivo
	Comunicación afectiva
	Resolución de conflictos
	Habilidades de y para la vida
	Contexto emocional
<b>ADAPTATIVA Y RESPONSABILIDAD PARENTAL</b>	Apego seguro y protección
	Resiliencia
	Aceptación y reconocimiento
	Flexibilidad y adaptación a cambios normativos y paranormativos
	Autopercepción del rol parental
	Eficiencia económica
Satisfacción personal	
Acuerdos familiares	

Fuente. Elaboración propia.

Estas dimensiones se abordan desde la diversidad y peculiaridad del niño, y llevan asociadas de forma implícita y transversal estrategias de experimentación, estimulación, reflexión y pensamiento crítico.

*1. Dimensión de cuidado y protección:* referida a las necesidades básicas que permitan una óptima e integral evolución. Como subdimensiones o áreas de desarrollo estarían: la atención médica, salud (sueño, higiene, alimentación y actividad física) y protección de riesgos.

En este sentido, desde que nacemos la función fisiológica adquiere gran relevancia por su carácter dependiente en un primer momento, hasta que poco a poco se van estableciendo rutinas y hábitos que los niños aprenden a lo largo de los años y que culmina con la independencia del sujeto. Asimismo, en esta dimensión se integran aspectos relacionados con la actividad física diaria y con la protección de la integridad física del menor.



### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

2. *Dimensión de relación educativa:* en la que se integran aspectos relacionados con la identidad del niño (autoestima y autoconcepto), la autonomía vista desde la asunción de responsabilidades según su nivel de desarrollo, la transmisión de valores, comunicación y asertividad, autoridad, apoyo instrumental y emocional, expectativas y relación familia-escuela. Todas ellas, tratan de proporcionar patrones comportamentales y actitudinales atendiendo en todo momento a la individualidad del sujeto.

3. *Dimensión socio-afectiva y de apego:* aglutina el desarrollo socio-afectivo, comunicación afectiva, resolución de conflictos y habilidades de y para la vida. En esta línea de desarrollo, se pretende que el individuo establezca relaciones seguras y la sociabilidad. Los padres han de promover el contacto con los otros, actitudes basadas en la escucha activa, la búsqueda de alternativas a los problemas que se presenten así como el conocimiento de recursos personales, manejo y utilización de redes.

A su vez, integra aspectos en estrecha relación con el apego como el contexto emocional, la resiliencia, el apego seguro y la protección social, con el fin de desarrollar un sentimiento de pertenencia adecuado a una comunidad y a una familia (Comellas, 2009).

Los adultos son referentes imprescindibles para el niño. Dado su carácter dinámico a lo largo del tiempo, es evidente la necesidad de proporcionar un clima familiar estable, estableciendo momentos que manifiesten seguridad y protección, así como la capacidad de superar situaciones traumáticas y buscar apoyos intrafamiliares o extrafamiliares cuando se requieran.

4. *Dimensión adaptativa y responsividad parental:* integra aspectos relacionados con la aceptación y reconocimiento del menor y de sus logros, la flexibilidad ante los cambios normativos y paranormativos que vayan sucediéndose. Martínez Vázquez y Ciscar (2009) al respecto señalan que ser padres se encuentra inmerso en un proceso continuo y adaptado a cada etapa, en el cual el aprendizaje nunca acaba.

Por su parte, la responsividad es entendida como la tendencia del adulto responsable de la crianza en reconocer señales conductuales del niño y en relación a ellas proporcionar una respuesta adecuada y equilibrada (Wilcox, Kauni y Caswell, 1990). Requiere la sensibilidad de los adultos para identificar e interpretar las conductas con el fin de ajustar la respuesta al contexto e individualidad del menor desde el afecto y no desde la propia satisfacción de necesidades. Esta respuesta ajustada requiere

responsabilidad en el rol parental, en la autopercepción de su función como padre, dado que debe ser ajustada y realista, y consciente de que ejercer como tal requiere tiempo y dedicación. A su vez demanda, por parte de los adultos, acuerdos familiares en su práctica educativa (transmisión de valores, normas, límites, etc.) así como una capacidad eficiente de administrar la economía familiar y actitudes positivas en el ejercicio de la parentalidad.

### **3.3. Modelos y Estilos de Educación Familiar. Planteamiento de nuevos enfoques.**

No cabe duda que la maternidad o paternidad no son condiciones de adultez y/o madurez, y no garantiza que los padres asuman la responsabilidad que ello implica, a pesar de su gran relevancia en la educación del menor. Por ello, ejercerla puede resultar beneficioso o perjudicial para el niño si no se lleva a cabo correctamente, bien puede favorecer su desarrollo o limitar el mismo (Pourtois y Desmet, 1997; Schneider, Cavell y Hughes, 2006). De este modo, cobra importancia no qué se transmite en sí sino cómo se transmite, es decir, el estilo educativo que utilizan los progenitores o cuidadores en educar (por las graves consecuencias adyacentes que tiene no hacerlo adecuadamente).

Ser padre supone además de velar por el bienestar físico y emocional de sus hijos, modelar desde su nacimiento el tipo de conductas y actitudes más adecuadas para el desarrollo personal y social.

Hablamos, pues, de transmitir aspectos conductuales y emocionales, basados en el sistema de creencias de los padres. En este sentido se concede gran importancia a los *estilos educativos parentales* por su relevancia en la educación familiar, dado que mediante estos patrones educativos se produce la interacción paterno-filial, y en torno a los cuales se distribuye el contenido y se delimitan formas, estrategias, procedimientos y expectativas de la educación familiar (Osorio, Rivas-Borrell, Irala, Calatrava y López-Del Burgo, 2009).

Numerosas son las definiciones que se han dado al respecto de estilos educativos, desde que en la década de los 60 y principios de los 70 aparecieran investigaciones centradas en la socialización que llevaban a cabo las familias, a través

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

de las pautas y relaciones que se establecían entre los hijos y sus progenitores. A pesar de ello, hemos querido recoger algunas definiciones por su gran relevancia al respecto.

Una de las definiciones que más apoyo empírico ha recibido es la de Darling y Steinberg (1993) que definen los estilos educativos como el conjunto de actitudes que los padres desarrollan con respecto a sus hijos en las que confluyen no solamente las conductas que profesan en la educación sino, también, los gestos, tono de voz, hábitos de cuidado y protección, lenguaje corporal, aspectos emocionales, etc. Estos mismos autores diferencian, además, dos conceptos: prácticas de los padres y estilos parentales.

Las prácticas parentales serían definidas como las conductas con un contenido específico y unas metas de socialización concretas. Es decir, si la meta de socialización es el resultado académico y una determinada forma de influir en él, es comunicarle su importancia, dedicarle tiempo a los deberes, asistir al colegio con asiduidad para controlar su trabajo, etc., formarían parte de las prácticas parentales que llevan a cabo con respecto a su meta de socialización. Por tanto, el estilo parental se expresa tanto por las prácticas de los padres como por las actitudes emocionales que se interfieren en los comportamientos parentales. Así, dichas prácticas son el mecanismo por el que los padres ayudan a sus hijos a responder a sus metas de socialización y lo hacen a través de unos estilos educativos. De acuerdo con este planteamiento, podríamos ejemplificar que los niños de padres con prácticas educativas basadas en el afecto y la comunicación promueven un mejor desarrollo que si no lo hicieran desde este enfoque, dado que tanto las prácticas como los estilos parentales van en la misma dirección.

En esa misma línea, Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter (1997) definen los estilos educativos como el conjunto de actitudes, conductas y expresiones no verbales que los progenitores llevan a cabo en los diferentes contextos donde se desenvuelven e interactúan con sus hijos. Es, por tanto, "la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, toma de decisiones o la solución de problemas" (Torío, Peña y Rodríguez, 2008, p.153).

Aroca (2010) apunta que en esta forma de actuar influyen rasgos de personalidad, experiencias vividas, características parentales y filiales enmarcadas dentro de un sistema intra, meso y macrofamiliar en un determinado momento cultural e histórico. Así pues, los estilos parentales categorizan una relación particular entre padres e hijos en un momento determinado, ya que es probable que a lo largo de la vida

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

vayan cambiando los valores personales y de la sociedad, la personalidad del niño, las expectativas de los padres, etc. (Baumrind, 2005).

Para llegar a entender con mayor precisión las definiciones más recientes sobre los modelos de estilos educativos es necesario hacer una sucinta revisión a lo largo del siglo XX y XXI hasta nuestros días. Dado que un modelo es un patrón basado en teorías que nos permite comprender de forma organizada la realidad y las acciones que nos ayudan a mejorar o transformar dicha realidad, hemos creído conveniente hacer la revisión de estilos educativos desde el modelo tradicional, el modelo de construcción conjunta y el modelo interactivo, siguiendo el planteamiento establecido por Aroca, Cánovas y Sahuquillo (2014).

En sus orígenes, uno de los primeros estudios fue el realizado por Orlansky (1949), que trataba de relacionar las prácticas de socialización llevadas a cabo por los padres y sus efectos en la personalidad de los hijos, concluyendo que un estilo parental no era determinante en dicho desarrollo, ya que influían otros aspectos. En esta línea, Schaefer (1959) valoró que era necesario apreciar otros aspectos como autonomía económica, ignorancia, empleo del castigo, percepción del niño como una carga, severidad, uso del miedo como medio de control y expresión de afecto para clasificar los diferentes estilos de socialización paterno-filiales. Otros estudios, sin embargo, se centraron en la creencia de que las diferencias en el desarrollo de los niños eran reflejo de las diferencias en el entorno de aprendizaje a que habían sido expuestos, por lo que debido a análisis factoriales, identificaron otra categoría denominada "control" que relacionaba prácticas parentales como uso del castigo físico y sanciones (Sears, Maccoby y Levin, 1957; Whiting y Child, 1953).

A partir de estos trabajos, comenzaron a surgir numerosas clasificaciones de *modelos tradicionales* caracterizados por la unidireccionalidad en la educación del menor, en la que el progenitor era el único que influía en ella y no a la inversa, y en considerarse el único agente que determinaba la socialización del niño. Todas estas clasificaciones coincidían en señalar la existencia de dos grandes dimensiones en las prácticas educativas parentales (Aroca et al., 2014):

a) Dimensión de exigencia y control (flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción, autonomía-rigidez) que ejercen los progenitores para orientar el comportamiento adecuado en el niño.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

b) Dimensión de afecto y comunicación (calor-frialdad, proximidad-distanciamiento, aceptación-rechazo, afecto-hostilidad) que se centra en el modo de relación y la comunicación parento-filial.

Por ello, gran parte de los trabajos realizados en la década de los años 50 y 60 giraban en torno a las siguientes dimensiones:

- Symonds (1939) propuso las dimensiones de aceptación/rechazo y dominio/sumisión.

- Baldwin (1955) expuso el calor emocional/hostilidad y el abandono/compromiso.

- Sears, Maccoby y Levin (1957) el amor y la permisividad/rectitud.

- Schaefer (1959, 1961, 1965) y Schaefer y Bell (1958) amor/hostilidad y autonomía/control. Establecieron un modelo *bidimensional*, que sirvió como guía para el modelo Circunflejo de Olson (Olson, Sprenkle y Russell, 1979). Estos autores distinguieron, siguiendo un patrón circunflejo, dos dimensiones ortogonales: amor *versus* hostilidad, y autonomía *versus* control, dando lugar, por primera vez, cuatro estilos educativos: sobreprotector, autoritario, democrático y negligente.

- Becker (1964) propuso además de las dos dimensiones de Schaefer (1959) calor afectivo/hostilidad y restricción/permisividad, otras dos dimensiones de actitud bipolar ansiosa-emocional frente a tranquila-objetiva. A partir de este modelo de conducta tridimensional, se descubrieron ocho tipos de padres-educadores (tres dimensiones con dos polos en cada una de ellas): superindulgente, democrático, superprotector, organizado, inestable, despreocupado, hostil y rígido.

A partir de los trabajos de Schaefer (1959) y Becker (1964) tuvieron lugar muchos estudios posteriores que sirvieron de base para *el modelo de construcción conjunta* o influencias múltiples (Palacios, 1999) que entendían las relaciones parento-filiales de forma bidireccional, dado que influían tanto aspectos relacionados con el menor como del adulto que se encarga de la crianza del mismo.

Esta forma de entender los estilos educativos dio un nuevo impulso a la investigación. Uno de los trabajos más elaborados en este sentido es el realizado por Baumrind (1967,1971). Esta autora fue la primera en plantear diferentes formas de ejercer su labor socializadora mediante tres variables parentales básicas: control,

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

comunicación e implicación afectiva. El control/exigencia integraba aspectos relacionados con la supervisión del menor, límites concretos y firmes, disciplina consistente orientada a conductas deseadas y adaptativas, mientras que el afecto/comunicación hacía referencia a la afectividad y empatía de los progenitores, a la sincronía o adaptación en las relaciones paterno-filiales, al apego establecido con personas del entorno y a una comunicación bidireccional (Baumrind, 1996). Esta autora adoptaba un enfoque global que permitía clasificar a los padres en tres estilos educativos diferenciados: el estilo democrático o autoritativo, el autoritario y el permisivo, en función principalmente del control y la disciplina ejercida por los padres y, en segundo lugar, de su nivel de responsividad o afecto en relación con sus hijos (Jiménez y Muñoz, 2005).

La descripción de esta tipología ha sido ampliamente estudiada y difundida. A continuación tratamos de sintetizar las principales características y las consecuencias educativas sobre los hijos que presentan cada uno de los estilos educativos mencionados resaltando al respecto que son tendencias parentales y no pueden entenderse como una clasificación cerrada dada la complejidad del contexto familiar y las variables que confluyen.

*Estilo autoritario:* se caracteriza por considerar escasamente las peticiones de los hijos y no responder a sus demandas, a la vez que combinan estas actuaciones con poco afecto y altos niveles de control. Es propio de este estilo el que aparezcan conductas de privaciones junto con las de coerción verbal y física. Consideran la obediencia como una virtud, no suelen dialogar con sus hijos y favorecen el castigo como medida correctora (Baumrind, 1991, Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Maccoby y Martin, 1983). Son niños con baja autonomía y, por ello, escasa creatividad, menor competencia social, baja autoestima y son niños poco comunicativos y afectuosos con altos niveles de agresividad e impulsividad (Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward y Silva, 2005; Coloma, 1993; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Pereira y Pino, 2002; Rodrigo y Palacios, 1998).

En investigaciones recientes, Hoeve, Dubas, Gerris, Van der Laan y Smeenk (2011) y Oliva, Parra y Arranz (2008) apuntan a un nuevo estilo autoritario, centrado en altos niveles de exigencia pero también alta afectividad. Oliva et al. (2008) lo denominan padres *estrictos* con alto nivel de control pero afectividad superior a la media que los progenitores que representan este estilo educativo.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

*Estilo permisivo:* evitan hacer uso del control, utilizando pocos castigos y muestran una excesiva concesión en las demandas de los hijos y un alto nivel de afecto; se muestran tolerantes y tienden a aceptar positivamente los impulsos del niño. Por otra parte, no presentan demandas madurativas hacia los hijos, quizás por la escasa implicación de estos padres en la crianza infantil. Su estilo comunicativo es poco efectivo y unidireccional, considerando en exceso las iniciativas y argumentos infantiles. Son padres que, o bien desean que sus hijos tengan todos sus deseos satisfechos, ya que ellos no los tuvieron, o que acaban cediendo a todas sus demandas con tal de no poner límites ni implicarse en la educación del niño. No ponen normas, generalmente por comodidad, pero no pueden evitar en ocasiones tener estallidos de ira contra sus hijos. Son niños con baja competencia social y autoestima, pobre autocontrol, escasa motivación y capacidad de esfuerzo, con bajos niveles de madurez y éxito personal (Banham, Hanson, Higgins y Jarrett, 2000; Domínguez y Carton, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Torío, Peña e Inda, 2008).

*Estilo democrático:* Es el estilo de la negociación caracterizado con altos niveles de control y de afecto. Son padres que responden a las demandas y preguntas de sus hijos mostrando atención e interés. Los padres democráticos explican a sus hijos las razones de las normas que establecen, reconocen y respetan su independencia, negociando con ellos y tomando decisiones en conjunto. Estos padres valoran positivamente la iniciativa personal del niño, aceptan sus errores, fomentan el respeto y el reconocimiento mutuo (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Ceballos y Rodrigo (1998) añaden que estos niños presentan una tendencia a promover los comportamientos positivos del niño más que a inhibir aquellos no deseados. Las normas que imponen están adecuadas a las necesidades y posibilidades de los hijos, con límites claros que mantienen de modo coherente, exigiendo su cumplimiento. Los padres de estos niños parten de la premisa de respetar los deberes y derechos de los niños, que Baumrind calificó como *reciprocidad jerárquica*, en la que cada miembro del sistema familiar tenía una serie de derechos y obligaciones con respecto al otro (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Años más tarde, Maccoby y Martín (1983) reformularon las investigaciones llevadas a cabo por Baumrind y establecieron otra tipología de estilos parentales en función de dos dimensiones: control/exigencia (*demandingness*) y afecto/comunicación (*responsiveness*). Estas autoras distinguieron a partir de la combinación de estas dos

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

dimensiones cuatro estilos educativos. Por un lado, el estilo democrático/autoritativo y autoritario tal como los definió Baumrind, y por otro, el estilo permisivo dividiéndolo en dos grupos: padres indulgentes y padres indiferentes-negligentes (Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983) (cuadro 13).

**Cuadro 13.** Estilos educativos reformulados por Maccoby y Martin (1983)

	<i>Reciprocidad. Implicación afectiva (Responsiveness)</i>	<i>No reciprocidad. No implicación afectiva (Unresponsiveness)</i>
Control fuerte (Demandingness)	AUTORITARIO- RECIPROCO (Democrático)	AUTORITARIO- REPRESIVO
Control laxo (Undemandingness)	PERMISIVO- INDULGENTE	PERMISIVO- NEGLIGENTE

Fuente. Torío, Peña y Rodríguez (2008, p.160).

En esta tipología, los padres *democráticos* se caracterizan por altos niveles de control/exigencia y afecto/comunicación, mientras que los padres *autoritarios* lo hacen por ejercer alto control/exigencias pero por presentar bajos niveles de afecto y comunicación. Por su parte, los padres *indulgentes* son padres que se muestran muy afectuosos pero que ejercen muy poco control y bajas exigencias. Se caracterizan por la indiferencia ante las actitudes y conductas del niño, tanto positivas como negativas, por la pasividad y por la permisividad. Son padres poco asertivos, poco directivos, no establecen normas y ceden con facilidad a los deseos de los hijos. Por último, los padres *indiferentes-negligentes* se caracterizan por presentar mínimos niveles de control y afecto, combinados con muy poca sensibilidad ante las necesidades e intereses del niño, incluidos aspectos como la alimentación o la higiene, por lo que puede derivar fácilmente hacia el abandono infantil o la negligencia. No se implican afectivamente en los asuntos de sus hijos, y la permisividad no es debida a condiciones ideológicas, sino a dejadez, por falta de tiempo o de interés, invirtiendo en sus hijos el mínimo tiempo imprescindible.

Las dos tipologías reseñadas durante los últimos cuarenta años han representado un punto de referencia fundamental en el estudio sobre la socialización familiar, y son numerosas la investigaciones que se han llevado a cabo teniendo en cuenta las dos dimensiones y los estilos educativos señalados.



### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

Siguiendo la misma línea, Craig (1997) propuso otra clasificación en relación con el control y la calidez que desarrollan y establecen los padres con sus hijos, distinguiendo cuatro estilos educativos: autoritario, autorizativo (con características similares al democrático), indiferente y permisivo. A continuación hemos tratado de recoger las principales características de cada uno de los estilos que plantea este autor (cuadro 14).

**Cuadro 14.** Principales características de los estilos educativos de Craig.

Estilos	Dimensiones	Características
<b>Autoritativo</b>	Mucho control Mucha calidez	Aceptan y alimentan la progresiva autonomía de sus hijos. Comunicación abierta; reglas flexibles. Estos niños son los mejor ajustados: con más confianza personal, autocontrol; socialmente competentes, con mejor desempeño escolar y elevada autoestima.
<b>Autoritario</b>	Mucho control Poca calidez	Dan órdenes y esperan ser obedecidos. Comunicación escasa, reglas inflexibles; permiten poca independencia. Los niños son excluidos, temerosos, tornadizos, apocados e irritables. Las niñas tienden a seguir pasivas y dependientes en la adolescencia; los niños se vuelven rebeldes y agresivos.
<b>Permisivo</b>	Poco control Mucha calidez	Pocas o ninguna restricción, amor incondicional. Comunicación del hijo a los padres; mucha libertad y poca conducción; no establecen límites. Los niños tienden a ser agresivos y rebeldes, así como socialmente ineptos, autoindulgentes e impulsivos; en algunos casos, pueden ser activos, sociables y creativos.
<b>Indiferente</b>	Poco control Poca calidez	No hay límites y falta afecto. Se concentran en las tensiones de su propia vida y no les queda energía para sus hijos; si además son hostiles (como padres negligentes), los niños tienden a mostrar impulsos destructivos y conducta delictiva.

Fuente. Craig (1997, p.316, citado en Aroca 2010, p.95).

En un estudio realizado por Pérez Alonso-Geta y Cánovas (1996) a nivel estatal sobre las pautas de crianza y su influencia en el desarrollo integral del niño plantearon una tipología familiar centrada en cuatro tipos de crianza diferentes:

*Padres comprometidos en el logro*, donde la educación es entendida como una inversión y los padres adquieren un papel activo en dicho aprendizaje.

*Padres permisivos*, que educan desde la tolerancia y la permisividad. Los niños carecen de normas y de autoridad, ya que se busca "la igualdad de todos" y tienen bajos niveles de exigencia.

*Padres comprometidos en la educación integral de sus hijos*, es decir, en valores estéticos, la comunicación y el afecto, donde los niños reciben todo tipo de apoyos. Los padres se comportan como pretenden que sus hijos lo hagan (modelado) y se fomentan las relaciones intergeneracionales en el contexto familiar.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

*Padres invisibles*, que dejan su función educativa en manos de otros. Se caracterizan por ser padres que no se implican ni en su educación ni afectivamente, dejando, incluso, de ejercer sus funciones básicas de atención. Fomentan la autonomía pero sin implicación afectiva ni apoyo, por lo que deja de tener un valor positivo al ser percibido por el niño como frialdad y distanciamiento por parte de los progenitores.

Estas autoras concluyeron que el estilo educativo más idóneo en la tarea educativa son los padres comprometidos en la educación integral de sus hijos, dado que son padres que desde el principio proporcionan a los niños apoyos de toda índole, son padres participativos, la comunicación es bidireccional y el diálogo está presente en cualquier momento, favoreciendo así el crecimiento integral del ser humano.

Otra clasificación es la realizada por Kellerhalls y Montandon (1997) que definen tres estilos de familias en función de su nivel socioeconómico y del tipo de interacción que se establece en ella.

*Contractualista*: integra a aquellos padres que conceden gran importancia a la autorregulación y autonomía del niño y a los valores de la imaginación y creatividad. Proporcionan escasa insistencia en la obligación o control y se pone un mayor énfasis en el estímulo y la motivación. Son familias abiertas a contextos externos como: el colegio, los amigos, la televisión, etc.

*Estatuario*: Prima la obediencia y la disciplina, menospreciando la autorregulación y la sensibilidad del niño. Valoran más el control que la motivación o la relación. La relación entre progenitores e hijos es distante, por lo que existe poca comunicación y escasas actividades comunes. Son familias con poca iniciativa a los agentes de socialización externos.

*Maternalista*: insiste en la obediencia y conformidad privando la autonomía o la autodisciplina. Sus técnicas se basan más en el control que en la motivación o la interacción. La relación entre padres e hijos es cercana, hacen incluso actividades de forma conjunta, por lo que la comunicación entre ellos es estrecha, aunque la apertura a las influencias del exterior es bastante limitada.

Otra clasificación más reciente es la que establecen Nardone, Giannotti y Rocchi (2005) atendiendo a una serie de modelos recurrentes de organización de las relaciones entre padres e hijos, destacando los siguientes tipos de estilos:

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

*Hiperprotector*, son padres que intentan eliminar todas las barreras, incluso haciendo las cosas en su lugar. Los objetivos principales de comunicación se centran en la constante preocupación por todo lo que hacen, enfatizando el cariño y la dulzura. No tiene cabida la iniciativa por parte del niño y la toma de decisiones, por lo que "estas familias forman personas en las que el talento y la capacidad tienden a atrofiarse porque no son puestos a prueba ni se ejercitan" (Nardone et al. 2005, p.59).

*Democrático-permisivo*, se caracterizan por relaciones familiares donde no existen jerarquías, las reglas se pactan y se evitan los conflictos. Todos los miembros de la familia tienen los mismos derechos y los padres actúan más como amigos de sus hijos que como guías de autoridad. Si algún miembro de la familia no respeta las reglas no sucede nada grave, ya que se puede modificar una regla según su propia conveniencia.

*Sacrificante*, el sacrificio es fundamental para dar a los hijos todo aquello que necesiten y así lo entienden los padres para sentirse amados y aceptados. Esperan que sus hijos valoren y aprecien todo el esfuerzo que hacen. La relación con los hijos se basa en un "altruismo insano" (Nardone, 1998), ya que se creen que se lo merecen todo y, es por tanto, un deber de los padres satisfacerlos. De esta forma, en ocasiones, llegan, incluso, a desarrollar actitudes y comportamientos de rechazo o de violencia en la relación con sus progenitores.

*Intermitente*, se caracterizan por una relación ambivalente constante, asumiendo conductas de los diferentes estilos educativos. Esta ambivalencia en las interacciones se percibe en las dos direcciones, es decir, de padres a hijos y viceversa. Las interacciones carecen de reglas y ninguna posición se mantiene de forma determinada. Nada es válido y tranquilizador. No existen puntos de referencia y bases seguras.

*Delegante*, los padres delegan a los demás su papel de guía, ya que comparten el hogar con otros miembros de la familia como suegros o padres de uno de los cónyuges. Se busca la armonía a toda costa por lo que los padres del niño suelen acatar las normas de sus propios padres. Desde la perspectiva de los menores, sus padres son vistos como hermanos mayores y raras veces los ven como guías de autoridad. El menor suele conseguir con facilidad lo que desea, dado que recurre al adulto que sabe que va a satisfacer sus deseos.

*Autoritario*, es un modelo centrado en el poder de los padres con respecto a sus hijos. Las normas vienen impuestas y deben acatarse sin cuestionarlas. Las

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

interacciones en el entorno familiar están basadas en la disciplina, el deber, el control de los deseos y necesidades, una comunicación escasa, evitando en todo momento comportamientos inaceptables. El castigo es la forma para corregir errores y existen unos valores absolutos y eternos indiscutibles.

Magaz y García (1998) tras un estudio realizado respecto a los pensamientos, sentimientos y actuaciones de los padres, y las consecuencias de cada tipología parental en los hijos, concluyeron que existían los siguientes cuatro estilos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo, y plantearon las siguientes consecuencias de cada estilo en los hijos, siendo éstas las siguientes (Olivares, Alcázar y Olivares, 2006):

*Sobreprotector*, se caracterizan por tener una valoración negativa de su propia imagen, presentan pocas habilidades de autocuidado, manifiestan miedo ante situaciones con mayor autonomía, carecen de iniciativa y son despreocupados en sus responsabilidades.

*Inhibicionista*, presentan pocas habilidades de autonomía, autocuidado y habilidades sociales, necesitan el apoyo de las figuras de autoridad y sufren ansiedad ante gran variedad de situaciones debido a su inseguridad personal.

*Punitivo*, presentan una imagen de sí misma negativa debido a las críticas constantes que reciben relacionadas con su conducta, aprenden mediante el fracaso y el castigo, sienten rencor hacia sus progenitores, presentan escasa iniciativa, frecuentes conductas de evitación y estados de ansiedad crónica y generalizada.

*Asertivo*, aprenden a discriminar y generalizar los aprendizajes positivos, son niños seguros, autónomos y exigentes consigo mismo, toleran los castigos sin efectos negativos para el desarrollo personal, respetan al adulto, tienen un alto autoconcepto y autoestima, asumen las consecuencias de sus acciones.

Todas las clasificaciones expuestas hasta el momento se han basado en las relaciones bidireccionales paterno-filiales y los efectos que dichos estilos han tenido en sus hijos. Sin embargo, es necesario avanzar al respecto y valorar en qué medida influye el menor en las prácticas parentales. Hablamos pues de un modelo interactivo (Aroca, Bellver y Miró, 2013) que intente correlacionar las pautas educativas con aspectos del niño como pueda ser el temperamento (genética), el ambiente, variables psicológicas, momento de desarrollo, etc. A su vez, los efectos que tiene en el hijo las diferentes

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

variables que conforman los estilos educativos, ya que no cumple en toda situación una relación causa-efecto, dada la singularidad del ser humano (Aroca et. al., 2014).

Por ello, desde el modelo interactivo se exige tomar en consideración en el análisis de estilos educativos parentales la relación entre los subsistemas parental y filial, dadas todas las variables que pueden influir al respecto.

A tal efecto, podemos corroborar, tomando como referencia la tipología de Maccoby y Martín (1983), como diferentes investigaciones empíricas han revelado la validez y utilidad de dicha tipología, y se han acumulado datos que indican que los padres con un estilo democrático ejercido desde el afecto, el control y las exigencias de madurez da resultados más óptimos en el desarrollo integral del ser humano (Baumrind, 2005). Aunque, si bien es cierto, que existen estudios que avalan que otros estilos como el permisivo-indulgente también tiene repercusiones positivas en la socialización del menor (García y Gracia, 2009, 2010; Musitu y García, 2004; Pérez Alonso-Geta, 2012).

Por una parte, se encuentran las investigaciones que revelan que el estilo democrático supone en el desarrollo del menor mayor nivel de competencia social, funcionamiento adaptativo, madurez, autoestima, capacidad de autocontrol e independencia, autoconfianza y competencia académica (Ballantine, 2001; Balzano, 2002; Baumrind, 1996, 1971; Carlson, Uppal y Prosser, 2000; Darling y Steinberg, 1993; Fletcher, Darling, Steinberg y Dornbusch, 1995; Furnham y Cheng, 2000; Glasgow et. al. 1997; Hickman, Bartholomae y McKenry, 2000; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Maccoby y Martin, 1983; Palacios y Moreno, 1994; Parke y Buriel, 1998; Pelegrina, García Linares y Casanova, 2002; Peralbo y Fernández, 2003; Pérez De Pablos, 2003; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994; Steinberg y Silk, 2002; Torío, Peña e Inda, 2008; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005). Asimismo, existen estudios que señalan que los niños que han sido criados con este estilo expresaran un estado emocional estable y alegre, una elevada autoestima y autoconcepto (Alonso y Román, 2005; Furnham y Cheng, 2004), además de que se relacionaran mejor con sus compañeros (Bornstein y Bornstein, 2007).

Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Faber y Liew (2005) y Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman (2006) demostraron que el estilo autoritativo era el que mejor prevenía los problemas de conducta y de consumo de sustancias tóxicas o delincuencia, dado que son padres que expresan mayor afecto y apoyo parental. Así como un bajo

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

nivel de apoyo y escasa disciplina y control por parte de los padres se relaciona con mayor consumo de tabaco y alcohol y con la aparición de conductas antisociales (Adalbjarnardottir y Hafsteinsson, 2001; Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989). Los hijos con mayor afecto parental y una fluida comunicación presentan un adecuado desarrollo prosocial, un mayor ajuste y bienestar emocional (Collins y Lauren, 2004; Lila y Marchetti, 1995; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004; Silverman, 1991).

Sin embargo, otras investigaciones llevadas a cabo en España afirman que el estilo permisivo-indulgente obtiene similares o mejores resultados al autoritativo, en aspectos tan variados como el autoconcepto (García y Gracia, 2010; Musitu y García, 2004), los valores personales (Martínez y García, 2007), el ajuste psicosocial (García y Gracia, 2009, 2010), los rasgos psicopáticos (López-Romero, Romero y Villar, 2012), los prejuicios sexistas de los hijos (Garaigordobil y Aliri, 2012) y en motivación, rendimiento académico y cognición (Pelegrina, García-Linares y Casanova, 2002).

Unos estudios realizados con minorías étnicas de Estados Unidos (Chao, 2001; Deater-Deckard, Dodge, Bates y Pettit, 1996) y en culturas asiáticas y árabes (Dwairy, Achoui, Abouserfe y Farah, 2006; Quoss y Zhao, 1995) valoran positivamente el estilo autoritario para ejercer la socialización de sus hijos, incluso afirman que no perjudica la salud mental de los menores como lo hacen en culturas occidentales. Sin embargo, otros estudios han destacado una abrumadora evidencia empírica a favor del estilo democrático en todo tipo de culturas (Steinberg, 2001) y en poblaciones de riesgo (Steinberg et al., 2006).

Por otro lado, están las investigaciones que evidencian que el estilo autoritario produce mayores tasas de infelicidad, conflicto, bajo nivel de autoestima, dificultades de relación social, conductas disruptivas, etc (García Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002; Llopis y Llopis, 2001).

Por ello, a pesar de no haber un acuerdo entre los investigadores de qué estilo educativo es el más propicio para favorecer el desarrollo integral del niño, puesto que interactúan múltiples variables, sí que son numerosas las investigaciones que han corroborado la influencia positiva del estilo educativo democrático o autoritativo, tal como hemos señalado anteriormente. Las prácticas basadas en estilos comunicativos y de apoyo aumentan la capacidad de influencia y de control sobre los hijos, y la posibilidad de que adquieran y mantengan estilos educativos saludables, de ahí la evidencia del estilo democrático como estilo más idóneo (alto control-alta afectividad).

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

Un aspecto en el que parece ser que existe mayor apoyo por parte de los diferentes investigadores es el que hace referencia a la consistencia entre los estilos educativos parentales ejercidos, es decir, en la estabilidad de los estilos que utilizan los progenitores, ya que si, al menos uno de los dos, lleva a cabo un estilo democrático o autoritativo disminuirá los efectos negativos del otro estilo no democrático que ejerce el otro progenitor (Fletcher, Steinberg y Sellers, 1999; Hoeve, Dubas, Gerris, Van Der Laan y Smeenk, 2011; Ryan, Martin y Brooks-Gunn, 2006; Simons y Conger, 2007).

En términos de García-Linares, De la Torre, Villa, Cerezo y Casanova (2014) el beneficio de tener al menos un progenitor con estilo democrático concurre y combina el análisis de la consistencia e inconsistencia entre los estilos de ambos progenitores.

No obstante, en este mismo estudio, se plantea que aunque es más beneficioso para el menor que haya al menos un progenitor con un estilo educativo democrático no es mejor que si ambos progenitores tienen consistencia en los estilos educativos aún no siendo democráticos. Es decir, que es preferible, por ejemplo, que ambos tengan el mismo estilo educativo permisivo-permisivo a que sea autoritario-negligente, ya que en este último caso las consecuencias serían más negativas, siendo necesario que uno de los dos adoptara un estilo democrático. Estos autores ponen de relieve la necesaria consistencia en los estilos educativos, ya que en ocasiones el hecho de que los progenitores no dispongan de ella repercute considerablemente en el desarrollo del menor al no existir acuerdo en las prácticas educativas ejercidas. En esta misma línea, Chamberlain y Patterson (1995) confirman la necesidad de utilizar ambos progenitores los mismos estilos educativos para no provocar un desajuste en el menor. Algunas investigaciones llevadas a cabo, en este sentido, corroboran diferencias al respecto y sus consecuencias (Berkien, Louwerse, Verhulst y Van Der Ende, 2012; Dwairy, 2008; Lengua, 2006; Lengua y Kovacs, 2005; Tildesley y Andrews, 2008).

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la importancia del estilo pierde fuerza con respecto a la competencia, dado que nuestro objetivo es conocer la competencia como concepto integrador de los estilos educativos. Siguiendo la definición proporcionada por Darling y Steinberg (1993), los estilos educativos son el conjunto de actitudes hacia los hijos que les son transmitidas y que en su totalidad establecen un clima emocional en el cual se llevan a cabo las conductas de los progenitores. Sin embargo, la competencia aún además las actitudes, los conocimientos, las capacidades y habilidades necesarias para solventar las tareas con cierto nivel de calidad y eficacia

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

(Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Zabala y Arnau, 2007), teniendo en cuenta la adaptación del adulto a la edad del menor, al carácter, a sus necesidades y al contexto en cada período de su desarrollo evolutivo. No obstante, conocer los estilos educativos nos ayuda a desvelar parte de su competencia parental con respecto a sus creencias, normas y valores que en la educación procesa.

En cada momento intervienen diversos factores que hacen que actuemos de una forma o de otra. Si no tienen esa capacidad de adaptación es donde realmente los padres flaquean. Es ahí, donde los padres deben demostrar esa competencia, ya que es la que favorecerá como fin último un adecuado desarrollo. El hecho de llevar a cabo un determinado estilo respecto a otro, está influido por el nivel de estudios, la configuración de valores y prácticas educativas, ideas de los padres acerca del desarrollo y la educación y por la propia experiencia como hijo (Ceballos y Rodrigo, 1998; Grusec, 2002; Hastings y Grusec, 1998; Palacios y Moreno, 1994).

Así pues, cuando hablamos de estilos educativos, no podemos hacerlo desde una perspectiva pura, es decir, única, ya que a medida que vamos evolucionando tanto los padres como los hijos se van modificando las prácticas y estilos educativos. A esto cabe añadir, que tanto el sexo del niño, como la posición en el número de hermanos, la edad tanto de los padres como de los niños, el temperamento, el sexo de los padres, las experiencias vividas por los padres, su nivel de estudios, etc... influye en la forma de actuar bidireccionalmente, entre ambos (Besnard, Verlaan, Capuano, Poulin y Vitaro 2011; Cerdá et al. 2010; Musitu y García, 2001; Palacios, 1988; Romano, Tremblay, Boulerice y Swisher, 2005; Torío, Peña e Inda, 2008).

Siguiendo esta perspectiva, hemos creído conveniente señalar aquellas variables que consideramos que pueden influir en los estilos educativos parento-filiales:

*Estatus socioeconómico.* Hace referencia a la educación, ocupación o ingresos. Se ha evidenciado que los efectos de los estilos educativos varía en función del estrato social, niveles socioeconómicos altos se identifican con mayor independencia, creatividad y experiencias educativas más enriquecedoras en los menores (Bradley y Corwyn, 2002; Hoff, Laursen y Tardif, 2002).



### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

En un estudio llevado a cabo en nuestro país mediante el cuestionario de hábitos de crianza PCRI-M<sup>34</sup> que trataba de relacionar las prácticas educativas con la personalidad materna y la clase social realizada por Del Barrio y Roa (2004), se observó que la clase social alta era la que obtenía mejores puntuaciones en las escalas de Apoyo, Disciplina, Autonomía y Distribución de rol, encontrando así diferencias según el estatus socioeconómico de la familia.

Cardozo y Alderete (2009) en otro estudio realizado confirmaron que los menores expuestos a condiciones precarias socioeconómicas, presentaban una mala adaptación social así como síntomas de mala salud física y mental. No obstante, en el mismo estudio se observó que los menores que presentan recursos internos como el autoconcepto, autorregulación de habilidades cognitivas-emocionales con los que cuenta un individuo y el soporte social como el monitoreo parental y escolar son buenos predictores de la resiliencia con independencia del nivel socioeconómico familiar.

En este sentido, cabe señalar también la repercusión que tiene sobre el consumo de sustancias relacionados con niveles bajos generalmente. Sin embargo, los padres con un estatus socioeconómico alto debido a sus altas expectativas respecto a sus hijos, pueden infravalorarlos e, incluso, exigirles demasiado en la formación personal avocándolos al fracaso y a la aparición de conductas desadaptativas (Triana y Rodrigo, 1998). Por ello, cabe destacar que si es influyente el estatus socioeconómico en la elección de unas determinadas prácticas educativas parentales con respecto a otras.

*Nivel de estudios de los progenitores.* Cuanto mayor es el nivel educativo de los padres más control y afecto perciben sus hijos (Pelegri, García Linares y Casanova, 2002). Asimismo, se han encontrado diferencias entre los menores cuando el nivel de estudios parental es alto, dado que se observa mayor rendimiento académico en los hijos (Jacobs y Harvey, 2005) y menores problemas de conducta en los adolescentes (Gracia, Fuentes y García, 2010).

*Sexo del hijo y del progenitor.* Los estudios al respecto afirman que las prácticas parentales menos coercitivas se llevan a cabo por las madres mientras que los padres muestran prácticas más próximas al estilo autoritario (Baumrind, 1967, 1971; Russel, Hart, Robison y Olsen, 2003). En un estudio realizado en nuestro país por Rodríguez,

---

<sup>34</sup> Gerard, A. (1994). Parent-Child Relationship Inventory: Manual (PCRI-M). Los Angeles: Western Psychological Services. Adaptación española de Del Barrio y Roa, 1995.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

Del Barrio y Carrasco (2009) corroboran la creencia de que en el ejercicio de la educación parental influye el sexo del menor, ya que son más rígidos, controladores y críticos con los hijos varones que con las hijas, así como más hostiles y permisivos.

Respecto al menor, existen ciertas evidencias de que el sexo influye en el estilo parental de la madre y el padre y así lo corroboran los estudios Leaper (2002) y McKee, Olson y Jones (2007), los niños perciben que sus padres tenían normas más estrictas, mayor control, hostilidad y las exigencias eran más altas con respecto a las niñas.

Sin embargo, un estudio llevado a cabo por Lytton y Romney (1991) en el que realizaron un meta-análisis de 172 investigaciones para analizar las prácticas educativas parentales entre los padres y las madres respecto al sexo del menor, concluyeron que no se encontraban diferencias significativas, ya que existía bastante acuerdo en líneas generales. La diferencia se daba, concretamente, en el tipo de actividades que se ofrecían a los niños, ya que se proporcionaba diferentes actividades y juguetes en función del sexo del menor.

*Edad del hijo y del progenitor.* Es también un factor influyente, dado que a mayor edad del menor más alto nivel de autonomía y control, dado que los padres se relacionan más con un estilo autoritario. Sin embargo, en edades más tempranas los padres muestran un estilo más permisivo (Aunola y Nurmi, 2005; Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001). Algunos estudios sostienen que a medida que los hijos crecen perciben interacciones menos afectuosas y menor grado de control por parte de ambos progenitores (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991; Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2009).

En este sentido, hay que tener en cuenta la edad de los progenitores, a medida que evolucionamos vamos cambiando y adaptándonos a las nuevas situaciones, por lo que la experiencia incide en las prácticas parentales ejercidas.

*Orden y números de hermanos.* Furman y Lanthier (2002) confirman que los hijos nacidos en primer lugar gozan de mayor atención y cuidados que el resto de hermanos. A medida que crece la familia, las prácticas parentales tienden a ser más permisivas. Este hecho puede ser debido al aumento de trabajo en el entorno familiar, encargándose la madre de los hijos menores y el padre del cuidado de los mayores.

*Factores psicosociales y de personalidad.* Como hemos comentado con anterioridad hace referencia a la personalidad del niño y de los progenitores, como factor decisorio de las conductas parentales. El nivel de estrés parental influye en el

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

papel que desempeñan en la educación y cuidado de los hijos (Pérez Padilla, Lorence y Menéndez, 2010). Tener un hijo con necesidades educativas especiales puede ser un factor de estrés para muchas familias.

El estrés es un factor que pone en evidencia las habilidades que tienen los progenitores para cubrir las necesidades de los hijos de una manera competente (Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez, 2009). Algunos de los estudios realizados en este sentido, confirman que altos niveles de estrés parental se relacionan con bajos niveles de afecto y comunicación en las relaciones padres-hijos (Bonds, Gondoli, Sturge-Apple y Salem, 2002; Sidebotham, 2001), así como en la formación de un apego inseguro en el menor (Willinger, Diendorfer-Radner, Willnauer, Jorgl y Hager, 2005) y maltrato infantil (Crouch y Behl, 2001). Los factores desencadenantes del estrés pueden provenir de "cualquiera de los subsistemas en los que el individuo se desarrolla; no obstante, son aquellos contextos más cercanos al individuo y denominados microsistemas los que parecen incidir de manera directa en su desarrollo" (Pérez Padilla, Lorence y Menéndez, 2010, p. 49).

En este sentido, cabe resaltar, que desde la teoría de la personalidad<sup>35</sup> de Allport (1974) se distingue una disposición personal, definida como rasgo cardinal<sup>36</sup>, presente en prácticamente todos los comportamientos del padre o la madre que dan lugar a un estilo educativo determinado. A tal efecto, toma gran relevancia el temperamento del progenitor y del menor como determinante de las prácticas educativas parentales ejercidas. Indiscutiblemente, las características personales y emocionales de un sujeto determinan sus actuaciones. En esta misma línea, Belsky (1984) apunta que sólo los

---

<sup>35</sup>Gordon Allport (1974) definió la personalidad como la organización dinámica de los sistemas psicofísicos que determina una forma de pensar y de actuar, única en cada sujeto en su proceso de adaptación al medio.

<sup>36</sup> Un rasgo se puede definir como la tendencia de un individuo a comportarse de una forma consistente en muchas situaciones distintas. Allport (1974) distingue tres tipos de rasgos de la personalidad: (1) Rasgos cardinales: caracterizan la personalidad total del individuo puesto que influyen prácticamente en todos los aspectos de la conducta. (2) Rasgos centrales: son el conjunto de tendencias características que describen la personalidad de cada individuo. Entre cinco y diez rasgos son suficientes para caracterizar la personalidad de un individuo. (3) Rasgos secundarios: son rasgos que las personas muestran de forma esporádica en algún momento o situación.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

adultos maduros que alcanzan un nivel idóneo de bienestar pueden llegar a ejercer adecuadamente su rol parental.

*Estructura familiar.* Furman y Lanthier (2002) afirman la existencia de diferencias significativas referidas a la composición familiar. El tamaño de la familia se asocia de forma negativa con la atención prestada que los progenitores muestran a los menores. Asimismo, señalan que las familias con menos hijos utilizan estilos parentales menos restrictivos y utilizan menos estrategias castigadoras con respecto a las familias de más tamaño.

En otro orden, estarían las investigaciones llevadas a cabo en las que se valora la estructura familiar teniendo en cuenta las relaciones de pareja. Algunas investigaciones realizadas (Alston y Williams, 1982; Florsheim, Tolan y Gorman-Smith, 1998; Pastor, 2014) concluyen que no ofrecen apenas significación los niños de padres separados a padres casados, la única diferencia se aprecia en la implicación parental.

*Contexto histórico y cultural* donde se desarrolla la acción. Cuando en una situación un adulto ejerce un determinado estilo, viene mediado por el contexto histórico y cultural, dado que una misma acción va a tener consecuencias diferentes si se realiza en el hogar, en la escuela o en la calle. Por tanto, la cultura también media al respecto, un determinado gesto para nuestra cultura puede ser una falta de educación y en otra puede ser reforzado (Ceballos y Rodrigo, 1998; Musitu, 2000).

Grusec y Goodnow (1994) señalaron las diferentes manifestaciones que puede sufrir un estilo educativo en función de la situación. En un momento determinado unos padres pueden hacer uso de un estilo autoritativo y en otros autoritarios. En este sentido, Ceballos y Rodrigo (1998) apuntan que los padres suelen manifestar prácticas más duras cuando causa problemas a personas del entorno y más permisivas cuando no afectan a personas externas a la propia familia. Por tanto, lo que va a condicionar las conductas de los padres no será tanto ya el estilo educativo que lleven a cabo respecto a la educación de sus hijos, sino la conducta del niño en determinados momentos, así como la edad o incluso la personalidad del niño (Aguirre-Dávila, 2000; Amato y Fowler, 2002; Bugental, Olster y Martorell, 2003; Haan, Dekovic y Prinzie, 2012; Kochanska, 1995; Kuczynski, 2003; Padilla-Walker, Carlo, Christensen y Yorgason, 2012; Schaffer, 1999, 2006), entre otros.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

#### *Percepción de los padres con respecto a la educación. Expectativas y valores.*

Las expectativas sobre el rendimiento, la capacidad para alcanzar logros importantes, el grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado por los hijos, la implicación en la educación, etc. son factores influyentes en las prácticas parentales ejercidas (González-Pienda et al., 2002).

*Clima familiar.* Muchos padres se preocupan por sus habilidades parentales como si ellas estuvieran separadas de sus habilidades personales. Jiménez (2011) apunta que es necesario considerar el clima familiar como un antecedente relevante en la parentalidad, dado que influye en la calidad del clima familiar.

Por tanto, podemos concluir que los estilos educativos que profesan los adultos con respecto a la educación de los menores vienen mediados por muchas variables difíciles de controlar y evaluar en los diferentes contextos que se han realizado, dado que somos conscientes que no se pueden investigar y controlar todas ellas, debido al carácter dinámico y singular del ser humano, pero sí nos ayudan a vislumbrar de forma básica qué tendencias tenemos a la hora de educar en un tiempo y contexto determinado.

Desde nuestra perspectiva, los patrones educativos que los padres ejercen suponen un papel primordial en el desarrollo de sus hijos, no sólo a nivel académico sino en su desarrollo integral. Llevar a cabo unos patrones educativos inadecuados pueden suponer la aparición de conductas desadaptativas en los menores así como distintos problemas en el desarrollo (Pons y Berjano, 1997; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004). Bornstein y Bornstein (2010) afirman que elegir un estilo parental apropiado durante los primeros años de vida de un menor supone un gran reto, sobre todo, cuando los criterios educativos de los padres, expertos y sociedad no son coincidentes.

En un momento en que la estructura familiar está cambiando, parece importante insistir en la elección de las prácticas educativas parentales. Los padres disponen de modelos o técnicas disciplinares diversas, pero son las técnicas inductivas de apoyo (o el modelo autoritativo, democrático, autorizado, contractualista, etc.) las que más favorecen el ajuste social y familiar del niño, así como las que proporcionan una adecuada seguridad emocional y autoestima en el mismo. Por tanto, apoyamos a Goleman (1995) cuando habla de proporcionar una *alfabetización emocional* entendida como la ayuda que prestan los padres a sus hijos para ejercitarse en habilidades

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

humanas que son clave para conseguir el autocontrol, la empatía, la resolución de conflictos y una relación social adecuada.

En otro sentido, es de gran importancia desarrollar programas de educación para padres que, en algunos casos, supongan cambios en la forma de educar, en la manera de establecer límites y en la atención que se presta a los hijos.

En relación con el primer aspecto señalado, los estilos educativos parentales se han modificado a la par de los cambios que se han sucedido en nuestra sociedad actual. Han cambiado las formas de relación entre padres e hijos, han sustituido la obediencia y el temor que se tenía hacia los padres cuando no se actuaba como ellos querían, a una cierta "amistad" con los hijos en la que se busca tener una buena comunicación con ellos, fomentar sus potencialidades y capacidades, así como satisfacer sus necesidades respetando sus decisiones (Meil, 2006). Se ha pasado, por tanto, de estilos más autoritarios a estilos más permisivos y/o sobreprotectores, dado que los menores se están criando en una sociedad con mayor libertad y con nuevas formas de educar. Sin embargo, no hay que perder de vista, que no se trata de que el niño sea el que gestione su educación y desarrollo, ya que no está capacitado para ello, sino de establecer límites y normas claras sobre lo que está bien y mal, o puede o no hacer, ejercido más desde una perspectiva de autoridad que de poder.

El niño necesita para su desarrollo un ambiente estructurado y referentes claros que le hagan ver que no está todo permitido. La no existencia de un adulto que se comprometa a ser un modelo de identificación y referente en la educación de los hijos es perjudicial para su desarrollo (Torío et al. 2008). Estas nuevas formas de educar, deben ser aprendidas, dado que los padres de hoy no tienen como referentes de pautas y estrategias a sus propios padres.

En este sentido, cobra gran relevancia los programas de formación para padres a fin de proporcionar una orientación psicopedagógica adecuada (conocimientos, estrategias y pautas de intervención) en sus prácticas educativas y, en su caso, modificar o mejorar las prácticas existentes.

Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, (2000) han planteado la necesidad en los progenitores de un cambio en el conocimiento académico, técnico y experiencial. El primero de ellos, hace referencia a la idea de tener padres informados de la realidad que les rodea con el fin de mejorar sus prácticas educativas y, por ende, los problemas que

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

se dan en el contexto familiar (conocimiento técnico). Así, los padres a través de las experiencias vividas aprenden y tratan de repensar sus funciones para redirigir la forma en que se ejerce la parentalidad.

Sin embargo, es necesario puntualizar, llegado este momento, una connotación negativa a la generación actual respecto a las prácticas educativas que ejercen sus progenitores. De Miguel y De Miguel (2002) la califica como "generación consentida", ya que dispone de todo lo que solicita, poniendo incluso en peligro tanto su integridad como la estabilidad de la propia familia. A su vez, los padres por falta de tiempo y exceso de trabajo, dedican poco tiempo a la supervisión de sus hijos, provocando comportamientos desviados tales como la drogadicción, fracaso escolar, violencia juvenil, etc.

A pesar del gran número de investigaciones revisadas sobre los efectos que tienen las prácticas parentales en el desarrollo de niños y adolescentes, tanto a nivel internacional como nacional, siguen abiertas líneas de investigación que tratan de estudiar las conexiones entre algunos comportamientos de los adolescentes con ciertas dimensiones comportamentales de los padres (Musitu y Molpeceres, 1992). Sin embargo, no desde un modelo de construcción conjunta sino desde un modelo interactivo que entienda los estilos educativos como mixtos y cambiantes, teniendo en cuenta cada una de las variables que hemos expuesto y los microsistemas y microambientes.

El modelo interactivo defiende que la construcción conjunta parento-filial del estilo educativo no siempre logra con eficacia educar y socializar al hijo, porque no es una mera suma de efectos lo que hace posible dicho logro. Proyecta un avance indicando que en función de algunas características del hijo hará que estilos denostados, como el autoritario/restrictivo o el de bajo control/laxo, sean eficaces en el proceso educativo de según qué hijos para que se produzca un adecuado ajuste socioemocional y conductual. [...] De hecho, Lykken (2000) señala que existen niños que por sus características de personalidad (abarcando el temperamento y las habilidades cognitivas) serán mucho más difíciles de socializar y educar que otros, y que requieren de progenitores muy competentes para poder neutralizar sus tendencias antisociales, más allá de un estilo educativo concreto (Aroca y Cánovas, 2012, p.165).

Como hemos comentado en líneas anteriores, ante una misma situación no todos reaccionamos de la misma forma, ya que interfieren diferentes variables que hacen que actuemos de una forma determinada y no de otra. Pero sí es verdad que nuestra forma de actuar incide notablemente en el desarrollo de nuestros hijos. Actuamos siguiendo una serie de criterios educativos que valoramos como positivos para educar; a su vez los vamos reajustando según las respuestas que obtenemos de ellos para alcanzar nuestros objetivos y vamos configurando un estilo propio que utilizamos como medio para conseguir la socialización deseada (Valdivia, 2007). En tal proceso, se requiere, además, de un "conjunto integrado por la educación, la resiliencia y los derechos humanos del niño, con el fin de activar un dinamismo de desarrollo de la persona hacia su plena realización y hacia su felicidad" (Tébar, 2014, p.42).

### **3.4. La resiliencia como factor relevante en el bienestar del menor.**

La resiliencia se ha convertido en un concepto importante dentro de la teoría y la investigación del desarrollo del niño y de la salud mental. Desde el ámbito familiar, adquiere un valor centrado en los procesos interaccionales esenciales que permiten a las familias soportar y superar con éxito los desafíos disociadores (Walsh, 2004).

Los primeros estudios sobre resiliencia la definieron como la capacidad de una persona para superar situaciones adversas de forma competente (Werner y Smith, 1982). Estos estudios intentaban explicar qué motivos inducían al ser humano a superar tales situaciones, centrados en un primer momento en aspectos genéticos. Posteriormente, se puso énfasis en los recursos ambientales que influían en el proceso de la resiliencia. En este sentido, Rutter (1992) argumentó que la resiliencia era un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que hacían que el sujeto superase situaciones adversas, a pesar de vivir en un contexto problemático. De esta forma deja de entenderse como cualidad o rasgo con el que los seres humanos nacen, a adquirir una dimensión procesual en la que el individuo a medida que evoluciona y va pasando sus propias experiencias la va desarrollando. Supone, pues, un proceso dinámico en continua construcción entre la persona y el ambiente (García-Vesga y Domínguez-De la Ossa, 2013; Kalawski y Haz, 2003). Sin embargo, a pesar de esta gran aportación, se ha continuado planteando los motivos por los que dos niños en familias disfuncionales distintas reaccionan de modo



### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

diferente, uno es capaz de sentirse bien a pesar del contexto y el otro no. En relación con este aspecto, Grotberg (2006) ha señalado que existen muchas diferencias al respecto y las ha agrupado en tres tipos de factores:

1. Apoyos externos, que promueven la resiliencia. Este apoyo externo hace referencia al factor "Yo tengo" una persona o personas en las que puedo confiar plenamente y que me aman sin condicionamientos, límites en mi comportamiento, buenos modelos a imitar, entorno familiar estable, etc.

2. Fuerza interior, que se desarrolla a través del tiempo y que se apoya a aquellos que se encuentran frente a alguna adversidad. La fuerza interior tiene como factor "Yo soy" una persona que agrada a la gente, predispuesto, que respeta a los demás, empática, responsable, segura de sí misma, etc.

3. Capacidades interpersonales y de resolución de conflictos, en definitiva lo que "Yo puedo" realizar una tarea y acabarla, expresar mis sentimientos, controlar mi comportamiento, pedir ayuda si la necesito, generar ideas para hacer cosas, etc.

Grotberg (2006) plantea que cada uno de estos tres factores pueden promoverse por separado, pero cuando intentamos resolver una situación adversa se combinan todos los factores según los necesitamos. Apunta que la mayoría de las personas disponemos de algunos de estos factores, pero en muchas ocasiones desconocemos cómo utilizarlos. Por ello, somos resilientes en una determinada situación y en otra no.

En esta misma línea, Cyrulnik (2005) refuerza la importancia del otro como punto de apoyo para superar situaciones adversas. Este autor señala la figura del "tutor resiliente" que sería aquella persona, situación o lugar que nos ayuda a superar la situación tras la adversidad. Richardson (2002) destaca en la resiliencia el aprendizaje positivo que aprendes a través de una situación traumática o difícil, este proceso recibe el nombre de reintegración resiliente. Así pues hoy se entiende la resiliencia como una interacción entre lo innato y lo adquirido por la experiencia sostenida debido a adecuadas relaciones de apoyo (Walsh, 2004).

No obstante, los estudios más recientes referidos a la resiliencia vienen del ámbito de la neurociencia que apunta que una respuesta óptima ante situaciones adversas tiene en cuenta la capacidad de procesamiento neuronal y las capacidades cognitivas y de aprendizaje para la adaptación en ambientes extremos (Paulus, Simmons, Poterat, Van Orden y Swain, 2010). Esta nueva perspectiva nos permite

ensalzar el rol tan importante que desempeñan los diferentes contextos (micro-meso-exo-macro) en los que se vinculan aspectos de las relaciones interpersonales, la mente y el cerebro (Siegel y Payne, 2012). Esta perspectiva sistémica de resiliencia familiar "designa los procesos de superación y adaptación que tienen lugar en la familia como unidad funcional" (Walsh, 2004, p.40).

### **3.4.1. Resiliencia y factores de vulnerabilidad y protección del menor. Una perspectiva integradora del bienestar del menor.**

Teniendo en cuenta este planteamiento, cualquier contexto puede suponer un factor de riesgo o de protección con respecto al menor en determinadas situaciones. Por ello, cuando hablamos de resiliencia es inevitable hacer mención a los factores de riesgo y protección, que da lugar por un lado al maltrato y, por otro, al desarrollo de la resiliencia.

El ecosistema social favorece los buenos tratos infantiles cuando existe entre los diversos sistemas una adecuada interacción entre ellos, centrada en una parentalidad competente que garantice el desarrollo sano en los niños. Estos sistemas son (Barudy y Dantagnan, 2005):

- a) El ontosistema que hace referencia a las características individuales de cada menor.
- b) El microsistema, que engloba el nicho ecológico de la familia.
- c) El exosistema, que corresponde a la comunidad de referencia.
- d) El macrosistema, compuesto por la cultura y el sistema político.

Cuando existen factores que alteran alguno de los sistemas anteriores y los progenitores no son capaces de afrontar de forma adecuada, se incurre en riesgos para el menor. Los factores de riesgo son "aquellas condiciones biológicas, psicológicas o sociales que aumentan la probabilidad de que aparezca una determinada conducta, situación o problema que comprometen en menor o mayor medida el ajuste personal y social de las personas" (Rodrigo et al., 2008, p.25) y que, por tanto, pueden dar lugar al maltrato infantil. Por otra parte, se distinguen los factores de protección que hacen referencia a las influencias que alteran o mejoran la respuesta de un individuo ante algún riesgo, dando lugar a un resultado adaptativo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla,

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

1997). De tal forma que hemos incluido una relación de factores de protección y de riesgo clasificándolos según los contextos de desarrollo (cuadro 15).

**Cuadro 15:** Factores de protección y de riesgo según los contextos de desarrollo.

	<b>Factores protección</b>	<b>Factores de riesgo</b>
<b>Familia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Calidez y apoyo</li> <li>» Afecto y confianza básica</li> <li>» Estimulación apropiada y apoyo escolar</li> <li>» Estabilidad emocional de los padres</li> <li>» Altas expectativas y buena supervisión con normas claras</li> <li>» Relaciones positivas con la familia extensa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Pobreza crónica y desempleo.</li> <li>» Madre con bajo nivel educativo.</li> <li>» Desorganización doméstica.</li> <li>» Conflicto y/o violencia en la pareja.</li> <li>» Toxicomanías.</li> <li>» Padre con conducta antisocial y/o delincuencia.</li> </ul>
<b>Iguales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Participación en actividades de ocio constructivo.</li> <li>» Buena relación con compañeros que respetan normas.</li> <li>» Asertividad y comunicación interpersonal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Compañeros con conductas de riesgo, problemas de alcohol y drogas y conducta antisocial.</li> <li>» Aislamiento social.</li> <li>» Dejarse llevar por la presión del grupo.</li> </ul>
<b>Escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Buen clima escolar con normas claras y vías de participación.</li> <li>» Altas expectativas sobre el alumnado.</li> <li>» Oportunidades para participar en actividades motivadoras.</li> <li>» Tutores sensibles que aportan modelos positivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Falta de cohesión entre profesores y alumnos.</li> <li>» Falta de relaciones entre familia y escuela.</li> <li>» Escuela poco sensible a las necesidades de la comunidad.</li> <li>» Clases con alumnado con alto fracaso escolar y conductas de riesgo.</li> </ul>
<b>Comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Barrios seguros y con viviendas apropiadas.</li> <li>» Relaciones de cohesión entre los vecinos.</li> <li>» Organización de la comunidad centrada en valores positivos.</li> <li>» Políticas sociales que apoyan el acceso a recursos de apoyo a las familias.</li> <li>» Actividades de participación en la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Violencia e inseguridad.</li> <li>» Mala dotación de recursos.</li> <li>» Barrios masificados y sin identidad.</li> <li>» Empleo parental con horarios extensos.</li> <li>» Entorno con prejuicios, intolerancia y actitudes de rechazo.</li> </ul>

Fuente. Rodrigo et al. (2008, p.26; adaptado de Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004).

