

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD



**DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL
CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES
PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD**

TESIS DOCTORAL

AUTORA: OLÍVIA DA CONCEIÇÃO ANDRADE DE CARVALHO

DIRECTOR: Dra. Maria Pilar González Lozano

Madrid, 2017

**DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL
CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA
PARENTALIDAD**



Diseño de Amadeo de Souza Cardoso

A mis hijos Luís Tiago y Patricia Luís

No sé mis hijos, como será vuestro mundo.

Es posible, porque todo es posible,
Que sea aquel que yo deseo para vosotros.

Un mundo simple,
Donde todo tenga sólo la dificultad
Que adviene de nada haber
Que no sea simple y natural

(Jorge de Sena)

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración de muchas personas que directa o indirectamente me han ayudado y apoyado, por lo que me gustaría dedicarles unas líneas de agradecimiento.

En primer lugar me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a la directora de esta tesis doctoral, Maria Pilar González Lozano, por su acompañamiento, su orientación y guía en este camino de investigación, por su paciencia, su ayuda y su gran implicación profesional y personal que me han ayudado a aumentar mi entusiasmo por la investigación.

En este largo camino, además del apoyo científico, la amistad tiene un papel muy importante, esencial. Sin ella todo habría sido más difícil. Por ello, presento mi gratitud a las personas que, de una u otra forma, me han apoyado en este trabajo:

Profesor Dr. Francisco López Muñoz

Dr. Juez Consejero, Armando Leandro, Presidente de la Comisión Nacional de Promoción sobre los derechos y la protección de niños y jóvenes (Presidente da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens) y los Profesionales de educación de los padres.

Profesor Dr. José Caramelo Gomes;

Profesor Dr. Enrique Vasquez justo;

Maria Alice Ribeiro dos Santos;

Profesora Dra. Isabel Santos;

Profesor Dr. Arthur Moreira;

Profesora Dra. Zaida Azeredo;

Profesor Dr. Victor Moita;

Dr. José Manuel Santos Pereira;

Dra. Paula Pinto;

Joana Pereira y

Ingeniero Armando Lemos.

*Son claros los niños como lámparas sin viento,
Su corazón rompe el mundo ciegamente.
Y yo me quedo sorprendiéndolas, impregnado en mi
poema,
Por el terror de los días, cuando
en su alma los parques son mayores y las aguas
Turbias paran
Junto de la eternidad
Los niños crean. Son esos los espacios
donde nacen sus árboles.
(...)*

(Herberto Hélder)

RESUMEN

La parentalidad es el mayor y complejo reto de todas las tareas del desarrollo evolutivo. Sin embargo, se ofrecen escasos servicios de orientación y atención para la preparación adecuada en el desempeño de esta labor, dificultada por el actual estilo de vida inestable y por los profundos cambios en la estructura familiar. La comprensión de lo que significa asumir una función parental se fundamenta en su evolución histórica y sus múltiples dimensiones psicológicas, psicosociales y educativas.

El objetivo general de esta investigación es el diseño y validación psicométrica del Cuestionario de Competencias profesionales para la intervención en la parentalidad. Más concretamente, se han planteado como objetivos específicos establecer las diferencias existentes entre las competencias profesionales y distintos grupos de edad, años de experiencia, formación académica, postgrados u otras formaciones más especializadas.

El estudio fue llevado a cabo en Portugal, entre los años 2009 y 2014, con una muestra de 180 técnicos que trabajan con familias en el desarrollo de competencias parentales del programa de formación “Talleres de Parentalidad Positiva”, promovidos por la Seguridad Social y el programa de formación de la Comisión Nacional de Protección de Niños y Jóvenes en Riesgo.

Este estudio empírico es de naturaleza transversal y se ajusta a un diseño multivariante.

Se ha empleado un protocolo de evaluación elaborado para tal fin, que incluyó en primer lugar, una hoja de instrucciones y un cuestionario socio-demográfico *ad hoc*. Y, una segunda parte, en la que se presentaba un cuestionario, recogido de una serie de recomendaciones sobre competencias profesionales para la intervención en la parentalidad desarrollada para el trabajo con los padres (Tait, 2006b).

Después de contactar con los centros, la investigadora acordó con los responsables de los programas los horarios en los que podría pasar las pruebas, cuya aplicación se realizó de forma colectiva. Finalmente se procedió a analizar estadísticamente los datos obtenidos mediante la aplicación IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 24.0 para Windows.

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Se comprobó la validez de constructo mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que se llevó a cabo con el método de Componentes Principales (CP) con rotación de factores mediante el método Varimax con normalización Kaiser. La fiabilidad se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Para determinar la posible influencia de la edad, años de experiencia, formación académica, formación en postgrado y especializada se eligieron la prueba T de Student para muestras independientes entre sí y el Análisis de Varianza (ANOVA) de un factor de efectos fijos. Para la variable formación académica se eligió Tukey como test de comparaciones múltiples a posteriori de ANOVA.

En la solución del AFE se encontraron doce factores latentes que explican un total de 78.5% de la variabilidad total. Se llega a la conclusión de que el primer factor se corresponde con el constructo *Responder a las necesidades de los padres* (6 ítems), el segundo con *Trabajar en red* (5 ítems), el tercero *Organizar programas de Educación Parental* (6 ítems), el cuarto *Desarrollar la receptividad parental* (3 ítems), el quinto *Comprender a los padres* (4 ítems), el sexto *Actualizar conocimientos* (3 ítems), el séptimo la *Accesibilidad de los servicios* (5 ítems), el octavo *Respetar los principios éticos y legales* (5 ítems), el noveno *Propiciar el trabajo en equipo* (4 ítems), el décimo *Trabajar con la comunidad* (3 ítems), el undécimo *Capacitar a los padres* (3 ítems) y por último el duodécimo *Construir relaciones de confianza con los padres* (3 ítems)

Los coeficiente alfa de Crombach fueron entre .759 a .930 y la fiabilidad compuesta .956. Por lo que se puede concluir que tanto el coeficiente alfa como la fiabilidad compuesta confirman que la medida tiene valores adecuados en cuanto a su consistencia.

Con respecto a las prácticas descritas en las 12 dimensiones, la práctica más frecuente realizada por los profesionales es *respetar los principios éticos y legales* y la práctica menos frecuente es la dimensión *organizar programas de Educación Parental*.

En cuanto a la necesidad de formación, se comprueba que las mayores necesidades se sitúan en las áreas *fomentar sesiones de formación, trabajar con los padres para encontrar formas positivas para dar respuesta a las necesidades emocionales de los niños y valorar y respetar la diversidad de la cultura y del contexto de vida de los padres*.

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

La edad de los profesionales parece determinar sus percepciones sobre las propias prácticas. En realidad, los profesionales con más de treinta y cinco años suelen responder más *a las necesidades de los padres* que los profesionales más jóvenes y *trabajan más en asociación*.

De hecho, se comprueba que la experiencia de los profesionales también se relaciona con las prácticas más utilizadas, de hecho los profesionales con mayor experiencia responden con mayor frecuencia a *responder a las necesidades de los padres y trabajar en equipo, organizar programas, desarrollar la respuesta parental, respetar los principios éticos y legales y capacitar a los padres*.

La formación académica parece también determinar las prácticas, específicamente los profesionales en Educación utilizan significativamente más las prácticas *responder a las necesidades de los padres, organizar programas de Educación Parental, desarrollar la respuesta parental, respetar los principios éticos y legales y capacitar a los padres* con más frecuencia.

La formación de postgrado parece ser, también, una variable importante para determinar las percepciones de los profesionales. De hecho, hay diferencias significativas entre los que poseen formación de postgrado y los que no poseen. Los primeros utilizan más frecuentemente las siguientes prácticas *apoyar a los padres en el acceso a los servicios, organizar programas de Educación Parental, desarrollar la respuesta parental, actualizar conocimientos y capacitar a los padres*. También la formación especializada parece determinar la frecuencia de las prácticas. Los profesionales que tienen formación especializada usan con mayor frecuencia las prácticas de *organizar programas de Educación Parental y construir relaciones de confianza con los padres*.

La presente investigación añade un nuevo conocimiento sobre el emergente campo de la Educación Parental en Portugal, revelando datos importantes acerca de los profesionales que desarrollan actividades en este dominio. Ofrece la posibilidad de conocer algunas de las características personales y profesionales, su punto de vista sobre las prácticas, la importancia que les atribuyen y las necesidades que presentan de formación.

Este trabajo puede contribuir a una mayor visibilidad y valoración de la Educación Parental y la constatación de que se necesita formación especializada para los profesionales que se dedican a este campo de acción. Finalmente, se proponen las

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

siguientes líneas de actuación futuras de cara a continuar profundizando en el análisis de las competencias de los profesionales. Es importante el desarrollo de futuros estudios que nos den la posibilidad de acceder al conocimiento, basado en la experiencia, así como la recogida de más información sobre las opiniones y las percepciones de los profesionales. participantes.

Palabras clave: *Parentalidad, Parentalidad positiva, Competencias parentales, Educación parental, Formación de los educadores parentales*

ABSTRACT

Parenting is the greatest and complex challenge of all the tasks of evolutionary development. However, few counseling and care services are provided for adequate preparation in the performance of this task, hampered by the current unstable lifestyle and the profound changes in family structure. The understanding of what it means to assume a parental function is based on its historical evolution and its multiple psychological, psychosocial and educational dimensions.

The general objective of this research is the psychometric design and validation of the Professional Skills Questionnaire for intervention in parenting. More specifically, the specific objectives have been to establish the differences between professional competences and different age groups, years of experience, academic training, postgraduate or other more specialized training.

The study was carried out in Portugal, between the years 2009 and 2014, with a sample of 180 technicians working with families in the development of parental competencies of the training program "Positive Parenting Workshops", promoted by the Social Security and the training program of the National Commission for the Protection of Children and Youth at Risk. This empirical study is transversal in nature and fits into a multivariate design.

An evaluation protocol developed for this purpose has been used, which first included an instruction sheet and an *ad hoc* socio-demographic questionnaire and, a second part, which presented a questionnaire, collected from a series of recommendations on professional competencies for intervention in parenting developed for working with parents (Tait, 2006b).

After contacting the centers, the researcher agreed with the program managers on the timetables for the tests, which were applied collectively. Finally, we proceeded to statistically analyze the data obtained through the IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) version 24.0 for Windows application.

The construct validity was verified by an Exploratory Factor Analysis (AFE) that was carried out using the Principal Components (CP) method with factor rotation using the Varimax method with Kaiser normalization. Reliability was estimated using the Cronbach alpha coefficient. To determine the possible influence of age, years of

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

experience, academic training, postgraduate and specialized training, the Student's T test was chosen for independent samples and the Analysis of Variance (ANOVA) of a fixed effect factor. Tukey was chosen as the test for multiple comparisons posteriori of ANOVA for the academic training variable.

In the AFE solution twelve latent factors were found that explain a total of 78.5% of the total variability. We conclude that the first factor corresponds to the construct *Respond to the needs of the parents* (6 items), the second one with *Networking* (5 items), the third *Organize Parental Education programs* (6 items), the fourth *Develop parental receptivity* (3 items), the fifth *Understanding parents* (4 items), the sixth *Update knowledge* (3 items), the seventh the *Accessibility of services* (5 items), the eighth *Respect Ethical and legal principles* (5 items), the ninth *Encourage teamwork* (4 items), the tenth *Work with the community* (3 items), the eleventh *Empower the parents* (3 items) and finally the twelfth *Build relationships Of trust with parents* (3 items) Crombach's alpha coefficients were between .759 to .930 and composite reliability .956. Therefore, it can be concluded that both the alpha coefficient and the composite reliability confirm that the measurement has adequate values in terms of its consistency.

With respect to the practices described in the 12 dimensions, the most frequent practice practiced by professionals is to *respect ethical and legal principles* and the less frequent practice is to *organize Parental Education programs*.

Regarding the need for training, it is evident that the greatest needs are in the areas of *foment the work with parents to find positive ways to respond to the emotional needs of children, and value and respect the diversity of parents' culture and context of life*.

The age of the professionals seems to determine their perceptions about the practices themselves. In fact, professionals over the age of thirty-five usually respond more to *the needs of parents than younger professionals and work more in partnership*.

In fact, the experience of the professionals is also related to the most used practices, in fact the professionals with greater experience *respond more frequently to respond to the needs of the parents and to work in team, to organize programs, to develop the answer Parental, respect ethical and legal principles and empower parents*.

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Academic training also seems to determine practices, specifically educational professionals use significantly more practices to *respond to the needs of parents, organize Parental Education programs, develop parental response, respect ethical and legal principles and empower parents with more frequency.*

Postgraduate training also seems to be an important variable for determining the perceptions of professionals. In fact, there are significant differences between those who have postgraduate training and those who do not. The former most frequently use the following practices to *support parents in accessing services, organizing Parental Education programs, developing parental response, updating knowledge and training parents.* Specialized training also seems to determine the frequency of practice. Professionals with specialized training more frequently use the practices of *organizing Parental Education programs and build trusting relationships with parents.*

The present research adds new knowledge about the emerging field of Parental Education in Portugal, revealing important data about the professionals who develop activities in this domain. It offers the possibility to know some of the personal and professional characteristics, their point of view on the practices, the importance that they attribute them and the necessities that present of formation.

This work can contribute to a greater visibility and appreciation of Parental Education and the realization that specialized training is needed for professionals working in this field. Finally, the following lines of future action are proposed in order to continue to deepen the analysis of the competencies of professionals. It is important to develop future studies that give us access to knowledge, based on experience, as well as gathering more information about the opinions and perceptions of professionals. participants.

Key words: *Parenting, Positive parenting, Parental competences, Parental education, Training of parental educators*

Índice

ÍNDICE.....	19
ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	8
LISTADO DE ABREVIATURAS.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	37
CAPÍTULO I EDUCACIÓN PARENTAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS.....	39
1. De la Parentalidad a la Educación Parental.....	41
1.1. Principios de la Parentalidad Positiva.....	43
1.2. Factores determinantes de la parentalidad.....	45
1.3. Educación Parental como intervención social, educativa y psicológica.....	52
1.4. Niveles de intervención en la parentalidad.....	55
1.4.1. Bases teóricas para el diseño de programas de Educación Parental.....	59
1.4.2. Evolución de los modelos de programas de Educación Parental.....	66
1.4.3. Modelos de formación de padres.....	68
1.4.4. Programas de intervención en la parentalidad.....	70
1.4.5. Factores a tener en cuenta para realizar los grupos de padres.....	72
1.4.6. Evaluación de los programas de Educación Parental.....	77
1.5. Programas basados en Evidencia.....	79
1.5.1. Programa Increíbles años (versión para padres).....	84
1.5.2. Implementación de los Programas Increíbles años en Portugal.....	85
CAPÍTULO II PARENTALIDAD Y POLÍTICAS DE APOYO A LAS FAMILIAS.....	89
2.1. Consideraciones iniciales.....	91
2.2. Integración de los Derechos del Niño en las políticas públicas.....	92

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

2.3. Orientaciones de la Unión Europea: dirección a una Parentalidad	
Positiva	94
2.3.1. Recomendaciones a los Gobiernos de los Estados Miembros	95
2.3.2 Principios fundamentales de las políticas y medidas de apoyo	96
2.4. Modelos de implementación en diferentes países.....	97
2.4.1. Políticas, sistemas y e medidas en Portugal.....	97
2.4.1.1. Políticas de apoyo a la parentalidad.....	99
2.4.1.2. Sistema de protección del niño en Portugal.....	103
2.5. Políticas, sistemas y medidas en Reino Unido	106
2.5.1. Sistema de Competencias profesionales con las familias	106
CAPÍTULO III PROFESIONALES DE EDUCACIÓN PARENTAL	111
3. Consideraciones iniciales	113
3.1. Características personales de los Profesionales de Educación Parental	113
3.2. Competencias de los Profesionales de Educación Parental	115
3.2.1. Formación	115
3.2.2. Indicadores y estructura del currículum nuclear de la educación parental.....	116
3.2.3. Indicadores de calidad.....	116
3.2.4. Certificación de los profesionales parentales.....	116
3.2.5. Ejemplos de otros Grados y Programas de Certificación	118
3.3. Funciones del profesional parental	119
3.4. Estructuras y sistemas para el desarrollo profesional	125
3.5. Recomendaciones para el futuro.....	128
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	133
CAPÍTULO IV ANÁLISIS EMPÍRICO PARA LA VALIDACIÓN DEL QUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCION EN LA PARENTALIDAD	135
4. Planteamiento general.....	137
4.1. Objetivos e hipótesis.....	137
4. 2. Participantes.....	138
4.3 Diseño y definición de las variables	139

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

4.4. Instrumentos de evaluación	140
4.4.1. Elaboración de instrumentos de evaluación.....	141
4.5. Procedimiento	142
4.6. Recogida de datos	142
4.7. Análisis de datos	143
4.8. Resultados.....	143
4.8.1. Análisis descriptivo de las variables profesionales.....	143
4.8.2. Prácticas más frecuentes de los profesionales	146
4.8.3. Necesidades formativas de los profesionales.....	152
4.8.4. Análisis factorial de las prácticas de Educación Parental evaluadas con el cuestionario Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad	155
4.8.5. Análisis de la fiabilidad de Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad	159
4.8.6. Análisis descriptivo de las prácticas de Educación Parental evaluadas con el cuestionario Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad	160
4.8.7. Prácticas más frecuentes usadas por los Profesionales de Educación Parental.....	161
4.8.8. Análisis de las diferencias de las prácticas parentales por edad	163
4.8.9. Análisis de las diferencias en las prácticas parentales por años de experiencia.	164
4.8.10. Análisis de las diferencias de las prácticas parentales por la formación académica	166
4.8.11. Análisis de las diferencias de las prácticas parentales en función de la formación en postgrado	171
4.8.12. Análisis de las diferencias de las prácticas parentales en función de la formación especializada	173
CAPÍTULO V DISCUSIÓN GENERAL	177
5.1. Resultado del análisis factorial y la fiabilidad.....	179
5.2. Análisis de las respuestas de los profesionales de Educación Parental	188
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS	191
6.1. Conclusiones.....	193

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

6.2. Implicaciones y líneas futuras de investigación	198
BIBLIOGRAFÍA	201
ANEXOS	227
Anexo 1: Caracterización de los Profesionales de los Programas de Educación Parental	229
Anexo 2: Cuestionario de Competencias Profesionales para la intervención en la parentalidad.....	233

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2. Padres “suficientemente buenos”	51
Tabla 3. Niveles del modelo de participación familiar.....	57
Tabla 4. Modelos teóricos que influyen en la concepción de programas de Educación parental (EP).....	60
Tabla 5. Programas Parentales de Primera Generación: Patrones educativos parentales de calidad	66
Tabla 6. Programas de Segunda Generación: Calidad de la interacción entre padres e hijos	67
Tabla 7. Programas de Tercera Generación: calidad del funcionamiento de la familia como un sistema.....	68
Tabla 8. Medidas de Protección del niño en la familia	101
Tabla 9. Beneficios de Patrones Nacionales de Desempeño Profesional.....	108
Tabla 10. Conjunto de saberes y competencias necesarias a los profesionales de apoyo	123
Tabla 11. Recomendaciones para la organización de programas y/o actividades municipales preventivas y de promoción que sirven de apoyo a la parentalidad positiva.	131
Tabla 12. Distribución de los sujetos por Zonas geográficas de Portugal.....	144
Tabla 13. Distribución de los sujetos por Licenciatura y Formación de Postgrado.....	145
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de las prácticas más frecuentes de los profesionales (N=180).....	147
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las necesidades formativas de los profesionales (N=180)	152
Tabla 16. Análisis Factorial Exploratorio del cuestionario Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad (N=180).....	157
Tabla 17. Análisis de Fiabilidad. Consistencia interna del Cuestionario Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad (N=180).....	160
Tabla 18. Análisis descriptivo. Dimensiones (N=180)	161
Tabla 19. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones del cuestionario de Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad ..	162

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Tabla 20. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según edad.....	163
Tabla 21. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según los años de experiencia.....	165
Tabla 22. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación académica.....	167
Tabla 23. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Responder a las necesidades de los padres“	167
Tabla 24. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Organizar programas de educación parental”	168
Tabla 25. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Desarrollar la receptividad parental”	168
Tabla 26. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Comprender a los padres”	169
Tabla 27. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Actualizar conocimientos”	169
Tabla 28. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Respetar los principios éticos y legales”	169
Tabla 29. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Promover el trabajo en equipo”	170
Tabla 30. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Trabajar con la comunidad”	170
Tabla 31. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Capacitar a los padres”.....	171
Tabla 32. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación en postgrado	172
Tabla 33. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación especializada	174

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Historia del desarrollo del niño.	46
Figura 2. Proceso transaccional: Desobediencia inicial del niño hasta el comportamiento “antisocial”	48
Figura 3. Creencias del trabajo con los participantes.	76
Figura 4. Criterios de calidad de las buenas prácticas.	121
Figura 5. Competencias profesionales.	124
Figura 6. Sistemas de Educación Parental para el desarrollo Profesional	126

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución del sexo en la muestra total (N= 180).....	139
Gráfico 2. Distribución de la edad en grupos para la muestra total (N= 180)	139
Gráfico 3. Formación académica	144
Gráfico 4. Formación específica para el trabajo con las familias	146
Gráfico 5. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales	162
Gráfico 6. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales según edad.....	164
Gráfico 7. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales según los años de experiencia.....	166
Gráfico 8. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación académica.	171
Gráfico 9. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales en función de los estudios en postgrado	173
Gráfico 10. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación especializada.....	175

LISTADO DE ABREVIATURAS

AAPI - Inventario de la crianza de los hijos – adolescente adulto (Inventário de Parentalidade – Adolescente Adulto)

ACCAC - Calificaciones, Curriculum y Autoridad de Evaluación para Gales (Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales)

CEA - Consejo para los exámenes y evaluación del curriculum en Irlanda del Norte (Council for the Curriculum Examinations and Assessment in Northern Ireland)

CES - Sistema de Extensión Cooperativa (Cooperative Extension System)

CPCJ - Comisión de protección de niños y jóvenes (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens)

CNPCJR - Comisión Nacional de protección de niños y jóvenes (Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco)

CSREES - Servicio Estatal Cooperativo de Investigación, Educación y Extensión (Cooperative State Research, Education and Extension Service)

DCF - Departamento de Niños y Familias (Departamento de Crianças e Famílias)

DELLS - Servicio Estatal de Investigación, Educación y Extensión (Department for Education, Learning and Skills)

EP - Educación de los Padres (Educação Parental)

FES - Escala del entorno familiar (Family Environment Scale)

IMP PRÁT - Importancia atribuída a las prácticas parentales

INIA - Iniciativa para infancia y la adolescencia

LFI - Niveles del modelo de participación familiar (Levels of family involvement model)

NEC FORM - Necesidades formativas de los profesionales

NCPEN - Red de Educación para Padres de Carolina del Norte (North Carolina Parenting Education Network)

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

NOS - Norma Nacional Ocupacional (National Occupational Standard)

NVQ - Cualificaciones Vocacionales (Nacionales National Vocational Qualifications)

PEP - Los Profesionales de Educación de los Padres (Professional de Educação Parental)

PET - Entrenamiento para la Eficacia de los Padres (Parent Effectiveness Training)

PRAT - Prácticas de los profesionales

QCA – Cualificaciones y Autoridad del Curriculum (Qualifications and Curriculum Authority)

QCDA - Cualificaciones y Autoridad de Curriculum (Qualifications and Curriculum Development Agency)

QCF - Marco de calificación y crédito (Qualification and Credit Framework)

RSI - El ingreso Inclusión Social (Rendimento de Inserção Social)

SQA - Autoridad de Calificaciones de Escocia (Scottish Qualifications Authority)

STEP - Formación sistemática para la crianza efectiva de los hijos (Systematic Training for Effective Parenting)

SVQ - Clasificación Vocacional Escocesa (Scottish Vocational Qualification)

USDA - Departamento de agricultura de los Estados Unidos (United States Department of Agriculture).

INTRODUCCIÓN

Introducción

Los niños son la base de una sociedad saludable y sólida. La forma como una cultura o sociedad trata a sus miembros más jóvenes tiene una influencia significativa en la forma cómo crecerán, prosperarán y serán vistos por los otros (Shonkoff y Meisels, 2000).

La familia representa el contexto primario de socialización, espacio en el que las personas de distintas generaciones interactúan y se influyen mutuamente, en función de su propio nivel de desarrollo y de sus características personales. En todas las variedades y formas socioculturales, la familia sigue siendo la institución fundamental en el desarrollo humano y en la adquisición de las competencias personales y sociales básicas de nuestra sociedad.

En su vertiente privada, se debe reconocer el valor del respeto por la autonomía familiar, protegida constitucionalmente por el derecho libre del desarrollo de la personalidad.

Sin embargo, en su vertiente pública, la familia es un espacio donde se debe garantizar los derechos de las personas que la componen, con especial énfasis en la protección de los derechos de los niños, promoviendo valores de la igualdad de género, respeto, y tolerancia. De esta forma, se convierte en piedra angular de convivencia democrática y necesita ser entendida como un bien público que requiere el apoyo de toda la sociedad (Recomendación del Consejo de Europa, 2006). Concebida como un sistema dinámico, de relaciones interpersonales recíprocas y abierto a los múltiples contextos de influencia que sufren los procesos sociales e históricos. En definitiva, la familia es en un sistema ecológico (Bronfenbrenner, 1998; Bronfenbrenner y Evans, 2000; Rodrigo y Palacios, 1998; Rodrigo, 2016), variable a los diferentes contextos (familiar, amigos, educación, trabajo, ocio, barrio, etc.) en los que la vida familiar y la calidad de las redes sociales se desarrollan.

Estos supuestos implican que los cambios sociales y demográficos, las crisis económicas y políticas, los valores y los comportamientos que se adoptan en la sociedad requieran procesos de adaptación por parte de las familias. Así, estas necesitan comunidades sensibles y cohesivas que ayuden a fortalecer y concretizar su

importante trabajo en una sociedad dinámica y en continuo cambio (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010).

En general, las familias se enfrentan a numerosos retos económicos, sociales, culturales y políticos, como la baja natalidad, envejecimiento de la población, la variedad de modelos familiares, la repercusión de los nuevos roles de género sobre la vida familiar y el incremento de la participación de las mujeres en la vida laboral. Como ocurre con la mayoría de los cambios, éstos comportan aspectos positivos y negativos. Las tendencias demográficas actuales pueden significar que los valores del deber y la responsabilidad han sido reemplazados por el individualismo y la inestabilidad social, pero también, puede considerarse que las nuevas tendencias contribuyen a la democratización de las relaciones entre hijos y padres, así como entre los propios padres. Muchas de estas demandas son nuevas y todas aquellas personas implicadas en la parentalidad necesitan información, ayuda y habilidades que les permitan valorar su potencial.

La parentalidad debe ser considerada como un dominio relevante de las políticas públicas y todas las medidas necesarias deben ser adoptadas para apoyar las condiciones necesarias del ejercicio de una parentalidad positiva (Recomendación del Consejo de Europa, 2006). Intervenir implica analizar los procesos a través de los cuales los padres, como principales responsables del niño, influyen en su desarrollo (Cruz, 2005, 2010). Específicamente, la parentalidad puede determinar y ejercer un cambio en las interacciones de los padres con los hijos, teniendo como objetivo promover el desarrollo de estos últimos. En este campo de estudio, destacan diferentes programas o terapias (entrenamiento parental, educación parental, terapia familiar, etc.), encaminadas a fortalecer el sistema familiar (Barbosa-Ducharme, 2006).

No obstante, los investigadores señalan la falta de consenso a la hora de dar una definición operativa de la parentalidad, donde el papel de la familia del niño presenta enormes retos. Ser padre o madre no es solo un hecho social y biológico, sino también la realización de un proceso de desarrollo psicológico en los adultos que se convierten en padres (Wilson et al., 1996). Por lo tanto, la parentalidad puede ser definida como un conjunto de actividades y procesos de cuidar, proteger y orientar las nuevas vidas para garantizar la supervivencia, el bienestar y el desarrollo integral del niño (Hoghughy y Long, 2004).

La parentalidad no consiste simplemente en responder a las necesidades de

supervivencia del niño. Al revés, es una actividad compleja, porque engloba relaciones, comunicaciones, competencias sociales, competencias prácticas y la existencia de elevados niveles de comprensión (Smith, 1997, 2002). El planteamiento de que los padres son reguladores del niño debe apoyarse en cinco tareas (o funciones) básicas reguladoras ejercidas por los padres (Bradley, 1995). Así entendida, la parentalidad se manifestaría en cinco tareas: a) sustento; b) estímulo; c) apoyo; d) estructura y e) guardia. Este autor refiere que las primeras tres funciones reguladoras derivan de lo que se conoce como necesidades humanas. Por consiguiente, en el respeto por la individualidad y complejidad de los niños, los padres deben asegurar el sustento, el estímulo y apoyar emocionalmente al niño según sus necesidades.

Así, las actividades parentales se evalúan por su mayor o menor eficacia para promover el bienestar de los niños su cuidado y desarrollo (Hoghghi, 2004). Es, sobretudo, un proceso de interacción entre padres y niños que normalmente ocurre en el ambiente familiar (Brooks, 2006) y tiene que ver con el comportamiento de las figuras parentales (padres o sustitutos), con el objetivo de promover su desarrollo, de la mejor forma posible, utilizando los recursos de que disponen dentro y fuera de la familia.

En la actualidad, existen circunstancias que hacen que la parentalidad sea un desafío continuo (Rodrigo, Martín, Máiquez y Byrne, 2008) y, aunque sea una función muy importante para la salud pública, se invierten escasos recursos para la orientación, soporte o preparación adecuada a la parentalidad.

Por lo tanto, la familia es la célula fundamental de la sociedad y la parentalidad es una función esencial para nuestra sociedad y para el futuro. Por lo que, conocer cuáles son los procesos o funciones bajo las cuales la parentalidad se desarrolla y mantiene es un ámbito de investigación relevante y necesario para los niños, padres y la sociedad en general (Recomendación del Consejo de Europa, 2006). En este sentido y una vez que los padres se encuentran expuestos a situaciones de estrés, la sociedad y las redes de apoyo social tendrán inevitablemente responsabilidades pues, como sistemas ecológicos, integran e influyen en el sistema familiar (Belsky, 1984, 2006).

Debido, por un lado, a los escasos recursos comunitarios invertidos y a las dificultades actuales asociadas, por otro, se espera que aparezcan cada vez más programas de Educación Parental (EP). En este sentido, se consideran que los

programas de Educación Parental (EP) son una tentativa planeada o intencional para ayudar a los padres y a los cuidadores a ser más eficaces en el cuidado del niño, dotando de información, conocimientos y capacidades (Mahone et al., 1999), con el objetivo de mejorar la salud y el desarrollo de los niños (Pinhel, Torres y Maia, 2009).

No es difícil comprobar el enorme interés y preocupación en la sociedad actual y la atención de los gobernantes por desarrollar cada vez más políticas para promover la parentalidad positiva. Resultando, sin embargo, importante conocer la eficacia de estos programas, específicamente las bases para el desarrollo de las competencias de los profesionales.

La formación y el perfil de competencias de los profesionales presentan una gran diversidad: psicólogos, profesores, trabajadores sociales, educadores, voluntariado, etc.). En cuanto a su formación, estos pueden ser profesionales con experiencia en diferentes áreas académicas, científicas o simples ciudadanos con formación básica e interés personal en el área de la parentalidad. Como consecuencia de esta heterogeneidad, el campo de la Educación Parental presenta diversos abordajes y programas de educación y soporte parental (Campbell y Palm, 2004). Estos autores refieren que es una actividad en proceso desarrollo, haciendo hincapié en las competencias y el conocimiento especializado en las necesidades y características de las familias.

La parentalidad propicia un contexto interior donde los padres crecen y se desarrollan como padres y personas (Demick, 2002, Holden y Hawk, 2003). Los educadores parentales necesitan comprender este proceso de desarrollo parental que va más allá de la simple información (Thomas et al., 2006).

Resulta importante conocer la diversidad de conocimientos y competencias curriculares y también el grado y nivel de preparación práctica para la intervención en la parentalidad. La investigación tiene, en este ámbito, una relevancia fundamental, pues permite aumentar la comprensión sobre las necesidades e implicaciones de la complementariedad en los conocimientos (académicos o experienciales) y las técnicas fundamentales utilizadas en las múltiples áreas profesionales que dan soporte e información a los padres. Construir un campo profesional nuevo y coherente requiere, inicialmente, la colaboración entre diferentes campos profesionales, conduciendo a la expansión del conocimiento específico. Por lo tanto, un nuevo perfil profesional se forma a partir del reconocimiento de una nueva necesidad social que exige la síntesis

innovadora de oportunidades de desarrollo de las capacidades que pueden aumentar la calidad de la Educación Parental, lo que mejorará la calidad del servicio a los padres y a sus niños (Campbell y Palm, 2004).

Los Programas de Educación o Formación Parental pueden promover una parentalidad positiva cuyos profesionales son un componente fundamental, pues la investigación revela que uno de los factores de eficacia de los programas es que son implementados por profesionales competentes y con la formación adecuada, apoyados por gestores eficaces y con acceso a supervisión (Reynolds y Cotton, 2007).

En el primer capítulo, se establece una introducción histórica y conceptual sobre las teorías evolucionistas de la parentalidad y sus determinantes, para finalizar con una revisión de los diferentes niveles de intervención, los programas de Educación Parental su eficacia y evaluación.

En el segundo capítulo, se enumeran las medidas políticas adoptadas de la Unión Europea para una parentalidad positiva y las recomendaciones a los Gobiernos de los Estados Miembros. Para ello se defenderá la promoción de la educación basada en los Derechos del Niño y en la Parentalidad Positiva. Apuntando incluso orientaciones para los Programas de Educación Parental (PEP) sobre las políticas de apoyo a la parentalidad en países como Portugal y Reino Unido.

El tercer capítulo trata el papel de los Programas en Educación Parental (PEP), sus características competencias y desarrollo profesional, acabando por trazar caminos en dirección al futuro.