Cuando en un análisis del desarrollo del menor prevalecen aspectos de riesgo sobre los de protección pueden darse conductas disfuncionales alterando dicho desarrollo. A su vez, cabe señalar que si tales alteraciones se dan en el contexto más próximo al individuo producen mayores problemas de desprotección que si se producen en otros contextos, al igual que si se da en edades más tempranas (Rodrigo et al., 2008). El riesgo de malos tratos aumenta en la medida en que las necesidades no son suficientemente satisfechas y se desatienden (López, 1995).

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

Si bien, en el abordaje de la problemática del maltrato infantil la primera acción es tomar una medida protectora que ponga al niño fuera de peligro, preservar al niño no significa que no vuelva a darse el riesgo o la desprotección, ya que el momento de desarrollo de cada niño va cambiando de acuerdo con el período evolutivo, y puede ser resiliente en un determinado momento y en otro no, o simplemente ser resiliente en un determinado contexto y en otro no. Por ello, las raíces de la resiliencia van a depender tanto de aspectos del ambiente como de lo constitucional, que van cambiando según las circunstancias (Morelato, 2011).

Dado que un factor de protección no es un factor de resiliencia (Cyrulnik, 2003), es necesario plantear una alternativa. En este sentido Walsh (1996), entre otros muchos autores, ha sugerido crear programas de apoyo estatales, locales e individuales que traten de desarrollar competencias tanto en los niños como en los cuidadores. Hablamos pues de redes sociales formales como la familia, la escuela, centro de salud, etc. o informales como el vecindario, los amigos, etc. Dentro de estos programas es relevante proporcionar a los padres espacios de reflexión, de puesta en común de debilidades y fortalezas, así como de conocimientos para reformular y transformar sus actuaciones.

Ante lo expuesto, creemos firmemente en la formación parental. Llegados a este punto queremos hacer hincapié en la necesidad de proporcionar desde la escuela (por ser el segundo contexto ecológico más importante en edades tempranas), estrategias que fortalezcan habilidades cognitivas y/o afectivas que ayuden al menor a superar o a desarrollar una modalidad resiliente de enfrentamiento a la adversidad. En este sentido, adquiere gran relevancia el papel del docente, por ser una pieza clave en la detección de comportamientos de riesgo y de recursos, dada su capacidad de transformación y formación en sus educandos y su entorno, siendo un auténtico desafío en la educación del futuro.

Algunos países como Canadá y Austria han puesto en marcha una medida para supervisar periódicamente desde el ámbito escolar el desarrollo de los primeros años de vida del niño. El docente cumplimenta al poco tiempo de haber iniciado el menor la escolaridad una lista de cien elementos que abarcan cinco dominios del desarrollo de la primera infancia: salud y bienestar físico, competencia social, madurez emocional, capacidades lingüísticas y cognitivas y habilidades comunicativas. De esta forma, existe una medición nacional (AEDI) que predice hasta qué punto las familias están apoyando el desarrollo de sus hijos. La finalidad es saber la proporción de los niños de la nación

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

que están "bien encaminados", "en riesgo" o son "vulnerables" desde el punto de vista de su desarrollo con el fin de garantizar el mejor comienzo posible en la vida de todos los niños.

**Cuadro 16.** Dimensiones del bienestar infantil

DIMENSIONES	COMPONENTES	INDICADORES
<b>Dimensión 1: Bienestar material</b>	Privación monetaria	Tasa de pobreza infantil relativa Brecha de pobreza infantil relativa
	Privación material	Tasa de privación infantil Tasa de bajo poder adquisitivo familiar
<b>Dimensión 2: Salud y seguridad</b>	Salud al nacer	Tasa de mortalidad infantil Tasa de bajo peso al nacer
	Servicios de salud preventiva	Tasa de inmunización general
	Mortalidad infantil	Tasa de mortalidad infantil, entre 1 y 19 años
<b>Dimensión 3: Educación</b>	Participación	Tasa de participación: educación de la primera infancia Tasa de participación: educación superior, de 15 a 19 años Tasa NEET (% 15-19 años que no cursan estudios ni trabajan)
	Rendimiento	Promedio de las puntuaciones PISA en lectura, matemáticas y ciencias
<b>Dimensión 4: Conductas y riesgos</b>	Conductas de salud	Tener sobrepeso Desayunar Comer fruta Realizar actividades físicas
	Conductas de riesgo	Tasa de fecundidad en adolescentes Tabaco Alcohol Cannabis Peleas Víctima de acoso escolar
<b>Dimensión 5: Vivienda y medio ambiente</b>	Vivienda	Habitaciones por persona Problemas múltiples en la vivienda
	Seguridad medioambiental	Tasa de homicidios Contaminación atmosférica

Fuente. Oficina de Investigación de UNICEF (2013).

En esta misma línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en 1988, con el fin de poder ejercer una parentalidad competente y favorecer el bienestar infantil, creó una oficina de investigación para apoyar sus actividades en defensa de la infancia en todo el mundo e identificar e investigar áreas actuales y futuras de trabajo. El objetivo principal de la Oficina de Investigación es mejorar la comprensión internacional de una serie de cuestiones relacionadas con los derechos de la infancia, a fin de facilitar la plena aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño mediante su promoción en todo el mundo. En un estudio

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

comparativo llevado a cabo por UNICEF (2013) se establecieron las dimensiones que integran el bienestar infantil, así como los indicadores de cada dimensión (cuadro 16).

En torno a estas cinco dimensiones gira el bienestar del menor: bienestar material, salud y seguridad, educación, conductas y riesgos, vivienda y medio ambiente. Sin embargo, deja de lado otros aspectos importantes como la calidad de la crianza de los niños, la salud mental y emocional de los niños, la exposición de los niños a la violencia en el hogar (bien sea como víctimas o como testigos), el abuso y abandono infantil, etc. Por ello, sería conveniente continuar con esta línea de investigación, dada la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo y bienestar del menor.

En nuestro país, pocas son las iniciativas que se llevan a cabo, dado que parecen primar otros intereses políticos y económicos en muchas ocasiones independientes al bienestar de todos los niños, ya que en la actualidad, están soportando las graves consecuencias de la crisis que estamos sufriendo; "casi tres millones de españoles están en riesgo de pobreza o exclusión. En total, la tasa de pobreza infantil para menores de 16 años es del 26,7%, seis puntos por encima del conjunto de la población<sup>37</sup>". Graciela Malgesini, responsable de Asuntos Europeos e Incidencia Política de la EAPN (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español) señala que "la pobreza es resultado de un bajo nivel de empleo y un bajo nivel de políticas sociales, tanto rentas mínimas como elemento fundamental pero también los complementos por hijo a cargo. Las comunidades autónomas que han hecho inversiones fuertes en políticas sociales como País Vasco y Navarra tienen menos tasas (El Mundo, 2015<sup>38</sup>).

Es por ello que el papel del Estado debe ir orientado a facilitar políticas donde prime el bienestar del menor en su más amplio sentido, abarcando la integridad del individuo, ya que los esfuerzos de los padres y de los profesionales son insuficientes si la sociedad, a través del Estado, no asume la responsabilidad de promover los derechos de los niños aportando los medios financieros para asegurar el bienestar de las familias y ofreciendo a los niños que lo necesitan e incluso, aquellos que no lo necesitan pero

---

<sup>37</sup> Datos del Instituto Nacional de Estadística (2015).

<sup>38</sup> Diario El Mundo (consultado el 2/2/ 2015)

<http://www.elmundo.es/espana/2015/02/10/54d9e51be2704ec57c8b4582.html>

que pueden algún día necesitarlo, programas de protección para garantizar sus derechos (Barudy y Dantagnan, 2005).

En esta misma dirección, Brazelton y Greenspan (2005) señalaron entre las siete necesidades básicas de la infancia la de *proteger el futuro*, entendida como la necesidad de priorizar en la agenda internacional de los países desarrollados la erradicación del hambre y las enfermedades infantiles. Supone entender las necesidades básicas de la infancia, junto con los derechos humanos, como un derecho de todos.

### **3.5. La escuela en el desarrollo de las competencias parentales.**

La familia y la escuela constituyen dos contextos de desarrollo positivos fundamentales para el bienestar del menor en los primeros años de vida (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000). Los niños pasan gran parte de sus vidas en ellas, por ello el centro educativo es, junto al hogar, el medio en el que se desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Desde la perspectiva del bienestar del menor en su globalidad, resulta crucial en qué medida podemos desde dichos centros ayudar o facilitar a las familias estrategias para desarrollar sus competencias parentales.

La escuela destaca como contexto de aprendizaje y de socialización desde el cual se sigue forjando en el niño su mundo y su propia identidad, ya que la entrada del mismo al centro escolar nunca se hace de manera neutral sino que lleva anexados valores, normas, creencias, y ciertas actitudes fruto de su nacimiento en una determinada familia (Bruner, 2012). Media en el aprendizaje personal, social y cultural del individuo y ha de buscar formas para implementarse y retroalimentarse mutuamente. De esta forma entendemos que forman dos sistemas interrelacionados y complementarios.

Somos conscientes de que la escuela comparte directamente el rol socializador con las familias y requiere de su participación efectiva dentro de dicho contexto para garantizar un óptimo desarrollo educativo. Asimismo, lo han reconocido distintas normativas que han ido desarrollándose en los últimos cuarenta años. En un primer momento, con la Ley General de Educación (1970) que reconocía los derechos y deberes de las familias con respecto a la participación en el centro. Posteriormente, han

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

surgido otras leyes como la LODE<sup>39</sup> (1980), la LOGSE<sup>40</sup> (1990), la LOPEG<sup>41</sup> (1995), la LOCE<sup>42</sup> (2002), la LOE<sup>43</sup> (2006) y la actual LOMCE<sup>44</sup> (2013) que priman la necesidad de la participación y colaboración parental en el centro educativo. Sin embargo, la práctica diaria ha ido por otros derroteros, bien por parte de la escasa implicación familiar, por la desconfianza entre el profesorado o por la falta de promover dicha participación de forma efectiva. Lo cierto es que ha tenido poco éxito hasta hace muy pocos años, a partir de numerosos estudios que han evidenciado la relación familia-escuela como un binomio ineludible en el desarrollo del niño.

Al respecto, la escuela asume las siguientes funciones (Domínguez y Fernández López, 2007):

- a) Transmitir conocimientos de generaciones anteriores.
- b) Desarrollar aptitudes para formar su personalidad.
- c) Desarrollar habilidades y destrezas basadas en valores humanos que orienten su vida.
- d) Motivar el aprendizaje para elevar su nivel cultural.

Delors (1996) hace mención a cuatro pilares fundamentales en la educación para el futuro:

1. *Aprender a conocer*, basado en un aprendizaje por descubrimiento y compartido entre el adulto y el menor, presentando un mundo en constante cambio basado en la historia pero que va construyendo el presente.

2. *Aprender a ser*, descubriendo cómo es, sus capacidades, sentimientos, valores, posibilidades y limitaciones. Para ello, es necesario que el adulto lo acepte como es y le preste la ayuda necesaria para proporcionarle seguridad.

3. *Aprender a hacer*, a través de habilidades y destrezas de observación, manipulación, experimentación, etc. realizando así nuevos aprendizajes.

---

<sup>39</sup> Ley Orgánica que regula el Estatuto de Centros Escolares.

<sup>40</sup> Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

<sup>41</sup> Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros escolares.

<sup>42</sup> Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

<sup>43</sup> Ley Orgánica de Educación.

<sup>44</sup> Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa.



### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

4. *Aprender a vivir en comunidad*, en un clima de aceptación, tratando de reconocer al otro aceptando y respetando sus diferencias, ejerciendo la comunicación, el diálogo, intercambios, etc. que enriquezcan la vida personal y colectiva.

De este modo, la escuela debe desarrollar capacidades no sólo físicas, sino también, morales y mentales, basadas tanto en el currículo oficial como en valores culturales y pautas de conducta. De ahí la importancia de los profesionales de la educación en transmitir todo este tipo de conocimientos, ya que incide en su desarrollo biopsicosocial y afectivo. El docente adquiere un rol protagónico en la promoción y desarrollo de los niños a través de las relaciones que establece con ellos pero también con las familias. Sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deben atender a sus necesidades no sólo educativas, sino también, de cualquier índole dado que adquiere un valor relevante en su educación.

No obstante, hay que tener presente que por muy bien que los profesores desempeñen su labor como educadores, no podrán reemplazar al contexto familiar. La escuela complementa su aprendizaje como educadores, pero en sí misma es insuficiente, presenta limitaciones aparentemente insalvables (aumento de alumnos en las aulas, exceso de experiencias cognitivas, déficit de experiencias afectivas, jerarquización y burocratización de las relaciones, etc.). Así pues, demanda la participación de la familia y la sociedad para que asuman su responsabilidad en la educación de las futuras generaciones, ya que ambas se sitúan en la base del proceso como pilares básicos de la socialización (Hernández Prados y López Lorca, 2006). Estas autoras añaden que para favorecer la convivencia entre familia y escuela se hace necesario que el centro abra sus puertas a la comunidad, especialmente a las familias. Debe cambiar la perspectiva de ambos agentes educativos, dado que sus actuaciones se orientan hacia la misma persona y no se puede separar la vida del niño en la escuela de su vida en el hogar, ni viceversa. Tal relación, padres-escuela, mejora el rendimiento académico<sup>45</sup> de los hijos, dado que desarrollan actitudes y comportamientos positivos en ambos sentidos (González-Pienda et al., 2002; Pelegrina, García Linares y Casanova, 2002; Siles, 2003).

---

<sup>45</sup> El National Network of Paternship Schools (NNPS) fundado por Epstein en 1996 en EEUU, aporta datos positivos en el rendimiento y comportamiento de los niños debido a la implicación de las familias en la escuela. Asimismo el Harvard Family Research Project (HFRP) de la Escuela de Educación de Harvard corrobora, también, dichos resultados en las diferentes etapas educativas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

Desde esta perspectiva cabe señalar que existen investigaciones que avalan estos datos mucho más actuales como INCLUD-ED (2006-2011) del sexto programa Marco de la Unión Europea, en la que se señala los beneficios educativos de las relaciones democráticas y participativas de las familias dentro de los centros escolares. Este mismo programa ha corroborado, a su vez, como ciertas actuaciones que se implementan dentro de las aulas y, en general, en el centro educativo, mejoran los resultados del menor incluso teniendo un contexto familiar adverso, de ahí la responsabilidad compartida (peso cada vez mayor de la escuela). También podemos encontrar la guía para padres de Harvard, The Yale<sup>46</sup> (2002), en la que se afirma que la vida escolar y familiar deben estar más relacionadas y que si la relación es constante y directa se mejora el desarrollo del niño en su globalidad.

Actualmente, en los centros escolares las familias participan de manera informativa o consultiva. Estos dos tipos de participación familiar son, en el primer caso, de asistencia a reuniones marcadas por la ley durante el curso escolar y, para el segundo, de aportación y consulta en algún elemento relacionado con el aprendizaje del niño. Estas formas de participación exigen a la familia de desarrollar una competencia mucho mayor, no sólo educativa-académica sino también en otros aspectos, ya que imposibilitan la participación decisiva, evaluativa y educativa en los centros escolares, garantes de la mejora en el desarrollo integral del menor (INCLUD-ED Consortium, 2009). Desde este punto de vista, se plantea que las escuelas y los profesores más eficaces son aquellos que colaboran e implican en gran medida a las familias en el contexto escolar.

Ribes (2002) apunta los principales beneficios que se producen cuando existe colaboración entre ambos microsistemas entre los que destaca la capacidad de ofrecer a las familias un lugar dentro de la escuela y de relación, fomentando la escuela de padres como un recurso humano de apoyo y de reflexión a través tanto de las familias como de profesionales del ámbito educativo.

Pretendemos la formación de padres, a través de la atención grupal, en primer lugar, e individual posteriormente, con el fin de que mejoren el ejercicio de sus funciones para garantizar el adecuado desarrollo en los niños (MacLeod y Nelson,

---

<sup>46</sup> Linda, C., Mayes, M.D., y Donald J. Cohen, M.D. (2002). The Yale. Child Study center guide to understanding your child. United States of America: Little Brown and Company.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

2000). En definitiva, se trata de crear en la escuela espacios donde los padres y toda la comunidad en general, intercambien saberes y formas de pensar y actuar, tomando como punto de partida la prevención, ya que los programas grupales de educación parental fomentan una acción proactiva que permite actuar sobre aquellos aspectos tanto de la persona como ser individual como del contexto familiar que dificultan su ejercicio con el fin de paliar las consecuencias o, incluso, evitar que vuelvan a darse. "No se trata de una divulgación de contenidos teóricos, ni tampoco de un entrenamiento de determinadas técnicas, se trata de una formación de padres y madres de tipo experiencial, que tenga como objetivo primordial conceptualizar las prácticas de la vida cotidiana" (Martín et al., 2009, p.127).

Siguiendo los planteamientos propuestos por la Recomendación Europea sobre la importancia en el ejercicio de la parentalidad de desarrollar programas educativos para padres, ratificamos dicha necesidad, ya que es una medida de apoyo para los progenitores, ofrecer estrategias y habilidades que permitan responder a las necesidades que plantea la educación del menor. Planteamos nuevos retos para la escuela, por una parte, ser un punto de referencia para la prevención de situaciones de riesgo bio-psico-social y, por otra, contexto esencial de apoyo y formación de las familias a partir de la construcción compartida del conocimiento y de la implicación parental (*parent involvement*) en la mejora de su propio ejercicio.

Rodrigo et al. (2008) distinguen tres generaciones de programas de educación parental:

a) Programas de primera generación (años 70); parten de enfoques unidireccionales y se centran en aspectos relacionados con proporcionar ambientes de apoyo y estimulación, comunicación efectiva y resolución de conflictos a través de sesiones grupales o visitas domiciliarias.

b) Programas de segunda generación (principios de los años 90); parten de enfoques bidireccionales y promueven la interacción con el menor para el desarrollo de un apego seguro, la empatía, el juego y el establecimiento de límites y normas para propiciar una interacción de calidad.

c) Programas de tercera generación (actuales); parten de un enfoque ecosistémico, que fomenta la relación de pareja y la co-parentalidad, implicando a los centros educativos y otras entidades en el ejercicio de la parentalidad positiva.

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

Señalamos ejemplos de algunos programas que se han implementado a las familias en España desde los centros educativos basados en un enfoque ecosistémico, es decir, de tercera generación (Martín et al., 2009):

- Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes. Sevilla: Oliva, Hidalgo, Parra, Ríos y Vallejo (2007).
- La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. País Vasco: Maganto y Bartau (2004).
- Preescolar Na Casa. Galicia. Equipo de Preescolar Na Casa (1996).
- Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Martínez-González, (2009).
- Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Valencia, Forest y García-Bacete, (2006).
- Programa de Apoyo Personal y Familiar en colaboración con Radio ECCA Fundación Canarias. Rodrigo, Capote, Márquez, Martín, Rodríguez, Guimerá y Peña (2009).
- Crecer Felices en Familia: Un Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover el Desarrollo Infantil, Junta de Castilla y León. Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Martín, Rodríguez y Pérez (2008).

En otro sentido, actualmente, algunas familias tratan de delegar su papel educativo a la escuela, unas veces por falta de tiempo a las tareas educativas, otras por incompetencia e inseguridad sobre cómo educar a los menores hoy día, y otras por no disponer de apoyos sociales, que hace que las familias se encuentren completamente desorientadas y acaben delegando su papel a los profesionales de la educación (Vila, 2000).

En un estudio realizado por Vilchez (2007) se constató la enorme preocupación que supone para los padres educar, generando en muchas ocasiones ansiedad en el proceso de enseñanza. Para ellos, la educación familiar viene ligada a un objetivo claro, el logro de la felicidad de los hijos, aunque suponga un mayor coste tanto material como humano en la consecución del mismo. En muchas ocasiones, supone altos niveles de ansiedad y/o recursos económicos de los que no se disponen, simplemente por la necesidad de complacerles o ofrecerles todo aquello que sus progenitores no tuvieron o

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

no pudieron hacer a su edad. Este mismo estudio apunta, además, el miedo que sienten los padres ante la tarea de educar por el papel que tiene la sociedad en dicho proceso y como los padres se inclinan más por estilos educativos protectores y afectivos frente a autoritarios o negligentes.

Resumiendo, podríamos decir que en la sociedad hiperindustrializada en que vivimos el cuidado físico del hijo se ha hecho, ciertamente, en muchos aspectos más sencillo, gracias a la tecnificación del hogar y a los artículos preparados ya de antemano, como los pañales desechables y las papillas de bebés. Pero también es verdad que con el descubrimiento de la infancia se descubrieron también nuevos temas y nuevas tareas, que se traducen en crecientes exigencias a los padres (Beck-Gernsheim, 2003, p.170).

En este sentido, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez-Ferrer (2001) apuntan que el hecho de que las familias hoy en día estén menos presentes en la educación de sus hijos se debe al acceso a la mujer al mundo laboral fuera del hogar, al debilitamiento de los lazos de la familia extensa con respecto a las sociedades más tradicionales y al aumento de las tasas de divorcio en todos los países occidentales. Valiño (2006) añade, además de las causas señaladas, la falta en los progenitores de una educación tanto en aspectos intelectuales y sociales como de valores.

Por otra parte, cabe señalar que los padres abandonan o delegan su función en la escuela centrando sus exigencias y expectativas, únicamente, en la preparación académica de sus hijos y la conducta. Es decir, lo que prima es que el niño siga de forma adecuada la formación académica y no se desvíe, y que sepa comportarse, dejando incluso de lado valores tan importantes como la responsabilidad, el esfuerzo, la amistad, etc. Por ello, el contexto educativo y familiar son fundamentales en este sentido y deben aunar esfuerzos con el fin de multiplicar los efectos sobre los niños, ya que tendrían como referencia un modelo homogéneo y compacto (Megías, 2007). Domínguez y Fernández López (2007) apuntan la necesidad de comprender por parte de padres y maestros que el centro de la educación es el hijo/alumno. Si no se produce el acuerdo planteado incurrimos en la disfuncionalidad en la relación padres-profesorado, dado que una escuela no puede limitar su actividad a la transmisión de conocimientos sin atender a las necesidades de la familia.

No obstante, en la participación familiar se encuentra, por su parte, la respuesta del profesorado con ciertas reticencias sobre dicha participación en el sistema escolar,

### 3.- La competencia parental como elemento clave de la parentalidad positiva.

---

ya que entre el profesorado también existe la idea de que es una interferencia en el desarrollo de su trabajo. Por ello, se plantea otro objetivo al respecto, la formación del profesorado y la apertura a otra nueva forma de entender la educación.

Si bien es cierto que se abren diferentes líneas de investigación para conocer las causas que determinan la baja participación de las familias en los aspectos escolares de los niños, no podemos obviar el papel central que tiene la educación familiar, ya que es "una obligación moral de los padres y un derecho del hijo en cuanto su ser persona, y los educadores que los padres libre y responsablemente elijan serán educadores subsidiarios de ese derecho-deber educativo de la familia" (Parada, 2010, p.31).

A su vez, se plantea otro desafío crucial desde la escuela que es la implicación parental para desarrollar una formación de calidad que ayude a favorecer sus competencias y sus potencialidades como padre o madre. En este sentido, la escuela como entorno privilegiado constituye una referencia absoluta en materia de supervisión y control infantil y, por tanto, de detección de necesidades. El uso de la educación parental como recurso es una forma de abordar con efectividad la prevención que sigue siendo la gran asignatura pendiente (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010).

En el desarrollo de programas parentales se requieren programas psicoeducativos y comunitarios basados en evidencias, tal y como recogen Máiquez, Rodrigo y Byrne (2015), es decir, programas que cumplen con ciertos estándares de calidad entre los que deben destacar una fundamentación teórica consistente, un diseño de investigación riguroso, una implementación adecuada con profesionales formados y una exhaustiva evaluación (eficacia, efectividad y eficiencia) de su aplicabilidad en diferentes contextos. Estas mismas autoras plantean una serie de características de los programas de apoyo parental que muestran mayor efectividad y que, por tanto, se basan en evidencias (cuadro 16).

**Cuadro 17.** Características de los programas de apoyo parental que muestran mayor efectividad

- 
1. Parten de una visión preventiva y de promoción ligada al fortalecimiento de las capacidades de la familia.
  2. Especifican la población a la que van destinados (por ejemplo, edad de los niños, niveles de riesgo biológico y psicosocial de las familias).
  3. Identifican las necesidades de las familias antes y durante la participación en el programa.
  4. Se basan en teorías contrastadas científicamente.
  5. Proporcionan un entrenamiento adecuado de los facilitadores.
  6. Aseguran la calidad de la implementación.
  7. Cuentan con apoyos institucionales que aseguran su continuidad.
  8. Presentan resultados que evidencian su impacto positivo en los destinatarios, en el servicio y en el desarrollo de la comunidad.
- 

Fuente. Máiquez, Rodrigo y Byrne, 2015, p.84.

Creemos firmemente en la escuela como promotora, no solo de la eficacia escolar en los resultados académicos, sino en el desarrollo positivo de los niños en general, dado el establecimiento de vínculos personales con los educadores y la creación de un entorno positivo que se establece dentro de dicho contexto (clima afectuoso, normas y límites claros, relaciones afectivas con amigos, etc.). En definitiva, de ofrecer oportunidades para el desarrollo de competencias.

A partir de lo expuesto, cobran gran relevancia las palabras de Posada, Gómez y Ramírez (2008), ya que señalan la necesidad de una práctica de crianza humanizada basada en la prioridad del Estado, la sociedad y la escuela, en general, y de la familia, en particular, para dar respuesta a las necesidades de los niños motivando el reconocimiento y ejercicio de sus derechos, y donde no exista el maltrato ni físico, ni verbal, ni psicológico. "Si queremos proteger el futuro de un niño, debemos proteger el futuro de todos" (Brazelton y Greenspan, 2005, p.218).





**CAPÍTULO 4. ANÁLISIS  
DE INSTRUMENTOS DE  
EVALUACIÓN DE  
COMPETENCIA  
PARENTAL Y ESTILOS  
EDUCATIVOS**



# **CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIA PARENTAL Y ESTILOS EDUCATIVOS.**

De acuerdo con la literatura científica en relación con la competencia parental son escasos los instrumentos que existen, dado que es un campo de estudio bastante reciente. Sin embargo, existe un gran número de instrumentos que evalúan los estilos educativos parentales, la disciplina familiar, el estilo de comunicación, implicación parental en la educación, la adaptación del niño a los diferentes contextos, etc., centrados con demasiada frecuencia en las carencias o debilidades de los padres, y con escasas referencias a competencias, optimismo, expectativas de futuro o relaciones significativas.

No obstante, hemos revisado un gran número de instrumentos nacionales e internacionales del ámbito familiar para analizar y considerar los diferentes aspectos que evalúa cada uno de ellos.

Con el fin de facilitar la comprensión de las pruebas revisadas, vamos a clasificarlas en dos grandes bloques: nacionales e internacionales, dentro de los cuales distinguiremos los instrumentos dirigidos a progenitores y/o tutores del menor, a hijos o menores/adolescentes y a toda la familia.

## **4.1. Instrumentos de ámbito nacional.**

### **a) Dirigidos a progenitores y/o tutores**

En primer lugar, hemos tratado de recoger y explicar con mayor detenimiento aquellos instrumentos dirigidos a padres en los que se tratan de evaluar la competencia parental, la calidad de vida de los niños atendiendo al bienestar emocional, físico y material, las relaciones interpersonales, el desarrollo personal y oportunidades de experiencias, los estilos educativos como medida de una intervención preventiva,

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

correctiva y optimizadora, el grado de eficacia de las prácticas educativas y metas educativas y la capacidad de una persona para atender y cuidar a un menor (cuadro17).

**Cuadro 18.** Instrumentos dirigidos a progenitores y/o tutores

<b>Instrumento</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Elementos o dimensiones que valora</b>
<i>Cuestionario Situacional de metas y prácticas educativas</i> (Ceballos y Rodrigo, 1992)	Evaluar la frecuencia de uso y el grado de eficacia de las prácticas educativas y el consenso en metas educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas educativas en situación hipotética</li> <li>- Metas educativas en situación hipotética</li> </ul>
<i>Evaluación de Estilos Educativos (4E)</i> (Palacios, 1994)	Evaluar el estilo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación</li> <li>- Afecto</li> <li>- Nivel de exigencia</li> <li>- Grado de control</li> </ul>
<i>Perfil de Estilos Educativos (PEE)</i> (Magaz y García Pérez, 1998).	Valorar las actitudes y valores ante la educación de hijos o alumnos.	<p>Ideas, creencias, actitudes y emociones sobre la educación de los hijos/alumnos diferenciando los siguientes estilos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobreprotector</li> <li>- Inhibicionista</li> <li>- Punitivo</li> <li>- Asertivo</li> </ul>
<i>Escala de Normas y Exigencias (ENE)</i> (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)	Evaluar los estilos educativos.	<p>Percepción que tiene cada progenitor sobre cómo es su conducta con su hijo. Distingue los siguientes estilos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma inductiva</li> <li>- Forma rígida</li> <li>- Forma indulgente</li> </ul>
<i>Escala de Afecto (AE)</i> (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)	Evaluar los estilos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afecto-comunicación</li> <li>- Crítica-rechazo de los progenitores hacia sus hijos</li> </ul>
<i>Escala de Identificación de "Prácticas educativas familiares" (PEF-A2)</i> (Versión progenitores) (Alonso y Román, 2003)	Evaluar los estilos educativos utilizados con mayor frecuencia.	<p>Tipo de socialización en el contexto familiar para clasificar en estilo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoritario</li> <li>- Equilibrio</li> <li>- Permisivo</li> </ul>
<i>Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores CUIDA</i> (Bermejo, Estevez, García Medina, García-Rubio, Lapastora, Letamendía, Cruz, Polo, Sueiro y Velázquez 2006)	<p>Evaluar la capacidad de un adulto para proporcionar atención y cuidado a una persona dependiente.</p> <p>Evaluar la parentalidad disfuncional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altruismo</li> <li>- Apertura</li> <li>- Asertividad</li> <li>- Autoestima</li> <li>- Capacidad de resolver problemas</li> <li>- Empatía</li> <li>- Equilibrio emocional</li> <li>- Independencia</li> <li>- Flexibilidad</li> <li>- Reflexividad</li> <li>- Sociabilidad</li> <li>- Tolerancia a la frustración</li> <li>- Capacidad de establecer vínculos o de apego</li> <li>- Capacidad de resolución del duelo</li> </ul>

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Cuadro 18.** Continuación.

<b>Instrumento</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Elementos o dimensiones que valora</b>
<i>Escala de Competencia Parental Percibida.</i> (ECP-P). (Versión progenitores) (Bayot y Hernández, 2008)	Evaluar cómo se perciben los progenitores en la tarea educativa.	- Implicación parental en las tareas escolares - Dedicación parental - Ocio compartido - Asesoramiento / Orientación - Asunción del rol de ser padre
<i>Cuestionario de Calidad de vida infantil (CVIP)</i> (Versión progenitores) (Sabeih, Verdugo, Prieto y Contini, 2009)	Evaluar la calidad de vida de los niños.	- Bienestar emocional - Relaciones interpersonales - Desarrollo personal y actividades compartidas - Bienestar físico - Bienestar material

Fuente. Elaboración propia

Una vez presentados de forma sintetizada los instrumentos revisados pasamos a explicarlos con mayor detenimiento.

#### ❖ **CUESTIONARIO SITUACIONAL DE METAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

**Autores:** Ceballos y Rodrigo.

**Publicación:** 1992.

**Aplicación:** Adultos con hijos que se encuentren en la enseñanza primaria (de 7 a 11 años).

**Finalidad del instrumento:** Proporcionar información sobre la frecuencia de uso y el grado de eficacia percibida de las prácticas educativas, así como el grado de acuerdo con las metas educativas.

**Estructura del instrumento:** El cuestionario consta de 15 situaciones hipotéticas que describen interacciones padres e hijos. Cada situación está contextualizada proporcionando datos como el lugar y el momento donde se desarrolla la situación, las intenciones de los padres y de los niños, así como las personas que están presentes en la escena. Posteriormente, el adulto debe responder a los ítems comprendidos en tres escalas: dos referidas a las prácticas educativas y una referida a las metas educativas. Se interroga sobre la "frecuencia con qué usaría cada método", sobre "hasta qué punto encuentra efectivo cada método" y sobre "el grado de acuerdo con los objetivos."

#### ❖ **EVALUACIÓN DE ESTILOS EDUCATIVOS (4E)**

**Autor:** Palacios.

**Publicación:** 1994.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Aplicación:** Adultos con hijos.

**Finalidad del instrumento:** Identificar el estilo educativo relacionado con ideas, creencias, actitudes y valores sobre la educación de los hijos.

**Estructura del instrumento:** Se compone de 20 ítems en los que los padres tienen que valorar su grado de acuerdo respecto a los ítems planteados. Está compuesta de tres subescalas que evalúan los factores siguientes:

a) Afecto y comunicación: hace referencia a la medida en que los adultos muestran el afecto y desarrollan la comunicación con sus hijos a través de sus actuaciones como por ejemplo si demuestran alegría ante los éxitos, afecto con palabras y gestos, expresión de sentimientos, de preocupaciones, etc.

b) Exigencias: hace referencia al cumplimiento de normas, exigencias de los adultos y compromiso por parte de los menores.

c) Inducción o control: valora el estilo disciplinario utilizado por los adultos, basado en el razonamiento o en el castigo.

#### ❖ **PERFIL DE ESTILOS EDUCATIVOS (PEE)**

**Autores:** Magaz y García Pérez.

**Publicación:** 1998.

**Aplicación:** Puede aplicarse de forma individual o colectiva, a partir de los 18 años de edad.

**Finalidad del instrumento:** Valora de manera cuantitativa y cualitativa las actitudes y valores ante la educación de hijos o alumnos.

**Estructura del instrumento:** El cuestionario consta de 48 frases (12 frases para cada uno de los estilos que plantean los autores) que expresan de manera afirmativa unas ideas, creencias, actitudes y emociones -asociadas a valores- sobre la educación de los hijos.

Señalan cuatro estilos claramente diferenciados:

1. *Estilo Sobreprotector:* los padres se sienten responsables de todo lo que el menor haga y se muestran excesivamente preocupados cuando hace algo sin su ayuda. Evitan a toda costa que se exponga a situaciones de riesgo en las que pueda sufrir algún perjuicio, ya que se consideran excesivamente responsables de su desarrollo, hasta el punto de sentirse culpables si se produce algún tipo de problema o dolor.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

2. *Estilo inhibicionista*: se muestran tranquilos cuando el menor muestra iniciativa propia y autonomía personal, y enfadados cuando se muestran dependientes. Tratan de que sean sus hijos los que aprendan a resolver sus problemas, prestando poca atención a la conducta "normalmente adecuada" y castigando aleatoriamente los comportamientos inadecuados.

Entienden que los niños tienen capacidad para desarrollarse plenamente con normalidad, únicamente tienen que posibilitar el desarrollo normal sin poner impedimentos al mismo. No se sienten culpables de los posibles perjuicios y daños que puedan sufrir sus hijos en el transcurso de su desarrollo vital.

3. *Estilo punitivo*: se sienten furiosos cuando el menor no cumple con sus instrucciones, ya que entienden que tienen la obligación de obedecerles y aprender a comportarse de manera adecuada. Castigan de todas las maneras posibles cualquier desviación, con castigos aleatorios y muchas amenazas previas. Son padres exigentes e intolerantes ante conductas desviadas.

4. *Estilo asertivo*: son padres que se muestran tranquilos cuando comprueban los progresos de su hijo y satisfechos cuando cumplen sus instrucciones, expresa sus gustos y deseos. Son padres conscientes de las diferentes fases de desarrollo por las que pasan los niños, por lo que elogian tanto los esfuerzos como los logros. Ignoran pequeños errores, imperfecciones o fallos pero, sin embargo, castigan con firmeza y a menudo las conductas aceptables. Se fundamentan en que el comportamiento humano se rige por los principios de libertad-responsabilidad, funcionalidad, economía, optimismo, etc.

#### ❖ **ESCALA DE NORMAS Y EXIGENCIAS (ENE)**

**Autores**: Fuentes, Motrico y Bersabé.

**Publicación**: 1999.

**Aplicación**: Existen dos versiones del instrumento, una destinada a los progenitores y/o tutores y otra a hijos adolescentes.

**Finalidad del instrumento**: Evaluar los estilos educativos parentales desde dos perspectivas: de los progenitores e hijos.

**Estructura del instrumento**: Consta de tres factores:

1) *Forma inductiva*, refiriéndose a aquellos padres que explican a sus hijos el establecimiento de las normas y exigen su cumplimiento, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de sus hijos.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

2) *Forma rígida*, que define a aquellos padres que imponen a sus hijos el cumplimiento de las normas y mantienen un nivel de exigencia demasiado alto o inadecuado a las necesidades de los hijos.

3) *Forma indulgente* que caracteriza a aquellos padres que no ponen normas ni límites a la conducta de los hijos y si lo hacen, no exigen su cumplimiento.

Los dos primeros factores tienen 10 ítems y el tercero se compone de 8.

En la versión hijo, el adolescente debe responder al contenido de cada ítem según la percepción que tiene del estilo educativo de su padre y su madre.

En la versión de los progenitores, deben contestar refiriéndose a cómo es su conducta concreta con su hijo.

##### ❖ **ESCALA DE AFECTO (EA)**

**Autores:** Fuentes, Motrico y Bersabé.

**Publicación:** 1999.

**Aplicación:** Existen dos versiones del instrumento una destinada a padres y otra hijos adolescentes.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar los estilos educativos parentales desde dos perspectivas: de los progenitores e hijos.

**Estructura del instrumento:** Se compone de dos factores con 10 ítems cada uno de ellos.

1. *Factor 1 (afecto-comunicación)*: Definido por afecto, interés y comunicación que manifiestan los progenitores a sus hijos. Ejemplo de ítems: "Habla conmigo de los temas que son importantes para mí".

2. *Factor 2 (crítica-rechazo)*: Definido por crítica, rechazo y falta de confianza de los progenitores hacia sus hijos. Ejemplo de ítems: "Le gustaría que fuera diferente".

##### ❖ **ESCALA DE IDENTIFICACIÓN DE "PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES" PARA ADULTOS (PEF- A2)**

**Autores:** Alonso y Román.

**Publicación:** 2003.

**Aplicación:** Puede ser aplicada de forma individual o colectiva a padres u otros responsables adultos que custodien niños de 3 a 10 años.



#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la percepción de las prácticas educativas o estilos educativos frecuentemente utilizados por los padres con el fin de realizar una intervención preventiva, correctiva y optimizadora.

**Estructura del instrumento:** Consta de 54 ítems como respuesta a una serie de situaciones hipotéticas familiares cotidianas.

Con las respuestas a las distintas situaciones, los adultos ofrecen información que puede ser valorada como percepciones del tipo de socialización que se da en el contexto familiar. Las dimensiones tratadas adoptan el formato de estilos educativos tales como los denominados:

- Autoritario: prácticas parentales inflexibles y poco empáticas, centradas en el control y cumplimiento de normas.

- Autorizador o Equilibrado: prácticas parentales que conjugan de manera equilibrada el control y el afecto/comunicación atendiendo a las características del menor y el contexto.

- Permisivo: maneras de actuar con exceso afecto y escaso control con respecto al menor.

#### ❖ **CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE ADOPTANTES, CUIDADORES, TUTORES Y MEDIADORES (CUIDA)**

**Autores:** Bermejo, Estevez, García, García-Rubio, Lapastora, Letamendía, Cruz, Polo, Sueiro y Velázquez.

**Publicación:** 2006.

**Aplicación:** Puede aplicarse de forma individual o colectiva.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la capacidad de un sujeto para proporcionar la atención y el cuidado adecuados a una persona en situación de dependencia (hijo biológico, adoptado o en custodia, mayores, enfermos, discapacitados, etc.). Puede utilizarse, también, para evaluar a padres con parentalidad disfuncional y servir para observar dónde se están dando los fallos y ayudar a resolver o prevenir los diferentes problemas que puedan ir apareciendo.

**Estructura del instrumento:** Incluye la evaluación de 14 variables de personalidad:

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

*Altruismo:* hace referencia al funcionamiento por el cual las personas actúan a favor de sus semejantes de forma desinteresada, sin esperar gratificación.

*Apertura:* interés por el mundo interior y exterior, tolerancia hacia valores, estilos, modos de vida y culturas distintas.

*Asertividad:* capacidad de expresar de forma adecuada emociones positivas y negativas, expresar críticas y tolerarlas, así como dar y recibir cumplidos, etc. tratando de respetar a las otras personas en todas circunstancias.

*Autoestima:* son los sentimientos favorables o desfavorables que las personas tiene sobre sí mismas.

*Capacidad de resolver problemas:* hace referencia tanto a la habilidad de identificar un problema como a la capacidad para buscar alternativas para resolverlo de manera eficaz.

*Empatía:* capacidad de reconocer y comprender los sentimientos y actitudes de los otros, y las circunstancias concretas que le afectan, sin emitir juicios de valor.

*Equilibrio emocional:* capacidad que tiene una persona de manejar estados de tensión asociados a las experiencias emotivas y mantener el control.

*Independencia:* permite tomar decisiones propias y asumir responsabilidades sin la necesidad de buscar ayuda o protección en otros.

*Flexibilidad:* capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y a entender nuevas formas de la realidad.

*Reflexividad:* es la capacidad a hablar y actuar de forma meditada.

*Sociabilidad:* facilidad con que se establecen relaciones con los otros, la preferencia por la compañía de los demás, el gusto por las actividades sociales y la competencia social.

*Tolerancia a la frustración:* capacidad de aceptar y asimilar situaciones que no cumplen con nuestras expectativas.

*Capacidad de establecer vínculos afectivos o de apego:* capacidad humana para establecer vínculos afectivos que tenga como resultado un apego seguro.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

*Capacidad de resolución del duelo:* se refiere al proceso natural que se produce en las personas que sufren y se enfrentan a una pérdida permitiendo su elaboración y resolución.

##### ❖ **ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA. VERSIÓN PADRES (ECP-P)**

*Autores:* Bayot y Hernández.

*Publicación:* 2008.

*Aplicación:* Puede llevarse a cabo de forma individual o colectiva, a padres con hijos en edades comprendidas entre 3 y 18 años.

*Finalidad del instrumento:* Pretende evaluar cómo se perciben los padres en relación a afrontar la tarea educativa de una manera satisfactoria y eficaz.

*Estructura del instrumento:* Evalúa a partir de 22 ítems las siguientes dimensiones de la Competencia Parental: la implicación de los padres en las tareas escolares de sus hijos, la dedicación parental, el ocio compartido, el asesoramiento/orientación y finalmente, la asunción del rol y, por tanto, la adaptación al cambio que supone la llegada de un hijo para los padres.

Para entender de esta forma la competencia parental han tenido en cuenta los objetivos de parentalidad establecidos por Houghughi (1997) que son:

- Cuidar (conocer las necesidades físicas, sociales y emocionales de los hijos; protegerles de enfermedades evitables, de daños, accidentes o abusos).
- Controlar (fijando y haciendo cumplir límites adecuados) y,
- Desarrollar (qué deben de adquirir los niños en varias esferas y dominios de sus vidas).

Para hacer efectivos estos objetivos, los padres deben tener:

- Conocimiento (por ejemplo, de cómo los niños deben ser cuidados, cómo detectar posibles peligros y daños, etc.)
- Motivación (por ejemplo, para renunciar a necesidades personales a favor de los hijos).
- Recursos (materiales y personales) y,
- Oportunidades (por ejemplo, tiempo y espacios).

##### ❖ **CUESTIONARIO DE CALIDAD DE VIDA INFANTIL PARA PADRES (CVIP)**

*Autores:* Sabeh, Verdugo, Prietoy Contini.

*Publicación:* 2009.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Aplicación:** Puede llevarse a cabo de forma individual o colectiva a padres o tutores de niños de entre 8 y 11 años de edad.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la calidad de vida de niños de educación primaria a partir de información aportada por padres o tutores.

**Estructura del instrumento:** el instrumento consta de 64 ítems referidos a cinco dominios de calidad de vida que son:

*1. Bienestar emocional,*

- Estados emocionales (afecto positivo/afecto negativo) experimentados por el niño como la alegría, la tristeza, el nerviosismo, el humor, la preocupación, etc.
- Percepción global de satisfacción con la vida.
- Visión de futuro (cómo cree que será su vida adulta).
- Autoestima/autoconcepto (cómo se ve y se valora a sí mismo y cómo cree que lo ven los demás en general).

*2. Relaciones interpersonales,*

- Frecuencia, calidad y satisfacción con afecto, interacción (positiva o negativa), comunicación y aceptación de y entre personas de la familia.
- Estilo educativo y de crianza de los padres (premios, castigos, abandono).
- Frecuencia, calidad y satisfacción con las relaciones de amistad y compañerismo en el medio escolar y extraescolar.
- Satisfacción y calidad de las relaciones con los maestros; percepción por parte del niño de apoyos, refuerzos, castigos, expectativas e imagen que tiene de sí los maestros.

*3. Desarrollo personal y actividades,*

- Grado de desempeño, progreso, resultados y satisfacción personal con las actividades escolares de aprendizaje.
- Percepción que tiene el niño de sus habilidades cognitivas y oportunidades para desarrollarlas.
- Frecuencia y oportunidad de experiencias de ocio y tiempo libre tales como: juegos, deportes, actividad física, televisión, vídeos, etc.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

- Autodeterminación (posibilidad de elegir y tomar decisiones).

##### *4. Bienestar físico,*

- Estado de salud física del niño: sueño, enfermedades, síntomas y signos físicos, energía física, nivel de nutrición, desarrollo físico (peso-altura).

- Acceso y satisfacción con la asistencia sanitaria.

##### *5. Bienestar material,*

- Posesiones materiales del niño y de la familia (regalos que recibe, ropa, juguetes, objetos).

- Características físicas de los ambientes en los que se desenvuelve (calidad y confort del hogar y del centro escolar).

- Nivel socioeconómico de la familia.

#### **b) Dirigidos a hijos o menores/adolescentes**

Para conocer con mayor profundidad la realidad familiar, es necesario complementar la información prestada por los progenitores con la de los menores. Por ello, una vez presentados los instrumentos dirigidos a progenitores o tutores responsables del menor pasamos a exponer los instrumentos dirigidos a los niños sobre la percepción que tienen acerca de los estilos educativos que ejercen sus progenitores, aspectos personales, escolares, sociales y familiares, así como su adaptación a los diferentes contextos. Asimismo, se recogen instrumentos referidos a la consistencia en la disciplina, estilos de comunicación, estrés familiar, estrategias de pensamiento social, características de personalidad y síndromes clínicos, detección de áreas vitales deficitarias, nivel de calidad de vida referido a las relaciones interpersonales, el desarrollo personal, el aspecto emocional, físico y material, así como los conflictos en la personalidad infantil (cuadro 19).

4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Cuadro 19.** Instrumentos dirigidos a menores/adolescentes

<b>Instrumento</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Elementos o dimensiones que valora cada escala</b>
<i>Inventario de adaptación de conducta (IAC)</i> (De la Cruz y Cordero, 1990)	Evaluar el grado de adaptación del adolescente.	- Área personal - Área social - Área familiar - Área escolar
<i>Inventario clínico para adolescentes de Millon (MACI)</i> (Millon, 1993)	Identificar problemas personales y familiares.	- Personalidad - Preocupaciones - Síndromes clínicos
<i>Escala de socialización familiar (SOC 30)</i> (García, Molpeceres, Musitu, Allat, Fontaine, Campos y Arango, 1994)	Evaluar las prácticas de socialización de los progenitores.	- Apoyo - Castigo/coerción - Sobreprotección/control - Reprobación
<i>Actitudes y estrategias cognitivas sociales (AECS)</i> (Moraleda, González Galán y García-Gallo, 1998)	Conocer la competencia social.	- Actitud social - Pensamiento social
<i>Escala de Normas y Exigencia (ENE-H)</i> (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)	Evaluar la percepción del menor que tiene sobre el estilo educativo de sus progenitores.	Estilos educativos distinguiendo: - Forma inductiva - Forma rígida - Forma indulgente
<i>Escala de Afecto (EA-H)</i> (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)	Evaluar el estilo educativo de sus progenitores.	- Afecto-comunicación - Crítica-rechazo
<i>Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia (ESPA 29)</i> (Musitu y García Pérez, 2001)	Evaluar por separado el estilo del padre y de la madre.	Valora la aceptación/implicación y coerción/imposición. Distinguiendo los estilos: - Autorizativo - Indulgente - Negligente - Autoritario
<i>Test Autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI)</i> (Hernández, 2002)	Evaluar la inadaptación personal, social, escolar, familiar y actitudes educadoras de los progenitores.	- Inadaptación personal - Inadaptación escolar - Inadaptación social - Insatisfacción con el ambiente familiar - Insatisfacción con los hermanos - Educación adecuada del padre - Educación adecuada de la madre - Discrepancia educativa - Pro-imagen - Contradicciones
<i>Escala de identificación de "prácticas educativas familiares" para hijos (PEF-H2)</i> (Alonso y Román, 2003)	Evaluar la percepción de las prácticas educativas o estilos educativos parentales.	Tipo de socialización, distinguiendo estilo: - Autoritario - Equilibrio - Permisivo
<i>Escala de competencia parental percibida (ECPH)</i> (Versión hijos) (Bayot, Hernández, Hervías, Sánchez y Valverde, 2008)	Evaluar la competencia en la tarea diaria y cotidiana de educar.	- Implicación parental - Resolución de conflictos - Consistencia disciplinar

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

**Cuadro 19.** Continuación.

<b>Instrumento</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Elementos o dimensiones que valora cada escala</b>
<i>Escala de calidad de vida infantil (CVI)</i> (Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini, 2009)	Evaluar el nivel de calidad de vida percibido por los niños.	- Bienestar emocional - Relaciones interpersonales - Desarrollo personal y actividades compartidas - Bienestar físico - Bienestar material
<i>Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes (CCVA)</i> (Gómez-Vela y Verdugo, 2009)	Detectar áreas vitales deficitarias.	- Bienestar emocional - Integración en la comunidad - Relaciones interpersonales - Desarrollo personal - Bienestar físico - Autodeterminación - Bienestar material
<i>Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI)</i> (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011)	Evaluar el estrés cotidiano y las respuestas psicofisiológicas, cognitivas, emocionales o conductuales que se emiten al sufrir estrés.	- Problemas de salud y psicósomáticos - Estrés en el ámbito escolar - Estrés en el ámbito familiar

Fuente. Elaboración propia.

A continuación, se detallan cada uno de los instrumentos reseñados en el cuadro anterior:

#### ❖ **INVENTARIO DE ADAPTACIÓN DE CONDUCTA (IAC)**

**Autores:** De la Cruz y Cordero.

**Publicación:** 1990.

**Aplicación:** A partir de 12 años de edad. Se puede llevar a cabo de forma individual o colectiva.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar el grado de adaptación del adolescente en las áreas personal, familiar, escolar y social.

**Estructura del instrumento:** Es un cuestionario formado por 123 frases a las que el sujeto debe contestar de acuerdo a su forma de pensar y actuar, respecto a las siguientes áreas:

- Área social: conductas negativas, deseos de aislamiento, actitudes críticas e inseguridad.

- Área escolar: posturas de censura o rebeldía frente a la organización de la escuela y a la actuación del profesorado y los compañeros.

- Área familiar: aparecen actitudes críticas, dificultades en la convivencia, falta de aceptación de las normas establecidas, etc.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

- Área personal: preocupación por la evolución del organismo, sentimientos de inferioridad y falta de aceptación de los cambios que sufre el cuerpo.

##### ❖ **INVENTARIO CLÍNICO PARA ADOLESCENTES DE MILLON (MACI)**

**Autores:** Millon. (*Adaptación Española:* Gloria Aguirre Llagostera).

**Publicación:** 1993 (Adaptación española, 2003).

**Aplicación:** Normalmente individual. En ciertas ocasiones puede aplicarse de forma colectiva, en adolescentes de 13 a 19 años.

**Finalidad del instrumento:** Evaluación de las características de personalidad y los síndromes clínicos de los adolescentes. Las escalas del MACI han sido diseñadas para identificar los problemas personales (tales como las dificultades con los pares, la confusión acerca de sí mismo y los problemas familiares) y para ayudar a los clínicos a valorar qué clientes tienen mayor probabilidad de mostrar comportamientos actuadores, sentimientos de ansiedad y tendencias suicidas. Al evaluar los posibles "puntos fuertes" así como las debilidades, el MACI puede ayudar al clínico a incrementar el potencial del adolescente, puesto que podrá intervenir profesionalmente teniendo como perspectiva una visión amplia de las características de la personalidad, en vez de utilizar como foco únicamente las áreas problemáticas del sujeto.

**Estructura del instrumento:** El inventario consta de 160 ítems que integran escalas de personalidad y clínicas:

*Prototipos de personalidad:* se incluyen las interpretaciones de los doce prototipos de personalidad, basados en los esquemas teóricos del autor (Millon, 1969, 1981, 1986, 1990) y en las versiones más recientes del DSM-III-R y el DSM IV. Dado que toda persona puede mostrar cada uno de los estilos de comportamiento descritos, el nivel en que el adolescente los manifiesta de forma predominante se expresa mediante la configuración que adoptan las escalas en el perfil.

Las doce escalas son: introvertido, inhibido, pesimista, sumiso, histriónico, egocéntrico, rebelde, rudo, conformista, opositor, autopunitivo, tendencia límite.

*Preocupaciones expresadas:* en centran en áreas vitales que frecuentemente son consideradas problemáticas por los adolescentes que tienen dificultades. Las ocho escalas a las que hace referencia son: difusión de la identidad, desvalorización de sí mismo, desagrado por el propio cuerpo, incomodidad respecto al sexo, inseguridad con los amigos, insensibilidad social, discordancia familiar, abusos en la infancia, etc.



#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

*Síndromes clínicos:* incluyen áreas con una significación clínica directa que apela a la intervención por parte del terapeuta. Estas categorías diagnósticas representan dificultades que han sido halladas en una proporción significativa de los adolescentes atendidos por los profesionales de la salud mental. Las siete escalas a las que hace referencia son: trastornos de alimentación, inclinación al abuso de sustancias, predisposición a la delincuencia, propensión a la impulsividad, sentimientos de ansiedad, afecto depresivo y tendencia al suicidio.

##### ❖ **ESCALA DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR (SOC30)**

**Autores:** García, Molpeceres, Musitu, Allat, Fontaine, Campos, y Arango.

**Publicación:** 1994.

**Aplicación:** Va dirigida a adolescente entre los 14 y los 18 años.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar las prácticas de socialización de los progenitores.

**Estructura del instrumento:** Consta de 30 ítems que evalúan la percepción que el adolescente tiene acerca del estilo de socialización utilizado por los adultos responsables.

Los factores de socialización familiar a los que hace referencia son:

*Apoyo:* entendido como el apoyo emocional percibido por los padres que se refleja en la expresión de afecto, satisfacción, comprensión y aceptación del hijo, así como su ayuda instrumental. Consta de 11 ítems tales como "mis padres me demuestran con palabras y gestos que me quieren".

*Castigo/coerción:* Estilo punitivo y coercitivo, haciendo hincapié en el castigo físico. Consta de 7 ítems entre los que podemos ejemplificar "mis padres me castigan, incluso por cometer pequeñas faltas".

*Sobreprotección/control:* Describen una preocupación excesiva de los padres acerca de las actividades del hijo, que resulta en una restricción de su autonomía y en la percepción de presión por el adolescente. Consta de cinco ítems como por ejemplo "mis padres me prohíben hacer cosas que otros jóvenes de mi edad suelen hacer, por miedo a que me suceda algo".

*Reprobación:* integra ítems referidos a la no aceptación del hijo como tal por los padres, así como a la utilización del afecto como un medio para influir en la conducta de los hijos. Algún ejemplo sería "mis padres desean que sea diferente en algún aspecto".

❖ **ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS SOCIALES (AECS)**

**Autores:** Moraleda, González Galán y García- Gallo.

**Publicación:** 1998.

**Aplicación:** Se puede aplicar de forma individual o colectiva, en adolescentes de 12 a 17 años, alumnos del 1º y 2º ciclo de la ESO.

**Finalidad del instrumento:** Trata de ofrecer una visión de la competencia social de los adolescentes, es decir, de aquellas variables que más facilitan o más dificultan su adaptación al medio en que viven. Para ello, evalúa 9 actitudes sociales y 10 estrategias de pensamiento social.

**Estructura del instrumento:** Para evaluar la competencia social se han elaborado una serie de escalas, en las que se incluyen componentes actitudinales y cognitivos de los adolescentes en sus relaciones sociales. Está compuesta por 137 elementos agrupados en 19 escalas.

A. *Escalas de Actitud Social*, en la que se integran 9 actitudes sociales:

1. Conformidad con lo que es esencialmente correcto. Esta escala aprecia el acatamiento a las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo. Conciencia de responsabilidad moral.

2. Sensibilidad social. Evalúa la tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos, a valorar a los otros y a tener una imagen positiva de ellos.

3. Ayuda y colaboración. Mide la tendencia a compartir con los demás lo propio, a estimular su rendimiento, a reforzarles; a participar y colaborar en el trabajo común; a construir soluciones por consenso.

4. Seguridad y firmeza en la interacción. Analiza la confianza en las propias posibilidades para conseguir los objetivos de la interacción; la tendencia a afrontar los problemas y a no evitarlos.

5. Liderazgo prosocial. Tendencia a dar ideas en el grupo; a aunar a sus miembros en torno a unos objetivos comunes; a tomar la iniciativa; a planificar actividades con espíritu de servicio.

6. Agresividad-terquedad. Evalúa la tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas; a la amenaza e intimidación; a la tenacidad rígida como forma de agresividad.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

7. Dominancia. Tendencia a buscar puestos de autoridad; a dominar a los demás para conseguir el propio provecho; a competir y ser superior a los otros; a manipularles y aprovecharse de ellos.

8. Apatía- retraimiento. Analiza el desinterés de la persona por integrarse en los grupos y participar en sus actividades; la tendencia a mostrarse reservado, crítico, alejado, aislado; la preferencia por el trabajo individual.

9. Ansiedad-timidez. Estima la tendencia a la timidez; a manifestar miedo a expresarse, relacionarse y defender los propios derechos con asertividad; a la culpabilidad.

*B. Escalas de Pensamiento Social*, que engloba 10 estrategias:

1. Impulsividad frente a reflexividad. Autocontrol de impulsos, reflexión y análisis del pensamiento antes de tomar decisiones.

2. Independencia frente a dependencia de campo. Disposición para centrarse en tareas concretas con abstracción del medio que le rodea. Capacidad para actuar como persona separada de los otros; para tener opiniones independientes.

3. Convergencia frente a divergencia. Mide el nivel de flexibilidad del pensamiento en la búsqueda de solución a los problemas; de imaginación en el uso de objetos; de amplitud de criterios en la aceptación de creencias y costumbres sociales.

4. Percepción y expectativas sobre la relación social. Analiza el modo de percibir el sujeto el clima social que le rodea; su concepto, favorable o desfavorable, de la relación; las expectativas ante la relación que genera en él su modo específico de percibir. Su nivel de autoconfianza en sus posibilidades para establecer relaciones sociales.

5. Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar. Evalúa el modo de percibir el sujeto la autoridad de sus padres y su nivel de participación en las decisiones familiares. El grado en que se le anima a actuar y expresar sus ideas y sentimientos; el grado en que se le escucha y respeta su forma de pensar.

6. Percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres. Evalúa el clima afectivo de su hogar, la aceptación y benevolencia de sus

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

padres; el grado en que se le apoya y se confía en él; el tipo de refuerzos que recibe más frecuentemente en casa.

7. Habilidad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales. Identificar en las situaciones los problemas interpersonales para delimitar y especificar cómo y por qué han ocurrido. Mide igualmente la facilidad para retener esa información y usarla en el momento adecuado.

8. Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales. Evalúa la facilidad para producir alternativas a los problemas interpersonales. Analiza igualmente la creatividad en la búsqueda de estas alternativas.

9. Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales. Aprecia la facilidad para prever las posibles consecuencias que acarreará determinado comportamiento; para decidir su conveniencia o, en caso contrario, elegir otro mejor.

10. Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social. Mide la facilidad para evaluar alternativas y elegir la más adecuada; para planificar los pasos secuenciados para alcanzar la solución elegida; para anticipar los posibles obstáculos; para darse cuenta de que existen momentos más oportunos que otros para lograr la meta.

❖ **ESCALA DE NORMAS Y EXIGENCIAS (ENE) (Versión hijos)<sup>47</sup>.**

❖ **ESCALA DE AFECTO (EA) (Versión hijos)<sup>48</sup>.**

❖ **ESCALA DE ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN LA ADOLESCENCIA (ESPA 29)**

Autores: Musitu y García Pérez.

Publicación: 2001.

Aplicación: Adolescentes de 10 a 18 años. Puede ser aplicada de forma individual o colectiva.

---

<sup>47</sup> Esta escala no ha sido desarrollada debido a que evalúa los mismos aspectos que la versión dirigida a los progenitores, expuesta anteriormente, pero desde la perspectiva de los hijos.

<sup>48</sup> Esta escala no ha sido desarrollada debido a que evalúa los mismos aspectos que la versión dirigida a los progenitores, expuesta anteriormente, pero desde la perspectiva de los hijos.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

**Finalidad del instrumento:** Trata de diagnosticar el tipo de relación que los padres mantienen con su hijo y evaluar, de forma independiente, el estilo de socialización del padre y de la madre. Las dos dimensiones generales que explican esta actuación son la *Aceptación/Implicación* y la *Coerción/Imposición*. A partir de estas dos dimensiones es posible tipificar las relaciones entre padres e hijos.

Las subescalas que se presentan permiten, en general, conocer de manera más detallada la actuación de cada padre/madre con el fin de proponer recomendaciones generales a los dos en su relación con los hijos.

**Estructura del instrumento:** Esta compuesta por 212 ítems que evalúan la socialización de los padres por separado, a través de la valoración que los adolescentes hacen de sus padres en 29 situaciones significativas, obteniendo una medida global para cada uno en relación a dos dimensiones: *Aceptación/ Implicación* y *Coerción/Imposición*, equivalentes a las dimensiones teóricas de responsividad y exigencia del modelo de socialización parental tipificados en autorizativo, indulgente, negligente y autoritario.

En función de éstas dos dimensiones establece cuatro tipos de estilos en la socialización parental: Autorizativo (alta implicación y alta supervisión), Indulgente (alta implicación y baja supervisión), Autoritario (baja implicación y alta supervisión) y Negligente (baja implicación y baja supervisión).

*Aceptación/Implicación:* consiste en reforzar positiva y afectivamente el comportamiento ajustado de su hijo, en prestarle atención y expresarle cariño cuando hace lo que los padres esperan de él o ella. A la inversa, cuando concurren en conductas incorrectas, los padres dialogan y razonan con ellos, exponiendo los motivos por los que consideran incorrectos sus comportamientos así como las razones por las que deben cambiar la forma de comportarse. Esta dimensión se mide con cuatro subescalas:

- Afecto: grado en que el padre o la madre expresan cariño a su hijo cuando éste se comporta de manera correcta.
- Indiferencia: grado en que el padre o la madre no refuerzan las actuaciones correctas de su hijo, permaneciendo inexpresivos e insensibles.
- Diálogo: grado en que el padre o la madre acuden a una comunicación bidireccional cuando la actuación del hijo no se considera adecuada.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

- *Displicencia*: grado en que el padre o la madre reconocen las conductas incorrectas o inadecuadas del hijo pero no establecen de forma consciente y deliberada un diálogo o comunicación con él.

*Coerción/Imposición*: consiste en recurrir a la coerción verbal y física y a la privación, o a alguna combinación de éstas, cuando los hijos se comportan incorrecta o inadecuadamente. Consiste en imponer las normas de comportamiento que los padres consideran correctas. Hace uso de conductas más agresivas para controlar al hijo, imponiendo su autoridad. Esta dimensión se evalúa con tres subescalas:

- *Privación*: grado en que el padre o la madre retiran o privan al menor de un objeto o vivencia gratificante con el fin de corregir conductas inadecuadas.

- *Coerción verbal*: grado en que el padre o la madre regañan, reprochan o increpan a su hijo cuando se comporta de manera incorrecta.

- *Coerción física*: grado en que el padre o la madre recurren al castigo físico cuando se comporta de manera incorrecta.

#### ❖ **TEST AUTOEVALUATIVO MULTIFACTORIAL DE ADAPTACIÓN INFANTIL (TAMAI)**

**Autor**: Hernández.

**Publicación**: 2002.

**Aplicación**: Puede llevarse a cabo de forma individual o colectiva, desde los 8 años hasta la población adulta.

**Finalidad del instrumento**: Autoevaluar la inadaptación personal, social, escolar, familiar y actitudes educadoras de los padres y evaluación del cambio de programas de intervención. Considerar al niño y al adolescente desde una perspectiva funcional porque tiene en cuenta las diferentes áreas donde el alumno se desarrolla, e integral porque valora aspectos personales, escolares, sociales y familiares. Este enfoque no sólo es un medio para entender mejor el rendimiento y el fracaso escolar, sino que es, por sí mismo, un modo de valorar, educativamente, la adaptación social, escolar y personal.

**Estructura del instrumento**: Consta de 175 elementos que valoran los diferentes factores señalados a continuación.

La estructura factorial es diferente según la edad, por ello existen tres modalidades diferentes de la prueba en función de tres niveles. Se distinguen factores

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

"globalizantes" que son sumativos o implicativos de otros factores que podemos llamar "simples".

- Primer nivel (3º, 4º y 5º de Primaria), el total de factores globalizantes y simples es de 39 y su estructura es como sigue a continuación:

Inadaptación General: es la suma de la inadaptación personal, escolar y social.

1. Inadaptación Personal: desajuste disociativo (pesimismo y huída de la realidad) y autodesajuste (sufrimiento e insatisfacción personal).

2. Inadaptación Escolar: inadaptación escolar externa (baja aplicación e indisciplina), aversión a la institución (hacia profesores y colegio) y aversión al aprendizaje (hacia el estudio y el saber).

3. Inadaptación Social: autodesajuste social (conflicto con las personas, conflicto con la norma, etc.) y restricción social (escasa relación, desconfianza, etc.).

4. Insatisfacción con el ambiente familiar: con el clima familiar y la relación de los padres entre sí.

5. Insatisfacción con los hermanos: celos, molestias y conflictos fraternales.

6. Educación adecuada del padre: afecto, cuidado, respeto, capacitación de normativa y autonomía.

A esta escala se le resta el permisivismo (excesiva concesión a las demandas y caprichos) y la restricción (estilo punitivo: castigo y rechazo, estilo despreocupado: abandono y desatención, estilo perfeccionista: excesiva y agresiva normatividad).

7. Educación adecuada de la madre (se repiten los mismos factores que en el caso del padre).

8. Discrepancia educativa (diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre, sumando las diferencias en educación asistencial-personalizada, en permisivo y en restricción, respecto a las puntuaciones de ambos padres).

9. "Pro-imagen" (criterio de fiabilidad, basado en la distorsión de los resultados como consecuencia de la extrema valoración personal-social).

10. "Contradicciones" (criterio de fiabilidad, basado en las respuestas contradictorias en la prueba).

- Segundo nivel (6º de Primaria y 1º y 2º de ESO), el total de factores globalizantes y simples es de 44 y su estructuración es como sigue:

Inadaptación General: es la suma de la inadaptación personal, escolar y social.

1. Inadaptación Personal: insatisfacción personal (descontento consigo mismo y con la realidad) y desajuste afectivo, autosuficiencia defensiva (no se relaciona con

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

adaptación ni con inadaptación personal y se refiere a una excesiva autovaloración y a una defensa extrapunitiva, aspectos propiamente paranoides).

2. Inadaptación Escolar: aversión a la instrucción, indisciplina (comportamiento disruptivo en la clase).

3. Inadaptación Social: autodesajuste social (enfrentamiento con las personas) y disnomia (conflicto con la norma) y restricción social (relaciones escasas y desconfianza).

4. Insatisfacción con el ambiente familiar: clima familiar negativo y desarmonía matrimonial.

5. Insatisfacción con los hermanos: celos, molestias y conflictos fraternales.

6. Educación adecuada del padre: afecto, cuidado, respeto y control.

A esta escala se le resta el *permisivismo* (excesiva concesión a las demandas y caprichos) y la *restricción* (exceso de normativa y distanciamiento afectivo, estilo aversivo: rechazo afectivo, perfeccionismo hostil y marginación afectiva).

7. Educación adecuada de la madre (se repiten los mismos factores que en el caso del padre).

8. Discrepancia educativa (diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre, sumando las diferencias en educación asistencial-personalizada, en permisivo y en restricción, respecto a las puntuaciones de ambos padres).

9. "Pro-imagen" (criterio de fiabilidad, basado en la distorsión de los resultados como consecuencia de la extrema valoración personal-social).

10. "Contradicciones" (criterio de fiabilidad, basado en las respuestas contradictorias en la prueba).

- Tercer nivel (alumnos de 3º y 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato y adultos), el total de factores globalizantes y simples es de 50 y su estructuración es como sigue:

Inadaptación General: es la suma de la inadaptación personal, escolar y social.

1. Inadaptación Personal: Cogniafección (descontento consigo mismo y con la realidad, miedo, culpabilidad y molestias corporales), cognipunición (timidez, autodesprecio, depresión) y autosuficiencia defensiva (autovaloración excesiva y extrapunición).

2. Inadaptación Escolar: aversión a la instrucción (baja aplicación en el aprendizaje, bajo interés en el aprendizaje, insatisfacción con la clase y el colegio, aversión al profesor) e indisciplina (comportamiento disruptivo en clase).



#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

3. Inadaptación Social: autodesajuste social (conflicto con las personas, conflicto con la norma, etc.) y restricción social (escasa relación, desconfianza, etc.).

4. Insatisfacción con el ambiente familiar: con el clima familiar y la relación de los padres entre sí.

5. Insatisfacción con los hermanos: celos, molestias y conflictos fraternales.

6. Educación adecuada del padre: afecto, cuidado, respeto, capacitación de normativa y autonomía.

A esta escala se le resta el *permisivismo* (excesiva concesión a las demandas y caprichos) y la *restricción* (exceso de normativa y distanciamiento afectivo, estilo aversivo: rechazo afectivo, perfeccionismo hostil y marginación afectiva).

7. Educación adecuada de la madre (se repiten los mismos factores que en el caso del padre).

8. Discrepancia educativa (diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre, sumando las diferencias en educación asistencial-personalizada, en permisivo y en restricción, respecto a las puntuaciones de ambos padres).

9. "Pro-imagen" (criterio de fiabilidad, basado en la distorsión de los resultados como consecuencia de la extrema valoración personal-social).

10. "Contradicciones" (criterio de fiabilidad, basado en las respuestas contradictorias en la prueba).

#### ❖ **ESCALA DE IDENTIFICACIÓN DE "PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES" PARA HIJOS (PEF- H2)**

*Autores:* Alonso y Román.

*Publicación:* 2003.

*Aplicación:* Debe llevarse a cabo de forma individual.

*Finalidad del instrumento:* Evaluar la percepción de las prácticas educativas o estilos educativos frecuentemente utilizados por los adultos responsables del menor pero desde la perspectiva de los hijos.

*Estructura del instrumento:* Consta de 27 ítems como respuesta a una serie de situaciones hipotéticas familiares cotidianas.

Con las respuestas a las distintas situaciones, los menores ofrecen información que puede ser valorada como percepciones del tipo de socialización que se da en el contexto familiar. Las dimensiones tratadas adoptan el formato de estilos educativos

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

tales como los denominados: autoritario, equilibrio y permisivo (ya explicados en la versión progenitores).

##### ❖ **ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA. (ECPH)**

Autores: Bayot, Hernández, Hervías, Sánchez y Valverde.

Publicación: 2008.

Aplicación: Puede llevarse a cabo de forma individual o colectiva, en niños de entre 10 y 17 años.

Finalidad del instrumento: Pretende evaluar las percepciones que los hijos tienen de sus progenitores a la hora de establecer normas, consistencia en la disciplina, adecuados estilos de comunicación, etc. En definitiva, describe si los perciben como competentes en la tarea diaria y cotidiana de educar.

Estructura del instrumento: Evaluar las siguientes dimensiones de la competencia parental: Implicación parental, Resolución de conflictos y Consistencia disciplinar. La Escala consta de 53 ítems a partir de los cuales evalúa 11 componentes que estarían clasificados en las diferentes dimensiones mencionadas a continuación:

- *Implicación Parental*, hace referencia a:

- Comunicación /Expresión de emociones
- Actividades de ocio
- Integración educativa y comunicativa
- Establecimiento de normas
- Actividades compartidas
- Sobreprotección

- *Resolución de conflictos*, integra:

- Conflictividad
- Toma de decisiones
- Reparto de tareas domésticas

- *Consistencia disciplinar*, formado por:

- Permisividad (inverso)
- Mantenimiento de disciplina

##### ❖ **ESCALA DE CALIDAD DE VIDA INFANTIL (CVI)**

Autores: Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini.

Publicación: 2009.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductivos.

**Aplicación:** Puede llevarse a cabo de forma individual o colectiva en menores de 8 a 11 años.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar el nivel de calidad de vida percibida por niños de educación primaria respecto a las relaciones interpersonales, el desarrollo personal, el aspecto emocional, físico y material.

**Estructura del instrumento:** La escala consta de 53 ítems que incluye cinco dominios de calidad de vida, que han sido definidos a partir de la consulta a niños en edad escolar y de la revisión de investigaciones sobre bienestar infantil. Las cinco dimensiones y sus indicadores son los siguientes:

*1. Bienestar emocional,*

- Estados emocionales (afecto positivo/afecto negativo) experimentados por el niño como la alegría, la tristeza, el nerviosismo, el humor, la preocupación, etc.
- Percepción global de satisfacción con la vida.
- Visión de futuro (cómo cree que será su vida adulta).
- Autoestima/autoconcepto (cómo se ve y se valora a sí mismo y cómo cree que lo ven los demás en general).

*2. Relaciones interpersonales,*

- Frecuencia, calidad y satisfacción con afecto, interacción (positiva o negativa), comunicación y aceptación de y entre personas de la familia.
- Estilo educativo y de crianza de los padres (premios, castigos, abandono).
- Frecuencia, calidad y satisfacción con las relaciones de amistad y compañerismo en el medio escolar y extraescolar.
- Satisfacción y calidad de las relaciones con los maestros; percepción por parte del niño de apoyos, refuerzos, castigos, expectativas e imagen que tienen de ellos los maestros.

*3. Desarrollo personal y actividades,*

- Grado de desempeño, progreso, resultados y satisfacción personal con las actividades escolares de aprendizaje.
- Percepción que tiene el niño de sus habilidades cognitivas y oportunidades para desarrollarlas.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

- Frecuencia y oportunidad de experiencias de ocio y tiempo libre tales como: juegos, deportes, actividad física, televisión, vídeos, etc.

- Autodeterminación (posibilidad de elegir y tomar decisiones).

##### *4. Bienestar físico,*

- Estado de salud física del niño: sueño, enfermedades, síntomas y signos físicos, energía física, nivel de nutrición, desarrollo físico (peso-altura).

- Acceso y satisfacción con la asistencia sanitaria.

##### *5. Bienestar material,*

- Posesiones materiales del niño y de la familia (regalos que recibe, ropa, juguetes, objetos).

- Características físicas de los ambientes en los que se desenvuelve (calidad y confort del hogar y del centro escolar).

- Nivel socioeconómico de la familia.

#### **❖ CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES (CCVA)**

**Autores:** Gómez-Vela y Verdugo.

**Publicación:** 2009.

**Aplicación:** Adolescentes entre 12 y 18 años, con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y sin ellas. Se llevaría a cabo de forma individual en caso de que el sujeto presente NEE y de forma colectiva en los demás casos. Si se realiza de forma colectiva el grupo no debe superar los 15-18 jóvenes.

**Finalidad del instrumento:** Elaboración de perfiles individuales y/o grupales en los que se presenten las áreas vitales con las que los adolescentes están más y menos satisfechos. Detección de áreas vitales deficitarias. Identificación de desigualdades entre grupos. Ayuda en los procesos tutoriales y de orientación para desarrollar planes individualizados de apoyo o consejo psicológico.

**Estructura del instrumento:** El instrumento está compuesto por 61 enunciados sencillos ante los que el adolescente debe expresar su acuerdo o desacuerdo. Evalúa la calidad de vida a partir de las siete dimensiones siguientes y los indicadores que se señalan a continuación:

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

1. *Bienestar emocional*: satisfacción, felicidad, bienestar general; seguridad personal/emocional; autoconcepto, autoestima y autoimagen; metas y aspiraciones personales; creencias, espiritualidad.

2. *Integración en la comunidad*: acceso, presencia, participación y aceptación en la comunidad; estatus dentro del grupo social; integración; actividades sociocomunitarias; normalización y acceso a los servicios comunitarios.

3. *Relaciones Interpersonales*: relaciones valiosas con familia, grupo de pares, compañeros y conocidos; redes de apoyo social.

4. *Desarrollo personal*: habilidades, capacidades y competencias; actividades significativas; educación, oportunidades formativas y ocio.

5. *Bienestar físico*: salud y estado físico; movilidad; seguridad física; asistencia sanitaria.

6. *Autodeterminación*: elecciones personales; toma de decisiones; control personal; capacitación y autonomía.

7. *Bienestar material*: alimentación, vivienda, estatus económico de la familia y pertenencias.

#### ❖ **INVENTARIO DE ESTRÉS COTIDIANO INFANTIL (IECI)**

**Autores**: Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado.

**Publicación**: 2011.

**Aplicación**: Puede llevarse a cabo de forma individual o colectiva, a niños de 6 a 12 años (de 1º a 6º de E. Primaria).

**Finalidad del instrumento**: Evaluar el estrés cotidiano y las respuestas psicofisiológicas, cognitivas, emocionales o conductuales que se emiten al sufrir situaciones de estrés.

**Estructura del instrumento**: El Inventario consta de 22 ítems que describen la ocurrencia de diversos sucesos, problemas, demandas, preocupaciones y contrariedades que se originan en la interacción diaria con el entorno, susceptibles de una reacción emocional y que pueden afectar de forma negativa al desarrollo de los niños en edad escolar.

El IECI cubre tres ámbitos relevantes y propios del estrés infantil que corresponden a los siguientes factores o escalas:

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

a) *Problemas de salud y psicosomáticos*. Son estresores relacionados con las situaciones de enfermedad, las visitas al médico, los pequeños padecimientos y la preocupación por la imagen corporal.

b) *Estrés en el ámbito escolar*. Se refiere a estresores relativos al exceso de tareas extraescolares, problemas en la interacción con los profesores, bajas calificaciones escolares, dificultades de relación con los compañeros de clase, percepción de dificultades en la concentración, etc.

c) *Estrés en el ámbito familiar*. Se refiere a situaciones del ámbito familiar, como las dificultades económicas, falta de contacto y supervisión de los padres, la soledad percibida, las peleas entre hermanos y las exigencias de los padres.

#### c) **Dirigidos a toda la familia.**

A continuación se exponen (cuadro 20) los instrumentos existentes a nivel nacional que valoran el autoconcepto en diferentes ámbitos y el clima social en familia.

**Cuadro 20.** Instrumentos dirigidos a toda la familia

Instrumento	Finalidad	Elementos o dimensiones que valora cada escala
<i>Autoconcepto forma 5 (AF5)</i> (García y Musitu, 1999)	Evaluar el autoconcepto.	- Social - Académico/profesional - Emocional - Familiar - Físico
<i>Escala de Satisfacción familiar por adjetivos</i> (Barraca y López-Yarto, 2012)	Conocer el bienestar en la familia.	- Satisfacción familiar.

Fuente. Elaboración propia.

#### ❖ **AUTOCONCEPTO FORMA 5 (AF5)**

**Autores:** García y Musitu

**Publicación:** 1999.

**Aplicación:** Puede aplicarse de forma individual o colectiva, a partir de 10 años de edad.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar diferentes aspectos del autoconcepto en niños, adolescentes y adultos: social, académico/laboral, emocional, familiar y físico.

**Estructura del instrumento:** El cuestionario consta de 30 ítems formulados en términos positivos y negativos que hacen referencia a 5 dimensiones:

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

Autoconcepto social: se refiere a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales.

Autoconcepto académico/laboral: se refiere a la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol en ambos sentidos, como estudiante y como trabajador.

Autoconcepto emocional: hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana.

Autoconcepto familiar: se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar.

Autoconcepto físico: este factor hace referencia a la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física.

Cada una de las dimensiones correlaciona positivamente con estilos parentales de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente con la coerción, la violencia, la negligencia, etc.

#### ❖ **ESCALA DE SATISFACCIÓN FAMILIAR POR ADJETIVOS (ESFA)**

**Autores:** Barraca y López-Yarto.

**Publicación:** 2012.

**Aplicación:** Es aplicable a todos los miembros de la familia a partir de 16 años, aproximadamente, y puede llevarse a cabo de manera individual o colectiva.

**Finalidad del instrumento:** Conocer el bienestar en la familia expresada por los sujetos a través de distintos adjetivos, especialmente tras cambios normativos (casamiento, hijos adolescentes, jubilación, etc.) o no-normativos (muerte repentina de algún familiar, cambio de residencia, desempleo, etc.).

**Estructura del instrumento:** Esta escala está compuesta por 27 ítems, cada uno formado por una pareja de adjetivos antónimos. Empíricamente la escala está compuesta por una única dimensión (satisfacción familiar) por lo que los elementos que conforman pueden sugerir aspectos muy distintos de convivencia. La ESFA trata de evocar una respuesta preferentemente afectiva y no puede dar respuesta a las posibles valoraciones cognitivas de los sujetos sobre sus familias.

Los ítems están interrelacionados, por tanto la puntuación desde la ESFA es básicamente global.

## 4.2. Instrumentos de ámbito internacional.

### a) Dirigidos a progenitores y/o tutores.

A continuación podemos observar de forma sintetizada (cuadro 21) los instrumentos existentes a nivel internacional sobre aspectos de la competencia parental, estilos educativos, satisfacción y autoeficacia parental, calidad en el ambiente familiar, estilos de comunicación, técnicas disciplinarias, participación parental en la educación, clima social familiar, estrés, indicadores de éxito en la crianza, eficacia en situaciones de cuidado, etc.

**Cuadro 21.** Instrumentos dirigidos a los progenitores y/o tutores

Instrumento	Finalidad	Elementos o dimensiones que valora cada escala
<i>Parental attitude-research (PARI)</i> (Schaefer, Earl y Bell, 1958)	Evaluar las actitudes de los progenitores hacia la crianza de los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoritarismo-control</li> <li>- Hostilidad-rechazo</li> <li>- Actitudes democráticas</li> </ul>
<i>Parental Attitude Survey (PAS)</i> (Heredorf, 1963)	Evaluar creencias y opiniones de los progenitores acerca de los hijos, sus conductas y capacidad parental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confianza en el rol parental</li> <li>- Causación de la conducta del niño</li> <li>- Aceptación</li> <li>- Comprensión mutua</li> <li>- Confianza mutua</li> </ul>
<i>Parent as a teacher inventory (PAAT)</i> (Strom y Strom, 1978)	Evaluar las actitudes de los progenitores en ámbitos de mayor crecimiento personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creatividad</li> <li>- Frustración</li> <li>- Control</li> <li>- Juego</li> <li>- Enseñanza-aprendizaje</li> </ul>
<i>Mother-child relationship evaluation (MCRE)</i> (Roth, 1980)	Evaluar la calidad de la relación madre-hijo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptación</li> <li>- Sobreprotección</li> <li>- Sobreindulgencia</li> <li>- Rechazo</li> </ul>
<i>Inventario HOME (Home observation for measurement of the environment)</i> (Caldwell y Bradley, 1984)	Evaluar la calidad del ambiente familiar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entorno físico</li> <li>- Estimulación académica, lingüística, de la madurez social</li> <li>- Aceptación del niño</li> <li>- Responsividad emocional y verbal</li> <li>- Organización del entorno</li> <li>- Provisión de materiales de aprendizaje</li> <li>- Implicación parental</li> <li>- Diversidad de experiencias</li> </ul>
<i>Parent sense of competence (PSOC)</i> (Johnston y Mash, 1989)	Evaluar la conducta del niño, estilos educativos y satisfacción parental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de eficacia como padre</li> <li>- Grado de satisfacción asociado a su rol parental</li> </ul>
<i>Parent awareness skills survey (PASS)</i> (Bricklin, 1990)	Valorar la sensibilidad y eficacia con la que el adulto responde a situaciones típicas de cuidado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestiones críticas de una situación dada</li> <li>- Soluciones adecuadas</li> <li>- Lenguaje comprensible</li> <li>- Reconocimiento de sentimientos</li> <li>- Experiencias pasadas</li> <li>- Ajuste de respuestas al menor</li> </ul>



#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

**Cuadro 21.** Continuación.

Instrumento	Finalidad	Elementos o dimensiones que valora cada escala
<i>Parent Stress Index-PSI</i> (Abidin, 1990)	Evaluar en qué medida los progenitores experimentan estrés en la crianza de los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depresión</li> <li>- Apego</li> <li>- Restricción</li> <li>- Competencia</li> <li>- Aislamiento social</li> <li>- Relación con la pareja</li> <li>- Salud parental</li> </ul>
<i>Parent perception of child profile (PPCP)</i> (Bricklin, 1991)	Evaluar la imagen y el conocimiento que un progenitor tiene de su hijo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones interpersonales</li> <li>- Rutina diaria</li> <li>- Antecedente médicos</li> <li>- Historia de desarrollo</li> <li>- Antecedentes escolares</li> <li>- Miedos</li> <li>- Higiene personal</li> <li>- Estilo de comunicación</li> </ul>
<i>Escale of parent evaluation of custody (ASPECT)</i> (Ackerman y Schoendorf, 1992)	Evaluar la aptitud de los progenitores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala social</li> <li>- Escala cognitiva-emocional</li> <li>- Escala observacional</li> </ul>
<i>Parent Efficacy Scales</i> (Hoover-Dempsey Bassler y Brissie, 1992)	Evaluar la eficacia parental en la capacidad y aprendizaje de los niños.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influencia en el rendimiento académico</li> <li>- Eficacia para influir en las actividades de tiempo libre, en el establecimiento de límites, para ejercer el control sobre comportamientos de riesgos, influir en el sistema escolar, alistar recursos de la comunidad, para el desarrollo escolar, influir en los recursos de la escuela y controlar situaciones dolorosas.</li> <li>- Resiliencia y autoeficacia parental</li> </ul>
<i>Parent-child relationship inventory (PCRI)</i> (Gerard, 1994)	Valorar las actitudes de los progenitores hacia la crianza de los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo parental</li> <li>- Satisfacción con la crianza</li> <li>- Compromiso</li> <li>- Comunicación</li> <li>- Disciplina</li> <li>- Autonomía</li> <li>- Distribución del rol</li> <li>- Deseabilidad social</li> </ul>
<i>Alabama parenting questionnaire (APQ)</i> (Shelton, Frick y Wootton, 1996)	Evaluar los estilos educativos parentales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicación parental</li> <li>- Estilo positivo</li> <li>- Castigo</li> <li>- Inconsistencia disciplinaria</li> <li>- Escasa supervisión</li> </ul>
<i>Parent discipline techniques-self report instrument</i> (Gardner, 1997)	Evaluar las técnicas disciplinarias que utilizan los progenitores con sus hijos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias que utilizan ante un problema particular</li> </ul>
<i>Parent success indicator (PSI)</i> (Strom y Strom, 1998)	Evaluar indicadores de éxito en la crianza de los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación</li> <li>- Uso del tiempo</li> <li>- Enseñanza</li> <li>- Frustración</li> <li>- Satisfacción</li> <li>- Necesidades de información</li> </ul>

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

**Cuadro 21.** Continuación.

<b>Instrumento</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Elementos o dimensiones que valora cada escala</b>
<i>Inventario de Conducta parental (ICP)</i> (Lovejoy, Weis, O'Hare y Rubin, 1999)	Evaluación de la conducta parental.	- Conducta hostil/coercitiva - Conducta de apoyo /comprometida
<i>Parenting Styles and dimensions questionnaire (PSDQ)</i> (Robinson, Mandelco, Olsen y Hart, 2001)	Evaluar los estilos de crianza de los progenitores.	- Calor e implicación - Razonamiento/inducción - Participación democrática - Afabilidad/trato fácil - Hostilidad verbal - Castigo corporal - No razonamiento/estrategias punitivas - Directividad - Ausencia de supervisión - Ignorar las conductas no aceptables - Autoconfianza
<i>Parent and school survey (PASS)</i> (Ringenberger, Funk, Mullen, Wilford y Kramer, 2005)	Evaluar la participación de los progenitores en la educación de los hijos.	- Ambiente familiar - Relación familia-escuela - Participación escolar - Aprendizaje en casa y motivación en el trabajo escolar - Toma de decisiones y participación en el centro - Colaborar con el conocimiento de los padres y la comunidad
<i>Family-school partnership lab scales: parent and student questionnaires</i> (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005)	Medir la participación de los progenitores en la escuela.	- Motivación de los progenitores para participar - Tipos de participación - Percepciones estudiantiles de la participación de los progenitores
<i>Escala de evaluación parental (EEP)</i> (Farkas-Klein, 2008)	Evaluar la satisfacción y autoeficacia en la maternidad.	- Sentimientos de autoeficacia respecto a su rol - Sentimientos de satisfacción respecto a su rol
<i>Manual de evaluación de las competencias y resiliencia parental</i> (Barudy y Dantagnan, 2010)	Evaluar las capacidades parentales, habilidades parentales, el impacto de las incompetencias parentales en los hijos y los contextos sociales y familiares que influyen el ejercicio de la parentalidad social.	- Capacidades parentales: apego, empatía. - Habilidades parentales: modelos actuales de crianza y recursos y apoyos de las redes familiares y sociales. - Incompetencias parentales: trastornos de apego, malos tratos, etc. - Contextos sociales y familiares (estrés)

Fuente. Elaboración propia.

A continuación se detallan cada uno de los instrumentos reseñados en el cuadro anterior.

#### ❖ PARENTAL ATTITUDE-RESEARCH (PARI)

**Autores:** Schaefer, Earl S. y Bell, R.Q.

**Publicación:** 1958.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

**Aplicación:** Puede ser aplicada a ambos progenitores, aunque en un primer momento se evaluaba a la madre (1958), posteriormente se elabora una forma paralela para el padre (Grisso, 1986).

**Finalidad del instrumento:** Evaluar las actitudes de los progenitores hacia la crianza de los hijos.

**Estructura del instrumento:** La primera, que únicamente preveía una forma para la madre, consta de 115 ítems que evalúan opiniones de las madres acerca de los hijos, los roles parentales y los familiares. Se estructura en torno a tres factores: autoritarismo-control, hostilidad-rechazo y actitudes democráticas.

#### ❖ **PARENTAL ATTITUDE SURVEY (PAS)**

**Autores:** Heredorf.

**Publicación:** 1963.

**Aplicación:** Se aplica a padres con hijos.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar creencias y opiniones de los progenitores acerca de los niños, conductas de los niños y capacidad parental.

**Estructura del instrumento:** Esta escala consta de 75 ítems que miden creencias y opiniones con respecto al menor y la capacidad parental. Se diferencian cinco escalas formadas por 15 ítems cada una. Estas escalas son:

a) Confianza en el rol parental, grado en que los padres se muestran seguros de sí mismos o sienten que son adecuados para satisfacer las demandas de los hijos.

b) Causación de la conducta del niño, interpretación que hacen los padres de las conductas de sus hijos así como el nivel de implicación de cada progenitor.

c) Aceptación, grado de satisfacción del padre con el hijo.

d) Comprensión mutua, cambio recíproco de los aspectos emocionales entre padre e hijo.

e) Confianza mutua, grado de confianza que tienen entre sí padre e hijo.

#### ❖ **PARENT AS A TEACHER INVENTORY (PAAT)**

**Autores:** Strom y Strom.

**Publicación:** 1978.

**Aplicación:** Se aplica a padres con hijos de 3 a 9 años de edad.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar las actitudes de los padres con niños en infantil o primaria identificando ámbitos en los que requiere mayor crecimiento personal.

**Estructura del instrumento:** El instrumento consta de 50 ítems que valoran los sentimientos de los padres con respecto a la interacción con sus hijos atendiendo a las siguientes escalas:

1. Creatividad
2. Frustración
3. Control
4. Juego
5. Enseñanza-Aprendizaje

#### ❖ **MOTHER-CHILD RELATIONSHIP EVALUATION (MCRE)**

**Autores:** Roth.

**Publicación:** 1980.

**Aplicación:** Madres con hijos.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la calidad de la relación madre-hijo, es decir, la actitud de la madre hacia el niño y las prácticas de crianza incluyendo la sobreprotección y el abuso.

**Estructura del instrumento:** Se estructura en 48 ítems divididos en 4 subescalas actitudinales que integran:

a) Aceptación (evalúa la relación madre/hijo en términos de sinceridad, muestra de afecto por parte de la madre, interés por el bienestar del niño, percepción del niño como bueno).

b) Sobreprotección (señala la expresión de ansiedad mediante un cuidado infantil prolongado, prevención de desarrollo de conducta independiente y un exceso de control).

c) Sobreindulgencia (analiza una excesiva gratificación con pérdida de control parental indicado en términos de un exceso de solicitudes y de contacto).

d) Rechazo (representa el odio y escaso amor hacia el niño, con conductas de negligencia, severidad, brutalidad, dureza y rigor).

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

##### ❖ **INVENTARIO HOME (Home Observation for Measurement of the Environment)**

**Autores:** Caldwell y Bradley.

**Publicación:** 1984.

**Aplicación:** A padres con hijos en edades comprendidas de 0 a 14 años.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la calidad del ambiente familiar, mediante la información proporcionada por los progenitores y por la observación directa del entrevistador.

**Estructura del instrumento:** Existen diferentes versiones según la edad del menor:

1. **The Infant/Toddler HOME (0-3 años):** para contextos familiares de bebés, compuesta por 45 ítems agrupados en 6 subescalas: responsividad emocional y verbal de los progenitores, aceptación del niño, organización del entorno, provisión de materiales de aprendizaje y juegos apropiados, implicación de los progenitores con el niño y diversidad de experiencias para facilitar la estimulación diaria.

2. **Primera infancia HOME (3-6 años):** compuesta por 55 ítems agrupados en 8 escalas: materiales de estimulación para el aprendizaje, estimulación lingüística, entorno físico, capacidad de respuesta de los progenitores, estimulación académica, modelado y estimulación de la madurez social, diversidad de experiencias y aceptación del niño.

3. **Media infancia HOME (6-10 años):** compuesta por 59 ítems agrupados en 8 subescalas: capacidad de respuesta de los progenitores, estimulación académica, entorno físico, materiales para una activa estimulación, estimulación de la madurez social, clima emocional, implicación paterna y participación de la familia.

4. **Temprana Adolescencia HOME (10-15 años):** compuesta por 60 ítems agrupados en 7 subescalas: entorno físico, estimulación académica, modelado, actividades de instrucción, actividades de regulación, diversidad de experiencias y aceptación/responsividad.

##### ❖ **PARENTAL SENSE OF COMPETENCE (PSOC)**

**Autores:** Johnston y Mash.

**Publicación:** 1989.

**Aplicación:** Se lleva a cabo en padres con hijos entre 5 y 12 años de edad.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la conducta del niño, estilos educativos y satisfacción parental.

**Estructura del instrumento:** El PSOC está formado por 16 ítems que incluyen diversas afirmaciones relacionadas con la evaluación del desempeño como madre o padre. Los participantes indican su nivel de acuerdo con respecto a cada afirmación. La prueba está formada por dos subescalas que aportan información sobre la percepción de eficacia como madre o padre y el grado de satisfacción asociado a este rol.

#### ❖ **ARENT AWARENESS SKILLS SURVEY (PASS)**

**Autores:** Bricklin.

**Publicación:** 1990.

**Aplicación:** Padres con hijos.

**Finalidad del instrumento:** Refleja la sensibilidad y eficacia con la que un progenitor responde a situaciones típicas de cuidado.

**Estructura del instrumento:** Refleja el tipo de habilidades que uno de los padres debe tener para ser un padre eficaz independientemente de la edad de los niños y con independencia de las características específicas de cada situación en particular. Para ello plantea 18 problemas ante los cuales los progenitores deben señalar como responderían a cada uno de ellos. Evalúa seis aspectos:

1. Las cuestiones críticas en una situación dada.
2. Soluciones adecuadas.
3. Necesidad de comunicarse en un lenguaje comprensible para un niño.
4. La conveniencia de reconocer sentimientos de un niño.
5. La importancia del propio pasado del niño en la circunstancia presente.
6. La necesidad de prestar atención a la manera en que el niño está respondiendo

con el fin de afinar la propia respuesta.

#### ❖ **PARENT STRESS INDEX-PSI**

**Autores:** Abidin.

**Publicación:** 1990.

**Aplicación:** Padres con hijos menores de 12 años.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar en qué medida los progenitores experimentan estrés en la crianza de los hijos, asumiendo que este estrés es acumulativo y multidimensional.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductivos.

**Estructura del instrumento:** Mide el estrés en tres ámbitos: los hijos, los padres y una escala opcional de 19 ítems que evalúa el nivel de estrés experimentado en los eventos ocurridos durante el último año.

Desde el ámbito "hijos" evaluaría estos problemas mediante 6 subescalas:

1. Adaptación.
2. Aceptación.
3. Demandas.
4. Disposición.
5. Hiperactividad/distracción.
6. Refuerzo para los padres.

En el ámbito de "estrés parental" se evalúa:

1. Depresión.
2. Apego.
3. Restricción.
4. Competencia.
5. Aislamiento social.
6. Relación con la pareja.
7. Salud parental.

#### ❖ **PARENT PERCEPTION OF CHILD PROFILE (PPCP)**

**Autores:** Bricklin.

**Publicación:** 1991.

**Aplicación:** Progenitores del menor. Pueden contestar libremente el cuestionario o bien ser aplicado por un evaluador.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la imagen y el conocimiento que un padre posee de su hijo. A su vez, mide el potencial de irritabilidad del progenitor respecto al hijo.

**Estructura del instrumento:** Se clasifican las respuestas atendiendo a ocho categorías:

1. Relaciones interpersonales.
2. Rutina diaria.
3. Antecedentes médicos.
4. Historia de desarrollo.
5. Antecedentes escolares.
6. Miedos.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

7. Higiene personal.

8. Estilo de comunicación.

#### ❖ **ESCALE OF PARENT EVALUATION OF CUSTODY (ASPECT)**

**Autores:** Ackerman y Schoendorf.

**Publicación:** 1992.

**Aplicación:** A padres con hijos mayores de dos años de edad que soliciten la custodia de sus hijos en caso de separación o divorcio.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la aptitud de los progenitores de la patria potestad.

**Estructura del instrumento:** Se divide en tres subescalas: escala observacional, la escala social y la cognitiva-emocional.

La escala observacional evalúa la calidad de autopresentación de los padres durante el proceso de evaluación. Los elementos de esta escala son: (a) el aspecto físico de los padres; (b) la manera en que el padre interactúa con el examinador, con el niño y con el otro progenitor; (c) el conocimiento inicial de los padres y la articulación de los efectos del divorcio en los niños y (d) la percepción que los propios padres tienen sobre sus habilidades.

La escala social refleja las relaciones interpersonales e intrafamiliares, es decir, el comportamiento con los demás, incluyendo a los niños, el otro progenitor y la comunidad. Valora la interacción directa entre el padre y el hijo a través de la calidad de las interacciones y la forma en que se comunican. A su vez, de forma indirecta, evalúa la capacidad del padre o la madre de reconocer las necesidades presentes y futuras del niño, la capacidad de proporcionar disciplina y auto-cuidado, formación y motivación de los padres, la capacidad de proporcionar un ambiente sano en el hogar y su capacidad para comprender y participar en la educación del niño y el ambiente de su escuela.

La escala cognitiva-afectiva integra las capacidades afectivas y cognitivas del individuo en relación a la crianza de los niños, es decir, la salud psicológica y madurez emocional de los padres.

#### ❖ **PARENT EFFICACY SCALES**

**Autores:** Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie.

**Publicación:** 1992.

**Aplicación:** Puede ser aplicado a padres con hijos y a profesores.



#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductivos.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la eficacia a través de medidas para la perseverancia de los padres, capacidad general para influir en los resultados escolares y eficacia específica para influir en el aprendizaje de los niños.

**Estructura del instrumento:** Evaluar las siguientes subescalas:

- Influencia de los progenitores en el rendimiento
- Eficacia para influir en las actividades del tiempo libre, a la hora de fijar límites, supervisar actividades e influir en afiliaciones entre pares; para ejercer el control sobre comportamientos de riesgos en los menores, influir en el sistema escolar, para alistar recursos de la comunidad para el desarrollo escolar, para influir en los recursos de la escuela y controlar situaciones dolorosas.
- Resiliencia y autoeficacia parental.

#### ❖ **PARENT- CHILD RELATIONSHIP INVENTORY (PCRI)**

**Autores:** Anthony B. Gerard.

**Publicación:** 1994.

**Aplicación:** Puede ser aplicado a padres con hijos entre 3 y 15 años de edad.

**Finalidad del instrumento:** Valorar las actitudes de los progenitores hacia la crianza de los hijos.

**Estructura del instrumento:** Se desarrolla a partir del MCRE.

Consta de 78 ítems distribuidos en 8 escalas:

1. Apoyo parental,
2. Satisfacción con la crianza,
3. Compromiso,
4. Comunicación,
5. Disciplina,
6. Autonomía,
7. Distribución del rol,
8. Deseabilidad social.

Es un instrumento de gran utilidad en la evaluación de la custodia del niño, la terapia familiar, la formación de los padres y la evaluación del abuso de menores.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

##### ❖ ALABAMA PARENTING QUESTIONNAIRE (APQ)

**Autores:** Shelton, Frick y Wootton. Existe una versión española de Servera.

**Publicación:** 1996; 2007 (Adaptación española)

**Aplicación:** Se aplica a padres con hijos de 6 a 18 años de edad.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar los diferentes estilos educativos parentales.

**Estructura del instrumento:** El instrumento inicial desarrollado por Shelton et al. evalúa cinco escalas a partir de 42 ítems:

1. Implicación del padre y la madre por separado.
2. Estilo positivo.
3. Castigo.
4. Inconsistencia disciplinaria.
5. Escasa supervisión.

La versión española consta de 42 ítems que valoran los estilos educativos a través de seis escalas:

1. La implicación parental (del padre y de la madre)
2. Crianza positiva
3. Disciplina apropiada
4. Disciplina inconsistente
5. Pobre supervisión
6. Disciplina severa

Se recoge información de distintas variables personales y familiares, tales como el sexo, la edad, si los padres están separados, el número de hermanos y la posición que ocupan.

##### ❖ PARENTAL DISCIPLINE TECHNIQUES-SELF REPORT INSTRUMENT

**Autores:** Gardner, Scarr y Schwarz, (1980); Gardner (1997).

**Publicación:** 1980; 1997.

**Aplicación:** Puede ser aplicado a padres con hijos.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar las técnicas disciplinarias que cada progenitor emplea con sus hijos, partiendo de que éstas son un rasgo que aporta información sobre la adecuación parental. Así, examina el repertorio de estrategias que el adulto utilizaría ante un problema particular.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Estructura del instrumento:** Consta de 16 cuestiones que representan problemas que comúnmente surgen en la infancia y que requieren intervención parental para su resolución. A cada pregunta el progenitor ha de contestar exponiendo qué medida suele adoptar cuando se encuentra ante una situación de esa naturaleza. Luego, se solicita qué haría si la aplicación de la medida anterior no tuviera éxito. Finalmente, debe sugerir una tercera solución para el caso de que fracasasen las dos anteriores. La consideración más importante es apreciar si el progenitor es capaz de proporcionar opciones potencialmente importantes una vez que un método disciplinario no funciona.

##### ❖ **PARENT SUCCESS INDICATOR (PSI)**

**Autores:** Strom y Strom.

**Publicación:** 1998.

**Aplicación:** Padres con hijos entre 10 y 14 años de edad.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar indicadores de éxito en la crianza de los hijos.

**Estructura del instrumento:** Se centra en seis aspectos principales en la crianza que realizan los progenitores con respecto a sus hijos:

1. La comunicación: con qué frecuencia cada uno de los progenitores es bueno en la comunicación y escucha al menor.

2. Uso del tiempo: cómo a menudo los progenitores tienen dificultades para encontrar tiempo con el fin de participar en la vida diaria del menor.

3. Enseñanza: con qué frecuencia el adulto enseña a su hijo sobre cuestiones importantes como la salud, la consideración de sentimientos de otros y cuestiones sobre lo correcto o incorrecto.

4. Frustración: con qué frecuencia el adulto se frustra con el comportamiento de su hijo.

5. Satisfacción: la frecuencia con la que el adulto se siente bien con la forma en que un niño se comporta normalmente.

6. Necesidades de información: la frecuencia con la que el progenitor de familia debe obtener información acerca de lo que se espera de un niño en una edad en particular, ayudar a los hijos a tener éxito en la escuela, ayudar a los niños a hacer frente a las pandillas y matones, evitar el uso de drogas y otras inquietudes adolescentes.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

---

##### ❖ **INVENTARIO DE CONDUCTA PARENTAL (ICP)**

**Autores:** Lovejoy, Weis, O'Hare y Rubin.

**Publicación:** 1999.

**Aplicación:** Padres con hijos en edad preescolar y primeros años de escolaridad.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la conducta parental en la crianza.

**Estructura del instrumento:** Consta de 20 afirmaciones de conductas específicas en dos dominios: la conducta hostil/coerciva y de apoyo/comprometida. La madre debe responder sobre el grado de certeza con que realiza cada una de ellas en relación con su hijo sobre una escala del 0 (nada cierto) hasta el 5 (muy cierto).

##### ❖ **PARENTING STYLES AND DIMENSIONS QUESTIONNAIRE (PSDQ)**

**Autores:** Robinson, Mandelco, Olsen y Hart.

**Publicación:** 2001.

**Aplicación:** Padres con hijos en edad de preescolar y escolar.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar los principales estilos de crianza utilizados por los progenitores: autoritario, autoritativo y permisivo.

**Estructura del instrumento:** Consta de 62 ítems que se agrupan en tres escalas primarias: democrática, autoritaria y permisiva. Éstas a su vez, en 11 subescalas secundarias: calor e implicación, razonamiento/inducción, participación democrática, afabilidad/trato fácil, hostilidad verbal, castigo corporal, no razonamiento/estrategias punitivas, directividad, ausencia de supervisión, ignorar las conductas no aceptables y autoconfianza. Trata de medir con qué frecuencia exhiben el padre y la madre ciertas conductas hacia su hijo.

Las dimensiones del estilo permisivo que evalúa son: la falta de supervisión, ignorar las conductas de mal comportamiento y la carencia de confianza.

Las dimensiones que hacen referencia al estilo autoritativo son: la calidez y participación y el razonamiento/inducción.

Con respecto a las subdimensiones del estilo autoritario son: la hostilidad verbal, castigo corporal, estrategias punitivas y directividad.

##### ❖ **PARENT AND SCHOOL SURVEY (PASS)**

**Autores:** Ringenberger, Funk, Mullen, Wilford y Kramer.

**Publicación:** 2005.

**Aplicación:** Se aplica a padres con hijos en edad escolar.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la participación de los padres en la educación de sus hijos.

**Estructura del instrumento:** Mide seis dimensiones sobre la participación familiar:

1. Ambiente en el hogar de crianza propicio para el aprendizaje.
2. Comunicación entre escuela y hogar.
3. Voluntariado en actividades en la escuela y en el aula.
4. Aprendizaje en casa y motivación en el trabajo escolar.
5. Toma de decisiones y participación en los diferentes órganos de gobierno del centro o prácticas en la escuela.
6. Colaborar con el conocimiento de los padres y la comunidad.

El instrumento tiene dos secciones. En una parte, se recogen 24 ítems que hacen referencia a la participación de los padres y las creencias, y la otra parte, recoge 6 ítems que plantean el nivel de dificultad o barreras actuales con el que se encuentran los padres en la participación de la educación de sus hijos.

#### ❖ **FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP LAB SCALES: PARENT AND STUDENT QUESTIONNAIRES**

**Autores:** Hoover-Dempsey y Sandler.

**Publicación:** 2005.

**Aplicación:** Padres con hijos en edad escolar. También, existe otra versión para hijos.

**Finalidad del instrumento:** Medir la participación de los padres en la escuela.

**Estructura del instrumento:** El instrumento para padres consta de 116 ítems que evalúan:

- Nivel 1: Motivación de los padres para participar.
- Nivel 2: Tipos de participación (en casa y en la escuela).
- Nivel 3: Percepciones estudiantiles de la participación de los padres.

La versión para hijos consta de 49 ítems.

❖ **ESCALA DE EVALUACIÓN PARENTAL (EEP)**

**Autores:** Farkas-Klein.

**Publicación:** 2008.

**Aplicación:** Madres con niños entre 0 y 2 años de edad.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar la satisfacción y sentimientos de autoeficacia respecto a la maternidad, detectar tempranamente posibles problemas, apoyar a las madres en riesgo en relación con sus dudas y necesidades y, si es necesario, derivar a un profesional en salud mental.

**Estructura del instrumento:** Consiste en 10 ítems que valoran la autoeficacia parental a partir de las propuestas de Meichenbaum para construir mediciones de autoeficacia (Bandura, 2001). Considera dos aspectos principalmente: los sentimientos de autoeficacia y los sentimientos de satisfacción de las madres respecto a su rol. Algunos ítems de muestra serían: Me siento constantemente criticada o evaluada por otros en mi rol de madre, Mis intereses y talentos están en otras áreas de mi vida, no en la maternidad, etc.

❖ **MANUAL DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y RESILIENCIA PARENTAL**

**Autores:** Barudy y Dantagnan.

**Publicación:** 2010.

**Aplicación:** A padres con hijos.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar las capacidades parentales, habilidades parentales, el impacto de las incompetencias parentales en los hijos y los contextos sociales y familiares que influyen el ejercicio de la parentalidad social.

**Estructura del instrumento:** Consta de 43 cuestionarios que permiten al profesional evaluar las competencias de los progenitores para asegurar la satisfacción de las necesidades infantiles en una familia.

Evalúa los siguientes aspectos:

- I. Capacidades parentales: apego y empatía.
- II. Habilidades Parentales: modelos actuales de crianza y recursos y apoyos de las redes familiares y sociales.
- III. Impacto de las incompetencias parentales en los hijos.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

IV: Factores contextuales que influyen las competencias parentales: evaluación del impacto de la inmigración en el ejercicio de la parentalidad social, de los factores de estrés provenientes del entorno social en la parentalidad e intrafamiliares.

##### b) Dirigidos a hijos o menores/adolescentes

A continuación se exponen (cuadro 22) los instrumentos existentes a nivel internacional que valoran la disciplina familiar, los estilos educativos parentales, las actitudes de los padres, el nivel de parentificación que muestran los niños y la relación entre hijos y padres.

**Cuadro 22.** Instrumentos dirigidos a menores/adolescentes.

Instrumento	Finalidad	Elementos o dimensiones que valora cada escala
<i>Child reports parental behavior inventory (CRPB)</i> (Schaefer, 1965)	Evaluar la disciplina familiar.	- Aceptación vs. rechazo - Autonomía psicológica vs. control psicológico - Control firme vs. control laxo
<i>Inventory of parent and peer attachment (IPPA)</i> (Armsdem y Greenberg, 1987)	Evaluar la percepción del adolescente en relación a la dimensión afectiva y cognitiva con sus progenitores y con los amigos.	- Confianza - Comunicación - Alineación
<i>Parental authority questionnaire (PAQ)</i> (Buri, 1991)	Evaluar los estilos educativos parentales.	Distinguiendo los siguientes estilos: - Autoritario - Permisivo - Democrático
<i>School and family partnership: surveys and summaries</i> (Espstein, Salinas y Connors, 1993)	Evaluar actitudes entre padres y profesorado.	- Obligación básica de los padres - Obligación básica del centro - Voluntariado en el colegio - Implicación en el aprendizaje: actividades y deberes - Roles gobernantes o consultivos de los padres
<i>Filial Responsibility caregiving (FRS/A)</i> (Jurkovic y Thirkield, 1999)	Evaluar el nivel de parentificación que manifiestan los menores.	- Cuidado instrumental - Cuidado emocional - Injusticia

Fuente. Elaboración propia.

A continuación se detallan cada uno de los instrumentos reseñados en el cuadro anterior.

##### ❖ **CHILD REPORTS PARENTAL BEHAVIOR INVENTORY (CRPB)**

**Autores:** Schaefer.

**Publicación:** 1965.

**Aplicación:** Dirigido a población infantil a partir de 7 años y adolescentes.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

**Finalidad del instrumento:** Permite evaluar la disciplina familiar que perciben los hijos respecto a la conducta de cada uno de los progenitores.

**Estructura del instrumento:** A partir del instrumento original de 1965, diferentes autores han desarrollado distintas versiones del mismo. Así, existen varias escalas que toman su denominación de acuerdo con el número de ítems que poseen, el cual fue disminuyendo con cada nueva versión, debido a que eran demasiado extensas para los niños. Las versiones elaboradas son:

1. CRPB-260. Se trata de la escala original, que consta de 26 escalas de 10 ítems cada una (Schaefer, 1965a).

2. CRPB-192. Es la primera revisión efectuada por Schaefer (1965b). Consta de 18 escalas de las que 12 tienen 8 ítems y 6 poseen 16 ítems.

3. CRPB-108. Es una versión realizada por Schludermann y Schuledermann (1970), con 18 escalas de las que 12 tienen 5 ítems y 6 poseen 8 ítems.

4. CRPB-56. Es desarrollado por Margolies y Weintraun (1977), presenta 6 escalas de las que una tiene 16 ítems y 5 tienen 8 ítems.

Consta de 52 ítems que considera tres bipolaridades continuas desglosadas en 26 escalas: aceptación vs. rechazo, autonomía psicológica vs. control psicológico, control firme vs. control laxo. Éstas 26 subescalas se agrupan en 8 dimensiones molares:

1. Autonomía.
2. Autonomía y amor.
3. Amor.
4. Amor y control.
5. Control.
6. Control y hostilidad.
7. Hostilidad.
8. Hostilidad y autonomía.

Este instrumento nos permite tener una evaluación diferente para cada uno de los progenitores atendiendo a la evaluación que hace el menor sobre ellos.



#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

##### ❖ **INVENTORY OF PARENT AND PEER ATTACHMENT (IPPA)**

Autores: Armsdem y Greenberg.

Publicación: 1987.

Aplicación: Se aplica a adolescentes.

Finalidad del instrumento: Evaluar la percepción del adolescente positiva o negativa en relación a la dimensión afectiva (comunicación, sinceridad y alienación) y cognitiva con su madre, con su padre y con los amigos como fuente de seguridad psicológica.

Estructura del instrumento: Consiste en un cuestionario de autoinforme para adolescentes que evalúa el afecto a los progenitores y a los compañeros a través de 28 y 25 ítems, respectivamente.

El IPPA valora tres dimensiones: grado de confianza mutua, la calidad de la comunicación y el alcance de la ira y la alienación que combinadas dan lugar a una puntuación total de afecto (Confianza + Comunicación - Alienación). Valora conjuntamente el afecto de ambos progenitores.

##### ❖ **PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE (PAQ)**

Autores: Buri.

Publicación: 1991.

Aplicación: Se aplica a adolescentes.

Finalidad del instrumento: Evaluar los estilos educativos parentales.

Estructura del instrumento: El instrumento consta de 30 ítems a través de los cuales se valoran los estilos educativos parentales respecto a la clasificación que estableció Baumrind (1971): permisivo, autoritario y democrático. Para cada uno de los estilos establece 10 ítems.

El cuestionario lo completan los hijos, y aporta 6 puntuaciones: 3 prototipos de autoridad del padre y otros 3 para los de la madre. El prototipo democrático establece y exige las normas a través de una forma inductiva; el prototipo autoritario las impone de forma rígida; y el prototipo permisivo de forma indulgente.

##### ❖ **SCHOOL AND FAMILY PARTNERSHIP: SURVEYS AND SUMMARIES**

Autores: Epstein, Salinas y Connors.

Publicación: 1993.

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

**Aplicación:** Se lleva a cabo tanto en niños de infantil y primaria, como de secundaria. Aunque las versiones son diferentes.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar actitudes entre padres y profesorado.

**Estructura del instrumento:** La estructura depende de la edad del menor, dado que existen varias versiones. Sin embargo, las dos incluyen las siguientes escalas:

- Obligación básica de los padres
- Obligación básica del centro
- Voluntariado en el colegio
- Implicación en el aprendizaje: actividades y deberes
- Roles gobernantes o consultivos de los progenitores.

#### ❖ **FILIAL RESPONSABILITY CAREGIVING (FRS/A)**

**Autores:** Jurkovic y Thirkield.

**Publicación:** 1999.

**Aplicación:** Menores.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar el nivel de parentificación que manifiestan los menores.

**Estructura del instrumento:** Para ello, existe dos versiones de la escala, la primera tiene 123 ítems y la segunda se ha reducido a 60 ítems. Evalúa tres escalas:

- a) Cuidado instrumental: cuidar a los hermanos, planchar, limpiar la casa, etc.
- b) Cuidado emocional: actuar como confidente del padre depresivo, ser mediador en el conflicto, etc.
- c) Injusticia.

Estas tres escalas se evalúan desde dos perspectivas, la actual y la pasada. De esta forma se establecen seis subescalas:

1. Cuidado instrumental pasado y presente.
2. Cuidado emocional pasado y presente.
3. Injusticia pasada y presente.

#### **c) Dirigidos a toda la familia.**

A continuación se exponen (cuadro 23) los instrumentos existentes a nivel internacional que valoran el funcionamiento familiar y su grado de satisfacción, y el clima social en familia.

4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

**Cuadro 23.** Instrumentos dirigidos a toda la familia

<b>Instrumento</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Elementos o dimensiones que valora cada escala</b>
<i>Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III)</i> Olson, Portner y Lavee (1985). Posterior adaptación de Zamponi y Pereya (1997), Schimidt (2002; 2003) y Leibovich y Schmidt (2010).	Evaluar el grado de satisfacción del funcionamiento familiar.	- Cohesión - Flexibilidad.
<i>Escala de Evaluación familiar de Carolina del Norte (NCFAS)</i> (Kirk y Reed-Ashcraft, 1990)	Evaluar el funcionamiento familiar.	- Entorno - Competencias parentales - Interacciones familiares - Seguridad familiar - Bienestar del niño
<i>Escala de Clima Social (FES)</i> (Moos, Trickett y Moos, 1995.)	Evaluar el clima social en familia.	- Relaciones - Desarrollo - Estabilidad

Fuente. Elaboración propia.

A continuación se detallan cada uno de los instrumentos reseñados en el cuadro anterior.

❖ **ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA COHESIÓN Y ADAPTABILIDAD FAMILIAR (FACES III)**

**Autores:** Olson, Portner y Lavee (1985). Posterior adaptación de Zamponi y Pereya (1997), Schimidt (2002; 2003) y Leibovich y Schmidt (2010).

**Publicación:** 2010 (3ª Versión).

**Aplicación:** Entornos familiares.

**Finalidad del instrumento:** Evaluar el grado de satisfacción del funcionamiento familiar a través de dos de las dimensiones del Modelo Circumplejo de Sistemas familiares y Maritales: la cohesión y la flexibilidad familiar.

**Estructura del instrumento:** Consta de 40 ítems divididos en dos partes:

1. Compuesta por 20 ítems que evalúan la cohesión y flexibilidad de la familia tal como el sujeto la percibe en ese momento ("familia real").

2. Compuesta por 20 ítems que reflejan el nivel de cohesión y flexibilidad que al sujeto le gustaría que hubiese en su familia ("familia ideal").

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos educativos.

Respecto a la cohesión en la familia se diferencian cuatro niveles: desconectado, separados, conectados y atrapados, y respecto a la adaptabilidad otros cuatro: rígida, estructurada, flexible y caótico.

De las diferencias entre las escalas "real" e "ideal" se puede obtener el índice de satisfacción que la persona tiene con el funcionamiento de su familia.

##### ❖ **ESCALA DE EVALUACIÓN FAMILIAR DE CAROLINA DEL NORTE (NCFAS)**

Autores: Kirk y Reed-Ashcraft.

Publicación: 1990.

Aplicación: Dirigida a toda la familia.

Finalidad del instrumento: Evaluar el funcionamiento familiar.

Estructura del instrumento: Evalúa cinco dimensiones:

1. Entorno, que se refiere al contexto de desarrollo del niño y pondera condiciones de salubridad, seguridad y estabilidad familiar.

2. Competencias parentales, referida a conocimientos, conductas y características de los padres o cuidadores para criar adecuadamente.

3. Interacciones familiares, que evalúa la relación entre los distintos miembros de la familia.

4. Seguridad familiar, que identifica situaciones que amenacen la integridad física y emocional de sus miembros, como maltrato infantil o violencia de pareja.

5. Bienestar del niño, que permite ponderar el desempeño actual del niño o adolescente en diversos ámbitos de su vida como la escuela, relación con pares o salud mental .

##### ❖ **ESCALA DE CLIMA SOCIAL (FES)**

Autores: Moos, Trickett, y Moos.

Publicación: 1995.

Aplicación: Puede aplicarse de forma individual o colectiva. A partir de 10 años de edad.

Finalidad del instrumento: Evaluar el clima social en familia (relaciones, desarrollo, estabilidad).

Estructura del instrumento: Valora y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductaivos.

importancia en ella y su estructura básica. Está formada por tres dimensiones fundamentales:

1. Dimensión de relaciones: evalúa el grado comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Está integrada por tres subescalas:

- Cohesión: apoyo que se ofrece la familia entre sí.
- Expresividad: libertad que se da en casa para expresar libremente sus sentimientos.
- Conflicto: libertad para expresar en casa aspectos de enfado o conflicto.

2. Dimensión de desarrollo: importancia que tienen dentro de la familia el desarrollo personal del individuo. Comprende cinco subescalas:

- Autonomía: autosuficiencia y seguridad para tomar decisiones propias.
- Actuación: orientada hacia la competición.
- Intelectual-Cultural: Interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.
- Social-Recreativo: tipo de actividades en las que participa atendiendo a gustos o intereses.
- Moralidad-Religiosidad: Importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

3. Dimensión de estabilidad: proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. Está formada por las siguientes subescalas:

- Organización: importancia que se da a una clara organización y estructura para planificar las actividades y responsabilidades de la familia.
- Control: grado en que la dirección de la vida familiar tiene reglas y procedimientos establecidos.

Para concluir este apartado, queremos reseñar que un gran número de instrumentos se centran en las debilidades de los progenitores y el nivel de riesgo, obviando indicadores de protección en la educación familiar que hace que se minimicen los riesgos. Algunos de los instrumentos existentes se han utilizado en el ámbito

#### 4.- Análisis de instrumentos de evaluación de competencia parental y estilos eductivos.

anglosajón, en la psicología forense, y cuando han sido adaptadas a nuestro país han evidenciado carencias y limitaciones tanto en aspecto metodológicos, como psicométricos, etc. Apuntamos además que son prácticamente inexistentes las pruebas que miden la competencia parental en situaciones concretas y se centran en su gran mayoría en modelos lineales o unidimensionales.

Por parte parte, cabe señalar que son escasos los instrumentos destinados a los menores, siendo los progenitores los que contestan este tipo de información a esta edad y se ven notablemente sesgados por la deseabilidad social.

A partir de un análisis crítico de la revisión de los instrumentos evidenciamos la necesidad de plantear el diseño de un instrumento que parta desde el constructo teórico defendido en la investigación teniendo en cuenta las limitaciones detectadas.

# **II. SEGUNDA PARTE.**

## **MARCO**

## **INVESTIGACIÓN**





# **CAPÍTULO 5. MÉTODO**



## CAPÍTULO 5. MÉTODO.

En esta segunda parte abordaremos el diseño de nuestra investigación, que se desarrolla a partir de los planteamientos teóricos expuestos en la parte anterior del trabajo y del análisis exhaustivo de los diferentes instrumentos revisados. Asimismo explicamos los objetivos planteados en la investigación, representación muestral, elaboración y obtención del instrumento final, trabajo de campo y supervisión, así como tratamiento estadístico de los datos obtenidos.

### 5.1. Objetivos de la investigación.

Retomando el objetivo general de la tesis: *analizar la competencia parental en las etapas de Educación de Infantil y Primaria mediante un instrumento diseñado ex profeso para ello*, entendemos necesario clarificar, a continuación, los objetivos específicos de la investigación empírica:

*Elaborar un instrumento de análisis de la competencia parental desde una perspectiva educativa.*

Con este objetivo pretendemos proporcionar un instrumento que nos ayude a analizar la Competencia Parental de forma global pero a su vez también de forma específica, en la medida en que recoge aspectos concretos que han de ser analizados. Todo ello con la finalidad de poder proporcionar las estrategias y/o recursos necesarios para mejorar cada una de las dimensiones, dado que nuestro propósito es plantear algunas propuestas de mejora orientadas a la intervención educativa con familias, atendiendo a sus fortalezas y posibilidades antes que a sus carencias o déficits. Consideramos que la competencia parental constituye un constructo sumamente complejo que, lejos de situar a los padres en un extremo u otro, lo que permite es conocer su tendencia. De ahí que, con nuestro instrumento, pretendamos que padre y madre reflexionen respecto a su labor educativa sin sentirla enjuiciada.