El capítulo cuarto describe la metodología empleada en la presente investigación, aportando datos acerca de los participantes, las variables y los instrumentos de medida.

En el capítulo quinto se detallan las hipótesis de la investigación, se realiza el análisis de datos y finalmente se presentan todos los resultados derivados del análisis factorial y de la consistencia interna.

En el capítulo cinco, se lleva a cabo una discusión sobre los resultados de la presente investigación, para terminar con la exposición de las conclusiones finales, analizando las implicaciones teóricas y prácticas de los Programas de Educación Parental (PEP).

En el capítulo sexto se presenta futuras perspectivas de investigación y también las limitaciones que se encontró.

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Para finalizar, en el anexo, se presenta el protocolo de evaluación empleado en esta investigación.

El presente estudio puede ser relevante en el conocimiento sobre este tema que tiene una importancia creciente en la comunidad académica y científica. Así, la investigación académica y la formación consecuente en las competencias profesionales de la aplicación en los Programas en Educación Parental (PEP) pueden resultar una contribución válida, teóricamente fundamentada y contextualizada.

**PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS
TEÓRICOS**

CAPÍTULO I
EDUCACIÓN PARENTAL:
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y
PRÁCTICOS

1. De la Parentalidad a la Educación Parental

Para la comprensión de la Educación Parental (EP) es necesario conocer los fundamentos teóricos y prácticos, así como las perspectivas evolucionistas de la parentalidad y sus determinantes. Más concretamente, como una intervención social en los diferentes niveles de intervención y en las bases teóricas subyacentes a los programas de Educación Parental. Resulta, por ello, que la comprensión de los aspectos epistemológicos constituye un importante ámbito de investigación en la actualidad, dada la relevancia que tiene conocer los mecanismos y los procesos psicológicos que aseguren la satisfacción de las principales necesidades de los niños.

Encontrar en la literatura una definición precisa y universal de Educación Parental (EP) no es una tarea fácil, siendo más frecuente la alusión a su necesidad social y familiar que a comprender su etiología a partir de los diversos paradigmas teóricos.

De todas las transiciones que acompañan nuestra existencia como adultos, una de ellas es el momento en el que nos convertimos en padres o madres. Esta transición de la parentalidad presenta un trazo único, el de la irreversibilidad. Es decir, las madres y/o padres ya no dejarán de serlo y, como la parentalidad es una condición permanente y simultáneamente en constante cambio, exigirá numerosos recursos de adaptación (Palácios, 2005). Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000) y Rodrigo (2009) sugieren que, en la formación de padres, estos deben ser considerados como adultos, en proceso evolutivo que necesitan apoyo y asistencia para realizar su tarea educativa. Para estos autores, la Educación Parental (EP) debe promover las competencias educacionales, personales e interpersonales de los padres para contribuir al desarrollo y formación de los hijos. Alarcão (2000, 2011) entiende que es fundamental y necesaria para el crecimiento y desarrollo familiar, teniendo como objeto de estudio los procesos educativos que ocurren en la familia.

Genéricamente, el término *Padres* se refiere a las personas titulares de la autoridad o responsabilidad parental, y *Parentalidad* se refiere al conjunto de las funciones correspondientes a los padres para cuidar a los niños y para educarlos. Específicamente, la parentalidad se centra en la relación padres-hijos y en lo que concierne a los derechos y deberes para el desarrollo del niño y la *Parentalidad Positiva* se refiere a un comportamiento parental, basado en el interés del niño que favorece su desarrollo pleno (Recomendación Rec. 2006).

Boutin y Durming (1997) definen la formación parental como una acción educativa de sensibilización, aprendizaje, formación y/o aclaración de valores. Que promueve un proceso de desarrollo individual destinado a mejorar la capacidad de sentir, comprender, aprender y de utilizar algún conocimiento para desarrollar la tarea de parentalidad. Así, Vila (1998) incorpora un conjunto de actividades de aprendizaje voluntario por parte de los padres para promover modelos adecuados de prácticas educativas y/o modificar y mejorar las prácticas existentes, a fin de fomentar comportamientos positivos en los hijos y erradicar los considerados comportamientos negativos.

De hecho, se debe entender la familia como un lugar de encuentro intergeneracional donde los abuelos, padres e hijos transmiten afecto y valores entre ellos y sirven para dar continuidad a la cultura (Rodrigo y Palacios, 2008).

En esta misma línea, otros investigadores (Bradley, 1995; Rodrigo et al., 2008) prefieren hablar de una red social de apoyo natural que contribuyen las transacciones evolutivas. Resulta importante para la construcción familiar tener una idea clara sobre la tarea de ser padre o de madre, por una parte, y sobre las características del proyecto educativo familiar, por otra parte, para tener una visión no deficitaria sino optimizadora de la familia, que se basa en la potenciación de las capacidades parentales. Aunque, se comprueba que la parentalidad sigue siendo un asunto mitificado, acompañado de opiniones intuitivas y pocos adoptan una actitud crítica y reflexiva que permita establecer un cuerpo de conocimientos sólidos (Bradley, 1995).

Son muchos los interrogantes sobre las responsabilidades parentales, de ahí la necesidad de que las familias encuentren respuestas efectivas a sus necesidades: ¿Debemos aprender cómo ser padres?, ¿La parentalidad ocurre naturalmente?, ¿Qué significa ser padre de un bebé prematuro, de gemelos, o de un hijo con discapacidad?, ¿Se puede ser un padre competente joven, mayor, casado, divorciado, consumidor de sustancias o abstemio?, ¿De qué modo la personalidad, el conocimiento y la visión del mundo pueden afectar las competencias parentales?, ¿Qué roles desempeñan la historia, la clase social y la cultura en la parentalidad?, ¿Cómo se deben relacionar los padres con la escuela?, ¿Y en cuanto a los cuidados diarios y otras influencias no familiares?, etc.

Las teorías ecológicas del desarrollo humano, ponen de manifiesto una visión más integrada del ser humano, es decir, integran el contexto, la historia de vida, rutinas y procesos de desarrollo y una amplia visión y comprensión de cómo los diversos niveles de los sistemas interactúan. De forma compleja y dinámica ejercen una influencia sobre el

desarrollo humano a lo largo de la vida (Bronfenbrenner, 1986). Así, esta perspectiva determina que la Educación Parental no se enfoca únicamente en los padres biológicos, sino en todos los sistemas que integran la parentalidad, como por ejemplo, abuelos, tíos, vecinos, estresores psicosociales, apoyo institucional, etc.

Desde un modelo ecológico de la parentalidad positiva, Carvalho (2011), describe este modelo como “el estudio científico en la acomodación progresiva y mutua a lo largo del tiempo, entre un organismo humano en crecimiento y los ambientes inmediatos en constante cambio. Este proceso es afectado por relaciones obtenidas dentro y entre espacios inmediatos, así como en contextos sociales, tanto formales como informales Carvalho (2011, p.73).

En definitiva, la parentalidad cubre todas las funciones educativas y de protección del niño. Entre los objetivos de la Educación Parental (EP) se encuentran estudiar estrategias educativas utilizadas por los padres o por sus sustitutos en beneficio de los niños o jóvenes; investigar las relaciones que se establecen entre los distintos organismos responsables de la educación parental; ayudar a los padres a ejercer sus funciones educativas; formar a profesionales que apoyen y cooperen; realizar intervenciones familiares entre los niños separados de sus familias de origen y analizar las políticas sociales (Tait, 2001). Las bases para el desarrollo de la parentalidad tienen que respetar a los padres y considerar que tienen un conocimiento experiencial que construyen todos los días, creando un sentido de continuidad y proyección hacia el futuro. Es decir, los padres no son aprendices de los pedagogos o psicólogos, ni tampoco están desempeñando un “puesto” profesional cuyo perfil está definido, sino que elaboran a través de la experiencia un conocimiento que les ayuda a interpretar la realidad familiar (Rodrigo, 2003).

El principal objetivo de la Educación Parental es ayudar a los padres desarrollar competencias que les permitan mejorar sus prácticas educativas, se trata de apoyarles en información, orientación y soporte.

1.1. Principios de la Parentalidad Positiva

LA Recomendación del Consejo de Europa (2006) a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la Parentalidad tiene como objetivo que los Estados reconozcan la importancia de la responsabilidad parental y la necesidad de que los padres tengan

suficientes apoyos para cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos. Se pretende con este documento que se mejoren la calidad y las condiciones de la parentalidad en las diferentes sociedades.

De acuerdo con la dicha recomendación, la parentalidad es una etapa de la vida familiar que se produce en un contexto preciso y que crea vínculos entre los miembros de la familia e incluye un fuerte componente “social”. Donde, se ha producido un cambio de la autoridad parental a la responsabilidad parental y se debe considerar a los niños como miembros valiosos de la sociedad y no sólo como futuros adultos. Es decir, se produce un mayor reconocimiento por la infancia.

Aunque en muchos aspectos el significado de la parentalidad es ideográfico y privado de cada familia, también es configurado por la opinión y las expectativas de la sociedad y por el modo en que las entidades y autoridades desarrollan el concepto de parentalidad en las políticas públicas.

En la actualidad, los niños y niñas son considerados personas con sus propios derechos, no como propiedad de los padres. Son competentes y capaces, pero también necesitan protección y orientación que les permitan disfrutar de su infancia y posteriormente convertirse en adultos que se desenvuelvan bien en la sociedad. Se trata de que los padres sean capaces de proporcionar a sus hijos cuidados básicos, seguridad, afecto, estimulación, orientación, límites y estabilidad. De acuerdo con las disposiciones de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), padres y madres deben proporcionar a sus hijos e hijas cuidado, educación, protección, estructura y reconocimiento como personas con derechos propios y capacitarlos para que actúen como individuos (ONU, 2009).

No obstante, los cambios sociales conllevan un aumento de las demandas sobre la familia, las autoridades públicas, las políticas de apoyo y los medios de comunicación. Los niños de hoy viven en un mundo diferente en el que crecieron sus madres y sus padres. Esto conlleva a reconsiderar la educación de sus hijos e hijas y, en algunos casos, aprender de nuevo a educarlos. De esta forma, la parentalidad es el aprendizaje de la cooperación a través de dar y recibir entre padres e hijos en el marco del respeto de la integridad de cada uno. Los niños, al igual que los adultos, cooperan mejor con personas que les tratan con amabilidad, respeto, comprensión y reconocimiento (Rodrigo y Palacios, 2008)

La parentalidad positiva favorece el desarrollo de relaciones paterno-filiales beneficiosas y la optimización del potencial de desarrollo del niño. Ejercida en “el interés superior del niño” significa que la principal preocupación de los padres es el bienestar y el desarrollo saludable del niño en el hogar, en el colegio, con los amigos y en la comunidad. Los niños se comportan mejor cuando sus padres se muestran cariñosos y comprensivos, pasan tiempo de calidad con ellos, conocen su vida y comprenden su conducta, esperan que cumplan las normas, les animan a comunicarse abiertamente y reaccionan a sus comportamientos inadecuados aplicando medidas educativas en lugar de castigos severos (Cruz, 2005). Así, los servicios públicos deben, a través de los Programas de Educación Parental facilitar el aprendizaje de los padres sobre cómo educar a sus hijos.

1.2. Factores determinantes de la parentalidad

La parentalidad es un proceso complejo que implica funciones determinadas por una multiplicidad de factores que, actualmente, se están agravando, debido a la actual coyuntura asociada a la crisis económica y social. La sociedad está en permanente cambio y hace que los padres sean confrontados en circunstancias que desconocían cuando eran niños como, por ejemplo, las nuevas tecnologías, noticias e informaciones sobre comportamientos agresivos, la representación del sexo en los medios de comunicación, el acceso fácil a las drogas, etc. (Smith, 1997). La tarea central de los padres no es solo asegurar la supervivencia de sus hijos, sino también fomentar la disciplina y el afecto para desarrollar las capacidades y estrategias que les permitirán adaptarse a las necesidades dentro y fuera del hogar (Cowan y Cowan, 1998).

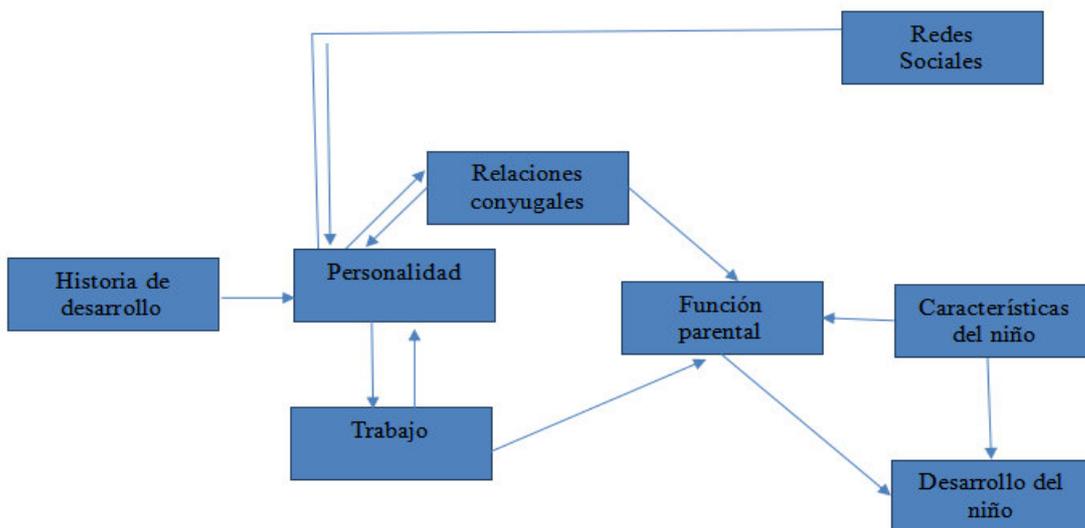
Las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento, han corroborado la existencia de diferentes variables parentales como posibles mecanismos causales para el desarrollo de los niños siendo relevante no solo para su evaluación e intervención sino también para su investigación etiológica, ya que los estudios han mostrado consistentemente que algunos factores predicen las diferentes competencias para una parentalidad (Patterson y Ficher, 1995).

En una visión ecológica, los factores que influyen en la parentalidad son diferentes (Monoparentalidad, adopción, parentalidad adolescente, hermanos, abuelos, contextos educativos formales e informales, parejas, comunidad, medios de comunicación, etc), complejos y multidimensionales (Bronfenbrenner, 1986). Así, todos los factores se presentan como variables ambientales importantes, que influyen en la educación del niño

de forma directa, por interacción y participación inmediata, sino también de forma indirecta, por medio de la influencia que tienen sobre la parentalidad (Bradley, 1995).

Similarmente, como prueba el modelo de parentalidad de Belsky (1984), la parentalidad es una función compleja con la influencia de muchos factores, incluyendo la historia y personalidad de los propios padres y características del niño en desarrollo (Véase Figura 1). Los padres y los hijos son constructores activos de sus ambientes, así como los responsables de lo que el ambiente ofrece. Así, el proceso de la parentalidad contiene numerosas interacciones entre el niño y el medio ambiente, desde la historia personal de los padres a las historias de sus propias familias, la economía, relaciones de poder y de lealtad, etc. Por ello, los padres de hoy se enfrentan a niveles sin precedentes de estrés social y económico (Ford, 1992; Wachs, 2000).

Figura 1. Historia del desarrollo del niño.



Adaptado de Belsky (1993)

Las situaciones de estrés, que muchos padres viven, tienen una fuerte influencia en su comportamiento parental y, en último caso, en el desarrollo del niño (Belsky, 1984, Crnic y Low, 2002). Los problemas como el aislamiento, las exigencias asociadas a la función parental, la pobreza, los conflictos conyugales o el divorcio, etc., determinan factores de estrés que, muchas veces, se presentan en el desarrollo y mantenimiento de dificultades en el papel de los padres (Pinderhughes et al., 2000).

La actividad educativa de los padres también puede verse afectada por variables culturales y sociales. Por un lado, factores como la pobreza, los conflictos familiares y el paro pueden obstaculizar las tareas parentales (Smith, 1997), por otro, cuanto más conservador es el entorno social, mayor es la tendencia a utilizar técnicas educativas basadas en la punición y menos en el refuerzo positivo (Polster y Dangel, 1984).

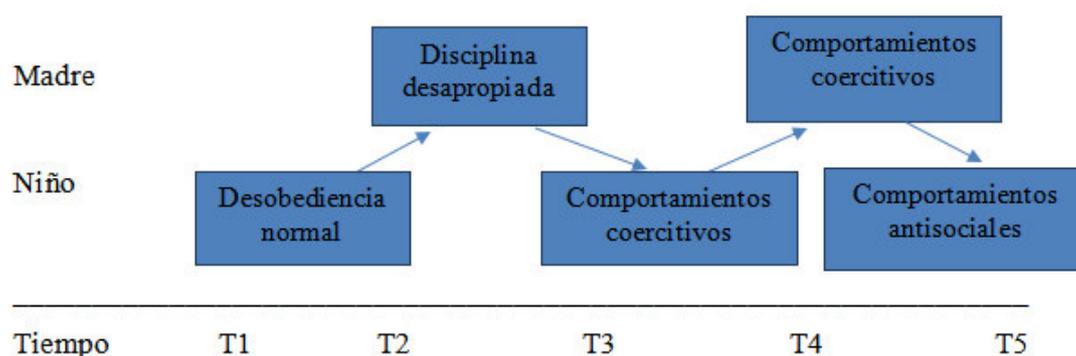
El maltrato parece surgir en la interacción padres-hijos, cuando los padres, con predisposición para la ansiedad, depresión y hostilidad, se irritan con los hijos usando formas inadecuadas de control. Algunos de los factores que pueden aumentar el riesgo de maltrato en el niño es la edad. Específicamente, los niños con menos de cuatro años presentaban mayor riesgo de maltrato y muerte relacionada con el abuso. Además, el abuso y la negligencia ocurren con más frecuencia en familias donde hay mayor estrés. Este puede iniciarse desde una historia familiar de violencia, consumo de drogas o abuso de alcohol, pobreza y problemas crónicos de salud (Zahn-Waxler, Duggal y Gruber, 2002),

Se presume que una disciplina abusiva, presenta un impacto desproporcionado en los padres y se refleja en el comportamiento antisocial del niño. Las interacciones coercitivas tienen origen, muchas veces, en modelos de refuerzo negativo en los que los padres reaccionan a actitudes desafiantes de los niños. A su vez, los padres usan prácticas disciplinarias severas o abusivas cuando el niño agrava su comportamiento. Una importante tarea, por tanto, consistirá en modificar el comportamiento de los padres (Patterson y Ficher, 1995).

Por otro lado, las familias que no tenían amigos cercanos, parientes y apoyos sociales también se encontraban en situación de riesgo. Así, procedimientos violentos en la comunidad pueden generar ambientes donde sea aceptado el abuso a la infancia. La salud mental de los padres es también otro factor importante. Las investigaciones revelan una fuerte asociación entre problemas de salud mental y pautas educativas inadecuadas (Cowan, Powell y Cowan, 1998; Zahn-Waxler, Duggal y Gruber, 2002). Específicamente, padres que presentan trastornos psicológicos aumentan el riesgo de dificultades cognitivas, sociales y emocionales en el niño, presentando un impacto negativo en el comportamiento parental y en la calidad de la relación. Otras investigaciones también determinan que entre los factores individuales de los padres se relacionarían con la psicopatología, el conflicto interparental, divorcio, depresión, aislamiento y la falta de apoyo (Webster-Stratton, 2002).

Patterson (1986) estudió los orígenes del comportamiento “antisocial” en la niñez, concluyendo que, el déficit de competencias en los padres para proporcionar una determinada disciplina a sus hijos, originaba un contexto en el que el niño se veía forzado a aprender una serie de comportamientos por medio de la coerción (ausencia de monitorización, disciplina rígida, falta de refuerzo positivo y falta de compromiso del niño). En este contexto el niño desarrollaba comportamientos desobedientes que, a su vez, intensifican respuestas negativas y coercitivas de los padres concretamente cuando estos niños inician la escolaridad, presentan una baja autoestima y bajo rendimiento académico. La interacción entre el comportamiento antisocial, relaciones deficitarias entre iguales y el bajo rendimiento académico se han originado no desde la desobediencia inicial del niño, sino de la respuesta desapropiada de los padres (Véase Figura 2).

Figura 2. Proceso transaccional: Desobediencia inicial del niño hasta el comportamiento “antisocial”



Adaptado de Sameroff y Fiese (2000)

Influenciada por la clase social, la familia funciona como una unidad que se va equilibrando para dar respuestas a los cambios que operan en sus miembros a lo largo del tiempo. Además, se desarrollan los estilos de respuesta a los acontecimientos exteriores, y los límites o fronteras, que a su vez, constituyen distintos contextos de socialización para el niño (Abreu-Lima, 2003). Diferentes combinaciones de las dimensiones actitudes educativas parentales resultan de diferentes estilos educativos. Entre los diferentes estilos educativos se destacan cuatro: (1) autoritario; (2) permisivo; (3) negligente y (4) democrático (Véase Tabla 1). La investigación muestra que el que tiene mejores resultados es el estilo educativo democrático (Rodrigo y Palacios, 2008).

Tabla 1. Dimensiones y estilos educativos.

CONTROL Y DISCIPLINA	AFECTO Y RESPUESTA A LAS NECESIDADES DEL NIÑO	
	Alto	Bajo
Alto	Democrático	Autoritario
Bajo	Permisivo	Negligente

Adaptado de Abreu-Lima (2003)

Algunos de los factores relevantes en el comportamiento de los padres son su historia familiar. En este sentido, los padres educan a sus hijos influenciados por las circunstancias en las que vivieron con sus propios padres y también por las características del niño. Las actitudes educativas de los padres, es decir, la forma práctica como los padres estimulan de forma afectiva, cognitiva y comportamental a sus niños, es influenciada por sus creencias y valores (Cruz, 2005). En general, las experiencias que los adultos tuvieron cuando eran niños, en su contacto con el entorno y particularmente con los padres, pueden influir en las dinámicas familiares. En concreto, los padres pueden reproducir las prácticas educativas parentales, que han sido utilizadas en ellos cuando eran niños. Sin embargo, otros pueden elegir diferentes pautas, ya que reconocen las consecuencias negativas de las que les fueron aplicadas. Por otra parte, los adultos pueden establecer pocos límites a sus hijos si han sentido que sus padres fueron demasiado controladores. Así, padres que han sido descuidados en el control parental pueden ser rigurosos y estrictos. En resumen, estos padres no están atendiendo a las necesidades particulares del niño, sino reaccionando a las prácticas parentales que les han sido aplicadas y que pueden traer consecuencias negativas a la situación familiar (Peters, 1990).

En general, la vida familiar comporta simultáneamente una dimensión conceptual y una dimensión de acción. Estas dimensiones reflejan los procesos transaccionales que ocurren a lo largo del tiempo, los códigos familiares resultan y, al mismo tiempo, influyen en los comportamientos, valores y las creencias siendo transmitidos entre generaciones (Sameroff, 1989). Para acceder a estos códigos, en un punto de vista ecológico y

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

transaccional, resulta necesario analizar las historias familiares como parte de la familia y los rituales como parte de la familia en acción (Abreu-Lima, 2003).

Winnicott (1987) ha criado el oncepto de *good enough mother* que fue generalizado para “padres suficientemente buenos”. Este concepto ha sido desarrollado por numerosas investigaciones (Smith, 1997; Perou y Lesesne, 2002) que, a su vez, presentaron un retrato de cómo ser padres suficientemente buenos como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Padres “suficientemente buenos”

Los padres “suficientemente buenos” construyen su conocimiento sobre:

- Salud y desarrollo humano y, particularmente, el desarrollo del niño.
- Que esperan en cada etapa evolutiva.
- Donde ir a buscar ayuda.
- Sus derechos.
- Enfermedades comunes y como proceder en los accidentes.
- El sistema educativo.

Desarrollan algunas capacidades o atributos.

- Tienen autoridad en lugar de protectores, permisivos o autoritarios.
- Dan a sus hijos amor, aceptación y son sensibles a sus necesidades.
- Dan confianza a las capacidades de sus hijos.
- Encuentran tiempo para compartir experiencias con sus hijos (comen juntos, juegan, pasean, etc.).
- Son consistentes y confiables, ofreciendo un ambiente estable y seguro donde las reglas son claras.
- Son capaces de establecer las fronteras/límites apropiados, favorecer una supervisión adecuada y animar a sus hijos a establecer sus propios límites.
- Son capaces de comunicar de forma abierta, honesta, escuchando y reflexionando.
- Son capaces de tomar decisiones y aceptar la responsabilidad.
- Son capaces de enfrentar el estrés y el conflicto.
- Son capaces de ver las cosas del punto de vista de sus hijos.
- Evitan castigos duros/severos y refuerzan el buen comportamiento.

Desarrollan capacidades prácticas (gestión de las finanzas de la casa, el trabajo, etc.) y desarrollan la comprensión y la autoconciencia:

- De ellos mismos como padres y de sus necesidades.
- De sus valores y actitudes y de su impacto en los otros.
- En cómo su propia educación afecta a su capacidad para que sean padres.

Adaptado de Smith (1997)

1.3. Educación Parental como intervención social, educativa y psicológica

Los cambios en la sociedad a nivel social, cultural y económico, obligan a las familias a reorganizarse en sus funciones. En general, la participación eficaz de los padres en la educación presupone un mayor conocimiento en los contextos físicos, sociales y virtuales donde estos se mueven y, consecuentemente, la adopción de prácticas educativas que promuevan la calidad de su relación con ellos. La familia es, por supuesto, el principal sistema responsable para el desarrollo y socialización, necesita realizar constantes aprendizajes con un soporte formativo para desempeñar de la mejor manera sus roles o funciones esencial a los niños, padres y a la sociedad en general (Recomendación del Consejo de Europa, 2006).

En una perspectiva de prevención y promoción, la Educación Parental (EP) debe contribuir a fortalecer o expandir los sistemas de apoyo natural de la familia, en combinación con el apoyo institucional. Especialmente familias de riesgo psicosocial, deberán promover su integración en la comunidad, como una forma de mejorar o restaurar redes de soporte formal e informal y mejorar el fortalecimiento familiar, en una perspectiva de *empowerment*. Las familias, incluso aquellas que viven en situaciones problemáticas, presentan puntos fuertes y capacidades que la Educación Parental debe ayudar a descubrir para promover procesos de adaptación. De hecho, la familia, la escuela y la sociedad constituyen el contexto natural que debe cubrir la mayoría de las necesidades básicas de los niños (López, 2008).

Los programas en Educación Parental tienen como uno de los principales objetivos aumentar las competencias de los padres y de las familias para responder a sus necesidades, resolver las situaciones problemáticas y movilizar los recursos personales y sociales necesarios para mejorar la autonomía y el control de sus propias vidas. Específicamente, la carencia de la función afectiva, una vinculación insegura, prácticas educativas inflexibles, rígidas o inconsistentes, una supervisión inadecuada, el conflicto entre los padres y la psicopatología parental (particularmente depresión materna) aumentan el riesgo de desarrollar graves problemas emocionales y de comportamiento en los hijos, incluyendo el abuso de sustancias, comportamiento antisocial y de delincuencia juvenil (Cole, 1995).

En este contexto, la importancia del desarrollo familiar se entiende, por las funciones de regulación en este sentido, Bradley (2002) presenta las principales funciones inherentes a la familia. La primera función se relaciona con la *manutención*

biológica, teniendo como finalidad la satisfacción de las necesidades más básicas de supervivencia. Muchas veces resulta difícil garantizar esta función en situaciones de carencia extrema asociadas a la negligencia, pobreza, cuadros psicopatológicos o toxicomanías. La segunda función se refiere a la *estimulación* que implica la capacidad de dotar al niño de estímulos cualitativos y cuantitativos apropiados. En este caso, familias con dificultades acentuadas en el orden social y económicas presentan alteraciones en contextos estimulares y emocionales, capacidades para promover una respuesta adecuada a las necesidades sociales y emocionales del niño. La tercera función se relaciona con la respuesta a las necesidades de *comprensión cognitiva* de las realidades extrafamiliares. Específicamente, los padres funcionan como los presentadores, mediadores e intérpretes del mundo exterior al niño, es a través de ellos que el niño accede, conoce e interactúa con el mundo físico y social que está alrededor. Las familias que viven aisladas no cumplen esta función. La cuarta función se relaciona con la estructura, acciones que tienen como finalidad la *organización y el control de los estímulos* en el tiempo y espacio. La quinta función implica satisfacer las *necesidades de afecto, confianza y seguridad* que se traducen por la construcción de relaciones de vinculación. La investigación ha revelado el valor predictivo de relaciones de vinculación seguras ante índices positivos de adaptación a lo largo del desarrollo. La sexta función tiene que ver con la *supervisión*, es decir, tareas de monitorización y de acompañamiento de las actividades del niño, que permiten el reajuste de otras funciones reguladoras. Por último, la séptima función implica la necesidad de *interacción social* del niño y de su interacción en la comunidad. Aunque la familia tiene normas propias de funcionamiento y de comunicación entre sus elementos, es también, un contexto sujeto a la influencia de las normas y de los valores que caracterizan la comunidad en la que está inserta. En definitiva, la familia es el primer contexto de socialización del niño, responsable en gran parte por la adaptación del niño a los contextos sociales.

El concepto de educar (en latín *educare*) significa “conducir para fuera” todo tipo de actividad (formal o informal), ayudar a desarrollar sus potencialidades y promover información útil para mejorar las competencias. Así, la definición de educación para la parentalidad es un proceso complejo, que tiene como objetivo principal transmitir a los padres conocimientos y estrategias específicas para promover el desarrollo del niño.

La Recomendación Rec 19 del Consejo de Europa (2006), señala que la parentalidad se encuentra asociada a la intimidad familiar y debería ser considerada

como un dominio relevante en las políticas públicas. Todas las medidas necesarias deberían ser adoptadas para apoyar y crear condiciones necesarias al ejercicio de una parentalidad positiva. En el pasado, las familias recibían consejos y orientaciones, en mayor o menor grado, de cómo cuidar a sus niños. La educación informal de padres consistía en consejos y opiniones provenientes de amigos y familiares. Con la proliferación de los medios de comunicación y con la disminución de las familias de origen, los padres pueden apoyarse de material divulgativo que explican cómo cuidar a los niños tales como panfletos, artículos de periódicos, programas de radio y televisión, etc (Bijou, 1984).

Aunque hay mucha bibliografía disponible, con la finalidad de ayudar a los padres a comprender y a enfrentar el comportamiento de los niños, es común, que los padres se sientan inseguros en cuanto a su elección. En este contexto, los programas en Educación Parental ganan relevancia, ya que destacan las dimensiones emocionales y experienciales y pueden encontrar una orientación y soporte para desempeñar con más seguridad sus roles parentales.

Resulta claro que, simplemente enseñando capacidades parentales y dando información a los padres sobre el desarrollo del niño, lo que es sin duda muy útil para muchos padres, no parece influir significativamente en la calidad de la relación paterno-filial. Estos programas están tradicionalmente orientados para ayudar a los padres a que aprendan nuevas capacidades, conocimientos y actitudes. Sin embargo, los programas de prevención no suprimen la necesidad de intervenciones individuales para las familias en situación de riesgo. En este sentido, las intervenciones grupales permiten economizar tiempo y esfuerzo, llegando a un mayor número de personas y desarrollar estrategias de intervención cada vez más complejas en varias áreas (Cowan, Powell y Cowan, 1998). Según estos autores, las intervenciones con los padres presentan una gran variedad de contextos y formatos (ej., intervenciones en el área de salud, problemas de drogas, déficit de atención y otras-necesidades especiales). Así, el apoyo a los padres puede incluir cualquier tipo de intervención para reducir los riesgos y/o promover factores de protección para sus hijos, en cuanto a su desarrollo social, físico, emocional y de bienestar (Moran, Gate y Van der Merwe, 2004).

Los niños de todas las edades necesitan un entorno seguro, supervisado y, por consiguiente protector, que fomenten oportunidades para que exploren, experimenten y jueguen. Para McGillicuddy-Delisi y Sigel (1995), este principio es esencial para

promover un desarrollo saludable. La Educación Parental resulta esencial para el ejercicio de la parentalidad (Risley, Clark y Cataldo, 1976; Sanders et al., 2000). Aunque, cuando existen factores de riesgo esta función resulta todavía más difícil (Lawton y Sanders, 1994; Sanders, Nicholson y Floyd, 1997).

En resumen, la Educación Parental estimula a los padres, futuros padres y todas las personas que desempeñan un papel parental para mejorar su nivel de autoconocimiento y conocimiento sobre los niños en torno a las necesidades personales, sociales, emocionales, intelectuales y físicas. Este enfoque, permitirá mejorar la vida familiar y la contribución que las familias den a la sociedad. Además, implica también apoyar a los padres en el desarrollo de capacidades necesarias para enfrentar nuevas y desafiantes experiencias (NOS, 2011).

1.4. Niveles de intervención en la parentalidad

A pesar de que la educación de padres tiene una larga historia, no se ha regulado siempre por los mismos principios o procedimientos. Hasta la década de los años 60-70 la educación de padres se apoyaba en el modelo médico del déficit, es decir, se consideraba la existencia de un especialista que enseñaba a los padres únicamente como proceder con los hijos. Las intervenciones realizadas tenían un carácter remediador ya que se centraban en los errores educativos (Gaspar, 2003). Con vista a mejorar estas limitaciones, los especialistas intentaban enseñar las “buenas prácticas”, utilizando como modelo el comportamiento de las clases más favorecidas. Es decir, según Belsky (1993), la teoría disponible y los análisis etiológicos del abuso infantil y la negligencia, atraían la atención para tres de las principales fuentes de influencia en el funcionamiento parental:

- (1) Los orígenes ontogénicos de la parentalidad y recursos psicológicos.
- (2) Las características individuales de los niños.
- (3) Fuentes contextuales de estrés y de soporte.