*Realizar una aproximación descriptiva de las diferentes dimensiones de la competencia parental y de otras variables de interés en el ejercicio de dicha competencia según la muestra estudiada.*

Mediante el instrumento diseñado en esta tesis pretendemos describir la realidad vivida por los progenitores encuestados en relación con los diferentes aspectos que configuran la competencia parental.

*Conocer las diferencias existentes en los comportamientos de padres y/o tutores con respecto a los menores en función de diversas variables (sexo, edad, estado civil, nivel de estudios, número de hijos y titularidad del centro).*

Es necesario partir de un estudio diferencial para ajustar la intervención a la realidad estudiada, es decir, entre las personas y el ejercicio parental. Difícilmente puedo mejorar el contexto si no lo conozco y los estudios diferenciales nos ayudan en este sentido.

## **5.2. Metodología de la investigación.**

Se pretende diseñar un cuestionario que permita analizar la competencia parental ante situaciones concretas vinculadas a la relación con sus hijos y, por ende, a su educación. Por ello, hemos utilizado un diseño transversal dado que recoge información una única vez en un período de tiempo delimitado y de una población definida. Lo que pretendemos conocer es la competencia en un determinado momento, no a lo largo del tiempo, debido al carácter dinámico que tiene el contexto familiar y la individualidad del sujeto. Nuestra investigación no pretende establecer inferencias sobre una población, sino llegar a conocer con mayor profundidad la realidad con la que interaccionamos día a día y, sobre todo, desde el punto de vista como educadores. Por ello, el muestreo ha sido no probabilístico, casual o incidental, es decir, por accesibilidad a dichos centros.

Por tanto, la metodología que proponemos para la investigación se centra en el proceso de validación de contenido y de constructo con todo el trabajo de revisión y valoración del grupo de expertos como del análisis métrico de la escala.

### **5.2.1. Contexto de investigación (descripción de los centros educativos).**

Para realizar nuestro estudio hemos seleccionado tres centros educativos de diferente titularidad (público y concertado) de educación infantil y primaria de la provincia de Valencia.

El **primer centro** seleccionado (CEIP Público 1), es un centro educativo de Alaquás que acoge a un total de 325 familias de nivel sociocultural medio-bajo. El centro cuenta con tres líneas en cada nivel a partir de tercero de educación infantil (dos en castellano y una en valenciano) y en algunos casos con cuatro (dos en castellano y dos en valenciano). En infantil existe una unidad de 3 años y dos de 4 años. Tiene un total de 23 unidades entre infantil y primaria.

El **segundo centro** escogido es un centro público de Xirivella (CEIP Público 2). Acoge un total de 396 familias de nivel sociocultural medio. Es un centro de tres líneas para cada uno de los niveles educativos (dos en valenciano y una en castellano); en algún nivel se cuenta con alguna unidad más debido al aumento del número de niños. Tiene un total de 29 unidades entre infantil y primaria.

El **tercer centro** es un colegio concertado de Alaquás, que llamaremos CEIP Concertado, consta de dos líneas (una en castellano y otra en valenciano). El centro cuenta con gran número de familias a pesar de ser más pequeño que los otros colegios, ya que muchas de las familias están formadas por hijos únicos. El número total de familias asciende a 203, con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto por encontrarse en un punto más acomodado de la población. Tiene un total de 18 unidades entre infantil y primaria.

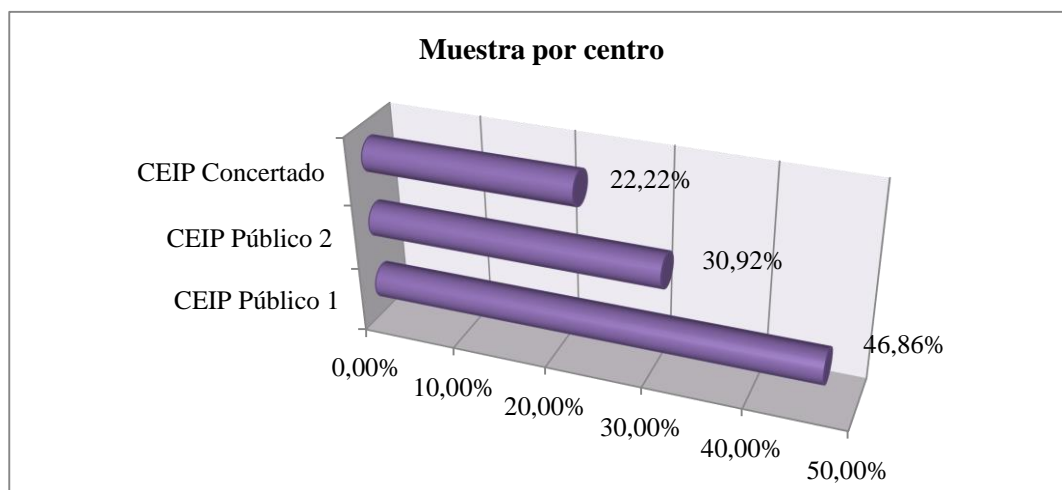
### 5.2.2. Muestra objeto de estudio.

Nuestra muestra objeto de estudio ascendía a un total de 924 familias. Sin embargo, fueron 414 las familias que decidieron colaborar en la investigación o las que devolvieron el cuestionario debidamente cumplimentado -ver tabla 1-.

**Tabla 1.** Representación total de la muestra

CENTRO	N Total	N Real	N (no responde o se descarta)
CEIP público 1	325	194	131
CEIP público 2	396	128	268
CEIP concertado	203	92	111

El porcentaje de familias para cada uno de los centros queda recogido en la figura 5.



**Figura 5.** Distribución porcentual de la muestra según el centro.

### 5.2.3. Temporalización.

Con la finalidad de facilitar la comprensión de las diferentes acciones que se han llevado a cabo durante esta investigación hemos recogido en el siguiente cuadro (24) la temporalización establecida.

**Cuadro 24.** Temporalización

AÑO 2012			
<b><u>Enero</u></b> Entrevistas con las directoras de investigación para el establecimiento de las dimensiones competencias parentales.	<b><u>Febrero</u></b> Entrevistas con especialistas de menores (SEAFIS).	<b><u>Marzo</u></b> Elaboración del instrumento para las familias.	<b><u>Abril</u></b> Elaboración del instrumento para las familias.
<b><u>Mayo</u></b> Elaboración del instrumento para las familias.	<b><u>Junio</u></b> Elaboración del instrumento para las familias.	<b><u>Julio</u></b> Elaboración del instrumento para las familias.	<b><u>Agosto</u></b>
<b><u>Septiembre</u></b> Pase a los jueces expertos de ambos cuestionarios.	<b><u>Octubre</u></b> Pase a los jueces expertos de ambos cuestionarios.	<b><u>Noviembre</u></b> Recogida de cuestionarios e introducción de los datos.	<b><u>Diciembre</u></b> Recogida de cuestionarios e introducción de los datos.

**Cuadro 24.** Continuación.

<b>AÑO 2013</b>			
<b><u>Enero</u></b> Análisis del cuestionario de jueces a través del SPSS para los criterios de fiabilidad, validez, univocidad e inteligibilidad.	<b><u>Febrero</u></b> Análisis del cuestionario de jueces a través del SPSS para los criterios de fiabilidad, validez, univocidad e inteligibilidad.	<b><u>Marzo</u></b> Reelaboración del cuestionario atendiendo a los resultados obtenidos.	<b><u>Abril</u></b> Reelaboración del cuestionario atendiendo a los resultados obtenidos.
<b><u>Mayo</u></b> Cuestionario definitivo de familias.	<b><u>Junio</u></b> Cuestionario definitivo de familias.	<b><u>Julio</u></b>	<b><u>Agosto</u></b>
<b><u>Septiembre</u></b> Toma de contacto con los centros.	<b><u>Octubre</u></b> Pase del cuestionario definitivo.	<b><u>Noviembre</u></b> Pase del cuestionario definitivo.	<b><u>Diciembre</u></b> Pase del cuestionario definitivo.
<b>AÑO 2014</b>			
<b><u>Enero</u></b> Recogida de cuestionarios e introducción de los datos.	<b><u>Febrero</u></b> Recogida de cuestionarios e introducción de los datos.	<b><u>Marzo</u></b> Recogida de cuestionarios e introducción de los datos.	<b><u>Abril</u></b> Recogida de cuestionarios e introducción de los datos.
<b><u>Mayo</u></b> Análisis métrico del cuestionario a través del SPSS para los criterios de fiabilidad, validez, univocidad e inteligibilidad.	<b><u>Junio</u></b> Análisis métrico del cuestionario a través del SPSS para los criterios de fiabilidad, validez, univocidad e inteligibilidad.	<b><u>Julio</u></b> Análisis métrico del cuestionario a través del SPSS para los criterios de fiabilidad, validez, univocidad e inteligibilidad.	<b><u>Agosto</u></b>
<b><u>Septiembre</u></b>	<b><u>Octubre</u></b> Análisis y discusión de los resultados obtenidos.	<b><u>Noviembre</u></b> Análisis y discusión de los resultados obtenidos.	<b><u>Diciembre</u></b> Análisis y discusión de los resultados obtenidos.
<b>AÑO 2015</b>			
<b><u>Enero</u></b> Análisis y discusión de los resultados obtenidos.	<b><u>Febrero</u></b> Análisis y discusión de los resultados obtenidos.	<b><u>Marzo</u></b> Análisis y discusión de los resultados obtenidos.	<b><u>Abril</u></b>
<b><u>Mayo</u></b>	<b><u>Junio</u></b>	<b><u>Julio</u></b>	<b><u>Agosto</u></b>
<b><u>Septiembre</u></b>	<b><u>Octubre</u></b>	<b><u>Noviembre</u></b>	<b><u>Diciembre</u></b>

### **5.3. Elaboración del instrumento de medida.**

Como paso previo al diseño del instrumento para analizar la Competencia Parental de padres con hijos de 3 a 12 años, realizamos un riguroso estudio de los diferentes enfoques teóricos sobre familia, las funciones que desempeña en el desarrollo de los diferentes ámbitos del ser humano, así como los estilos educativos parentales que se ponen en marcha para desarrollar la parentalidad positiva con el fin de ser padres y madres competentes, garantizando así el bienestar del menor.

Para su proceso de construcción del instrumento nos ceñimos a un diseño de validación de pruebas (Gronlund y Linn, 1990; Jornet, Suárez y Pérez Carbonell, 2000). Además, se realizó una amplia y minuciosa revisión y análisis de la bibliografía existente al respecto, así como de los instrumentos de evaluación destinados a este objetivo o que valoraban algunos aspectos de la parentalidad, en ambos sentidos. Es decir, tuvimos en cuenta instrumentos que evaluaban aspectos de la competencia parental desde diferentes perspectivas: padres e hijos. Asimismo, contamos con las opiniones, ideas y la experiencia aportada por diferentes agentes: profesorado y personal especializado en temas relacionados con familia. Posteriormente, estas personas pasaron a formar parte del grupo de expertos.

En función de los instrumentos analizados y las clasificaciones estudiadas sobre la competencia parental, pasamos a elaborar un instrumento inicial compuesto por un total de 99 ítems agrupados en diversas dimensiones<sup>49</sup> y subdimensiones<sup>50</sup>.

Por una parte, integraba preguntas referidas a aspectos sociodemográficos del adulto y la familia en conjunto, ítems de aspectos referidos al menor como emociones, problemas de salud, necesidades educativas especiales, alimentación, ejercicio físico, cuidado del menor e higiene. A su vez, recogía cuestiones que integraba las dimensiones que habíamos establecido para analizar la competencia parental: cuidado y protección, relación educativa, socioafectiva y apego, adaptativa y responsividad del rol parental. Por último, ítems sobre los estilos educativos que llevan a cabo en determinadas situaciones y los valores que consideran importantes transmitir a sus hijos.

---

<sup>49</sup> Entendemos por dimensión los aspectos centrales de la competencia parental.

<sup>50</sup> Entendemos por subdimensión los aspectos que integran cada dimensión.



Dicho instrumento fue evaluado por un grupo de expertos que analizaron la validez y adecuación del mismo a partir de diversos criterios.

### **5.3.1. Valoración y análisis de los jueces.**

Para el análisis y valoración del cuestionario inicial se solicitó la colaboración de un grupo de expertos. Estos expertos eran, por una parte, profesorado y personal especializado en temas relacionados con familia (Servicios Especializados de Atención a Menores en Riesgo o con Medida Jurídica de Protección y a sus familias, profesores de universidad, maestros de centros de infantil y primaria con larga experiencia profesional y Servicios Sociales) y, por otra, progenitores con hijos de entre 3 y 12 años.

Con el fin de facilitar la comprensión del instrumento, ofrecimos a cada uno de los 13 expertos un dossier que incluía una hoja informativa donde se explicaba la investigación y cómo debían de valorar cada uno de los ítems del instrumento, atendiendo a la dimensión y subdimensión donde estaban ubicados (ver Anexo 1).

Todos ellos debían evaluar los ítems del cuestionario inicial en torno a cuatro criterios:

- *Validez*, entendida como la adecuación-idoneidad del ítem con el objeto de estudio. Un ítem es válido cuando aporta información de calidad sobre el objeto de estudio que se trate.
- *Ubicación*, entendida como la asignación del ítem a la dimensión de que se trate, valorando en qué medida es correcta.
- *Inteligibilidad*, entendida como la capacidad de comprensión del ítem por parte de la población a la que se dirige.
- *Univocidad*, entendida como la precisión en la formulación del ítem, de modo que sólo pueda comprenderse de un modo concreto, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo.

Para la valoración de cada uno de los ítems se les proporcionó una escala de valores de grado en la que 1 significaba nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho y 5 totalmente.

Una vez recogidas las valoraciones de los jueces se procedió a realizar el análisis descriptivo para cada uno de los criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad.

### *Validez de contenido*

La validez de contenido pretende comprobar si los ítems propuestos representan lo que se quiere medir en este estudio, es decir, la competencia parental. Así pues, tratamos de valorar en qué medida cada uno de los ítems propuestos eran representativos de las dimensiones establecidas en el cuestionario, teniendo en cuenta a su vez la subdimensión de cada una de ellas.

Para analizar este aspecto realizamos dos tipos de análisis. Por una parte, hallamos estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems donde calculamos el valor mínimo, máximo, la media y desviación típica, y por otra parte, se halló el cociente o coeficiente de variación, para comprobar el grado de variabilidad de las respuestas de los jueces sobre la validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad en cada uno de los 99 ítems.

Con el análisis de las puntuaciones medias se pretendía determinar los ítems que habían obtenido a nivel general entre los expertos las valoraciones más altas para dejarlos en el instrumento, ya que las puntuaciones más bajas bien se modificarían o se eliminarían.

Siguiendo la escala de valoración que tenían los expertos (1. Nada; 2 Poco; 3 Bastante; 4 Mucho; 5 Totalmente) los ítems que tenían en la media para todos los criterios un valor entre 4 ó 5 se dejaban tal como habían sido redactados y dentro de la misma dimensión y subdimensión en la que se integraban. Los ítems que tenían un valor entre 3,70 y 3,99 se modificaban, atendiendo a cada criterio y los ítems que tenían una media por debajo de 3,70 en cualquier criterio o en todos eran eliminados. Cabe señalar, que también eliminamos aquellos ítems que tenían medias superiores a 3,70 pero que su cociente de variación era superior a 31%, pues ello demostraba que no había homogeneidad en la respuesta de los jueces.

Los resultados obtenidos indicaban discrepancia entre los expertos en cuanto a la valoración de los mismos tal y como quedan recogidos en el anexo 2.

*Depuración de los ítems*

Una vez calculados la media y el cociente de variación de los 99 ítems en validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad, pasamos a depurar los ítems del instrumento siguiendo los criterios ya mencionados. De tal forma que a continuación se presentan los ítems que se eliminaron según la media y según el cociente de variación (tabla 2), atendiendo a la media de valoración y a la homogeneidad del grupo de expertos.

**Tabla 2.** Ítems a eliminar teniendo en cuenta la media y la homogeneidad en los criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad.

Nº de ítem	Validez		Ubicación		Inteligibilidad		Univocidad	
	$\bar{X}$	CV	$\bar{X}$	CV	$\bar{X}$	CV	$\bar{X}$	CV
Ítem 4	<b>3,58</b>	25,14	4,42	15,14	<b>3,50</b>	<b>33,37</b>	<b>3,58</b>	<b>36,62</b>
Ítem 6	3,92	29,72	3,92	29,72	<b>3,50</b>	<b>33,37</b>	<b>3,58</b>	<b>32,54</b>
Ítem 7	<b>3,58</b>	25,14	<b>3,58</b>	25,14	<b>3,58</b>	30,28	<b>3,33</b>	<b>34,68</b>
Ítem 8	<b>3,42</b>	<b>34,06</b>	<b>3,42</b>	<b>34,06</b>	<b>3,33</b>	<b>34,68</b>	<b>3,33</b>	<b>32,22</b>
Ítem 17	3,92	27,65	<b>3,69</b>	<b>44,80</b>	4,00	26,10	3,92	27,65
Ítem 19	3,92	22,96	<b>3,58</b>	<b>32,54</b>	<b>3,42</b>	26,32	<b>3,25</b>	29,69
Ítem 20	<b>3,54</b>	<b>31,84</b>	4,15	25,73	3,77	26,87	<b>3,23</b>	<b>38,24</b>
Ítem 26	<b>3,38</b>	<b>39,20</b>	3,85	<b>36,49</b>	4,00	<b>33,85</b>	3,92	<b>33,67</b>
Ítem 29	<b>3,46</b>	<b>43,53</b>	<b>3,69</b>	<b>44,80</b>	<b>3,38</b>	<b>42,78</b>	<b>2,85</b>	<b>57,02</b>
Ítem 30	4,31	19,84	3,85	29,71	<b>3,69</b>	<b>33,90</b>	<b>3,31</b>	<b>43,41</b>
Ítem 35	4,00	<b>32,28</b>	3,77	<b>37,74</b>	4,15	27,57	4,00	30,63
Ítem 43	4,38	25,59	4,31	25,73	3,85	<b>36,49</b>	3,85	<b>36,49</b>
Ítem 45	4,46	25,27	4,31	27,42	<b>3,69</b>	<b>38,94</b>	<b>3,69</b>	<b>38,94</b>
Ítem 52	<b>3,69</b>	<b>33,90</b>	4,38	17,53	4,15	27,57	3,77	30,93
Ítem 53	4,15	29,25	3,77	<b>39,28</b>	4,38	17,53	4,46	17,40
Ítem 69	3,92	<b>36,76</b>	4,00	<b>36,80</b>	3,85	<b>36,49</b>	3,92	<b>36,76</b>
Ítem 70	4,46	17,40	4,46	17,40	3,92	<b>33,67</b>	3,92	<b>33,67</b>
Ítem 72	4,00	22,83	4,08	27,33	4,00	<b>32,28</b>	3,92	<b>32,04</b>
Ítem 75	4,31	25,73	4,31	25,73	3,85	<b>39,45</b>	3,85	<b>39,45</b>
Ítem 77	4,46	19,66	4,31	21,97	3,85	<b>36,49</b>	4,00	<b>32,28</b>
Ítem 80	<b>3,46</b>	<b>38,44</b>	4,00	<b>32,28</b>	3,92	<b>32,04</b>	4,00	28,88
Ítem 82	<b>3,15</b>	<b>51,59</b>	<b>3,38</b>	<b>49,11</b>	<b>3,08</b>	<b>55,39</b>	<b>3,00</b>	<b>54,43</b>
Ítem 87	4,31	19,84	4,54	14,54	<b>3,69</b>	<b>33,90</b>	<b>3,31</b>	<b>43,41</b>
Ítem 93	4,75	9,52	4,67	10,54	<b>3,67</b>	<b>45,50</b>	3,75	<b>41,20</b>
Ítem 94	<b>3,18</b>	<b>39,31</b>	3,91	24,14	3,73	24,26	<b>3,36</b>	30,57
Ítem 97	<b>3,18</b>	<b>39,31</b>	3,91	24,14	3,73	29,60	<b>3,36</b>	30,57

Nota.  $\bar{X}$ : Media; CV: cociente de variación.

Como podemos observar en la tabla, se eliminaron todos aquellos ítems que en algún criterio o incluso en todos, tenían un valor en la media por debajo de 3,70. Cabe señalar, que los ítems que tenían medias superiores a 3,70 pero su cociente de variación era superior a 31% también se descartaron a pesar de presentar una media aceptable. Su

eliminación tuvo lugar de cara al ajuste de la escala realizada inicialmente con el fin de aumentar su fiabilidad y validez.

Por otra parte, estarían los ítems que sería conveniente modificar según los criterios citados anteriormente con respecto a la media y el cociente de variación (tabla 3). Se tomaron como referencia los valores entre 3,70 y 3,99 para su reformulación con el fin de adecuar su validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad.

**Tabla 3.** Ítems a modificar teniendo en cuenta la media y la homogeneidad en los criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad.

Nº de ítem	Validez		Ubicación		Inteligibilidad		Univocidad	
	$\bar{X}$	CV	$\bar{X}$	CV	$\bar{X}$	CV	$\bar{X}$	CV
Ítem 5	4,42	22,53	4,33	22,75	<b>3,77</b>	26,87	4,00	26,10
Ítem 12	<b>3,92</b>	22,96	4,08	24,41	<b>3,92</b>	28,44	4,69	10,23
Ítem 15	4,75	9,52	4,83	8,05	4,25	28,59	<b>3,77</b>	30,93
Ítem 66	4,23	21,91	<b>3,85</b>	29,71	<b>3,92</b>	28,44	<b>3,85</b>	27,74
Ítem 89	4,31	19,84	4,08	27,33	<b>3,92</b>	28,44	<b>3,92</b>	27,65
Ítem90	4,23	21,91	4,23	21,91	<b>3,92</b>	28,44	<b>3,85</b>	27,74

Nota.  $\bar{X}$ : Media; CV: cociente de variación.

Así pues, de acuerdo con todo lo descrito anteriormente sobre la valoración extraída del análisis de los jueces expertos, se eliminaron 26 ítems y se reformularon otros 6 ítems.

### 5.3.2. Cuestionario definitivo.

Teniendo en cuenta el análisis realizado a partir de la valoración extraída del grupo de expertos se reestructuró el cuestionario inicial con el fin de facilitar la comprensión del instrumento atendiendo la población a la que iba dirigido. Se eliminaron y/o reelaboraron aquellos ítems que no cumplían con los criterios mencionados con anterioridad, con el fin de confeccionar un cuestionario coherente y ajustado a nuestro objetivo. El instrumento definitivo se adjunta en el anexo 3.

El cuestionario definitivo queda compuesto por un total de 69 preguntas agrupadas de la siguiente forma:

Preguntas referidas a características sociodemográficas relacionadas con la figura parental encuestada (padre/madre o tutor responsable del menor): edad, estado civil, nivel de estudios y circunstancias que dificultan su labor parental y, por tanto, su competencia en el ejercicio de la parentalidad. Asimismo, se recogen datos sobre

variables sociodemográficas relativas al menor como la edad, el sexo y el número de hermanos y el sexo de los mismos (integra los ítems del 1 al 9, ambos inclusive).

Preguntas referidas al menor, respecto a su cuidado diario, necesidades educativas especiales, problemas de salud, estado emocional del niño, autonomía, ejercicio físico, higiene y alimentación (integra los ítems del 10 al 17, ambos inclusive).

A su vez, también integra ítems referidos a las dimensiones o áreas establecidas (cuadro 25). La primera dimensión referida a las necesidades de *Cuidado y protección* (atención médica, salud y protección de riesgos) cuenta con un total de 4 ítems; la segunda dimensión *Relación educativa* (identidad, autonomía, transmisión de valores, comunicación, autoridad, apoyos y reconocimiento, expectativas y relación familia-escuela) consta de un total de 18 ítems; la tercera dimensión *Socioafectiva y apego* (desarrollo socioafectivo, comunicación afectiva, resolución de conflictos, habilidades de y para la vida, contexto emocional, apego seguro y protección y resiliencia) integra un total de 15 ítems y la cuarta dimensión *Adaptativa y responsividad parental* (aceptación y reconocimiento, flexibilidad y adaptación a cambios normativos y paranormativos, autopercepción del rol parental, eficiencia económica, satisfacción personal y acuerdos familiares) consta de un total de 13 ítems.

Por último, se incluye una pregunta referida a los valores que consideran más importante transmitir a sus hijos (ítem 40) y se plantean diferentes situaciones donde el progenitor debe responder señalando la opción que más se ajuste a su comportamiento, con el fin de conocer el estilo educativo parental (ítem 69).

**Cuadro 25.** Dimensiones de la competencia parental

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ÍTEMS</b>
<b>1.CUIDADO Y PROTECCIÓN</b>	Atención médica	18. Cumpló con las citas médicas que tengo del/a niño/a. 19. Soy constante con el tratamiento que el médico le da al/a niño/a cuando está enfermo/a.
	Salud	20. Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.
	Protección de riesgos	21. Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).
<b>2.RELACIÓN EDUCATIVA</b>	Identidad	22. Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es. 23. Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.
	Autonomía	24. Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad. 25. Le doy tareas a razón de su edad y capacidad. 26. Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.
	Transmisión de valores	27. Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja,... 28. Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.
	Comunicación	29. Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día. 30. Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.
	Autoridad	31. Le explico los límites que no debe sobrepasar. 32. Intento que cumpla las normas de casa.
	Apoyos y reconocimiento	33. Le felicito cada vez que hace una cosa bien. 34. Le animo en todo aquello que le gusta. 35. Le apoyo cuando me necesita.
	Expectativas	36. Estoy seguro/a de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga. 37. Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.
	Familia-escuela	38. Mantengo contacto con su profesorado. 39. Reviso a diario su agenda escolar.

Cuadro 25. Continuación.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	ÍTEMS
<b>3.SOCIO-AFECTIVA Y APEGO</b>	Desarrollo Socio-afectivo	41. Trato de favorecer que él/ella se relacione con todos/as los/as niños/as, aunque no los conozca. 42. Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).
	Comunicación afectiva	43. Le demuestro lo que siento. 44. Le escucho cuando necesita contarme algo.
	Resolución de conflictos	45. Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto. 46. Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.
	Habilidades de y para la vida	47. Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita. 48. Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite. 49. Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere.
	Contexto emocional	50. Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes. 51. Compartimos el tiempo que podemos en familia. 52. Cuando le hacen daño siento la necesidad de protegerlo.
	Resiliencia	53. Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.
	Apego seguro y protección	54. Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir. 55. Cuando puedo, intento jugar con él/ella.
<b>4.ADAPTATIVA Y RESPONSABILIDAD PARENTAL</b>	Aceptación y reconocimiento	56. Valoro su esfuerzo. 57. Acepto las cosas que le gustan aunque no me gusten a mí.
	Flexibilidad y adaptación a cambios normativos y paranormativos	58. Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere. 59. Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan. 60. Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.
	Autopercepción del rol parental	61. Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre. 62. Me siento responsable de todo lo que hace él/ella. 63. Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.
	Eficiencia económica	64. Planifico mensualmente los gastos de la casa.
	Satisfacción personal	65. Me considero un buen/a padre/madre. 66. Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.
	Acuerdos familiares	67. Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a. 68. Las tareas del hogar las hacemos entre todos los miembros que viven en casa.

Fuente. Elaboración propia.

### **5.3.3. Análisis de fiabilidad de la Escala de Competencia Parental.**

Tanto la fiabilidad como la validez de la escala van a originarse a partir de sus elementos, por lo que precisamos hacer un análisis de los mismos y así poder seleccionar los ítems que son más adecuados para el formato final de la Escala de Competencia Parental que pretendemos construir.

Dentro del instrumento definitivo hay 50 ítems que corresponden a la escala de competencia parental, que analizan los comportamientos y actitudes de los padres con respecto al niño. Estos ítems tienen una respuesta alternativa tipo Likert, en la que 1 significa nunca y 5 significa siempre.

A continuación se analiza la fiabilidad de esta escala a partir de la interpretación del coeficiente del alfa de Cronbach y la correlación ítem-total.

El coeficiente de alfa mide hasta qué punto el ítem planteado contribuye a la medición del rasgo que se pretende medir (Díaz, 1993). Para calcularlo, consideramos cada ítem como un elemento independiente de la escala y se calcula mediante la correlación entre todos los ítems del resto del instrumento (Díaz, 1993). El coeficiente de fiabilidad es igual al cociente entre: varianza observada / varianza total o verdadera.

Si ambos tipos de varianza coinciden, la fiabilidad adquiere un valor de 1, en caso contrario 0. Aunque no existe un acuerdo generalizado sobre cuál es el límite que determina cuándo una escala puede ser considerada fiable o no. George y Mallery (1995) establecen que por debajo de 0,5 el alfa de Cronbach muestra un nivel de fiabilidad no aceptable, un valor entre 0,5 y 0,6 se podría considerar pobre, entre 0,6 y 0,7 sería un nivel cuestionable, entre 0,7 y 0,8 aceptable, entre 0,8 y 0,9 bueno y un valor superior a 0,9 sería excelente. Siguiendo la clasificación de estos autores podemos afirmar que la fiabilidad del cuestionario que hemos construido es muy alta, dado que se consigue un valor de 0,914.

Cuando observamos la correlación de cada ítem con el total (Coeficiente de Homogeneidad) estamos comprobando si el ítem tiene la misma tendencia de medida que el total de la Escala. De los datos obtenidos (ver tabla 4), se puede observar que la mayoría de los ítems presentan una correlación ítem-total aceptable y su eliminación no implica cambios significativos en la fiabilidad global de la escala. No obstante, se



decidió eliminar del análisis los siguientes ítems por presentar una correlación ítem-total reducida ( $<0,3$ ) o contribuir al incremento del alfa de Cronbach:

- Ítem 18 “cumpló con las citas médicas que tengo del/a niño/a”.
- Ítem 19 “soy constante con el tratamiento que el médico le da al/a niño/a cuando está enfermo/a”.
- Ítem 39 “reviso a diario su agenda escolar”.
- Ítem 41 “trato de favorecer que él/ella se relacione con todos/as los/as niños/as, aunque no los conozca”.
- Ítem 52 “cuando le hacen daño siento la necesidad de protegerlo”.
- Ítem 62 “me siento responsable de todo lo que hace él/ella”.
- Ítem 64 “planifico mensualmente los gastos de la casa”.
- Ítem 68 “las tareas del hogar las hacemos entre todos los miembros que viven en casa”.

De este modo, la escala de competencia parental definitiva está compuesta por 42 ítems que serán sometidos a un análisis factorial exploratorio y confirmatorio para contrastar la validez de la escala. Los resultados de estos análisis se muestran en el capítulo de análisis de resultados.

**Tabla 4.** Análisis de fiabilidad general de la escala de competencia parental.

	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
Ítem18	224,45	180,44	,138	,914
Ítem 19	224,48	179,56	,243	,914
Ítem 20	224,56	176,93	,422	,913
Ítem 21	224,50	178,18	,370	,913
Ítem 22	224,70	175,41	,423	,913
Ítem 23	224,98	172,75	,466	,912
Ítem 24	224,83	172,86	,514	,912
Ítem 25	224,98	172,82	,431	,912
Ítem 26	224,92	174,18	,385	,913
Ítem 27	224,79	175,57	,356	,913
Ítem 28	224,58	176,26	,451	,913
Ítem 29	225,00	170,94	,504	,912
Ítem 30	224,75	173,14	,543	,912
Ítem 31	224,71	174,41	,449	,912
Ítem 32	224,76	174,63	,471	,912

**Tabla 4.** Continuación.

	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
Ítem 33	224,65	175,33	,433	,913
Ítem 34	224,69	173,59	,554	,912
Ítem 35	224,54	176,70	,477	,913
Ítem 36	224,68	175,66	,388	,913
Ítem 37	225,02	172,70	,369	,913
Ítem 38	224,94	174,20	,324	,914
Ítem 39	224,79	175,15	,280	,914
Ítem 41	224,96	176,59	,229	,915
Ítem 42	225,00	173,65	,380	,913
Ítem 43	224,78	175,55	,337	,913
Ítem 44	224,68	174,89	,485	,912
Ítem 45	224,61	176,03	,436	,913
Ítem 46	224,79	174,38	,420	,913
Ítem 47	225,08	171,11	,404	,913
Ítem 48	224,75	172,54	,482	,912
Ítem 49	225,07	168,76	,654	,910
Ítem 50	224,69	176,25	,301	,914
Ítem 51	224,66	175,20	,443	,912
Ítem 52	224,63	177,98	,203	,914
Ítem 53	224,84	175,13	,328	,913
Ítem 54	224,98	171,35	,569	,911
Ítem 55	225,03	172,84	,448	,912
Ítem 56	224,61	175,48	,492	,912
Ítem 57	225,18	170,84	,555	,911
Ítem 58	224,94	171,35	,586	,911
Ítem 59	224,83	172,22	,574	,911
Ítem 60	224,71	174,71	,448	,912
Ítem 61	224,88	174,18	,415	,913
Ítem 62	224,98	175,73	,249	,915
Ítem 63	224,89	172,60	,512	,912
Ítem 64	225,40	170,96	,317	,915
Ítem 65	225,13	172,89	,442	,912
Ítem 66	224,62	176,51	,377	,913
Ítem 67	224,91	170,64	,498	,912
Ítem 68	225,61	170,43	,329	,915

## 5.4. Procedimiento de recogida de información.

En los tres centros objeto del estudio llevamos a cabo el mismo procedimiento de recogida de la información con el fin de mantener su validez.

En primer lugar, nos pusimos en contacto con los directores de los diferentes centros para establecer una reunión y explicar nuestra investigación, y poder así solicitar su posible colaboración. Una vez tuvimos respuesta por el equipo directivo y docente de cada centro, elaboramos un dossier que recogía la siguiente información: una carta de presentación con el objetivo principal de la investigación y el instrumento a entregar a las familias. Previamente a la entrega del dossier, explicamos en cada una de las aulas en qué consistía el cuestionario proporcionado y la finalidad del mismo, así como el tiempo que disponían para devolverlo al tutor. En las clases de niños de infantil la reunión se llevó a cabo directamente con las familias.

En cada centro establecimos un margen de tres semanas para que nos devolvieran los cuestionarios entregados.

Para cada uno de los bloques se utilizaron los siguientes procedimientos de recogida de información según los ítems y el objetivo principal que se pretendía:

**Cuadro 26.** Proceso de recogida de información: objetivo, estructura y tipo de respuesta.

Bloques del instrumento	Procedimiento de recogida de información y tipo de respuestas	Objetivo de la información recogida
BLOQUE I Características sociodemográficas de la muestra	Ítem 1. Cerrada de respuesta múltiple. Ítem 2, 3 y 4. Respuesta abierta Ítem 5. Respuesta cerrada dicotómica Ítem 6 y 7. Respuesta abierta Ítem 8 y 9. Respuesta cerrada dicotómica Ítem 10. Respuesta abierta	Conocer la características sociodemográficas de la muestra
BLOQUE II Características del menor	Ítem 11 y 12. Respuesta cerrada dicotómica. Ítem 13. Respuesta cerrada de tipo Likert de gradación. Ítem 14. Cerrada de respuesta múltiple. Ítem 15. Cerrada de respuesta múltiple. Ítem 16. Cerrada de respuesta múltiple. Ítem 17. Respuesta cerrada de tipo Likert de gradación.	Analizar el estado emocional habitual del menor, necesidades educativas especiales que presenta, problemas de salud, hábitos de autonomía, ejercicio físico, higiene y alimentación

**Cuadro 26.** Continuación.

Bloques del instrumento	Procedimiento de recogida de información y tipo de respuestas	Objetivo de la información recogida
BLOQUE III Dimensiones de la Competencia parental	Ítem 18 al 39. Respuesta cerrada de tipo Likert de gradación. Ítem 41 al 68. Respuesta cerrada de tipo Likert de gradación.	Analizar la frecuencia de determinadas prácticas parentales con respecto a sus hijos en las diferentes dimensiones de la competencia parental
BLOQUE IV Valores	Ítem 40. Respuesta múltiple	Conocer los valores más importantes que tratan de transmitir a sus hijos
BLOQUE V Estilos educativos	Ítem 69. Resolución de cinco situaciones de respuesta cerrada con seis alternativas, atendiendo a los diferentes estilos educativos.	Analizar las tendencias educativas que tienen los progenitores con respecto a una situación planteada

Fuente. Elaboración propia.

## 5.5. Tratamiento de la información y análisis estadístico.

Los resultados recogidos han sido analizados de forma cuantitativa a partir de los cuales hemos elaborado la matriz de datos en forma de tabla que contiene los valores de cada sujeto (familia) en diferentes variables.

Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, Version 20) con licencia de la Universidad de Valencia, el programa EQS (*Structural Equation Modeling Software*, Versión 6.2) y el programa Microsoft Office Excel 2010. A continuación se describen las principales técnicas de análisis de datos que se han aplicado a lo largo de este trabajo:

- Análisis de fiabilidad. Cálculo del estadístico alpha de Cronbach para comprobar la consistencia interna del cuestionario.
- Análisis factorial. Por un lado, el análisis factorial exploratorio, mediante la utilización del método de componentes principales y con rotación Oblimin. Por

otro lado, se utilizó el análisis factorial confirmatorio, para validar la estructura factorial propuesto por los análisis factoriales exploratorios previos.

- Análisis descriptivo de variables. Cálculo de estadísticos descriptivos como la media, la desviación típica, mínimo, máximo y la varianza.
- Análisis correlacional. Las pruebas de correlación de Pearson se desarrollaron para determinar la validez del instrumento.
- Análisis diferencial. Las pruebas de T student para muestras independientes y el ANOVA, con la aplicación inicial de la prueba de Levene para comprobar la homocedasticidad de las distintas variables. Aplicación de la prueba de contraste de Bonferroni o, en ausencia de varianzas iguales, la prueba de Tamhane, para determinar las diferencias entre categorías o subgrupos de las variables.



**CAPÍTULO 6.**  
**RESULTADOS Y**  
**DISCUSIÓN**





# **CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos del análisis de los datos con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo. En primer lugar, se presentan los resultados derivados del análisis de validez y fiabilidad de la escala de competencia parental. En segundo lugar, se muestran los resultados descriptivos según los diferentes bloques que integran el cuestionario definitivo. Por último, se analizan si existen diferencias en los comportamientos o actitudes de los padres/tutores con respecto a los niños en función de diversas variables sociodemográficas y de interés para el estudio de la competencia parental: género, edad, estado civil, nivel de estudios de los progenitores, número de hijos, género y edad del menor y titularidad del centro.

A la hora de interpretar los resultados de este capítulo, se ha de tener en cuenta que en el caso de la escala principal referida a la competencia parental la máxima puntuación posible en cada ítem es de 5 (siempre realizo dicho comportamiento) y la mínima de 1 (nunca realizó dicho comportamiento). En el resto de preguntas, con una puntuación diferente, se detallará el procedimiento seguido en el punto correspondiente al análisis de los resultados.

## **6.1. Resultados del proceso de validación y fiabilidad de la escala de Competencia Parental.**

Para analizar la validez de la escala se examinó la validez interna, la de constructo así como la validez de criterio. La validez de contenido de la escala ha sido ya especificada en el apartado relativo a la metodología, mediante el análisis de los jueces-expertos. Para el resto se realizaron diversos análisis factoriales exploratorios (AFE) y confirmatorios.

La validez de constructo hace referencia al grado con que una prueba es capaz de valorar lo que pretende. Suele llevarse a cabo con los denominados análisis

factoriales, que son técnicas estadísticas multivariadas complejas que permiten identificar los factores o dimensiones que realmente está valorando la prueba (Martínez González, 2007).

### **6.1.1. Análisis factorial exploratorio.**

Para conocer el agrupamiento de los ítems en diversos factores se realizó un análisis factorial exploratorio inicial a partir de los 42 ítems. Este análisis se efectuó por el método de extracción de componentes principales y posterior rotación Oblimin, con el cálculo previo al análisis, de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett. El punto de corte establecido para determinar el número de factores parte de un autovalor mayor de 1 para cada constructo. Se suprimieron los ítems con cargas factoriales inferiores a 0,30.

Se realizó un primer análisis factorial exploratorio con los 42 ítems que permitió reducir la escala a diez factores, con autovalores mayores que uno, y que explicaron un 54,60% de la varianza. El índice KMO mostró un valor de ,894 y el test de Bartlett resultó estadísticamente significativo ( $p < ,001$ ). Sin embargo, se descartó el ítem número 65 “me considero un buen/a padre/madre” cuya carga factorial inferior a 0,3.

Después de este ajuste, se llevó a cabo un nuevo análisis factorial que permitió extraer once factores a partir de los 41 ítems restantes, explicando el 57,92% de la varianza total. El primero de ellos satisface por sí mismo el 25,14% del total explicado. El resto de los factores presentan explicaciones que se encuentran entre un 7,46% - corresponde al segundo factor- hasta un 4,21% correspondiente al factor 11. Así pues, podemos considerar que en términos generales todas las dimensiones/factores consideradas presentan un nivel de explicación de varianza suficiente (ver tabla 5).

El índice KMO de este segundo análisis mostró un valor de ,897 y el test de Bartlett resultó estadísticamente significativo ( $p < ,001$ ). Los resultados del análisis factorial exploratorio se pueden observar en la tabla 6. La fiabilidad para el conjunto de la escala reflejó un alfa de Cronbach de ,92; mostrando una elevada consistencia interna.

**Tabla 5.** Contribuciones (%) a la explicación de la varianza (total y explicada) por los factores resultantes.

FACTOR	1	2	3	4
1	25,14	25,14	43,40	43,40
2	4,32	29,46	7,46	50,86
3	4,02	33,48	6,94	57,80
4	3,83	37,31	6,61	64,41
5	3,59	40,90	6,20	70,61
6	3,38	44,28	5,83	76,44
7	3,01	47,29	5,20	81,64
8	2,90	50,19	5,01	86,65
9	2,68	52,87	4,63	91,28
10	2,59	55,46	4,47	95,75
11	2,46	57,92	4,21	100,00

Nota. 1. Explicación de la varianza total. 2. Explicación acumulada de la varianza total. 3. Varianza explicada en el espacio n-factorial. 4. Varianza explicada acumulada en el espacio n-factorial.

A continuación se describen los ítems que componen cada factor y la varianza explicada por cada una de las dimensiones.

#### 6.1.1.1. Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor.

El primer factor, explica el 25,14% de la varianza total, lo que supone un 43,40% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. De esta manera, puede ser considerada como la dimensión/factor más importante de la estructura factorial resultante.

Muestra una definición unipolar, saturando todos los elementos del mismo en la parte positiva del eje definido por el factor. Está compuesto (ver tabla 6) por un total de 7 ítems con saturaciones comprendidas entre ,398 correspondiente al elemento 56 y ,694 del elemento 58. Los ítems que componen el factor son: 22, 23, 45, 54, 56, 57 y 58. Sus comunalidades (ver tabla 6) se sitúan entre .423 corresponde al ítem 56 y, .653 (ítem 58). Podemos señalar pues que todos los elementos de esta dimensión presentan comunalidades que se consideran medias o medio altas, lo cual nos indica que podemos considerarlos como elementos que aunque con diferente grado participan a través de toda la estructura factorial resultante.

En la tabla 7 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 7.** Ítems que componen el Factor 1

Nº	Ítems
Ítem 22	Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.
Ítem 23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.
Ítem 45	Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.
Ítem 54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.
Ítem 56	Valoro su esfuerzo.
Ítem 57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.
Ítem 58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.

Resulta muy significativo que este factor quede configurado por ítems que se encuentran distribuidos a lo largo de todo el instrumento, ya que abarca tres dimensiones de la competencia parental referidas a la relación educativa, socioafectiva y de apego y, por último, adaptativa y responsividad parental.

En el contexto de la educación familiar, y por ende de la competencia parental, debe primar la singularidad del menor, donde se reconozcan sus necesidades y se acepte su individualidad como sujeto único e irrepetible (Cánovas y Sahuquillo, 2014). En este sentido, se valora la aceptación de sus preferencias y el reconocimiento, y la flexibilidad del adulto a las diferentes situaciones teniendo en cuenta el dinamismo evolutivo. Asimismo, se ofrece desde el ámbito familiar la oportunidad de establecer espacios y tiempos para el diálogo y la comprensión mutua (Brazelton y Cramer, 2008).

Desde nuestra perspectiva el contenido referido a las diferentes dimensiones de este factor es transversal e inclusivo, en la medida en que recoge aspectos fundamentales que han de cristalizar en prácticas educativas optimizadoras de la vida personal y social de los sujetos. Al plantear la necesidad de aceptar a cada individuo desde su propia idiosincrasia nos alejamos de postulados individualistas que favorecen el incremento del egoísmo y la disolución del nexo social. La aceptación y respeto a cada ser como sujeto exclusivo remarca la riqueza de la diferencia, asumiendo que todos somos iguales en cuanto a dignidad pero diferentes por lo que a rasgos definitorios se refiere.

#### **6.1.1.2. Factor 2. Normas y límites**

El segundo factor explica el 4,32% de la varianza total, representando el 7,46% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. Este factor está integrado por dos ítems (21 y 31) que saturan en la parte positiva del eje definido por el factor, con valores de .355 para el ítem 31 y de .749 para el ítem 21. Las comunalidades

muestran valores medios de .531 para el ítem 31 y de .684 para el indicador 21-ver tabla 6-.

En la tabla 8 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 8.** Ítems que componen el Factor 2.

Nº	Ítems
Ítem 21	Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,....).
Ítem 31	Le explico los límites que no debe sobrepasar.

El contenido de este factor alude a la necesidad de que el menor asuma los límites que ha de respetar para mantener su integridad y bienestar. En el proceso educativo resulta indispensable, como ya venimos apuntando, la combinación entre autoridad y afecto, siendo la primera la que permite al adulto acompañar al menor en su construcción personal y social.

Numerosos estudios han evidenciado la importancia de la construcción de una autoridad ascendente junto con el cultivo de vínculos afectivos seguros en el contexto educativo familiar (Aroca, Cánovas y Sahuquillo, 2014; Mestre et al., 2001; Pérez Alonso-Geta y Cánovas, 2002; Torío et al., 2008). Los hijos precisan del establecimiento de límites y normas claros y precisos que les ayuden a delimitar y orientar su comportamiento en el contexto en el que les ha tocado vivir. Progresivamente, conforme avancen en su desarrollo emocional y en su proceso de socialización, ellos mismos serán capaces de pautar y asumir sus propios límites.

En palabras de García Olalla (2002, p. 18) "además de asegurar afectivamente a sus hijos, los padres deben poner límites y normas en el comportamiento de los mismos para garantizar unas pautas educativas y un futuro de adaptación social. La combinación de ambos aspectos implicados en la relación de padres-hijos, a saber, afecto y control, son consideradas las dimensiones básicas que caracterizan los estilos de socialización en el marco familiar".

### **6.1.1.3. Factor 3. Tiempo compartido en familia.**

El tercer factor, explica el 4,02% de la varianza total, lo que supone un 6,94% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. En este factor los dos elementos saturan en la parte positiva del eje definido por el factor con saturaciones comprendidas entre .865 correspondiente al elemento 50 y .725 para el elemento 51.

Los ítems que componen el factor son: 50 y 51. Las comunalidades presentan valores elevados y se sitúan entre .746 corresponde al ítem 50 y, .677 al ítem 51-ver tabla 6-.

En la tabla 9 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 9.** Ítems que componen el Factor 3.

Nº	Ítems
Ítem 50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.
Ítem 51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.

Este factor queda definido por dos ítems de saturación positiva, que aluden a la dimensión referencial y de apego, y más concretamente, a la subdimensión de contexto emocional. Así pues, recoge la importancia de compartir entre todos los miembros de la familia momentos, vivencias y acontecimientos significativos en sus vidas, así como la cotidianidad.

Los ítems que recoge este factor reflejan la especial relevancia de los tiempos compartidos en familia, en la medida en que ésta se erige en escenario que propicia interacciones, relaciones y actuaciones que implican a los distintos miembros. En este sentido, será positivo que el menor sea protagonista y adquiera un papel activo al tiempo que asuma responsabilidades crecientes en función de su nivel madurativo. Del mismo modo, en este contexto podrá observar y aprehender modelos educativos referenciales que servirán de guía en su proceso de desarrollo. Tal y como afirma García Olalla (2002, p.13) "la calidad y cualidad de las relaciones interpersonales que viva en este contexto dejarán sin duda una huella significativa en su esencia como ser individual y social".

#### **6.1.1.4. Factor 4. Responsabilidad y percepción parental**

El cuarto factor, explica el 3,83% de la varianza total, lo que supone un 6,61% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. Esta dimensión está compuesta por un total de 3 ítems con saturaciones negativas comprendidas entre -.314 correspondiente al elemento 59 y -.722 para el elemento 61. Los ítems que componen el factor son: 59, 60 y 61.

Sus comunalidades se sitúan entre .544 corresponde al ítem 59 y .641 al ítem 61. Podemos señalar pues que todos los elementos de esta dimensión presentan comunalidades que se consideran medias o medio altas -ver tabla 6-.

En la tabla 10 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 10.** Ítems que componen el Factor 4.

Nº	Ítems
Ítem 59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.
Ítem 60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.
Ítem 61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.

Los tres ítems se enmarcan de forma especial en la dimensión adaptativa y responsividad parental, tratando aspectos básicos de la competencia parental tal como es la respuesta evolutiva y adaptativa del adulto y el sentimiento de responsabilidad ante el desempeño de la parentalidad.

El ejercicio parental requiere aprender conocimientos y habilidades adaptadas a las necesidades individuales y sociales del menor según crece, dado que los conocimientos tradicionales y el "sentido común" no son suficientes para afrontar con éxito su responsabilidad en la educación de sus hijos (Macià, 2005). Como tal solicita, por un lado, un aprendizaje constante y, por otro, una reflexión sobre la tarea que desempeñan en la educación del niño. "Educar de forma responsable a los hijos requiere conocimiento, responsabilidad, respeto y ejemplo" (Macià, p.25).

**Tabla 6.** Análisis factorial exploratorio de la escala de competencia parental. Estructura factorial rotada, communalidades, autovalores y porcentaje de varianza explicada.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	Com.
<b>Factor 1</b>												
Ítem 58	<b>,694</b>	,033	,025	-,153	-,033	,162	-,069	-,081	,096	,064	,058	,653
Ítem 54	<b>,623</b>	-,067	-,008	,053	-,084	,148	-,010	,163	,122	,054	-,044	,609
Ítem 23	<b>,598</b>	,129	-,077	-,062	,084	,025	,188	,083	-,066	-,063	-,025	,493
Ítem 22	<b>,530</b>	-,104	-,055	,022	,113	,049	-,062	,095	,041	-,315	,214	,533
Ítem 57	<b>,526</b>	-,086	,146	-,106	,004	,069	,235	-,060	,063	,120	,068	,527
Ítem 45	<b>,425</b>	,321	,134	,116	-,082	-,172	-,086	,171	,183	,071	-,048	,514
Ítem 56	<b>,398</b>	,003	,122	-,041	-,036	,052	,002	,190	-,063	-,152	,125	,423
<b>Factor 2</b>												
Ítem 21	,032	<b>,749</b>	,022	,023	-,013	,036	,078	,209	-,153	-,046	,140	,684
Ítem 31	-,056	<b>,355</b>	-,045	-,245	-,222	,172	-,069	,031	,281	-,169	-,029	,531
<b>Factor 3</b>												
Ítem 50	-,084	,136	<b>,868</b>	,028	,025	,039	,070	,025	-,174	,070	-,121	,746
Ítem 51	,035	-,253	<b>,725</b>	-,170	,028	,044	-,019	,009	,083	-,063	,081	,677
<b>Factor 4</b>												
Ítem 61	-,057	-,100	,046	<b>-,722</b>	-,121	,043	,037	,147	,030	,042	,048	,641
Ítem 60	,159	,048	,121	<b>-,643</b>	-,043	-,035	,038	-,041	,116	-,042	,003	,586
Ítem 59	,064	,132	,228	<b>-,314</b>	-,124	,261	-,155	,028	,204	-,050	,091	,544
<b>Factor 5</b>												
Ítem 26	,003	,079	-,091	-,097	<b>-,720</b>	,044	-,045	-,041	,009	-,036	,111	,581
Ítem 25	-,050	,012	,062	-,081	<b>-,713</b>	,057	,020	-,003	,048	-,011	,031	,589
Ítem 27	,040	-,168	,241	,378	<b>-,406</b>	-,127	,069	,247	,069	-,104	,156	,568
Ítem 24	,379	,113	,103	-,074	<b>-,392</b>	-,052	,125	,012	-,063	-,175	-,145	,557



Tabla 6. Continuación.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	Com.
<b>Factor 6</b>												
Ítem 48	,144	,029	,020	-,063	,121	<b>,752</b>	,055	,058	-,007	-,022	-,059	,667
Ítem 47	,037	-,050	-,008	,004	-,101	<b>,727</b>	,045	,002	-,030	-,070	-,041	,588
Ítem 38	-,121	,157	,169	,089	,059	<b>,460</b>	,034	,063	,197	,286	,216	,499
Ítem 49	,266	,004	,132	-,145	-,299	<b>,346</b>	,066	,174	-,079	,010	-,188	,630
<b>Factor 7</b>												
Ítem 37	,028	,138	,063	,023	,054	,116	<b>,679</b>	-,053	,035	,069	,078	,567
Ítem 36	,033	-,108	,108	,040	,195	,008	<b>,609</b>	,031	,220	-,248	,044	,580
Ítem 42	,040	,002	-,065	-,172	-,303	,046	<b>,519</b>	,014	-,072	,297	,085	,559
Ítem 46	,073	-,001	,083	-,159	-,242	-,006	<b>,382</b>	,172	-,006	-,125	-,311	,497
<b>Factor 8</b>												
Ítem 35	,043	,148	,061	-,188	,216	-,050	-,071	<b>,719</b>	,094	,003	,060	,657
Ítem 33	-,044	,039	-,013	,073	-,093	,263	,108	<b>,626</b>	-,025	-,103	-,129	,588
Ítem 44	,179	,148	,156	-,025	-,061	-,014	-,107	<b>,568</b>	,094	,125	-,058	,570
Ítem 34	,034	-,039	-,064	,082	-,051	,154	,356	<b>,526</b>	,101	-,126	,050	,642
<b>Factor 9</b>												
Ítem 43	-,048	-,172	-,127	-,164	,093	,009	,075	,191	<b>,709</b>	-,036	,031	,607
Ítem 29	,302	,050	,140	,060	-,110	-,002	,090	-,070	<b>,579</b>	,098	-,145	,618
Ítem 30	,074	,329	-,081	-,096	-,221	,111	,132	-,055	<b>,456</b>	-,086	-,063	,613
<b>Factor 10</b>												
Ítem 28	,206	,106	-,081	,031	-,252	,047	,073	,191	-,019	<b>-,491</b>	-,001	,576
Ítem 32	-,085	,058	,158	-,013	-,301	,099	,028	,016	,194	<b>-,453</b>	,030	,505
Ítem 55	,252	-,123	,156	,114	-,270	-,051	,067	,172	,203	<b>,370</b>	,189	,561

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 6.** Continuación.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	Com.
<b>Factor 11</b>												
Ítem 66	-,008	,222	,001	-,059	-,126	-,134	,308	-,033	-,008	,065	<b>,636</b>	,619
Ítem 53	,221	-,225	-,013	-,060	-,110	,283	-,063	,029	-,168	-,012	<b>,492</b>	,541
Ítem 63	,095	-,156	-,043	-,252	-,167	-,048	-,054	,387	-,046	,010	<b>,454</b>	,607
Ítem 20	,039	,120	,179	,128	-,136	,160	,002	-,139	,240	-,171	<b>,371</b>	,457
Ítem 67	,108	,162	,318	-,232	,157	-,111	,089	,018	,019	-,282	<b>,339</b>	,542
Autovalor	4,38											
Varianza explicada (%)	25,14	4,32	4,02	3,83	3,59	3,38	3,01	2,90	2,68	2,59	2,44	
Número de ítems	7	2	2	3	4	4	4	4	3	3	5	

Nota. Com.=Comunalidad; Método de extracción: Análisis de componentes principales; Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser; La rotación ha convergido en 41 iteraciones.

### 6.1.1.5. Factor 5. Transmisión de valores.

El quinto factor, explica el 3,59% de la varianza total, lo que supone un 6,20% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. Está compuesto por un total de 4 ítems con saturaciones negativas comprendidas entre -.392 correspondiente al elemento 24 y -.720 al elemento 26. Las comunalidades se sitúan entre .557 corresponde al ítem 24 y .589 (ítem 25). Podemos señalar pues que todos los elementos de esta dimensión presentan comunalidades que se consideran medias -ver tabla 6-. Los ítems que componen el factor son: 24, 25, 26 y 27.

En la tabla 11 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 11.** Ítems que componen el Factor 5.

Nº	Ítems
Ítem 24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.
Ítem 25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.
Ítem 26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.
Ítem 27	Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja

Este factor agrupa cuatro ítems referidos a la dimensión de relación educativa, centrados en valores fundamentales en la educación del menor.

En el entorno familiar surgen espacios donde emerge la educación en valores desde la cotidianidad, en los que los progenitores son el modelo a seguir y actúan como guías educativas y supervisores del establecimiento y el aprendizaje de normas y valores en la educación de sus hijos.

"Desde el espacio de la familia y la educación no formal y hasta los espacios que requieren mayor planificación pedagógica, como por ejemplo la escuela, la educación en valores debe partir de la realidad próxima y de la cultura real de los sujetos que intervienen. Por ello, la aceptación de la persona desde los primeros momentos y su reconocimiento como sujeto de derechos y de sentimientos y ponernos en su lugar para darnos cuenta de sus necesidades y de su sufrimiento son requisitos básicos para iniciar la tarea educativa" (Buxarrais y Martínez, 2009, p.270).

Educar en valores requiere atender al momento evolutivo del niño pero también favorecer su responsabilidad e implicación en tareas de progresiva complejidad. Junto a esto, la asunción del papel del adulto como modelo y referente constituye un pilar fundamental en la transmisión de los mismos.

### 6.1.1.6. Factor 6. Apoyos hacia el menor

El sexto factor, explica el 3,38% de la varianza total, lo que supone un 5,83% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. Está compuesto por un total de 4 ítems con saturaciones positivas comprendidas entre .346 correspondiente al elemento 49 y .752 al elemento 48. Los ítems que componen el factor son: 47, 48, 49 y 38. Sus comunalidades se sitúan entre .499 corresponde al ítem 38 y .667 (ítem 48). Los elementos de esta dimensión presentan comunalidades que se consideran medias o medio altas -ver tabla 6-.

En la tabla 12 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 12.** Ítems que componen el Factor 6.

Nº	Ítems
Ítem 47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.
Ítem 48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.
Ítem 49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere
Ítem 38	Mantengo contacto con su profesorado.

Para Flaquer (1998) la familia resulta esencial en relación con dos cuestiones básicas presentes en el desarrollo del ser humano: la crianza-educación de los hijos y los apoyos materiales y emocionales a lo largo del ciclo vital.

Sin duda, este tipo de apoyos más propios del contexto familiar propiciarán que el propio menor los asuma pero que también los aprenda a buscarlos cuando los necesite en otros contextos. Junto a esto, la actitud por parte de los adultos ante la consideración del otro como elemento de ayuda favorecerá el contacto y la implicación de otras agencias educativas fundamentales como la escuela.

### 6.1.1.7. Factor 7. Desarrollo socioafectivo

El séptimo factor, explica el 3,01% de la varianza total, lo que supone un 5,20% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. Está compuesto por un total de 4 ítems con saturaciones positivas comprendidas entre .382 correspondiente al elemento 46 y .679 al elemento 37. Los ítems que componen el factor son: 36, 37, 42 y 46. Sus comunalidades se sitúan entre .497 corresponde al ítem 46 y .580 al ítem 36 -ver tabla 6-.

En la tabla 13 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 13.** Ítems que componen el Factor 7.

Nº	Ítems
Ítem 36	Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.
Ítem 37	Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.
Ítem 42	Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).
Ítem 46	Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.

Este factor engloba cuatro ítems referidos a la dimensión educativa y socioafectiva. Refleja la transmisión de expectativas de padres y madres así como el desarrollo afectivo desde el apego y la empatía.

El desarrollo socioafectivo, tal y como muestran los ítems que componen este factor, recoge tanto aquellas conductas que están vinculadas al apego con el adulto como la importancia de lograr el acercamiento con otras personas de su contexto social de referencia. En este sentido, el desarrollo socioafectivo de las personas comienza en su entorno más cercano, en el seno de la familia, de ahí la especial relevancia de las primeras figuras de apego en este contexto. En buena medida, estas relaciones establecerán las bases para su desarrollo e interacción futura con otros contextos. Así, "los principales criterios educativos relativos a las figuras de apego serían: que el menor sea deseado, la estabilidad en la relación, la disponibilidad de tiempo para interactuar, la accesibilidad, la percepción y respuesta a las peticiones, la interpretación correcta de las demandas, la respuesta, la coherencia, las formas inductivas de disciplina, la participación activa, las interacciones lúdicas, los modelos de identificación y la integración de la comunidad" (Aroca, Cánovas y Sahuquillo, 2014, p. 196). Todo ello con el fin de lograr un apego lo más seguro y estable posible desde el entorno más próximo.

Sin duda, la influencia del contexto familiar y social es fundamental en el desarrollo socioafectivo del menor, y la calidad de las mismas determinan en gran medida su adecuado éxito en su proceso evolutivo (Barudy y Dantagnan, 2010). Por ello, se plantea la necesidad desde este ámbito que los progenitores manifiesten de manera especial el reconocimiento de sus esfuerzos y sus logros, dado que a través del refuerzo positivo los niños vislumbran "el impacto de sus conductas, corrigen sus errores y fortalecen las conductas apropiadas" (Vargas-Rubilar, J. y Arán-Filippetti, V., 2014, p.179).

#### **6.1.1.8. Factor 8. Actitudes parentales positivas**

El octavo factor explica el 2,9 % de la varianza total, lo que supone un 5,01% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. Está compuesto por un total de 4 ítems con saturaciones positivas comprendidas entre .526 correspondiente al elemento 34 y .719 al elemento 35. Las comunidades oscilan entre .570 del ítem 44 y .657 del indicador 35 -ver tabla 6-. Los ítems que componen el factor son: 33, 34, 35 y 44.

En la tabla 14 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 14.** Ítems que componen el Factor 8.

Nº	Ítems
Ítem 33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.
Ítem 34	Le apoyo cuando me necesita.
Ítem 35	Le animo en todo aquello que le gusta.
Ítem 44	Le escucho cuando necesita contarme algo.

Este factor aglutina cuatro ítems que se integran en la dimensión de relación educativa y socio-afectiva y apego. Parten de la premisa de una comunicación asertiva, donde las opiniones ajenas adquieren la misma importancia que las propias, y una escucha activa, donde tan importante es la comunicación verbal como la no verbal. Ante esta necesidad de escucha, se plantea una actitud atenta, cercana y paciente desde el afecto, la transmisión de expectativas positivas, la confianza en el otro y el reconocimiento explícito.