A partir de los años 80, el modelo médico es progresivamente substituido por el modelo sociocultural, ecológico y sistémico. La Educación Parental deja de tener un carácter remediador y gana un papel preventivo, centrado en las potencialidades de cada familia. De esta forma, se busca promover el autoconocimiento, la autoestima y la autorregulación de los padres a través de las intervenciones educativas. A partir de este paradigma, la educación de los padres será entendida como:

“un conjunto de actividades educativas y de soporte que pretenden ayudar a los padres o futuros padres a que comprendan sus propias necesidades sociales, emocionales, psicológicas y físicas y las de sus hijos y a aumentar la calidad de las relaciones entre ellos” (Pugh, cit. en Gaspar, 2003, p.34).

En este sentido, la Educación Parental tiene como finalidad ayudar a los padres a que desarrollen su autoconciencia, autoestima y autoconfianza; promover sus competencias y mejorar el cuidado y la educación de los niños (Smith, 1997). Según Ribeiro (2003), un concepto con múltiples facetas en la intervención engloba programas y servicios que están disponibles a nivel público y privado, a padres de diferentes niveles socioeconómicos y educativos y a niños con o sin necesidades o características específicas. Por lo tanto, las actividades de educación de padres se destinan a todas las familias, futuros padres, abuelos u otros cuidadores, a pesar de su edad o nivel socioeconómico. Hay varios modelos de intervención que se pueden utilizar, desde un carácter activo/reflexivo (ej., vídeo, discusión de grupo, entrenamiento directo, presentación de modelos, ensayo de conducta, etc.), a un carácter predominantemente didáctico (ej., lectura y la exposición) en el apoyo a la parentalidad (Iwaniec, 1997).

La formación parental para Einzig (1999), se encuadra en el modelo médico, ya que se encuentra asociada a intervenciones clínicas enfocadas a familias con niños con problemas específicos de comportamiento. A su vez, la expresión “educación parental”, según el mismo autor, enfatiza la desviación de comportamientos y se dirige a todos los padres que quieran mejorar sus relaciones con los hijos. A pesar de las diferencias de significado, estos enfoques de entrenamiento y de la educación son utilizados muchas veces de forma indistinta porque presentan la misma finalidad: a) apoyar a los padres dandoles información de carácter práctico; b) transmitir principios de aprendizaje y modificación de comportamientos y c) promover competencias parentales de comunicación y de resolución de problemas (Schaefer y Briesmeister, 1989).

Desde las perspectivas teóricas comentadas, el término “Educación de padres” puede obtener significados dicotómicos. Sin embargo, Doherty (1995) elaboró un modelo denominado Niveles de participación familiar (*Levels of family involvement model*; LFI), que no es ni informativo, ni terapéutico, sino que conceptualiza las intervenciones en un continuo, organizados en niveles. Los cinco niveles están organizados jerárquicamente desde el nivel mínimo de intervención al nivel máximo (Véase Tabla 3).

Tabla 3. Niveles del modelo de participación familiar

Nivel	Descripción
<p><i>Nivel 1</i> <i>Énfasis mínimo en la familia</i></p>	<p>Nivel informativo, centrado en el profesional y no atiende a las necesidades específicas de las familias. A este nivel corresponden los programas coercivos o actividades en los cuales los padres u otros familiares participan por razones prácticas o legales. Por este motivo, los programas de este nivel son los menos adecuados para el trabajo con familias.</p>
<p><i>Nivel 2</i> <i>Información y orientación</i></p>	<p>En este nivel, el profesional aclara dudas y realiza recomendaciones pertinentes y prácticas. Por un lado, tiene la ventaja de poder intervenir con un número alto de familias, con informaciones importantes y en un ambiente de bajo riesgo. Por otro, presenta la desventaja de no trabajar con las emociones y experiencias de los padres.</p>
<p><i>Nivel 3</i> <i>Emociones y soporte</i></p>	<p>El tercer nivel comprende las actividades, los conocimientos y las competencias del nivel anterior y añade los sentimientos y experiencias de los padres. De esta forma, vincula el aspecto afectivo y cognitivo, de una forma no intrusiva. Las actividades realizadas a este nivel tienen un carácter educativo.</p>
<p><i>Nivel 4</i> <i>Intervenciones breves con familias con necesidades especiales que están en situación de riesgo</i></p>	<p>Las actividades en este nivel se dirigen a familias con necesidades especiales (ej., padres adolescentes, padres con niños ingresados en instituciones de protección de menores o salud mental, padres de niños con enfermedades crónicas o discapacidad, padres en instituciones penitenciarias, etc.). El nivel cuatro se dirige únicamente a la parentalidad y no a las relaciones conyugales, trastornos psicológicos o problemas de personalidad de los adultos.</p>
<p><i>Nivel 5</i> <i>Terapéutico</i></p>	<p>Los programas que se asocian a este nivel son terapéuticos y no educativos. La terapia familiar implica un número significativo de sesiones familiares que tienen como objetivo tratar los problemas psicológicos y familiares en los diferentes niveles de interacción familiar.</p>

Los programas pueden clasificarse en dos grupos, según el criterio de cobertura a la población que van destinados (Quintana et al., 2009):

- a) Aquellos que son de acceso universal, a todos los padres y madres dirigidos a informar y preparar las funciones y responsabilidades en la parentalidad.
- b) Aquellos que son de acceso limitado, la mayor parte dirigidos a ciertas familias, sobre todo en situaciones de riesgo para el niño o estabilidad familiar.

Normalmente, la gravedad del problema que presentan los niños determina cual es el formato del programa a utilizar. Por un lado, si los problemas de los niños se detectan graves, el enfoque individual, familiar o grupal es el más adecuado. Este servicio puede prestarse en clínicas especializadas para niños, centros de salud mental, centros de servicios sociales, universidades u hospitales, etc. Por otro, si el problema de comportamiento que el niño presenta no revela preocupaciones serias, los padres pueden buscar programas de educación de padres, grupos de padres en departamentos universitarios de educación, psicología o desarrollo del niño (Ibídem, 2009).

Las sesiones de estos programas se realizan, frecuentemente, en formato grupal en un contexto comunitario. Ya que presenta las ventajas de constituir redes de soporte y apoyo entre los participantes, reducir el estigma asociado a los contextos clínicos, potenciar la cohesión entre los participantes y el desarrollo de la empatía y otras competencias sociales. Sin embargo, existen formatos alternativos y/o complementarios: a) individual en un contexto clínico; b) en un contexto de visitas domiciliarias y c) en formato de autoadministración, (Gaspar, 2003).

Las ventajas asociadas al formato grupal no determinan, en sí mismo, la eficacia de un programa de Educación Parental. Sin embargo, determinadas condiciones contribuyen a su eficacia como (Smith, 1997):

- Multiplicidad de los modelos familiares y culturales en un grupo.
- Énfasis en las potencialidades de los padres y no en sus fragilidades.
- Participación de los padres en la planificación de los programas, que significa responder a sus necesidades.
- Construcción de un programa tan adecuado para las madres como para los padres.

- Adaptación del programa a la fase del ciclo vital por la que los padres están pasando.
- Reconocimiento de los efectos que los niños tienen en los padres y los efectos en la relación de interacción.
- Precisión en los valores y principios en los que los programas se basan.
- Determinación de objetivos explícitos y realistas.
- Monitorización frecuente de los resultados y objetivos del programa, pidiendo a los padres su participación en el proceso.

Elegido el formato del programa, resulta necesario que los profesionales definan su estructura y, particularmente, los contenidos a abordar y los aspectos metodológicos. Según Sutton (1999), los temas normalmente abordados en las sesiones reúnen algún consenso por parte de distintos profesionales, a pesar de que estos pueden dar énfasis a unos y otros temas en particular.

Respecto a los aspectos metodológicos utilizados en las sesiones, si “la mayoría de los primeros programas de entrenamiento para padres se apoyaban, sobre todo, en métodos verbales, tales como lecturas didácticas, folletos y discusiones en grupo”. En la actualidad se apoyan en métodos tales como el modelado directo, la simulación de papeles y el *feedback* individual a partir de los registros de vídeo que se revelan eficaces en la modificación de comportamientos, tanto de los padres como de los niños (O’Dell, 1985 cit. en Webster-Stratton, 2002, p.425).

1.4.1. Bases teóricas para el diseño de programas de Educación Parental

Las investigaciones revelan que los programas de Educación Parental tener un impacto positivo a corto plazo en la parentalidad y en las familias (Rumble, 2010). Así, los programas se basan en un modelo teórico, que apuntan fundamentalmente a diferentes métodos, niveles de contenidos y formatos, y que justifican las diferencias entre los programas (Cowan, Powell y Cowan, 1998). A continuación, se expondrán as principales aportaciones teóricas, que según Einzing (1999), pueden influir simultáneamente o de forma única en los programas (véase Tabla 4).

Tabla 4. Modelos teóricos que influyen en la concepción de programas de Educación parental (EP).

Modelos Teóricos	Descripción
Behaviorista	El modelo behaviorista o comportamental es aquel que está asociado al entrenamiento de padres y, por eso, enfatiza las competencias de aprendizaje. La modificación o gestión de comportamiento del niño puede presentarse como el objetivo o estímulo. Es decir, con el objetivo de cambiar el comportamiento de los niños, los educadores que adoptan este modelo buscan alterar el comportamiento de las personas significativas (padre, madre, hermanos, parientes cercanos, amigos, etc.). Esta es la perspectiva utilizada de forma más frecuente con niños con desórdenes de comportamiento y sus familias.
Cognitiva	Énfasis en el papel y capacidad de los pensamientos para reconceptualizar las creencias o valores.
Adleriano	Enfatiza el respeto por el niño y su esfuerzo para conseguir el proceso de individualización. Esta perspectiva pone al niño y sus capacidades en el centro del trabajo. Los programas que se encuadran en este modelo tienen como objetivo ayudar a los padres a comprender a los hijos, particularmente, la forma de cómo piensan y a comprender las razones o motivos de su comportamiento.
Psicodinámico	Según esta perspectiva, el pasado modela nuestra psique y los patrones de comportamiento. La reflexión y comprensión del pasado permiten la adaptación de los cambios.
Humanístico	Valoriza un acercamiento colaborativo, compartir experiencias entre los padres, enfatizar la empatía y la intersubjetividad en la definición y resolución de problemas emocionales e interpersonales.
Teoría de la Vinculación	Enfatiza la vinculación establecida entre el niño y los padres y la necesidad de criar un ambiente seguro en el contexto de la actividad parental.

Adaptado de Einzig (1999) y Smith (1997)

Si tenemos en cuenta las diferencias entre los modelos teóricos, resulta natural que los objetivos, formatos, métodos, materiales y contenidos de los programas sean distintos (Bernal, 1984).

A continuación, se analizarán algunos programas en función del modelo teórico adscrito. Respecto al abordaje teórico adleriano, que deriva de las teorías del psiquiatra

Austríaco Adler en ellas están encuadradas las intervenciones que tienen como objetivos: ayudar a los padres a comprender a los hijos; promover la igualdad y respeto mutuo en las relaciones padres-hijos; enfatizar el estímulo y uso de las consecuencias naturales y lógicas y potenciar la comunicación eficaz (Mullis et al., 2004). El programa llamado *Formación sistemática para una efectiva crianza de los hijos* (Systematic Training for Effective Parenting; STEP) es una intervención objeto de este modelo teórico (Dinkmeyer et al., 1989). Otro programa que se basa en este enfoque es el *Programa activa parentalidad* (Activ Parenting a Video-Based Program) que, como el nombre indica, se basa en actividades de vídeo y desarrolla temas como: a) promover padres activos; b) comprender al niño; c) estimular al niño; d) desarrollar la responsabilidad; e) la comunicación y expresión de sentimientos y f) fortalecer la familia democrática (Hong, 1995). Actualmente, el programa se denomina *Parentalidad Activa hoy* (Active Parenting Today).

En el modelo humanístico, está basado el programa de *Entrenamiento efectivo para padres* (Parent Effectiveness Training; PET). Este programa enfatiza las estrategias que favorecen las relaciones humanas como por ejemplo la escucha activa, la emisión de mensajes iniciados por “yo”, métodos de resolución de conflictos que implican la negociación de una solución satisfactoria sea para los padres o para los niños (Smith, 1997).

Algunos programas no se encuadran únicamente en un enfoque teórico. Específicamente, el *Programa parar, pensar, preguntar y responder* (*Stop, Think, Ask, Respond; STAR*) concebido en base a las concepciones behavioristas y cognitivas. Este programa de carácter preventivo se destina a poblaciones de diversos grupos étnicos, edades y niveles socioeconómicos y tiene como objetivo ayudar a los padres a enfrentar los comportamientos desafiantes de sus niños. La intervención se realiza en pequeños grupos (Ribeiro, 2003).

De forma similar, el *Programa la Familia que cuida con confianza* (*Family Caring Trust*) se realiza en grupos de padres poco numerosos y consiste en un curso de 8 semanas donde se desarrollan temas como la educación básica, educación en adolescentes, asertividad de los padres y educación sexual. Y tiene como objetivos mejorar la comunicación entre padres e hijos y desarrollar niveles de responsabilidad en los hijos (Marques, 2004).

El *Programa la crianza sana (Parenting Wisely)*, por su parte, se basa en las teorías cognitivas, pero también en la teoría familiar sistémica (Melo, 2004). Este programa puede ser administrado visualmente por videos; presentan situaciones problemáticas entre padres e hijos y las posibles soluciones correctas e incorrectas para su resolución, recibiendo *feedback* de su respuesta. Es un programa que se adapta al ritmo de cada familia, respecto a la posibilidad de que los padres puedan progresar en asuntos más pertinentes o que queden menos claros. En estos videos son abordadas las competencias de comunicación y de resolución de problemas, disciplina asertiva, refuerzo, supervisión de los niños, problemas relacionados con la monoparentalidad o violencia. Según investigaciones (Lagges, Kacir y Gordon, 2002; Melo, 2004), este programa presenta efectos positivos, como el aumento del uso de métodos de educación adecuados, la calidad en las relaciones familiares, la comunicación y reducción de los problemas de comportamientos de los niños, reducción del consumo de sustancias ilícitas por los padres y de las tolerancias hacia el consumo delante de los hijos.

El modelo teórico behaviorista sirve de referencia a diferentes programas (Gordon y Davidson, 1981, cit. en Sutton, 1999), analizando los contenidos y competencias por los programas concluyeron que existen los siguientes temas en común:

Sesión 1: Aprender a definir, analizar y evaluar el comportamiento.

Sesión 2: Registrar comportamientos.

Sesión 3: Utilizar consecuencias para modificar el comportamiento.

Sesión 4: Reforzar el comportamiento.

Sesión 5: Utilizar buenas prácticas de enseñanza.

Sesión 6: Disminuir el comportamiento inadecuado.

Sesión 7: Adquirir estrategias de resolución en cuanto a comportamientos específicos.

Sesión 8: Mantener resultados positivos.

A continuación, se analizarán los aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de los programas, teniendo en cuenta la población que es objeto de intervención y sus niveles.

Para ello, se considera que en el desarrollo de un programa, el valor atribuido a cada aspecto deberá variar en función de la población objeto a intervenir, ya que, no todos los grupos de padres tienen necesidades idénticas o son capaces de asimilar el mismo tipo de material (Goodyear y Rubovits, 1982). Los autores señalan, la importancia del modelo de la jerarquía de necesidades de Maslow (1943) como tabla conceptual para organizar y enfatizar los componentes anteriormente enunciados en la construcción de un programa en Educación Parental. De acuerdo con ese modelo, las necesidades humanas pueden ser organizadas según una jerarquía, en las que las necesidades fisiológicas son las más básicas, y a continuación corresponden las necesidades de seguridad, de pertenencia, de estima y finalmente de autorrealización. Por tanto, el ser humano hará un esfuerzo para satisfacer las necesidades más elevadas de la jerarquía, solamente después de satisfechas aquellas que se sitúan en niveles más básicos. Esto implica que una persona que, por ejemplo, no posee una fuente consistente de alimentos (agua, oxígeno, vivienda, etc.), no habrá asegurado las condiciones para poder desarrollar su autoestima. Desde este punto de vista, Goodyear y Rubovits (1982) se basan en dos afirmaciones: (1) las competencias de gestión familiar serán más apropiadas para satisfacer las necesidades básicas y (2) las competencias interpersonales se encargarán de las necesidades de un nivel más elevado. Específicamente, los padres de nivel socioeconómicos más carenciados, ejercerán las funciones parentales únicamente para asegurar las necesidades más básicas. Por tanto la mayoría de los padres de un nivel socioeconómico bajo estarán más receptivos, al menos en una fase inicial, para adquirir competencias de gestión familiar que competencias interpersonales. El conocimiento tendrá que ser transmitido en su nivel y modo de presentación, para que los que tienen una escolaridad más baja puedan beneficiarse de un formato con menos material escrito y con un mínimo de términos técnicos. Los autores añaden también, que los servicios de apoyo, como por ejemplo, proporcionar un espacio para acoger a los niños (mientras los padres están presentes en las sesiones), y también la posibilidad de ofrecer un medio de transporte, son esenciales para el éxito de los programas en estas necesidades especiales. La atribución de incentivos económicos podrá también ser un factor importante en la intervención en este tipo de población (Thompson et al., 1993), por su parte, refieren que los padres de nivel socioeconómicos medios y elevados tienen, por su parte, una mayor probabilidad

de satisfacer sus necesidades más básicas de la jerarquía, pudiendo estar más disponible para desarrollar competencias interpersonales.

El modelo conceptual basado en el desarrollo cognitivo presenta una perspectiva similar. Las personas que están situadas en niveles más bajos del desarrollo cognitivo, requieren inicialmente un enfoque de aprendizaje más estructurado. Mientras aquellas que están en niveles más elevados de desarrollo se sienten más cómodas delante de información más ambigua y diferente (Goodyear y Rubovits, 1982).

No obstante, cabe señalar que al referirse a padres de nivel socioeconómico bajo no se está necesariamente relacionando el estatus con comportamientos disfuncionales o abusivos, ni incluso considerando que tal factor se asocia a una menor capacidad cognitiva. Sin embargo, la investigación ha demostrado que una situación económica desfavorable contribuye a prácticas parentales punitivas e inconsistentes, falta de afecto y un aumento de comportamientos abusivos en los progenitores (Dodge, Pettit y Bates, 1994).

Delante de estos planteamientos, se consideran los distintos niveles de intervención posible, resultando necesario un enfoque múltiple en la intervención de padres que utilizan prácticas abusivas, considerando sus necesidades, problemas e historias de vida (Azar, 1989). El principal objetivo de la intervención en este contexto será, por ello, ayudar a los padres a romper el ciclo intergeneracional de transmisión de prácticas educativas abusivas para el desarrollo del niño (Nicholson et al., 2002). Así, será necesario valorar las competencias de gestión familiar (carácter predominantemente comportamental), cognitivas, competencias de gestión interpersonal (gestión de emociones negativas, control de sentimientos de furia, resolución de problemas, etc.) y aspectos afectivos tanto de la función parental como del desarrollo del niño (Azar, 1989; Dore y Lee, 1999).

Por lo tanto, resulta importante apoyar a las familias en situaciones de riesgo como el abuso, situaciones de abandono escolar, alcoholismo, abuso de sustancias, delincuencia juvenil, comportamientos criminológicos en la edad adulta, personalidad antisocial, violencia conyugal, problemas interpersonales y problemas de salud física. Por lo que las estrategias para apoyar a estas familias es el entrenamiento en Educación Parental (Webster-Stratton y Herbert, 1993).

Teniendo en cuenta las circunstancias descritas, es razonable admitir que muchos programas contruidos para apoyar a padres con niños con problemas de

comportamiento, se aplicarán a figuras parentales cuyas prácticas educativas se caracterizan por el abuso y/o negligencia (Dore y Lee, 1999).

En este tipo de intervenciones, resulta importante la gestión familiar, en particular, el modelado comportamental, con el fin de controlar el comportamiento de los hijos (Dore y Lee, 1999). El objetivo de la intervención consiste, en modificar el comportamiento del niño mediante la modificación del comportamiento parental (Webster-Stratton y Herbert, 1994), de acuerdo con el modelo behaviorista. Siegel y Hartzell (1992) destacan, sin embargo, que este tipo de intervenciones deberán incluir también competencias en la resolución de problemas que, combinada con las competencias de gestión familiar, permiten que el impacto de la intervención sea mayor.

Por su parte, las intervenciones a nivel preventivo se centran con frecuencia en la cognición y afecto de las funciones parentales, con el objetivo de prevenir prácticas parentales poco eficaces. Se destinan a la población en general, sin embargo, también pueden tener como objeto grupos específicos, como padres adolescentes, adoptivos, dependientes de sustancias adictivas o padres con un nivel socioeconómico bajo ya que estas poblaciones se encuentran en mayor riesgo de desarrollar comportamientos abusivos y negligentes con sus niños (Dore y Lee, 1999).

La promoción del desarrollo parental es un objetivo inherente a los programas, basado en que los padres que han conseguido un nivel más elevado de desarrollo, estimularán un repertorio más amplio de conductas para enfrentar situaciones complejas y para comprender al niño, su papel parental y sus relaciones padres-hijos (Thomas, 1996).

Thompson et al., (1993) desarrollaron un programa con esta filosofía, cuyo objetivo consistía en determinar factores que se revelaban más pertinentes en el entrenamiento de padres con escasos recursos económicos. Los autores optaron por la combinación de metodologías didácticas y experienciales, dado que la investigación pone en evidencia que los padres respondían de forma más positiva a métodos que integraban las competencias afectivas, comportamentales y cognitivas. Según estos autores, la intervención deberá centrarse en la enseñanza de competencias parentales de carácter práctico, que se pueden implementar inmediatamente, así como proporcionar apoyo individual. De esta forma, se busca cumplir las necesidades evidenciadas de esta población específica.

1.4.2. Evolución de los modelos de programas de Educación Parental

La literatura científica demuestra las variaciones importantes en el desarrollo de los programas a lo largo del tiempo (objetivos, metodologías, contenidos, etc.), de acuerdo con el enfoque conceptual y las necesidades de los padres. En este sentido Rodrigo *et al.*, (2008) describen y desarrollan tres generaciones de programas que se analizará a continuación.

Los programas de la *Primera generación* (Véase Tabla 5) corresponden cronológicamente a los años setenta y se basan en enfoques unidireccionales. Como principales objetivos se basan en que los padres proporcionen un ambiente de apoyo y estímulo para el desarrollo de los niños; conozcan las fases del desarrollo evolutivo; desarrollen estrategias de comunicación eficaces y de resolución de problemas y promuevan el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional de los niños. Para cumplir estos objetivos se debe promover el contacto con otros padres en sesiones de grupo o realizar visitas domiciliarias (Rodrigo, 2003).

Tabla 5. Programas Parentales de Primera Generación: Patrones educativos parentales de calidad

<i>Primera Generación: Patrones educativos parentales de calidad</i>	
Objetivo	Programas
- Proporcionar un ambiente de apoyo y de estímulo para el desarrollo del niño	- <i>Systematic Training for Effective Parenting</i> (Dinkmeyer y McKay, 1976): <i>STEP</i> .
- Conocer las etapas de desarrollo y aumentar su propia competencia.	- <i>Parent Effectiveness Training</i> (Gordon, 1980): <i>PET</i> .
- Promover estrategias eficaces de comunicación y resolución de problemas.	- <i>Minnesota Early Learning Design</i> (Ellwood, 1988): <i>MELD</i> .
- Promover estrategias de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional en los niños.	- <i>Early Childhood Family Education</i> (Minnesota Departamento of Education, 1975): <i>ECFE</i> .
- Promover directrices educacionales saludables y prevenir malos tratos.	- <i>Home Instruction Program for Preschool Youngsters</i> (Lombard, 1981): <i>HIPPY</i> .
- Promover el contacto con otros padres en sesiones de grupo.	- <i>Parents as Teachers</i> (Winter y Rouse, 1981): <i>PAT</i> .
- Realizar visitas domiciliarias.	- <i>Nurse Family Partnership</i> (Olds, Henderson, Chamberlin y Tatelbaum, 1986).

Adaptado de Quintana et al., 2009

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Los programas de la segunda generación (Véase Tabla 6) empezaron en los noventa y presentan un enfoque bidireccional, poniendo énfasis en la calidad de la interacción entre padres e hijos durante la ejecución de actividades diarias para construir modelos de vinculación positivos. Visan promover la sensibilidad parental, la empatía y los afectos, enseñar cómo establecer límites, como enfrentar el mal comportamiento, jugar con los niños de forma eficaz y positiva, recorriendo al uso de etiquetas y vídeos y fomentando encuentros con otros padres para promover el apoyo social.

Estos programas de segunda generación, responden a enfoques bidireccionales y empezaron en esta década.

Tabla 6. Programas de Segunda Generación: Calidad de la interacción entre padres e hijos

<i>Segunda Generación: Calidad de la interacción entre padres e hijos</i>	
Objetivo	Programas
- Mejorar la interacción durante las actividades diarias para construir modelos positivos de vinculación.	- <i>Steps Howard effective Enjoyable arenting</i> (Egeland y Erikson, 1993, Minnesota): STEEP.
-Promover la sensibilidad parental y la empatía de acuerdo con las necesidades de los niños.	- <i>Family development service program</i> (Heinicke, 1991, UCLA).
-Enseñar cómo establecer límites, controlar el mal comportamiento y jugar con los niños de forma eficaz y positiva.	- <i>The incredible years</i> (Webster-Stratton 1992).
-Aprender a usar estrategias de interacción con niños agresivos y con problemas comportamentales.	- <i>Oregon Social Learning Center</i> (Patterson, 1974), OSLC.
-Uso de etiquetas, vídeos, episodios.	- <i>Positive parenting program, Triple P</i> (Sanders, 1999, Australia: Queensland).

Adaptado de Quintana et al., (2009)

Los programas de tercera generación (Véase Tabla 7) tienen como principal objetivo promover la calidad del desempeño familiar como sistema, a través de intervenciones duraderas y amplias, en diversos dominios y contextos. (Rodrigo, 2003).

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Los objetivos de estos programas fomentan la relación de la pareja y la coparentalidad; apoyar la transición para la maternidad, para las madres adolescentes o jóvenes de bajo nivel socioeconómico, donde se incluye las intervenciones en la relación familia-escuela. Los programas de tercera generación se presentan, en detalle, en la descripción de la realidad de España.

Tabla 7. Programas de Tercera Generación: calidad del funcionamiento de la familia como un sistema

<i>Tercera Generación: calidad del funcionamiento de la familia como un sistema</i>	
Objetivo	Programas
-Intervenciones comprensivas, amplias, durables, múltiples dominios y múltiples contextos.	- <i>Becoming a family Project</i> (Cowan y Cowan, 1992).
-Relación entre parejas y coparentalidad.	- <i>Family nurturing center</i> (Bavolek, 2002).
-Transición de maternidad: madres adolescentes o jóvenes de bajo nivel socioeconómico.	- <i>ADVANCE</i> (Webster-Stratton, 1994)
-Promover competencias parentales y apoyo familiar.	- <i>NEW CHANCE intervention</i> (Quint y Engeland, 1995).
-Dos generaciones: la educación para los padres de bajo nivel socioeconómico: intervención prematura para niños, alfabetización de los padres y competencias parentales.	- <i>Family and School Together</i> (Coie, Watt, West, Hawkins, Markman, Ramey, Shure y Long, 1993); <i>FAST TRACK</i> .
- Las intervenciones en la familia y en la escuela para la prevención de conflictos y problemas de comportamiento.	- <i>Early Alliance program</i> (Dumas, Prinz, Smith y Laughlin, 1999)

Adaptado de Quintana et al., (2009)

1.4.3. Modelos de formación de padres

A continuación, se describen los principales modelos de formación de padres que mayor impacto han tenido:

1. El modelo académico.
2. El modelo técnico
3. El modelo experiencial.

Los primeros programas de educación de los padres surgieron en las tradicionales escuelas de padres que se organizaban generalmente en centros educativos. Se basaban en un modelo académico, actualmente cuestionable, ya que suponen la formación de padres como un proceso académico formal basado en la adquisición de conocimientos (Máiquez et al., 2000).

El modelo académico engloba la adquisición de conceptos sobre el desarrollo y educación en un ambiente formal de aprendizaje. Para ello, se basa en la transmisión de contenidos teóricos sobre psicología del desarrollo y de la educación. Esta información se centra en lo que los padres deben hacer para promover el desarrollo y educación de sus hijos, suponiendo que los padres bien informados tienden a cambiar de actitud en relación al desarrollo y educación. Sin embargo, aunque la información sea necesaria no resulta suficiente para los cambios en sí mismos. Para que una actitud cambie, el conocimiento debe relacionarse con experiencias anteriores y facilite la adaptación en la vida real. Estas intervenciones también pueden generar frustración y sentimiento de culpa en los padres. En la mayoría de los casos, cuando se contrasta la información con lo que se hace a diario y se toma conciencia de lo que se podría hacer. Pero, por razones diversas no se realizan, los padres se sienten frustrados, con sentimiento de culpa o de baja capacidad en su tarea educativa. Otra dificultad que se presenta, es que los padres realizan la formación basada en teorías implícitas relativas a múltiples cuestiones, que actúan como filtros a través de los cuales seleccionan toda la información que reciben, lo que provoca varias interpretaciones del mismo contenido (Máiquez et al., 2000).

El modelo técnico, segundo modo de formación de los padres, se inspira en la imagen de “*técnicos eficaces*” (Máiquez et al., 2000; Martin et al., 2009). Al contrario del anterior, los programas que se sitúan en este modelo pretenden que padres y madres adquieran técnicas y procedimientos en la modificación del comportamiento, a través del aprendizaje social o en un contexto de aprendizaje especializado. Se pretende que los padres no adquieran información general, sino técnicas específicas para la educación y regulación del comportamiento de los niños (refuerzos, castigos, retirada de privilegios, modelado, etc.). Este modelo tiene la ventaja de que forma a varias personas en un corto espacio de tiempo (Polaino-Lorente y Cerezo, 1984). Sin embargo, puede provocar la dependencia del profesional porque dificulta la generalización o la adaptación de las técnicas como verdaderas recetas. En algunas

ocasiones, los padres no entienden su utilidad, su significado, así como su importancia en el contexto sociocultural (Brown, Collins y Duguid, 1995). Además, como el modelo académico, no tiene en cuenta las creencias o prejuicios de los padres y únicamente reproducen una serie de técnicas descontextualizadas en la situación familiar.

Por último, el modelo experiencial es diferente de los anteriores porque no se basa en la simple divulgación de contenidos teóricos (modelo académico), ni en la formación específica de técnicas (modelo técnico). Parte de la experiencia y vivencias cotidianas, teniendo como principal tarea la identificación, reflexión y análisis de las propias ideas, sentimientos y acciones a partir de episodios concretos de la vida diaria y de las prácticas educativas de los padres. En este modelo, al contrario de los dos anteriores, se tiene en cuenta las creencias y los prejuicios de los padres a través de un método inductivo (Máiquez et al., 2004). Generalmente, se aplican en grupo favoreciendo compartir conocimientos en una variedad de experiencias y situaciones. Así, resulta difícil generar sentimientos de culpa, frustración, dependencia e incompetencia en los padres, dado que la reflexión y análisis de los episodios de la vida diaria estimulan una mayor participación (Martín, 2005). Una de las variables estudiadas en los programas experienciales es la percepción de la dificultad en la tarea de la parentalidad, mientras que en el modelo académico esta dificultad puede aparecer más tarde. También en el modelo técnico, esta percepción de la dificultad puede darse después de recibir una orientación intensiva en técnicas de modificación del comportamiento. Específicamente, en el modelo experiencial, esta dificultad ocurre a partir de identificar y reflexionar la realidad socio-familiar y la observación de experiencias alternativas de otros padres (Martín, 2009).

1.4.4. Programas de intervención en la parentalidad

La perspectiva de Goodyear y Rubovits (1982) desarrollan tres elementos que integran los programas: (1) conocimientos; (2) competencias de gestión familiar y (3) competencias interpersonales. A continuación se describirán cada uno de estos elementos:

- (1) El **conocimiento** se centra en la información o contenido y no en la adquisición de competencias propiamente dicha. Consiste, por lo tanto, en compartir información presentada para aumentar el conocimiento de los padres y puedan desempeñar el papel parental de forma más eficaz.
- (2) Las **competencias de gestión familiar** están centradas en las competencias necesarias para que las figuras parentales controlen las exigencias del entorno sociofamiliar.
- (3) Las **competencias interpersonales** se focalizan en la calidad de las relaciones. El objetivo es adquirir comportamientos, aunque las actitudes, los valores y el autoconcepto sean los objetivos principales. Los métodos que facilitan el aprendizaje se fundamentan en los procesos de comunicación.

Aunque arbitrariamente, la distinción de estos aspectos parece tener un valor funcional, ya que según los autores, cada elemento representa de forma adecuada los contenidos de los programas en Educación Parental.

El *Programa para Padres Responsables (Responsive Parenting Program)* tiene como base teórica el modelo comportamental, desarrollado a finales de los años setenta para modificar el comportamientos de los hijos. Así, los padres eran entrenados en determinados comportamientos basados en las teorías del aprendizaje social. En este tipo de intervención los padres podían entrenar a otros padres y así sucesivamente.

El *Proyecto Portage (Portage Project)*, se inició en 1969 en una zona rural de USA y dirigía a padres con niños de edad preescolar con retraso del desarrollo y enfatizaba que los padres podían enseñar a sus hijos en un contexto natural (Goodyear y Rubovits, 1982).

El programa *Victorioso (Winning)*, el objetivo era ayudar a los padres a resolver problemas complejos de sus hijos. Se dirigía a padres con niños entre los 3 años y 12 años, de varios grupos étnicos y niveles socioeconómicos. Se utilizaban diferentes materiales divulgativos y audiovisuales basados en el método deductivo para generalizar las competencias aprendidas a otros problemas y contextos (Dangel y Polster, 1984).

Desde el marco teórico comportamental y socio-cognitivo, están *los Programas de Educación Parental (Parent Education Program)* destinados a padres de niños agresivos y los programas *Años increíbles Formación (Incredible Years Training)*

desarrollados por Webster-Stratton (2002). Se tratan de programas de prevención e intervención con destinatarios múltiples (padres, educadores/profesores, niños), cuyo objetivo es prevenir, reducir y tratar problemas de comportamiento y emocionales en niños de los 2 a los 8 años. Con el objetivo a largo plazo de reducir la violencia, el consumo de drogas y la delincuencia. El último programa responde a las limitaciones de otros programas de apoyo a los padres. Específicamente, en la formación teórica y en métodos de terapia individual para prevenir y tratar los problemas de comportamiento desde la infancia. (Gaspar, 2003).