"Para el hijo la experiencia de ser acogido significa receptividad, apoyo y confianza; es sentir la presencia real de los adultos bajo la condición de padres y/o madres que se convierten en orientación, acompañamiento y guía. En una palabra: cuidado [...] el cuidado es una actitud de consideración y de acción hacia el otro, que no actúa de modo tiránico, sino que incluye sentimientos de preocupación, responsabilidad y afecto para atender a sus demandas" (Mínguez, 2014, p.213).

#### **6.1.1.9. Factor 9. Comunicación y expresión afectiva**

El noveno factor, explica el 2,68 % de la varianza total, lo que supone un 4,63% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. Está compuesto por un total de 3 ítems con saturaciones positivas comprendidas entre .456 correspondiente al elemento 30 y .709 al elemento 43. Los ítems que componen el factor son: 29, 30 y 43.

Sus comunalidades se sitúan entre .607 corresponde al ítem 43 y .618 (ítem 29). De este modo, podemos señalar pues que todos los elementos de esta dimensión presentan comunalidades que se consideran medias -ver tabla 6-. Las saturaciones de esta factor son positivas, referidos a diferentes dimensiones (educativa y socioafectiva), pero muy relacionados entre ellos.

En la tabla 15 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 15.** Ítems que componen el Factor 9.

Nº	Ítems
Ítem 29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.
Ítem 30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.
Ítem 43	Le demuestro lo que siento.

Este factor recoge ítems relativos a la expresión de emociones y sentimientos tanto a través de la comunicación verbal como no verbal.

Tal y como afirma Vila (2000) la calidad de las relaciones interpersonales y afectivas que se produzcan en el seno del contexto familiar determinarán en buena medida el desarrollo del menor y su bienestar. A través tanto de la comunicación verbal como de la no verbal, los sujetos que componen el sistema familiar intercambian información pero también otros contenidos con una importante carga emocional, en la medida en que los afectos se evidencian mediante diferentes canales.

Lafuente y Cantero (2010, p.17) señalan que "todo ser humano posee una fuerza motivacional primaria que le impulsa hacia sus congéneres para satisfacer sus necesidades básicas entre las cuales no sólo se encuentran las de carácter biológico sino también las de tipo afectivo [...] el niño y la niña tienen que aprender cuál es su valor a través del cariño, las atenciones y el reconocimiento de los demás, especialmente de las personas más cercanas".

#### **6.1.1.10. Factor 10. Respeto y disponibilidad**

El décimo factor extraído del análisis factorial exploratorio explica el 2,59% de la varianza total, lo que supone un 4,47% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. Está formado por 3 ítems con saturaciones comprendidas entre .370 correspondiente al elemento 55 y -.491 al elemento 28. Los ítems que componen el factor son: 28, 32 y 55. Las comunalidades oscilan entre .505 corresponde al ítem 32 y .576 (ítem 28). De este modo, podemos señalar pues que todos los elementos de esta

dimensión presentan comunalidades que se consideran medias Las saturaciones de este factor son negativas para los ítems 28 y 32 y positiva para el ítem 55 -ver tabla 6-.

En la tabla 16 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 16.** Ítems que componen el Factor 10.

Nº	Ítems
Ítem 28	Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.
Ítem 32	Intento que cumpla las normas de casa.
Ítem 55	Cuando puedo, intento jugar con él/ella.

Este factor recoge ítems referidos a las normas que deben guiar nuestros comportamientos para poder convivir desde la tolerancia y el respeto a nuestros iguales. Mediante el ejercicio de la paternidad responsable y la autoridad moderada estableceremos un puente entre la autonomía por una parte y el control por otra, sin olvidar en ningún caso el afecto y el tiempo compartido con el menor.

Tratar de ser ecuánime y aplicar criterios de equidad facilitará en la labor parental relacionarse con cada hijo según sus características y/o necesidades específicas (Ballenato, 2007). De ahí la importancia de mostrarse disponible ante las demandas y las necesidades cambiantes de los hijos.

En este sentido, padres y madres tienen múltiples oportunidades a lo largo del día para educar a sus hijos, siendo el juego una actividad especialmente propiciadora para ello, en la medida en que permite potenciar y desarrollar las cualidades de los sujetos si se ofrecen las condiciones adecuadas. El juego permite abordar los aprendizajes desde una vertiente más lúdica y favorecedora de la libertad.

#### **6.1.1.11. Factor 11. Responsividad del rol parental**

El último factor explica el 2,46% de la varianza total, lo que supone un 4,21% de la varianza explicada en el espacio n-factorial -ver tabla 5-. Esta dimensión está compuesta por un total de 5 ítems con saturaciones positivas comprendidas entre .339 correspondiente al elemento 67 y .636 (elemento 66). Los ítems que componen el factor son: 66, 53, 63, 20 y 67 (ver tabla 17).

Sus comunalidades se sitúan entre .457 corresponde al ítem 20 y .619 al ítem 66. Podemos señalar pues que todos los elementos de esta dimensión presentan comunalidades que se consideran medias - ver tabla 6-.



En la tabla 17 se muestran los ítems que componen este factor.

**Tabla 17.** Ítems que componen el Factor 11.

Nº	Ítems
Ítem 66	Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.
Ítem 53	Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.
Ítem 63	Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.
Ítem 20	Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.
Ítem 67	Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.

Este factor refleja la importancia que tiene la capacidad de respuesta adecuada por parte de padres y madres ante los retos que se les plantean desde la cotidianidad de la vida familiar, entendiendo la responsividad como concepto integrador que aúna variables vinculadas a la responsabilidad del ejercicio de la parentalidad pero también al cuidado afectivo, a la satisfacción de necesidades, al desarrollo de proyectos personales y familiares y al establecimiento de vínculos seguros.

"Convertirse en padre y madre supone tres retos importantes: iniciar un proceso vital educativo; penetrar en una intensa implicación personal y emocional, desde una situación de asimetría que caracteriza las relaciones paterno/materno-filiales; llenar de contenidos el proyecto educativo durante todo este proceso de crianza y socialización" (García Olalla, 2002, p.15).

### 6.1.2. Análisis factorial confirmatorio

La validez interna de la escala se analizó mediante la aplicación de diversos análisis factoriales confirmatorios que permitieron confirmar la estructura factorial propuesta. La estimación del modelo se realizó utilizando el método Robusto de Estimación de Máxima Verosimilitud (MLR) con la finalidad de corregir la ausencia de normalidad multivariante, mediante la utilización de estadísticos como el  $\chi^2$  de Satorra Bentler (Chou, Bentler y Satorra, 1991). La ausencia normalidad se analizó a través del coeficiente de Mardia, observándose que superaba el punto de corte de 5 (511.01).

El modelo con los 41 ítems<sup>51</sup> iniciales distribuidos en los once factores propuestos por el análisis factorial exploratorio no mostró un buen ajuste, tal y como se puede apreciar en la tabla 18. Con la finalidad de mejorar la estimación del modelo se eliminaron los ítems que presentaban una carga factorial reducida y valores residuales estandarizados elevados (<,20). Se eliminaron el factor 2, el factor 7, el factor 10 y el factor 11 debido a que los ítems presentaban cargas factoriales reducidas (<0,5). Además se eliminaron los siguientes ítems del resto de factores:

- Del factor 1: ítems 22 y 45.
- Del factor 5: ítem 27.
- Del factor 6: ítem 38.
- Del factor 9: ítem 43.

Así pues, el modelo que mejor parece adecuarse a los datos disponibles se compone de 22 ítems agrupados en siete dimensiones:

- Factor 1 de aceptación de la individualidad del menor, se compone de los ítems 22, 54, 56, 57 y 58;
- Factor 3 de tiempo compartido en familia, está integrado por los ítems 50 y 51;
- Factor 4 de responsabilidad y percepción parental está formado por los ítems 59, 60 y 61;
- Factor 5 de transmisión de valores, recoge la información contenida en los ítems 24, 25 y 26.
- Factor 6 apoyos hacia el menor, compuesto de los ítems 47, 48 y 49.
- Factor 8 de actitudes parentales positivas integrado por los ítems 33, 34, 35 y 44.
- Factor 9 de comunicación y expresión afectiva, integrado por los ítems 29 y 30.

En la tabla 18, se presenta los principales indicadores de bondad de ajuste para determinar el ajuste de los AFC para la muestra consultada. El modelo definitivo presenta un chi-cuadrado significativo ( $S-B\chi^2 = 270.37$ ;  $df = 188$ ;  $p <,01$ ) y un valor del

---

<sup>51</sup> Recordar al lector que en el análisis factorial exploratorio se descartó un ítem al presentar una carga factorial inferior a 0,3.

chi-cuadrado normado ( $\chi^2/df = 1,90$ ) que indicaba un buen ajuste ya que muestra un valor inferior a cinco (Bollen, 1989; Byrne, 1989; Carmines y McIver, 1981).

El Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA) mostró un valor de ,034, que cumple con los criterios mínimos de ajuste aceptable (igual o inferior a 0,08; Browne y Cudeck, 1993). Asimismo, el resto de índices indican un buen ajuste del modelo, ya que presentaban valores superiores a ,90 (Maccallum y Austin, 2000): el Índice de Ajuste No Normado (NNFI = ,94), el Índice de Ajuste Comparado (CFI = ,95) y el Índice de Ajuste Incremental (IFI=,95).

**Tabla 18.** Índices de bondad de ajuste modelos.

Modelo	S-B $\chi^2$	gl	$\chi^2/gl$	RMSEA (IC)	CFI	NNFI	IFI
11 factores, 41 ítems	1002.49	724	1,81	.033 (.028-.038)	.89	.88	.90
10 factores, 38 ítems	864.97	620	1,83	.033 (.028-.038)	.90	.89	.90
9 factores, 34 ítems	695.27	491	1,88	.034 (.028-.040)	.91	.89	.91
8 factores, 32 ítems	608.46	436	1,85	.033 (.027-.039)	.92	.91	.92
7 factores, 27 ítems	424.26	303	1,82	.033 (.025-.040)	.94	.93	.94
7 factores, 22 ítems	270.37	188	1,90	.034 (.024-.043)	.95	.94	.95

Nota. gl=grados de libertad; S-B=Satorra Bentler; RMSEA = Error de Aproximación Cuadrático Medio; IC=Intervalo de confianza del RMSEA; CFI = Índice de Ajuste Comparado; NNFI = Índice de Ajuste No Normado; IFI = Índice de Ajuste Incremental.

Por último, la validez de constructo se contrastó a través del análisis de la validez convergente y discriminante.

La validez convergente parece adecuada, ya que los ítems de la escala están significativamente correlacionados con las variables latentes que se suponía que medían. En todos los casos los valores de t para las variables oscilaron desde 5,10 hasta 10,44 ( $t > 1,96$ ) y fueron significativas a nivel de ,05. Por otro lado, las cargas de cada factor promedio son superiores a ,60 (Kline, 2005) en la mayoría de indicadores, excepto en los siguientes ítems: ítem 23 ( $\lambda = ,54$ ), el ítem 56 ( $\lambda = ,58$ ), el ítem 50 ( $\lambda = ,51$ ), el ítem 61 ( $\lambda = ,56$ ), el ítem 26 ( $\lambda = ,56$ ), el ítem 47 ( $\lambda = ,54$ ) y el ítem 35 ( $\lambda = ,59$ ), aunque en la mayoría de casos presentan valores cercanos a ,60.

**Tabla 19.** Resultados del análisis factorial confirmatorio. Cargas factoriales, fiabilidad compuesta, medida de la varianza extraída y alfa de Cronbach de los ítems de la escala de competencia parental.

Ítems	Factor	Carga factorial	$\alpha$	FC	AVE
	<i>Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor</i>		.75	.77	.40
23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.	.54			
54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.	.70			
56	Valoro su esfuerzo.	.58			
57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.	.63			
58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.	.71			
	<i>Factor 3. Tiempo compartido en familia</i>		.62	.68	.54
50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.	.51			
51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.	.90			
	<i>Factor 4. Responsabilidad y percepción parental</i>		.67	.68	.41
59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.	.71			
60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.	.65			
61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.	.56			
	<i>Factor 5. Transmisión de valores</i>		.66	.64	.37
24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.	.66			
25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.	.60			
26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.	.56			
	<i>Factor 6. Apoyos hacia el menor</i>		.66	.68	.41
47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.	.54			
48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.	.61			
49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere	.76			

**Tabla 19.** Continuación.

Ítems	Factor	Carga factorial	$\alpha$	FC	AVE
	<i>Factor 8. Actitudes parentales positivas</i>		.73	.74	.42
33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.	.64			
34	Le apoyo cuando me necesita.	.72			
35	Le animo en todo aquello que le gusta.	.59			
44	Le escucho cuando necesita contarme algo.	.64			
	<i>Factor 9. Comunicación y expresión afectiva</i>		.63	.65	.48
29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.	.65			
30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.	.73			

Nota.  $\alpha$ =alfa de Cronbach; FC=Fiabilidad compuesta; AVE=Varianza media extraída

La fiabilidad de la estructura factorial definitiva se comprobó a través de tres indicadores (ver tabla 19): alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extraída (AVE). Tal y como se puede comprobar los coeficientes del alfa de Cronbach, como los de la FC para cada factor, oscilaron entre ,62 y ,77, siendo superiores o próximos al criterio recomendado (>,70; Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham, 2006). Sin embargo, los valores de la AVE oscilaron entre ,37 y ,54, siendo solo superior en el factor 2 al punto de corte recomendado (>,50; Fornell y Larcker, 1981).

**Tabla 20.** Matriz de correlaciones interfactorial de la escala de competencia parental.

	F1	F3	F4	F5	F6	F8	F9
F1	0,63						
F3	,304**	0,73					
F4	,504**	,319**	0,64				
F5	,458**	,208**	,399**	0,61			
F6	,542**	,225**	,457**	,420**	0,64		
F8	,535**	,288**	,396**	,384**	,459**	0,65	
F9	,477**	,248**	,384**	,451**	,374**	,367**	0,69

Nota. \*\* $p \leq 0,01$ ; en la diagonal se muestran los valores de la raíz del AVE para cada factor.

Para evaluar la validez discriminante comprobamos que todas las correlaciones entre los diversos factores fueron inferiores a ,85 (Kline, 2005), cumpliéndose dicho criterio como se puede observar en la tabla 20. Otro criterio que se suele utilizar consiste en comprobar si la raíz cuadrada del AVE es superior a la correlación entre

pares de factores (Fornell y Larcker, 1981), cumpliéndose dicho criterio para todas las dimensiones (ver tabla 20). Los resultados sugieren una adecuada validez discriminante.

## 6.2. Resultados descriptivos

Los datos que hemos obtenido de las respuestas de los padres han sido analizados con descriptivos que nos han permitido conocer las percepciones que sobre sus actuaciones y prácticas educativas tienen los progenitores con respecto a la educación que ejercen con sus hijos. Para su comentario hemos seguido el mismo esquema de presentación por bloques que ya han sido presentados y explicados en el apartado de instrumentos de recogida de datos.

Cada uno de los aspectos sometidos a valoración constituyen las variables de estudio y se han clasificado en 5 bloques con varios ítems o preguntas en cada uno de ellos –ver cuadro 27 – :

**Cuadro 27.** Distribución de variables de estudio por bloques de análisis

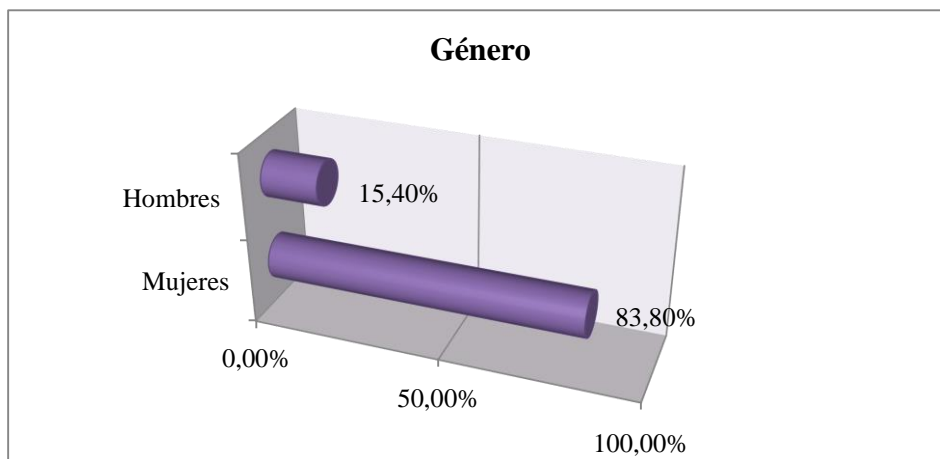
Bloques del instrumento	Variables	Total de ítems/variables por cada bloque
BLOQUE I Características sociodemográficas de la muestra	Persona que contesta al cuestionario, edad, estado civil, nivel de estudios, dificultades que presentan para ejercer su rol parental, tipología familiar, edad y sexo del menor, número de hijos y el sexo y la edad de cada uno de ellos.	10
BLOQUE II Características del menor	Cuidado del menor, necesidades educativas especiales, problemas de salud, bienestar emocional y físico, autonomía, ejercicio físico, higiene y alimentación.	7
BLOQUE III Dimensiones de la competencia parental	Competencia parental: necesidades básicas, de relación educativa, socio-afectiva, evolutiva-adaptativa y responsividad del rol parental.	50
BLOQUE IV Valores	Transmisión de valores	1
BLOQUE V Estilos educativos	Estilos educativos parentales	1 (con 5 situaciones)

### 6.2.1. Bloque I. Características sociodemográficas de la muestra.

En este bloque se analiza la información obtenida del ítem 1 al 10 sobre las siguientes características de la muestra: persona que responde al cuestionario, edad, estado civil, nivel de estudios, dificultad para llevar a cabo su labor parental, tipología

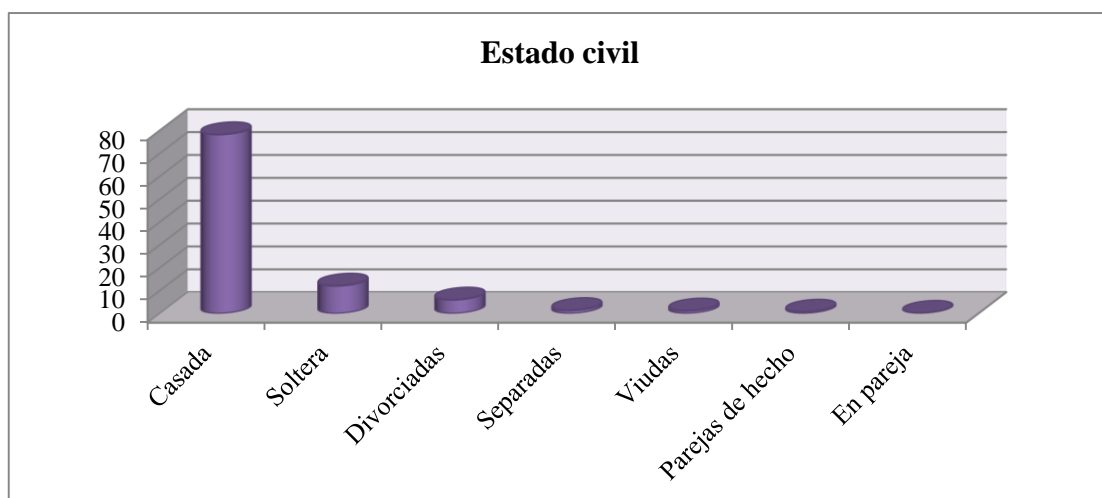
familiar, edad y sexo del menor, número de hijos y sexo y edad de los mismos, así como persona que se encarga de forma habitual del cuidado del menor.

Como se puede observar en la figura 6, en relación con la variable sexo, podemos señalar que del conjunto de personas que responden al cuestionario podemos decir que la mayoría son madres (83,80%), siendo el porcentaje padres tan solo un 15,40%. En cuanto a la edad, la media es de 39 años siendo el rango de la misma donde se concentra el porcentaje más elevado entre 36 y 42 años (63,30%).



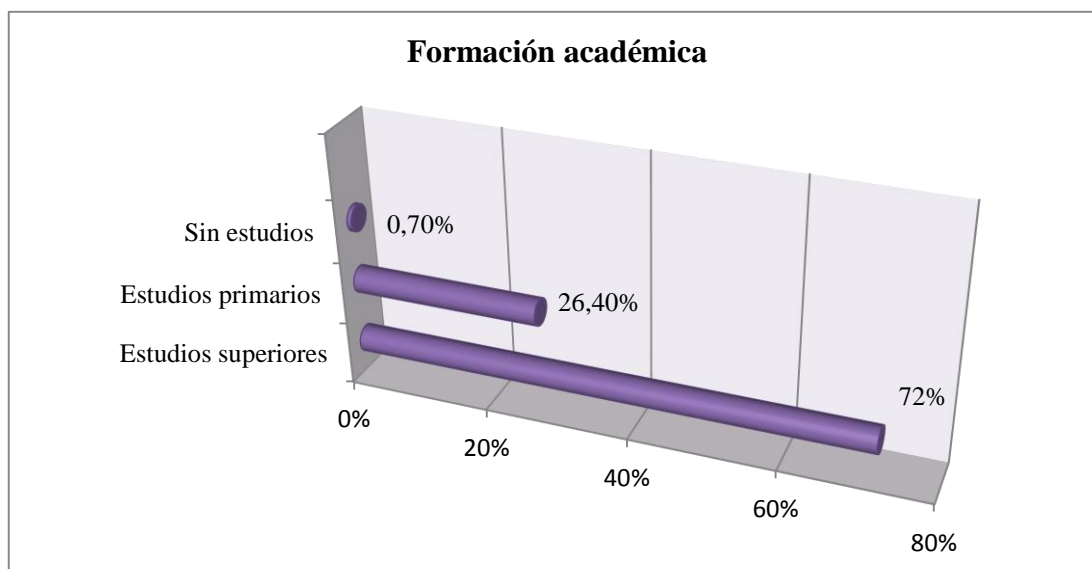
**Figura 6.** Distribución porcentual de la muestra según el género.

En relación con el estado civil, la gran mayoría de las personas que contestan están casadas (78,30%), el 12,10% son solteras y el 6% divorciadas. En un porcentaje menor estarían las personas separadas (1,40%), viudas (1,20%), parejas de hecho (0,7%) y parejas sin reconocimiento legal (0,20%), tal como podemos observar en la figura 7.



**Figura 7.** Distribución porcentual de la muestra según el estado civil.

Respecto al nivel de estudios de los progenitores, podemos señalar que el 72% de los encuestados responden que tienen formación, bien en bachiller, formación profesional o estudios universitarios, siendo en un porcentaje menor (26,40%) los que tienen estudios primarios y un porcentaje casi insignificante, el 0,70 % los padres sin estudios (figura 8).

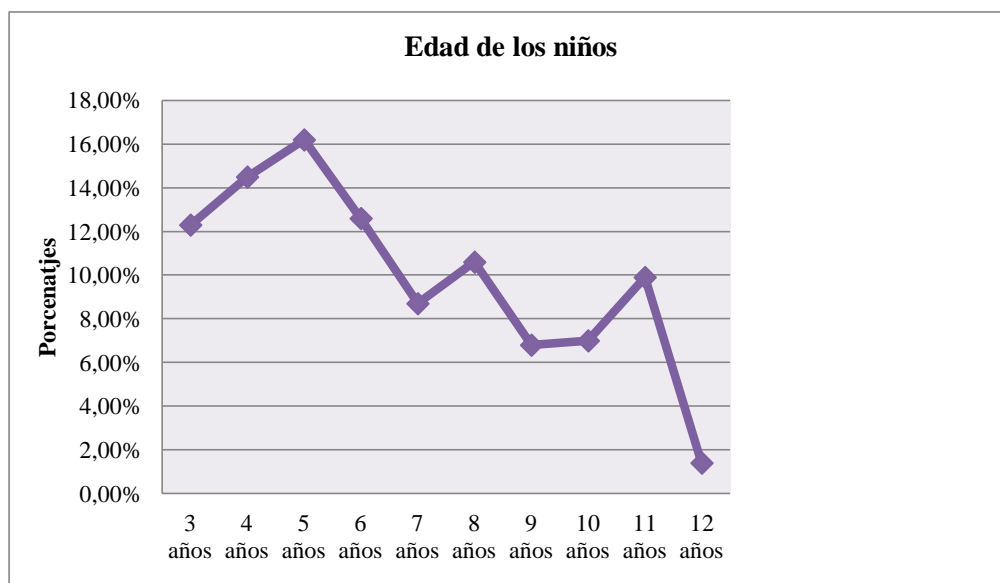


**Figura 8.** Distribución porcentual de la muestra según la formación académica.

Cuando se les pregunta si en la actualidad existe alguna circunstancia (económica, laboral, separación, pérdida de algún familiar, etc.) que dificulte su competencia parental, las familias encuestadas señalan en un porcentaje muy elevado (89,40%) que no existen dificultades, solo el 9,90% tienen problemas para desempeñarla de forma competente debido a problemas laborales (por estar en el paro o trabajando fuera de casa durante toda la semana). Estas familias señalan que las necesidades de cuidado cotidianas como por ejemplo llevar a cabo una alimentación adecuada es en la que más dificultad presentan.

En relación a la edad y sexo del menor, aproximadamente la mitad de la muestra (55,60%) ha respondido que tienen hijos en la etapa de infantil, y el resto (44,40%) en la etapa de educación primaria (a pesar de agrupar un mayor rango de edad en la etapa de primaria), como aparece reflejado en la figura 9. El 55,30% son niñas y el 44,70% son niños. Más de la mitad de las familias dicen tener más de un hijo (67,80%) y solo el 32,20% señalan tener solo uno.





**Figura 9.** Distribución porcentual de la muestra según la edad de los niños.

Gran parte de la muestra (82,62%) está formada por familias nucleares y sólo el 8,20 % es monomarental (madre y menor/es). Apuntan, además, que el cuidado de los niños se encuentra repartido, más o menos por igual, entre los progenitores que responden (51,40%) y lo llevan a cabo de forma exclusiva o la madre o los abuelos (30,80%) por motivos laborales.

### 6.2.2. Bloque II. Características del menor.

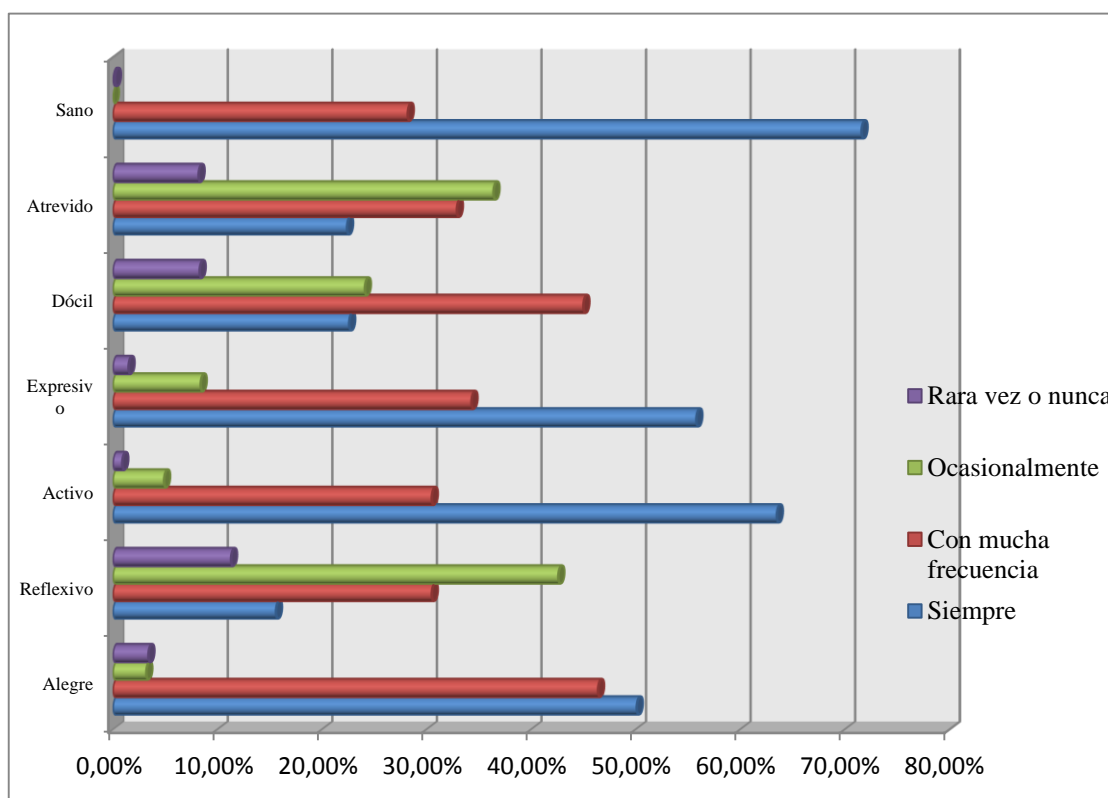
En este bloque se analiza la información obtenida del ítem 11 al 17 referidos a: si los hijos de las familias que responden presentan necesidades educativas especiales y de qué tipo son, si tienen algún problema de salud o enfermedad y de qué tipo es, cómo se muestra el niño habitualmente (alegre, reflexivo, activo, expresivo, dócil, atrevido, sano), actividades que realiza de forma autónoma, actividades físicas que realiza fuera del horario escolar, higiene diaria y alimentación.

El 95,10% de las familias señalan que su hijo no presenta necesidades educativas especiales (NEE) y solo un 4,90% dice tener dificultades en el lenguaje (27,80%), déficit de atención (22,20%), autismo (11,10%) y dislexia (11,10%). En menor medida e igual porcentaje (5,60%), señalan el déficit auditivo, la hiperactividad, el retraso madurativo, el Trastorno Déficit de Atención con Hiperactividad y la atención psicológica.

## 6.- Resultados y discusión.

En referencia a si existe alguna enfermedad o problema de salud, las personas que responden, dicen que sus hijos no presentan ningún tipo de enfermedad (96,10%), y cuando señalan alguna suelen ser en la gran mayoría de los casos por alergias (50%). En menor medida apuntan celiacía (16,70%) o en porcentaje menor (5,60%) epilepsia, diabetes, insuficiencia renal, problemas psicológicos, migrañas o colesterol.

Tomando en consideración la frecuencia con la que el niño se muestra alegre, reflexivo, activo, expresivo, dócil, atrevido y sano podemos concluir según la muestra de estudio que el 96,50% encuentra al niño siempre o con mucha frecuencia alegre, el 46,10% siempre o con mucha frecuencia reflexivo, el 94% niños activos siempre o con mucha frecuencia; el 67,60% de los casos dóciles siempre o con mucha frecuencia y el 55,30% señalan que son atrevidos siempre o casi siempre. El 99,80% señalan que siempre o casi siempre están sanos, aspecto que coincide con lo señalado anteriormente como el hecho del que un 96,10% no presentaba ningún problema de salud.



**Figura 10.** Distribución porcentual de la muestra según cómo se muestra el niño de forma habitual

En relación con la autonomía que tiene el menor para llevar a cabo diferentes actividades teniendo en consideración la variable edad, podemos concluir que:

» Gran parte de las familias afirman que sus hijos comen solos, desde los tres años hasta los doce años de edad. De tal forma, que a partir de los seis años el 100% de menores lo hacen autónomamente.

» Aunque el 75% de las familias nos dice que desde los tres años, los niños ya empiezan a dormir solos, no es hasta prácticamente los 10 años cuando el 100% de las familias confirman que lo hace de forma autónoma.

» Respecto a la tarea de vestirse de forma autónoma, las familias que responden señalan que lo hacen de forma independiente a los tres años el 39,20% y el 56,70% a los cuatro años. A medida que avanzamos de edad son más niños los que consiguen hacerlo por sí mismos.

» Las tareas escolares, sufre un cambio a la inversa, es decir, las familias afirman que a los tres y cuatro años la mitad de los niños, aproximadamente, son capaces de hacer las tareas de forma autónoma, mientras que según vamos avanzando de edad y de curso sólo el 14,30% lo hace a los nueve años, el 17,20% a los diez, el 9,80% a los once y 16,70% a los doce. Este hecho señala que a mayor nivel de estudios se requiere mayor apoyo por parte de un adulto.

» Respecto a jugar de forma autónoma, el 3,90% señala no hacerlo de forma autónoma a los tres años, pero a partir de los cuatro años y en edades superiores las familias apuntan que lo hacen autónomamente.

En líneas generales, podemos concluir que de las actividades planteadas comer y jugar son las que más realizan sin ayuda de un adulto, seguido de dormir. Sin embargo, vestirse y realizar tareas escolares todavía requieren la ayuda de un adulto. Cabe señalar, también, en este sentido, que hemos solicitado que indiquen qué otra actividad realizan sin ayuda de un adulto, y en todas las edades entre tres y doce años son muy pocas las actividades que han señalado, únicamente el 17,80% apunta que realizan otras actividades de forma autónoma como ducharse (8,30%), tareas del hogar (3,20%) o actividades relacionadas con algún deporte como nadar y montar en bici (1,40%).

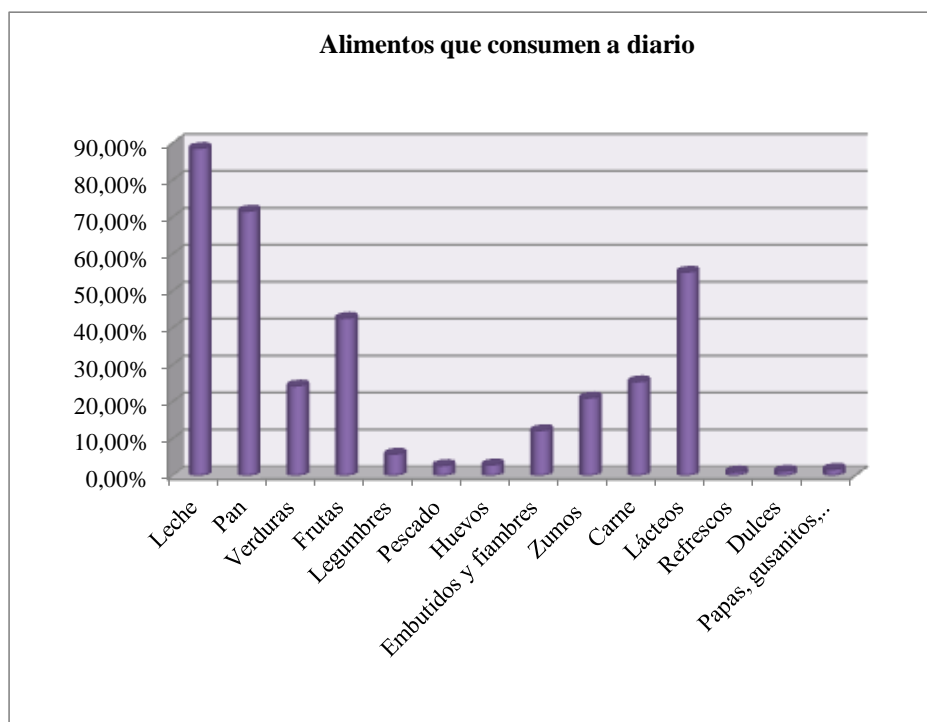
Por su parte, respecto a la actividad física que realizan de forma extraescolar como fomento de hábito de vida saludable los resultados obtenidos nos confirman que son numerosas las familias que van al parque después del colegio (72,30%) y un alto porcentaje (62,60%) confirma llevarlos a actividades extraescolares físicas como baloncesto, natación, gimnasia rítmica, fútbol, etc. Un dato bastante significativo, es que fuera de las actividades extraescolares mencionadas, el 92,20% no realiza otro tipo de

## 6.- Resultados y discusión.

actividad física, sólo el 7,80% si hace algo extra al respecto, como andar, ir en bici, excursiones con la familia, entre otras, dado que los familiares apuntan que prefieren actividades relacionadas con el currículum escolar.

En referencia al aseo personal, las familias señalan que el 40,70% se ducha diariamente, el 55% entre 3 y 4 veces a la semana y el 3,90% entre 1 y 2 veces semanalmente. Cabe resaltar que en ocasiones, las familias han apuntado que depende de la estación del año, aumentando su frecuencia en épocas estivales.

Por último, estaría la frecuencia con la que los niños consumen ciertos alimentos. En relación a los resultados obtenidos podemos establecer el siguiente orden según su consumo a la semana:



**Figura 11.** Distribución porcentual de la muestra según los alimentos que consumen de forma habitual

Como podemos observar, en la figura 11, los alimentos que se consumen a diario con mayor frecuencia son la leche (93,40%), la carne (90,80%), el pan (88,70%), los lácteos (86,60%) y las frutas (76,60%). En porcentajes más inferiores estarían las verduras (60,30%), las legumbres (59%), el pescado (55,90%), los embutidos y

fiambres (54,20%), los zumos (53,50%) y los huevos (45,30%). Por último, se encontrarían los dulces, papas y gusanitos (9,90%) y los refrescos (3,40%).

### 6.2.3. Bloque III. Dimensiones de la competencia parental.

En este bloque se analiza la información obtenida de los ítems referidos a las dimensiones de la competencia parental. Advertir que lo hacemos siguiendo el agrupamiento de los ítems en factores y no en el orden en el que los padres respondieron dado que en el estudio factorial hemos eliminado ítems por no demostrar su pertinencia en el mismo. Presentamos así los 41 ítems de este bloque a través de los 11 factores que han resultado del análisis factorial que explicamos en el estudio métrico del cuestionario.

#### Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor

El primer factor está compuesto por 7 ítems que se engloban en tres de las dimensiones propuestas inicialmente que son la socio-afectiva y de apego, la de relación educativa y la adaptativa y responsividad parental.

En relación con los datos obtenidos de estos ítems podemos señalar que el 97,80% afirma aceptar al niño tal y cómo es, y el 91,90% le hace ver sus habilidades más que sus debilidades siempre o casi siempre, respectivamente. Asimismo, el 99% afirma que dialoga con su hijo cuando existe un conflicto e intenta ponerse en el lugar del menor para entender cómo puede sentirse en un 92,70% de los casos.

**Tabla 21.** Descriptivos factor 1: Aceptación de la individualidad del menor.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{x}$	DT
Ítem 22	-	-	2,2%	24,9%	72,9%	4,71	0,31
Ítem 23	0,2%	-	7,8%	41,8%	50,1%	4,42	0,65
Ítem 45	-	-	1,0%	17,7%	81,3%	4,80	0,42
Ítem 54	-	0,2%	7,1%	42,1%	50,6%	4,43	0,63
Ítem 56	-	-	0,7%	19,7%	79,6%	4,79	0,43
Ítem 57	-	0,7%	13,5%	50,0%	35,8%	4,21	0,69
Ítem 58	0,2%	-	5,9%	40,9%	52,9%	4,46	0,63
Media Total Ítems						4,55	0,38

Nota.  $\bar{x}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.

Atendiendo al hecho de valorar su esfuerzo las familias han respondido en un 99,30% hacerlo siempre o casi siempre, así como aceptar las cosas que le gustan aunque no sean del agrado de su progenitor (85,80%) y adaptarse al menor cuando la situación lo requiere (92,90%).

### Factor 2. Normas y límites

El segundo factor integra dos ítems referidos a las dimensiones de cuidado y protección ubicado en la subdimensión protección de riesgos, y relación educativa dentro de la subdimensión de autoridad. Ambos ítems nos señalan que casi en la totalidad de los casos, siempre o casi siempre hablan con el niño sobre los peligros que pueden tener algunas conductas como cruzar sin mirar o tocar una estufa (99,30%) y que les explican los límites que no deben sobrepasar (95,60%) -ver tabla 22-.

**Tabla 22.** Descriptivos factor 2: Normas y límites.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{X}$	DT
Ítem 21	-	-	0,7%	7,8%	91,5%	4,91	0,31
Ítem 31	-	-	4,4%	22,1%	73,5%	4,70	0,55
Media Total Ítems						4,80	0,36

Nota.  $\bar{X}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.

### Factor 3. Tiempo compartido en familia.

Este factor aglutina dos ítems de la dimensión socio-afectiva referidos al contexto emocional. Ambos ítems apuntan que siempre o casi siempre celebran en familia todos los acontecimientos importantes (95,10%) y comparten el tiempo que pueden en familia (97,30%) -ver tabla 23-.

**Tabla 23.** Descriptivos factor 3: Tiempo compartido en familia.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{X}$	DT
Ítem 50	-	0,5%	4,4%	15,3%	79,8%	4,74	0,55
Ítem 51	-	0,2%	2,4%	19,7%	77,6%	4,75	0,50
Media Total Ítems						4,75	0,45

Nota.  $\bar{X}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.

#### Factor 4. Responsabilidad y percepción parental

Este factor está compuesto por tres ítems de la dimensión adaptativa y responsividad parental y las subdimensiones de flexibilidad y adaptación a los cambios normativos y paranormativos y autopercepción del rol parental.

El 59,80% de la muestra afirma que siempre se pone al día sobre los temas de interés que le afectan a su hijo y el 35,30% lo hace casi siempre. Cuando se les pregunta si son conscientes de que las necesidades de sus hijos cambian según crecen, el 73,80% apunta que siempre son conscientes de ello, mientras que el 22,70% casi siempre y el 3,40% señala que a veces lo son. Por otra parte, cuando se les pregunta sobre si son conscientes de sus fallos y fortalezas como padre/madre, el 59,30% afirma serlo siempre, el 34,90% casi siempre y el 10,40% a veces o casi nunca -ver tabla 24-.

**Tabla 24.** Descriptivos factor 4: Responsabilidad y percepción parental.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{x}$	DT
Ítem 59	0,2%	-	4,7%	35,3%	59,8%	4,54	0,61
Ítem 60	-	-	3,4%	22,7%	73,8%	4,70	0,53
Ítem 61	-	0,5%	5,4%	34,9%	59,3%	4,53	0,62
Media Total Ítems						4,60	0,45

Nota.  $\bar{x}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.

#### Factor 5. Transmisión de valores

Este factor se compone de cuatro ítems de la dimensión de relación educativa ubicados en las subdimensiones de autonomía y transmisión de valores.

En referencia a estos ítems podemos señalar que gran parte de la muestra siempre o casi siempre induce al niño a buscar soluciones ante una dificultad (94,40%) así como le da tareas en relación a su edad y capacidad (89,30%) al tiempo que le motiva para que haga las cosas sin la ayuda de un adulto (93,20%). Por otra parte, afirman casi en su totalidad (95,20%) pedir disculpas cuando se equivocan, no solamente al menor sino a la pareja (en caso de haberla) u otros -ver tabla 25-.

**Tabla 25.** Descriptivos factor 5: Transmisión de valores.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{x}$	DT
Ítem 24	-	-	5,6%	32,7%	61,7%	4,56	0,60
Ítem 25	-	1,2%	9,4%	37%	52,3%	4,40	0,71
Ítem 26	0,2%	1,0%	5,6%	37,4%	55,8%	4,48	0,67
Ítem 27	-	0,2%	4,6%	28,6%	66,6%	4,62	0,59
Media Total Ítems						4,51	0,45

Nota.  $\bar{x}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.

### Factor 6. Apoyos hacia el menor

Este factor integra ítems de la dimensión de relación educativa referido a la relación familia-escuela y a la dimensión socio-afectiva referente a las habilidades de y para la vida y de apego y protección.

Por un lado, cabe señalar que el 59,30% de las familias afirma mantener siempre contacto con el profesorado, mientras que el 26,40% lo hace casi siempre y el 12,80% a veces.

Por otra parte, el 54,60% de las familias apunta que siempre piden y buscan ayuda externa cuando su hijo la necesita y el 27,80% casi siempre; el 11,90% lo hace a veces y el 5,50% casi nunca o nunca. A su vez, el 94,20% de las familias siempre o casi siempre enseña a sus hijos a buscar ayuda cuando la necesitan y el 86,60% les muestran diferentes formas de alcanzar lo que quieren - ver tabla 26-.

**Tabla 26.** Descriptivos factor 6: Apoyos hacia el menor.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{x}$	DT
Ítem 38	0,2%	1,2%	12,8%	26,4%	59,3%	4,43	0,78
Ítem 47	1,5%	4,0%	11,9%	27,8%	54,6%	4,30	0,93
Ítem 48	-	1,2%	4,6%	21,2%	73,0%	4,66	0,63
Ítem 49	-	0,2%	13,1%	41,8%	44,8%	4,31	0,70
Media Total Ítems						4,43	0,55

Nota.  $\bar{x}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.



### Factor 7. Desarrollo socioafectivo

Este factor está compuesto por ítems de la dimensión relación educativa referido a las expectativas que tienen los progenitores sobre sus hijos y a la dimensión socioafectiva referente al desarrollo socioafectivo y habilidades de y para la vida.

En relación con las expectativas de las familias, podemos señalar que el 76% de los casos siempre están seguros de que su hijo es capaz de hacer lo que se proponga y el 20,10% casi siempre. Asimismo, confirman que siempre hablan con otras personas de las cosas positivas del niño (55,60%), el 27,20% lo hace casi siempre y el 17% a veces o casi nunca -ver tabla 27-.

**Tabla 27.** Descriptivos factor 7: Desarrollo socioafectivo.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{X}$	DT
Ítem 36	-	-	3,9%	20,1%	76,0%	4,72	0,53
Ítem 37	-	2,4%	14,6%	27,2%	55,6%	4,36	0,82
Ítem 42	-	0,5%	9,9%	39,5%	50,1%	4,39	0,70
Ítem 46	0,2%	0,2%	5,4%	27,7%	66,4%	4,60	0,63
Media Total Ítems						4,52	0,44

Nota.  $\bar{X}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.

### Factor 8. Actitudes parentales positivas

En este factor quedan recogidos los tres ítems de apoyos y reconocimiento de la dimensión de relación educativa y un ítem de la dimensión socioafectiva.

**Tabla 28.** Descriptivos factor 8: Actitudes parentales positivas.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{X}$	DT
Ítem 33	-	0,2%	3,4%	18,9%	77,5%	4,74	0,53
Ítem 34	-	-	3,2%	22,2%	74,6%	4,71	0,52
Ítem 35	-	-	0,7%	11,6%	87,2%	4,87	0,36
Ítem 44	-	-	1,7%	24,8%	73,5%	4,72	0,49
Media Total Ítems						4,77	0,35

Nota.  $\bar{X}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.

Según los resultados obtenidos podemos concluir que el 77,50% de las familias felicitan siempre a sus hijos cada vez que hacen una cosa bien, les animan en todo aquello que les gusta (74,60%) y les apoyan cuando lo necesitan (87,20%). A su vez, el 73,50% apunta que siempre les escuchan cuando necesitan contarles algo -ver tabla 28-.

### **Factor 9. Comunicación y expresión afectiva**

En este factor se aglutinan ítems referidos a la comunicación tanto desde una vertiente más educativa como afectiva. El 53,40% de los casos señala que siempre hablan con sus hijos sobre cómo les ha ido el día, el 33,70% casi siempre y el 11,90% a veces. Asimismo, el 96,60% señala que siempre o casi siempre dialogan con ellos sobre las consecuencias de sus actos y el 69,20% de las familias confirma que siempre demuestran a sus hijos lo que sienten y el 24,70% casi siempre -ver tabla 29-.

**Tabla 29.** Descriptivos factor 9: Comunicación y expresión afectiva.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{x}$	DT
Ítem 29	0,2%	0,7%	11,9%	33,7%	53,4%	4,39	0,74
Ítem 30	-	-	3,4%	25,2%	71,4%	4,68	0,54
Ítem 43	-	-	6,1%	24,7%	69,2%	4,63	0,60
Media Total Ítems						4,57	0,47

Nota.  $\bar{x}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.

### **Factor 10. Respeto y disponibilidad**

En este factor se integran ítems referidos a las dimensiones relación educativa y socioafectiva. Los resultados obtenidos señalan que el 82,10% de las familias siempre transmiten a sus hijos la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.

Por otro lado, estaría el cumplimiento de las normas de casa, donde las familias apuntan que el 66,70% de los casos siempre intentan que se cumplan y el 31,40% casi siempre.

Respecto a la disponibilidad del adulto cabe señalar que el 48,30% de los casos siempre que pueden intentan jugar con el niño, el 39,80% lo hace casi siempre y el 11,90% a veces o casi nunca -ver tabla 30-.

**Tabla 30.** Descriptivos factor 10: Respeto y disponibilidad.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{x}$	DT
Ítem 28	-	0,5%	1,4%	15,9%	82,1%	4,80	0,47
Ítem 32	-	-	1,9%	31,4%	66,7%	4,65	0,52
Ítem 55	-	0,2%	7,1%	42,1%	50,6%	4,36	0,69
Media Total Ítems						4,61	0,38

Nota.  $\bar{x}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre.

### Factor 11. Responsividad del rol parental

Este último factor aglutina cinco ítems que podemos ubicar dentro de la dimensión adaptativa y responsividad del rol parental, en su gran mayoría. Aunque el ítem 20 se recoge dentro de otra dimensión (cuidado y protección), si bien es cierto podría estar, también, integrado en esta.

De la muestra analizada, podemos señalar que la gran mayoría de las familias intentan que sus hijos duerman lo que necesitan para estar descansados (99,70%). Respecto al intento de evitar que cuando tienen un problema (económico, laboral, sentimental,...) no les afecte mucho el 64,40% afirma hacerlo siempre y el 27,60% casi siempre. En este sentido, son muchas las familias (93,80%) las que señalan que siempre o casi siempre asumen sus errores y no culpabilizan a los demás de lo que hacen mal. Además, el 80,90% de los casos siempre se sienten bien cuando ven que el niño hace y se comporta como les han enseñado. Sin embargo, un poco más de la mitad de la muestra analizada (63,50%) afirma siempre acordar en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el niño -ver tabla 31-.

**Tabla 31.** Descriptivos factor 11: Responsividad del rol parental.

Ítems	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	$\bar{x}$	DT
Ítem 20	-	-	0,2%	15,2%	84,5%	4,84	0,37
Ítem 53	0,2%	0,5%	7,3%	27,6%	64,4%	4,55	0,67
Ítem 63	0,2%	0,5%	5,4%	36,1%	57,7%	4,51	0,65
Ítem 66	0,2%	-	1,5%	17,4%	80,9%	4,79	0,48
Ítem 67	1,5%	0,8%	7,3%	26,8%	63,5%	4,50	0,79
Media Total Ítems						4,68	0,36

Nota.  $\bar{x}$ : Media; DT: Desviación típica; 1=Nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre;

#### **6.2.4. Bloque IV. Valores.**

En este bloque se analiza el ítem 40 en el que se ofrece doce valores de entre los cuales los padres deben elegir los cinco que consideren más importantes transmitir a sus hijos.

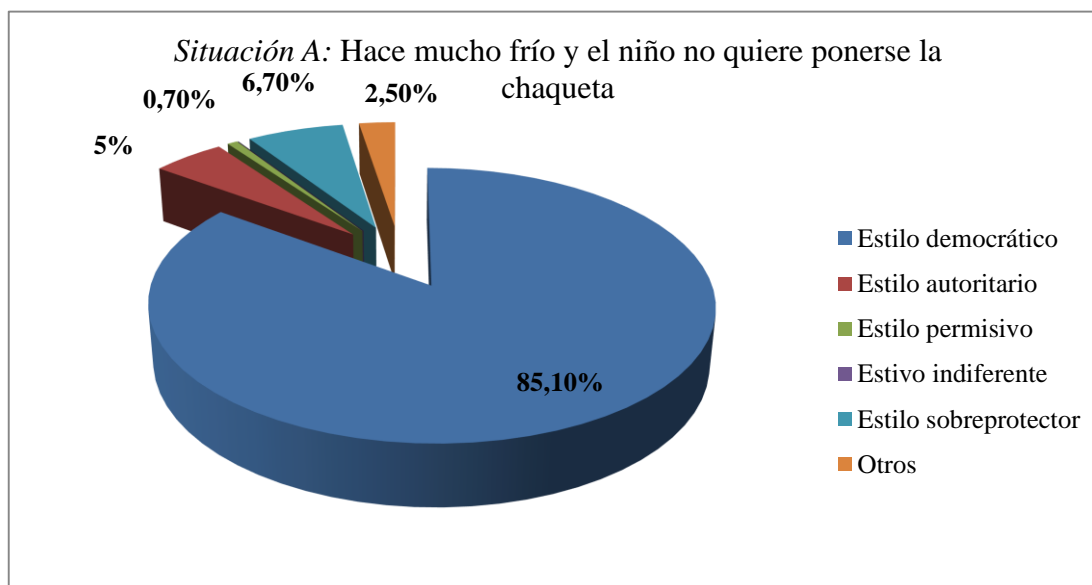
Si revisamos las respuestas de las familias podemos destacar que los cinco valores que los padres consideran más importantes transmitir son el respeto, el amor, el esfuerzo, la amistad y la salud. Teniendo en cuenta que se les indicaba que establecieran un orden de prioridad entre ellos señalar que el valor que consideran más relevante es el del respeto, un 73,50% lo sitúa entre la primera o segunda opción; el amor 46,70%; la salud 29,50%; el esfuerzo un 26,80% y la amistad un 8,90%.

Para terminar, comentar que los valores menos relevantes para las familias, y por ello, los que en menor medida han elegido serían los valores referidos a la religión, el dinero o la belleza física.

#### **6.2.5. Bloque V. Estilos educativos.**

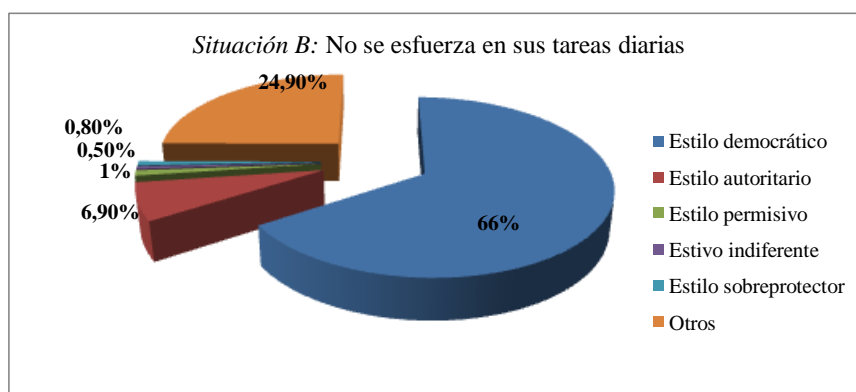
Este último bloque recoge el ítem 69 que integra cinco situaciones con cinco posibles respuestas que corresponden a diferentes estilos educativos (sobreprotector, autoritario, democrático, indiferente y permisivo). El adulto debe seleccionar una de ellas atendiendo a cómo la solucionaría si fuera su hijo el que estuviera en esa misma situación.

Respecto a la *situación A: hace mucho frío y el niño o la niña no quiere ponerse la chaqueta*, la mayoría de los padres han señalado que razonarían con el niño que se la pusiera, dado que si no se podría resfriar y, por ello, le obligarían a ponérsela (85,10%). En este sentido, la gran mayoría de la muestra analizada manifiestan un estilo democrático. En un porcentaje inferior estarían el estilo sobreprotector (6,70%) y el autoritario (5,00%) -ver figura 12-.



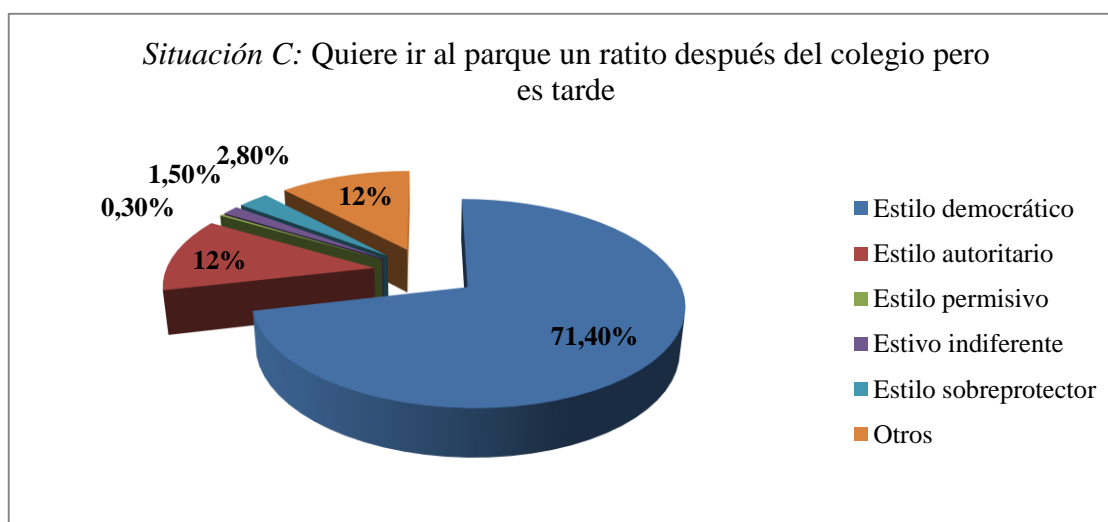
**Figura 12.** Distribución porcentual de la muestra según la situación A.

Respecto a la *situación B: no se esfuerza en sus tareas diarias*, las familias han apuntado como opción a realizar ir al colegio para intentar solucionar la situación en colaboración con el profesorado del niño (66,00%), manifestando así un estilo educativo más propicio de padres democráticos. Una parte importante de la muestra (24,90%) analizada señala otras opciones que no quedan recogidas como tales en los estilos educativos planteados en el cuestionario, resaltar que fundamentalmente se centran en conseguir "la motivación de su hijo hacia las tareas a través del diálogo y los refuerzos positivos". En porcentajes inferiores estarían el estilo autoritario (6,90%), indiferente (1,00%) y porcentajes casi nulos en los estilos sobreprotector (0,80%) e indiferente (0,50%).



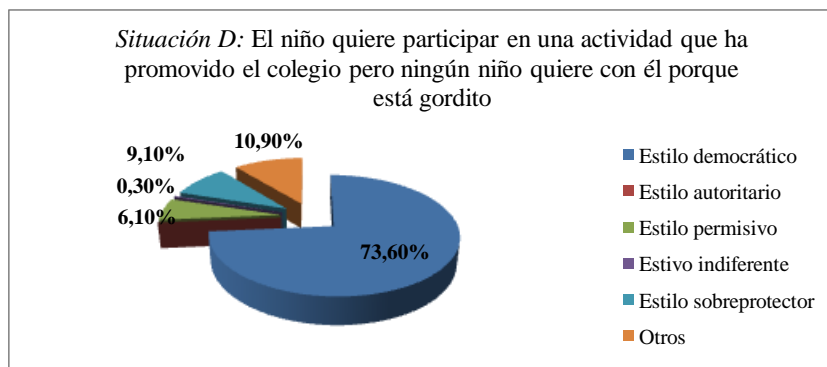
**Figura 13.** Distribución porcentual de la muestra según la situación B.

En la *tercera situación planteada (C): quiere ir al parque un ratito después del colegio pero es tarde*, los progenitores han contestado que irían al parque negociando con el menor el tiempo en el parque (71,40%), corroborando una vez más un estilo educativo democrático. Respecto a los demás estilos educativos, el 12% haría uso de un estilo educativo más propio de padres autoritarios, el 2,80% sería sobreprotector, y el 1,50% indiferente; el 12% de la muestra planteó otros tipos de respuestas encaminadas a negociar con ellos otras alternativas como "jugar en casa; el próximo día estar más tiempo en el parque; explicarle los motivos por los cuales no pueden ir al parque para que sea capaz de entenderlo". Una vez más pretenden a través del diálogo llevar a cabo su pretensión.



**Figura 14.** Distribución porcentual de la muestra según la situación C.

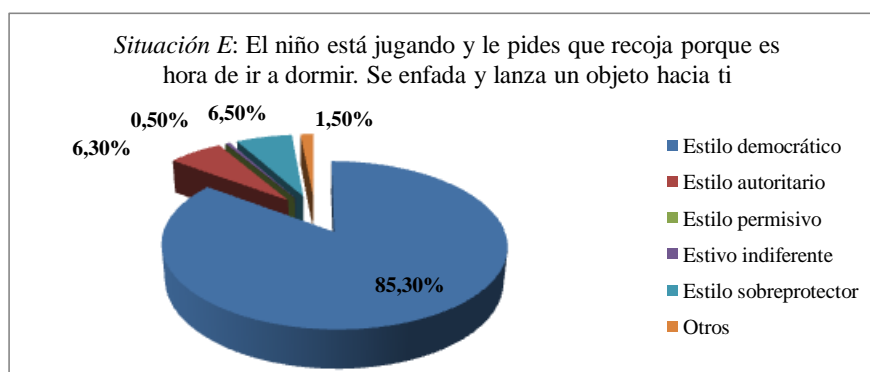
En referencia a la *situación D: el/la niño/a quiere participar en una actividad que ha promovido el colegio pero ningún niño/a quiere ir con él/ella porque está gordito/a*, las familias han señalado que animarían al menor a que hablara con sus amigos/as para que lo dejaran jugar (73,60%), marcando así pues, nuevamente, un estilo democrático. El 9,10% hablaría con los amigos del niño para que lo dejaran jugar, haciendo así uso de un estilo educativo propio de padres sobreprotectores. El 6,10% mostraría una actitud más permisiva, dejando al niño que hiciese lo que quisiera y el 0,3% no le haría ni caso (estilo indiferente). El 12% de los casos señalan otras opciones; entre ellas la que más destaca es que "irían hablar con el profesorado para que tratara el tema en clase"; algunas familias señalan que incluso "irían hablar con los padres de los otros niños para que mediaran".



**Figura 15.** Distribución porcentual de la muestra según la situación D.

Por último, la *situación E: el/la niño/a está jugando y le pides que recoja porque es hora de ir a dormir. Se enfada y lanza un objeto hacia ti*. El 85,30% de las familias respondientes han señalado que hablarían con el niño por lo que ha hecho y le explicaría su castigo por el comportamiento tenido. Así pues utilizarían nuevamente un estilo democrático.

Respecto a los demás estilos educativos, podemos resaltar que el 6,30% le castigaría severamente con varios días sin jugar por su comportamiento (estilo autoritario), el 6,50% recogería el adulto el juguete y lo acompañaría a la cama (estilo sobreprotector) y el 1,50% señalan otras alternativas diferentes a las planteadas como por ejemplo "perder perdón por su comportamiento o esconder los juguetes por su conducta". En porcentajes casi nulos estaría el estilo indiferente (0,50%) y el permisivo (0%) -ver figura 15-.



**Figura 16.** Distribución porcentual de la muestra según la situación

### **6.3. Resultados comparativos.**

En este apartado vamos a exponer si existen diferencias en los comportamientos o actitudes de los padres/tutores con respecto a los niños en función de diversas variables sociodemográficas y que son de interés para el estudio de la competencia parental. Concretamente las variables contempladas son, por un lado, las referidas al género, la edad, el estado civil y el nivel de estudios de los padres o tutores y, por otro lado, las referidas al género y la edad del niño. También se analizará si existen diferencias en los comportamientos y/o actitudes de los padres/tutores en función de variables como el hecho de ser familias con un único hijo o con más hijos o el tener escolarizados a sus hijos en un centro público o concertado.