El *Programa de la Parentalidad Positiva o la "Triple P" (Parenting Positive Program)* fue llevado a cabo en la Universidad de Queensland en Australia como un sistema multinivel de intervención parental. Empezó a desarrollarse en el hogar administrado individualmente a los padres de niños preescolares con diversos trastornos. Y ha evolucionado a lo largo de los últimos 25 años en un modelo de intervención de salud pública global. El objetivo central de este programa es el desarrollo de la capacidad de autorregulación. En este proceso, los individuos adquieren conocimientos para cambiar su propio comportamiento y adquirir competencias de resolución de problemas en un ambiente social más amplio (Sanders, 2008).

Como se verá, la participación en los programas se relaciona con cambios generalmente significativos en la forma en cómo las figuras parentales evolucionan, la disponibilidad para satisfacer las necesidades de los niños, el apoyo social y los problemas y consecuencias de los niños (Abreu-Lima *et al.*, 2010).

1.4.5. Factores a tener en cuenta para realizar los grupos de padres

Los cambios en los programas de educación parental pueden atribuirse a una variedad de factores, entre ellos, a la normalización de las respuestas de ansiedad en relación a las exigencias educativas, la disminución de la culpa y el desarrollo de nuevas alternativas de solución de los problemas. También, el grupo puede facilitar un importante fuente de soporte social (Sarason, Sarason y Pierce, 1990).

Entre los criterios organizativos se pueden destacar: padres con hijos de la misma edad; padres con una determinada experiencia común; o padres que quieren

desarrollar una determinada competencia (Jalongo, 2002). El nivel socioeconómico también puede constituir un criterio organizativo (Fine y Henry, 1989).

En Portugal, en la educación para la parentalidad, generalmente, el formato grupal revela como los progenitores detectan su rol parental, su disponibilidad hacia el niño y el apoyo social. En este sentido, los padres consideran positiva la participación en un grupo porque despierta nuevos intereses, moviliza nuevas energías perdidas, aumenta el apoyo social eficaz y el contacto con la red social informal (Abreu-Lima *et al.*, 2010).

Así, cuando se interviene con padres de bajos recursos socioeconómicos es conveniente respetar sus circunstancias de vida, particularmente, el acceso restringido a recursos y apoyos, baja escolaridad, horarios inconsistentes, frecuentes situaciones de monoparentalidad, etc. Si bien el formato grupal puede responder más fácilmente a sus necesidades. Sin embargo, la combinación de formatos individuales y grupales puede ser positiva, ya que las sesiones de grupo estimulan el contacto social y ayudan a “normalizar” los problemas vividos con los niños. Y, por otro lado, las sesiones individuales ayudan a los padres a desarrollar estrategias para enfrentar los problemas de comportamiento específicos y fomentar el apoyo social por parte de profesionales (Thompson *et al.*, 1993).

Para las familias en situaciones precarias, Wagner, Spiker y Linn (2002) presentan un programa que combina la realización de visitas domiciliarias con la intervención en grupo. Los autores consideran que esta metodología es la más adecuada y hacen hincapié en las visitas domiciliarias con el fin de individualizar la intervención. Además, subrayan también la importancia de realizar sesiones adicionales para padres que pueden faltar al programa.

También, cuando un programa es implementado, existen características personales y demográficas de los padres que según Bernal (1984), pueden reducir la eficacia del entrenamiento parental. Entre ellas destacan los problemas conyugales, depresión, aislamiento social, monoparentalidad, bajo nivel económico, comunicación negativa y crítica hacia el niño, dificultad de tiempo para asistir a los programas, etc.

En este mismo sentido, los factores que dificultan o impiden a los padres asistir con frecuencia a las sesiones pueden impedir o reducir la eficacia de los programas. Esto no significa que se deba excluir a los padres con este tipo de características, sin embargo, se deben crear condiciones particulares de trabajo con determinados grupos

de padres: dotar de transporte; atribuir una beca/subvención monetaria; combinar diferentes formatos (ej., reuniones grupales con visitas domiciliarias); promover la Educación Parental en contextos escolares para fortalecer las comunidades en la escuela y potenciar la creación de redes (Gaspar, 2003).

Según Dore y Lee (1999), los padres más susceptibles de evidenciar prácticas parentales problemáticas, son también aquellos cuya probabilidad de dejar la intervención es mayor. Brenner, McMachon, Warren y Douglas (1999) subrayan que los padres que más necesitan apoyo son, con frecuencia, los que menos solicitan ayuda.

Otra cuestión que tiene gran importancia es el lugar, así, la opción de realizar la intervención en contextos comunitarios pueden ser más atractivas y motivadoras en comparación a contextos clínicos (Dore y Lee, 1999).

En resumen, el formato grupal presenta las siguientes ventajas: disminuye costos; proporciona mayores posibilidades de apoyo social; permite aprender de la experiencia de otros y fomenta la resolución mutua de problemas. Sin embargo, se debe señalar que este formato también presenta sus desventajas, ya que implica una inversión de tiempo en la organización y preparación de los materiales y del equipamiento necesario. Y, por otro lado, puede resultar difícil proporcionar una atención individualizada, adecuada a las necesidades de cada familia y así mantener la motivación en la intervención (Iwaniec, 1997).

Para Powell (2005) es necesario realizar más investigaciones para evaluar la eficacia de la Educación Parental en grupo, ya que los estudios que explican la eficacia de estos programas son escasos (Campbell y Palm, 2004).

Optar por la investigación cualitativa implica un énfasis en procesos y significados que no pueden ser rigurosamente examinados o medidos, a nivel de cantidad, intensidad y frecuencia. Sin embargo, los estudios cuantitativos enfatizan la medida y los análisis de relaciones causales entre variables, los métodos matemáticos, cuadros estadísticos y gráficos, narrativas históricas, historias de vida, materiales biográficos y autobiográficos, etc. y recurren a múltiples metodologías como la observación participante, métodos visuales o la entrevista (Denzin y Lincoln, 1998). El recurso a tales metodologías facilitará la utilización de procesos y significados relativos a las vivencias personales en el desempeño de las funciones parentales. En este dominio, la forma de abordar la realidad es efectiva mediante la adopción de una

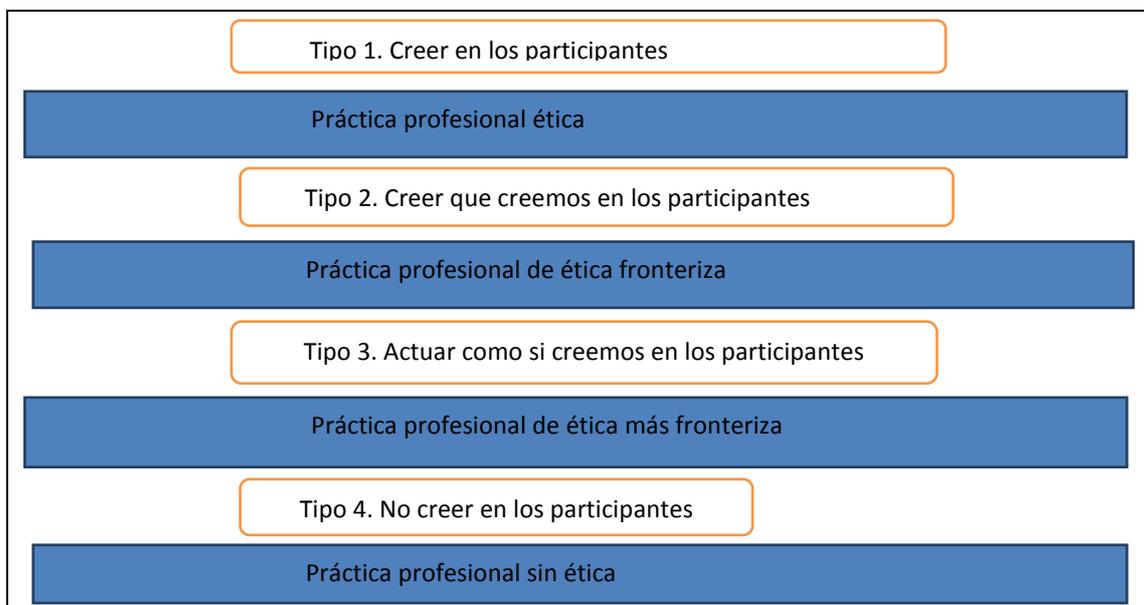
postura que considera la relevancia de la fuente de información para la planificación y desarrollo de programas de intervención y el *feedback* de los padres sobre sus experiencias como educadores de sus niños (Wolfe y Haddy, 2001).

La entrevista es uno de los métodos de evaluación más utilizados y eficaces en la evaluación de los procesos psicológicos. Asimismo, Fontana y Frey (1998) afirman que en estos programas, la entrevista es el instrumento metodológico más utilizado en la recogida y análisis de materiales empíricos. La integración de los dos métodos de investigación, podrá proporcionar información que ningún de los dos puede dar cuando son usados de forma separada (Sells, Smith y Sprenkle, 1995).

Los estudios longitudinales permitirán conocer los cambios que las familias pueden promover y establecer de forma más precisa. El hecho de que muchos de los participantes en los programas presentan un nivel bajo de escolaridad, hace que la evaluación de la eficacia se realice con entrevistas llevadas a cabo por profesionales. Para reducir la influencia de la deseabilidad social, es importante que la evaluación no se realice por los profesionales que han llevado a cabo las intervenciones (Abreu-Lima *et al.*, 2010).

Para Goodnow y Collins (1990), un trabajo focalizado en la evaluación de los participantes debe comenzar por algo tan sutil como las creencias. Específicamente, los autores creen que la utilización del término “creencia” es motivo de controversias y rechazan la expresión “sistemas de creencia” prefiriendo los términos “ideas”, “cognición” o “expectativas”. Los valores y las creencias parentales son construidos y ejercen influencia en el desarrollo de los niños por medio de sus prácticas. También las organizaciones tienen creencias relativas a los participantes y van a mediar en el desarrollo y eficacia de los resultados, principalmente en lo que concierne a la ética y al respeto por los padres (Goodnow y Collins, 1990). En la Figura 3 se determinan ejemplos de algunos tipos de creencias y sus implicaciones éticas.

Figura 3. Creencias del trabajo con los participantes.



Fuente: López, Chaves y Quintana (2010)

Las cuestiones relacionadas con la evaluación de programas tienen una importancia extrema ya que pueden identificarse los factores de éxito en este tipo de intervenciones. Se podrán aumentar el entendimiento en cuanto al desarrollo humano, maximizar los efectos parentales en las trayectorias de desarrollo de los niños y reforzar la construcción de programas y políticas que fomenten el funcionamiento saludable de la familia (Wolfe y Haddy, 2001).

Para que los programas sean eficaces, parece indispensable la coordinación entre los grupos de participantes y los profesionales especializados, en un espacio de reflexión continua sobre los retos de la implementación y utilización de prácticas direccionadas a la promoción de la parentalidad positiva. Así, se recomienda la creación de sesiones de seguimiento destinadas al estudio y monitorización de las necesidades y evoluciones registradas (Abreu-Lima et al., 2010).

1.4.6. Evaluación de los programas de Educación Parental

Evaluar durante el programa permite conocer mejor su grado de ajuste y realizar los cambios necesarios. Algunos programas o investigaciones diseñan las evaluaciones en una fase previa o en una fase posterior a su implementación y no durante la misma, sin tener en cuenta las opiniones y necesidades de los padres. El proceso evaluativo debe incluir objetivos, contenidos, métodos, implementación y resultados de la intervención. Así, los objetivos deberán ser revisados y, tal vez, modificados durante la implementación del programa, de acuerdo con las variables relativas a los valores culturales y sociales de los padres y a las necesidades evolutivas de los niños. La evaluación en el proceso permite analizar las necesidades de los padres y su satisfacción en el programa en general o algún aspecto en particular. Además, la evaluación de los contenidos deberá basarse en el conocimiento científico sobre los comportamientos parentales considerados adecuados. Por lo tanto, la evaluación de la metodología deberá basarse en las orientaciones de la literatura científica y en las características ideográficas de los padres (Ribeiro, 2003).

Desde esta perspectiva, los programas deben tener en cuenta la complejidad sistémica de la parentalidad y reducir los múltiples factores de riesgo y, simultáneamente, mejorar los factores de protección de las familias. A la hora de conceptualizar y organizar las intervenciones, es necesario un estudio de evaluación sobre la efectividad y eficacia de estos planteamientos (Webster-Statton y Herbert, 1994).

Para la evaluación de la eficacia, Powell (2005) propone tres enfoques metodológicos: (1) comparaciones de los efectos de distintos programas en distintos grupos; (2) comparaciones dentro del grupo focalizadas en una o más características de la población y/o relación de los efectos del programa con la variación natural y (3) la investigación descriptiva, incluyendo el reclutamiento de los participantes y distribución de los contenidos y métodos del programa.

Cuando se pretende comprobar si el programa ha producido los cambios esperados en los participantes, se deberá proporcionar una evaluación continua en el tiempo. De modo que, en el seguimiento se podrá comprobar si los efectos positivos de un programa se mantienen con el tiempo o si permanecen más allá de la intervención (Almeida y Freire, 2000).

Para obtener un conocimiento más amplio y profundo de los efectos de los programas, la evaluación deberá presentarse clara y completa y, por ello, contemplar no sólo los métodos cuantitativos, sino también métodos cualitativos. Específicamente, los enfoques cualitativos permiten conocer los cambios ocurridos y la adaptación del contenido a las condiciones, creencias y lenguaje de los participantes.

La investigación cualitativa permite al investigador estudiar los fenómenos en el contexto natural en que ocurren y darles un sentido o interpretarlos a nivel de los significados que las personas les atribuyen. Para Denzin y Lincoln (1998), esta forma de ver la investigación permite conocer el modo como las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen de una manera interactiva. Los programas presentan.

Sin embargo, el uso de los dos métodos de evaluación parece ser una estrategia más eficaz cuando se pretenden resultados claros y realistas. Se debe señalar que algunos programas pueden producir efectos negativos en los participantes, sin que el profesional especializado se de cuenta, lo que implica hacer una evaluación cuidadosa que oriente las intervenciones futuras. Es imprescindible una evaluación en la construcción e implementación del programa, y no como un momento separado de la intervención (Mathews y Hudson, 2001).

Por consiguiente, el proceso evaluativo implica los siguientes aspectos: objetivos, contenidos, métodos, implementación y resultados de la intervención. A continuación, se describen los principales componentes del proceso evaluativo.

La evaluación de los objetivos del programa es, fundamentalmente, una evaluación de las condiciones, cuyo propósito es asegurar que los objetivos de la intervención sean revisados y modificados de acuerdo con los valores sociales y culturales de los padres, así como de las necesidades evolutivas de los niños (Mathews y Hudson, 2001). Como se comentaba anteriormente, se trata de una evaluación de las necesidades de la población a la que el programa se dirige, con el objetivo de adaptar el programa a las condiciones, sistemas de valores y creencias de los participantes.

La evaluación de contenidos debe apoyarse en la investigación sobre los comportamientos parentales considerados aceptables, eficaces y eficientes. Asimismo, la evaluación en la metodología deberá seguir orientaciones de la literatura científica, ya que determinados enfoques podrán funcionar con algunas familias y no con otras (Powell, 2005).

El trabajo de evaluación de estos tres componentes (objetivos, contenidos y métodos) tiene una finalidad formativa y tiene que ocurrir antes de la implementación del programa. Sin embargo, la evaluación de los componentes de implementación y de resultados se tiene que llevar a cabo durante y después del programa, respectivamente. En lo que concierne a la evaluación de la implementación, se pretende saber cómo está ocurriendo de acuerdo con las previsiones, la participación de los padres en la intervención y el grado de satisfacción que revelan ante los métodos utilizados. Por último, la evaluación de resultados permite concluir si el programa tuvo o no éxito, cuales son los aspectos que deben seguir y cuales deben ser cambiados en intervenciones futuras (Matthews y Hudson, 2001).

Sin embargo, la evaluación de los programas presenta dificultades metodológicas en algunos aspectos, tales como la ausencia de grupos de control, muestreo poco riguroso, medidas de evaluación muy poco sistemáticas.

1.5. Programas basados en Evidencia

Como se ha comentado anteriormente, resulta imprescindible analizar la eficacia de los programas para proceder a la selección de la intervención más adecuada al contexto, a las familias y a los recursos existentes. Además de las investigaciones, presentadas en artículos y encuentros científicos, existen actualmente servicios de intervenciones en la parentalidad basadas en la evidencia, como por ejemplo: Centro para el Estudio de la Prevención de la Violencia; Planes para la Prevención de la Violencia (Blueprints); Ayuda a la Juventud de los Estados Unidos; Oficina de Justicia Juvenil y Guía de Programas para la Prevención de la Delincuencia (OJJDP); Registro Nacional de Programas y Prácticas Basadas en la Evidencia (SAMHSA) de la Administración de Servicios de Abuso de Sustancias y Servicios de Salud Mental. (The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare; CEBC).

La principal función de estos servicios es servir de guía a los profesionales en la selección de la intervención más adecuada a la situación y así aumentar las garantías de una práctica basada en la evidencia. Ya que los Programas Basados en Evidencia (Evidence-Based Programmes; EBPs), son un factor de confianza en la intervención y en su eficacia.

En la última década se asiste a un interés creciente por los programas basados en evidencias en países desarrollados (Unidad de Investigación Social, 2012) entendiéndose programa como un paquete organizado por prácticas denominado manual o protocolo que determina prácticas, contextos y modelos. Un programa está basado en evidencias cuando ha sido evaluado de forma robusta por estudios casi-experimentales ofreciendo resultados.

Pese a estas evidencias, la literatura científica demuestra dificultades en la adhesión a estos programas. Específicamente, raramente se implementan en su totalidad y cuando lo son, resulta deficiente o terminan cuando cesa la ayuda económica (Bumbarger y Perkins, 2008). La mayoría de los programas basados en evidencias están desarrollados en Estados Unidos y en Europa. Estas limitaciones pueden deberse a (Little, 2010): primero, hay una falta de conocimiento sobre la existencia y la naturaleza de estos programas basados en políticas gubernamentales. En segundo lugar, hay una confusión terminológica sobre lo que significa “basados en evidencias”. Y en tercer lugar, la implementación de estos programas y su plan de actuación en los recursos humanos y financieros.

Estas limitaciones son también aplicadas en Europa, a pesar de que la mayoría de los programas se han originado en Estados Unidos (Grietens, 2010). Esta situación también revela las diferencias culturales entre países en cuanto a la prestación de estos servicios. Específicamente, mientras que en Estados Unidos tienen un Estado de Bienestar mínimo, los países de Norte de Europa tienen políticas más redistributivas (Rowlands, 2010) y también invierten más en la profesionalización de los técnicos de los servicios (Petrie, Boddy, Cameron, Wigfall, y Simon, 2006). Parece haber, incluso, alguna resistencia en adoptar prácticas de un país a otros países desarrollados (UNICEF, 2007).

Un importante recurso que proporciona a los agentes sociales y políticos información sobre los programas disponibles para implementar es el sistema *Blueprints* que consiste en una base de datos de programas basados en la evidencia (PBE's). Los criterios de evidencia empleados son la especificidad de la intervención, la calidad de la evaluación, el impacto de la intervención y la disponibilidad del sistema. Estos son los criterios para que un programa sea considerado como “Modelo” y/o “Prometedor” programa basado en la evidencia (Blueprints, 2017).

El objetivo de *Blueprints* es concienciar de la utilización de programas basados en la evidencia y promover el bienestar de los niños y familias que lo reciben. Se inició en Estados Unidos para prevenir la violencia, después de la masacre en la escuela de Columbine en el año 1993, donde dos estudiantes mataron a 12 compañeros y a un profesor. Éste fue el detonante para que el grupo de Estudio y Prevención de la Violencia de la Universidad de Colorado empezase a revisar los programas basados en evidencias específicamente destinadas a prevenir la violencia (Elliot, 2010). En el año 2010, la Fundación Annie E. Casey financió la Unidad de Investigación Social en Dartington (Reino Unido) y el grupo de Investigación para el Desarrollo Social de la Universidad de Washington (EE.UU.) para la creación de un método de selección e implantación de los EBPs para los agentes políticos y sociales. Así, empezó la creación de un banco de datos de programas que incluyen cuatro dimensiones: a) evaluación de la calidad; b) impacto de la intervención; c) especificidad del programa y d) divulgación de información suficiente y adecuada (Axford y Morpeth, 2012).

La evaluación de calidad se basa en los siguientes aspectos: las características de la población que el programa ha sido aplicado, los instrumentos utilizados que deben ser validados y la observación imparcial por alguien externo al programa. También, tiene que tomarse en cuenta el número de abandonos de los participantes o si algunos grupos abandonan mucho más que otros (ej., madres adolescentes) en los grupos de control.

Existen varios criterios de evaluación de la cualidad, entre los cuales están al menos dos estudios de evaluación del impacto que tiene que realizarse al final del programa, como mínimo un seguimiento de doce meses porque el impacto muchas veces desaparece con el tiempo. Asimismo, es importante evaluar el efecto del programa en algunas variables específicas (ej., género, etnia, estatus socioeconómico, etc.), en este sentido, tiene que tener un efecto positivo con resultados significativamente superiores al grupo control. Los programas deben estar claros respecto al modelo teórico, los contenidos, resultados a alcanzar y a las ventajas para la población diana aplicados.

La divulgación es un aspecto esencial, es decir, exponer de forma clara la manera de aplicar el programa, el manual de formación y materiales de implementación, así

como, conseguir recursos financieros y humanos necesarios. Esta información sirve para garantizar la implementación consistente y fidedigna del programa.

Las universidades tienen una función importante, ya que muchos programas son inicialmente validados en sus centros de investigación. Estos programas candidatos a los EBPs son conducidos por el Consejo de *Blueprints* para la evaluación y están formados por parte de científicos reconocidos de EE. UU. y de Europa que deciden y recomiendan los programas a seleccionar. La lista de programas aprobados es actualizada regularmente, basada en estudios que revelan resultados (positivos o negativos) sobre nuevos programas susceptibles de cumplir los niveles definidos (EBPs).

En concreto, de los más de 1.000 programas evaluados han sido seleccionados 11 programas “modelo” y 22 programas “prometedores” (Axford, et al., 2012). La lista incluye programas con distintos tipos y niveles de intervención. A continuación, se van a exponer diferentes programas seleccionados dentro de estos criterios:

Programa de Enfermeras Familiares (Nurse Family Partnership) es un programa consistente en visitas domiciliarias por enfermeros a adolescentes primerizos o padres en condiciones de vulnerabilidad, hasta que los niños cumplen dos años. Este programa tiene como objetivo promover la salud prenatal, mejorar el bienestar del niño y su desarrollo trabajando la parentalidad positiva. Es llevado a cabo por enfermeros especialmente entrenados para las intervenciones domiciliarias con una periodicidad semanal o quincenal. La clave para el éxito del programa es la fuerte relación terapéutica entre el enfermero y la familia. La investigación revela que el programa tiene impacto en el comportamiento del niño, en el rendimiento escolar, promueve prácticas parentales más positivas y reduce el maltrato. Los efectos se mantienen después de la aplicación del programa, previniendo, por ejemplo, la delincuencia juvenil. El análisis coste-beneficio revela que por cada dólar invertido en la versión del programa a las familias de bajo nivel socioeconómico genera un retorno de 3,23 dólares (Aos et al., 2011). El programa incluye manuales de entrenamiento y apoyo técnico y ha sido implementado en Reino Unido y en Holanda.

Otro programa evaluado es el *Incríbles años nivel básico* (*Incredible Years BASIC*). Este programa pretende mejorar la interacción familiar y prevenir el comportamiento antisocial. Los padres son entrenados con estrategias que les ayudan a regular emociones y gestionar problemas de comportamiento del niño (ej.,

agresividad) y promover las competencias sociales. Las sesiones incluyen discusiones en grupo y técnicas de modelado. Y ha sido evaluado en varios países como Estados Unidos, Reino Unido y Noruega. Las evaluaciones revelan que el programa aumenta el uso de estrategias parentales positivas, reduce el uso de disciplinas violentas e inconsistentes, comportamientos desviantes y tiene un impacto económico ya que de cada dólar invertido genera 1,20 dólares (Little et al., 2012). Los profesionales del programa reciben un entrenamiento inicial de tres días, apoyo técnico permanente y supervisión para una implementación eficaz. El programa consta de manuales, DVDs, libros, CDs y folletos. Concretamente ha sido aplicado en centros de salud y escuelas públicas en Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Noruega, Alemania, Dinamarca, Holanda, Portugal y Suecia.

Otro programa aprobado es la *Terapia Multisistémica (Multisystemic Therapy; MST)* se destina a padres adolescentes infractores de delitos graves o con problemas de drogas. El objetivo es reducir el comportamiento antisocial, eliminar los comportamientos delictivos, mejorar las competencias parentales, las relaciones familiares y el éxito escolar. Se introduce el coaching como una de las estrategias utilizadas y la intervención tiene una duración de tres a cinco meses, con seis sesiones semanales de dos horas de duración. Los resultados determinan que reduce la tasa de reincidencia criminal, el comportamiento antisocial, potencia la cohesión familiar y los efectos tienden a permanecer a lo largo del tiempo. Respecto al impacto económico, los estudios revelan que en Reino Unido cada libra gastada en el programa produce 1,77 de retorno. Así, consta de un entrenamiento, soporte técnico, monitorización y materiales didácticos y ha sido aplicado en Estados Unidos y en varios países europeos incluyendo Noruega, España, Suecia, Dinamarca, Holanda, Islandia y Reino Unido (Social Research, 2012b)

Del análisis de los programas recogidos se desprende que la divulgación reviste de especial importancia para la difusión y generalización segura y adecuada. Específicamente, internet se presenta como un medio privilegiado de divulgación ya que proporciona un acceso universal, inmediato e influye en la comprensión sobre la ciencia subyacente a los programas basados en evidencias.

El trabajo de la base de datos *Blueprints* ha sido divulgado por medio del equipo de *Prevención de la Violencia* de la Universidad de Colorado en Estados Unidos y Europa. Específicamente en este primer país, los promotores de políticas necesitan

información sobre cada programa aprobado y los efectos encontrados. En este sentido, la información ofrecida sobre cada programa incluye diversos componentes entre los cuales se destacan: los objetivos, destinatarios, nivel de intervención, la metodología utilizada en los estudios de evaluación, resultados, información financiera (ej., costo unitario, relación coste-beneficio, estrategias de potenciales financiaciones, etc.), formación y acompañamiento técnico e información sobre el autor del programa y de abastecedores. Respecto a Europa, tendrá las mismas funciones, contenidos y la traducción en lenguas Europeas (inicialmente español, francés y alemán).

En la actualidad, se prevé la aprobación de nuevos programas desarrollados en Europa que necesitan una evaluación previa. Además, los costes y beneficios de los programas pueden variar entre los países debido a diferencias en los sistemas de seguridad social. Se necesita una mayor investigación de carácter experimental y dirigir los esfuerzos en la elaboración de programas que arrojen resultados positivos y logren mantenerse a corto, medio y largo plazo.

Los Programas *Increíbles años nivel básico (Incredible Years BASIC)*, desarrollados desde hace tres décadas son programas basados en evidencias y aprobados por el Consejo de *Blueprints*. A continuación, se va a presentar de forma resumida la investigación que revela el impacto de este programa en su versión para padres (existe la versión para profesores y niños). Los programas *Increíbles años* se han expandido desde los años ochenta y han sido diseñados para reducir los múltiples factores de riesgo asociados a prácticas parentales deficitarias, problemas de comportamiento y dificultades emocionales (Webster-Stratton, Gaspar y Seabra-Santos, 2012).

1.5.1. Programa Increíbles años (versión para padres)

Partiendo de Webster-Stratton, Gaspar y Seabra-Santos (2012), presentaron los programas *Increíbles años*: El Básico y el Avanzado.

A este respecto, el *Básico* se dirige a cuatro grupos: Bebés (6 semanas-1 año), bebés en el período de gateo o primeros pasos (1-2 años), preescolar (3-5 años) y edad escolar (6-12 años). En esta línea, cada uno de estos programas incluyen ejemplos adecuados a cada edad de familias culturalmente diversas y niños con características

diferentes. El programa para bebés tiene una duración mínima de 8-9 semanas con sesiones de dos horas de duración, siguiendo el manual de aplicación.

- *Bebés Increíbles (Incredible Babies)*: El programa en el periodo de gateo o primeros pasos transcurre en un periodo mínimo de 12 semanas en sesiones de 2 horas de duración y tiene un manual de aplicación.

- *Niños increíbles (Incredible Toddlers)*: Los programas para las edades preescolares y escolares transcurren en sesiones semanales durante 18-20 semanas (o más semanas de duración) y presenta también un protocolo de versión reducida del programa escolar (14 semanas), para grupos de prevención de bajo riesgo. Los objetivos de los programas son adaptados a cada periodo de edad e intentan promover: las competencias de los padres y fortalecer a las familias; desarrollar las competencias de los padres en las interacciones con los hijos; reducir disciplinas violentas y desarrollar estrategias de disciplina positiva; desarrollar las redes de apoyo a las familias y reforzar los lazos con la escuela y con las actividades escolares. El programa de formación parental *Avanzado* ha sido diseñado para situaciones de elevado riesgo y se centra en factores de riesgo de los padres (depresión, conflictos de pareja, déficit de comunicación, explosiones de ira, etc.). También, se plantea el programa de Preparación para la Escuela para niños de 3-5 años y es un programa de prevención de 4 a 6 sesiones diseñado para enseñar a los padres técnicas de entrenamiento académico, social, emocional y formas de apoyo preescolar a los hijos. Existen también, los programas *Increíbles años* para niños *Curriculum Dinosaurio* (Curriculum Dinosaur) y el Programa *Increíble años para profesores*. Los programas *Increíbles años* han sido evaluados por numerosos estudios analizando la eficacia y señalan aquellos aspectos más relevantes que deben ser considerados como base de cualquier investigación en este campo de estudio (Webster-Stratton, Gaspar y Seabra-Santos, 2012).

1.5.2. Implementación de los Programas Increíbles años en Portugal

En Portugal se han desarrollado cada vez más programas de Educación Parental como forma de intervención familiar con el objetivo de desarrollar prácticas parentales positivas y promover la salud mental en la niñez a lo largo del ciclo vital.

Este interés se manifiesta tanto a nivel político (Abreu-Lima *et al.*, 2010), como a nivel social (Sampaio, Cruz, y Carvalho, 2011).

Un aspecto identificativo en los programas *Incríveis anos* desarrollados en Portugal es la versión de *Incríveis anos para padres, profesorado y niños* en edad preescolar. Estos programas han sido eficaces en la prevención y reducción de los problemas de comportamiento (Webster-Stratton, Gaspar y Seabra-Santos, 2012).

La coordinación de estos programas se ha llevado a cabo por las profesoras Gaspar y Seabra-Santos de la Universidad de Coimbra (Portugal). El primer grupo de formación del programa *Incríveis anos en el nivel básico* se inició en el año 2003 organizado por la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Coimbra. Se han formado en el nivel básico tres grupos de Educadores parentales que hacen un total de ochenta profesionales.

Actualmente hay profesionales parentales capacitados para la supervisión, los primeros iniciaron el proceso que les permitirá desempeñar la función en el Programa *Incríveis anos* en Portugal. Los primeros programas han sido implementados en los años 2007 y 2008 en cinco grupos de padres, que permitieron poner en práctica las competencias adquiridas y realizar pequeñas adaptaciones a las traducciones de los materiales. Los contenidos de los programas muestran que son adecuados a las necesidades y referencias culturales de los padres portugueses que participaron.

En el año 2008, el *Programa Básico de Prácticas Parentales* forma parte de una investigación dirigida para evaluar la eficacia del programa implementado en un grupo de familias de bajo estatus socioeconómico. Dicho proyecto finalizó en julio del año 2009 y se aplicó en el Instituto de la Droga y las Toxicomanías (Instituto da Droga e da Toxicodependência). Se contó con la participación de once grupos de padres y se tomaron en cuenta las recomendaciones basadas en la evidencia, respecto a la sensibilización y reclutamiento de los padres y otras figuras parentales (contactados personalmente por profesionales especializados) y se intentó potenciar su continuidad en el programa (transporte, incentivos, grupos de apoyo, cuidado de niños, entretenimiento y supervisión de los profesionales parentales). Los resultados indicaron cambios estadísticamente significativos en diversas variables asociadas a la parentalidad positiva tales como: la reducción del estrés asociado a la evaluación de las competencias parentales, aumento de la empatía y disponibilidad de la figura parental hacia las necesidades del niño. Se observó también que los beneficios se

mantenían durante seis meses después de la intervención. Y que se daban cambios significativos, tanto en los padres como en los hijos y en la evaluación de la satisfacción y eficacia (Cabral et al., 2010).

En esta línea, otras investigaciones revelan cambios en las narrativas de los padres que participaron en otros programas *Increíbles años* (Jerónimo, Sequeira y Gaspar, 2010; Sequeira, 2003). Los resultados indican que la intervención promovió narrativas positivas parentales durante el programa, además de nuevos significados y nuevas perspectivas que contribuyen a reducir la importancia del síntoma. Por lo que respecta a estas narrativas parentales, los padres tendían al principio a presentarse como sujetos pasivos e incompetentes, evolucionando en el curso del programa a generar una imagen positiva, más activa y competente. A este respecto, este cambio de las narrativas parece haber sido fuertemente influenciado por la dinámica de grupo. También apuntar, que los resultados obtenidos son semejantes a los procesos comprobados en las terapias sistémicas.

Por otra parte, otra investigación se desarrollo en el año 2009 para evaluar la eficacia de los programas *Increíbles años* en la intervención prematura en problemas de comportamiento para padres y profesorado. Cuyo objetivo principal era evaluar la eficacia del programa parental básico para niños del nivel preescolar (3-6 años), con problemas de comportamiento. Se aplicó a quince grupos, de los cuales diez son experimentales y cinco de control en familias con niños con hiperactividad, déficit de atención y problemas desafiantes. Los resultados preliminares sugieren que el programa es eficaz en la reducción de problemas de comportamiento a nivel preescolar y una elevada satisfacción de los padres (Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar, Homem y Marques, 2010; Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar, Homem y Leitão, 2011, cit. en Webster-Stratton, Gaspar y Seabra-Santos, 2012).

En cuanto a los programas *Increíbles años para el profesorado*, la implementación en Portugal fue aplicado a un grupo de profesores, en áreas rurales y urbanas y la investigación ha sido realizada en el ámbito de un doctorado en Psicopedagogía, en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Coimbra (Vale, 2011). Los resultados indicaron que los profesores de preescolar obtuvieron una mayor competencia social y una disminución de los problemas de comportamiento social con el alumnado comparativamente con la evaluación inicial (Goodman, 1997). Las observaciones también revelaron que las practicas positivas en

clase mejoraron en el grupo de intervención y no cambiaron en el grupo de control y los resultados permanecieron durante siete meses, después de finalizado el programa. Con relación al nivel de satisfacción, se comprueba que fue elevado. Estos resultados proporcionan la primera confirmación de la eficacia del programa en la promoción de los factores de protección en la escuela y en la resolución de los factores de riesgo en el niño en una muestra representativa de la población portuguesa (Vale, 2011).

Además del enfoque en los programas, hay un interés creciente en la identificación de prácticas eficaces (Axford, *et al.*, 2012). Según la Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros necesitan una larga investigación sobre la eficacia en los programas y validar el trabajo que los profesionales realizan con las familias. Deben aún definir y llegar a un acuerdo sobre las normas adecuadas para evaluar y mejorar la calidad de los programas de formación inicial y continua de los profesionales y establecer las variables que garantizan el éxito de su implementación (Rodrigo *et al.*, 2010). Todos estos aspectos deben ser sistematizados, ya que son cruciales para la eficacia de los programas.

CAPÍTULO II
PARENTALIDAD Y POLÍTICAS
DE APOYO A LAS FAMILIAS

2.1. Consideraciones iniciales

El segundo capítulo ofrece un marco en el que sitúa los derechos del niño en las políticas públicas de la Unión Europea y las recomendaciones a los Gobiernos de los Estados Miembros para una Parentalidad Positiva.

Específicamente, se determinan los principios fundamentales de las políticas y medidas, así como los objetivos de la Recomendación 19 (Consejo de Ministros de la Unión Europea, 2006) para la promoción de la Parentalidad Positiva acerca de las responsabilidades, derechos y obligaciones de los padres y la promoción de una educación basada en los derechos del niño. Se reflexiona también sobre las orientaciones para los profesionales y se presenta la situación específica de dos países: Portugal y Reino Unido.

El principal marco de los Derechos Humanos ha sido la aprobación por la Asamblea General de las Naciones Unidas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). Elaborada bajo el impacto de la segunda Guerra Mundial y las atrocidades que se cometieron, la Declaración Universal de los Derechos Humanos rescató los ideales de la Revolución Francesa. Más que transformar en valores jurídicos los fundamentos políticos de la Revolución Francesa, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se ha edificado integralmente en el entendimiento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo. Es decir, el derecho de que todos los miembros de la familia humana tienen derechos (Arendt, 2009).

No basta al ser humano con vivir, necesita vivir con dignidad, libre de toda forma de opresión y que tenga acceso a la salud, el bienestar y el desarrollo de sus potencialidades. Ese conjunto de principios y valores morales se convirtieron en fuente de inspiración para la elaboración de tratados internacionales y normativos constitucionales e infraconstitucionales de los Estados Miembros. Así, han sido las bases para la formulación de la doctrina Integral de la Protección de los niños de las Naciones Unidas, que tuvo su inicio en la Declaración Universal de los Derechos del Niño adoptada el 20 de noviembre de 1959 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. El principio conductor es el “interés superior del niño”, donde los derechos de los padres deberán ser tenidos en cuenta de manera satisfactoria, incluyendo el derecho de recibir un apoyo apropiado de las autoridades públicas en el ejercicio de las funciones parentales.

Los poderes públicos están llamados a apoyar de forma general a las familias y en particular a los padres. Además, las situaciones sociales y económicas difíciles deberán tener una mayor atención para que tengan un apoyo más específico (Council of the European Union, 20016)

En este sentido, las entidades y las políticas de apoyo a la familia deberán analizar las dificultades operacionales y proporcionar apoyo y los recursos necesarios (Rodrigo, Chaves y Quintana, 2010). Concretamente, escuchar a los padres, validar sus sentimientos y experiencias, identificar los puntos fuertes de la familia, reconocer la diversidad de sus tareas, etc., es esencial en la educación para la parentalidad. Los poderes públicos en conjunto con los actores económicos y sociales, pueden promover un futuro más saludable y más próspero, en definitiva, una mejor calidad de vida familiar.

2.2. Integración de los Derechos del Niño en las políticas públicas

Las políticas de apoyo a la parentalidad deberán incluir las cuestiones asociadas a la infancia. Para ello, se tendrán en cuenta las necesidades específicas de la edad, capacidades y el nivel de madurez. Para este propósito, los principios inscritos en la Convención de las Naciones Unidas, respecto a los derechos del niño, deberán ser respetados, servir para orientar las actividades de todos los organismos públicos así como organismos privados (Recomendación 19, 2006).

La necesidad de dar a los niños una protección especial, preocupación analizada en la Declaración de Ginebra (Sociedad de Naciones, 1924), en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948) en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), adoptada por la Asamblea General en las Naciones Unidas en 20 de noviembre de 1989 y ratificada por Portugal en 21 de septiembre de 1990. Se considera en conformidad con los principios proclamados por la Carta de Las Naciones Unidas el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia y de sus derechos iguales e inalienables.

Estos tratados impulsaron la visibilidad del niño como ser humano distinto de sus padres y de la familia, cuyos intereses pueden, incluso, ser contraproducentes al núcleo familiar es decir, el niño dejó de ser considerado extensión de su familia, con derechos propios y se superponen a cualquier otro interés.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) establece el concepto de niño como ser humano con menos de 18 años de edad, permitiendo que los Estados puedan establecer límites menores para la mayoría de edad por medio de la Ley (artículo 1). A partir del artículo 2, la Convención discurre sobre los derechos fundamentales del niño: derecho a la vida (artículo 6), la integridad física y moral (artículo 19), a la privacidad (artículo 16), la imagen, la igualdad y la libertad (artículo 37), el derecho de expresión (artículo 12 e 13) y la manifestación de pensamiento (artículo 14).

Este nuevo paradigma defiende que uno de los primeros derechos del ser humano es el de la seguridad. Así, la Convención prevé, en el artículo 7, el derecho de que todo niño sea registrado inmediatamente después de su nacimiento, garantizando el derecho a su nombre y nacionalidad.

Esa nueva concepción del niño como sujeto de derechos, igual en dignidad y respeto a cualquier adulto, debe recibir la protección y la asistencia necesaria para el desempeño pleno de su rol en la comunidad, reconociendo que el niño debe crecer en un ambiente familiar de felicidad, amor y comprensión.

En cuanto a la responsabilidad fundamental de la familia acerca de los cuidados y protección, se reafirma la necesidad de protección jurídica y no jurídica del niño, antes y después del nacimiento, la importancia del respeto por los valores culturales de la comunidad y la cooperación internacional para que los derechos del niño sean una realidad en las Naciones Unidas (1989) y, en particular, la paz, dignidad, tolerancia, libertad y solidaridad.

También se reconoce, en dicho documento, que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones particularmente difíciles y que es necesario garantizar una atención especial, de acuerdo a las tradiciones y valores de cada pueblo para la protección y desarrollo del niño.

Por todo ello, tenemos el deber de proteger a los niños, todos los días y de forma eficaz, para cumplir los derechos enunciados en la Convención, fomentando la participación de los agentes sociales de la comunidad: todos somos actores sociales (Leandro, 2013).

Los responsables necesitan articular apoyos desde el ámbito de las políticas públicas de familia por medio de tres elementos: (1) ayudas públicas, (2) fiscalidad y

(3) medidas que tienen el objetivo de mejorar la conciliación familiar y profesional de las familias (Consejo de Ministro de la Unión Europea 2006).

En este sentido, se acuerda el compromiso de promover y concretar una política común Europea en el dominio de los asuntos familiares y de los derechos del niño en el Consejo de Europa (Consejo de Ministro de la Unión Europea, 2006).

Las Naciones Unidas (1990) establecen en el artículo 39, la adopción de medidas para motivar la recuperación física y psicológica de los niños víctimas de abandono, explotación, tortura o cualquier trato deshumano cruel o degradante. Esta lucha política e ideológica por la humanidad tiene como objetivo la adopción de medidas y la creación de instrumentos nacionales e internacionales de protección y promoción de los Derechos Humanos y, entre estos, los que se direccionan a la protección de la niñez (Garbarino, 1992).

De forma genérica, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1990) representa un gran avance en la historia de la humanidad, así como su aplicación específica al sistema de protección portugués.

2.3. Orientaciones de la Unión Europea: dirección a una Parentalidad Positiva

La Convención de las Naciones Unidas (1990) en relación a los derechos del niño, asume una gran relevancia porque sirve de base a las políticas Europeas sobre la educación de los niños, es decir, todos los Estados Miembros integran al niño en su sistema jurídico. Para ello, el documento parte del comunicado final y su declaración política de los ministros europeos responsables de los asuntos familiares, en la sesión 28 (Portugal, 2006).

También, se debe referir como importante suceso el tercer encuentro de los Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa (Varsovia, 2005) y el compromiso de estos últimos para cumplir plenamente las obligaciones de la Convención de las Naciones Unidas respecto a los Derechos de los Niños. Concretamente, promover estos derechos y tomar medidas especiales para erradicar todas las formas de violencia contra los niños y las recomendaciones prácticas del programa “Construir Europa para y con los niños”, iniciado en Mónaco el 4 de abril de 2006.

El Consejo de Europa, teniendo como objetivo realizar una unión más estrecha entre sus Estados Miembros para promover la adopción de reglas comunes y, más

concretamente, en materia de niñez y de familia elaboro la Recomendación (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad (Adoptada por el Comité de Ministros el 13 de diciembre de 2006 en la 983^a reunión de los Delegados de los Ministros).

En este sentido, la parentalidad debe ser considerada como un dominio relevante de las políticas públicas y adoptada a nivel local todas las medidas necesarias a las características de las familias. Para ello, resulta necesario un enfoque transversal, integral y coordinado, como elemento esencial del apoyo a la parentalidad y como forma de garantizar el respeto y la implementación de los Derechos de los Niños (ONU, 1990).

2.3.1. Recomendaciones a los Gobiernos de los Estados Miembros

El Comité de Ministros reconoce que la parentalidad debe ser objeto de políticas públicas, considera el carácter esencial de las familias, la creación de condiciones necesarias a una parentalidad positiva basada en los derechos y en el interés superior del niño y la adopción de todas las medidas apropiadas (legislativas, administrativas, financieras, etc.) de acuerdo con la Recomendación Rec (2006).

Un aspecto importante es la coordinación interministerial y transnacional en las diversas fases de implementación de estas políticas, subrayando la necesidad de divulgación de buenas prácticas y de un mayor conocimiento respecto a las orientaciones sobre la práctica de una parentalidad positiva (Abreu-Lima, 2010).

En cuanto a las recomendaciones conceptuales seguidas para la elaboración de este documento, se parte de que “padres” se refiere a las personas titulares de la autoridad o de la responsabilidad parental. Así, la “Parentalidad” hace referencia al conjunto de las funciones respecto a los padres para cuidar al niño y de educarlo (centrada en la relación padres-hijos) y la “parentalidad positiva” al comportamiento parental basado en el interés superior del niño (Recomendación Rec, 2006).

2.3.2 Principios fundamentales de las políticas y medidas de apoyo

Para la Unión Europea, las políticas y medidas de los Estados Miembros en materia de apoyo a la parentalidad deben apoyarse en los derechos y adoptar un enfoque positivo del potencial de los padres, considerando a los hijos y a los padres como titulares de derechos y obligaciones. Las medidas políticas deben reconocer a los padres como responsables del niño y respetar el interés superior del menor, excepto en los casos en los que las autoridades públicas deben intervenir para proteger el niño.

Desde esta perspectiva, también se reconoce el respeto por la igualdad de género. Por consiguiente, los Estados deben propiciar una implicación igual a los padres y respetar su complementariedad y garantizar la igualdad de oportunidades para los niños, a pesar de su sexo, estatus, capacidades o situación familiar. La diversidad de las familias deberá tenerse en cuenta a la hora de presentar distintos tipos de parentalidad o situaciones parentales a través de un enfoque plural.

De forma genérica, los Estados deberán observar con atención estos factores para dar apoyo a las familias y garantizar un mínimo de principios comunes, no solo a nivel Nacional, sino Europeo, para garantizar criterios equivalentes y una red de servicios que permitan acceder a las medidas de ayuda a la parentalidad. Para ello, se recomienda una coordinación que facilite compartir conocimientos, experiencias y buenas prácticas respecto a la parentalidad positiva para poner en práctica una política global.

Aspectos relevantes son la cooperación y coordinación interdisciplinar entre organismos, compartir recursos disponibles y el trabajo en red. Los profesionales deberán actuar como facilitadores en una perspectiva que no estigmatice, no juzgue y pueda lograr una autoridad legítima en los padres, la formación de los profesionales y una evaluación constante, interna y externa.

La investigación y la divulgación de los resultados es uno de los dominios considerados relevantes y, por ello, las entidades públicas deben apoyar la búsqueda y promover la incorporación a un mayor número de ámbitos de aplicación.

Para la aplicación de los derechos y principios enunciados, respecto a la parentalidad Positiva Recomendación 19 del del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad (2006),

resulta necesario definir normas y criterios de referencia. Más concretamente, la adopción de líneas conductoras a partir de la valoración de las necesidades y demandas de apoyo en las familias. Esto implica un reconocimiento de los saberes y experiencias de los padres, y el conocimiento de sus hijos, reforzando su autoconfianza y valorar sus competencias y su potencial.

2.4. Modelos de implementación en diferentes países

La importancia al niño se encuentra asociada al reconocimiento de sus derechos y a la adecuación de los cuidados en las diferentes fases del desarrollo y también porque los niños concentran la esperanza colectiva cuando hay cada vez menos niños.

La forma en como las Leyes y el sistema de protección en los niños y la familia han evolucionado a lo largo del tiempo, se encuentran directamente relacionados con el punto de vista que la sociedad tiene de la niñez y del contexto político, económico y social del país. Por lo tanto, es necesario hacer referencia a las políticas y sistemas de apoyo que subyacen en los países. Específicamente, se revisará la situación en Portugal y en Reino Unido.

2.4.1. Políticas, sistemas y medidas en Portugal

En Portugal, la protección en situaciones de vulnerabilidad en las áreas de la salud y de la acción social se inician por el deber moral, es decir, por las órdenes religiosas a través de la Santa Casa de la Misericordia (Santa Casa da Misericórdia), fundada por la Reina Dña. Leonor en 1498. Desde el siglo XIX se crean asociaciones de auxilio que desempeñan importantes tareas en la prestación de apoyos, entre los cuales destacan los cuidados médicos, el abastecimiento de medicinas y la atribución de prestaciones económicas en situaciones de discapacidad temporal o permanente.

En el siglo XX y principios de los años treinta se crea un sistema de seguridad social obligatoria, siguiendo las líneas de modelos Europeos. Esta Ley determina las bases de la prevención social que estaba considerada en el sistema de protección social específica, dirigidos por las casa del pueblo y de los pescadores. A pesar de que era un sistema social estructurado presentaba limitaciones en su campo de acción.

La protección en cuanto a la maternidad y paternidad y la valoración de la familia en el ámbito de los regímenes de Seguridad Social estaban encuadrados por el

Decreto Ley 154/88, de 29 de abril que define y regula la protección en la maternidad y paternidad, la adopción, la asistencia a descendientes menores y beneficiarios del régimen general empleados o trabajadores independientes (Evolución del Sistema de Seguridad Social, 2015).

La medida de mayor relevancia e innovadora en los años noventa fue la del rendimiento mínimo garantido que buscaba garantizar los recursos necesarios, a la satisfacción de sus necesidades básicas y la progresiva integración social y profesional de las personas. Conceptos como el rendimiento mínimo, prestación de rendimiento mínimo, programa de integración, etc., se encuentran definidos por el Decreto Ley 196/97, de 31 de julio. La creación de esta Ley marca un hito en la historia de la protección del niño y de la familia, no sólo por el apoyo económico, sino sobretodo por el apoyo social (Ferreira, 2009).

Un aspecto destacable en el sistema de protección en la infancia, teniendo en cuenta los principios de los Derechos Humanos y Convención de los Derechos del Niño, son los principios del interés superior del niño (artículo 3) derecho a la supervivencia y al desarrollo (artículo 6), y el respeto por las opiniones (artículo 12). Específicamente, Portugal ratificó en 1990 la Convención sobre los Derechos de los Niños a través de la Resolución de la Asamblea de la República n.º 20/90 de 12 de septiembre. Esta aprobación determinaba implicaciones políticas y legales en la promoción de la familia, la protección de los niños y los jóvenes en situación de riesgo. En esta línea, en 1991 se crearon las Comisiones de Protección de los Menores de acuerdo con la Ley n.º 147/99 de 1 de septiembre y la Ley de Protección de Niños y Jóvenes en riesgo (LPCJR) que regula el funcionamiento de las Comisiones de Protección de Niños y jóvenes en Riesgo (CPCJ).

Este documento legislativo modifica la mirada hacia la infancia, la familia y el estado de protección y educación del niño. Así, la intervención para la promoción de los derechos y protección del niño y del joven tienen como base los principios expresos en la Ley de Protección de Niños y Jóvenes en riesgo (LPCJR), específicamente en el artículo 4 (interés superior del niño y del joven; privacidad; intervención prematura; intervención mínima; proporcionalidad y actualidad; responsabilidad parental; prevalencia de la familia; obligatoriedad de la información; audición obligatoria, participación y subsidiariedad).

Actualmente, las Comisiones de Protección de Niños y jóvenes en Riesgo (CPCJs) son los organismos que mejor aplican las medidas de promoción y protección. Estas medidas pueden ser ejecutadas en el contexto familiar del niño (ej., intervención a los padres, apoyo de familiares, medidas de autonomía) o en régimen de acogida de acuerdo con la naturaleza de la situación.

En cuanto a las medidas en el contexto familiar, la Ley prevé en el artículo 39 el “Apoyo junto a los padres”. El artículo 40 el “Apoyo junto a otro familiar”. Y el artículo 40 “La educación de los padres”. En este sentido, los padres o los familiares puedan beneficiarse de un programa de formación que les dé un mejor ejercicio de las funciones parentales. Por lo tanto, estas medidas implican regular la Ley y dotar de herramientas y apoyos a los padres para afrontar situaciones adversas.

Es importante resaltar que el rol de padre o de la madre es algo permanente y su desempeño obliga a un ejercicio de reflexión constante. Las sociedades son responsables de velar por el interés superior del niño y por hacer que se cumplan las responsabilidades parentales. Sin embargo, aunque la familia sigue siendo considerada como el ambiente primario de socialización, la educación formal y la red de apoyo institucional están cada vez más presentes (Abreu-Lima et al., 2010).

2.4.1.1. Políticas de apoyo a la parentalidad

En Portugal los sucesivos gobiernos han creado medidas de apoyo para que los padres puedan desarrollar y ejercer sus competencias parentales y así responder de forma adecuada a los retos que enfrentan a diario. Desde el nacimiento del niño se establecen en la Ley medidas de apoyo para apoyar a los padres, proteger a los niños y promover el desarrollo. Así, se considera, la posibilidad del permiso de maternidad y de paternidad (de acuerdo con la opción del trabajador), que puede alargarse hasta 150 días, según las reglas del Código del Trabajo (Falcão, Serra y Tomás, 2015).

El Decreto Ley n.º 77/2005, de 13 de abril fija que las prestaciones por maternidad y por paternidad son del cero por ciento de la remuneración de referencia. Esta medida de protección se direcciona especialmente a la población trabajadora, para reforzarla en las situaciones de dificultad socioeconómica según el Decreto Ley n.º 105/2008, de 25 de junio. Esta Ley evoluciona rápidamente y con la publicación del Decreto Ley n.º 91/2009 de 9 de abril los derechos del padre por nacimiento del hijo son reforzados y aumentado el periodo de permiso parental en caso de reparto por

ambos progenitores, dando lugar a una mayor conciliación de la vida familiar y profesional. Esta medida legislativa contempla la posibilidad de prolongar el permiso parental inicial por seis meses más. También, el trabajo a tiempo parcial para acompañar a un hijo durante los 12 primeros meses de vida se contabiliza en las prestaciones de la Seguridad Social (con el límite de la remuneración correspondiente al tiempo completo). Al mismo tiempo que son implementadas estas y otras medidas de gran relevancia para la vida de las familias (ej., prestaciones económicas, servicios de apoyo a los niños) se recomienda una intervención estructurada y consistente en las familias más vulnerables.

A través de los programas de intervención, son incluidas las medidas políticas, sociales (nacionales y europeas), para el apoyo socioeducativo de los padres y responder a las exigencias de la educación y promover el bienestar de los niños.

En nuestro país se encuentran definidas algunas medidas que protegen al desarrollo del niño y el buen funcionamiento de la familia. A continuación, se describen las más importantes (véase Tabla 8).

Tabla 8. Medidas de Protección del niño en la familia

<i>Medidas de Protección del niño en la familia</i>	
Tipo de medida	Descripción
<i>Asignación económica por hijo o menor acogido</i>	Prestación atribuida, mensualmente con el objetivo de compensar los gastos familiares respecto al mantenimiento y educación de los niños y jóvenes.
<i>Becas</i>	Prestación atribuida mensualmente para combatir el abandono escolar, mejorar la calificación de los jóvenes en edad escolar.
<i>Contratos locales</i>	Desarrollo social (CLDS), para potenciar una mayor cohesión territorial en todo el país, así como un cambio social efectivo en los territorios más vulnerables (pobreza y exclusión social) y promover la calidad de vida y bienestar.
<i>Sistema nacional de intervención temprana</i>	En la niñez, direccionado a niños con cambios o en riesgo de presentar cambios en las estructuras o funciones del cuerpo.
<i>Equipo de calle para el apoyo a niños y jóvenes</i>	Respuesta social destinada al apoyo de niños y jóvenes con comportamientos desviantes y desvinculados a nivel sociofamiliar.
<i>Centro de acogida temporal</i>	Destinada a la acogida urgente y temporal de niños y jóvenes en exclusión social (duración inferior a seis meses).
<i>Áreas de infancia y juventud</i>	Destinada a la acogida de niños y jóvenes en situación de peligro (duración superior a seis meses).
<i>Pisos</i>	Pisos en la comunidad local destinado a apoyar la transición para la vida adulta de jóvenes que poseen competencias personales específicas, a través de la dinamización de servicios que articulen y potencien recursos existentes en los espacios territoriales.
<i>Adopción/Intervención de la Seguridad Social</i>	Vínculo por decisión judicial que ocurre en el Tribunal de Familia y Menores.
<i>Programa de la Red de Equipamientos Sociales</i>	Es uno de los pilares de la estrategia de desarrollo integrado en las políticas sociales del país como factor determinante del bienestar y de la mejoría de las condiciones de vida de los ciudadanos y de las familias.

<i>Medidas de Protección del niño en la familia</i>	
Tipo de medida	Descripción
<i>Centro de apoyo a la vida</i>	El objetivo es proporcionar condiciones de apoyo y de acompañamiento a mujeres embarazadas, que han dado a la luz recientemente o con hijos recién nacidos, favoreciendo el desarrollo de una maternidad digna y responsable.
<i>Plan DOM-retos</i>	El objetivo principal es la implementación de medidas de calificación de la Red de Áreas de Infancia y Juventud, para mejorar una continua promoción de los derechos y protección de los niños y jóvenes acogidos.
<i>Programa para la inclusión y desarrollo (PROGRIDE)</i>	El objetivo es el desarrollo de proyectos direccionados para territorios excluidos (pobreza, exclusión social, marginación).
<i>Línea nacional de emergencia social (LNES)</i>	Servicio público gratuito, de ámbito nacional con funcionamiento continuo, disponible a través del número de teléfono 144 (24 horas al día, 365 días al año) de protección y situación de Emergencia Social.
<i>Proyecto Nacer Ciudadano</i>	Permite realizar el registro del nacimiento de los niños en el hospital de maternidad, evitando desplazamientos al Registro Civil. Este proyecto crea mecanismos que garantizan una inmediata inscripción de los niños después de su nacimiento y la identificación precoz de situaciones de riesgo. Este proyecto es iniciativa de tres Ministerios: de Justicia, de la Salud y de la Solidaridad y Seguridad Social, regulado por el Decreto n.º 965, publicada en el Diario de la República, 1ª Serie, n.º 164/2009, de 25 de agosto. Este proyecto pone en práctica y potencia el artículo 7. de la Convención sobre los Derechos de los Niños (1989), ratificada por Portugal el día 21 de septiembre de 1990. De este modo, se determina que el niño tiene derecho a un nombre desde su nacimiento, derecho de adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, conocer a sus padres y vivir con ellos.

2.4.1.2. Sistema de protección del niño en Portugal

La protección de niños y jóvenes implica una perspectiva ecológica, sistémica y una intervención transdisciplinaria, multidimensional, concertada e intersectorial. Las Comisiones de Protección de Niños y Jóvenes (CPCJs), creadas en 2001 a través del Decreto Ley n° 147/1999, reflejan la orientación de un modelo jurídico que responsabiliza a toda la comunidad. La Ley de Protección de Niños y Jóvenes en peligro (LPCJP) enfatiza los principios orientadores que fundamentan las medidas de protección y promoción (Abreu- Lima, 2010).

La Ley de Protección n° 147/1999 se destina a niños desde su nacimiento hasta los 18 años, inclusive los 21 años. Así, esta Ley regula la intervención social del Estado y de la Comunidad en las situaciones que ponen en peligro el desarrollo de los niños, su seguridad, salud, educación y formación. A partir de la promulgación de la Ley de Protección de Niños y Jóvenes en peligro, la sociedad cuenta con una verdadera promoción y protección de los derechos de los niños y jóvenes.

También en el año 1999 aparece la Ley Tutelar Educativa Ley n°. 166/99 de 14 de septiembre, que se destina a jóvenes con edades entre los 12 y los 16 años que presentan comportamientos de riesgo. Estas situaciones son responsabilidad del Instituto de Reinserción Social y contempla el alejamiento temporal del joven de su entorno habitual. Así, las medidas tutelares tienen como objetivo hacer que el joven sea responsable de sus conductas. Al contrario, la Ley de Protección preserva las relaciones afectivas, el medio familiar y social propios del niño. El principio de la responsabilidad parental (artículo 4) determina los principios de la Constitución Portuguesa que atribuye a los padres la tarea de educar y tener un comportamiento ajustado a las necesidades de los hijos. Este principio de la importancia familiar determina la prioridad de las medidas de apoyo que fortalecen la capacidad de la familia y las competencias de los padres para preservar el ambiente familiar y las condiciones suficientes y adecuadas. En resumen, los padres deben beneficiarse de apoyos que faciliten y promuevan una Parentalidad Positiva (Abreu-Lima et al., 2010).

Las Comisiones de Protección de Niños y Jóvenes (CPCJs) funcionan en conjunto con el Ministerio de Justicia y de la Seguridad Social y se caracterizan como instituciones de carácter no jurídico, con capacidad de autonomía, actuando en el área

del municipio. Son multidisciplinares e incorporan en su equipo un representante del municipio, de la Seguridad Social, del Ministerio de Educación, del Ministerio de la Salud, de instituciones de solidaridad social, de asociaciones de padres y de las asociaciones de jóvenes.

El objetivo de estas comisiones es promover los derechos de los niños y jóvenes, así como prevenir situaciones de riesgo. De naturaleza multidisciplinar, deben integrar técnicos con formación especializada (Psicología, trabajo social, medicina, derecho, educación etc.). Los tres principales ejes de las comisiones son los siguientes: (1) sensibilización de la comunidad para los derechos de los niños; (2) la intervención en la prevención primaria y (3) la articulación entre los diferentes organismos e instituciones. Así, las situaciones de riesgo categorizadas por la Comisión Nacional de Protección de Niños y Jóvenes en riesgo son: la negligencia, el abandono escolar, el maltrato físico, el maltrato psicológico/abuso emocional, el abuso sexual, la prostitución infantil, la pornografía infantil, la explotación del trabajo infantil, el ejercicio abusivo de la autoridad, la mendicidad y la exposición a modelos de comportamiento desviante (CNPDPDJR, 2015). Según los datos del último Informe Anual de la CNPCJ (2015), se han presentado 36.165 procesos y de ellos 12.237 corresponden a expedientes en riesgo del bienestar y desarrollo infantil. El nivel etario más representativo del total de niños y jóvenes con procesos abiertos se sitúa en las edades de 0 a 5 años (3.987). También, se han detectado 4.384 procesos de promoción y protección a jóvenes con más de 15 años (67.5%) en situaciones que comprometían la práctica del derecho a la educación (abandono, absentismo y fracaso escolar).

Como en años anteriores, se comprueba que la gran mayoría de medidas aplicadas por las Comisiones (CNPCJ, 2015), corresponden a medidas en el medio natural de vida (32.751; 90.2%). Por lo tanto, se concluye que es importante desarrollar programas en la Educación Parental, en el ámbito del artículo 41. de la Ley 147/1999.

Respecto el nivel educativo de las familias de los niños y jóvenes de las Comisiones, se detectan niveles de escolaridad bajos. Específicamente, el 23,1%, de los responsables de los niños y jóvenes tienen el primer ciclo formativo completo, el 27,6% tienen el segundo ciclo formativo y el 5,4% sólo saben leer y escribir. Este bajo nivel de escolaridad asume importancia por la presumible dificultad de los padres en acompañar de forma adecuada el programa escolar de sus hijos (CNPCJ, 2015).

Según los resultados de este Informe, las políticas de la familia deben basarse en intervenciones multidisciplinarias a través de interinstituciones diversificadas que actúen preventivamente en la familia. Cuando existen situaciones de riesgo o desprotección que impiden a los padres desempeñar una parentalidad positiva, el Estado determinará las medidas de apoyo cautelares. Desde esta perspectiva, es necesario centrar el énfasis en las potencialidades de empoderamiento y habilitación (Dunst, Trivette y Deal, 1998), a través del desarrollo de competencias en las dimensiones de la vida familiar que más directamente se relacionan con la educación de los niños y jóvenes.

La protección del niño y del joven en riesgo y la consecuente promoción de sus derechos, según el artículo 6 de la LPCJ, es de competencia de las entidades públicas y privadas con atribuciones en materia de infancia y juventud, las Comisiones de protección y, en último caso, de los Tribunales de Justicia. Sin embargo, es incuestionable que la supervivencia de un niño dependa de los padres, no existe nada en el ambiente tan esencial para el éxito de un niño que sus padres (Bjorklund, Yunger y Pellegrini, 2002).

En esta línea, las oportunidades para el buen desarrollo del niño están asociadas a diversos factores como la calidad del ambiente familiar, los niveles de interacción con la figura cuidadora y el tipo de experiencias que le son dadas. En concreto, la Educación Parental es una respuesta eficaz a la protección de los menores (Quintana et al., 2009). El Programa de la Iniciativa para la infancia y la adolescencia (INIA, 2007) establece un enlace fuerte entre las políticas de apoyo a las familias y la defensa de los derechos del niño, consistente a la Convención de los Derechos del Niño y a las actuales recomendaciones Europeas en cuanto a la protección y promoción de los derechos del niño. En este mismo sentido, INIA (2007) subraya el Programa Parentalidad Positiva definido como una ayuda a las familias en el desarrollo de niveles saludables con los hijos a través del diálogo, el respeto y una educación por medio del afecto.

En definitiva, esta iniciativa articula acciones intersectoriales con el objetivo de responder a las necesidades del niño, como por ejemplo, los programas de Educación Parental, el apoyo a las familias con medidas aplicadas de promoción y protección, los Centros de Apoyo Familiar y Consejos Parentales (CAFP).

2.5. Políticas, sistemas y medidas en Reino Unido

En Reino Unido, el Sistema para la Evaluación de los Niños y sus Familias (Framework for Assessment of children and Their Families in United Kingdom) fue publicado en el año 2000 por el Departamento de Salud y es una importante referencia en materia de evaluación de situaciones de riesgo en niños y sus familias. Aunque no se centra exclusivamente en la parentalidad, incluye este área como uno de los ejes transversales de evaluación de cualquier niño y su familia. Específicamente, los cuatro países del Reino Unido han establecido los Patrones Nacionales del desempeño Profesional (National Occupational Standard; NOS), competencias que describen lo que un profesional eficaz y competente debe hacer y necesita saber para desarrollar su trabajo con calidad (Tait, 2001).

2.5.1. Sistema de Competencias profesionales con las familias

La investigación sobre necesidades cualificadas para el trabajo con los padres (Research into Qualification Needs For Work With Parents), se realizó en el año 2006, para responder a las necesidades gubernamentales de creación de protocolos para regular el desempeño profesional. En este proyecto se definieron las competencias, capacidades, conocimientos y la comprensión requeridas para quienes trabajan con los padres y pueden ser utilizados para desarrollar y monitorizar el acompañamiento de las familias y los servicios (Tait, 2001).