Cabe señalar que para interpretar los resultados que se muestran en este apartado, es importante tener presente que los comportamientos y/o actitudes que componen cada uno de los factores de la escala de competencia parental han sido valorados en una escala de cinco puntos en la que: 1 =nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; y 5=Siempre. Para realizar las comparaciones y analizar las diferencias en función de las variables sociodemográficas se han utilizado las pruebas T student para muestras independientes y el ANOVA, con la aplicación inicial de la prueba de Levene para comprobar la homocedasticidad de las distintas variables. Asimismo, se ha aplicado la prueba de contraste de Bonferroni o, en ausencia de varianzas iguales, la prueba de Tamhane, para determinar las diferencias entre categorías o subgrupos de las variables.

#### **6.3.1. Según el sexo de los progenitores.**

Si analizamos los comportamientos y actitudes de los padres según sus características sociodemográficas, encontramos que en función del sexo se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) para los factores de responsabilidad y percepción parental [ $t(78,45) = 3,88$ ;  $p \leq 0,05$ ], apoyos hacia el menor [ $t(396) = 3,16$ ;  $p \leq 0,05$ ], actitudes parentales positivas [ $t(77,29) = 2,27$ ;  $p \leq 0,05$ ] y comunicación y expresión afectiva [ $t(79,38) = 2,74$ ;  $p \leq 0,05$ ] (ver tabla 32).

En las puntuaciones medias de los factores en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas podemos comprobar que son los hombres los



que valoran con una media más alta estos aspectos. En el caso de la dimensión de responsabilidad y percepción parental la media para las mujeres es de 4,37 (DT=,53) y para los hombres es de 4,64 (DT=,42). En el factor de apoyos hacia el menor la media para las mujeres es de 4,63 (DT=,61), mientras que es de 4,46 (DT=,53) para los hombres. El factor de actitudes parentales positivas también muestra puntuaciones medias más altas en el caso de los padres ( $\bar{X}$  =4,79; DT=,33) al compararla con las madres ( $\bar{X}$  =4,66; DT=,43). Por último, el factor referido a comunicación y expresión afectiva presenta valoraciones medias para los hombres de 4,60 (DT=,45) y de 4,40 (DT=,55) en el caso de las mujeres.

Por otro lado, si observamos los ítems por factores en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas comprobamos como en el factor de aceptación de la individualidad del menor el indicador referido a “intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir” presenta diferencias significativas en función del sexo, siendo los padres los que valoran con una media más alta este aspecto ( $\bar{X}$  =4,46; DT=,63).

En el factor 4 *responsabilidad y percepción parental* todos los indicadores muestran diferencias estadísticamente significativas: “Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan; “soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece” y “soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre”. En todos los casos los hombres valoran con medias más altas estos aspectos.

En el factor 5 *transmisión de valores* sólo el ítem referido a “le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda” muestra diferencias estadísticamente significativas según el sexo.

En cuanto al factor 6 *apoyos hacia el menor* tres indicadores muestran diferencias estadísticamente significativas: “Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita”; “le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite” y “mantengo contacto con su profesorado”.

En el caso del factor 7 *desarrollo socioafectivo*, sólo el ítem referido a “estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga” presenta diferencias estadísticamente significativas.

Respecto al factor 8 *actitudes parentales positivas* los indicadores referidos a “le apoyo cuando me necesita” y “le animo en todo aquello que le gusta” muestran diferencias estadísticamente significativas.

Por último, en el factor 9 *comunicación y expresión afectiva* los ítems referidos a “diálogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos” y “le demuestro lo que siento” presenta diferencias estadísticamente significativas.

En general, en la mayoría de los ítems que componen la escala de competencia parental, tanto en los factores en los que se observaron diferencias estadísticamente significativas como en los que no se detectaron dichas diferencias a nivel estadístico, los padres presentan valoraciones medias más altas al compararlos con las madres. Esto significa que aunque los dos grupos presentan una tendencia en sus puntuaciones que indicaría que siempre o casi siempre actúan según los indicadores propuestos (la mayoría superan el valor de 4 o están cercanos al 5, que significa que siempre o casi siempre realizan dicho comportamiento o actitud), los hombres presentan en algunos factores una tendencia más destacada.

Estos resultados evidencian como cada vez más los progenitores varones se implican más en la educación de sus hijos de como lo hacían en épocas pasadas. Hablamos de una masculinidad positiva que comparte la realidad diaria, no se impone a los demás, promueve formas justas de vivir, comparte las labores domésticas y el cuidado de los hijos a través de relaciones más afectivas, etc. En definitiva, defiende la desigualdad en cualquier sentido y plantea un nuevo modo de actuar y pensar su rol en la familia y, por ende, en la sociedad (Boscán, 2008). Sin embargo, cabe señalar que si bien es cierto que en la sociedad actual cada vez son más los padres que se implican y se responsabilizan de su rol como tal, su participación es bastante más escasa con respecto a las madres, ya que como bien apunta Bonino (2003) están más presente en los discursos que en las prácticas diarias que llevan a cabo. Un estudio realizado en el País Vasco con una muestra de 1.651 familias confirma que a pesar de que el hombre se involucra más en el hogar y en la educación, la mujer sigue dedicando mayor número de horas con respecto a los hombres en dichas tareas (Bartau, Maganto y Etxeberría, 2002).

**Tabla 32.** Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el sexo de los progenitores.

N°	Ítems	Hombre		Mujer		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor</b>							
22	Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.	4,71	,51	4,71	,46	-,090	,928
23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.	4,41	,66	4,45	,61	-,422	,673
45	Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.	4,80	,42	4,80	,44	,061	,952
54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.	4,46	,63	4,28	,65	2,115	,035*
56	Valoro su esfuerzo.	4,79	,43	4,77	,43	,449	,654
57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.	4,23	,70	4,11	,64	1,367	,175
58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.	4,48	,64	4,39	,58	,986	,325
	Media Total	4,55	,39	4,50	,34	1,094	,275
<b>Factor 2. Normas y límites</b>							
21	Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).	4,91	,31	4,88	,33	,811	,418
31	Le explico los límites que no debe sobrepasar.	4,71	,53	4,57	,64	1,723	,089
	Media Total	4,81	,35	4,72	,41	1,632	,106
<b>Factor 3. Tiempo compartido en familia.</b>							
50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.	4,77	,52	4,66	,67	1,185	,240
51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.	4,76	,48	4,67	,62	1,222	,225
	Media Total	4,76	,42	4,66	,56	1,410	,163
<b>Factor 4. Responsabilidad y percepción parental</b>							
59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.	4,60	,58	4,23	,66	4,514	,000*
60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.	4,73	,50	4,54	,61	2,425	,018*
61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.	4,57	,59	4,32	,73	2,535	,013*
	Media Total	4,64	,42	4,37	,53	3,876	,000*

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 32.** Continuación.

N°	Ítems	Hombre		Mujer		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 5. Transmisión de valores</b>							
24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.	4,54	,62	4,65	,48	-1,485	,141
25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.	4,40	,73	4,43	,59	-,401	,690
26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.	4,45	,69	4,61	,52	-2,106	,037*
27	Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja	4,62	,58	4,61	,60	,135	,893
	<i>Media total</i>	4,50	,46	4,58	,38	-1,250	,212
<b>Factor 6. Apoyos hacia el menor</b>							
47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.	4,34	,92	4,09	,99	2,015	,045*
48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.	4,70	,60	4,46	,73	2,435	,017*
49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere	4,31	,71	4,29	,68	,218	,827
38	Mantengo contacto con su profesorado.	4,50	,72	4,06	,94	3,614	,001*
	<i>Media total</i>	4,46	,53	4,23	,61	3,163	,002*
<b>Factor 7. Desarrollo socioafectivo</b>							
36	Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.	4,75	,50	4,58	,63	2,093	,040*
37	Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.	4,39	,81	4,23	,87	1,449	,148
42	Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).	4,38	,72	4,42	,61	-,482	,630
46	Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.	4,60	,63	4,58	,63	,308	,758
	<i>Media total</i>	4,53	,43	4,45	,50	1,357	,176
<b>Factor 8. Actitudes parentales positivas</b>							
33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.	4,76	,52	4,62	,55	1,862	,066
34	Le apoyo cuando me necesita.	4,74	,50	4,57	,59	2,221	,029*
35	Le animo en todo aquello que le gusta.	4,89	,33	4,75	,47	2,242	,028*
44	Le escucho cuando necesita contarme algo.	4,72	,48	4,68	,50	,724	,470
	<i>Media total</i>	4,79	,33	4,66	,43	2,274	,026*

Tabla 32. Continuación.

N°	Ítems	Hombre		Mujer		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 9. Comunicación y expresión afectiva</b>							
29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.	4,41	,74	4,31	,73	,929	,353
30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.	4,70	,53	4,59	,58	1,362	,177
43	Le demuestro lo que siento.	4,69	,55	4,32	,71	4,060	,000*
	Media total	4,60	,45	4,40	,55	2,743	,008*
<b>Factor 10. Respeto y disponibilidad</b>							
28	Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.	4,80	,48	4,79	,41	,165	,869
32	Intento que cumpla las normas de casa.	4,65	,52	4,63	,49	,264	,792
55	Cuando puedo, intento jugar con él/ella.	4,35	,71	4,38	,63	-,319	,750
	Media total	4,60	,39	4,61	,32	-,116	,907
<b>Factor 11. Responsividad del rol parental</b>							
66	Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.	4,80	,48	4,74	,48	,891	,373
53	Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.	4,53	,69	4,65	,57	-1,476	,143
63	Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.	4,52	,66	4,44	,59	,908	,364
20	Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.	4,85	,36	4,79	,41	1,199	,234
67	Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.	4,50	,78	4,52	,84	-,260	,795
	Media total	4,68	,36	4,66	,33	,369	,696

Nota. \*Indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%  $p \leq 0,05$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica; 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre.

### **6.3.2. Según la edad de los progenitores.**

Otra variable que se ha considerado en este estudio para observar si existen diferencias significativas es la referida a la edad de los padres. Se han establecido dos grupos de edad para realizar las comparaciones en las valoraciones medias de los padres sobre los comportamientos y actitudes de la escala de competencia parental: menos de 35 años y más de 35 años (ver tabla 33).

Como se puede comprobar los comportamientos y actitudes de los padres en los que se detectaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) sólo corresponden a tres indicadores de los analizados. Concretamente, el ítem referido a “me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a” [ $t(406) = 2,03$ ;  $p \leq 0,05$ ] correspondiente al factor de desarrollo socioafectivo; y los indicadores relacionados con “le felicito cada vez que hace una cosa bien” [ $t(202,69) = 3,76$ ;  $p \leq 0,05$ ] y “le apoyo cuando me necesita” ubicados en el factor de actitudes parentales positivas [ $t(160,27) = 1,99$ ;  $p \leq 0,05$ ].

Las puntuaciones medias de los tres ítems en los que se han detectado diferencias significativas muestran valoraciones medias más elevadas en el caso de los padres más jóvenes (menos de 35 años). Sin embargo, las valoraciones medias de la mayoría de las dimensiones no muestran diferencias estadísticamente significativas, comprobándose que en la mayoría las medias presentan valores similares, lo que coincide con los resultados obtenidos por otros autores (Torío et al., 2008).

Sin embargo, a medida que los padres avanzan en edad se implican menos en la educación y delegan muchas de sus funciones y responsabilidades a las parejas (en caso de haberlas) como ha corroborado Bartau, Maganto y Etxeberria (2002), entre otros.

**Tabla 33.** Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según la edad de los progenitores.

Nº	Ítems	Menos de 35 años		Más de 35 años		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor</b>							
22	Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.	4,73	,50	4,70	,50	,491	,624
23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.	4,43	,65	4,41	,66	,225	,822
45	Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.	4,86	,35	4,79	,44	1,527	,129
54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.	4,48	,61	4,42	,64	,771	,441
56	Valoro su esfuerzo.	4,78	,47	4,79	,42	-,145	,885
57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.	4,23	,73	4,20	,68	,353	,725
58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.	4,46	,74	4,46	,60	,042	,967
	Media Total	4,56	,37	4,54	,38	,392	,695
<b>Factor 2. Normas y límites</b>							
21	Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).	4,95	,26	4,90	,33	1,712	,089
31	Le explico los límites que no debe sobrepasar.	4,69	,60	4,69	,54	,087	,931
	Media Total	4,82	,38	4,79	,36	,752	,453
<b>Factor 3. Tiempo compartido en familia.</b>							
50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.	4,80	,51	4,73	,56	,937	,350
51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.	4,71	,50	4,76	,50	-,739	,460
	Media Total	4,76	,43	4,75	,45	,181	,857
<b>Factor 4. Responsabilidad y percepción parental</b>							
59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.	4,63	,69	4,52	,59	1,524	,128
60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.	4,71	,53	4,70	,53	,171	,864
61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.	4,56	,59	4,52	,63	,557	,578
	Media Total	4,65	,45	4,58	,45	1,161	,246

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 33.** Continuación.

N°	Ítems	Menos de 35 años		Más de 36 años		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 5. Transmisión de valores</b>							
24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.	4,54	,65	4,57	,59	-,342	,733
25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.	4,31	,74	4,42	,70	-1,373	,170
26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.	4,49	,65	4,47	,68	,303	,762
27	Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja	4,60	,56	4,62	,60	-,215	,830
	<i>Media total</i>	4,49	,44	4,52	,45	-,610	,542
<b>Factor 6. Apoyos hacia el menor</b>							
47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.	4,29	1,04	4,31	,91	-,142	,887
48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.	4,58	,68	4,68	,61	-1,207	,228
49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere	4,29	,67	4,31	,71	-,338	,736
38	Mantengo contacto con su profesorado.	4,35	,84	4,45	,76	-1,014	,311
	<i>Media total</i>	4,38	,60	4,44	,53	-,915	,361
<b>Factor 7. Desarrollo socioafectivo</b>							
36	Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.	4,77	,47	4,71	,54	1,140	,256
37	Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.	4,52	,76	4,32	,83	2,034	,043*
42	Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).	4,31	,79	4,40	,68	-1,106	,269
46	Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.	4,58	,61	4,60	,63	-,201	,841
	<i>Media total</i>	4,55	,42	4,51	,44	,678	,498
<b>Factor 8. Actitudes parentales positivas</b>							
33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.	4,88	,36	4,70	,56	3,759	,000*
34	Le apoyo cuando me necesita.	4,80	,43	4,69	,54	1,991	,048*
35	Le animo en todo aquello que le gusta.	4,91	,29	4,86	,38	1,257	,211
44	Le escucho cuando necesita contarme algo.	4,73	,44	4,71	,50	,402	,688
	<i>Media total</i>	4,84	,23	4,74	,37	2,981	,003*



Tabla 33. Continuación.

N°	Ítems	Menos de 35 años		Más de 36 años		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 9. Comunicación y expresión afectiva</b>							
29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.	4,48	,70	4,36	,75	1,306	,192
30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.	4,72	,53	4,67	,54	,868	,386
43	Le demuestro lo que siento.	4,67	,61	4,62	,59	,644	,520
	<i>Media total</i>	4,62	,48	4,55	,47	1,193	,234
<b>Factor 10. Respeto y disponibilidad</b>							
28	Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.	4,79	,47	4,80	,47	-,162	,871
32	Intento que cumpla las normas de casa.	4,71	,53	4,63	,51	1,177	,240
55	Cuando puedo, intento jugar con él/ella.	4,45	,72	4,33	,69	1,427	,154
	<i>Media total</i>	4,65	,36	4,59	,39	1,285	,200
<b>Factor 11. Responsividad del rol parental</b>							
66	Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.	4,83	,43	4,77	,49	1,026	,305
53	Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.	4,56	,70	4,55	,67	,127	,899
63	Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.	4,50	,61	4,50	,66	-,039	,969
20	Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.	4,81	,39	4,85	,37	-,837	,403
67	Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.	4,53	,86	4,50	,78	,283	,777
	<i>Media total</i>	4,68	,33	4,67	,37	,140	,889

Nota. \*Indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%  $p \leq 0,05$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica; 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre.

### 6.3.3. Según el estado civil.

A la hora de realizar las comparaciones en las valoraciones medias de los padres sobre los comportamientos y actitudes de la escala de competencia parental según el estado civil. Agrupamos a los entrevistados en tres colectivos: casados, solteros y viudos, separados o divorciados.

De este modo, en la tabla 34 se muestran los resultados de las puntuaciones medias según el estado civil. Como se puede comprobar los comportamientos y actitudes de los padres en los que se detectaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) sólo corresponden a cinco indicadores de los analizados. Concretamente, el ítem referido a “diálogo con él/ella cuando surge un conflicto” [ $F(2;70,26) = 4,67; p \leq 0,05$ ] correspondiente al factor de aceptación de la individualidad del menor; los indicadores relacionados con “le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite” [ $F(2;61,49) = 3,17; p \leq 0,05$ ] y “mantengo contacto con su profesorado” [ $F(2;62,83) = 3,64; p \leq 0,05$ ] situados en el factor de apoyos hacia el menor; el referido a “refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no)” [ $F(2,406) = 4,78; p \leq 0,05$ ] dentro del factor de desarrollo socioafectivo; y, por último, el ítem referido a “acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a” [ $F(2; 47,30) = 3,95; p \leq 0,05$ ] dentro del factor de responsividad del rol parental.

Para el ítem 38 "mantengo contacto con su profesorado" y 48 "le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite", las diferencias estadísticamente significativas se observaron entre el colectivo de casados y el de viudos, separados o divorciados a favor de los casados. En el caso de los ítems 42 "refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no)" y 45 "diálogo con él/ella cuando surge un conflicto", las diferencias se observaron entre el grupo de casados y el de solteros, a favor de los últimos para el ítem 42 y a favor de los casados en el caso del ítem 45. Por último, en el indicador 68 "las tareas del hogar las hacemos entre todos los miembros que viven en casa" las diferencias se detectaron principalmente entre el colectivo de viudos, separados o divorciados y los de casados y solteros, siempre a favor de los primeros.

Si analizamos las puntuaciones medias de estos ítems comprobamos que en los referidos a “le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite”, “mantengo contacto con

su profesorado”, “refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no)” y “acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a” las valoraciones son más elevadas para el colectivo de padres cuyo estado civil es el de casados. Sólo en el ítem referido a “diálogo con él/ella cuando surge un conflicto” la media es más alta para el colectivo de solteros ( $\bar{X}=4,92$ ;  $DT=,27$ ).

Por otro lado, las valoraciones medias de las dimensiones no muestran diferencias estadísticamente significativas, comprobándose que en la mayoría las medias presentan valores similares. Así pues, se puede decir que el estado civil de los padres entrevistados en este estudio no es una variable que difiera significativamente en la mayoría de los comportamientos y/o actitudes de los padres consultados. A tal efecto, Arranz y Oliva (2010) realizaron una investigación con trabajo de campo y entrevistas entre familias de diversa tipología concluyendo que lo importante en el contexto familiar son las relaciones que se establecen y no la estructura de la familia.

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 34.** Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el estado civil.

N°	Ítems	Casado/a		Viudo/separado/divorciado		Soltero/a		F	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor</b>									
22	Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.	4,70	,50	4,67	,59	4,78	,46	,671	,512
23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.	4,43	,62	4,34	,68	4,32	,84	,659	,521
45	Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.	4,79	,43	4,71	,52	4,92	,27	4,670	,012*
54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.	4,41	,63	4,47	,74	4,50	,61	,485	,616
56	Valoro su esfuerzo.	4,80	,42	4,74	,44	4,76	,48	,384	,682
57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.	4,21	,71	4,14	,64	4,22	,62	,182	,834
58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.	4,47	,63	4,39	,69	4,49	,58	,298	,742
	<i>Media Total</i>	4,55	,37	4,50	,49	4,57	,34	,248	,781
<b>Factor 2. Normas y límites</b>									
21	Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa.....).	4,91	,32	4,83	,38	4,96	,20	2,202	,118
31	Le explico los límites que no debe sobrepasar.	4,69	,54	4,56	,69	4,76	,48	1,099	,339
	<i>Media Total</i>	4,80	,36	4,69	,48	4,86	,27	1,884	,160
<b>Factor 3. Tiempo compartido en familia.</b>									
50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.	4,78	,50	4,44	,84	4,74	,60	2,737	,073
51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.	4,77	,49	4,64	,49	4,70	,58	1,372	,255
	<i>Media Total</i>	4,77	,42	4,54	,57	4,72	,51	2,955	,059
<b>Factor 4. Responsabilidad y percepción parental</b>									
59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.	4,56	,58	4,33	,72	4,56	,67	2,325	,099
60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.	4,71	,52	4,64	,54	4,68	,59	,391	,677
61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.	4,52	,63	4,56	,69	4,58	,54	,243	,785
	<i>Media Total</i>	4,61	,43	4,51	,55	4,61	,49	,518	,598

Tabla 34. Continuación.

N°	Ítems	Casado/a		Viudo/separado/divorciado		Soltero/a		F	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 5. Transmisión de valores</b>									
24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.	4,57	,60	4,43	,61	4,56	,61	,890	,412
25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.	4,43	,68	4,25	,81	4,30	,81	1,595	,204
26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.	4,48	,65	4,39	,73	4,48	,76	,293	,746
27	Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja	4,63	,56	4,53	,70	4,54	,68	,721	,490
	<i>Media total</i>	4,53	,42	4,41	,57	4,47	,51	,941	,396
<b>Factor 6. Apoyos hacia el menor</b>									
47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.	4,32	,89	4,31	1,06	4,17	1,15	,506	,603
48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.	4,70	,59	4,43	,78	4,53	,68	3,172	,049*
49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere	4,32	,69	4,11	,87	4,34	,63	1,457	,234
38	Mantengo contacto con su profesorado.	4,49	,73	4,06	1,04	4,32	,82	3,644	,032*
	<i>Media total</i>	4,46	,52	4,24	,70	4,34	,58	2,371	,102
<b>Factor 7. Desarrollo socioafectivo</b>									
36	Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.	4,73	,52	4,53	,65	4,78	,46	1,998	,144
37	Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.	4,37	,80	4,11	,93	4,54	,84	2,824	,061
42	Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).	4,43	,65	4,42	,73	4,10	,93	4,784	,009*
46	Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.	4,63	,62	4,47	,74	4,52	,58	1,436	,239
	<i>Media total</i>	4,54	,42	4,37	,55	4,48	,44	1,794	,175
<b>Factor 8. Actitudes parentales positivas</b>									
33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.	4,76	,49	4,44	,81	4,78	,47	2,672	,077
34	Le apoyo cuando me necesita.	4,75	,48	4,50	,74	4,66	,52	2,370	,102
35	Le animo en todo aquello que le gusta.	4,87	,35	4,78	,54	4,94	,24	2,424	,096
44	Le escucho cuando necesita contarme algo.	4,72	,47	4,60	,65	4,76	,43	,801	,453
	<i>Media total</i>	4,78	,32	4,59	,58	4,80	,24	2,008	,143

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 34.** Continuación.

Nº	Ítems	Casado/a		Viudo/separado/divorciado		Soltero/a		F	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 9. Comunicación v expresión afectiva</b>									
29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.	4,39	,75	4,25	,77	4,51	,65	1,283	,278
30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.	4,67	,54	4,61	,64	4,76	,43	,922	,403
43	Le demuestro lo que siento.	4,61	,61	4,69	,58	4,72	,54	1,021	,366
	<i>Media total</i>	4,56	,48	4,52	,50	4,65	,42	1,050	,351
<b>Factor 10. Respeto v disponibilidad</b>									
28	Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.	4,79	,46	4,72	,61	4,88	,39	1,419	,249
32	Intento que cumpla las normas de casa.	4,64	,53	4,56	,50	4,74	,44	1,717	,187
55	Cuando puedo, intento jugar con él/ella.	4,36	,68	4,33	,76	4,40	,76		
	<i>Media total</i>	4,60	,37	4,54	,49	4,67	,36	1,267	,289
<b>Factor 11. Responsividad del rol parental</b>									
66	Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.	4,80	,44	4,75	,44	4,70	,71	,673	,514
53	Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.	4,58	,63	4,53	,70	4,42	,88	,796	,456
63	Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.	4,50	,62	4,54	,74	4,49	,77	,077	,926
20	Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.	4,85	,36	4,75	,44	4,82	,39	1,057	,353
67	Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.	4,58	,64	3,89	1,57	4,34	,89	3,953	,026*
	<i>Media total</i>	4,69	,32	4,66	,40	4,62	,53	,447	,642

Nota. \*Indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%  $p \leq 0,05$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica; 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre.

### 6.3.4. Según el nivel de estudios de los progenitores.

Al analizar los comportamientos y actitudes de los padres según su nivel de estudios (estudios primarios, secundarios y universitarios) se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) únicamente para tres ítems: dos correspondientes al factor de aceptación de la individualidad del menor “acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es” [ $F(2;223,55) = 4,36; p \leq 0,05$ ] y “dialogo con él/ella cuando surge un conflicto” [ $F(2;227,61) = 3,66; p \leq 0,05$ ]; y otro situado en la dimensión de responsividad del rol parental “asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal” [ $F(2;228,01) = 3,71; p \leq 0,05$ ]. Las diferencias estadísticamente significativas se observaron, para los tres ítems, entre el grupo con menor nivel de estudios (primarios) y el de mayor nivel de estudios (universitarios) a favor del primero.

En las puntuaciones medias de los factores en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas podemos comprobar que son los padres con un menor nivel de estudios (primarios) los que valoran con una media más alta estos aspectos. En el caso de la dimensión de aceptación de la individualidad del menor la media para este colectivo es de 4,61 (DT=,36) y la más reducida corresponde al grupo con estudios universitarios ( $\bar{x} = 4,46; DT = ,40$ ). En el factor de responsividad del rol parental la media para el grupo con estudios primarios es de 4,71 (DT=,33), mientras que es de 4,60 (DT=,34) para los que tienen estudios universitarios.

En general, no se han detectado diferencias significativas en la mayoría de indicadores analizados, mostrando una tendencia positiva en todos los colectivos (todas las puntuaciones medias están por encima del valor 4 o cercana al valor 5 de la escala), que indicaría, que independientemente del nivel de estudios, siempre o casi siempre los padres actúan o realizan los comportamientos consultados. Sin embargo, si cabe resaltar que el nivel de estudios si ha correlacionado positivamente en dos aspectos importantes que son en el de aceptar al menor tal y como es y en asumir sus errores en su propio ejercicio parental. El primer aspecto viene a corroborar que a mayor formación académica mayores expectativas y exigencias muestran los progenitores hacia sus hijos (Duncan y Magnuson, 2003) y el segundo aspecto puede venir dado al reconocimiento que pueden tener los padres con estudios primarios al considerar que no disponen de conocimientos teóricos para llevar a cabo su labor parental.

No obstante, cabe añadir, que sí existen estudios que corroboran que a mayor nivel de estudios parental mayor implicación en la educación de sus hijos (Criado, Palomares y Bueno, 2000; Valdés, Martín y Sánchez-Escobedo, 2009).



**Tabla 35.** Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el nivel de estudios de los progenitores.

Nº	Ítems	Estudios primarios		Estudios Secundarios		Estudios Universitarios		F	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor</b>									
22	Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.	4,81	,46	4,72	,49	4,60	,55	4,360	,014*
23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.	4,47	,66	4,44	,66	4,32	,63	1,502	,224
45	Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.	4,87	,34	4,81	,42	4,71	,49	3,662	,027*
54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.	4,49	,65	4,46	,62	4,35	,64	1,334	,265
56	Valoro su esfuerzo.	4,85	,36	4,78	,44	4,72	,47	2,705	,069
57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.	4,21	,72	4,26	,64	4,08	,75	2,477	,085
58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.	4,57	,66	4,42	,64	4,44	,59	1,978	,140
	<i>Media Total</i>	4,61	,36	4,56	,38	4,46	,40	4,093	,017*
<b>Factor 2. Normas y límites</b>									
21	Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa.....).	4,91	,35	4,92	,29	4,89	,31	,182	,834
31	Le explico los límites que no debe sobrepasar.	4,74	,54	4,69	,57	4,65	,52	,678	,508
	<i>Media Total</i>	4,82	,37	4,81	,37	4,77	,34	,543	,582
<b>Factor 3. Tiempo compartido en familia.</b>									
50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.	4,62	,71	4,78	,47	4,80	,51	2,668	,072
51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.	4,78	,54	4,74	,46	4,73	,54	,212	,809
	<i>Media Total</i>	4,70	,55	4,76	,38	4,77	,47	,650	,523
<b>Factor 4. Responsabilidad y percepción parental</b>									
59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.	4,52	,73	4,56	,56	4,53	,57	,123	,884
60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.	4,66	,58	4,74	,51	4,69	,51	,710	,492
61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.	4,57	,64	4,53	,60	4,45	,65	1,159	,315
	<i>Media Total</i>	4,61	,50	4,61	,42	4,56	,45	,572	,565

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 35.** Continuación.

N°	Ítems	Estudios Primarios		Estudios Secundarios		Estudios Universitarios		F	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 5. Transmisión de valores</b>									
24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.	4,51	,66	4,63	,58	4,50	,56	2,403	,093
25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.	4,28	,81	4,48	,69	4,45	,60	2,452	,088
26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.	4,51	,70	4,49	,68	4,42	,62	,568	,567
27	Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja	4,57	,60	4,67	,57	4,55	,60	1,871	,156
	<i>Media total</i>	4,46	,49	4,57	,45	4,48	,39	2,561	,079
<b>Factor 6. Apoyos hacia el menor</b>									
47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.	4,29	1,05	4,37	,84	4,21	,97	,990	,373
48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.	4,66	,60	4,66	,67	4,63	,59	,126	,882
49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere	4,36	,74	4,35	,66	4,21	,72	1,623	,199
38	Mantengo contacto con su profesorado.	4,32	,85	4,49	,75	4,46	,69	1,519	,221
	<i>Media total</i>	4,40	,60	4,47	,52	4,38	,53	1,031	,358
<b>Factor 7. Desarrollo socioafectivo</b>									
36	Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.	4,71	,58	4,76	,52	4,68	,49	,786	,457
37	Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.	4,42	,83	4,41	,79	4,26	,84	1,440	,238
42	Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).	4,31	,80	4,48	,60	4,33	,69	2,678	,071
46	Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.	4,57	,74	4,62	,59	4,59	,58	,189	,827
	<i>Media total</i>	4,51	,48	4,56	,40	4,47	,45	1,740	,177
<b>Factor 8. Actitudes parentales positivas</b>									
33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.	4,75	,60	4,73	,51	4,74	,48	,074	,929
34	Le apoyo cuando me necesita.	4,76	,53	4,71	,51	4,67	,53	,800	,450
35	Le animo en todo aquello que le gusta.	4,92	,31	4,87	,33	4,80	,45	2,442	,089
44	Le escucho cuando necesita contarme algo.	4,78	,48	4,71	,49	4,68	,49	1,195	,305
	<i>Media total</i>	4,81	,35	4,76	,33	4,72	,39	1,770	,172

Tabla 35. Continuación.

N°	Ítems	Estudios Primarios		Estudios Secundarios		Estudios Universitarios		F	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 9. Comunicación y expresión afectiva</b>									
29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.	4,36	,77	4,40	,71	4,46	,71	,453	,636
30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.	4,63	,62	4,70	,49	4,68	,53	,550	,578
43	Le demuestro lo que siento.	4,65	,60	4,64	,60	4,60	,60	,189	,828
	<i>Media total</i>	4,54	,52	4,58	,45	4,58	,47	,251	,778
<b>Factor 10. Respeto y disponibilidad</b>									
28	Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.	4,79	,55	4,84	,42	4,71	,47	2,831	,061
32	Intento que cumpla las normas de casa.	4,69	,54	4,63	,51	4,63	,51	,511	,600
55	Cuando puedo, intento jugar con él/ella.	4,49	,69	4,31	,67	4,35	,72	2,488	,084
	<i>Media total</i>	4,66	,39	4,59	,36	4,57	,41	1,737	,177
<b>Factor 11. Responsividad del rol parental</b>									
66	Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.	4,81	,44	4,83	,49	4,70	,48	2,563	,079
53	Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.	4,61	,71	4,56	,68	4,48	,64	1,099	,334
63	Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.	4,58	,58	4,55	,65	4,36	,68	3,710	,025*
20	Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.	4,81	,42	4,85	,35	4,85	,36	,633	,532
67	Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.	4,54	,79	4,54	,68	4,37	,97	1,254	,288
	<i>Media total</i>	4,71	,33	4,70	,38	4,60	,34	3,526	,030*

Nota. \*Indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%  $p \leq 0,05$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica; 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre.

### **6.3.5. Según el sexo del menor.**

Si analizamos los comportamientos y actitudes de los padres según el sexo de su hijo comprobamos que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p>0,05$ ), tal y como se puede apreciar en la tabla 36. Los resultados muestran que los comportamientos y actitudes de los padres no varían significativamente en función del sexo de sus hijos.

En las puntuaciones medias de los once factores comprobamos que las diferencias según el sexo son muy reducidas y dependiendo del factor que se analice las medias son ligeramente superiores en el caso de los padres con hijo o, por el contrario, en el grupo de los padres con hija. Por lo tanto, no existe un patrón común en las valoraciones medias de las dimensiones, al comparar los diferentes comportamientos y actitudes de los padres, que permita constatar que un colectivo valora con una tendencia más acusada los diferentes aspectos consultados en torno a la competencia parental. En cualquier caso, y como se viene observando en los puntos anteriores, las puntuaciones medias de todos los indicadores para los dos colectivos muestran una evidente tendencia positiva, ya que los valores están por encima del valor de 4 o cercanos al valor más elevado de la escala (5). Los resultados de este estudio coinciden en este sentido con otros realizados que atienden a que no existe diferencias en las prácticas parentales teniendo en cuenta el género del menor (Amato y Fowler, 2002; Martínez y García, 2007).

**Tabla 36.** Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el sexo del menor.

N°	Ítems	Niño		Niña		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor</b>							
22	Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.	4,67	,52	4,74	,48	-1,241	,215
23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.	4,38	,66	4,44	,65	-,904	,367
45	Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.	4,83	,39	4,78	,45	1,280	,201
54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.	4,45	,63	4,42	,64	,509	,611
56	Valoro su esfuerzo.	4,82	,41	4,76	,44	1,306	,192
57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.	4,23	,71	4,19	,68	,700	,484
58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.	4,49	,60	4,44	,65	,741	,459
	Media Total	4,56	,37	4,54	,38	,442	,659
<b>Factor 2. Normas y límites</b>							
21	Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).	4,92	,29	4,90	,33	,651	,516
31	Le explico los límites que no debe sobrepasar.	4,72	,55	4,67	,55	,781	,435
	Media Total	4,82	,34	4,79	,38	,833	,405
<b>Factor 3. Tiempo compartido en familia.</b>							
50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.	4,74	,58	4,75	,54	-,132	,895
51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.	4,76	,48	4,74	,52	,504	,614
	Media Total	4,75	,44	4,74	,46	,197	,844
<b>Factor 4. Responsabilidad y percepción parental</b>							
59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.	4,54	,57	4,55	,64	-,257	,798
60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.	4,75	,48	4,67	,56	1,618	,106
61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.	4,54	,60	4,52	,64	,417	,677
	Media Total	4,62	,43	4,58	,46	,691	,490

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 36.** Continuación.

N°	Ítems	Niño		Niña		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 5. Transmisión de valores</b>							
24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.	4,52	,61	4,59	,59	-1,237	,217
25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.	4,38	,71	4,42	,71	-,586	,558
26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.	4,45	,68	4,49	,66	-,587	,558
27	Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja	4,64	,56	4,60	,61	,672	,502
	<i>Media total</i>	4,50	,43	4,53	,46	-,573	,567
<b>Factor 6. Apoyos hacia el menor</b>							
47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.	4,33	,90	4,28	,96	,479	,632
48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.	4,64	,62	4,67	,63	-,527	,599
49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere	4,32	,71	4,30	,70	,239	,811
38	Mantengo contacto con su profesorado.	4,41	,77	4,45	,78	-,586	,558
	<i>Media total</i>	4,43	,54	4,43	,56	-,035	,972
<b>Factor 7. Desarrollo socioafectivo</b>							
36	Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.	4,72	,53	4,72	,53	-,039	,969
37	Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.	4,35	,81	4,37	,83	-,294	,769
42	Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).	4,35	,74	4,41	,68	-,851	,395
46	Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.	4,59	,67	4,60	,59	-,210	,834
	<i>Media total</i>	4,50	,44	4,53	,44	-,682	,496
<b>Factor 8. Actitudes parentales positivas</b>							
33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.	4,74	,53	4,73	,53	,066	,947
34	Le apoyo cuando me necesita.	4,72	,51	4,71	,53	,234	,815
35	Le animo en todo aquello que le gusta.	4,89	,33	4,85	,38	1,191	,234
44	Le escucho cuando necesita contarme algo.	4,77	,44	4,68	,52	1,915	,056
	<i>Media total</i>	4,79	,31	4,74	,38	1,351	,177

Tabla 36. Continuación.

N°	Ítems	Niño		Niña		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 9. Comunicación y expresión afectiva</b>							
29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.	4,36	,73	4,42	,75	-,766	,444
30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.	4,70	,53	4,67	,54	,605	,545
43	Le demuestro lo que siento.	4,61	,61	4,65	,59	-,588	,557
	<i>Media total</i>	4,55	,45	4,58	,49	-,550	,583
<b>Factor 10. Respeto y disponibilidad</b>							
28	Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.	4,82	,46	4,78	,47	,829	,407
32	Intento que cumpla las normas de casa.	4,65	,52	4,65	,51	-,073	,942
55	Cuando puedo, intento jugar con él/ella.	4,38	,67	4,35	,72	,512	,609
	<i>Media total</i>	4,62	,37	4,59	,39	,758	,449
<b>Factor 11. Responsividad del rol parental</b>							
66	Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.	4,82	,41	4,76	,52	1,313	,190
53	Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.	4,54	,67	4,56	,67	-,314	,754
63	Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.	4,51	,63	4,51	,66	-,018	,986
20	Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.	4,86	,36	4,83	,38	,895	,372
67	Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.	4,48	,78	4,52	,80	-,475	,635
	<i>Media total</i>	4,69	,31	4,67	,39	,474	,636

Nota. \*indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%  $p \leq 0,05$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica; 1=Nunca;2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre

### 6.3.6. Según la edad del menor.

Para realizar las comparaciones en las valoraciones medias de los padres sobre los comportamientos y actitudes de la escala de competencia parental según la edad de los niños, agrupamos a los entrevistados en dos colectivos; por un lado, aquellos cuyos hijos tenían edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, correspondientes a la etapa de Educación Infantil; y, por otro lado, los padres cuyos hijos tenían edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, correspondiente a la etapa de educación Primaria.

De este modo, en la tabla 37 se muestran los resultados de las puntuaciones medias según el colectivo de padres con hijos menores de 5 años y mayores de 5 años. Como se puede comprobar los comportamientos y actitudes de los padres en los que se detectaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) sólo corresponden a tres indicadores de los analizados. Concretamente, el ítem referido a “le escucho cuando necesita contarme algo” [ $t(342,73) = -2,83$ ;  $p \leq 0,05$ ] correspondiente al factor de actitudes parentales positivas; el indicador relacionado con “dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos” [ $t(401,55) = 1,96$ ;  $p \leq 0,05$ ] ubicado en el factor de comunicación y expresión afectiva; y el referido a “le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás” [ $t(333,85) = -2,04$ ;  $p \leq 0,05$ ] dentro del factor de respeto y disponibilidad.

Si analizamos las puntuaciones medias de estos ítems comprobamos que en los referidos a “le escucho cuando necesita contarme algo” y “le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás” las valoraciones son más elevadas para los padres que tiene hijos con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años:  $\bar{X} = 4,78$  ( $DT = ,45$ ) y  $\bar{X} = 4,84$  ( $DT = ,42$ ), respectivamente. En el caso del ítem relacionado con “dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos” la puntuación más elevada corresponde al grupo de padres con hijos de menor edad ( $\bar{X} = 4,70$ ;  $DT = ,55$ ).

Sin embargo, las valoraciones medias de las dimensiones no muestran diferencias estadísticamente significativas, comprobándose que en la mayoría las medias presentan valores similares. Por esta razón, estamos en condiciones de afirmar que los grupos de edad de los hijos analizados en este estudio no difieren significativamente en la mayoría de los comportamientos y/o actitudes de los padres consultados en este trabajo.



**Tabla 37.** Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según la edad del menor.

N°	Ítems	3-5 años		6-12 años		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor</b>							
22	Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.	4,71	,50	4,70	,50	,203	,839
23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.	4,44	,66	4,40	,65	,574	,566
45	Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.	4,76	,45	4,84	,39	-1,856	,064
54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.	4,38	,66	4,47	,62	-1,468	,143
56	Valoro su esfuerzo.	4,76	,47	4,81	,39	-1,131	,259
57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.	4,26	,70	4,17	,68	1,411	,159
58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.	4,47	,60	4,46	,65	,063	,950
	Media Total	4,54	,39	4,55	,37	-,297	,766
<b>Factor 2. Normas y límites</b>							
21	Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).	4,90	,31	4,91	,31	-,243	,808
31	Le explico los límites que no debe sobrepasar.	4,73	,52	4,67	,57	1,151	,250
	Media Total	4,81	,36	4,79	,36	,696	,487
<b>Factor 3. Tiempo compartido en familia.</b>							
50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.	4,74	,54	4,75	,56	-,140	,889
51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.	4,80	,44	4,71	,54	1,743	,082
	Media Total	4,77	,42	4,73	,47	,854	,394
<b>Factor 4. Responsabilidad y percepción parental</b>							
59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.	4,57	,57	4,52	,64	,784	,433
60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.	4,67	,55	4,73	,51	-1,113	,267
61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.	4,52	,60	4,53	,64	-,185	,854
	Media Total	4,59	,45	4,60	,45	-,172	,863

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 37.** Continuación.

N°	Ítems	3-5 años		6-12 años		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 5. Transmisión de valores</b>							
24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.	4,54	,60	4,58	,60	-,662	,508
25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.	4,47	,64	4,35	,76	1,727	,085
26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.	4,45	,66	4,50	,68	-,696	,487
27	Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja	4,62	,58	4,61	,59	,258	,796
	<i>Media total</i>	4,52	,43	4,51	,46	,280	,780
<b>Factor 6. Apoyos hacia el menor</b>							
47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.	4,40	,83	4,23	1,00	1,755	,080
48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.	4,71	,55	4,62	,68	1,361	,174
49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere	4,29	,66	4,33	,73	-,594	,553
38	Mantengo contacto con su profesorado.	4,49	,76	4,39	,79	1,259	,209
	<i>Media total</i>	4,47	,49	4,40	,58	1,309	,191
<b>Factor 7. Desarrollo socioafectivo</b>							
36	Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.	4,73	,51	4,72	,55	,242	,809
37	Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.	4,44	,80	4,31	,83	1,564	,119
42	Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).	4,46	,66	4,34	,73	1,704	,089
46	Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.	4,55	,66	4,63	,60	-1,264	,207
	<i>Media total</i>	4,54	,42	4,50	,45	1,003	,317
<b>Factor 8. Actitudes parentales positivas</b>							
33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.	4,79	,45	4,70	,57	1,706	,089
34	Le apoyo cuando me necesita.	4,77	,46	4,68	,55	1,828	,068
35	Le animo en todo aquello que le gusta.	4,86	,36	4,87	,36	-,222	,825
44	Le escucho cuando necesita contarme algo.	4,64	,53	4,78	,45	-2,833	,005*
	<i>Media total</i>	4,77	,33	4,76	,36	,308	,758

Tabla 37. Continuación.

N°	Ítems	3-5 años		6-12 años		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 9. Comunicación y expresión afectiva</b>							
29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.	4,41	,73	4,38	,75	,456	,649
30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.	4,71	,48	4,66	,57	1,029	,304
43	Le demuestro lo que siento.	4,70	,55	4,58	,62	1,961	,051*
	<i>Media total</i>	4,60	,44	4,54	,50	1,373	,171
<b>Factor 10. Respeto y disponibilidad</b>							
28	Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.	4,74	,52	4,84	,42	-2,039	,042*
32	Intento que cumpla las normas de casa.	4,66	,52	4,64	,52	,335	,738
55	Cuando puedo, intento jugar con él/ella.	4,42	,63	4,32	,74	1,544	,123
	<i>Media total</i>	4,61	,38	4,60	,39	,427	,670
<b>Factor 11. Responsividad del rol parental</b>							
66	Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.	4,80	,44	4,78	,50	,467	,641
53	Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.	4,62	,62	4,51	,71	1,705	,089
63	Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.	4,49	,64	4,52	,65	-,553	,580
20	Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.	4,87	,34	4,82	,39	1,355	,176
67	Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.	4,54	,77	4,47	,81	,933	,351
	<i>Media total</i>	4,70	,32	4,66	,38	,941	,347

Nota. \*Indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%  $p \leq 0,05$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica; 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre

### 6.3.7. Según el número de hijos.

El número de hijos es otra de las variables que se ha considerado en este estudio para comprobar si existen diferencias en los comportamientos y actitudes de los padres con respecto a sus hijos. Así pues, en la tabla 38 se muestran las puntuaciones medias según si los padres manifiestan tener un hijo/a sólo o, en cambio, tienen más menores a su cargo.

Como podemos comprobar en la tabla 38, se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) para los factores de responsabilidad y percepción parental [ $t(404) = -2,38$ ;  $p \leq 0,05$ ], actitudes parentales positivas [ $t(365,02) = -2,36$ ;  $p \leq 0,05$ ] y comunicación y expresión afectiva [ $t(317,67) = -1,98$ ;  $p \leq 0,05$ ].

En las puntuaciones medias de los factores en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas podemos comprobar que son los padres con más de un menor a su cargo los que valoran con una media más alta estos aspectos. En el caso de la dimensión de responsabilidad y percepción parental la media para los padres con más de un menor a su cargo es de 4,67 (DT=,42), mientras que para los padres con un solo hijo a su cargo es de 4,56 (DT=,45). El factor de actitudes parentales positivas también muestra puntuaciones medias más altas en el caso de los padres con más de un menor a su cargo ( $\bar{X} = 4,82$ ; DT=,26) al compararla con los padres con un solo hijo a su cargo ( $\bar{X} = 4,74$ ; DT=,38). Por último, el factor referido a comunicación y expresión afectiva presenta valoraciones medias para los padres con más de un menor a su cargo es de 4,63 (DT=,39) y de 4,54 (DT=,50) en el caso de los padres con un solo hijo a su cargo.

Por otro lado, si observamos los ítems de cada uno de los factores en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas comprobamos como en el factor de responsabilidad y percepción parental sólo el indicador referido a “me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan” muestra diferencias significativas.

En el factor de actitudes parentales positivas los indicadores referidos a “le felicito cada vez que hace una cosa bien”, “le apoyo cuando me necesita” y “le animo en todo aquello que le gusta” muestran diferencias estadísticamente significativas.

Por último, en el factor de comunicación y expresión afectiva sólo la media total del factor presenta diferencias estadísticamente significativas.

Sin embargo, las diferencias no son significativas en la mayoría de indicadores de la escala de competencia parental, observándose un mayor número de factores que presentan indicadores con puntuaciones medias ligeramente más elevadas entre los componentes del colectivo de padres con más de un menor a su cargo. Sólo se observan puntuaciones más elevadas en el grupo de padres con sólo un hijo a su cargo, en los ítems que integran el factor de tiempo compartido en familia y el factor de apoyos hacia el menor. En cualquier caso, los dos grupos presentan una tendencia en sus puntuaciones que indicaría que siempre o casi siempre actúan según los indicadores propuestos.

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 38.** Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el número de menores a su cargo.

Nº	Ítems	Un menor a su cargo		Más de un menor a su cargo		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor</b>							
22	Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.	4,68	,52	4,76	,45	-1,551	,122
23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.	4,40	,66	4,45	,65	-,781	,435
45	Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.	4,78	,45	4,85	,36	-1,680	,094
54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.	4,40	,63	4,50	,65	-1,474	,141
56	Valoro su esfuerzo.	4,77	,44	4,82	,40	-1,183	,238
57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.	4,19	,68	4,25	,73	-,863	,389
58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.	4,43	,65	4,53	,59	-1,513	,131
	Media Total	4,52	,38	4,59	,37	-1,663	,097
<b>Factor 2. Normas v límites</b>							
21	Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).	4,90	,32	4,92	,30	-,435	,664
31	Le explico los límites que no debe sobrepasar.	4,69	,56	4,70	,54	-,151	,880
	Media Total	4,79	,37	4,81	,35	-,330	,742
<b>Factor 3. Tiempo compartido en familia.</b>							
50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.	4,76	,52	4,73	,61	,546	,585
51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.	4,77	,48	4,70	,55	1,318	,189
	Media Total	4,77	,41	4,71	,52	1,037	,301
<b>Factor 4. Responsabilidad y percepción parental</b>							
59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.	4,48	,64	4,68	,52	-3,311	,001*
60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.	4,69	,53	4,74	,52	-,976	,330
61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.	4,50	,63	4,60	,59	-1,504	,133
	Media Total	4,56	,45	4,67	,42	-2,381	,018*

Tabla 38. Continuación.

N°	Ítems	Un menor a su cargo		Más de un menor a su cargo		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 5. Transmisión de valores</b>							
24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.	4,53	,62	4,62	,56	-1,537	,125
25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.	4,41	,69	4,38	,76	,384	,701
26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.	4,47	,67	4,48	,68	-,138	,890
27	Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja	4,59	,58	4,66	,60	-1,114	,266
	<i>Media total</i>	4,50	,44	4,54	,46	-,740	,460
<b>Factor 6. Apoyos hacia el menor</b>							
47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.	4,31	,94	4,28	,91	,382	,703
48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.	4,65	,65	4,68	,57	-,575	,566
49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere	4,30	,73	4,32	,65	-,282	,778
38	Mantengo contacto con su profesorado.	4,46	,76	4,37	,82	1,146	,253
	<i>Media total</i>	4,43	,57	4,41	,50	,379	,705
<b>Factor 7. Desarrollo socioafectivo</b>							
36	Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.	4,72	,54	4,72	,51	-,025	,980
37	Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.	4,35	,82	4,38	,81	-,256	,798
42	Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).	4,38	,69	4,39	,73	-,101	,920
46	Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.	4,58	,65	4,63	,58	-,695	,488
	<i>Media total</i>	4,51	,44	4,53	,44	-,397	,692
<b>Factor 8. Actitudes parentales positivas</b>							
33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.	4,70	,56	4,80	,43	-2,017	,045*
34	Le apoyo cuando me necesita.	4,68	,55	4,79	,43	-2,246	,025*
35	Le animo en todo aquello que le gusta.	4,85	,39	4,92	,28	-2,146	,033*
44	Le escucho cuando necesita contarme algo.	4,70	,51	4,75	,43	-1,061	,289
	<i>Media total</i>	4,74	,38	4,82	,26	-2,355	,019*

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 38.** Continuación.

N°	Ítems	Un menor a su cargo		Más de un menor a su cargo		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 9. Comunicación y expresión afectiva</b>							
29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.	4,36	,76	4,46	,70	-1,324	,186
30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.	4,66	,57	4,73	,45	-1,377	,170
43	Le demuestro lo que siento.	4,60	,62	4,70	,54	-1,692	,092
	<i>Media total</i>	4,54	,50	4,63	,39	-1,975	,049*
<b>Factor 10. Respeto y disponibilidad</b>							
28	Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.	4,78	,47	4,83	,47	-,908	,364
32	Intento que cumpla las normas de casa.	4,64	,51	4,65	,54	-,211	,833
55	Cuando puedo, intento jugar con él/ella.	4,35	,68	4,38	,72	-,445	,656
	<i>Media total</i>	4,60	,37	4,62	,41	-,511	,610
<b>Factor 11. Responsividad del rol parental</b>							
66	Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.	4,78	,45	4,79	,54	-,160	,873
53	Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.	4,54	,67	4,59	,68	-,689	,491
63	Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.	4,47	,63	4,57	,67	-1,376	,170
20	Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.	4,85	,37	4,83	,38	,586	,558
67	Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.	4,51	,76	4,48	,86	,272	,785
	<i>Media total</i>	4,66	,33	4,70	,41	-,935	,350

Nota. \*indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%  $p \leq 0,05$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica; 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre



### 6.3.8. Según la tipología del centro educativo.

Por último, en este punto analizamos si existen diferencias en los comportamientos y actitudes de los padres con respecto a sus hijos en función del tipo de centro en el que están escolarizados: centro público o centro concertado. Los resultados para cada grupo se muestran en la tabla 39.

Como podemos comprobar en la tabla 41, se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) para los factores de apoyos hacia el menor [ $t(176,53) = -3,84$ ;  $p \leq 0,05$ ] y responsabilidad y del rol parental [ $t(178,91) = -2,76$ ;  $p \leq 0,05$ ].

En las valoraciones medias de los factores en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas podemos comprobar que son los padres con hijos escolarizados en el centro concertado los que valoran con una media más alta estas dimensiones. En el caso de la dimensión de apoyos hacia el menor la media para los padres con hijos escolarizados en el centro concertado es de 4,59 (DT=,43), mientras que para los padres con hijos escolarizados en centros públicos es de 4,38 (DT=,57). Del mismo modo ocurre con el factor de responsabilidad y del rol parental en el que la media para los padres con hijos escolarizados en el centro concertado es de 4,76 (DT=,28), mientras que para los padres con hijos escolarizados en centros públicos es de 4,65 (DT=,37).

Por otro lado, si observamos los ítems de cada uno de los factores en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas comprobamos como en el factor de apoyos hacia el menor se observaron diferencias significativas en los indicadores referidos a “pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita” y “mantengo contacto con su profesorado”.

En el caso del factor de responsabilidad y del rol parental los indicadores referidos a “me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño” y “cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho”.

No obstante, las diferencias no son significativas en la mayoría de indicadores de la escala de competencia parental, siendo siempre superiores para los padres con hijos escolarizados en el centro concertado en todos los factores excepto en el referido a

comunicación y expresión afectiva. En esta dimensión la puntuación media total es ligeramente superior para los padres con hijos escolarizados en centro público. En cualquier caso, los dos grupos presentan una tendencia en sus puntuaciones que indicaría que siempre o casi siempre actúan según los indicadores propuestos.

**Tabla 39.** Comportamientos y actitudes de los padres o tutores según el tipo de centro en el que está escolarizado.

Nº	Ítems	Centro público		Centro concertado		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 1. Aceptación de la individualidad del menor</b>							
22	Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.	4,72	,48	4,67	,56	,844	,399
23	Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.	4,40	,66	4,47	,62	-,892	,373
45	Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.	4,80	,42	4,82	,41	-,484	,629
54	Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.	4,42	,64	4,47	,62	-,699	,485
56	Valoro su esfuerzo.	4,80	,40	4,74	,51	1,017	,311
57	Acepto las cosas que les gustan aunque no me gusten a mí.	4,19	,70	4,26	,67	-,811	,418
58	Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.	4,45	,65	4,49	,57	-,527	,598
	Media Total	4,54	,38	4,56	,37	-,408	,684
<b>Factor 2. Normas y límites</b>							
21	Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).	4,90	,33	4,93	,25	-,881	,379
31	Le explico los límites que no debe sobrepasar.	4,68	,56	4,73	,51	-,780	,436
	Media Total	4,79	,38	4,83	,29	-1,092	,276
<b>Factor 3. Tiempo compartido en familia</b>							
50	Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.	4,73	,58	4,80	,45	-1,189	,236
51	Compartimos el tiempo que podemos en familia.	4,73	,52	4,80	,43	-1,277	,203
	Media Total	4,73	,47	4,80	,37	-1,397	,164
<b>Factor 4. Responsabilidad y percepción parental</b>							
59	Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.	4,53	,63	4,59	,52	-,911	,364
60	Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.	4,69	,54	4,74	,49	-,757	,449
61	Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.	4,53	,61	4,53	,68	,020	,984
	Media Total	4,59	,46	4,62	,41	-,659	,511

6.- Resultados y discusión.

**Tabla 39.** Continuación.

N°	Ítems	Centro público		Centro concertado		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 5. Transmisión de valores</b>							
24	Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.	4,55	,61	4,62	,55	-,943	,346
25	Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.	4,38	,73	4,48	,64	-1,190	,235
26	Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.	4,45	,69	4,55	,60	-1,208	,228
27	Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja	4,60	,60	4,66	,54	-,758	,449
	<i>Media total</i>	4,50	,46	4,57	,40	-1,398	,163
<b>Factor 6. Apoyos hacia el menor</b>							
47	Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.	4,25	,96	4,49	,80	-2,135	,033*
48	Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.	4,64	,65	4,71	,54	-,963	,336
49	Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere	4,28	,72	4,42	,65	-1,625	,105
38	Mantengo contacto con su profesorado.	4,34	,82	4,77	,48	-6,313	,000*
	<i>Media total</i>	4,38	,57	4,59	,43	-3,842	,000*
<b>Factor 7. Desarrollo socioafectivo</b>							
36	Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.	4,73	,52	4,70	,55	,473	,636
37	Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.	4,35	,81	4,39	,84	-,365	,715
42	Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).	4,35	,72	4,51	,64	-1,841	,066
46	Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.	4,57	,63	4,68	,61	-1,447	,149
	<i>Media total</i>	4,50	,44	4,57	,43	-1,248	,213
<b>Factor 8. Actitudes parentales positivas</b>							
33	Le felicito cada vez que hace una cosa bien.	4,73	,54	4,75	,46	-,242	,809
34	Le apoyo cuando me necesita.	4,70	,53	4,76	,46	-1,011	,314
35	Le animo en todo aquello que le gusta.	4,86	,36	4,89	,35	-,647	,518
44	Le escucho cuando necesita contarme algo.	4,70	,50	4,77	,45	-1,225	,222
	<i>Media total</i>	4,76	,35	4,79	,33	-,819	,413

Tabla 39. Continuación.

N°	Ítems	Centro público		Centro concertado		T	p valor
		$\bar{x}$	DT	$\bar{x}$	DT		
<b>Factor 9. Comunicación y expresión afectiva</b>							
29	Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.	4,41	,73	4,34	,78	,778	,437
30	Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.	4,67	,54	4,72	,52	-,822	,412
43	Le demuestro lo que siento.	4,65	,58	4,56	,65	1,197	,233
	<i>Media total</i>	4,57	,46	4,54	,52	,663	,508
<b>Factor 10. Respeto y disponibilidad</b>							
28	Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.	4,80	,48	4,80	,43	-,128	,898
32	Intento que cumpla las normas de casa.	4,64	,52	4,66	,52	-,191	,849
55	Cuando puedo, intento jugar con él/ella.	4,34	,71	4,43	,64	-1,015	,311
	<i>Media total</i>	4,60	,38	4,63	,37	-,548	,584
<b>Factor 11. Responsividad del rol parental</b>							
66	Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.	4,76	,51	4,88	,33	-2,526	,012*
53	Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.	4,52	,70	4,68	,53	-2,399	,017*
63	Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.	4,49	,65	4,56	,64	-,830	,407
20	Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.	4,83	,39	4,89	,31	-1,549	,123
67	Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.	4,48	,80	4,59	,76	-1,134	,257
	<i>Media total</i>	4,65	,37	4,76	,28	-2,764	,006*

Nota. \*indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%  $p \leq 0,05$ ;  $\bar{x}$  =Media; DT= Desviación Típica; 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre.

### 6.3.9. Según los estilos educativos parentales atendiendo al sexo y el nivel de estudios.

En el análisis de estas variables no hemos podido llevar a cabo un análisis diferencial debido a que la gran mayoría de las familias se han posicionado en un estilo educativo democrático, independientemente del sexo del adulto que responde. Por tanto, no podemos hacer comparativos entre estilos. Sin embargo, sí hemos querido reflejar de forma descriptiva para cada una de las situaciones que porcentaje de progenitores han escogido cada uno de los estilos educativos propuestos - ver tabla 40-.

**Tabla 40.** Clasificación de los estilos educativos según el sexo

		madre		padre	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
<b>Situación A</b>	Democrático	285	84,6%	57	87,7%
	Permisivo	3	0,9%	0	0,0%
	Autoritario	18	5,3%	2	3,1%
	Indiferente	0	0,0%	0	0,0%
	Sobreprotector	24	7,1%	3	4,6%
	otros	7	2,1%	3	4,6%
<b>Situación B</b>	Democrático	222	66,9%	37	60,7%
	Autoritario	26	7,8%	1	1,6%
	Sobreprotector	1	0,3%	2	3,3%
	Indiferente	1	0,3%	1	1,6%
	Permisivo	3	0,9%	1	1,6%
	otros	79	23,8%	19	31,1%
<b>Situación C</b>	Democrático	244	73,1%	40	62,5%
	Indiferente	5	1,5%	1	1,6%
	Permisivo	0	0,0%	1	1,6%
	Autoritario	38	11,4%	10	15,6%
	Sobreprotector	8	2,4%	3	4,7%
	otros	39	11,7%	9	14,1%
<b>Situación D</b>	Permisivo	18	5,4%	6	10,0%
	Autoritario	247	74,2%	42	70,0%
	Sobreprotector	32	9,6%	4	6,7%
	Indiferente	1	0,3%	0	0,0%
	Autoritario	0	0,0%	0	0,0%
	otros	35	10,5%	8	13,3%
<b>Situación E</b>	Autoritario	21	6,2%	4	6,6%
	Permisivo	0	0,0%	0	0,0%
	Democrático	290	85,8%	50	82,0%
	Sobreprotector	5	1,5%	1	1,6%
	Indiferente	2	0,6%	0	0,0%
	otros	20	5,9%	6	9,8%

Por otra parte, presentamos el porcentaje de progenitores con estudios primarios, en bachiller o FP y estudios universitarios que han seleccionado cada uno de los estilos.

Al respecto, podemos observar en la tabla 41, que existe elección mayoritaria del estilo parental democrático independientemente del nivel de estudios que presenten.