En el año 2005 fueron aprobados los siguientes órganos de regulación del Reino Unido: Autoridad de Calificaciones y Curriculum (Qualifications and Curriculum Authority), Autoridad de Calificaciones de Escocia, (Scottish Qualifications Authority), Cualificaciones, Curriculum y Evaluación Autoridad de Gales (Qualifications Curriculum and Assessment Authority for Wales), Calificaciones y Agencia de Desarrollo Curricular (Qualifications and Curriculum Development Agency). Específicamente, los *Patrones Nacionales de Desempeño Profesional* para el aprendizaje de las familias fueron los siguientes (cada competencia se refiere a un área de responsabilidad profesional que trabaja con los padres):

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

- Principios y valores. Todo el trabajo deberá estar basado en los principios y valores identificados.
- Unidades que describen el área de trabajo.
- Componentes que presentan una descripción detallada de la actividad por área de trabajo.
- Criterios de desempeño que describen las competencias que necesitan ser alcanzadas.
- Conocimiento y comprensión que describen lo que una persona necesita saber y comprender para el desempeño de los Patrones de Desempeño Profesional.
- Capacidades nucleares.

En este sentido, los *Patrones Nacionales de Desempeño Profesional* para el aprendizaje de las familias garantizan la calidad de las acciones de los profesionales y han sido establecidos para describir funciones específicas del área (NOS, 2011). Según Tait (2001), los patrones pueden ser utilizados para:

- Reconocer previamente las competencias adquiridas.
- Identificar capacidades y déficits de conocimientos.
- Comparar el nivel de la práctica con los criterios.
- Facilitar el acceso.
- Ayudar a desarrollar y limitar un área de trabajo más efectiva.
- Servir de soporte a las organizaciones y a la planificación.
- Mejorar el reclutamiento.
- Proporcionar a los profesionales el alcance de los objetivos.

Los *Patrones Nacionales de desempeño Profesional* también predisponen las bases para calificaciones, tales como Patrones Nacionales de desempeño Profesional (National Vocational Qualifications; NVQ's), Autoridad de Calificaciones de Escocia (Scottish Vocational Qualification; SVQ's) y otros aprendizajes dentro del sector. También, las instituciones de la enseñanza superior y otras instituciones pueden utilizar los patrones en sus calificaciones (Tait, 2001). Esta base resulta importante porque, como reconoce Reynolds y Cotton (2007), existe una enorme falta de competencias basadas en la calificación profesional. Y, además, pueden ser presentados como referencia para lograr apoyos del gobierno para las agencias,

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

instituciones o programas. La Tabla 9 describe los beneficios que “*Los Patrones Nacionales de Desempeño Profesional*” determinan para los profesionales y también para las organizaciones.

Tabla 9. Beneficios de Patrones Nacionales de Desempeño Profesional

Beneficios de Patrones Nacionales de Desempeño Profesional	
Para las Organizaciones	Para Profesionales
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el reclutamiento y la composición de los equipos de trabajo a través de la descripción del trabajo, características individuales de las personas y en las entrevistas. - Garantizar que los trabajadores sepan sus responsabilidades y funciones en el trabajo. - Ayudar a desarrollar las capacidades y la motivación. - Impulsar feedback. - Identificar conocimientos y competencias. - Reducir costes de entrenamiento a través del diseño adecuado de programas. - Adquirir capacidades y conocimientos para aumentar su desempeño. - Evaluar el desempeño de acuerdo con los niveles establecidos. - Identificar prioridades para el desarrollo y mejorar la planificación organizacional. - Permitir la investigación sobre la práctica. - Usar patrones comunes en el trabajo con los padres - Investigar evidencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del trabajo y niveles de responsabilidad claramente definidos. - Competencias y conocimientos debidamente “medidos” con un patrón definido y reconocido. - Guía para mejorar la práctica. - Reconocer y valorar los elevados niveles de capacidades y competencias. - Identificar las competencias y conocimientos. - Conocer las necesidades del profesional. - Adquirir capacidades y conocimientos para mejorar las perspectivas de trabajo. - Utilizar los Patrones Nacionales de Desempeño Profesional para adquirir calificaciones reconocidas. - Satisfacción en el trabajo, que establece la confianza en los patrones de desempeño.

Adaptado de Tait (2001)

Por lo tanto, estos patrones fueron reconocidos como una tabla de referencia en la identificación de las competencias necesarias para el trabajo con los padres. Como resultado del estudio, fueron recogidos los siguientes patrones:

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

1. Contribuir a la construcción de relaciones positivas en el trabajo con los padres.
2. Proporcionar a los padres acceso al reconocimiento y a la información.
3. Contribuir a la creación de ambientes seguros e inclusivos.
4. Construir y mantener relaciones con otros profesionales.
5. Construir y mantener relaciones con la comunidad.
6. Trabajar con los padres para que cubran las necesidades de sus hijos.
7. Reflexionar y actualizar sus propios conocimientos y su práctica.
8. Construir y mantener relaciones en el trabajo con los padres.
9. Comunicar de manera eficaz.
10. Garantizar la confidencialidad respetando, al mismo tiempo, las prácticas legales de protección del niño.
11. Proporcionar servicios que valoren y respeten a los padres.
12. Trabajar con grupos de padres.
13. Desarrollar la reflexión con los padres sobre la influencia de la parentalidad y sobre las relaciones padres-hijos.
14. Fomentar la comprensión y la satisfacción de sus propias necesidades.
15. Promover servicios que cubran las necesidades de los padres.
16. Trabajar con los padres que tienen necesidades complejas y con dificultad en acceder a los servicios.
17. Cumplir los requisitos de protección y seguridad.
18. Publicitar los servicios y el acceso a los servicios.
19. Desarrollar sesiones de formación parental.
20. Desarrollar y llevar a cabo el trabajo entre instituciones y de forma intersectorial.
21. Apoyar a otros profesionales en el desarrollo de sus prácticas.
22. Garantizar el respeto por los principios legales, reguladores, éticos y sociales.
23. Contribuir el trabajo en equipo.

En el año 2003, la Organización de Entrenamiento Nacional (PAULO, 2003) recibió fondos económicos para desarrollar los Patrones de Desempeño Profesional (NOS). Así, en el año 2005, apareció un nuevo programa denominado *Aprendizaje a*

lo Largo de la Vida (Lifelong Learning UK; LLUK), basado en el aprendizaje y desarrollo de estas competencias. En el mismo año, el gobierno establece un programa para el desarrollo de las Calificaciones Vocacionales. Como parte de este programa existe un acuerdo entre los tres países de Reino Unido (Inglaterra, Escocia e Irlanda del Norte) y se establecieron las siguientes instituciones: Autoridad de Calificaciones y Curriculum (Qualifications and Curriculum Authority; QCA), Departamento de Educación, aprendizaje y capacitación, (Department for Education, Learning and Skills; DELLS), Consejo para los exámenes de curriculum y evaluación en Irlanda del Norte (Council for the Curriculum Examinations and Assessment in Northern Ireland; CEA). Para desarrollar una estructura reguladora de unidades y calificaciones, a través de un sistema de créditos que se denomina Calificación y Estructura de Créditos (Qualification and Credit Framework; QCF). Este sistema comprende la acumulación y transferencia de créditos adquiridos como componentes de la nueva estructura. Existe un acuerdo entre los tres países reguladores para validar y experimentar el proceso y la necesidad de repasar dicha estructura nacional de calificaciones (Tait, 2001).

Por desgracia, los resultados de los estudios de programas realizados no son todavía demasiado concluyentes y se necesitan mayor número de investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas. Por lo tanto, los programas para padres representan un camino importante, especialmente cuando se combinan las políticas nacionales que abordan las cuestiones contextuales más amplias que afectan a los padres y a la vida de los niños (Moran, Gate y Van der Merwe, 2004).

CAPÍTULO III
PROFESIONALES DE
EDUCACIÓN PARENTAL

3. Consideraciones iniciales

Los profesionales desempeñan un rol fundamental en la intervención con las familias y específicamente en los programas de educación parental. Este capítulo se centra, en las características personales y competencias de los profesionales y de su formación académica. Para ello, se exploran los indicadores y la estructura nuclear de la educación parental y del desarrollo de las habilidades paternofiliales.

Tomando en consideración los contenidos anteriormente mencionados, se describirán cuestiones relacionadas con la certificación académica de los profesionales y de las estructuras y sistemas para el desarrollo profesional, trazando líneas futuras de investigación.

3.1. Características personales de los Profesionales de Educación Parental

El trabajo de los profesionales en la educación parental debe ser multifacética, es decir, debe facilitar y mejorar la parentalidad positiva para favorecer los comportamientos saludables en los niños y sus familias. El profesional es una fuente alternativa de información y es, también, un miembro más del grupo que contribuye con ideas, creencias y prácticas. Con un objetivo claro de favorecer modelos educacionales alternativos que no ocurrieran espontáneamente en los padres.

El profesional debe apoyar y facilitar los procesos de negociación y transformación del conocimiento dentro del grupo. Y debe canalizar su atención en aspectos relevantes, para que sean consistentes con las capacidades de los padres (creencias y conocimientos). Finalmente, es esencial que los profesionales regulen el clima emocional en los procesos grupales, específicamente, a nivel de frustración, auto-concepto, relaciones parentales y aspectos motivacionales (Quintana et al., 2009).

Las bases teóricas en torno a la educación parental, han contribuido al establecimiento de profesionales que actúan como educadores parentales y que favorecen el bienestar físico, psicológico, intelectual o espiritual de los padres. Los educadores abarcan diferentes facetas como: informar, orientar, liderar, investigar diagnosticar, acompañar, apoyar, controlar, supervisar, ayudar a desarrollar competencias y habilidades para enfrentar los retos de las familias (Rodrigo, 2010).

La diversidad en las competencias de los profesionales en educación parental ha creado controversias sobre el grado y nivel de preparación especializada y específica. Los investigadores señalan la falta de consenso a la hora de establecer los conocimientos y competencias que los profesionales tienen que tener (Cooke, 2006).

Los programas parentales tanto nacionales como internacionales promueven la formación especializada para ofrecer un servicio de calidad y en conformidad con las normas de cada país. Los profesionales que trabajan en este área presentan una experiencia valiosa, entusiasmo y motivación, sin embargo, no tienen una formación adecuada. Sería conveniente la existencia de modelos educativos para garantizar la calidad de los programas por medio de la planificación y evaluación de las normas nacionales e internacionales (Tait, 2006b).

El desarrollo teórico y empírico de los programas determinan las funciones o características de los profesionales. La relación que los padres tienen con el educador y su forma de estar en las sesiones es crucial para el éxito de un programa. Bernal (1984) indica que el profesional deberá comunicar de manera empática, genuina, demostrar interés en ayudar a los padres y no juzgar. También, considera que el currículum y la experiencia en el campo de la intervención con las familias son criterios a destacar.

Webster-Stratton (2010) define los requisitos que un profesional en educación parental tienen que presentar: (a) tener una amplia experiencia con niños (en diferentes niveles de la salud, psicología, profesor, educador, etc.); (b) presentar competencias a nivel de las relaciones interpersonales; (c) experiencia en educación e intervenciones familiares (campos de la salud, psiquiatría, psicología, servicio social, enfermería, educación, etc.); y (d) tener experiencia y conocimientos en dinámicas de grupo. En general, los profesionales tienen dificultades en integrar la formación en este ámbito con la experiencia práctica (Tait, 2006b).

La formación especializada dota de credibilidad a los profesionales y, al mismo tiempo, es un medio útil de demostrar a los padres que están calificados para desarrollar este trabajo (Tait, 2006b).

Las prácticas parentales tradicionales necesitan ser revisadas con la evidencia científica. En este sentido, Cowan, Powell y Cowan (1998), determinan que el equipo de trabajo comprende profesionales que están directamente trabajando con los padres y otros profesionales que interactúan en otros ámbitos de acción (profesorado, pediatras,

etc.). En definitiva, los equipos multidisciplinares son una de las características de la formación profesional de los técnicos en educación parental (Reynolds y Cotton, 2007).

3.2. Competencias de los Profesionales de Educación Parental

Los programas de educación parental pueden ser aplicados por psicólogos, pedagogos, educadores, trabajadores sociales y otros profesionales (Rodrigo, 2010).

La cuestión más crítica para Carter (1996) es la formación de los profesionales en educación parental, la supervisión y apoyo. Destaca las elevadas exigencias hacia los profesionales respecto a la hora de trabajar con una diversidad de culturas, familias y obtener buenos resultados en un corto espacio de tiempo.

3.2.1. Formación

La mayoría de los estudios analizados han desarrollado esfuerzos para describir las competencias de estos profesionales y poner en evidencia las competencias necesarias a la práctica (Carvalho, 2011; Cooke, 2006; DeBord, 2002; Ghate, 2008). Algunas organizaciones en los Estados Unidos, incluyendo la Red Nacional de Educación para Padres (*National Parenting Education Network*; NPEN) y la Apoyo Familiar de América (*Family Support America*; FSA), han participado en discusiones sobre las competencias necesarias. En este sentido, El Consejo Nacional de Relaciones de Familia (*National Council on Family Relations*; NCFR) tiene un programa de certificación denominado Educador Certificado de Vida Familiar (*Certified Family Life Educator*; CFLE).

El primer paso para el reconocimiento de la aptitud es identificar las competencias necesarias para el desempeño de funciones, lo que lleva no sólo al acuerdo sobre las competencias necesarias sino también a una mayor visibilidad de la función. Sin el reconocimiento formal, este campo perpetua la actual situación de los profesionales, sin embargo, para identificar el conocimiento nuclear, actitudes y competencias necesarias el Centro de Educación de Padres de la Universidad del Norte de Texas (*University of North Texas Center for Parent Education*) y el Registro de Texas de Recursos para Educadores de Padres (*Texas Registry of Parent Educator Resources*; ROPER), crea una red de profesionales que trabajan con padres e identifican 10 áreas de conocimientos como las más complejas.

3.2.2. Indicadores y estructura del currículum nuclear de la educación parental

Los programas presentados por el Registro de Texas de Recursos para Educadores de Padres (*Center for Parent Education, 2004*), que trabajan con familias de niños con edades entre los 0 y los 18 años, incluyen estos contenidos como prioritarios para los profesionales: educación de las rutinas familiares; orientación y desarrollo; salud y seguridad; diversidad de los sistemas familiares; práctica profesional y métodos respecto a la educación de adultos y soporte familiar; relaciones escolares y cuidado del niño; relaciones comunitarias y evaluación.

Otro documento importante denominado Currículum Marco de referencia e Indicadores (*Core Curriculum Framework and Indicators*) ha sido desarrollado por la Educación Familiar de la Primera Infancia de Minnesota (*Minnesota Early Childhood Family Education; ECFE*) y por el Comité de Currículum (*Curriculum Committee*), asociado al Departamento de Educación de Minnesota (*Department of Education; MDE*) y publicado por el Departamento de Educación de Minnesota (*Minnesota Department of Education, 2005*). El currículum incluye estos dominios como prioritarios: desarrollo parental; relaciones padres-niños; intervención prematura; desarrollo de la familia, comunidad y cultura.

3.2.3. Indicadores de calidad

Desde el año 1997 el departamento de Educación de Minnesota desarrolló Indicadores de Calidad para los Programas de Educación Parental (Keller 2001; Kurz-Riemer, 2001). Estos indicadores pueden ser utilizados para la planificación de programas y para los profesionales (individual o en equipo). Funcionan como listas de competencias que los profesionales parentales deben alcanzar en los programas de Educación Familiar de la Primera Infancia en el Departamento de Educación de Minnesota (Early Childhood Family Education; ECFE. Minnesota Department of Education).

3.2.4. Certificación de los profesionales parentales

El Consejo Nacional de Relaciones Familiares (*National Council on Family Relations; NCFR*) ofrece el Certificado de Educador de Vida Familiar (Certified

Family life Educator; CLFE). Es un certificado que implica como criterio necesario un grado de bachillerato y al menos dos años de experiencia en educación familiar o cinco años de experiencia (*National Council on Family Relations, 2017*). Este certificado presenta las siguientes áreas respecto el área familiar:

1. Familias en sociedad.
2. Dinámica interna de las familias.
3. Desarrollo y crecimiento humano.
4. Sexualidad humana.
5. Relaciones interpersonales.
6. Administración de los recursos familiares.
7. Orientación y educación parental.
8. Ley de la familia y política pública.
9. Ética.
10. Metodología de la Educación Familiar.

El Consejo Nacional de Relaciones Familiares ofrece una formación denominada Herramientas para el Pensamiento Ético y la Práctica en la Educación de la Vida Familiar (*Tools for Ethical Thinking and Practice in Family Life Education*), que incluye una serie de competencias para los profesionales en 10 áreas, exigidas por el Certificado de Educador Familiar y desarrolladas por el Departamento de Estudios Familiares y del Niño en la Universidad del Estado de Weber. Dentro de estas áreas, las competencias están direccionadas para el conocimiento y comprensión exigidas y donde se incluyen la tecnología, economía, los desastres naturales, empleo y la movilidad Educación Familiar de la Primera Infancia (*Early Childhood Family Education-Minnesota Department of Education, 2017*).

No obstante, en Minnesota es el único Estado de América con habilitación para los profesionales parentales, específicamente el programa de Educación Familiar de la Primera Infancia (*Early Childhood Family Education; ECFE*). Fue introducido en el año 1974 como un proyecto piloto y se extendió en el año 1985 como consecuencia de la publicación de la legislación en esta área.

Una de las preocupaciones fundamentales de los investigadores es recomendar la certificación como una forma de garantizar la calidad de los profesionales. En el año

1989 fueron aprobados dos tipos de licenciaturas: (1) parental y (2) familiar. Cuyos contenidos incluyen formación en diferentes áreas como: la estructura y funciones familiares, dinámica familiar, desarrollo del niño, relaciones padres-hijos, desarrollo y educación de adultos, modelos de educación parental y experiencia práctica (Palm, Rossman, Cooke, Wolthuis y Danforth, 1996).

Estas licenciaturas se modificaron en el año 2001 de acuerdo con el cuadro de enseñanzas basadas en competencias. Algunos ejemplos de estas competencias eran: rol de padres como socializadores primarios, teoría de la dinámica familiar, comunicación en la familia, modelos multidisciplinarios de la formación parental, teorías de la interacción padres-hijos, género, etc. (Minnesota, 2001b). Además en la certificación resulta necesario conocer las normas de la práctica efectiva requeridos como los siguientes: estrategias institucionales, comunicación, instrucciones de planificación, evaluación, reflexión, desarrollo profesional y colaboración ética (Minnesota, 2001a).

3.2.5. Ejemplos de otros Grados y Programas de Certificación

A continuación, se va a presentar el panorama general que ofrecen diferentes grados y programas de certificación en educación parental.

- Universidad DePaul en Chicago: Desarrolló recientemente un programa de certificación basado en principios de educación en adultos y orientado hacia diferentes contextos (clase, lugar de trabajo, etc.) y las discusiones se realizaban en tiempo real.
- Universidad de Carolina del Norte y Universidad de Carolina del Norte en Greensboro: Ofrecen un Master en Ciencias y Desarrollo Humano y Estudios de la Familia con una perspectiva en los programas de educación parental. Incluye prácticas en asociaciones para las familias.
- Programa de Estudios de Apoyo Familiar El Edmonds Community College (*Edmonds Community College Family Support Studies Program*).
- *Washington State University's Bachelor of Arts in Human Development* ofrece un certificado parental y de educación. El programa incluye estudios en desarrollo parental, sistemas familiares, colaboración comunitaria y visitas domiciliarias.

- Estado de Nova Iorque a través de la Universidad de Cornell inició en el año 1990 el programa en formación parental.
- Certificación de Credenciales de Desarrollo Familiar (Family Development Credential Certification). Los contenidos incluyen materias como: Desarrollo familiar, construcción mutua de relaciones de respeto con las familias, trabajo en la diversidad, visitas domiciliarias o autoayuda.
- Servicios de Educación Continua y Comunicación de la Universidad Estatal de Iowa (*Iowa State University Continuing Education and Communication Services*), ofrece cursos a profesionales y voluntarios que trabajan con las familias. Las áreas de estudio incluyen apartados como: la comprensión del niño y el desarrollo parental, perspectivas culturales sobre la parentalidad y la educación parental en grupo.

3.3. Funciones del profesional parental

De los planteamientos expresados en apartados anteriores, se derivan las siguientes funciones de los profesionales en educación parental (Rodrigo, Chaves y Quintana, 2010):

- Investigación y/o detección de las necesidades en la comunidad para la elaboración de programas preventivos.
- Coordinación de programas.
- Mediación con los responsables de otras organizaciones e instituciones a fin de propiciar la coordinación y mejorar la eficacia del trabajo con familias.
- Evaluación de prácticas innovadoras.

De forma general, los programas en educación parental asesoran y transmiten la información adecuada a los padres. Respecto el apoyo personalizado de profesionales (profesionales de la salud, psicólogos, educadores y trabajadores sociales), las actividades que incluirían serían las siguientes:

- Grupos de auto-ayuda a los padres.
- Cursos de educación parental.

- Apoyo confidencial por teléfono e Internet.
- Tecnologías de la Información y Comunicación (Tait, 2006a).

Las relaciones familiares en general y las interacciones padres-hijos en particular, tienen una fuerte influencia en el bienestar psicológico, físico, social y económico de los niños. Muchos problemas de la salud mental, sociales y económicos están asociados al funcionamiento familiar (Chamberlain, 1995; Patterson, 1982; Sanders y Duncan, 1995). Según los *Patrones Nacionales de Desempeño Profesional (NOS, 2011)*, se derivan las siguientes acciones a desarrollar (La forma como los profesionales trabajan se relaciona con las necesidades del padre, madre, hijo y de la familia):

- La importancia de comprender el desarrollo específico de los niños como seres individuales.
- La importancia de los ambientes creativos y de apoyo que estimulan el desarrollo de los niños.
- La construcción de una relación de confianza con los padres.
- Comprender que algunos padres tienen necesidades complejas y que pueden tener un impacto en la parentalidad.
- Fortalecer el apoyo a los padres para organizar los aspectos prácticos de la vida familiar y relacional.
- En general, las capacidades de la parentalidad positiva incluyen la comunicación, disciplina apropiada y responder a las necesidades físicas y emocionales de los niños. Así, no se pueden construir trayectorias de promoción de la parentalidad positiva sin profesionales cualificados que sean eficaces y eficientes. Por ejemplo, la calidad de la educación parental en Portugal se centra en el profesional que la implementa. La cuestión no se centra en decidir qué recursos deben derivar a las familias (servicios sociales, escuelas, tribunales y otros servicios), sino en ofrecer formación profesional, supervisión, evaluación y recursos para que los profesionales implementen los programas con eficacia (Macedo-Pinto, 2010).
- Los profesionales tienen que beneficiarse de métodos de evaluación y de formación para el acceso a las investigaciones. En este sentido, estas etapas

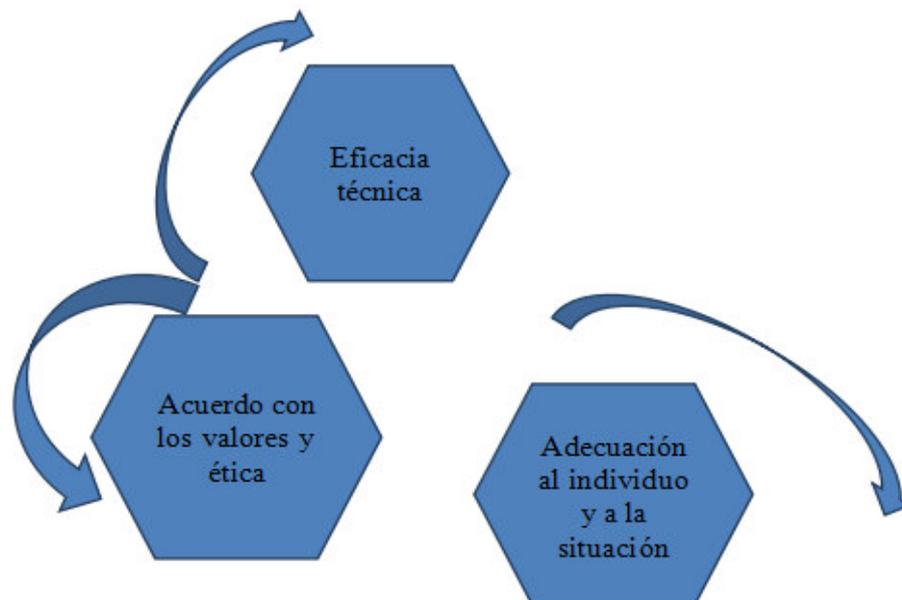
son importantes en el desarrollo de una cultura basada en evidencias y en la creación de equipos de trabajo que analizan la eficacia (Reynolds y Cotton, 2007).

Así, la formación de los profesionales debe coordinar respuestas flexibles y adecuadas a corto y largo plazo para las exigencias en la ejecución de tareas y generar estrategias para aprovechar las oportunidades ofrecidas en los contextos de desarrollo (Rodrigo y Quintana, 2009).

Muchos profesionales tienen acreditaciones que provienen de la experiencia que desarrollan con los niños pero no presentan acreditaciones formales. Por consiguiente, Tait (2006b) refiere que hay una variedad de acreditaciones que pueden ser establecidas desde las más básicas hasta al nivel de grado o máster, porque se debe tener en cuenta que los educadores parentales pueden ser profesionales o padres que buscan ayudar a otros padres.

Como consecuencia, el dominio de la educación parental puede presentar varios niveles y modelos teóricos (Carter, 1996). En la Figura 4 se presentan los criterios de calidad de las buenas practicas de los profesionales.

Figura 4. Criterios de calidad de las buenas prácticas.



Adaptado de Rodrigo, Chaves y Quintana (2010).

El proceso de aprendizaje de ese conjunto de conocimientos y/o competencias es complejo. Específicamente, los factores emocionales, cognitivos y sociales junto con factores organizacionales explican los riesgos de la profesión de los profesionales. Entre la sintomatología asociada puede aparecer procesos agudos de fatiga, frustración, desmotivación, desinterés por el trabajo, elevadas bajas, abandonos e insatisfacción en el ejercicio de la profesión (Rodrigo et al., 2008). Por lo tanto, resulta cada vez más necesario que los profesionales trabajen en red en un modelo interdisciplinar e intersectorial y en permanente formación para actualizar los conocimientos sobre las nuevas realidades familiares, nuevas estrategias de intervención familiar o nuevas formas de organización de trabajo (Rodrigo, Chaves y Quintana, 2010). Estos autores presentan diferentes saberes y competencias necesarias para los profesionales (véase Tabla 10).

Tabla 10. Conjunto de saberes y competencias necesarias a los profesionales de apoyo

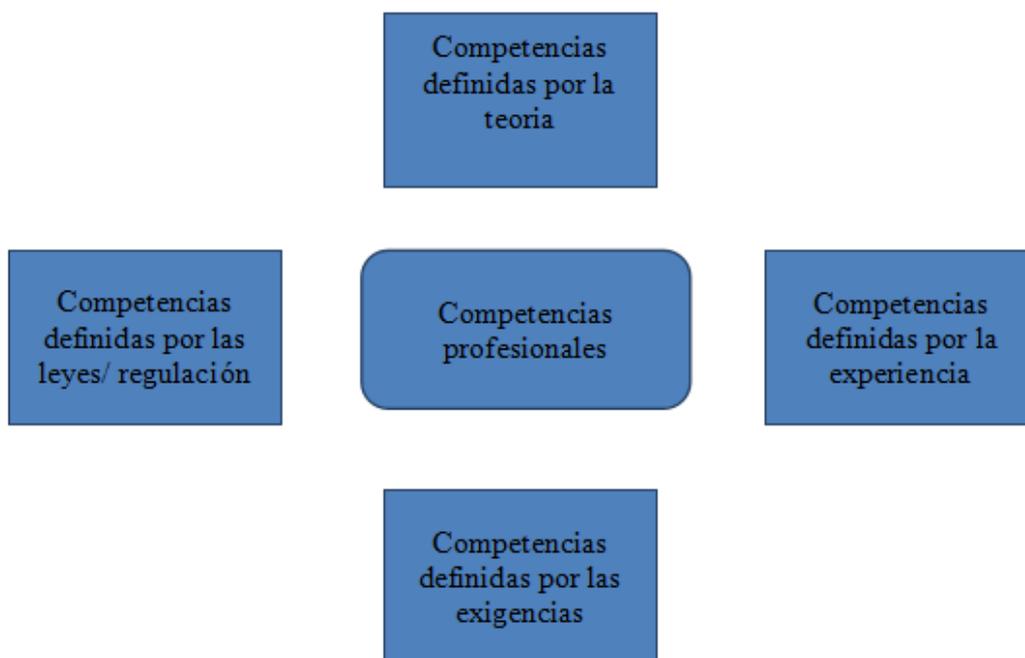
Construcción del Contexto Profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento disciplinar. • Características y necesidades de las poblaciones con las que trabajan. • Cultura de referencia. • Contexto legal. • Rol de profesionales.
Procedimientos de Evaluación e Intervención
<ul style="list-style-type: none"> • Modelos y enfoques profesionales. • Instrumentos y protocolos. • Programas de intervención. • Proyectos de evaluación y difusión de resultados.
Planificación y gestión de la acción
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necesidades, planificar, tomar decisiones y poner en práctica estrategias de acción. • Trabajar para la organización, la cultura de la evaluación, la formación continua, la innovación y los procesos de cambio institucional. • Trabajar en un modelo colaborativo e interdisciplinar.
Relaciones Interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto. • Delicadeza y disponibilidad. • Comprensión y empatía. • Comunicación y apoyo. • Afecto y cordialidad. • Flexibilidad y creatividad. • Negociación y mediación. • Tolerancia.

Fuente: Rodrigo, Chaves y Quintana (2010)

Para Rodrigo et al., (2008) las competencias profesionales son definidas por las teorías propias de diferentes perspectivas y enfoques relacionados con la condición humana y familiar, los supuestos sobre lo que forman parte la vida familiar sana y

segura y los requisitos mínimos exigibles en la educación y en los cuidados infantiles. Son también importantes las competencias a nivel de tolerancia para diferentes valores y las definidas por los reglamentos de la actuación profesional según la Ley y las normas del Estado (véase Figura 5).

Figura 5. Competencias profesionales.



Adaptado de Luque (2005); Monereo y Solé (1996, cit. en Rodrigo et al., 2008).

Del mismo modo, Rodrigo y Quintana (2009) refieren que las competencias parentales se agrupan en cinco niveles distintos: (1) nivel educacional; (2) cognición social; (3) autocontrol; (4) Control del estrés y (5) sociales.

De forma paralela, este tema requiere una atención política considerable y asume la necesidad de un amplio conjunto de políticas y medidas. En este caso, la promoción de la parentalidad positiva del Consejo de Europa también ha definido directrices sobre las competencias de los profesionales parentales (Comité de Ministros, 2006) como las siguientes:

- Principio de equidad y accesibilidad que deberá orientar toda la acción.

- Importancia de responsabilizar a los padres y de considerarlos como iguales. Implica un reconocimiento de los saberes y experiencias de los padres y el conocimiento de sus hijos.
- Cooperación y coordinación interdisciplinar entre organismos. Resulta necesario definir las áreas de intervención específicas, compartir los recursos disponibles y el trabajo en red multidisciplinar.
- Garantizar prestaciones a nivel de apoyo y asistencia, estimulando la iniciativa de las familias sin crear una dependencia excesiva. Ello implica que los profesionales deberán actuar como soporte en una perspectiva que no estigmatiza y no juzga.
- Refuerzo de la confianza de los padres, valorando sus competencias y su potencial.
- Prestar un servicio y prácticas profesionales garantizadas.
- Formación rigurosa de los profesionales.
- Evaluación constante, externa e interna.
- Continuación de las acciones.
- Respuestas fundamentadas sobre la comprensión del niño y las familias en su contexto.

3.4. Estructuras y sistemas para el desarrollo profesional

El primer paso para la profesionalización en el área, según DeBoard (2002), es identificar los múltiples sistemas que incluyen la educación parental. De acuerdo con este autor, para desarrollar este sistema es importante analizar las funciones de los profesionales y las relaciones entre las organizaciones. Y dentro de esta preparación puede incluir:

- Base de conocimientos comunes sobre las competencias de los profesionales.
- Comprensión compartida de los criterios.
- Visión común de la educación parental.
- Comprensión de las cuestiones actuales que afectan al área.

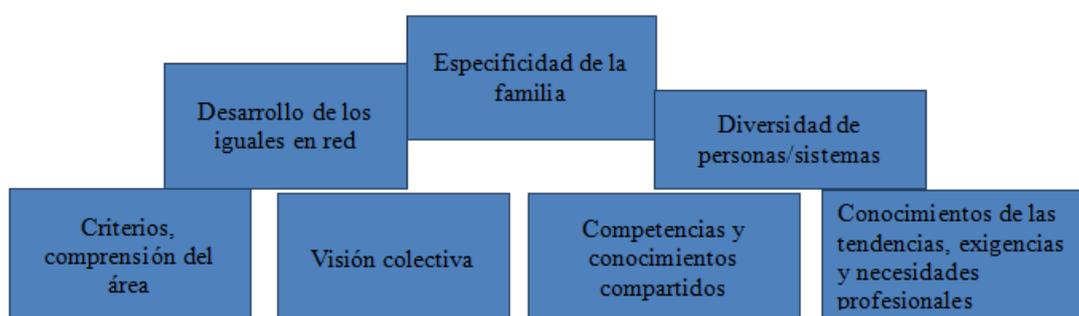
DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

- Una infraestructura con los iguales de la comunidad que apoyan la educación parental.
- Práctica centrada en las necesidades específicas de las familias.

En esta descripción, una visión compartida de los profesionales puede contribuir a desarrollar un modelo y dotar a los investigadores y legisladores un sentido para garantizar una educación parental de calidad para todas las familias.

Con el objetivo de explorar las ideas de los profesionales sobre sus preocupaciones y necesidades se realizó un estudio en seis lugares de Carolina del Norte (DeBoard y Sloop, 2001). Cada entrevista tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos aproximadamente y las cuestiones esgrimidas se pueden observar en la Figura 6. En general, los profesionales subrayaron la percepción de que se están ampliando algunos esfuerzos en el área del desarrollo profesional. Específicamente, encontraron un interés común sobre la posibilidad de examinar a la profesión en un conjunto de competencias compartidas y un sistema de redes de trabajo para garantizar que los padres sean orientados por profesionales acreditados. Se reconoció también una fuerte interrelación de los sistema que las familias necesitan liderados por profesionales competentes con una visión ética y comprometida con su profesión, partiendo de políticas locales de apoyo a las familias.

Figura 6. Sistemas de Educación Parental para ell desarrollo Profissionnal



Adaptado de Deboard; Sloop (2001).

En conjunto, los resultados obtenidos en esta área identifican una serie de necesidades que se enumeran a continuación:

- Adopción de una visión práctica para hacer más accesible los recursos de la educación parental.
- Coordinación con las organizaciones comunitarias en el reconocimiento de los profesionales parentales y en una evaluación más eficaz.
- Adopción de estrategias de divulgación que crean mayor consciencia de la necesidad de la educación parental.
- Estímulos para que los padres se impliquen en estos programas (transporte gratuito, cupones o vales de descuentos para los gastos de educación, etc.).
- Modelo de equipos multidisciplinares para trabajar en conjunto y responder a las necesidades de las familias.
- Profesionales con formación en psicología, educación, desarrollo del niño y sociología valorando la importancia de la participación de padres con experiencia.
- Ampliar la formación en estilos de aprendizaje, dinámicas de grupo, estrategias de aprendizaje para llegar a las diferentes personalidades de los padres, etc.
- Mejorar la intervención en situaciones específicas (diversidad de culturas, discapacidad, analfabetismo, con niños con necesidades educativas especiales, etc.).
- Realizar mejoras de carácter metodológico para aumentar la eficacia de la educación parental.
- Realizar intervenciones más efectivas utilizando fondos de varias administraciones y servicios. Y llegando a familias con unas necesidades especiales como por ejemplo los casos de divorcio.

Con respecto al conocimiento adquirido, los profesionales afirmaron que mantienen el conocimiento actual por medio de:

- Conferencias en el lugar de trabajo y tele-conferencias.
- Talleres (Workshops).
- Entrenamiento en servicio.
- Orientación entre iguales.
- Redes profesionales.
- Adhesión listas de correos (*mailling lists*).
- Búsquedas en Internet.
- Lectura de artículos de investigación, periódicos y revistas.

Estos planteamientos (DeBoard y Sloop, 2001) corroboran la importancia de desarrollar recursos comunitarios planteando acciones coordinadas en red. Este trabajo contribuye a:

- Obtener fondos conjuntos.
- Compartir recursos.
- Acceder a padres.
- Potenciar la información a los padres en reuniones públicas.

De forma general, resulta necesario garantizar que los profesionales de la educación parental sean reconocidos con un estatus profesional (Doherty, 2000). Hay pocas instituciones en la enseñanza superior que ofrecen formación en este dominio y existen reducidos recursos de apoyo a la acreditación del desarrollo profesional.

3.5. Recomendaciones para el futuro

A continuación, se enumeran los componentes que han logrado obtener mejores resultados y resulten claves para la elaboración de programas de prevención e intervención futuros:

1. Explorar el proceso de formación de los formadores parentales teniendo en cuenta el *feedback* de las redes parentales.
2. Considerar una perspectiva multinivel tanto en las universidades como en otras instituciones.
3. Construir programas de formación compuesto por un núcleo de conocimiento común.
4. Integrar sistemas garantizando que las organizaciones de educadores parentales obtengan una certificación homologada. Como: a) Profesionalizar el área y mejorar las condiciones de trabajo de los profesionales; b) Construir una red entre los profesionales para compartir ideas y mantenerse actualizados en el área; c) Estimular un modelo de prácticas compartidas; d) Diseñar campañas publicitarias que despierten la conciencia pública sobre el valor de la educación parental y e) Estimular redes parentales para garantizar que las nuevas políticas influyan en la educación parental y lleguen a todas las familias.

No se pueden construir trayectorias de promoción de la parentalidad positiva sin profesionales cualificados que sean eficaces y eficientes. La calidad de los programas también es un elemento clave en la oferta de servicios de la educación parental. Para obtener esta meta, los profesionales tienen que basarse en evidencias sólidas sobre “*lo que resulta, con quién y en qué circunstancias*”. Es una perspectiva de promover una cultura de autoevaluación en los profesionales y de una práctica basada en evidencias (Gaspar 2011).

Se debe invertir en nuevos profesionales y en nuevos servicios de apoyo a la parentalidad, dando importancia a los programas y garantizando la atención al público. Así se subraya la formación para ayudar a los profesionales y definir las competencias necesarias para trabajar con las familias. Para llegar al concepto de buenas prácticas, debemos evaluar el consenso de los resultados de la investigación sabiendo que lo más eficaz es la prevención y la intervención (Rodrigo, Chaves y Quintana, 2010).

En el caso de Portugal, Gaspar (2011) refieren seis etapas en el desarrollo de profesionales competentes y programas estructurados de apoyo parental. La primera

etapa consistiría en identificar los recursos especializados en menores y familia, caracterizando sus competencias e itinerarios. La segunda etapa partiría de buenas prácticas en otros países para desarrollar un perfil de competencias profesionales. Así, la tercera etapa se caracterizaría por un estudio de mercado, con el objetivo de que la oferta de formación dé respuesta a esas necesidades y exista una articulación entre la búsqueda y la oferta de demanda. La cuarta etapa es la creación de una organización gubernamental, con un modelo semejante a la Academia Nacional que existe en Reino Unido, con la responsabilidad de garantizar la calidad de la educación parental en Portugal. Respecto, la quinta etapa deberá identificar las dificultades o barreras que presentan los programas como la escasa motivación, falta de tiempo, abandonos, o insuficiente formación de los propios coordinadores de servicios. Y por último, la sexta etapa es determinar que tipos de intervenciones son más eficaces, para qué situaciones familiares y para qué contextos.

Resulta necesario implementar una cultura de calidad en el campo de la intervención psicosocial y servicios sociales. En Portugal es muy incipiente el movimiento respecto a las prácticas y programas basados en evidencias. Es difícil establecer sistemas de calidad en los servicios sociales lo que requiere algunas adaptaciones, sin embargo, es un proceso en evolución. Por todo ello, es importante enfrentar los retos que esto implica (Rodrigo, Chaves y Quintana, 2010). El camino se hace con vistas a la promoción de una educación para los derechos del niño y de la parentalidad positiva, por lo tanto resulta necesario (Recomendación del Consejo de Europa, 2006):

- Ofrecer a los padres los medios para mejorar su rol, los derechos del niño, sus responsabilidades y sus propios derechos.
- Los Gobiernos deberán fortalecer las políticas de apoyo a las familias para la protección de los menores y su bienestar. Especialmente, aquellas situaciones familiares de riesgo psicosocial.
- Se deberá promover programas específicos de maltrato infantil.
- Será necesario realizar intervenciones para que los niños conozcan sus derechos y responsabilidades para las bases del desarrollo de la parentalidad positiva.

Las familias como la comunidad tienen un papel muy importante a nivel de la prevención. Para ello, Rodrigo, Chaves y Quintana (2010) presentan un conjunto de recomendaciones que pueden formar parte del modelo de organización de programas (véase Tabla 11).

Tabla 11. Recomendaciones para la organización de programas y/o actividades municipales preventivas y de promoción que sirven de apoyo a la parentalidad positiva.

Recomendaciones para la organización de programas y/o actividades municipales preventivas y de promoción que sirven de apoyo a la parentalidad positiva
<ul style="list-style-type: none">• Promuevan el ocio familiar compartido.• Posibiliten el ocio constructivo para los jóvenes.• Propicien relaciones intergeneracionales.• Permitan la inclusión de miembros de la familia dependientes y con necesidades especiales.• Favorezcan la sensibilidad y el respeto por los derechos de los niños.• Sensibilicen acerca del respeto y protección del medio ambiente y del patrimonio histórico-cultural del municipio.• Promuevan la apertura entre contextos de desarrollo: familia, escuela, barrio, ocio, etc.• Favorezcan la cohesión social en los barrios y las relaciones interculturales.• Promuevan un uso eficaz de los servicios y recursos municipales existentes• Contribuyan para romper barreras los recursos municipales para algunos colectivos vulnerables.• Impliquen mejoras en la coordinación entre servicios y programas de diversos ámbitos teniendo en cuenta un trabajo en red.

Fuente: Rodrigo, Chaves y Quintana, 2010

El futuro debe basarse en la promoción e implementación de programas de grupos de educación de padres para que sean estimulados a cambiar sus puntos de vista sobre el desarrollo y educación que sustentan sus acciones en la vida diaria. También por la vida familiar responsable, el fortalecimiento del apoyo social y la utilización de recursos municipales (Rodrigo, 2011). Resulta importante promover una buena coordinación entre los diferentes servicios. Así, los programas deben estar integrados en las políticas locales y ser una fuente constante de apoyo a las familias necesitadas. Finalmente, deben considerarse pruebas de eficacia empírica y reflejar las buenas prácticas profesionales.

**SEGUNDA PARTE:
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS EMPÍRICO PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCION EN LA PARENTALIDAD

4. Planteamiento general

Teniendo en cuenta los fundamentos teórico-conceptuales expuestos en los capítulos anteriores, el presente estudio tiene el objetivo de diseñar y validar en población de profesionales que trabajan con los padres y describir las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencias para el trabajo con los padres.

Una vez aportados los estudios anteriores, la presente investigación en su última parte pretende abrir una serie de líneas que pueden ser interesantes de cara a continuar investigando en el tema, creando un soporte más ajustado y específico permitiendo aumentar la comprensión sobre la riqueza de la complementariedad de las múltiples áreas profesionales que dan soporte e información a los padres.

4.1. Objetivos e hipótesis

El **objetivo general** de esta investigación es el diseño y análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencias profesionales para la intervención en la parentalidad.

Más concretamente, se han planteado los siguientes **objetivos específicos**:

- A. Conocer las prácticas parentales más frecuentes, y las necesidades formativas de los profesionales de la Educación Parental.
- B. Determinar si la edad, los años de experiencia, la formación académica, la formación en postgrado y especializada de los profesionales modulan la frecuencia de las prácticas parentales.

Finalmente, se han planteado las siguientes **hipótesis** en relación a los objetivos comentados:

Hipótesis general: Diseñar y evaluar las cualidades psicométricas obtenidas en el Cuestionario de Competencias profesionales para la intervención en la parentalidad.

Hipótesis 1: Existen diferencias entre las prácticas parentales más frecuentes y las necesidades formativas entre los profesionales de la Educación Parental.

Hipótesis 2: Existen diferencias por edad, años de experiencia, formación académica, formación en postgrado y especializada en la frecuencia de las prácticas parentales en la población de profesionales.

4. 2. Participantes

El comienzo de este proceso de selección de participantes se llevó a cabo estableciendo una serie de criterios de inclusión/exclusión mínimos que debían cumplir. Los Profesionales de la Educación Parental (PEP) son técnicos con funciones en diseñar, implementar, evaluar y supervisar acciones de carácter más o menos estructuradas, prolongadas y focalizadas en el desarrollo de competencias en la familia.

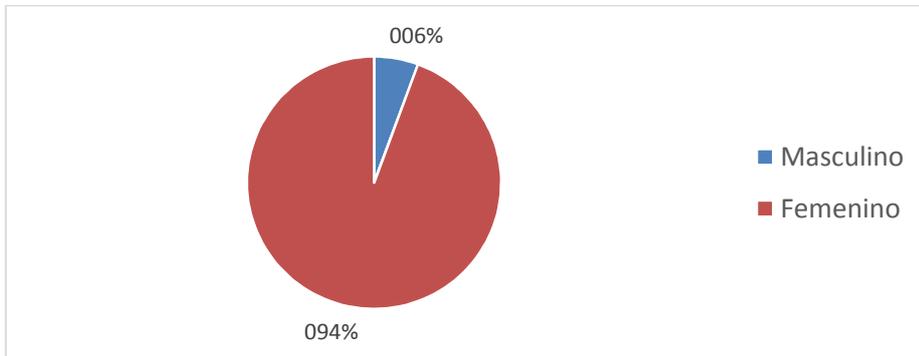
La muestra ha sido construida por el método de muestreo no casual, de tipo por conveniencia, es decir, los casos elegidos son los casos más fácilmente disponibles en una muestra no probabilística o intencional (Tabachnick, 1996).

Colaboraron en el estudio 180 profesionales de las zonas Norte y Sur de Portugal. Con formación académica en Psicología, Educación, Trabajo Social y otras formaciones, estaban desarrollando funciones en Instituciones Privadas de Solidaridad Social (IPSSs), Comités de Protección de los Niños y de la Juventud (CPCJs), Centros Distritales de la Seguridad Social e Instituciones y Organismos Públicos y Privados.

Todas las personas participaron de forma voluntaria en el desarrollo de la prueba y eran conocedoras de que ésta formaba parte de una investigación realizada desde la Comisión Nacional para la Protección de Jóvenes y Niños. Además, participaron de forma voluntaria y confidencial, tratándose de protocolos de recogida de datos de carácter anónimo y con unas claras instrucciones a modo de introducción para facilitar el proceso.

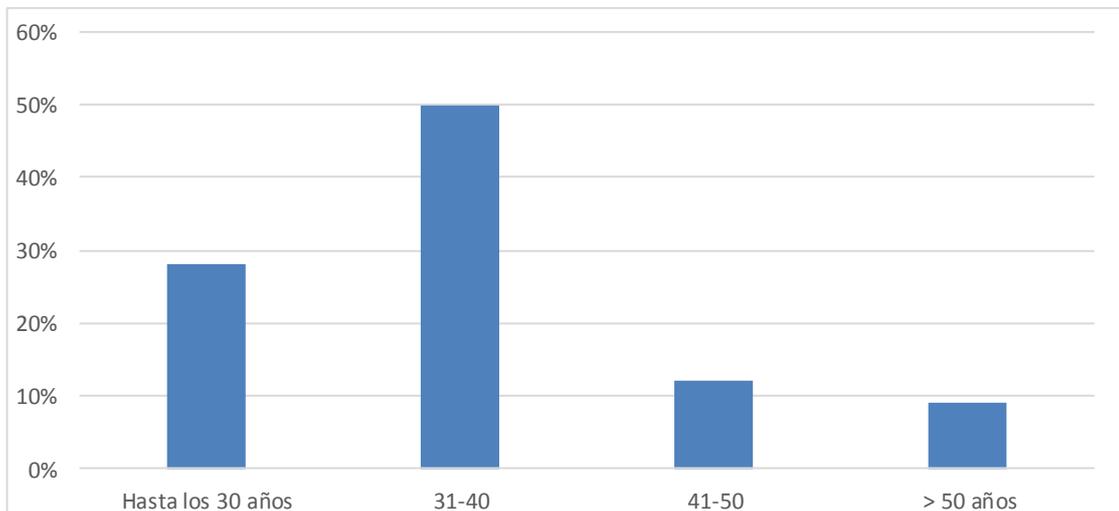
De la muestra total de 180 profesionales de la Educación Parental, el 94,4% (n=170) de los sujetos encuestados eran mujeres, mientras que el 5,6% (n= 10) fueron hombres, como se pudo observar en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribución del sexo en la muestra total (N= 180)



El rango de edad está comprendido entre los 23 y los 62 años, siendo la edad media de 35,8 años. En el Gráfico 2 se muestra más claramente la asimetría de la muestra en la edad al categorizarla. El nivel etario más representado es el de los 31-40 años (n=91, 50,6%)

Gráfico 2. Distribución de la edad en grupos para la muestra total (N= 180)



4.3 Diseño y definición de las variables

Se trata de un estudio cuantitativo transversal y por la naturaleza de los análisis estructurales llevados a cabo, se ajusta a un diseño correlacional.

A. Variables criterio: En los análisis realizados se han considerado las diferentes prácticas parentales como variables criterio.

B. Variables predictoras: Para los análisis estadísticos que se realizaron se utilizaron como variables predictoras algunas de las recogidas en el cuestionario de datos socio-demográficos.

- La edad de los profesionales de la Educación Parental. Se considera la clasificación de los sujetos en dos grupos de edad (1) hasta los 35 años adultos medios y (2) más de 35 años adultos mayores.
- Los años de experiencia. Para este contraste se considera la clasificación de los sujetos en dos grupos de años de experiencia (1) hasta 5 años y (2) con más de 5 años de experiencia.
- La formación académica. Se considera la clasificación de los sujetos en cuatro grupos de formación académica: Psicología, Trabajo Social, Educación y Otros.
- La formación en postgrado. Se considera la clasificación de los profesionales (1) con formación en postgrado y (2) profesionales sin formación en postgrado.
- La formación especializada. Para este contraste se considera la clasificación (1) de los profesionales que si han realizado formación especializada y (2) profesionales que no han recibido formación especializada.

4.4. Instrumentos de evaluación

Debido a la limitación del empleo de instrumentos de auto-informe para evaluar las competencias profesionales para la intervención en la parentalidad, se determina la necesidad de construir un instrumento de evaluación en este ámbito.

En el contexto del presente estudio con vistas a obtener una respuesta para las cuestiones específicas formuladas, ha sido aplicado un instrumento sociodemográfico para caracterizar a los profesionales de Educación Parental y el Cuestionario de competencias profesionales para la intervención en la parentalidad. A continuación, se

exponen las características más relevantes de cada uno de los apartados que consiste el instrumento general de evaluación.

4.4.1. Elaboración de instrumentos de evaluación

El resultado final fue dos cuestionarios (Véase Anexo I y II). El primero incluyó variables sociodemográficas y variables relacionadas con el curriculum profesional elaborado *ad hoc* y el segundo el Cuestionario de competencias profesionales para la intervención en la parentalidad. A continuación, se exponen las características más relevantes incluidas en cada uno de los instrumentos de evaluación:

A) Caracterización de los Profesionales de Programas de Educación Parental.

En este instrumento de evaluación se incluyeron distintos datos que facilitarían su posterior codificación como aquellos referidos a la edad, sexo y estado civil. Asimismo, con respecto a las características profesionales, se consideraron los años de experiencia, la formación académica, la formación en postgrado y especializada de los profesionales.

B) Cuestionario de Competencias profesionales para la intervención en la parentalidad.

El Cuestionario de Competencias profesionales para la intervención en la parentalidad es una medida de auto-informe y ha tenido en cuenta los criterios de calidad postulados en el Reino Unido en el ámbito del proyecto de investigación sobre las necesidades de calificación para el trabajo con los padres para responder a las necesidades gubernamentales de creación de protocolos para regular el desempeño profesional (Tait, 2006a). Los países del Reino Unido han establecido *Los Patrones Nacionales de desempeño Profesional* (NOS, 2011), competencias que describen lo que un profesional eficaz y competente debe hacer y necesita saber para desarrollar su trabajo con calidad. Por lo tanto, este cuestionario ha tenido en cuenta estas recomendaciones para su elaboración.

El cuestionario de competencias profesionales evalúa estándares prácticos y fue diseñado para recoger información sobre la frecuencia de las funciones prácticas de los profesionales de la Educación Parental. Consta de 23 ítems (67 sub-ítems). Cada sujeto debe responder a: a) la percepción de la necesidad de formación y b) la frecuencia de la

utilización de dichas prácticas. La percepción de la necesidad de formación los ítems son puntuados en una escala de 3 puntos (3, “Mucha”, 2 “Alguna” y 1 “Ninguna”). Y la frecuencia de la utilización de dichas prácticas los ítems son puntuados en una escala de Likert de cinco puntos (1, “Nunca”, 2, “Raramente”, 3, “A veces”, 4, “Frecuentemente”, 5, “Siempre”).

4.5. Procedimiento

En el presente estudio se utilizó la traducción al portugués de *Los Patrones Nacionales de Desempeño Profesional* (NOS, 2011), con la colaboración de las profesoras especialistas (Almeida, Ribeiro y Carvalho, 2009) en el área de la Parentalidad de la Universidad de Minho (Universidade do Minho, UM) y la Escuela de Educación del Instituto Superior Politécnico de Oporto (Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico do Porto, ESE–IPP).

A continuación, para evaluar el contenido y la forma de los ítems se procedió a la aplicación del método de reflexión hablada (Almeida y Freire, 2003). También, en la elaboración del cuestionario se contó con la participación de cinco profesionales de diferentes áreas de formación (Educación social, Psicología y Trabajo Social) que pertenecían al Centro de Apoyo Familiar y Asesoría parental (CAFAP).

Tras contactar con los profesionales por teléfono se seleccionaron aquellos que se habían ofrecido para colaborar en la presente investigación. La persona responsable de los centros acordó con la investigadora los horarios en lo que podría aplicar la prueba, teniendo en cuenta que no se interrumpiera el normal funcionamiento de los servicios.

4.6. Recogida de datos

La aplicación del instrumento de evaluación se realizó en grupo después de una breve explicación por parte de la investigadora y continuando esta presente durante la aplicación de la prueba. La duración de la prueba fue de 20 minutos aproximadamente. Todos los profesionales participaron de forma voluntaria y la información fue tratada de forma absolutamente anónima. Siguiendo el procedimiento señalado, la totalidad de los datos se recogieron en un intervalo temporal de 2012 a 2014.

4.7. Análisis de datos

Se comprobó la validez de constructo mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que se llevó a cabo con el método de Componentes Principales (CP) con rotación de factores mediante el método Varimax con normalización Kaiser. La fiabilidad se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. En este estudio para contestar a las cuestiones formuladas, se ha utilizado la estadística paramétrica porque las variables dependientes son de tipo cuantitativo, la dimensión de la muestra es superior a 30 y se ha aceptado, de acuerdo con el teorema del límite central, la normalidad de distribución de los valores. Y la homogeneidad de variancia ha sido analizada con el test *de Levene*. Así, se utiliza la prueba *t de Student* para comparar los valores obtenidos por los sujetos con un valor teórico y el Análisis de Varianza (ANOVA) de un factor de efectos fijos cuando se comparan cuatro muestras independientes y las variables dependientes son de tipo cuantitativo. Las estadísticas de las pruebas se complementaron con la magnitud del efecto y la potencia de las pruebas. El análisis estadístico ha sido realizado con el SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 24.0 para Windows.

4.8. Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos. Tras realizar el análisis descriptivo de los ítems, se planteó la realización de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con vistas a encontrar qué dimensiones teóricas subyacen y cuáles son los ítems que se corresponden con cada una de ellas.

Se exponen los datos resultantes del análisis de las prácticas parentales más frecuentes, de las necesidades formativas de los profesionales de la Educación Parental y se presentan los resultados de los análisis llevado a cabo para determinar si la edad, los años de experiencia, la formación académica, la formación en postgrado y especializada de los profesionales modulan la frecuencia de las prácticas parentales.

4.8.1. Análisis descriptivo de las variables profesionales

En el siguiente apartado, se presentan detalladamente las variables descriptivas relacionadas con la profesión que soportan los resultados de la investigación.

Si se considera los años de experiencia, 32,2% (n= 58) tiene hasta 5 años de experiencia y el 67,8% (n= 122), más de 5 años de experiencia.

La distribución de los profesionales por zonas (Norte, Centro y Sur de Portugal) puede observarse en la tabla 12. La mayoría es de la Zona Norte (63%), seguido de la Zona Centro (20%) y, finalmente, de la Zona Sur (16,1%).

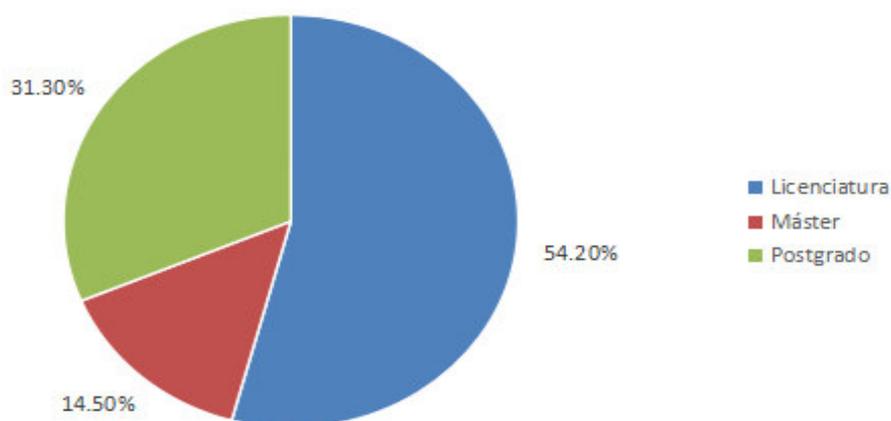
Tabla 12. Distribución de los sujetos por zonas geográficas de Portugal

Zonas geográficas de Portugal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Norte	115	63,9%	63,9%
Centro	36	20%	20%
Sur	29	16,1%	16,1%
Total	180	100%	100%

Tomando como referencia la formación académica (Gráfico 3), el 54,2% (n= 97) posee estudios de licenciatura, el 14,5% (n=26) estudios de Máster y el 31,3% (n=56) otros estudios de postgrados. La formación académica más referida ha sido Trabajo Social (n=84, 46.9%), Psicología (n=52, 29.1%), Educación (n=18, 10,1%) y otras formaciones (n=25, 14.0%).

Respecto a los profesionales que presentan estudios de Másters, la especialización es de Psicología (n=9, 37,5%), Comportamiento desviante y justicia (n=3, 12,5%) y Sociología de la niñez (n=3, 12,5%).

Grafico 3. Formación académica



DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Si se analiza la obtención de formación postgrado de acuerdo con las habilitaciones de base, se observa la siguiente distribución en la Tabla 1. La mitad (n=56) de los encuestados tienen formación de postgrado. De la totalidad de los profesionales postgraduados, 52 tienen licenciatura en Psicología, en Trabajo Social 84, en Educación y 18 en otras áreas.

Tabla 13. Distribución de los sujetos por Licenciatura y Formación de Postgrado

Estudios	Nivel académico			Total
	Licenciatura	Master	Postgrado	
Psicología	29,9% (n=29)	50,0% (n=13)	17,9% (n=10)	29,1% (n=52)
Trabajo Social	50,5% (n=49)	19,2% (n=5)	53,6% (n=30)	46,9% (n=84)
Educación	7,2% (n=7)	11,5% (n=3)	14,3% (n=8)	10,1% (n=18)
Otros	12,4% (n=12)	19,2% (n=5)	14,3% (n=8)	14,0% (n=25)
Total	54,2% (n=97)	14,5% (n=26)	31,3% (n=56)	

Con respecto al 63,3% de los encuestados que refieren formación específica en el trabajo con familias (Gráfico 4) se puede observar, que la más referida es el área de “Familias, Niños y jóvenes” (18,9%, n=34), “Niños y Jóvenes en riesgo” (10,6%, n=19) y “Educación Parental” (6,7 %, n=12).

Gráfico 4. Formación específica para el trabajo con las familias



4.8.2. Prácticas más frecuentes de los profesionales

Tras la descripción de los ítems, las tres formación específica (Tabla 14) han sido (1) *mantener la confidencialidad* (M=4.69); (2) *establecer registros y mantener la confidencialidad* (M=4.49) y (3) *responder a las preocupaciones referentes a la protección del niño* (M=4.48). Sin embargo, las tres prácticas menos frecuentes son: (1) *promover sesiones de formación* (M=2.82); (2) *identificar opciones para las sesiones de formación/educación parental* (M=2.83) y (3) *reclutar a los padres para programas de parentalidad* (M=2.97).

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de las prácticas más frecuentes de los profesionales (N=180)

Ítem	Mín. - Máx.	Media	Desviación estándar
Ítem 1.1. Oír y contestar a los padres	1 - 5	4.34	.74
Ítem 1.2. Ayudar a los padres a usar los servicios locales de apoyo a la parentalidad	2 - 5	3.90	.81
Ítem 2.1. Solicitar y proporcionar información en un lenguaje y en un formato apropiados	2 - 5	4.19	.69
Ítem 2.2. Fortalecer directamente a los padres conocimientos e informaciones	2 - 5	3.85	.78
Ítem 2.3. Proporcionar a los padres el acceso a conocimiento y a información	2 - 5	3.99	.74
Ítem 3.1. Ayudar a los padres a sentirse confortables y con confianza	2 - 5	4.03	.82
Ítem 3.2. Valorar y respetar la diversidad de la cultura y del contexto de la vida de los padres	2 - 5	4.03	.78
Ítem 4.1. Establecer contactos y comunicar eficazmente con colegas	3 - 5	4.33	.63
Ítem 4.2. Reconocer y valorar el trabajo de los colegas	3 - 5	4.24	.64
Ítem 5.1. Identificar y establecer contactos con las personas- clave de la comunidad	2 - 5	3.61	.80
Ítem 5.2. Buscar ocasiones para establecer relaciones con las personas- clave en la comunidad en general	1 - 5	3.49	.77
Ítem 5.3. Compartir información y estimular el desarrollo de estrategias de apoyo a los padres en la comunidad en general	1 - 5	3.53	.88

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

	Ítem	Mín. - Máx.	Media	Desviación estándar
Ítem	6.1. Trabajar con los padres para que exploren las necesidades de sus hijos	1 - 5	3.81	.80
Ítem	6.2. Trabajar con los padres para que encuentren formas positivas de responder a las necesidades físicas de los niños	1 - 5	3.69	.97
Ítem	6.3. Trabajar con los padres para que encuentren formas positivas de responder a las necesidades emocionales de los niños	1 - 5	3.76	.94
Ítem	7.1. Reflexionar sobre la eficacia de su propia práctica y evaluarla	2 - 5	3.62	.89
Ítem	7.2. Identificar y aprovechar las oportunidades para desarrollar y actualizar su práctica profesional y para aprender con la experiencia	1 - 5	3.51	.88
Ítem	7.3. Integrar nuevos conocimientos, la experiencia de otros y las perspectivas actuales en su propia práctica profesional.	1 - 5	3.58	.83
Ítem	8.1. Negociar y acordar las bases de relacionamiento con los padres	1 - 5	3.71	.87
Ítem	8.2. Llegar a acuerdo acerca de los límites del relacionamiento	1 - 5	3.57	.79
Ítem	8.3. Mantener relaciones con los padres	1 - 5	3.70	.85
Ítem	9.1. Estimular la comunicación por parte de los padres	2 - 5	4.01	.77
Ítem	9.2. Facilitar la comunicación con los padres	2 - 5	3.91	.81
Ítem	9.3. Reconocer y responder a las necesidades de comunicación	2 - 5	3.91	.74
Ítem	10.1. Mantener la confidencialidad	3 - 5	4.69	.58

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Ítem	Mín. - Máx.	Media	Desviación estándar
Ítem 10.2. Hacer registros y mantenerlos confidenciales	3 - 5	4.49	.71
Ítem 10.3. Responder a preocupaciones relacionadas con la protección del niño	3 - 5	4.48	.65
Ítem 11.1. Escuchar a los padres y reconocer sus sentimientos y el valor de las experiencias	3 - 5	4.06	.73
Ítem 11.3. Reconocer las fuerzas de los padres y ayudarlos a construir sobre las dichas fuerzas	2 - 5	3.84	.74
Ítem 11.2. Reconocer las fuerzas de los padres y ayudarlos a construir sobre las dichas fuerzas	2 - 5	3.94	.76
Ítem 11.4. Reconocer las dificultades que las familias individualmente pueden enfrentar e identificar el apoyo que necesitan	1 - 5	3.96	.80
Ítem 12.1. Negociar y acordar el ámbito y la base de trabajo	1 - 5	3.23	1.07
Ítem 12.2. Seleccionar estrategias y materiales para responder a las necesidades del grupo	1 - 5	3.08	1.09
Ítem 12.3. Permitir el funcionamiento eficaz del grupo	1 - 5	3.21	.99
Ítem 13.1. Ayudar a los padres a descubrir las diferentes influencias en la parentalidad y reconocer sus efectos	1 - 5	3.54	.89
Ítem 13.2. Trabajar con los padres la utilización del conocimiento y la consciencia de las influencias en la parentalidad	1 - 5	3.47	.94
Ítem 14.1. Facilitar la exploración de las necesidades de los padres por parte de ellos mismos	1 - 5	3.36	.96
Ítem 14.2. Trabajar con los padres para ayudarlos a responder a sus necesidades	1 - 5	3.53	.93

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Ítem	Mín. - Máx.	Media	Desviación estándar
Ítem 15.1. Trabajar con los padres para acordar cuáles son sus necesidades	1 - 5	3.57	.94
Ítem 15.2. Trabajar con los padres para explorar los efectos de los retos y de los cambios	1 - 5	3.55	.84
Ítem 15.3. Trabajar con los padres para desarrollar estrategias en respuesta a los cambios y retos	1 - 5	3.59	.87
Ítem 16.1. Diseñar y planear servicios que responden a las necesidades de esos padres	1 - 5	3.35	.98
Ítem 16.2. Capacitar a los padres para acceder a los servicios y apoyos	1 - 5	3.69	.87
Ítem 16.3. Capacitar a los padres con necesidades complejas para aprender acerca de la parentalidad	1 - 5	3.49	.97
Ítem 17.1. Proteger a los adultos del abuso y/o de la violencia	1 - 5	3.52	1.03
Ítem 17.2. Implementar los procedimientos de salud, de seguridad y de protección	1 - 5	3.33	1.19
Ítem 17.3. Seguir los procedimientos de emergencias	1 - 5	3.47	1.11
Ítem 18.1. Seguir los procedimientos de emergencias	1 - 5	3.11	1.20
Ítem 18.2. Reclutar a los padres para programas de parentalidad	1 - 5	2.97	1.18
Ítem 19.1. Identificar opciones para las sesiones de formación/educación parental	1 - 5	2.83	1.13
Ítem 19.2. Promover sesiones de formación	1 - 5	2.82	1.15
Ítem 20.1. Promover la integración y estrategias intrasectoriales	1 - 5	3.37	1.03
Ítem 20.2. Comunicar y asociarse con otras Instituciones/sectores	1 - 5	3.72	1.02

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Ítem	<i>Mín. - Máx.</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Ítem 20.3. Establecer fronteras y definir los papeles de cada una de las Instituciones	1 - 5	3.52	1.07
Ítem 21.1. Apoyar y compartir con los otros profesionales problemas y dificultades	1 - 5	3.70	.96
Ítem 21.2. Compartir su propia experiencia en beneficio de otros profesionales	1 - 5	3.65	.93
Ítem 22. Garantizar el respeto por los principios legales, reguladores, éticos y sociales	1 - 5	4.09	.97
Ítem 23.1. Contribuir para el trabajo del equipo	1 - 5	4.41	.78
Ítem 23.2. Trabajar como miembro del equipo	1 - 5	4.12	.90