**Tabla 41.** Clasificación de los estilos educativos según el nivel de estudios.

		estudios primarios		bachiller o FP		estudios universitarios	
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
<b>Situación A</b>	Democrático	90	85,7%	160	86,0%	87	82,9%
	Permisivo	0	0,0%	3	1,6%	0	0,0%
	Autoritario	9	8,6%	7	3,8%	4	3,8%
	Indiferente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sobreprotector	5	4,8%	10	5,4%	12	11,4%
	otros	1	1,0%	6	3,2%	2	1,9%
<b>Situación B</b>	Democrático	61	58,7%	131	73,2%	65	63,1%
	Autoritario	8	7,7%	13	7,3%	4	3,9%
	Sobreprotector	2	1,9%	1	0,6%	0	0,0%
	Indiferente	2	1,9%	0	0,0%	0	0,0%
	Permisivo	0	0,0%	2	1,1%	2	1,9%
	otros	31	29,8%	32	17,9%	32	31,1%
<b>Situación C</b>	Democrático	69	65,1%	132	72,5%	80	77,7%
	Indiferente	3	2,8%	2	1,1%	1	1,0%
	Permisivo	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%
	Autoritario	18	17,0%	18	9,9%	10	9,7%
	Sobreprotector	6	5,7%	4	2,2%	0	0,0%
	otros	10	9,4%	25	13,7%	12	11,7%
<b>Situación D</b>	Permisivo	4	3,8%	12	6,6%	8	8,0%
	Autoritario	79	75,2%	130	71,8%	76	76,0%
	Sobreprotector	14	13,3%	18	9,9%	4	4,0%
	Indiferente	0	0,0%	0	0,0%	1	1,0%
	Autoritario	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	otros	8	7,6%	21	11,6%	11	11,0%
<b>Situación E</b>	Autoritario	10	9,6%	11	5,9%	4	3,9%
	Permisivo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Democrático	85	81,7%	160	86,5%	89	86,4%
	Sobreprotector	3	2,9%	2	1,1%	1	1,0%
	Indiferente	1	1,0%	0	0,0%	1	1,0%
	otros	5	4,8%	12	6,5%	8	7,8%





**III. TERCERA PARTE.  
CONCLUSIONES,  
LIMITACIONES Y  
PROSPECTIVA**



**CAPÍTULO 7.**  
**CONCLUSIONES Y**  
**PROPUESTAS DE**  
**MEJORA**



# CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

A lo largo de nuestro trabajo hemos intentado recoger aquellos aspectos que nos ayudaran a dar luz a los planteamientos que nos surgieron en un primer momento y que han guiado la investigación. Al respecto, en las siguientes páginas y a partir de la exposición de los aspectos trabajados en la parte teórica y empírica, presentamos nuestras conclusiones en relación con los objetivos de la investigación planteados.

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo general es *analizar la competencia parental en las etapas de Educación Infantil y Primaria mediante un instrumento diseñado ex profeso para ello*, presentamos las conclusiones parciales para cada uno de los objetivos específicos establecidos que nos han permitido la consecución del objetivo general planteado.

*a) Realizar una revisión de la literatura científica existente tanto a nivel nacional como internacional sobre el tema objeto de estudio.*

Dado que nuestro objetivo central era analizar la competencia parental a través del diseño de un instrumento, para tal fin ha sido necesario realizar un estudio en profundidad del tema, abordando cuestiones como familia, parentalidad positiva, competencia parental, resiliencia y bienestar del menor, y el papel de la escuela en este sentido.

Al respecto hemos obtenido las siguientes conclusiones:

En relación con el concepto familia, podemos apuntar que hoy día la familia no se concibe como antaño donde se asociaba a términos de parentesco sino que integra dimensiones de diferente índole (biológica, social, educativa, etc.). De tal forma que la familia no es biológica sino también social desde el momento en que la procreación no determina el cuidado y protección de los hijos. Es necesario asegurar unas funciones básicas (cuidado y protección, educativas, socio-afectivas y de apego, adaptativas y responsividad del rol parental) que no siempre son ejercidas por los progenitores sino por otros adultos que cuidan del menor en su práctica diaria.

Respecto al concepto de parentalidad positiva podemos concluir que en dicho ejercicio se requiere la disposición de unas competencias parentales centradas en el buen trato y donde prime el interés superior del menor. Este concepto conlleva el binomio de competencia parental dado que procura el bienestar del menor y su desarrollo integral. Supone un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que capacitan al adulto a actuar de forma competente. Sin duda, en el marco de las competencias parentales los estilos educativos representan un aspecto fundamental, especialmente, en relación con la transmisión y educación en valores así como la gestión de la autoridad y el afecto en el contexto familiar.

En la protección del menor se pone de relieve otro concepto que es el de resiliencia en tanto y cuanto nos permite superar experiencias de tipo traumático. Por ello, es necesario desarrollar esta capacidad para favorecer un sano desarrollo y por ende el bienestar del menor. Al respecto hemos compartido con otros autores (Rodrigo et al., 2008) ya expuestos en la parte teórica de la presente investigación aquellos factores de protección y de riesgo según los diferentes contextos de desarrollo.

En relación con el papel de la escuela podemos concluir que es el segundo contexto de desarrollo positivo fundamental en los primeros años de vida del niño. De ahí su papel complementario con la familia y la necesidad de establecer colaboración y participación entre ambos sistemas.

Todo ello nos ha permitido adquirir un conocimiento más actual y preciso sobre el tema objeto de estudio, logrando este objetivo específico.

*b) Clarificar las dimensiones que configuran la competencia parental.*

A partir de la revisión bibliográfica realizada y tras una primera aproximación al conocimiento de la realidad objeto de estudio, establecimos las dimensiones que consideramos necesarias que los progenitores desarrollasen para ejercer su rol de forma competente. Por ello, podemos decir que el objetivo específico ha sido alcanzado en la medida en la que hemos integrado en nuestra propuesta dos dimensiones no contempladas como tal en estudios previos como el apego y el ejercicio parental desde la responsividad, ya que ninguna de las clasificaciones revisadas integran dichos aspectos.

*c) Analizar los diferentes instrumentos que valoran aspectos de la competencia parental.*

En dicha revisión y análisis se ha tenido en cuenta los autores, año de publicación, destinatarios, finalidad del instrumento y estructura del mismo. Para llevar a cabo este objetivo específico, hemos analizado un gran número de instrumentos de ámbito nacional e internacional, dirigidos tanto a progenitores como a los menores, o incluso, al conjunto de la familia.

Así, podemos concluir que la mayoría de los instrumentos se centran en las debilidades de los progenitores y el nivel de riesgo que presentan los menores con respecto a la educación que algunos adultos ejercen sobre ellos. Asimismo, no dan respuesta a la complejidad de la competencia parental. Muchos de ellos se han utilizado en el ámbito anglosajón y cuando han sido adaptados a nuestro país han evidenciado notables carencias y limitaciones tanto en aspecto metodológicos, como psicométricos, etc. (Bayot, Hernández Viadel y De Julián, 2005).

Por otra lado, son prácticamente inexistentes las pruebas que miden la competencia parental en situaciones concretas. Este análisis nos ha permitido alcanzar dicho objetivo específico.

*d) Elaborar un instrumento de análisis de la competencia parental desde una perspectiva educativa.*

El diseño del instrumento responde a la inexistencia de otros que permitiesen realizar un análisis exhaustivo desde la perspectiva epistemológica en que se enmarca nuestro trabajo.

Al respecto, podemos concluir que el estudio de fiabilidad y validez del instrumento se ha llevado a cabo a partir de un análisis métrico del mismo sobre su calidad técnica que puede ser revisado en el apartado 5.5.), concluyendo que la validez resulta adecuada para la población objeto de estudio pero la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída de algunos factores/dimensiones tienen algunos indicadores por debajo de 0,7 y 0,5, respectivamente. Por este motivo, algunos de estos factores no presentaron una adecuada fiabilidad. Con la finalidad de mejorar la estimación del modelo realizado, se eliminaron los factores con cargas factoriales reducidas, donde se obtuvo 22 ítems agrupados en siete dimensiones.

Por otra parte, se analizó la validez de constructo a través del análisis de la validez convergente y discriminante. La validez convergente fue significativa a nivel de

## 7.- Conclusiones y propuestas de mejora.

---

,05 y la validez discriminante confirmó que todas las dimensiones tenían valores inferiores a ,85 por lo que presentaba una adecuada validez discriminante.

*e) Realizar una aproximación descriptiva de las diferentes dimensiones de la competencia parental y de otras variables de interés en el ejercicio de dicha competencia según la muestra estudiada.*

Atendiendo a los resultados obtenidos podemos concluir que la mayor parte de las personas que han respondido son madres casadas de entre 38 y 39 años, con estudios superiores, bien en bachiller/FP o universitarios, que forman en su gran mayoría parte de familias nucleares con más de un hijo y que dicen no presentar dificultades para llevar a cabo su labor parental de forma competente.

Respecto a las características del menor podemos concluir que en líneas generales son niños que no presentan ni necesidades educativas especiales ni problemas de salud. Asimismo, apuntan en su gran mayoría que sus hijos se muestran con mucha frecuencia alegres, activos y sanos. En menor medida señalan que son reflexivos, dóciles y atrevidos.

En cuanto a la autonomía del menor podemos apuntar que son menos autónomos a menor edad, excepto en las tareas escolares que se da un despunte de menor autonomía en edades más avanzadas. A su vez, señalan en un alto porcentaje fomentar el ejercicio físico después de la escuela, ducharse entre 3 y 4 veces a la semana y consumir con mayor frecuencia a la semana leche, carne, pan, lácteos y frutas.

En relación con las dimensiones de la competencia parental podemos concluir que las familias aceptan, respetan, felicitan y valoran al menor, dialogan y empatizan con ellos cuando surge un conflicto y les ayudan a buscar soluciones ante dificultades. Tratan de compartir momentos de ocio en familia, intentan adaptarse a las necesidades de sus hijos y se ponen al día sobre los temas de interés que les afectan. A su vez, afirman mantener un contacto frecuente con el profesorado.

Por otra parte, señalan que establecen límites y normas, les ofrecen tareas a razón de su edad y capacidad y les motivan en las diferentes actividades que llevan a cabo tratando de proyectar expectativas positivas sobre ellos.

Por último, apuntan ser conscientes de sus fortalezas y debilidades como padre/madre, valoran con otras personas al menor, establecen momentos de



comunicación con ellos, protegen al menor sobre sus propios problemas y asumen sus errores como adulto responsable de la crianza.

En un amplio sentido cabe concluir que la muestra estudiada cumple adecuadamente con sus funciones de cuidado y protección, de relación educativa, socio-afectiva y de apego y, por último, adaptativa y de responsividad parental.

En un sentido más concreto y por lo que respecta a los valores, podemos afirmar que las familias estiman como valores más importantes el respeto, el amor, la salud, el esfuerzo y la amistad frente al aprendizaje de otros valores. El respeto fue el valor más elegido entre la primera y la segunda opción, aspecto que coincide con el estudio realizado por Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001).

Por lo que respecta a otro aspecto fundamental en la competencia parental como son los estilos educativos, hay que destacar que gran parte de las familias han optado por decisiones más propias del estilo democrático frente a otros estilos planteados. Este estilo se caracteriza por la negociación integrando niveles de control y de afecto. Los padres democráticos explican a sus hijos las razones de las normas que establecen, reconocen y respetan su independencia, negociando con ellos y tomando decisiones en conjunto. Este hecho se ha corroborado cuando han apuntado otras opciones diferentes a las presentadas, donde podemos observar que en su gran mayoría dialogan con los menores otras alternativas para solventar las situaciones planteadas. De tal forma, podemos afirmar que se ha pasado de formas más autoritarias en las relaciones parento-filiales a relaciones más simétricas, con mayor afectividad y normas más consensuadas, optando así por nuevos modelos de educar diferentes en los que se han socializado ellos.

*f) Conocer las diferencias existentes en los comportamientos de padres y/o tutores con respecto a los menores en función de diversas variables (sexo, edad, estado civil, nivel de estudios, número de hijos y titularidad del centro).*

Respecto al análisis realizado sobre si existen diferencias en los comportamientos o actitudes de los padres/tutores en función de diversas variables sociodemográficas (género y edad del progenitor/tutor, estado civil, nivel de estudios, género y edad del menor y composición familiar) y según la titularidad del centro educativo podemos concluir que no existen diferencias significativas en ninguno de los aspectos analizados, ya que en la mayor parte de ellos existe una tendencia en sus puntuaciones que indicaría que siempre o casi siempre actúan según el ítem propuesto.

Por tanto, los resultados apuntan a una tendencia muy marcada hacia la igualdad según las variables analizadas en los diferentes aspectos de la competencia parental (dimensiones, estilos educativos y valores).

*g) Establecer conclusiones y propuestas de mejora en relación con la realidad estudiada.*

Las conclusiones de nuestro trabajo ya han sido planteadas en líneas precedentes y, a continuación, presentamos las propuestas de mejora.

### **7.1. Propuestas de mejora.**

El enfoque de la parentalidad positiva supone cambiar la forma de entender las relaciones que se dan en el ámbito familiar así como la detección y satisfacción de necesidades. Se trata de ejercer el rol parental desde la responsabilidad, el afecto, el diálogo, la negociación, la estimulación, el establecimiento de normas y límites, la adaptación del adulto al menor y a sus necesidades, etc. En definitiva, de todos aquellos comportamientos que promuevan y favorezcan el desarrollo del menor en su más amplio sentido. La parentalidad positiva requiere, a su vez, relaciones entre los miembros de la unidad familiar más igualitarias, basadas en el respeto mutuo, la confianza y la comunicación, pero sin perder el sentir de la autoridad, ejercido desde la responsabilidad como adulto. En la calidad de las relaciones familiares emerge la competencia parental. Por ello, planteamos ejercer la educación familiar en este sentido al ser garante de un futuro de bienestar en los menores.

La noción de parentalidad se fundamenta en la competencia desde una perspectiva contextual ecológica y lleva asociadas la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos ejercidas de forma funcional. Como aspecto clave de la parentalidad positiva se encuentran las competencias parentales, entendidas como la capacidad de movilizar los conocimientos (saberes), las habilidades (saber-hacer) y las actitudes (saber ser) necesarias para solventar tareas o situaciones con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Zabala y Arnau, 2007).

Desde el ámbito familiar, la competencia adquiere un valor holístico, dado que integra elementos contextuales internos y externos a la familia y sus interrelaciones; a su vez es multidimensional y bidireccional, ya que afecta a diferentes aspectos del ser

humano y propicia el ajuste personal y social en ambas direcciones. Por tanto, en el estudio de la competencia es necesario partir de una perspectiva sistémica, que considera los diferentes contextos en los que nos desenvolvemos, las necesidades del menor y las capacidades parentales para ejercer la tarea de ser padres. Proponemos partir de este enfoque basado en las fortalezas y capacidades de las familias, dado que gran parte de la literatura teórica y empírica lo han hecho partiendo de déficits y carencias parentales. En este sentido, seguimos la línea de otros autores (Cabrera, 2013; Martín, Cabrera, León y Rodrigo, 2013) que parten de un modelo de evaluación de las familias centrado en los recursos y fortalezas parentales a partir de un enfoque ecológico y contextual basado en la prevención y promoción de competencias. A partir de estos planteamientos proponemos la formación parental que enfatice la necesidad del cambio y la reflexión de sus prácticas diarias, tratando de adecuarlas a su realidad familiar. No se pretende presentar modelos ideales de familia, sino que cada uno lo adapte a sus circunstancias.

Teniendo en cuenta el análisis realizado, resulta necesario diseñar programas y acciones educativas destinadas a mejorar el proyecto educativo familiar proporcionando los recursos y estrategias necesarios para desarrollar las competencias parentales, dado que consideramos que son el principal factor protector de la infancia.

La orientación familiar es una estrategia de desarrollo de competencias por parte de la familia y constituye un elemento clave para el fortalecimiento de la misma. Para realizar con éxito la orientación familiar creemos necesario partir de las propias capacidades de la familia, desarrollando sus propias fortalezas para que ellos mismos se sientan capaces y competentes para la resolución de las dificultades presentes y futuras, de ahí su carácter proactivo.

En este sentido, compartimos con otras autoras (Máiquez, Rodrigo y Byrne, 2015), la aplicación de programas basados en la evidencia, es decir, con una base teórica y de investigación adecuada y bien fundamentada. Estos programas deben cumplir unos estándares de calidad que garantice su aplicabilidad y sus óptimos resultados en contextos muy diversos, aunque si bien es cierto que deben ser flexibles según los destinatarios, es decir, deben considerar la estructura familiar, la etapa del desarrollo evolutivo y las necesidades que plantea la unidad familiar. Estos programas deben asegurar la calidad de los mismos a partir de una adecuada fundamentación teórica en la que se sustenta, centrados en la familia, deben ser descritos y desarrollados

para su correcta implementación, adecuadamente temporalizados y adaptados a los participantes.

Por tanto, analizamos la competencia parental con el objetivo de diseñar e implementar programas de acuerdo a la realidad estudiada, y no con la pretensión de generalizar resultados a todos los contextos y diversidad familiar.

La implementación de estos programas requiere profesionales debidamente preparados y que promuevan el bienestar psíquico, físico, emocional, etc. De tal forma, que proponemos que el personal que implemente los programas disponga de una buena formación tanto en aspectos teóricos como prácticos y conozca las familias usuarias; por otra parte, es necesario que motiven a los participantes a participar y a reflexionar sobre su rol parental con el fin de optimizar el proceso de mejora. Asimismo, se requiere un clima de relación afectivo, empático y sincero para poder intervenir de forma eficaz. Por lo tanto, de este modelo surge un claro optimismo acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción de conductas positivas desde diferentes contextos (Lerner, Fisher y Weinberg, 2000).

En la evaluación de la competencia parental hemos tratado de tener en cuenta los aspectos señalados y los diferentes instrumentos revisados, sin obviar las limitaciones y aspectos positivos que presentan. Sin embargo, proponemos mayor número de instrumentos en este sentido, que consideren diferentes perspectivas que valoren la competencia parental (padres-hijos-profesores) y con muestras más representativas que garanticen su fiabilidad y validez en diferentes contextos, ya que consideramos que en la primera infancia se asientan los pilares básicos de la educación y, por ende, el desarrollo integral del ser humano y es necesario tener instrumentos adecuados y actualizados.

Desde este punto de vista, la escuela es en sí misma, un contexto primordial en la detección y prevención del bienestar del menor, puede ofrecer a las familias un entorno más cercano y normalizado. En consecuencia, proponemos llevar desde la escuela Programas de Educación Parental como motor de cambio no sólo de la familia sino también del sentir de la escuela en pro del desarrollo de competencias parentales, abarcando la diversidad familiar que se da dentro de dicha institución.

Desde esta perspectiva, seguimos la misma línea que plantean otros autores (Martínez González, 2007; Trenado, Pons-Salvador y Cerezo, 2009), de promover relaciones satisfactorias entre las familias, los centros escolares y otras entidades y de proteger a la infancia a través de modelos de apoyo y asistencia a las familias.

El Estado y otros organismos, por su parte, deben reconocer la importancia de la responsabilidad parental y la necesidad de que los padres tengan suficientes apoyos (educativos, asesoramiento, orientación, etc.) para ello. Por tanto, deben poner en marcha políticas en materia de infancia y familia que consideren los cambios y retos de las familias actuales y que garanticen el desarrollo de las competencias parentales. Los Estados Miembros de la Unión Europea (Recomendación 2006,19) destacan las siguientes acciones: servicios y centros locales que proporcionen orientación y consejo, líneas de ayuda, programas educativos destinados a padres, iniciativas para promover la formación académica y el desarrollo académico, programas dirigidos a colectivos de familias con necesidades específicas y servicios de protección de los derechos de la infancia. En este sentido y más recientemente, la Recomendación de la Comisión Europea<sup>52</sup> plantea a los Estados Miembros organizar y aplicar políticas que favorezcan el bienestar infantil a través de estrategias multidimensionales teniendo en cuenta diferentes organismos a nivel local, regional y nacional. En el desarrollo de las acciones mencionadas entran en juego los centros educativos escolares, por lo que proponemos dicha institución como punto de desarrollo personal e integral tanto de los menores como de los adultos.

---

<sup>52</sup> Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013; Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas (consultado el 09 de septiembre de 2015).

[www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicasocial/Documents/Recomendacion\\_de\\_la\\_Comision\\_Europea.pdf](http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicasocial/Documents/Recomendacion_de_la_Comision_Europea.pdf)



**CAPÍTULO 8.**  
**LIMITACIONES Y**  
**PROSPECTIVA**





## **CAPÍTULO 8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.**

En los procesos desarrollados en nuestra investigación hemos detectado también limitaciones que entendemos necesario plasmar aquí, junto a las líneas futuras de investigación. La retroalimentación a lo largo del proceso nos ha permitido reajustarlo y mejorarlo.

En primer lugar, quisiéramos resaltar que la gran mayoría de los participantes han sido madres, por lo que podemos observar que la madre sigue siendo el progenitor de referencia en la educación del menor. Por tanto, en futuras investigaciones nos plantearíamos realizar el pase del cuestionario a ambos progenitores (en caso de darse tal circunstancia).

Por otra parte, cabe señalar la dificultad que existe en analizar todas las variables que influyen en la competencia parental, así como los diferentes contextos en los que la familia se desarrolla e interactúa.

La deseabilidad social es otra de las limitaciones que presenta este tipo de estudios, al ser únicamente contestado por los propios progenitores. De esta forma la información puede verse sesgada. Por ello, en futuras investigaciones sería conveniente incluir un cuestionario destinado al profesorado y a los menores (triangulación de fuentes y de instrumentos), ya que pueden ofrecer información relevante en el estudio familiar y enriquecer el proceso de investigación.

Otra limitación tiene que ver con el tamaño de la muestra, dado que a pesar de haber escogido tres centros que acogen un gran número de familias, han sido pocas las que han decidido colaborar. Sería necesario para futuras investigaciones tratar de motivar más a las familias en la mejora y reflexión de su rol parental para alcanzar datos más sólidos. Al respecto señalar que tal como propone Fox (1981) uno de los aspectos que contribuyen a que el número de cuestionarios sean devueltos es limitar la extensión del cuestionario.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones presentadas, el estudio cuenta con aspectos relevantes como el análisis factorial exploratorio y confirmatorio realizado que nos confirman la calidad de los resultados obtenidos para nuestro grupo de estudio.

En relación con la aproximación descriptiva de las diferentes dimensiones de la competencia parental de la muestra estudiada, podemos señalar que sería conveniente en futuras investigaciones seleccionar una muestra de forma aleatoria y a su vez mucho más representativa para abarcar contextos socioculturales diferentes y poder analizar si existen diferencias al respecto.

Respecto al proceso de validación de la escala de competencia parental, sería conveniente que en futuros estudios se modificara o reformularan algunos ítems, así como el número de ellos en algunas dimensiones y la ubicación de los mismos en factores de segundo orden que engloben algunos de los factores extraídos en el análisis factorial exploratorio, con el fin de mejorar la consistencia interna y su idoneidad para medir las dimensiones o constructos en los que están integrados.

Por otro lado, sería necesario realizar más consultas en diferentes muestras con contextos diferentes para comprobar la agrupación según los factores propuestos en el análisis factorial exploratorio de este estudio. De este modo, se comprobaría la estructura factorial propuesta en este trabajo para la escala de competencia parental y nos permitiría contrastarla y validarla.

Por último, señalar que para analizar el contexto familiar se requieren métodos complementarios de recogida y análisis de datos, es decir, cuantitativos y cualitativos. Por ello, se plantea utilizar otras técnicas cualitativas como la observación, la entrevista o grupos de discusión para complementar con el fin de dar rigor y sistematizar el proceso investigador y de intervención.

En líneas generales, y para futuras investigaciones en este sentido, se plantea la pertinencia de marcos teóricos más flexibles que permitan representar a las nuevas familias y las relaciones que en ellas se establecen.

**CAPÍTULO 9.**

**REFERENCIAS**

**BIBLIOGRÁFICAS**



# CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ackerman, M. (1977). *La familia actual*. Madrid: Alianza.
- Adalbjarnardottir, S. y Hafsteinsson, L.G. (2001). Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 401-423.
- Ainsworth, M.D. (1985). Patterns of infant-mothers attachment. Antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 771-812.
- Ainsworth, M.D. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D., Blear, M.C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aguilar, M.C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Aguilar, M.C. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación*. 202-215.
- Aguirre-Dávila, E. (2000). Socialización y Prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán. *Socialización: Prácticas de crianza y Cuidado de la Salud*. Bogotá. D.C.: CES, Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1).
- Aguirre, E. y Durán, E. (2000). *Prácticas de Crianza y Cuidado de la Salud*. Facultad de Ciencias Humanas. Colección CES. Universidad Nacional.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Allport, G.W. (1974). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.

- Alonso, J. y Róman J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*. 17 (1), 76-82.
- Alston, D.N. y Williams, N. (1982). Relationship between father absence and self-concept of Black adolescent boys. *Journal of Negro Education*, 134-138.
- Amato, P.R. y Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64, 703-716.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Cátedra, col. Feminismos. Madrid.
- Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1283-1302.
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Aroca, C., Bellver, M.C. y Miró, C. (2013). Els problemes de violència en els adolescents. Incapacitat educativa dels progenitors?. Educació social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 53, 121-135.
- Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y construcción conjunta: revisión de investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 149-176.
- Aroca, C., y Cánovas, P. y Sahuquillo, P.M. (2014). Los Estilos Educativos. En P. Cánovas y P.M. Sahuquillo, *Familias y Menores. Retos y propuestas pedagógicas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Arranz, E. y Oliva, A. (coords.) (2010): *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Arranz, E., Oliva, A., Parra, A., Azpiroz, A., Bellido, A., Malla, R., Manzano, A., Martín, J.L. y Olabarrieta, F. (2005). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Aunola, K. y Nurmi, J.E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144-1159.

- Azar, S.T., y Cote, L.R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: what do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer?. *International Journal of Law and Psychiatry*, 25 (3), 193-217.
- Baldwin, A.L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden Press.
- Ballantine, J. (2001). Raising competent kids: The authoritative parenting style. *Childhood Education*, 78, 46-47.
- Ballenato, G. (2007). *Educación sin gritar: padres e hijos. ¿Convivencia o supervivencia?*. Madrid: La esfera de los libros.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina. *Cultura y Educación*, 3 (14), 283-296.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Inc: Englewood Cliffs, N.J.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Behavioral Theory and the Models of Man, En Notterman, J. (ed.). *The Evolution of Psychology. Fifty Years of the American Psychologist*. Washington, American Psychological Association, 154-172.
- Banham, V., Hanson, J., Higgins, A. y Jarret, M. (2000). Parent -child communication and its perceived effects on the young child's developing self-concept. Paper presented at the *Australian Institute of Family Studies Conference*. Sydney, Australia.
- Bartau, I., Maganto, J.M. y Etxeberria, J. (2002). La implicación en el trabajo familiar: fuentes de influencia e implicaciones educativas. *Revista de Educación*, nº 329, 349-371.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1- 103.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R.M. Lerner, A.C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.). *Encyclopedia of adolescence*, pp.746-758. New York: Garland Publishing, INC.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45 (4), 405-413.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Bayot, A., Hernández, J.V. y De Julián, L.F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para padres/madres (ECP-p). *Relieve*, 11 (2), 113-126.
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research*. Vol.1, pp. 169-208. Nueva York: Rusell Sage Foundation.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 83-96.
- Belsky, J. (1999). Modern evolutionary theory and patterns of attachment. *Handbook of attachment: Theory research, and clinical applications*, 141-161. New York: NY.
- Belsky, J., Sligo, J.; Jaffee, S.R., Woodward, L. y Silva, P.A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3 years olds, *Child Development*, 76 (2), 384-396.
- Benoit, D. & Parker, K.C. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child development*, 65 (5), 1444-1456.
- Benson, P.L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.),



- Handbook of adolescent psychhology*, (2ª ed.), (pp.781-814). Nueva York: John Wiley.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology*, (6ªed.), (pp.894-941). Editors in chief: W. Damon y R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Berkien, M., Louwse, A., Verhulst, F. y Van der Ende, J. (2012). Children's Perceptions of Dissimilarity in Parenting Styles are Associated with Internalizing and Externalizing Behaviour. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 79-85.
- Bernal, A. y Sandoval, L.Y. (2013). "Parentalidad positiva" o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre Educación*, 25, 133-149.
- Bernardes, J. (1997). *Family Studies: An Introduction*. Publisher: Routledge. London.
- Bernedo, I., Fuentes M.J., Fernández M. y Bersabé R. (2007): Percepción de las estrategias de socialización parentales en familias adoptivas y no adoptivas. *Psicothema*, 19 (4), 597-602.
- Bersabé, R., Fuentes M.J. y Métrico E. (2001): Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13 (4), 678-684.
- Bertalanffy, L.V. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F. y Vitaro, F. (2011). Les pratiques parentales des parents d'enfants en difficulté's de comportement: Effets de la dyade parent-enfant. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43, 254-266.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla. Madrid.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (10), 61-82.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bonds, D.D., Gondoli, D.M., Sturge-Apple, M.L. y Salem, L.N. (2002). Parenting stress as a mediator of the relation between parenting support and optimal parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2 (4), 409-435.
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-36.
- Bornstein, M.H. (2002). Parenting infants. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 1. Children and Parenting, pp.3-43. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Bornstein, L. y Bornstein, M.H. (2007). Parenting styles and child development. En R.E. Tremblay, R., G. Barr y R.V. Peters (Eds), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development,1-4.
- Bornstein, L. y Bornstein, M.H. (2010). Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño. En R.E. Temblay, R.G. Barr, R. De V. Peters y M. Boivin, (Eds.). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, pp.1-4. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 41, 93-106.
- Boss, P., Doherty, W., LaRossa, R., Schumm, W., y Steinmetz, S. (1993). *Sourcebook of Family Theories and Methods. A Contextual Approach*. Plenum Press. New York and London.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Attachment*, Vol.1. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1972). *Cuidado maternal y amor*. México. Fondo de cultura económica.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Separation: Anxiety and Anger*, Vol.2. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Loss: Sadness and Depression*. Vol.3. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

- Bowlby, J. (1993). *Vínculos afectivos*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bradley, R.H. y Caldwell, B.M. (1995). Caregiving and the Regulation of Child Growth and Development: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems. *Developmental Review*, 15, 38-85.
- Bradley, R.H., y Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53 (1), 371-399.
- Brazelton, T.B. y Cramer, B.G. (2008). *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Paidós.
- Brazelton, T.B., y Greenspan, S.I. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender (Vol. 11)*. Barcelona: Graó.
- Bringiotti, M.I. (2005). Las familias en "situación de riesgo" en los casos de violencia familiar y maltrato infantil. *Texto Contexto Enferm.*, Florianópolis, 14, 78-85.
- Broderick, C.B. (1993). *Understanding family process: Basics of family systems theory*. Londres, Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Human development: Bioecological theory of. In N.J. Smelser y P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral science* (6963-6970). Oxford, Uk: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development (3-15). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., y Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. y Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.

- Bronfenbrenner, U., y Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed.). 1, 993-1028. New York: Wiley.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-62). Newbury Park, CA: Sage.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bryceson, D. y Vuorela, U. (2002). *The transnational family new European frontiers and global networks*. Oxford, O: University Press.
- Buchheim, A., Strauss, B. y Kächele, H. (2002). Die differenzielle Relevanz der Bindungsklassifikation fuer psychische Stoerungen-Zum Stand der Forschung bei Angststoerungen, Depression und Borderline-Persoenlichkeitsstoerung. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 52 (3/4), 128-133.
- Budd, K.S. (2005). Assessing parenting capacity in a child welfare context. *Children and Youth Services Review*, 27 (4), 429-444.
- Bugental, D.B., Olster, D.H. y Martorell, G.A. (2003). A developmental neuroscience perspective on the dynamics of parenting. En L. Kuczynski (ed.) *Handbook of Dynamics in Parent. Child Relations*, 25-49. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Buitrago, M., Cabrera, A. y Guevara, M. (2009). Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. *Investigación Pedagógica. Edición, Educación y Educadores*, 12 (3), 53-71.
- Bulboz, M.M. y Sontag, M.S. (1993). "Human ecology theory". En P.G.Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Schumm & S.K. Steinmetz (comps.). *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. Nueva York, Plenum Press.
- Burbach, D.J., Kashani, J.H. & Rosenberg, T.K. (1989). Parental bonding and depressive disorders in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (3), 417-429.
- Burr, W.R. (1995). "Using theories in family science". En R.D. Day, K.R. Gilbert, B.H. Settles y W.R. Burr (comps.), *Research and theory in family science*, Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.

- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), 263-275.
- Byrne, B. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag Publishing.
- Caldwell, B.M. y Bradley, R.A. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock. University of Arkansas, College of Education.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y Menores. Retos y propuestas pedagógicas*. Ed. Tirant Humanidades. Valencia.
- Carmines, E. y McIver, J. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. In G. Bohrnstedt y E. Borgatta, (eds.), *Social Measurement: Current Issues* ( 65–115)., Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Capano, A., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, VII (1), 83-95.
- Cárdenas, A. y Schnettler, E. (2015). Reflexiones en torno a las competencias parentales: Una propuesta de definición operacional. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*. 6 (1), 35-51.
- Cardozo, G. y Alderete, A. M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.
- Carlson, C., Uppal, S., y Prosser, E.C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 20, 44-68.
- Cataldo, C.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Relieve*, 12 (1), 33-47.
- Ceballos, E., y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Eds.) *Familia y desarrollo humano*, 225-243. Madrid: Alianza.

- Cebotarev, N. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 53-77.
- Cerdá, J.C.M., Rodríguez, M.A.P., Danet, A., Azarola, A.R., Toyos, N.G. y Román, P.R. (2010). Posicionamiento de padres y madres ante el consumo de alcohol en población de 12 a 17 años en el ámbito de seis Comunidades Autónomas. *Gaceta Sanitaria*, 24, 53-58.
- Chamberlain, P., y Patterson, G.R. (1995). Discipline and child compliance in parenting. En M.H. Bornstein, (Ed.), *Handbook of parenting*. 4, 202-225. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chao, R.K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Chattás, A.J. (2004). Estilos de crianza. *Revista del PRONAP* (Programa Nacional de Actualización Pediátrica de la secretaría de Educación continua de la Sociedad Argentina de Pediatría). Módulo 2. Buenos Aires.
- Cheal, D. (1991). *Family and the state of theory*. Londres: Harvester.
- Chou, C.P., Bentler, P.M. y Satorra, A. (1991). Scaled test statistics and robust standard errors for non-normal data in covariance structure analysis: a Monte Carlo study. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 44 (2), 347-357.
- Climent, G. (2006). Representaciones sociales, valores y prácticas parentales educativas: Perspectiva de madres de adolescentes embarazadas. *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, 23, 166-212.
- Collins, W.A. (1989). Toward a neo-medial sociology of mind. *Symbolic Interaction*, 12 (1), 1-32.
- Collins, W.A., y Lauren, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences, En Lerner, R.M. y Steinberg, I. (eds.). *Handbook of adolescent psychology*. N.Jersey, Willey, 331-361.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M. y Bornstein, M.H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55 (2), 218-232.

- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En Quintana, J.M. (Coord.) *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Comellas, M.J. (2003). Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos. Consultado en <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>.
- Comellas, M.J. (2009). *Educación en la comunidad y en la familia: acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Nau llibres.
- Cormier, W.H. y Cormier, L.S. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas: habilidades básicas e intervenciones cognitivo-conductuales* (2ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. tengo que poner de donde lo he extraído. Consultado el 30 de enero del 2010.  
<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño (2006). UNICEF. Comité Español. Madrid. [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)
- Coulter, J. (1990). *Ethnomethodological sociology*. England: Edward Elgar Pub.
- Cox, M.J. y Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual review of psychology*, 48 (1), 243-267.
- Craig, J. (1997). *Desarrollo psicológico*. Buenos Aires: Prentice-Hill. Hispanoamericana S.A.
- Criado, E., Palomares, F. y Bueno, C. (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera. En L. Samper (Ed.), *Familia, cultura y educación*, 35-38. España: Universidad de Lleida.
- Crouch, J.L. y Behl, L.E. (2001). Relationships among parental beliefs in corporal punishment, reported stress, and physical child abuse potential. *Child Abuse and Neglect*, 25 (3), 413-419.
- Cruz, P. (1995). Percepción social de la familia en España. *Opiniones y Actitudes*, 9, 53-57. Madrid: CIS.

## 9.- Referencias bibliográficas.

---

- Cyrulnik, B. (1994). *Los alimentos afectivos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia : una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, pp.487-496.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Bates, J.E. y Petit, G.S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1065-1072.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Barcelona: Ariel.
- Del Barrio, M. V. y Roa, M.L. (2004). Prácticas de crianza, personalidad materna y clase social. Actas del II Congreso Hispano-Portugués de Psicología. *Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, v10 (6).
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO. Santillana.
- De Miguel, A. y De Miguel, I (2002). *Nuestros hijos*. Madrid: Fundación Solidaridad Carrefour.
- Díaz, J.V. (1993). *Teoría de los tests. Psicometría II: clásica y de las respuestas al ítem*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Dicaprio, N. (1994). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw-Hill.
- Domínguez, M.M. y Carton, J.S. (1997). The relationship between self-actualization and parenting style. *Journal of Social Behavior and Personality* , (12), 1093-1100.
- Domínguez, E. y Fernández López, L. (2007). Familia y escuela. En Benso, C. y Pereira (Coords), Familia y escuela. El reto de educar en el Siglo XXI. Fundación Santa María. Vigo.



- Duncan, G.J. y Magnuson, K.A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. En M.B. Bornstein y R. H. Bradley, (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, 83-106. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dwairy, M.A. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 616-626.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserfe, R. y Farah, A. (2006). Parenting styles, individuation, and mental health of Arab adolescents: A third cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 262-272.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R.A. y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2003). *El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia*. Universidad Autónoma de Santo Domingo. Facultad de Psicología. <http://www.uv.es/jugar/EnfoqueSistemico.pdf>.
- Farkas-Klein, C. (2008). Escala de evaluación parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 457-467. Pontificia Universidad Católica, Chile.
- Feinberg, M. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3 (2), 95-132.
- Ferree, M.M. (1990). Beyond separate spheres: Feminism and family research, *Journal of Marriage and the Family*, 52, 866-884.
- Ferreras, A.P. (2003). *Cognición y aprendizaje: fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Fine, A. (2001). Pluriparentalité et système de filiation dans les sociétés occidentales. en Le Gall, D. E. y Bettahar (eds.). *La pluriparentalité*. FUF, París, 69-93.
- Fiorentino, M.T., (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma psicológica*, 15 (1), 95-114.

- Fisher, B.M. y Strauss, A.L. (1979). George Herbert Mead and the Chicago tradition of sociology. *Symbolic interaction*, 2 (1), 9-26.
- Flaquer, Ll. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Fletcher, A., Darling, N., Steinberg, L., y Dornbusch, S.M. (1995). The company they keep: Relation of adolescents' adjustment and behavior to their friends' perceptions of authoritative parenting in the social network. *Developmental Psychology*, 31, 300-310.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L., y Sellers, E.B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (3), 599-610.
- Florsheim, P., Tolan, P., y Gorman-Smith, D. (1998). Family Relationships, Parenting Practices, the Availability of Male Family Members, and the Behavior of Inner-City Boys in Single-Mother and Two-Parent Families. *Child Development*, 69, 1437-1447.
- Fonagy, P. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Karnac Books. London.
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Frías, D., Mestre, V., y Del Barrio, V. (1990). Revisión histórica de los conceptos depresión y self. *Revista de Historia de la Psicología*, 10, 291-297.
- Froufe, M. y Sierra, B. (1998). Condicionamiento clásico de actitudes y preferencias: implicaciones para la publicidad. *Estudios sobre consumo*, 45, 9-23.
- Fuentes, M. J., Motrico E. y Bersabé R. (2003): Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 385-400.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia: criterios para ocuparse de los niños y niñas de hoy*. Barcelona: Ed. Graó.
- Furnham, A. y Cheng, H. (2000). Perceived parental behavior, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463-470.

- Furman, W. y Lanthier, R. (2002). Parenting siblings. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 1. Children and Parenting*, 165-188. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603.
- García, F. y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España?. Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33 (3), 365-384. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010792215118>.
- García-Linares, M.C., De la Torre, M.J., Villa, M., Cerezo, M.T. y Casanova, P.F. (2014). Consistencia/incosistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 307-325.
- García Linares, M.C, Pelegrina S. y Lendínez, J. (2002): Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*. Vol. 33, nº1, 79-95.
- García Olalla, M.D. (2002). *Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos*. Universidad Pública de Tarragona. Tesis doctoral.
- García-Vesga, M. y Domínguez-De la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63-77.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Garrido, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (2), 400-420.
- Garrido, V., Stangeland, P., y Redondo, S. (2006). *Principios de criminología, 3ª ed.* Valencia: Tirant lo Blanch.

- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Gervilla, E. (2008). Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral, en Touriñán, J. (coord.) *Educación en valores. Sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gifre, M. y Guitart, M.E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos educativos. *Revista de educación*, 15, 79-92.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, J. (2008a). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008b). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Girón, S., Rodríguez, R. y Sánchez, D. (2003). Trastornos de comportamiento en los adolescentes. Observaciones desde una perspectiva sistémica-relacional. *Revista Psiquis* 24 (1), 5-14.
- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L., y Ritter, P.L., (1997). Parenting styles, adolescent's attribution and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68 (3), 507-529.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2005). Una teoría del rendimiento basada en la inteligencia emocional, en D. Goleman y C. Cherniss, C. *Inteligencia emocional en el trabajo* (63-84). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, E. y Haz, A.M. (2008). Intervención familiar preventiva en programas colaboradores del SENAME: la perspectiva del profesional. *Psyche*, Santiago, 17 (2), 53-65.

- Gómez Muzzio, E. y Muñoz Quinteros, M.M. (2014). *Escala de Parentalidad Positiva*. Fundación ideas para la infancia. <http://danalarcon.com/wp-content/uploads/2015/01/Manual-de-la-Escala-de-la-Parentalidad-Positiva.pdf>
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.A., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R., y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Gracia, E., Fuentes, M.C. y García, F. (2010). Barrios de Riesgo, Estilos de socialización parental y Problemas de conducta en adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 265-278.
- Gracia E., Lila M. y García F. (2008). Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autoritativo. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Universidad de Valencia.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2004). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Granada, P. y Domínguez, E. (2012). Las Competencias Parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29, (2), 456-482.
- Gronlund, N.E. y Linn, R.L. (1990). *Student Exercise Manual for Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan.
- Gross, M. (2000). *Homoparentalités, état de Lieux*. Paris: Esf.
- Grotberg, E.H. (1997). *La Resiliencia en Acción. Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales*. Fundación Van Leer: Universidad Nacional de Lanús.
- Grotberg, E.H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Grusec, J.E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. En M.H. Bornstein, (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical issues in parenting*, 143-167. Mahwah, NJ, Erlbaum.

- Grusec, J.E. y Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Development Psychology*, 30 (4), 4-19.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (1993). "Phenomenology, ethnomethodology, and family discourse". En P.G. Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Schumm y S.K. Steinmetz (comps.). *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. Nueva York, Plenum Press.
- Haan, A.D., Dekovic, M. y Prinzie, P. (2012). Longitudinal Impact of Parental and Adolescent Personality on Parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (1), pp.189-199.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis (6 ed.)*. New Jersey: Pearson.
- Haley, J. (1995). *Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hampson, S.E. y Báguena, M.J. (1998). *La construcción de la personalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hastings, P.D., y Grusec, J.A. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Developmental Psychology*, 34 (3), 465-479.
- Héritier, F. (2001). *Las sociedades humanas y la familia*. Encyclopedia Universalis France, S.A.
- Hernández Prados, M.A., y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Herrera, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 13 (6), 591-595.
- Herrera-Gutiérrez (2000): Percepción de Estilos Educativos Parentales e Inadaptación en adolescentes. *Revista de Psicología*. Vol. XXII (1-2).
- Herrera-Gutiérrez, E., Brito de la Nuez, A.G., Pérez-López, J., Martínez-Fuentes, M.T. y Díaz-Navarro, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Universitas Tarraconensis*, 23, 45-58.

- Hervás, N. (2000). "El Sistema de Apego en la Generación de los Padres y Terapia Familiar". *Sistémica*, n°8, 89-99.
- Hetherington, E.M. y Parke, R.D. (1993). *Child Development: A contemporary viewpoint*. New York: McGraw Hill.
- Hickman, G.P., Bartholomae, S. y McKenry, P.C. (2000). Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, 65, 1137-1146.
- Hill, R. (1958). Generic features of families under stress. *Social Casework*, 49, 139-150.
- Hoeve, M., Dubas, J.S., Gerris, J.R.M., Van der Laan, P.H. y Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence*, 34, 813-827.
- Hofer, M.A. (1995). Hidden regulators. *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives*, 203-230.
- Hoff, E., Laursen, B. y Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. En M. H. Bornstein (Ed), *The Hand Book of Parenting: Vol. 2. Biology and Ecology of Parenting* (pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hoghugh, M. (1997). Parenting at the margins: some consequences of inequality, in K.N. Dwivedi (ed.) *Enhancing Parenting Skills. A guide Book for Professionals Working with Parents*. Chichester: Wiley.
- Iglesias de Ussel, J. (1998). *La familia y el cambio político en España*. Madrid: Tecnos.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Iturrieta, S. (2001). Perspectivas teóricas de las familias como interacción, como sistemas y como construcción social. En S. Iturrieta, *Conflictos familiares. ¿Cómo resolverlos?*. CED, Universidad Católica del Norte.
- Iturrieta, S. (2004). Perspectivas teóricas para la intervención e investigación familiar: Nuevos desafíos para la formación profesional. *Revista de Trabajo Social Perspectivas Notas sobre intervención y acción social*, n° 14. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile.

- Jacobs, N. y Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher & lower achieving students. *Educational studies*, 31 (4), 432-448.
- Jiménez, T. (2011). Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 53-61.
- Jiménez, J. M. y Muñoz, A. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de Psicología*, 23, 315-327.
- Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Pérez Carbonell, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 341-356.
- Kalawski, J.P., y Haz, A.M. (2003). Y....¿dónde está la resiliencia?. Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 365-372.
- Kellerhalls, J. y Montandon, C. (1997). Les styles éducatifs, En De Singly, F. (dir.). La famille l'edat des savoirs. Paris. Éditions La Découverte, 194-200.
- Klein, D.M. (1994). "*Theory as data: an investigation of ourselves*", Minneapolis, MN, National Council on Family Relations, Theory Construction and Research Methodology Workshop.
- Klein, D.M. y White, J. M. (1996). *Family Theories. An introduction*. Sage Publications, Inc.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mother's discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging intenalization. *Child Development*, 66, pp.597-615.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington, D.C.: Organización Panamericana para la Salud.
- Kropf, N.P. y Burnette, D. (2003). Grandparents as family caregivers: lessons for intergenerational education. *Educational Gerontology*, 29 (4), 361-372.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond Bidirectionality: Bilateral Conceptual Framework for Understanding Dynamics in Parent-Child Relations. En L. Kuczynski (ed.)



- Handbook of Dynamics in Parent. Child Relations*, 3-24. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kuczynski, L., y Parkin, C.M. (2007). Agency and Bidirectionality in Socialization: Interactions, Transactions, and Relational Dialectics. En Grusec, Joan E. (Ed.); Hastings, Paul D. (Ed.). *Handbook of socialization: Theory and research*, (pp.259-283). New York, NY, US; Guilford Press, xv, 720pp.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de orientación educativa*. Madrid: Ed. Visor.
- Lafuente, M.J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). *Revista de psicología general y aplicaciones*. Universidad de Valencia, 53 (1), 165-190.
- Lafuente, M.J. y Cantero, M.J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámide.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., y Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lanz, M., Scabini, E., Vermulst, A.A. y Gerris, J.R. (2001). Congruence on child rearing in families with early adolescent and middle adolescent children. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 133-139.
- LaRossa, R. y Reitzes, D.C. (1993). "Symbolic interactionism and family studies". En P.G. Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R Schumm & S.K. Steinmetz (comps.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*, Nueva York, Plenum Press.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. En M. Bornstein, (Ed.) *Handbook of Parenting*, (2da. ed., vol. 1, 189-225. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lecannelier, F., Flores, F., Hoffmann, M. y Vega, T. (2010). Trayectorias tempranas de la agresión: evidencias y la propuesta de un modelo preventivo. En D. Sirpolu y H. Salgado (Eds.), *Infancia y adolescencia en riesgo: Desafíos y aportes desde la Psicología en Chile*. Santiago: Universidad del Desarrollo.

- Lengua, L.J. (2006). Growth in temperament and parenting as predictors of adjustment during children's transition to adolescence. *Developmental Psychology*, 42 (5), 819-832.
- Lengua, L. y Kovacs, E. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Applied Developmental Psychology*, 26, 21-38.
- Leoni, S. (2014). La familia, ¿está realmente en extinción? La teoría de la evolución en el grupo familiar. En Contribuciones a las Ciencias Sociales. [www.eumed.net/rev/cccss/28/grupo-familiar.html](http://www.eumed.net/rev/cccss/28/grupo-familiar.html).
- Lerner, R., Rothbaum, F., Boulos, S., y Castellino, D. (2002). Developmental systems perspective on parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 2., Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp.315-344). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lévi-Strauss, C. (1974). La familia. En J.R. Llobera (comp.), *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*, Barcelona: Anagrama.
- Lila, M.S. y Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Informació Psicològica*, 59, 11-17.
- Llopis, D. y Llopis, R. (2001). *Estilos educativos y relaciones sociales. En Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global. VII Congreso Español de Sociología. Comunicación. Salamanca, 20-22 Septiembre.*
- López, F. (1995). *Necesidades de la Infancia y Protección Infantil*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. y Cantero, M.J. (1999). La intervención en la familia. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz, (coords.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, S. y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- López- Romero, L., Romero, E., y Villar, P. (2012). Relaciones entre estilos educativos parentales y rasgos psicopáticos en la infancia. *Behavioral Psychology*, 20, 603-623.

- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López-Soler, C., Puerto, J.C., López-Pina, J.A. y Prieto M. (2009): Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25 (1), 70-77.
- Luria, A.R. (1977). On quasi-aphasic speech disturbances in lesions of the deep structures of the brain. *Brain and Language*, 4 (3), 432-459.
- Luscher, K. (1990). The social reality of perspectives: On GH Mead's potential relevance for the analysis of contemporary societies. *Symbolic Interaction*, 13 (1), 1-18.
- Luthar, S. (2003). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press. Nueva York.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cohen y D. Cicchetti (Eds.): *Developmental psychopathology, vol. 3: Risk, disorder and adaptation* (2nd ed.) (pp.739-795). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Luthar, S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Lykken, D.T. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.
- Lytton, H. y Romney, D. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- MacCallum, R. y Austin, J. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. *Annual Review of Psychology*. 51, 201-226.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28 (6).
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4., pp. 1-101. New York: Willey.
- Macià, D. (2005). *Ser padres. Educar y afrontar los conflictos cotidianos en la infancia*. Madrid: Pirámide.

- MacLeod, J. y Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 24 (9), 1127-1149.
- Magaz, A., y García, E. (1998). *Perfil de estilos educativos*. Manual de referencia. Bizcaia: Grupo Albor-COHS.
- Mahoney, M.J. (1995). *Cognitive and Constructive Psychoterapies*. New York: Springer Publishing Co.
- Main, M. (1996). "Introduction to the special Section on Attachment and Psychopathology: 2. Overview of the Field of Attachment". *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 64, 2, 237-243.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of a disorganized /disoriented attachment pattern, en Brazelton, T.B. y Youngman, W. (Eds.), *Affective development in infancy*, Norwood. Nueva York: Ablex, 95-124.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infant as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation: En M. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*, 121-160.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J. y Byrne, S. (2015). El proceso de apoyo en la promoción de la parentalidad positiva. En M.J. Rodrigo, M.L Máiquez, J.C. Martín, S. Byrne y B. Rodríguez, *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Maldonado, M. y Micolta, A. (2003). *Los nuevos padres, las nuevas madres*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- Martín, C. (2005). *La parentalidad: controversias en torno de un problema público*. París: Alto Consejo de la Población y la Familia.
- Martín, J.C., Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B. y Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Psychosocial Intervention*, 18. (2), 121-133.

- Martín, J.C. y Rodrigo, M.J. (2013). La promoción de la Parentalidad Positiva. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, 18 (1)  
[Http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao).
- Martín, J.C., Tomas, A.M., Cabrera, E., Miranda, C. y Rodrigo, M.J. (2015). La evaluación de riesgos y fortalezas en parentalidad positiva. En M.J. Rodrigo et al. (2015), *Manual práctico de parentalidad positiva*, Madrid: Síntesis.
- Martínez, I. y García, J.F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Vol. 5. Ministerio de Educación.
- Martínez González, R.A. (2009). *Programa guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez González, M.C., Álvarez, B., y Fernández Suárez, A.P. (2009). *Orientación familiar. Contextos, evaluación e intervención*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez González, R.A., Álvarez, L., Pérez Herrero, M.H. (2010). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Papeles Salmantinos de Educación. Nº14. Facultad de CC. de la Educación, Universidad pontificia de Salamanca.
- Martínez Sánchez, I., Fuentes, M.C., García, F. y Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25 (3), 235-242.
- Martínez Vázquez, C., y Ciscar, E. (2009). La intervención sobre el rol parental desde el Modelo Restaurador. En E. Ciscar, Martínez Vázquez, C., Cánovas, P., Sahuquillo, P., Beyebach, M. y Sáenz, J.A., *Orientación familiar. De la capacidad a la funcionalidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Masten, A.S. y Curtis, W.J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 529-550.
- Masten, A. y Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094 (1), 13-27.
- Mattessich, P. y Hill, R. (1987). "Life cycle and family development". En M.B. Sussman & S.K. Steinmetz (comps.). *Handbook of marriage and the family*. Nueva York, Plenum.
- McCubbin, M. y McCubbin, H. (1993). Family coping with health crises: The resiliency model of family stress, adjustment and adaptation. In C. Danielson, B. Hamel-Bissell, & P. Winstead-Fry (Eds.), *Families, health and illness*. New York: Mosby.
- McCubbin, M. y Thompson, A. (1987). *Family assessment inventories for research and practice*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- McKee, L., Olson, A., y Jones, D. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence*, 22, 187-196.
- Mead, G.H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós (3ª ed.) Trad. de Florial Mazía.
- Megías, I. (2007). Padre-docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. En Álvarez, M.I., y Berástegui, A. (2007). *Educación y Familia: la educación familiar en un mundo de cambio*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Meil, G. (2006). Padres e hijos en la España actual. *Colección Estudios Sociales La Caixa*, (19).
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.
- Mestre, M.V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M.J. y Cortés, M.T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 211-225.

- Micolta, A., Escobar, M.C., y Betancourt, L.J. (2013). La investigación y la intervención con familias. *Prospectiva*, 18, 349-381.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). La participación de las familias en la educación escolar. Secretaría General Técnica. Consejo Escolar del Estado.
- Minguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de educación*, (363), 210-229.
- Minuchin, S. (1977). *Familias y Terapia familiar*. Barcelona: Granica.
- Montero, M. y Jiménez M.A. (2009): Los estilos educativos parentales y su relación con las conductas de los adolescentes. *Familia*, 39, 77-104.
- Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento Psicológico*, 9 (17), 83-96.
- Mowrer, O.H. (1960). *Learning theory and behaviour*. New York. Willey.
- Munné, F. (1995). Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento. *Revista Interamericana de psicología*, 29 (1), 1-12.
- Munné, F. (1996). *Entre el individuo y la sociedad*. Barcelona: Ed. EUB.
- Muñoz, A. (2005): La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2, 147-163.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescentes: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31 (2), pp.15-32.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001a). *La familia y la educación*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001b). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.
- Musitu, G. y García, J.F. (2001). *ESPA 29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G. y García, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Musitu, G., y Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Juventud*, 16, 67-101.
- Nardone, G. (1998). *Psicosoluzioni*. Milano: Rizzoli.

## 9.- Referencias bibliográficas.

---

- Nardone, G., Giannotti E. y Rocchi R. (2005). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Noguera, J.A. (1996). La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una traducción de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. *Revista de sociología*, 50, 133-153.
- Nudler, A. y Romaniuk, S. (2005). Prácticas y subjetividades parentales: transformaciones e inercias. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 22, 269-285.
- Nye, F.I. (1979). "Choice, exchange, and the family". En W.R. Burr, R. Hill, F. I. Nye & I. Reiss (comps.), *Contemporary theories about the family*, Vol. 2. Nueva York, Free Press.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 65-81.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1-10.
- Olivares, J., Alcazar, I.R. y Olivares, P.J. (2006). *Ser padres, actuar como padres. Un reto que requiere formación y tiempo*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Olson, D. H. (2011). *Marriage and families: Intimacy, diversity, and strengths* (11th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Olson, D., McCubbin, H., y Barnes, H. (1983). *Families what makes them work*. Beverly Hills, Sage.
- Olson, D. H., McCubbin, H.I., Barnes, H.L., Larsen, A.S., Muxen, M.J. & Wilson, M.A. (1983). *Families: what makes them work*. Beverly Hills, Sage.
- Olson, D.H., Sprenkle, D.H. y Russell, C.S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family process*, 18, (1), 3-28.



- OMS (1976). *Índices estadísticos de la salud de la familia*. Informe de un Comité de Expertos. Ginebra, nº587).
- Onnis, L. (1990). *Terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Onnis, L. y Watzlawick, P. (1997). *La Palabra del cuerpo: psicósomática y perspectiva sistémica*. Herder.
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.
- Osmond, M.W. y Thorne, B. (1993). "Feminist theories: The social construction of gender in families and society". En P.G. Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Schumm y S.K. Steinmetz (comps.). *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. Nueva York, Plenum Press.
- Osorio A., Rivas-Borrell, S., Irala, J, Calatrava, M., y López-Del Burgo, C. (2009): Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas. *Revista Panamericana de Pedagogía* nº 14:13-37.
- Padilla-Walker, L.M., Carlo, G., Christensen, K.J. y Yorgason, J.B. (2012). Bidirectional relations between authoritative parenting and adolescents' prosocial behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 22 (3), 400-408.
- Paikoff, R. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty?. *Psychological Bulletin*, 110 (1), 47-66.
- Palacios, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Ministerio de Educación.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. *Desarrollo afectivo y social*, 267-284.
- Palacios, J. y Moreno, M.C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M.J. Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J Rodrigo y J. Palacios, (Coords.), *Familia y desarrollo humano*, pp.25-44. Madrid: Alianza.
- Palacios, J. y Sánchez, Y. (1996): Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de Psicología*, 71, 87-105.

- Pantoja, L., y Añaños, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 109-122.
- Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 17-40.
- Parke, R.D. y Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3, pp. 463-552. New York: John Wiley and Sons.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anales de Psicología*, 35, 331-346.
- Parra A., Sánchez I. y López, F. (2007): Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de psicología*, 23 (1), 49-56.
- Pastor, M.J. (2014). Estilos educativos percibidos en una muestra de niños de edad escolar en función de variables personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 1(2), 133-139.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D., y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Paulus, M., Simmons, E., Potterat, K., Van Orden, K. y Swain, J. (2010). Systems Neuroscience approaches to measure brain mechanisms underlying resilience-towards optimizing performance. En Komguth, S., Steinberg, R., Matthews, M. (Eds). *Physiological Factors During High-Tempo Operations* (pp.133-145). United States: Ashgate.
- Pelegriña, S., García Linares, M.C. y Casanova, P.F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 25 (2), 147-168.
- Peralbo, M. y Fernández, M.L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 7, 309-322.

- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereira, M.C. y Pino, M.R. (2002). Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Aspectos generales (I), *Revista de Ciencias de la Educación*, 189, 21-37.
- Pérez Alonso-Geta (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En E. Gervilla (coord.), *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, 65-80. Madrid: Narcea.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothem*, 24 (3), 371-376.
- Pérez Alonso-Geta, P.M., y Cánovas, P. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar el niño de 0 a 6 años*. Madrid: Fundación SM.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. y Cánovas, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación S.M.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C., y Sánchez-Ferrer, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales, nº5.
- Pérez De Pablos, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid: Santillana.
- Pérez Padilla, J., Lorence, B. y Menéndez, S.. (2010). Estrés y competencia parental: un estudio con madres y padres trabajadores. *Suma Psicológica*, 17 (1), 47-57.
- Pinedo, J. y Santelices, M. (2006). Apego adulto: los modelos operantes internos y la teoría de la mente. *Terapia Psicológica*, 24 (2), 201-209.
- Plan Integral de Apoyo a la Familia* (2015-2017). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. [www.msssi.gob.es/novedades/docs/PIAF-2015-2017.pdf](http://www.msssi.gob.es/novedades/docs/PIAF-2015-2017.pdf).
- Pons, J., y Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9, 609-617.
- Pourtois, J.P. y Desmet, H. (1997). *L'Education Postmoderne*. París: Presses Universitaires de France.

- Posada, A., Gómez, J. y Ramírez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta Pediátrica de México*, 29 (5), 45-53.
- Pozo, J.I., y Scheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Puente, A. (2007). *Cognición y Aprendizaje*. Fundamentos Psicológicos. España: Editorial Pirámide.
- Quoss, B. y Zhao, W. (1995). Parenting styles and children's satisfaction with parenting in China and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 26, 265-280.
- Rapoport, R. y Rapoport, R.N. (1982). British families in transition, en R.N. Rapoport, M. Fogarty y R. Rapoport, R. (comp.), *Families in Britain*, Londres, Routledge.
- Reder, P., Duncan, S., y Lucey, C. (2003). *Studies in the Assessment of Parenting*. London: Routledge.
- Reder, P., y Lucey, C. (1995). Significant issues in the assessment of parenting. Assessment of parenting. *Psychiatric and psychological contributions*, 3-21.
- Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En E. Repetto (Ed.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, 453-482. Madrid: UNED.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Repetto, E., Pena M., Mudarra, M.J. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, 11 (5), 159-178.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, (3), 307-321.

- Richaud de Minzi, M.C. (2007). Inventario de Percepción de Estilos Parentales en niños de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 23 (1), 63-81.
- Rodrigo, M.J., Correa, A.D., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Rodríguez, G. (2006). Family preservation services on the Canary Islands: Predictors of the efficacy of a Parenting program for families at-risk of social exclusion. *European Psychologist*, 11 (1), 57-70.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G. y Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia: programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid. Junta de Castilla y León.
- 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*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., y Rodríguez Ruíz, B. (2015). La parentalidad positiva: un nuevo enfoque para el trabajo con familias. En M.J. Rodrigo, M.L. Máiquez, J.C. Martín, S.Byrne, B. Rodríguez (Coords.). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E. y Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 113-120.
- Rodrigo M.J. y Palacios J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Psicología y Educación. Editorial Alianza.
- Rodríguez, M.A., Del Barrio, M.V. y Carrasco, M.A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna?. Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*. Vol.2, nº2, 10-18.

- Roe, R. (2003). What makes a competent psychologist?. *European Psychologist*, 7 (3), 192-202.
- Romano, E., Tremblay, R.E., Boulerice, B. y Swisher, R. (2005). Multievel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 565-578.
- Rosenstein, D.S. y Horowitz, H.A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64 (82), 244.
- Russell, A., Hart, C.H., Robinson, C.C., y Olsen, S.F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 74-86.
- Rutter, M. (1992). *Resilience: Some conceptual considerations*. Presented at the fostering resilience conference. Institute for Mental Health Initiatives, Washington, D.C.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31, 205-209.
- Ryan, R.M., Martín, A., y Brooks-Gunn, J. (2006). Is one parent good enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 36 months. *Parenting: Science and Practice*, 6, 211-228.
- Rygaard, N.P. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Sabatelli, R.M. y Shehan, C.L. (1993). Exchange and resource theories. In *Sourcebook of family theories and methods* (pp.385-417). Springer US.
- Sabucedo, J.M., D'Adamo, O. y García Beaudoux, V. (1997). *Fundamentos de psicología social*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Salazar-Parreñas, R. (2001). *Servants of Globalization: Women, Migration and Domestic Work*. Stanford University Press.
- Salem, G. (1990). *Abordaje terapéutico de la familia*. Barcelona: Masson.

- Sallés, C. y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. En *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*. 49, 25-47.
- Samper, P., Cortés, M.T., Mestre, V., Nácher, M.J., y Tur, A.M. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behaviour Inventory a población española. *Psicothema*, 18 (2), 263-271.
- Sánchez-Martín, J.R y Cols. (2009): Niveles de andrógenos, estilos parentales y conducta agresiva en niños y niñas de 5-6 años de edad. *Psicothema*, 21 (1), 57-62.
- Sánchez, E.F. y Pérez, C. (1990). Diagnóstico sistémico de una familia: El Cuestionario de Interrelación Familiar (CIF) y la técnica de rejilla. *Psicológica*, 11, 59-82.
- Sánchez-Romero, M.R. (2010). La familia como escenario del desarrollo infantil. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, nº34.
- Sanders, M.R. y Morawska, A. (2010). ¿Es posible que el conocimiento de los padres, las competencias y expectativas disfuncionales, y la regulación emocional mejoren los resultados de los niños. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*.
- Schaefer, E.S. (1959). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schaefer, E.S. (1961). Converging conceptual models for maternal behavior and child behavior. En L. Glidewell, (Ed.), *Parental Attitudes and Child Behavior*, 124-146. Oxford, England: Charles C. Thomas.
- Schaefer, E.S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Schaefer, E., & Bell, R. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.
- Schaffer, H.R. (1999). Understanding Socialization: From Unidirectional to Bidirectional Conceptions. In M. Bennett (ed.) *Developmental Psychology: Achievement and Prospects*. London: Psychology Press.

- Schaffer, H.R. (2006). *Key Concepts in Developmental Psychology*. London: Sage Publications.
- Schneider, W., Cavell, T., Hughes, J. (2006). A sense of containment: Potential moderator of the relation between parenting practices and children's externalizing behaviours. En *Development and Psychopathology*, 15, 95-117.
- Schunk, D.H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL. Northwestern University Press.
- Sears, R.R., Maccoby, E.E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, & Peterson.
- Seligman, M. (1998). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grijalbo
- Seligman, M. (2006). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.
- Sidebotham, P. (2001). Culture, stress and the parent child relation-ship: a qualitative study of parents perceptions of parenting. *Child: Care, Health and Development*, 27, 485.
- Siegel, D., y Payne, T. (2012). *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Barcelona: Editorial Alba.
- Siles, C. (2003). La colaboración de los padres con la escuela. *Revista Padres y Maestros*, 279, 10-14.
- Silverman, S.M. (1991). *Prevención del uso indebido de drogas: La comunidad en acción*. Nueva York: ONU.
- Simmel, G. (1923). *El conflicto de la cultura moderna*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba, serie IV, Vol.1, 17.
- Simons, L.G., y Conger, R.D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.
- Smith, S. (1995). "Family theory and multicultural family studies", En B.B. Ingoldsby y S. Smith (comps.), *Families in multicultural perspective*, Nueva York. Guildford Press.



- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125-146.
- Spitz, R. (1978). *El primer año de vida*. Madrid: Aguilar.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. y Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. y Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic-success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. y Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescence from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L. y Silk, J.S. (2002). Parenting adolescents. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol.1. Children and parenting* (2ªed., 103-134). Nueva Jersey, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Symonds, P.M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. Nueva York: Harper & Row.
- Tébar, L. (2014). Resiliencia y educación: principios y estrategias. *Revista Conhecimento e Diversidade*, Niterói, 11, 41-64.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2).

- Tejada, J. y Navío, A. (2004). El desarrollo y la gestión de las competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-15.
- Thelen, E. y Smith, L.B. (1998). Dynamic systems theories. Handbook of child psychology: Vol. 1., 563-634. *Theoretical models of human development*. 5th. Ed. John Wiley & Sons.
- Therborn, G. (2002). Entre el sexo y el poder: Pautas familiares emergentes en el mundo. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, (166), 3-30.
- Tildesley, E.A. y Andrews, J.A. (2008). The Development of Children's Intentions to Use Alcohol: Direct and Indirect Effects of Parent Alcohol Use and Parenting Behaviors. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22 (3), 326-339.
- Torío, S., Peña, J.V., y Inda, M. (2008a). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), 62-70.
- Torío, S., Peña, J.V., y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*.V.20.  
<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/988>
- Triana, B. y Rodrigo, M.J. (1998). Familias con miembros adictos a las drogas y al alcohol. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Dir.) *Familia y desarrollo humano*, 423-442. Madrid:Alianza.
- Trivette, C.M., Dunst, C.J., y Hamby, D.W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 3-19.
- Tur, A., Mestre, M.V., y Del Barrio, M. (2004). Factores modulares de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad Estrés*, 75-88.
- UNICEF (2013). Bienestar infantil en los países ricos: un panorama comparativo. *Report Card*, nº11. Oficina de Investigación de UNICEF, Florencia.

- Valdés, A. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P.A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1).  
Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Valdivia, M.C. (2007). Los estilos educativos en la educación familiar. *Miscelánea comillas*. 65 (126), 267-291.
- Valdivia, M.C. (2010). *Madres y padres competentes. Claves para optimizar las relaciones con nuestros hijos e hijas*. Barcelona: Ed. Graó.
- Valencia, E. y Gómez, E. (2010). Una escala de evaluación familiar eco-sistémica para programas sociales: confiabilidad y validez de la NCFAS en población de alto riesgo psicosocial. *Psykhé*, 19 (1), 89-103.
- Valiño, A. (2006). Políticas públicas de apoyo a la función educadora de la familia. En M.I. Álvarez y A. Berástegui, *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Universidad Pontificia Comillas.
- Vargas-Rubilar, J., y Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 171-186.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60.
- Vilchez, L.F. (2007). Análisis de aspectos emocionales en las interacciones familiares y en la educación de los hijos. *Educación y Futuro*, 17, 105-130.
- Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 287-298.
- Vygotsky, L.S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1984). *Pensamiento y Lenguaje En Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L.S. (1995). *El problema del desarrollo de las funciones superiores*. En *Obras Escogidas*, Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.

## 9.- Referencias bibliográficas.

---

- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.(Primera edición 1995).
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family process*, 35, 261-281.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Watzlawick, P. (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Werner, E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw Hill.
- Wertheimer, M. (1945) *Productive Thinking*. New York: Harper.
- Whiting, J.W.M. y Child, I.L. (1953). *Child training and personality: A cross-cultural study*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Wilcox, M.J., Kauni, T. y Caswell, S. (1990). Partner sensitivity to communication behaviour of young children with developmental disabilities. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 679-693.
- Willinger, U., Diendorfer-Radner, G., Willnauer, R., Jorgl, G. y Hager, V. (2005). Parenting stress and parental bonding. *Behavioral Medicine*, 31 (2), 63-69.
- Winsler, A., Madigan, A.L. y Aquilino, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

# **ANEXOS**



# **ANEXO 1. DOSSIER DE LOS JUECES EXPERTOS**





## ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS JUECES

### **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PARENTAL A PADRES/MADRES CON HIJOS/AS DE 3 A 12 AÑOS**

#### *PRESENTACIÓN*

Estimado/a compañero/a: nos dirigimos a usted solicitando su colaboración para valorar un instrumento que analiza la competencia parental en padres con hijos de 3 a 12 años.

Este trabajo se inscribe en la investigación de la tesis doctoral "Análisis de la competencia parental en las etapas de Educación Infantil y Primaria: diseño de un instrumento" dirigida por las Doctoras Paz Cánovas y Piedad Sahuquillo del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.

La investigación pretende elaborar un cuestionario en base a la fundamentación teórica que existe sobre la Parentalidad Positiva<sup>53</sup> y la Competencia Parental con el fin de ofrecer un instrumento para ello desde los centros educativos.

#### **INSTRUCCIONES**

En un primer bloque, el cuestionario consta de una serie de preguntas donde se recogen datos de identificación. A continuación, en un segundo bloque, se plantean ítems referidos al estado de ánimo habitual del menor, su higiene, alimentación y autonomía. Posteriormente, en un tercer bloque, se recogen ítems donde se valoran aspectos sobre las dimensiones que consideramos que son necesarias desempeñar para ser una madre y/o padre competente, se valora con una escala de tipo Likert de cinco grados (1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. A veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre). En un cuarto bloque se plantea una pregunta de estimación de valores a transmitir, donde cada sujeto por orden de preferencia establece los cinco valores más importantes a transmitir a sus hijos/as (siendo el 1 lo más importante y el 5 el menos importante) de entre 12 valores presentados. Para finalizar, en el bloque quinto se plantean ocho situaciones donde el adulto que responde debe elegir aquella opción de respuesta que más se ajuste a su forma de actuar respecto a su hijo/a en esas mismas circunstancias. Son preguntas cerradas de respuesta múltiple, pero a su vez, se da la opción de contestar libremente, si ninguna de las opciones se ajustan a su forma de pensar y/o actuar.

---

<sup>53</sup> Definido en las Recomendaciones del Consejo de Europa (2006) como el "conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas e incluye el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, el sentimiento de control de su propia vida y puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario".

## Anexos.

---

Los ítems del cuestionario deben ser evaluados atendiendo a los criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad.

Por VALIDEZ se entiende la adecuación-idoneidad del ítem con el objeto de estudio. Un ítem es válido cuando aporta información de calidad sobre el objeto de estudio que se trate.

Por UBICACIÓN se entiende la asignación del ítem a la dimensión de que se trate, valorando en qué medida es correcta.

Por INTELIGIBILIDAD se entiende la capacidad de comprensión del ítem por parte de la población a la que se dirige.

Por UNIVOCIDAD se entiende la precisión en la formulación del ítem, de modo que sólo pueda entenderse de un modo concreto, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo.

Le rogamos, pues, que proceda a su valoración usando la siguiente escala y puntuando en el espacio dispuesto para ello:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Totalmente</b>

### **BLOQUE I: DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

1. Persona que contesta el cuestionario :

- Madre
- Padre
- Tutor/a
- Otro/a (indique quién) \_\_\_\_\_

2. Edad de la persona que contesta el cuestionario: \_\_\_\_\_

3. Estado civil: \_\_\_\_\_

4. Ocupación: \_\_\_\_\_

5. Nivel de estudios:

- Sin estudios
- EGB/ESO
- Estudios medios
- Estudios superiores
- Otros (indique cuáles): \_\_\_\_\_

6. Su familia está constituida por:

- Un solo progenitor (madre o padre) con hijo/s
- Los dos progenitores (madre y padre) con hijo/s
- Dos progenitores del mismo sexo con hijos/s
- Dos progenitores con hijo/s aportando uno de ellos (el padre o la madre), o ambos, hijo/s de una relación anterior
- Otros (indique quiénes): \_\_\_\_\_

7. Los recursos económicos de los que disponen son suficientes para cubrir las necesidades familiares:

- Sí
- No

8. (Sólo contestar si en la pregunta anterior ha respondido "No").

¿Qué tipo de necesidad no puede cubrir por falta de recursos?

Por favor, indique a continuación cuál o cuáles : \_\_\_\_\_

9. ¿Existe en la actualidad alguna circunstancia (económica, laboral, separación, pérdida de algún familiar,...) que dificulte su competencia parental (entendiendo por competencia parental lo que los padres hacen para cuidar, proteger y educar a sus hijos/as, asegurándoles un desarrollo sano)?

- Sí Indique cuál: \_\_\_\_\_
- No

10. ¿ Con quién vive habitualmente el/la niño/a? \_\_\_\_\_

11. Edad del/a niño/a para el que está respondiendo el cuestionario: \_\_\_\_\_

12. Género del/a niño/a:

- Masculino
- Femenino

13. ¿Tiene más niños/as o menores a su cargo?

Sexo	Edad
1	
2	
3	
4	
5	
6	

Anexos.

---

14. ¿Quién/es cuida/n habitualmente al niño/a?

---

En caso de no ser sus progenitores indique, por favor, el motivo:

---

15. ¿El/la niño/a presenta alguna deficiencia motora, intelectual, curricular, etc...?

Sí Indique de qué tipo \_\_\_\_\_

No

16. ¿ El/la niño/a presenta algún problema de salud o alguna enfermedad?

Sí Indique de qué tipo \_\_\_\_\_

No

PREGUNTA	VALDEZ	UBICACIÓN	INTELIGIBILIDAD	UNIVOCIDAD
Nº1				
Nº2				
Nº3				
Nº4				
Nº5				
Nº6				
Nº7				
Nº8				
Nº9				
Nº10				
Nº11				
Nº12				
Nº13				
Nº14				
Nº15				
Nº16				

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

<p>Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:</p>
---

### **BLOQUE II: ASPECTOS RELACIONADOS CON EL MENOR**

Le rogamos, pues, que proceda a su valoración usando la siguiente escala y puntuando en el espacio dispuesto para ello:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Totalmente</b>

17. Habitualmente, ¿quién se encarga de la educación del menor en el hogar? (Señale las que considere).

- Madre
- Padre
- Ambos
- Pareja Madre
- Pareja Padre
- Otros (Indique quién, por favor): \_\_\_\_\_

18. ¿Con qué frecuencia se muestra el/la niño/a.....?

	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Con mucha frecuencia	Siempre
	1	2	3	4	5
Alegre					
Reflexivo/a					
Activo/a					
Expresivo/a					
Dócil					
Atrevido/a					
Sano/a					

## Anexos.

---

19. Actualmente, ¿el/la niño/a asiste a algún especialista como logopeda, pediatra, nutricionista, etc...? .

- Sí Indique a cuál y el motivo \_\_\_\_\_
- No

20. ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, pasan los progenitores o responsables del menor con al niño/a? \_\_\_\_\_

21. Señale las actividades que el/la niño/a realiza sólo/a:

- Comer
- Dormir
- Vestirse
- Tareas escolares
- Jugar
- Otras (Indique cuáles): \_\_\_\_\_

22. Señale qué actividades físicas realiza el/la niño/a a lo largo de la semana:

- Parque
- Actividades extraescolares (gimnasia rítmica, básquet,....)
- Otras Indique cuáles: \_\_\_\_\_

23. ¿Cuántas veces se ducha el/la niño/a a la semana? (Señale la respuesta que más se ajuste).

- Entre 1 o 2 veces a la semana
- Entre 3 o 4 veces a la semana
- A diario

24. ¿Con qué frecuencia consume el/la niño/a estos alimentos a la semana?

	Nunca	Rara vez	Ocasional -mente	Con mucha frecuencia	A diario
	1	2	3	4	5
Leche					
Pan					
Verduras					
Frutas					
Legumbres (judías, garbanzos,...)					
Pescado					
Huevos					
Embutidos y fiambres					
Zumos					
Carne (pollo, ternera,...)					
Lácteos (yogures, petit suisse, queso,..)					
Resfrescos (coca-cola, fanta,...)					
Dulces (bollycaos, donuts,...)					
Papas, gusanitos, chucherías,.....					

Si lleva, por algún motivo, una dieta específica, indique la causa (diabético, celíaco,...):

PREGUNTA	VALIDEZ	UBICACIÓN	INTELIGIBILIDAD	UNIVOCIDAD
Nº17				
Nº18				
Nº19				
Nº20				
Nº21				
Nº22				
Nº23				
Nº24				

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

**BLOQUE III: DIMENSIONES**

- **Dimensión Cuidado y protección:** hace referencia a la competencia de los padres/madres en satisfacer necesidades de salud como el sueño (dormir las horas necesarias), higiene diaria, alimentación (variada y equilibrada según la edad del/a menor), atención médica cuando el/la menor está enfermo/a, fomento de la actividad física desde el hogar, clima del hogar y peligros que pueden darse tanto en el hogar como fuera del mismo.

Esta dimensión se responde mediante escala Likert: 1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. A veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre.

Le rogamos, pues, que proceda a su valoración usando la siguiente escala de valoración y puntuando en el espacio dispuesto para ello:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Totalmente</b>

Dimensión Cuidado y protección	SUBDIMENSIÓN	Ítems	VALIDEZ	UBICACIÓN	INTELIGIBILIDAD	UNIVOCIDAD
	Atención médica	25. Cumpro con las citas médicas que tengo del/a niño/a.				
		26. Archivo toda la documentación médica del niño en un lugar de mi casa.				
		27. Soy constante con el tratamiento que el médico le da al/a niño/a cuando está enfermo/a.				
	Salud	28. Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.				
		29. Mi hijo/a lleva la misma ropa varios días seguidos.				
		30. Cuando percibo que hace frío en casa enciendo la calefacción o similares.				
Protección de riesgos	31. Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).					

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:



**- Dimensión Relación Educativa:** esta dimensión hace referencia tanto a las actuaciones como a los pensamientos que los padres/madres ponen en práctica en la construcción y valoración del autoconcepto y autoestima de sus hijos/as, la capacidad de desarrollarse de forma autónoma, el establecimiento de normas y límites, la comunicación tanto verbal como no verbal entre padres/hijos, los apoyos que proporcionan ante situaciones inseguras, transmisión de valores, la relación entre escuela-familia y las expectativas de los padres/madres con respecto a sus hijos/as.

Esta dimensión se responde mediante escala Likert: 1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. A veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre.

Le rogamos, pues, que proceda a su valoración usando la siguiente escala de valoración y puntuando en el espacio dispuesto para ello:

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Bastante	Mucho	Totalmente

SUBDIMENSIÓN	Ítems	VALIDEZ	UBICACIÓN	INTELIGIBILIDAD	UNIVOCIDAD	
Dimensión Relación Educativa	Identidad	32. Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.				
		33. Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.				
	Autonomía	34. Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.				
		35. Inculco que mi hijo/a tome sus propias decisiones.				
		36. Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.				
		37. Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.				
	Transmisión de Valores	38. Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja,...				
		39. Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.				
	Comunicación	40. Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.				
		41. Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.				
Autoridad	42. Le explico los límites que no debe sobrepasar.					

Anexos.

		43. Organizo lo que debe hacer.				
		44. Intento que cumpla las normas de casa.				
Apoyos y reconocimiento		45. Acompaño a mi hijo/a en sus problemas.				
		46. Le felicito cada vez que hace una cosa bien.				
		47. Le animo en todo aquello que le gusta.				
		48. Le apoyo cuando me necesita.				
Expectativas		49. Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.				
		50. Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.				
Familia-escuela		51. Mantengo contacto con su profesorado.				
		52. Hablo en el colegio sobre su evolución.				
		53. Respaldo en casa lo que se dice desde la escuela.				
		54. Reviso a diario su agenda escolar.				

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

**- Dimensión Socio-afectiva y apego:** esta dimensión se refiere a la contribución de los padres en facilitar experiencias relacionales que sirvan como modelos de aprendizaje para vivir de una forma respetuosa, adaptada y armónica en la sociedad. Para ello, los padres deben proveer habilidades de y para la vida, prestar una comunicación afectiva y estrategias de resolución de conflictos.

Asimismo, los padres deben proporcionar un apego seguro y un contexto emocional estable. Para ello, es necesario valorar la resiliencia (conjunto de capacidades para hacer frente experiencias traumáticas con el fin de proporcionar un desarrollo sano), y prestar modelos adecuados de desarrollo favoreciendo su seguridad y protección.

Esta dimensión se responde mediante escala Likert: 1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. A veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre.

Le rogamos, pues, que proceda a su valoración usando la siguiente escala de valoración y puntuando en el espacio dispuesto para ello:

		1	2	3	4	5								
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Totalmente								
<b>Dimensión Socio-afectiva y apego</b>	<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>Ítems</b>					<b>VALIDEZ</b>	<b>UBICACIÓN</b>	<b>INTELIGIBILIDAD</b>	<b>UNIVOCIDAD</b>				
	Desarrollo Socio-afectivo	56. Trato de favorecer que él/ella se relacione con todos/as los/as niños/as, aunque no los conozca.												
		57. Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).												
	Comunicación Afectiva	58. Le demuestro lo que siento.												
		59. Le escucho cuando necesita contarme algo.												
	Resolución de conflictos	60. Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.												
		61. Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.												
	Habilidades de y para la vida	62. Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.												
		63. Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.												
		64. Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere.												
	Contexto Emocional	65. Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.												
		66. Comparto todo mi tiempo libre en familia.												
		67. Cuando le hacen daño siento la necesidad de protegerlo.												
	Resiliencia	68. Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.												

Dimensión Socio-afectiva y apego	SUBDIMENSIÓN	Ítems	VALIDEZ	UBICACIÓN	INTELIGIBILIDAD	UNIVOCIDAD
	Apego Seguro y protección		69. Soy capaz de saber lo que le pasa a mi hijo/a con sólo mirarle.			
		70. Cuando veo que se aprovechan de mi hijo siento la necesidad de protegerlo.				
		71. Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.				
		72. Muestro agrado a mi hijo/a cuando me demuestra afecto.				
		73. Cuando puedo, intento jugar con él/ella.				

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

**- Dimensión Adaptativa y responsividad parental:** se valora la competencia de los padres en respetar la individualidad y la capacidad de adaptación a los cambios físicos, emocionales, conductuales, educativos y sociales que vayan floreciendo a lo largo del desarrollo de su hijo/a. Además, engloba la competencia de los padres en valorar su tarea como padre/madre. No sólo a nivel individual sino, también, en pareja si es que la hubiere.

Esta dimensión se responde mediante escala Likert: 1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. A veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre.

Le rogamos, pues, que proceda a su valoración usando la siguiente escala de valoración y puntuando en el espacio dispuesto para ello:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Totalmente</b>

	SUBDIMENSIÓN	Ítems	VALIDEZ	UBICACIÓN	INTELIGIBILIDAD	UNIVOCIDAD
<b>Dimensión Adaptativa y responsividad parental</b>	Aceptación y Reconocimiento	74. Valoro su esfuerzo.				
		75. Me gustaría que mi hijo/a fuera de otra forma.				
		76. Acepto las cosas que le gustan aunque no me gusten a mí.				
	Flexibilidad y Adaptación a cambios normativos y/o paranormativos	77. Mi hijo/a me pide que lo/la entienda.				
		78. Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.				
		79. Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.				
		80. Intento ser flexible ante sus necesidades.				
	Autopercepción del rol parental	81. Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.				
		82. Invierto todo mi tiempo y dedicación en estar con mi familia.				
		83. Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.				
		84. Me siento responsable de todo lo que hace él/ella.				
	Eficiencia económica	85. Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.				
		86. Planifico mensualmente los gastos de la casa.				
	Satisfacción personal	87. Gasto el dinero en cosas que nos gustan hacer aunque no tengamos para otras cosas.				
		88. Me considero un buen/a padre/madre.				
	Acuerdos familiares	89. Me frustró cuando veo que mi hijo/a se comporta mal.				
		90. Hablamos en pareja sobre los temas relacionados con el/la niño/a.				
		91. Las tareas del hogar las hacemos entre todos los miembros que viven en casa.				

Incluya las sugerencias y rectificaciones que considere oportunas:

**BLOQUE IV. ESCALA PERSONAL DE VALORES**

Como juez-experto, le rogamos, pues, que proceda a su valoración usando la siguiente escala de valoración y puntuando en el espacio dispuesto para ello:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Totalmente</b>

A continuación, se presentan una serie de valores en los que debe seleccionar cinco y establecer un orden de prioridad (siendo el 1 el más importante y 5 el menos importante) según su forma de pensar y/o actuar con respecto a su hijo/a.

**55. Considero muy importante transmitir a mi hijo/a:**

- |          |                   |                |             |
|----------|-------------------|----------------|-------------|
| 1. _____ | La belleza física | La solidaridad | La fama     |
| 2. _____ | El amor           | El respeto     | El poder    |
| 3. _____ | La salud          | El dinero      | El esfuerzo |
| 4. _____ | La inteligencia   | La religión    | La amistad  |
| 5. _____ |                   |                |             |

<b>PREGUNTA</b>	<b>VALIDEZ</b>	<b>UBICACIÓN</b>	<b>INTELEGIBILIDAD</b>	<b>UNIVOCIDAD</b>
Nº55				

**BLOQUE V: ESTILOS EDUCATIVOS**

*Los Estilos Educativos son modelos o esquemas prácticos que simplifican las pautas de crianza y educación paterna en determinadas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí en diferentes condiciones, dan lugar a diversos y habituales tipos de educación familiar” (Pérez y Cánovas, 1996: 141).*

*“Se trata de tendencias desarrolladas por los padres en relación con el menor pero que, indudablemente, son modificables y pueden cambiar a lo largo del ciclo vital familiar. Evidentemente, los estilos educativos familiares se irán configurando no sólo por aquello que los padres decidan y consideren sino también por la influencia de los propios hijos, de sus comportamientos, acciones, etc.” (Cánovas y Sahuquillo, 2014).*

➤ **Tipos de Estilos Educativos y patrones de comportamiento de cada estilo.**

**Autoritario:** Se aplican normas sin poderse discutir. Los castigos son severos. Padres muy exigentes. Poca comunicación y afecto.

**Autoritativo:** Estimulan la madurez de los hijos, son comprensivos, afectuosos, establecen límites y potencian la comunicación parento-filial.

**Permisivo:** Poca o ninguna restricción, amor incondicional, mucha libertad y poca conducción, no establecen límites.

**Indiferente:** No hay límites y falta de afecto. Los padres permiten que sus hijos/as actúen de acuerdo a sus impulsos.

**Sobreprotector:** Padres que prestan excesivo cuidado y atención a su hijo/a, cariñosos y poco normativos, coartan cualquier tipo de iniciativa.

Como juez-experto, el rogamos, pues, que proceda a su valoración del ítem usando la siguiente escala de valoración y puntuando en el espacio dispuesto para ello:

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Bastante	Mucho	Totalmente

**Para finalizar, le planteamos una serie de situaciones donde tendrá que marcar con una X aquella opción que más se ajuste a su comportamiento con respecto a su hijo/a.**

**¿Cómo solucionaría esta situación.....?**

92. Hace mucho frío y el/la niño/a no quiere ponerse la chaqueta.

- Razono con él/ella que si no se la pone se puede resfriar y le obligo a ponérsela (Democrático).
- Le dejo que haga lo que quiera (Permisivo).
- Le obligo a ponérsela (Autoritario)
- Me da igual lo que haga (Indiferente).
- Cojo la chaqueta y se la pongo para que no se resfríe (Sobreprotector).
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_

93. El/la niño/a esta jugando en el parque y un amigo/a le empuja y se cae. Se da en la cabeza y el/la niño/a llora desconsoladamente.

- Me preocupo por ver y actúo en consecuencia. (Autoritativo)
- A partir de ese momento no le dejo moverse por si se vuelve a caer. (Sobreprotector).
- Le riño sin saber cómo está. (Autoritario).
- No le hago caso. (Indiferente).
- No intervengo, tiene que acostumbrarse a resolver sus problemas. (Permisivo).
- Otros (indique qué haría): \_\_\_\_\_

94. No quiere dormir y está llorando porque tiene miedo.

- Me acuesto con él/ella para que no sufra. (Sobreprotector).
- Le acompaño a su habitación y me quedo con él/ella hasta que se relaja y se duerma. (Autoritativo).
- No le presto atención. (Indiferente).
- Le dejo que haga lo que quiera. (Permisivo).
- Le obligo a que se duerma él/ella sólo/a. (Autoritario).
- Otros (indique qué haría): \_\_\_\_\_



95. No se esfuerza en sus tareas diarias.

- Voy al colegio para intentar solucionar la situación en colaboración con su profesor/a (Democrático).
- Le castigo por ser un/a holgazán/a (Autoritario).
- Le hago yo las tareas, ya que es un/a niño/a (Sobreprotector).
- No tengo tiempo (Indiferente).
- Le dejo que haga lo que quiera (Permisivo).
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_

96. Quiere ir al parque un ratito después del colegio pero es tarde.

- Iría al parque pero negociaría con él/ella el tiempo en el parque (Democrático).
- No le hago caso (Indiferente).
- Hago lo que él/ella quiere (Permisivo).
- Le obligaría ir a casa porque tengo cosas que hacer (Autoritario).
- Me voy al parque y permanezco a su lado todo el tiempo (Sobreprotector).
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_

97. Le cuesta relacionarse y compartir con los demás.

- Le obligo a estar con niños/as de su edad y le dejo sólo. (Autoritario)
- Le busco amigos/as y estoy encima de ellos/as. (Sobreprotector)
- No me importa. (Indiferente)
- Le dejo que él/ella resuelva sus problemas. (Permisivo)
- Le proporciono estrategias de relación e incito que vaya a estar con niños/as de su edad. (Autoritativo)
- Otros (indique qué haría): \_\_\_\_\_

## Anexos.

---

98. El/la niño/a quiere participar en una actividad que ha promovido el colegio pero ningún/a niño/a quiere ir con él/ella porque está gordito/a.

- Le dejaría que hiciese lo que quisiera (Permisivo).
- Le animaría a que hablara con sus amigos/as para que lo dejaran jugar (Democrático).
- Hablaría yo con sus amigos/as para que lo aceptaran (Sobreprotector).
- No le hago caso (Indiferente).
- Le impediría jugar (Autoritario).
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_

99. El/la niño/a está jugando y le pides que recoja porque es hora de ir a dormir. Se enfada y lanza un objeto hacia ti.

- Le castigo severamente con varios días sin jugar por su comportamiento (Autoritario).
- Le dejo que haga lo que quiera (Permisivo).
- Hablo con él/ella por lo que ha hecho y le explico que mañana no jugará por su comportamiento (Democrático).
- Recojo yo sus juguetes y lo/a acompaño a su cama (Sobreprotector).
- No hago caso (Indiferente).
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_

SITUACIONES	ESTILOS	VALIDEZ	UBICACIÓN	INTELIGIBILIDAD	UNIVOCIDAD
A	<u>Autoritativo:</u> <u>Autoritario:</u> <u>Sobreprotector:</u> <u>Permisivo:</u> <u>Indiferente:</u>				
B	<u>Autoritativo:</u> <u>Autoritario:</u> <u>Sobreprotector:</u> <u>Permisivo:</u> <u>Indiferente:</u>				
C	<u>Autoritativo:</u> <u>Autoritario:</u> <u>Sobreprotector:</u> <u>Permisivo:</u> <u>Indiferente:</u>				
SITUACIONES	ESTILOS	VALIDEZ	UBICACIÓN	INTELIGIBILIDAD	UNIVOCIDAD
D	<u>Autoritativo:</u> <u>Autoritario:</u> <u>Sobreprotector:</u> <u>Permisivo:</u> <u>Indiferente:</u>				
E	<u>Autoritativo:</u> <u>Autoritario:</u> <u>Sobreprotector:</u> <u>Permisivo:</u> <u>Indiferente:</u>				
F	<u>Autoritativo:</u> <u>Autoritario:</u> <u>Sobreprotector:</u> <u>Permisivo:</u> <u>Indiferente:</u>				
G	<u>Autoritativo:</u> <u>Autoritario:</u> <u>Sobreprotector:</u> <u>Permisivo:</u> <u>Indiferente:</u>				
H	<u>Autoritativo:</u> <u>Autoritario:</u> <u>Sobreprotector:</u> <u>Permisivo:</u> <u>Indiferente:</u>				



**ANEXO 2. RESULTADOS  
DESCRIPTIVOS Y DE  
HOMOGENEIDAD DE  
LOS JUECES-EXPERTOS.**



**Resultados descriptivos y de homogeneidad para criterio de Validez.**

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Cociente variación
1	12	4	5	4,75	,452	9,52
2	12	3	5	4,67	,651	13,94
3	12	4	5	4,58	,515	11,24
4	12	2	5	3,58	,900	25,14
5	12	2	5	4,42	,996	22,53
6	12	2	5	3,92	1,165	29,72
7	12	2	5	3,58	,900	25,14
8	12	1	5	3,42	1,165	34,06
9	12	3	5	4,42	,669	15,14
10	12	3	5	4,50	,674	14,98
11	12	4	5	4,58	,515	11,24
12	12	2	5	3,92	,900	22,96
13	12	3	5	4,58	,669	14,61
14	12	3	5	4,50	,674	14,98
15	12	4	5	4,75	,452	9,52
16	12	2	5	4,00	1,044	26,10
17	12	1	5	3,92	1,084	27,65
18	12	2	5	3,92	,900	22,96
19	12	2	5	3,92	,900	22,96
20	13	1	5	3,54	1,127	31,84
21	13	3	5	4,62	,650	14,07
22	13	1	5	4,31	1,109	25,73
23	13	4	5	4,77	,439	9,20
24	13	4	5	4,77	,439	9,20
25	13	3	5	4,62	,650	14,07
26	13	1	5	3,38	1,325	39,20
27	13	4	5	4,85	,376	7,75
28	13	1	5	4,46	1,127	25,27
29	13	1	5	3,46	1,506	43,53
30	13	3	5	4,31	,855	19,84
31	13	4	5	4,77	,439	9,20
32	13	4	5	4,77	,439	9,20
33	13	3	5	4,62	,650	14,07
34	13	1	5	4,15	1,144	27,57
35	13	1	5	4,00	1,291	32,28
36	13	2	5	4,15	,987	23,78
37	13	4	5	4,69	,480	10,23
38	13	3	5	4,69	,630	13,43
39	13	3	5	4,46	,776	17,40
40	13	3	5	4,62	,650	14,07
41	13	4	5	4,69	,480	10,23
42	13	4	5	4,69	,480	10,23
43	13	1	5	4,38	1,121	25,59
44	13	3	5	4,62	,650	14,07
45	13	1	5	4,46	1,127	25,27
46	13	2	5	4,54	,877	19,32
47	12	3	5	4,50	,674	14,98
48	12	1	5	4,42	1,165	26,36
49	12	1	5	4,33	1,231	28,43
50	12	4	5	4,75	,452	9,52
51	12	4	5	4,75	,452	9,52

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Cociente variación
52	13	2	5	3,69	1,251	33,90
53	13	1	5	4,15	1,214	29,25
54	13	2	5	4,00	1,080	27
55	13	4	5	4,77	,439	9,20
56	13	1	5	4,38	1,121	25,59
57	13	1	5	4,46	1,198	26,86
58	13	4	5	4,77	,439	9,20
59	13	4	5	4,85	,376	7,75
60	13	4	5	4,69	,480	10,23
61	13	3	5	4,62	,650	14,07
62	13	4	5	4,92	,277	5,63
63	13	4	5	4,69	,480	10,23
64	13	3	5	4,31	,630	14,62
65	13	4	5	4,77	,439	9,20
66	13	3	5	4,23	,927	21,91
67	13	4	5	4,69	,480	10,23
68	13	1	5	4,38	1,193	27,24
69	13	1	5	3,92	1,441	36,76
70	13	3	5	4,46	,776	17,40
71	13	2	5	4,31	,947	21,97
72	13	2	5	4,00	,913	22,83
73	13	2	5	4,38	,870	19,86
74	13	3	5	4,62	,650	14,07
75	13	1	5	4,31	1,109	25,73
76	13	3	5	4,46	,660	14,79
77	13	2	5	4,46	,877	19,66
78	13	2	5	4,62	,870	18,83
79	13	2	5	4,15	1,144	27,57
80	13	1	5	3,46	1,330	38,44
81	13	4	5	4,54	,519	11,43
82	13	1	5	3,15	1,625	51,59
83	13	4	5	4,69	,480	10,23
84	13	3	5	4,31	,855	19,84
85	12	4	5	4,75	,452	9,52
86	13	4	5	4,69	,480	10,23
87	13	3	5	4,31	,855	19,84
88	13	3	5	4,38	,768	17,53
89	13	3	5	4,31	,855	19,84
90	13	3	5	4,23	,927	21,91
91	13	4	5	4,69	,480	10,23
92	13	4	5	4,69	,480	10,23
93	12	4	5	4,75	,452	9,52
94	11	1	5	3,18	1,250	39,31
95	11	1	5	4,27	1,191	27,89
96	11	4	5	4,55	,522	11,47
97	11	1	5	3,18	1,250	39,31
98	11	1	5	4,27	1,191	27,89
99	11	3	5	4,09	,831	20,32



**Resultados descriptivos y de homogeneidad para criterio de Ubicación**

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Cociente variación
1	12	4	5	4,75	,452	9,52
2	12	3	5	4,67	,651	13,94
3	12	4	5	4,58	,515	11,24
4	12	3	5	4,42	,669	15,14
5	12	2	5	4,33	,985	22,75
6	12	2	5	3,92	1,165	29,72
7	12	2	5	3,58	,900	25,14
8	12	1	5	3,42	1,165	34,06
9	12	3	5	4,42	,669	15,14
10	12	3	5	4,50	,674	14,98
11	12	4	5	4,58	,515	11,24
12	12	4	5	4,08	,996	24,41
13	12	3	5	4,58	,669	14,61
14	12	3	5	4,50	,674	14,98
15	12	4	5	4,83	,389	8,05
16	12	3	5	4,54	,660	14,54
17	12	1	5	3,69	1,653	44,80
18	12	2	5	3,92	1,165	29,72
19	12	1	5	3,58	1,165	32,54
20	13	1	5	4,15	1,068	25,73
21	13	4	5	4,77	,439	9,20
22	13	1	5	4,46	1,127	25,27
23	13	4	5	4,77	,439	9,20
24	13	4	5	4,77	,439	9,20
25	13	4	5	4,77	,439	9,20
26	13	1	5	3,85	1,405	36,49
27	13	4	5	4,77	,439	9,20
28	13	1	5	4,46	1,127	25,27
29	13	1	5	3,69	1,653	44,80
30	13	2	5	3,85	1,144	29,71
31	13	4	5	4,77	,439	9,20
32	13	4	5	4,77	,439	9,20
33	13	4	5	4,77	,439	9,20
34	13	1	5	4,31	1,109	25,73
35	13	1	5	3,77	1,423	37,74
36	13	2	5	4,00	1,000	25
37	13	4	5	4,69	,480	10,23
38	13	3	5	4,62	,650	14,07
39	13	3	5	4,46	,776	17,40
40	13	2	5	4,23	,927	21,91
41	13	2	5	4,54	,877	19,32
42	13	4	5	4,62	,506	10,95
43	13	1	5	4,31	1,109	25,73
44	13	4	5	4,69	,480	10,23
45	13	1	5	4,31	1,182	27,42
46	13	4	5	4,62	,506	10,95
47	12	1	5	4,50	,674	26,67
48	12	1	5	4,42	1,165	26,36
49	12	1	5	4,42	1,165	26,36
50	12	4	5	4,67	,492	10,53

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Cociente variación
51	12	4	5	4,83	,389	8,05
52	13	3	5	4,38	,768	17,53
53	13	1	5	3,77	1,481	39,28
54	13	2	5	4,31	,855	19,84
55	13	3	5	4,62	,650	14,07
56	13	1	5	4,38	1,121	25,59
57	13	1	5	4,46	1,198	26,86
58	13	3	5	4,69	,630	13,43
59	13	4	5	4,77	,439	9,20
60	13	3	5	4,54	,660	14,54
61	13	3	5	4,54	,660	14,54
62	13	4	5	4,85	,376	7,75
63	13	4	5	4,69	,480	10,23
64	13	3	5	4,38	,768	17,53
65	13	4	5	4,69	,480	10,23
66	13	2	5	3,85	1,144	29,71
67	13	4	5	4,77	,439	9,20
68	13	1	5	4,15	1,281	30,87
69	13	1	5	4,00	1,472	36,80
70	13	1	5	3,69	1,653	44,80
71	13	3	5	4,38	,768	17,53
72	13	2	5	4,08	1,115	27,33
73	13	2	5	4,31	,855	19,84
74	13	3	5	4,54	,660	14,54
75	13	1	5	4,31	1,109	25,73
76	13	3	5	4,38	,650	14,84
77	13	2	5	4,31	,947	21,97
78	13	4	5	4,69	,480	10,23
79	13	2	5	4,38	,870	19,86
80	13	1	5	4,00	1,291	32,28
81	13	4	5	4,62	,506	10,95
82	13	1	5	3,38	1,660	49,11
83	13	4	5	4,69	,480	10,23
84	13	3	5	4,31	,855	19,84
85	12	4	5	4,75	,452	9,52
86	13	3	5	4,46	,660	14,80
87	13	1	5	4,00	1,291	32,28
88	13	3	5	4,46	,660	14,80
89	13	2	5	4,08	1,115	27,33
90	13	2	5	4,23	,927	21,91
91	13	4	5	4,62	,506	10,95
92	13	4	5	4,62	,506	10,95
93	12	4	5	4,67	,492	10,54
94	11	2	5	3,91	,944	24,14
95	11	1	5	4,27	1,191	27,89
96	11	4	5	4,55	,522	11,47
97	11	2	5	3,91	,944	24,14
98	11	1	5	4,36	1,206	27,66
99	11	3	5	4,27	,786	18,41

**Resultados descriptivos y de homogeneidad para criterio de Inteligibilidad**

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Cociente variación
1	12	3	5	4,42	,793	17,94
2	12	3	5	4,42	,793	17,94
3	12	4	5	4,50	,522	11,60
4	12	2	5	3,50	1,168	33,37
5	12	2	5	3,77	1,013	26,87
6	12	2	5	3,50	1,168	33,37
7	12	2	5	3,58	1,084	30,28
8	12	1	5	3,33	1,155	34,68
9	12	3	5	4,25	,754	17,74
10	12	3	5	4,33	,651	15,03
11	12	3	5	4,42	,669	15,14
12	12	2	5	3,92	1,115	28,44
13	12	3	5	4,50	,674	14,98
14	12	3	5	4,42	,669	15,14
15	12	1	5	4,25	1,215	28,59
16	12	3	5	4,54	,660	14,54
17	12	1	5	4,00	1,044	26,10
18	12	2	5	3,92	1,115	28,44
19	12	2	5	3,42	,900	26,32
20	13	2	5	3,77	1,013	26,87
21	13	3	5	4,62	,650	14,07
22	13	4	5	4,69	4,80	10,23
23	13	4	5	4,77	,439	9,20
24	13	3	5	4,23	,832	19,67
25	13	3	5	4,31	,630	14,62
26	13	1	5	4,00	1,354	33,85
27	13	4	5	4,69	,480	10,23
28	13	1	5	4,31	1,182	27,42
29	13	1	5	3,38	1,446	42,78
30	13	1	5	3,69	1,251	33,90
31	13	4	5	4,69	,480	10,23
32	13	4	5	4,77	,439	9,20
33	13	3	5	4,54	,660	14,54
34	13	1	5	4,23	1,092	25,82
35	13	1	5	4,15	1,144	27,57
36	13	3	5	4,31	,751	17,42
37	13	4	5	4,69	,480	10,23
38	13	3	5	4,62	,650	14,07
39	13	3	5	4,38	,768	17,53
40	13	3	5	4,54	,660	14,54
41	13	4	5	4,69	,480	10,23
42	13	4	5	4,62	,506	10,95
43	13	1	5	3,85	1,405	36,49
44	13	4	5	4,69	,480	10,23
45	13	1	5	3,69	1,437	38,94
46	13	2	5	4,38	,870	19,86
47	12	4	5	4,67	,492	10,54
48	12	1	5	4,33	1,155	26,67
49	12	1	5	4,33	1,155	26,67
50	12	4	5	4,67	,492	10,53
51	12	1	5	4,25	1,215	28,59
52	13	1	5	4,15	1,144	27,57

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Cociente variación
53	13	3	5	4,38	,768	17,53
54	13	2	5	4,23	,832	19,67
55	13	4	5	4,62	,506	10,95
56	13	4	5	4,62	,506	10,95
57	13	1	5	4,46	1,198	26,86
58	13	4	5	4,77	,439	9,20
59	13	4	5	4,69	,480	10,23
60	13	4	5	4,62	,506	10,95
61	13	3	5	4,54	,660	14,54
62	13	3	5	4,69	,630	13,43
63	13	3	5	4,54	,660	14,54
64	13	3	5	4,31	,751	17,42
65	13	3	5	4,38	,768	17,53
66	13	2	5	3,92	1,115	28,44
67	13	2	5	4,54	,877	19,32
68	13	1	5	4,31	1,182	27,42
69	13	1	5	3,85	1,405	36,49
70	13	1	5	3,92	1,320	33,67
71	13	2	5	4,38	,961	21,94
72	13	1	5	4,00	1,291	32,28
73	13	1	5	4,23	1,092	25,82
74	13	3	5	4,46	,660	14,79
75	13	1	5	3,85	1,519	39,45
76	13	4	5	4,62	,506	10,95
77	13	1	5	3,85	1,405	36,49
78	13	2	5	4,46	,877	19,66
79	13	4	5	4,54	,519	11,43
80	13	1	5	3,92	1,256	32,04
81	13	2	5	4,23	,927	21,91
82	13	1	5	3,08	1,706	55,39
83	13	4	5	4,62	,506	10,95
84	13	3	5	4,31	,751	17,42
85	12	1	5	4,42	1,165	26,36
86	13	1	5	4,38	1,121	25,59
87	13	1	5	3,69	1,251	33,90
88	13	1	5	4,08	1,256	30,78
89	13	2	5	3,92	1,115	28,44
90	13	2	5	3,92	1,115	28,44
91	13	1	5	4,38	1,121	25,59
92	13	1	5	4,31	1,109	25,73
93	12	1	5	3,67	1,670	45,50
94	11	2	5	3,73	,905	24,26
95	11	1	5	4,18	1,168	27,94
96	11	3	5	4,36	,674	15,46
97	11	1	5	3,73	1,104	29,60
98	11	1	5	4,18	1,168	27,94
99	11	3	5	4,18	,751	17,97

**Resultados descriptivos y de homogeneidad para criterio de Univocidad**

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Cociente variación
1	12	4	5	4,67	,492	10,54
2	12	3	5	4,58	,669	14,61
3	12	4	5	4,58	,515	11,24
4	12	2	5	3,58	1,311	36,62
5	12	2	5	4,00	1,044	26,10
6	12	2	5	3,58	1,165	32,54
7	12	2	5	3,33	1,155	34,68
8	12	1	5	3,33	1,073	32,22
9	12	3	5	4,42	,669	15,14
10	12	3	5	4,42	,669	15,14
11	12	3	5	4,25	,754	17,74
12	12	4	5	4,69	,480	10,23
13	12	3	5	4,58	,669	14,61
14	12	3	5	4,50	,674	14,98
15	12	1	5	3,77	1,166	30,93
16	12	3	5	4,46	,660	14,79
17	12	1	5	3,92	1,084	27,65
18	12	1	5	3,77	1,166	30,93
19	12	2	5	3,25	,965	29,69
20	13	1	5	3,23	1,235	38,24
21	13	4	5	4,69	,480	10,23
22	13	1	5	4,38	1,121	25,59
23	13	4	5	4,77	,439	9,20
24	13	3	5	4,38	,768	17,53
25	13	2	5	4,46	,877	19,66
26	13	1	5	3,92	1,320	33,67
27	13	4	5	4,69	,480	10,23
28	13	1	5	4,31	1,182	27,42
29	13	1	5	2,85	1,625	57,02
30	13	1	5	3,31	1,437	43,41
31	13	4	5	4,77	,439	9,20
32	13	4	5	4,77	,439	9,20
33	13	3	5	4,62	,650	14,07
34	13	1	5	4,23	1,092	25,82
35	13	1	5	4,00	1,225	30,63
36	13	3	5	4,15	,801	19,30
37	13	4	5	4,69	,480	10,23
38	13	2	5	4,38	1,121	25,59
39	13	2	5	4,31	1,032	23,94
40	13	2	5	4,31	,947	21,97
41	13	4	5	4,69	,480	10,23
42	13	4	5	4,62	,506	10,95
43	13	1	5	3,85	1,405	36,49
44	13	4	5	4,69	,480	10,23
45	13	1	5	3,69	1,437	38,94
46	13	2	5	4,38	,870	19,86
47	12	4	5	4,67	,492	10,54
48	12	1	5	4,33	1,155	26,67
49	12	1	5	4,25	1,138	26,78
50	12	4	5	4,64	,505	10,88
51	12	1	5	4,17	1,267	30,38
52	13	1	5	3,77	1,166	30,93
53	13	3	5	4,46	,776	17,40
54	13	4	5	4,46	,519	11,64
55	13	4	5	4,54	,519	11,43

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Cociente variación
56	13	4	5	4,62	,506	10,95
57	13	1	5	4,46	1,198	26,86
58	13	4	5	4,77	,439	9,20
59	13	4	5	4,77	,439	9,20
60	13	4	5	4,62	,506	10,95
61	13	3	5	4,46	,660	14,79
62	13	4	5	4,85	,376	7,75
63	13	3	5	4,54	,660	14,54
64	13	3	5	4,38	,768	17,53
65	13	3	5	4,46	,660	14,79
66	13	2	5	3,85	1,068	27,74
67	13	2	5	4,38	,961	21,94
68	13	1	5	4,38	1,193	27,24
69	13	1	5	3,92	1,441	36,76
70	13	1	5	3,92	1,320	33,67
71	13	2	5	4,38	,961	21,94
72	13	1	5	3,92	1,256	32,04
73	13	1	5	4,15	1,068	25,73
74	13	3	5	4,46	,660	14,79
75	13	1	5	3,85	1,519	39,45
76	13	4	5	4,62	,506	10,95
77	13	1	5	4,00	1,291	32,28
78	13	2	5	4,38	,870	19,89
79	13	4	5	4,54	,519	11,43
80	13	1	5	4,00	1,155	28,88
81	13	2	5	4,38	,870	19,86
82	13	1	5	3,00	1,633	54,43
83	13	4	5	4,69	,480	10,23
84	13	3	5	4,38	,768	17,53
85	12	1	5	4,42	1,165	26,36
86	13	1	5	4,31	1,109	25,73
87	13	1	5	3,31	1,437	43,41
88	13	1	5	4,08	1,256	30,78
89	13	1	5	3,92	1,084	27,65
90	13	2	5	3,85	1,068	27,74
91	13	1	5	4,38	1,121	25,59
92	13	1	5	4,31	1,109	25,73
93	12	1	5	3,75	1,545	41,20
94	11	2	5	3,36	1,027	30,57
95	11	1	5	4,18	1,168	27,94
96	11	3	5	4,36	,674	15,46
97	11	2	5	3,36	1,027	30,57
98	11	1	5	4,27	1,191	27,89
99	11	3	5	4,18	,751	17,97

**ANEXO 3. DOSSIER  
FAMILIAS E  
INSTRUMENTO  
DEFINITIVO.**







## Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

### Departament de Teoria de l'Educació

Estimadas familias,

Desde la universidad se está llevando a cabo un estudio sobre la competencia parental o estilos educativos que ejercen las madres y los padres respecto a la educación de sus hijos e hijas. Es un objetivo primordial para nosotras conocer este tipo de información, con la finalidad de poner en marcha programas de mejora desde los centros educativos.

Por ello, es necesario que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. El cuestionario no implica ni a las familias ni al centro educativo en ningún aspecto, ya que es totalmente **anónimo**.

Agradecemos anticipadamente su disposición y atención a nuestra solicitud. Se solicita que sea devuelto con la mayor brevedad posible.

*Estimades families,*

*Des de la universitat s'està portant a terme un estudi sobre la competència parental o estils educatius que exercixen els pares i les mares respecte a l'educació dels seus fills i filles. És un objectiu primordial per a nosaltres conèixer aquest tipus d'informació, amb la finalitat de ficar en marxa programes de millora des dels centres educatius.*

*Per això, és necessari que conteste aquest qüestionari amb la major sinceritat possible. El qüestionari no implica ni a les families ni al centre educatiu en cap aspecte, ja que és totalment **anònim**.*

*Agraïm anticipadament la seua disposició i atenció a la nostra sol·licitud. Es prega que siga tornat amb la major brevetat possible.*

**CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA PARENTAL**  
**A PADRES CON HIJOS/AS DE 3 A 12 AÑOS**

Estimado/a Padre/Madre o titular del menor, hemos elaborado un cuestionario al que nos gustaría que respondiese con la mayor sinceridad posible. Por ello, debe contestar a las preguntas pensando en el/la niño/a o menor que tenga entre 3 y 12 años.

Debe responder marcando con una X la respuesta que considere la más cercana a lo que usted piensa o hace con respecto a él o a ella.

1. Persona que contesta el cuestionario :

- Madre
- Padre
- Tutor/a
- Otro/a (indique quién) \_\_\_\_\_

2. Edad de la persona que contesta el cuestionario: \_\_\_\_\_

3. Estado civil: \_\_\_\_\_

4. Nivel de estudios: \_\_\_\_\_

5. ¿Existe en la actualidad alguna circunstancia (económica, laboral, separación, pérdida de algún familiar,...) que dificulte su competencia parental (entendiendo por competencia parental lo que los padres hacen para cuidar, proteger y educar a sus hijos/as, asegurándoles un desarrollo sano)?

- Sí Indique cuál: \_\_\_\_\_
- No

6. ¿ Con quién vive habitualmente el/la niño/a? \_\_\_\_\_

7. Edad del/a niño/a para el que está respondiendo el cuestionario: \_\_\_\_\_

8. Sexo del/a niño/a:

- Masculino
- Femenino

9. ¿Tiene más niños/as o menores a su cargo?

- Sí, señale sus edades y el sexo de cada uno
- No

Sexo	Edad
1	
2	
3	
4	
5	
6	

10. ¿Quién/es cuida/n habitualmente al niño/a?

En caso de no ser sus progenitores indique, por favor, el motivo:

11. ¿ El/la niño/a presenta Necesidades Educativas Especiales (déficit auditivo, déficit de atención, retraso mental, etc.)?

Sí Indique de qué tipo \_\_\_\_\_

No

12. ¿ El/la niño/a presenta algún problema de salud o alguna enfermedad?

Sí Indique de qué tipo \_\_\_\_\_

No

13. ¿ Con qué frecuencia se muestra el/la niño/a.....?

	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Con mucha frecuencia	Siempre
	1	2	3	4	5
Alegre					
Reflexivo/a					
Activo/a					
Expresivo/a					
Dócil					
Atrevido/a					
Sano/a					

14. Señale las actividades que el/la niño/a realiza sólo/a:

Comer

Dormir

Vestirse

Tareas escolares

Jugar

Otras (Indique cuáles): \_\_\_\_\_

15. Señale qué actividades físicas realiza el/la niño/a a lo largo de la semana:

Parque

Actividades extraescolares (gimnasia rítmica, básquet,....)

Otras Indique cuáles: \_\_\_\_\_

Anexos.

---

16. ¿Cuántas veces se ducha el/la niño/a a la semana? (Señale la respuesta que más se ajuste).

- Entre 1 o 2 veces a la semana
- Entre 3 o 4 veces a la semana
- A diario

17. ¿Con qué frecuencia consume el/la niño/a estos alimentos a la semana?

	Nunca	Rara vez	Ocasional -mente	Con mucha frecuencia	A diario
	1	2	3	4	5
Leche					
Pan					
Verduras					
Frutas					
Legumbres (judías, garbanzos,...)					
Pescado					
Huevos					
Embutidos y fiambres					
Zumos					
Carne (pollo, ternera,...)					
Lácteos (yogures, petit suisse, queso,..)					
Resfrescos (coca-cola, fanta,....)					
Dulces (bollycaos, donuts,.....)					
Papas, gusanitos, chucherías,.....					

Si lleva, por algún motivo, una dieta específica, indique la causa (diabético, celíaco,....):

---

A continuación le planteamos unas preguntas a las que debe responder teniendo en cuenta que el 1 significa "nunca", 2 "casi nunca", 3 "a veces", 4 "casi siempre" y 5 "siempre". Debe leer cada pregunta y marcar con una X la opción que más se ajuste a su comportamiento o actitud respecto al/a niño/a.

¿ Con qué frecuencia...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
18. Cumpro con las citas médicas que tengo del/a niño/a.					
19. Soy constante con el tratamiento que el médico le da al/a niño/a cuando está enfermo/a.					
20. Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.					
21. Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).					
22. Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.					
23. Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.					
24. Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.					
25. Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.					
26. Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.					
27. Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja,...					
28. Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.					
29. Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.					
30. Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.					
31. Le explico los límites que no debe sobrepasar.					
32. Intento que cumpla las normas de casa.					
33. Le felicito cada vez que hace una cosa bien.					
34. Le animo en todo aquello que le gusta.					
35. Le apoyo cuando me necesita.					
36. Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.					
37. Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.					
38. Mantengo contacto con su profesorado.					
39. Reviso a diario su agenda escolar.					

**En la siguiente pregunta, debe escoger los cinco valores más importantes para transmitirle al/a niño/a, estableciendo un orden de prioridad, siendo el 1 el más importante y 5 el menos importante según su forma de pensar y/o actuar con respecto a él/ella.**

**40. Considero muy importante transmitir:**

- |            |                   |                |          |
|------------|-------------------|----------------|----------|
| 1. _____   | La belleza física | La solidaridad | La fama  |
| 2. _____   | El amor           | El respeto     | El poder |
| 3. _____   | La salud          | El dinero      | El       |
| esfuerzo   |                   |                |          |
| 4. _____   | La inteligencia   | La religión    |          |
| La amistad |                   |                |          |
| 5. _____   |                   |                |          |

**A continuación le planteamos unas preguntas a las que debe responder teniendo en cuenta que el 1 significa "nunca", 2 "casi nunca", 3 "a veces", 4 "casi siempre" y 5 "siempre".. Debe leer cada pregunta y marcar con una X la opción que más se ajuste a su comportamiento o actitud respecto al/a niño/a.**

¿Con qué frecuencia...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
41. Trato de favorecer que él/ella se relacione con todos/as los/as niños/as, aunque no los conozca.					
42. Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).					
43. Le demuestro lo que siento.					
44. Le escucho cuando necesita contarme algo.					
45. Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.					
46. Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.					
47. Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.					
48. Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.					
49. Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere.					
50. Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.					
51. Compartimos el tiempo que podemos en familia.					
52. Cuando le hacen daño siento la necesidad de protegerlo.					
53. Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.					
54. Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.					
55. Cuando puedo, intento jugar con él/ella.					
56. Valoro su esfuerzo					

57. Acepto las cosas que le gustan aunque no me gusten a mí.					
58. Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.					
59. Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.					
60. Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.					
61. Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.					
62. Me siento responsable de todo lo que hace él/ella.					
63. Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.					
64. Planifico mensualmente los gastos de la casa.					
65. Me considero un buen/a padre/madre.					
66. Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseñé.					
67. Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.					
68. Las tareas del hogar las hacemos entre todos los miembros que viven en casa.					

**Para finalizar, le planteamos una serie de situaciones donde tendrá que marcar con una X aquella opción que más se ajuste a su comportamiento con respecto al/a niño/a.**

**69. ¿Cómo solucionaría esta situación.....?**

**A. Hace mucho frío y el/la niño/a no quiere ponerse la chaqueta.**

- Razono con él/ella que si no se la pone se puede resfriar y le obligo a ponérsela.
- Le dejo que haga lo que quiera.
- Le obligo a ponérsela.
- Me da igual lo que haga.
- Cojo la chaqueta y se la pongo para que no se resfríe.
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_

**B. No se esfuerza en sus tareas diarias.**

- Voy al colegio para intentar solucionar la situación en colaboración con su profesor/a
- Le castigo por ser un/a holgazán/a.
- Le hago yo las tareas, ya que es un/a niño/a.
- No tengo tiempo.
- Le dejo que haga lo que quiera.
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_

**C. Quiere ir al parque un ratito después del colegio pero es tarde.**

- Iría al parque pero negociaría con él/ella el tiempo en el parque.
- No le hago caso.
- Hago lo que él/ella quiere.
- Le obligaría ir a casa porque tengo cosas que hacer.
- Me voy al parque y permanezco a su lado todo el tiempo.
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_

**D. El/la niño/a quiere participar en una actividad que ha promovido el colegio pero ningún/a niño/a quiere ir con él/ella porque está gordito/a.**

- Le dejaría que hiciese lo que quisiera.
- Le animaría a que hablara con sus amigos/as para que lo dejaran jugar.
- Hablaría yo con sus amigos/as para que lo aceptaran.
- No le hago caso.
- Le impediría jugar.
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_

**E. El/la niño/a está jugando y le pides que recoja porque es hora de ir a dormir. Se enfada y lanza un objeto hacia ti.**

- Le castigo severamente con varios días sin jugar por su comportamiento.
- Le dejo que haga lo que quiera.
- Hablo con él/ella por lo que ha hecho y le explico que mañana no jugará por su comportamiento.
- Recojo yo sus juguetes y lo/a acompaño a su cama.
- No hago caso.
- Otros (indique qué hace): \_\_\_\_\_



**ANEXO 4. RELACIÓN DE  
ÍTEMS DE LA  
COMPETENCIA  
PARENTAL**



---

**Ítems iniciales de la escala de Competencia parental**

---

20. Intento que duerma lo que necesita para estar descansado/a.
  21. Hablo con el/la niño/a sobre los peligros que puede tener algunas conductas para él/ella (cruzar sin mirar, tocar una estufa,...).
  22. Acepto al/a niño/a como persona, tal y cómo es.
  23. Le hago ver sus habilidades más que sus debilidades.
  24. Induzco al/a niño/a a buscar soluciones ante una dificultad.
  25. Le doy tareas a razón de su edad y capacidad.
  26. Le motivo para que haga sus cosas sin mi ayuda.
  27. Pido disculpas cuando me equivoco: hijo/a, pareja,...
  28. Le transmito la importancia de ser uno mismo, respetando a los demás.
  29. Hablo con él/ella sobre cómo nos ha ido el día.
  30. Dialogo con él/ella sobre las consecuencias de sus actos.
  31. Le explico los límites que no debe sobrepasar.
  32. Intento que cumpla las normas de casa.
  33. Le felicito cada vez que hace una cosa bien.
  34. Le animo en todo aquello que le gusta.
  35. Le apoyo cuando me necesita.
  36. Estoy segura/o de que él/ella es capaz de hacer lo que se proponga.
  37. Me gusta hablar con otras personas de las cosas positivas del/a niño/a.
  38. Mantengo contacto con su profesorado.
  42. Refuerzo de forma positiva el afecto que muestra el/la niño/a a los demás (los conozca o no).
  43. Le demuestro lo que siento.
  44. Le escucho cuando necesita contarme algo.
  45. Dialogo con él/ella cuando surge un conflicto.
  46. Le animo a que sea capaz de ponerse en el lugar del otro.
  47. Pido y busco ayuda externa cuando él/ella lo necesita.
  48. Le enseño a que busque ayuda cuando lo necesite.
  49. Le muestro diferentes formas de alcanzar lo que quiere.
  50. Celebramos en familia todos los acontecimientos importantes.
  51. Compartimos el tiempo que podemos en familia.
  53. Cuando tengo un problema (económico, laboral, sentimental,...) intento que no le afecte mucho.
  54. Intento ponerme en el lugar del/a niño/a y entender cómo se puede sentir.
  55. Cuando puedo, intento jugar con él/ella.
  56. Valoro su esfuerzo
  57. Acepto las cosas que le gustan aunque no me gusten a mí.
  58. Me adapto a él/ella cuando la situación lo requiere.
  59. Me pongo al día sobre los temas de interés que le afectan.
  60. Soy consciente de que las necesidades que tiene cambian según crece.
  61. Soy consciente de mis fallos y fortalezas como padre/madre.
  63. Asumo mis errores y no culpabilizo a los demás de lo que hago mal.
  65. Me considero un buen/a padre/madre.
  66. Me siento bien cuando veo que el/la niño/a hace y se comporta como yo le enseño.
  67. Acordamos en pareja (en caso de haberla) los criterios educativos a seguir con el/la niño/a.
-