4.8.3. Necesidades formativas de los profesionales

A continuación en la Tabla 15 se exponen los resultados obtenidos en relación a las necesidades formativas de los profesionales. Los datos señalan que las mayores necesidades se situarían en las áreas de *proporcionar sesiones de formación* (50%); *trabajar con los padres para encontrar formas positivas de satisfacer las necesidades emocionales del niño* (45%) y *valorar y respetar la diversidad cultural al contexto de vida de los padres* (43.3%). Las áreas con menos necesidad de formación se encontrarían en *trabajar con los padres la utilización del conocimiento y la consciencia de su influencia en la parentalidad*. Así también, *identificar las oportunidades para desarrollar su práctica profesional y para aprender con la experiencia* (2.2%) y *ayudar a los padres a descubrir las diferentes influencias en la parentalidad y a reconocer sus efectos* (2.2%) constituyen las menos frecuentes.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las necesidades formativas de los profesionales (N=180)

Ítem	Mucha		Alguna		Ninguna		Media	DT
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
NEC FOR - Ítem 1.1.	66	36.7	97	53.9	17	9.4	1.73	.62
NEC FOR - Ítem 1.2.	64	35.6	102	56.7	14	7.8	1.72	.59
NEC FOR - Ítem 2.1.	46	25.6	107	59.4	27	15.0	1.89	.63
NEC FOR - Ítem 2.2.	49	27.2	110	61.1	21	11.7	1.84	.60
NEC FOR - Ítem 2.3.	65	36.1	91	50.6	24	13.3	1.77	.66
NEC FOR - Ítem 3.1.	59	32.8	96	53.3	25	13.9	1.81	.65
NEC FOR - Ítem 3.2.	78	43.3	86	47.8	16	8.9	1.66	.63
NEC FOR - Ítem 4.1.	24	13.3	77	42.8	79	43.9	2.31	.69
NEC FOR - Ítem 4.2.	22	12.2	72	40.0	86	47.8	2.36	.69
NEC FOR - Ítem 5.1.	60	33.3	104	57.8	16	8.9	1.76	.60

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Ítem	Mucha		Alguna		Ninguna		Media	DT
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
NEC FOR - Ítem 5.2.	53	29.4	108	60.0	19	10.6	1.81	.60
NEC FOR - Ítem 5.3.	40	22.2	110	61.1	30	16.7	1.94	.62
NEC FOR - Ítem 6.1.	74	41.1	96	53.3	10	5.6	1.64	.58
NEC FOR - Ítem 6.2.	73	40.6	100	55.6	7	3.9	1.63	.55
NEC FOR - Ítem 6.3.	81	45	95	52.8	4	2.2	1.57	.53
NEC FOR - Ítem 7.1.	60	33.3	111	61.7	9	5.0	1.72	.55
NEC FOR - Ítem 7.2.	68	37.8	108	60.0	4	2.2	1.64	.52
NEC FOR - Ítem 7.3.	55	30.6	119	66.1	6	3.3	1.73	.51
NEC FOR - Ítem 8.1.	54	30.0	106	58.9	20	11.1	1.81	.61
NEC FOR - Ítem 8.2.	67	37.2	97	53.9	16	8.9	1.72	.61
NEC FOR - Ítem 8.3.	58	32.2	111	61.7	11	6.1	1.74	.56
NEC FOR - Ítem 9.1.	57	31.7	109	60.6	14	7.8	1.76	.58
NEC FOR - Ítem 9.2.	61	33.9	105	58.3	14	7.8	1.74	.59
NEC FOR - Ítem 9.3.	38	21.1	122	67.8	20	11.1	1.90	.56
NEC FOR - Ítem 10.1.	51	28.3	79	43.9	50	27.8	1.99	.75
NEC FOR - Ítem 10.2.	41	22.8	80	44.4	59	32.8	2.10	.74
NEC FOR - Ítem 10.3.	52	28.9	105	58.3	23	12.8	1.84	.62
NEC FOR - Ítem 11.1.	43	23.0	115	63.9	22	12.2	1.88	.59
NEC FOR - Ítem 11.3.	50	27.8	108	60.0	22	12.2	1.84	.61
NEC FOR - Ítem 11.2.	47	26.1	113	62.8	20	11.1	1.85	.59
NEC FOR - Ítem 11.4.	61	33.9	100	55.6	19	10.6	1.77	.62
NEC FOR - Ítem 12.1.	71	39.4	96	53.3	13	7.2	1.68	.60
NEC FOR - Ítem 12.2.	62	34.4	111	61.7	7	3.9	1.69	.54
NEC FOR - Ítem 12.3.	60	33.3	110	61.1	10	5.6	1.72	.56
NEC FOR - Ítem 13.1.	73	40.6	103	57.2	4	2.2	1.62	.53
NEC FOR - Ítem 13.2.	67	37.2	113	62.8	0	0.0	1.63	.48

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Ítem	Mucha		Alguna		Ninguna		Media	DT
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
NEC FOR - Ítem 14.1.	58	32.2	109	60.6	13	7.2	1.75	.57
NEC FOR - Ítem 14.2.	54	30.0	113	62.8	13	7.2	1.77	.56
NEC FOR - Ítem 15.1.	64	35.6	107	59	9	5.0	1.69	.56
NEC FOR - Ítem 15.2.	63	35.	110	61.1	7	3.9	1.69	.54
NEC FOR - Ítem 15.3.	65	36.1	109	60.6	6	3.3	1.67	.53
NEC FOR - Ítem 16.1.	50	27.8	118	65.6	12	6.7	1.79	.54
NEC FOR - Ítem 16.2.	49	27.2	116	64.4	15	8.3	1.81	.56
NEC FOR - Ítem 16.3.	56	31.1	114	63.3	10	5.6	1.74	.55
NEC FOR - Ítem 17.1.	64	35.6	100	55.6	16	8.9	1.73	.61
NEC FOR - Ítem 17.2.	48	26.7	102	56.7	30	16.7	1.90	.65
NEC FOR - Ítem 17.3.	52	28.9	113	62.8	15	8.3	1.79	.57
NEC FOR - Ítem 18.1.	71	39.%	88	48.9	21	11.7	1.72	.66
NEC FOR - Ítem 18.2.	65	36.1	90	50.0	25	13.9	1.78	.67
NEC FOR - Ítem 19.1.	74	41.1	91	50.6	15	8.3	1.67	.62
NEC FOR - Ítem 19.2.	90	50.0	79	43.9	11	6.1	1.56	.60
NEC FOR - Ítem 20.1.	58	32.2	94	52.2	28	15.6	1.83	.67
NEC FOR - Ítem 20.2.	67	37.2	82	45.6	31	17.2	1.80	.71
NEC FOR - Ítem 20.3.	65	36.1	94	52.2	21	11.7	1.76	.64
NEC FOR - Ítem 21.1.	57	31.7	85	47.2	38	21.1	1.89	.72
NEC FOR - Ítem 21.2.	48	26.7	101	56.1	31	17.2	1.91	.65
NEC FOR - Ítem 22.	50	27.8	109	60.6	21	11.7	1.84	.60
NEC FOR - Ítem 23.1.	40	22.2	97	53.9	43	23.9	2.02	.68
NEC FOR - Ítem 23.2.	50	27.8	93	51.7	37	20.6	1.93	.69

4.8.4. Análisis factorial de las prácticas de Educación Parental evaluadas con el cuestionario Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad

Tras el análisis descriptivo de los ítems, se planteó la realización de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con vistas a encontrar qué dimensiones teóricas subyacen y cuáles son los ítems que se corresponden con cada una de ellas.

Para el Análisis Factorial Exploratorio se planteó como método de extracción de factores latentes el de Componentes Principales con la rotación Varimax.

Se verifican las condiciones previas estadísticas necesarias para la realización de un Análisis Factorial Exploratorio. Los factores comunes retenidos han sido los que han presentado un *eigenvalue* superior a 1. El índice KMO de adecuación muestral es de 0.808 que es un valor bueno. Y el test de esfericidad de Bartlett significativo para $p < .001$ ($\text{Chi}^2 = 10.748$; 1711 gl).

Durante el proceso de extracción se encontró que algunos de los ítems iniciales no tenían buenos índices de saturación ($< .300$) por lo que no pertenecían a ningún factor en concreto. Tras la eliminación de estos ítems, uno a uno y en diferentes combinaciones, durante la repetición recurrente del proceso todas las veces que fueron necesarias, se llegó a una solución lógica y estadísticamente buena. En dicha solución, se encontraron 12 factores latentes que explican en total un 78.5% de la variabilidad total.

Si se analizan los valores de la Tabla 16, se comprueba que la primera dimensión explica 33% y los ítems (6 ítems) pueden designarse en “*Responder a las necesidades de los padres*”.

La segunda dimensión se ha denominado “*Trabajar en red*” y se compone de 5 ítems. Éstos hacen referencia a las prácticas de promoción de la integración de estrategias intersectoriales, comunicando y estableciendo fronteras y definiendo los papeles de cada una de las instituciones, apoyando y compartiendo con los otros profesionales problemas y dificultades y también la propia experiencia: Este factor explica un 8.6% de la varianza.

La tercera dimensión se ha denominado “*Organizar programas de Educación Parental*”, contiene 6 ítems y es responsable del 6.5% de la varianza. Estos ítems corresponden a implementar procedimientos de salud, seguridad y protección; seguir los procedimientos de emergencia; divulgar los servicios de apoyo a la parentalidad;

reclutar a los padres para los programas, identificar opciones para las sesiones y organizar sesiones de formación/educación parental.

Así, la cuarta dimensión se asocia con 3 ítems y explica el 5.2% de la varianza. Se refiere al trabajo con los padres para explorar las necesidades de los niños y encontrar formas positivas de satisfacción facilitando la comunicación. Por todo ello se ha denominado “*Desarrollar la receptividad parental*”.

La quinta dimensión explica un 4.8% de la varianza y contiene 4 ítems. Se refieren a las prácticas de escuchar a los padres, reconocer sus sentimientos, dificultades y valorar sus experiencias, así como sus fortalezas propiciando el valor de la diversidad de los papeles parentales y sociales. Esta dimensión ha sido denominada “*Comprender a los padres*”.

Así, la dimensión sexta forman parte 3 ítems referentes a las prácticas de reflexionar sobre la práctica, evaluar su eficacia, aprender con la experiencia y integrar nuevos conocimientos y experiencias de otros. Se ha definido como “*Actualizar conocimientos*” y explica el 3.7% de varianza.

Asimismo, la séptima dimensión contiene 5 ítems y explica el 3.2%. Los ítems hacen referencia a las prácticas de escuchar y responder a los padres y ayudarlos a usar los servicios locales de apoyo a la parentalidad; solicitar y propiciar el acceso al conocimiento e información en un lenguaje y formato apropiados. Se ha denominado “*Apoyar a los padres en el acceso a los servicios*”.

La octava dimensión contiene 5 ítems y explica el 3% de la varianza. Revelan prácticas referentes a trabajar como miembro del equipo ayudando a los otros a desarrollar sus roles, garantizar los principios legales, éticos, sociales y mantener la confidencialidad Así se ha designado como “*Respetar los principios éticos y legales*”.

Por otro lado, la novena dimensión se compone de 4 ítems y explica el 2.8% de la varianza. El contenido de los de los ítems está muy relacionado con las prácticas de negociar, seleccionar estrategias y materiales para satisfacer las necesidades del grupo y propiciar su funcionamiento eficaz. Por todo ello, se ha definido como “*Trabajar en equipo*”.

La décima dimensión explica un 2.7% de la varianza y agrupa 3 ítems. Refieren prácticas de identificar y establecer contactos con personas referentes de la comunidad, compartir y estimular el desarrollo de estrategias de apoyo a los padres. Se ha denominado “*Trabajar con la comunidad*”.

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Así, la undécima dimensión se ha definido como, “*Capacitar a los padres*”, contiene 3 ítems y explica el 2.4% de la varianza. Las prácticas se encuentran relacionadas con diseñar servicios que satisfagan las necesidades de los padres y capacitarles en las necesidades más complejas.

Finalmente, en la décimo segunda dimensión, contiene 3 ítems y explica un 2.2% de la varianza y se *denomina* “*Construir relaciones de confianza con los padres*”. Se refiere a las prácticas de negociar y acordar con los padres las bases y los límites de las relaciones con sus hijos y se sientan con confianza.

La Tabla 16 contiene las saturaciones, en orden de mayor o menor importancia, de cada uno de los ítems en el factor con el que se asocian.

Tabla 16. Análisis Factorial Exploratorio del cuestionario Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad (N=180)

	h2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PRAT - Ítem 15.1.	.884	.826											
PRAT - Ítem 15.3.	.877	.801											
PRAT - Ítem 15.2.	.882	.792											
PRAT - Ítem 14.2.	.831	.792											
PRAT - Ítem 14.1.	.775	.717											
PRAT - Ítem 3.2.	.569	.495											
PRAT - Ítem 20.2.	.840		.835										
PRAT - Ítem 20.1.	.838		.822										
PRAT - Ítem 21.2.	.827		.805										
PRAT - Ítem 20.3.	.796		.800										
PRAT - Ítem 21.1.	.818		.766										
PRAT - Ítem 6.3.	.864			.812									
PRAT - Ítem 6.2.	.819			.758									
PRAT - Ítem 6.1.	.824			.751									
PRAT - Ítem 9.2.	.781			.595									
PRAT - Ítem 9.3.	.846			.499									
PRAT - Ítem 9.1.	.831	.401		.449									
PRAT - Ítem 7.2.	.864				.861								
PRAT - Ítem 7.3.	.856				.847								
PRAT - Ítem 7.1.	.790				.822								

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

	h2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PRAT - Ítem 11.3.	.855					.823							
PRAT - Ítem 11.2.	.859					.727							
PRAT - Ítem 11.4.	.721					.680							
PRAT - Ítem 12.2.	.882						.897						
PRAT - Ítem 12.3.	.864						.876						
PRAT - Ítem 12.1.	.853						.870						
PRAT - Ítem 2.3.	.727							.754					
PRAT - Ítem 2.1.	.776							.737					
PRAT - Ítem 2.2.	.681							.699					
PRAT - Ítem 1.1.	.573							.654					
PRAT - Ítem 1.2.	.538							.424					
PRAT - Ítem 17.2.	.784								.707				
PRAT - Ítem 17.3.	.758								.684				
PRAT - Ítem 19.2.	.817								.667				
PRAT - Ítem 18.2.	.746								.639				
PRAT - Ítem 19.1.	.785								.631				
PRAT - Ítem 23.1.	.787									.838			
PRAT - Ítem 23.2.	.757									.771			
PRAT - 2 Ítem 2.	.570									.595			
PRAT - Ítem 10.2.	.544									.477			
PRAT - Ítem 5.2.	.838										.814		
PRAT - Ítem 5.1.	.790										.779		
PRAT - Ítem 5.3.	.738										.630		
PRAT - Ítem 16.3.	.826											.731	
PRAT - Ítem 16.2.	.764											.683	
PRAT - Ítem 16.1.	.811											.590	
PRAT - Ítem 8.2.	.830												.813
PRAT - Ítem 8.1.	.868												.735
PRAT - Ítem 3.1.	.617												.445
Valores propios		16.5	4.3	3.3	2.6	2.4	1.9	1.6	1.5	1.4	1.6	1.2	1.1
Varianza explicada		33.0	8.6	6.5	5.2	4.8	3.7	3.2	3.0	2.8	2.7	2.4	2.2

4.8.5. Análisis de la fiabilidad de Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad

Tras la determinación de la estructura de doce dimensiones para el cuestionario de Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad se procede al estudio de su fiabilidad. Se va a realizar por separado para cada dimensión y en el conjunto de los 51 ítems. Asimismo, se va a realizar por el procedimiento clásico de consistencia interna con la ecuación de alfa de Cronbach.

La Tabla 17 resume estos resultados para el conjunto de la escala y sus dimensiones. Como se puede apreciar los coeficientes obtenidos determinan una buena fiabilidad.

Los valores encontrados varían entre un mínimo de .759 en la dimensión *Apoyar a los padres en el acceso a los servicios* y un máximo de .930 en la dimensión *Promover el trabajo en equipo*. La consistencia total del cuestionario fue de .956.

Por otro lado, la estimación de la modificación del valor del alfa de Cronbach bajo la suposición de que cada ítem fuese eliminado ofrece resultados muy estables y totalmente similares a los presentados en la Tabla 17 para cada dimensión y la escala completa. Sólo en la dimensión *Responder a las necesidades de los padres* la eliminación haría modificar el valor de *alpha* del ítem 1 de .926 a .944.

Tabla 17. Análisis de Fiabilidad. Consistencia interna del Cuestionario Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad (N=180)

Dimensiones	Alpha de Cronbach	Nº de ítems
Responder a las necesidades de los padres	.926	6
Trabajar en red	.928	5
Organizar programas de EP	.882	6
Desarrollar la receptividad parental	.909	3
Comprender a los padres	.899	4
Actualizar conocimientos	.906	3
Accesibilidad de los servicios	.759	5
Respetar los principios éticos y legales	.777	5
Propiciar el trabajo en equipo	.930	4
Trabajar con la comunidad	.868	3
Capacitar a los padres	.863	3
Construir relaciones de confianza con los padres	.815	3
Total	.956	51

4.8.6. Análisis descriptivo de las prácticas de Educación Parental evaluadas con el cuestionario Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad

Tras el análisis descriptivo de los ítems, se planteó la realización de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con vistas a encontrar qué dimensiones teóricas subyacen y cuáles son los ítems que se corresponden con cada una de ellas.

En la Tabla 18 pueden observarse los estadísticos descriptivos de cada una de las dimensiones. El valor más elevado se ha obtenido en la dimensión Respetar los principios éticos y legales (M=4.28) y el más bajo está en la dimensión Organizar programas de Educación Prental (M=3.08).

Tabla 18. Análisis descriptivo. Dimensiones (N=180)

<i>Dimensiones</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típico</i>
Responder a las necesidades de los padres	1.50	5.00	3.60	.76
Trabajar en red	1.00	5.00	3.59	.88
Organizar programas de EP	1.00	5.00	3.08	.92
Desarrollar la receptividad parental	2.17	5.00	3.84	.70
Comprender a los padres	2.50	5.00	3.95	.67
Actualizar conocimientos	1.67	5.00	3.56	.80
Accesibilidad de los servicios	2.40	5.00	4.05	.54
Respetar los principios éticos y legales	1.75	5.00	4.28	.65
Trabajar en equipo	1.00	5.00	3.17	.98
Trabajar con la comunidad	1.33	5.00	3.54	.73
Capacitar a los padres	1.00	5.00	3.51	.83
Construir relaciones de confianza con los padres	2.00	5.00	3.76	.70

4.8.7. Prácticas más frecuentes usadas por los Profesionales de Educación Parental

La Tabla 19 resume los resultados estadísticos del contraste de diferencias de las doce dimensiones para el Cuestionario de Competencias para el trabajo con los padres. A excepción de la dimensión *organizar programas de educación parental*, ($t(179) = 1.27, p = 0.20$), todas las otras dimensiones presentan valores medios significativamente más altos que el punto medio de la escala.

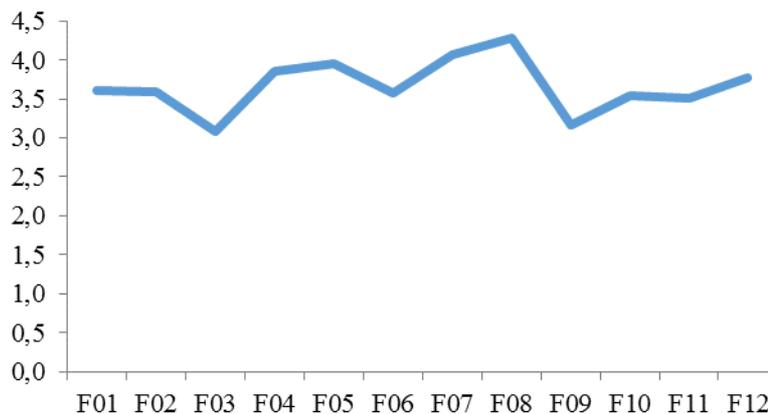
Tabla 19. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones del cuestionario de Competencias Profesionales para la intervención en la Parentalidad

Dimensiones	Media	D.T.	t
Responder a las necesidades de los padres	3.61	0.77	10.61*
Trabajar en red	3.59	0.89	8.91*
Organizar programas de EP	3.09	0.92	1.27
Desarrollar la receptividad parental	3.85	0.70	16.18**
Comprender a los padres	3.95	0.67	19.00**
Actualizar conocimientos	3.57	0.80	9.52**
Accesibilidad de los servicios	4.06	0.54	26.19**
Respetar los principios éticos y legales	4.28	0.66	26.11**
Propiciar el trabajo en equipo	3.17	0.99	2.31**
Trabajar con la comunidad	3.54	0.73	9.96**
Capacitar a los padres	3.51	0.84	8.22**
Construir relaciones de confianza con los padres	3.77	0.71	14.53**

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Como se evidencia por la observación del Gráfico 5, la práctica más valorado fue *Respetar los principios éticos y legales* (M=4.28) y menos valorada *Organizar programas de Educación Parental* (M=3.09).

Gráfico 5. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales



4.8.8. Análisis de las diferencias de las prácticas parentales por edad

Para este contraste se considera la clasificación de los sujetos en dos grupos de edad de la forma que sigue: adultos medios (hasta los 35 años) y adultos mayores (más de 35 años). Los resultados de la Tabla 20 muestran las siguientes diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 20. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según edad

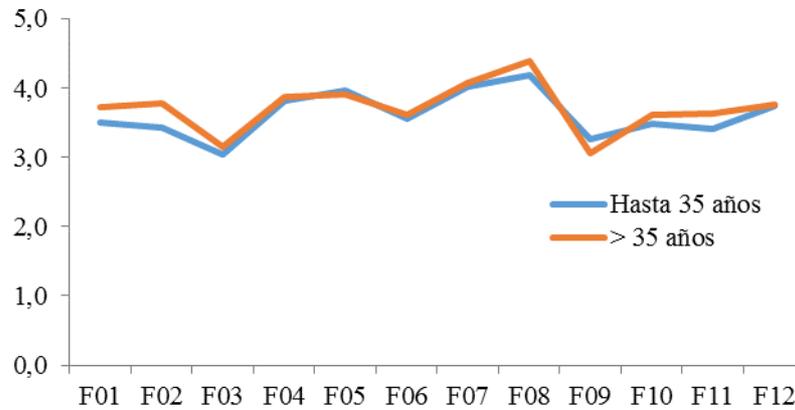
Dimensiones	Hasta los 35 años		> 35 años		t
	M	DT	M	DT	
Responder a las necesidades de los padres	3.50	.81	3.73	.69	-2.05*
Trabajar en red	3.43	.84	3.78	.91	-2.65*
Organizar programas de EP	3.05	.95	3.15	.90	-.73
Desarrollar la receptividad parental	3.81	.71	3.87	.68	-.57
Comprender a los padres	3.96	.70	3.91	.63	.42
Actualizar conocimientos	3.55	.79	3.61	.82	-.54
Accesibilidad de los servicios	4.03	.52	4.07	.55	-.52
Respetar los principios éticos y legales	4.19	.70	4.39	.60	-1.96
Trabajar en equipo	3.26	1.03	3.06	.94	1.31
Trabajar con la comunidad	3.48	.65	3.62	.83	-1.31
Capacitar a los padres	3.42	.90	3.64	.75	-1.69
Construir relaciones de confianza con los padres	3.74	.72	3.77	.68	-.29

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Como se puede observar la dimensión *responder a las necesidades de los padres* ($t(176) = -2.05$, $p \leq .05$, $\eta^2_p = .026$, potencia(π) = .532), los profesionales con más de 35 años utilizan esta práctica más frecuentemente que los profesionales más jóvenes ($M=3.73$ vs. $M=3.50$). Asimismo, la dimensión *trabajar en red es más frecuente en los profesionales con más de 35 años que los profesionales más jóvenes* ($M=3.78$ vs. $M=3.43$, $t(161)=-2.65$, $p \leq .05$, $\eta^2_p = .026$, potencia(π)=.759).

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en relación con las doce dimensiones de las prácticas parentales según la edad (véase Gráfico 6).

Gráfico 6. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales según edad



4.8.9. Análisis de las diferencias en las prácticas parentales por años de experiencia.

La variable experiencia ha sido creada considerando que el conocimiento y la práctica que la experiencia comporta pueden influir en la calidad de las prácticas de los profesionales. Para este contraste se considera la clasificación de los sujetos en dos grupos de años de experiencia (Tabla 21) de la forma que sigue: experiencia hasta 5 años y otro con más de 5 años de experiencia.

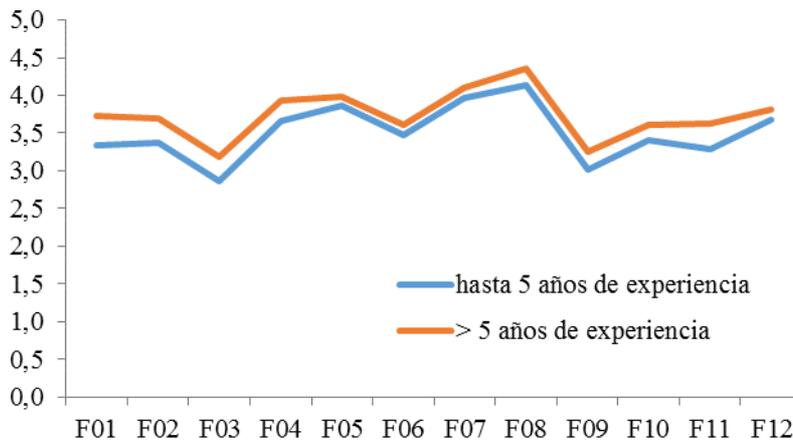
Tabla 2. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según los años de experiencia.

Dimensiones	Hasta 5 años		> 5 años		t
	M	DT	M	DT	
Responder a las necesidades de los padres	3.34	.81	3.73	.71	-3.27**
Trabajar en red	3.38	.72	3.69	.95	-2.40*
Organizar programas de EP	2.87	.93	3.19	.91	-2.23*
Desarrollar la receptividad parental	3.66	.69	3.93	.69	-2.43*
Comprender a los padres	3.86	.59	3.99	.70	-1.21
Actualizar conocimientos	3.48	.76	3.61	.82	-.99
Accesibilidad de los servicios	3.97	.49	4.10	.56	-1.48
Respetar los principios éticos y legales	4.13	.55	4.35	.70	-2.08*
Trabajar en equipo	3.01	1.01	3.25	.97	-1.49
Trabajar con la comunidad	3.41	.68	3.61	.75	-1.73
Capacitar a los padres	3.29	.74	3.62	.86	-2.53*
Construir relaciones de confianza con los padres	3.68	.67	3.81	.73	-1.18

Los profesionales con más experiencia revelan que utilizan con más frecuencia la práctica de *responder a las necesidades de los padres* respecto los profesionales con menos experiencia ($M=3.73$ vs. $M=3.34$, $t(178) = -3.27$, $p \leq .01$, $\eta^2_p = .057$, potencia(π)=.902). También, se comprueba que estos profesionales utilizan con más frecuencia la práctica de *trabajar en equipo* ($M=3.69$ vs. $M=3.38$, $t(144, 294)=-2.40$, $p \leq 0,05$, $\eta^2_p = .026$, potencia(π)=.583) que los profesionales con menos experiencia. Asimismo, ocurre en la práctica de *organizar programas de educación parental* ($M=3.19$ vs. $M=2.87$, $t(178)=-2.23$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .027$, potencia(π)=.602), *desarrollar la receptividad parental* ($M=3.93$ vs $M=3.66$, $t(178)=-2.43$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .032$, potencia(π)=.609), *respetar los principios éticos y legales* ($M=4.35$ vs. $M=4.13$, $t(178)=-2.08$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .024$, potencia(π)=.546) y la *práctica de capacitar a los padres* ($M=3.62$ vs. $M=3.29$, $t(176)=-2.53$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .035$, potencia(π)=.712).

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en relación con las doce dimensiones de las prácticas parentales según los años de experiencia (véase Gráfico 7).

Gráfico 7. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales según los años de experiencia



4.8.10. Análisis de las diferencias de las prácticas parentales por la formación académica

Para este contraste se considera la clasificación de los sujetos en cuatro grupos de formación académica (véase Tabla 22) de la forma que sigue: Psicología, Trabajo Social, Educación y Otros. Como test de comparaciones múltiples a posteriori de ANOVA se eligió el de Tukey por su ventaja a la hora de formar subconjuntos de grupos homogéneos.

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Tabla 22. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación académica

Dimensiones	Psic.		Trabajo Social		Educación		Otros		F
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Responder a las necesidades de los padres	3.34	.81	3.56	.72	4.10	.64	3.95	.66	6.94**
Trabajar en red	3.57	.91	3.47	.92	4.10	.84	3.67	.67	2.59
Organizar programas de EP	3.05	.87	2.87	.89	3.87	.66	3.32	.99	7.11**
Desarrollar la receptividad parental	3.75	.75	3.72	.61	4.47	.46	3.98	.78	12.28**
Comprender a los padres	4.00	.65	3.81	.68	4.07	.58	4.21	.66	2.92*
Actualizar conocimientos	3.51	.88	3.45	.79	4.02	.61	3.73	.67	3.03*
Accesibilidad de los servicios	4.00	.47	4.00	.56	4.18	.63	4.22	.50	1.59
Respetar los principios éticos y legales	4.24	.62	4.16	.75	4.57	.44	4.54	.34	6.14*
Propiciar el trabajo en equipo	3.47	.82	2.83	.91	3.39	1.07	3.55	1.18	7.03**
Trabajar con la comunidad	3.32	.76	3.60	.71	3.54	.78	3.79	.58	2.78*
Capacitar a los padres	3.26	.81	3.56	.86	3.94	.54	3.57	.88	3.37*
Construir relaciones de confianza con los padres	3.71	.80	3.71	.62	4.13	.63	3.79	.78	1.89

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

En función de ello, se establece la práctica de *responder a las necesidades de los padres* indican diferencias significativas ($F(3, 175)=6.946$, $p \leq 0.01$, $\eta^2 = .106$, potencia(π)=.977). Los test a posteriori establecen que las diferencias se encuentran entre los profesionales con formación en Educación, Trabajo Social y en Psicología (véase Tabla 23), dónde los primeros utilizan con más frecuencia esta práctica. En el caso de los profesionales con “otras formaciones” y con formación en Psicología también es significativa ($M=3.94$ vs. $M=3.34$).

Tabla 23. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Responder a las necesidades de los padres”

Psic. Vs TS	Psic. Vs Otros	Psic. Vs Ed.	TS vs Otros	TS vs Ed.	Otros vs Ed.
n.s.	**	**	n.s.	**	n.s.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Asimismo, el análisis de varianza muestra diferencias significativas para la práctica de *organizar programas de educación parental* ($F(3,175)=7.11$, $p \leq 0.01$, $\eta^2_p = .109$, potencia (π)=.980). Los tests a posteriori (véase Tabla 24) indican que las diferencias significativas se encuentran entre los profesionales con formación en Educación, Trabajo Social y en Psicología donde los primeros utilizan con más frecuencia esta práctica ($M=3.87$ vs. $M=3.05$ y $M=2.86$).

Tabla 24. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “*Organizar programas de educación parental*”

Psic. Vs TS	Psic. Vs Otros	Psic. Vs Ed.	TS vs Otros	TS vs Ed.	Otros vs Ed.
n.s.	n.s.	**	n.s.	**	n.s.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Específicamente, en la práctica de *desarrollar la receptividad parental* existen diferencias significativas entre los grupos de formación ($F(3, 175)=12.28$, $p \leq 0.01$, $\eta^2_p = .107$, potencia(π)=.978), los tests de comparación múltiple a posteriori (véase Tabla 25) indican que las diferencias significativas se encuentran entre los profesionales con formación en Educación y con otras formaciones ($M=4.47$ vs. $M=3.98$), Educación y Trabajo Social ($M=4.47$ vs. $M=3.72$) y Educación y Psicología ($M=4.47$ vs. $M=3.75$). Por tanto, desarrollar la receptividad parental es una práctica más desarrollada por los profesionales de la Educación.

Tabla 25. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “*Desarrollar la receptividad parental*”

Psic. Vs TS	Psic. Vs Otros	Psic. Vs Ed.	TS vs Otros	TS vs Ed.	Otros vs Ed.
n.s.	n.s.	**	n.s.	**	**

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Cuando se analiza la práctica de *comprender a los padres* se determinan diferencias significativas entre la formación académica ($F(3, 175)=2.92$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .048$, potencia(π)=.688). Específicamente las diferencias se situarían entre los profesionales con diferentes formaciones y los de Trabajo Social (4.21 vs. 3.80), dónde los primeros utilizan con más frecuencia esta práctica (véase Tabla 26).

Tabla 26. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “*Comprender a los padres*”

Psic. Vs TS	Psic. Vs Otros	Psic. Vs Ed.	TS vs Otros	TS vs Ed.	Otros vs Ed.
n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Tomando como referencia la práctica de *actualizar conocimientos*, existen diferencias entre los profesionales de diferentes disciplinas académicas ($F(3, 175)=3.03$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .049$, potencia(π)=.707). Las diferencias se encontrarían entre los profesionales de la Educación y los de Trabajo Social ($M=4.01$ vs $M=3.45$), donde los primeros utilizarían más esta práctica (véase Tabla 27).

Tabla 27. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “*Actualizar conocimientos*”

Psic. Vs TS	Psic. Vs Otros	Psic. Vs Ed.	TS vs Otros	TS vs Ed.	Otros vs Ed.
n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	n.s.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

También, en la práctica de *respetar los principios éticos y legales* existirían diferencias significativas entre las diferentes disciplinas académicas ($F(3, 175)=6.14$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .059$, potencia(π)=.792). Los tests de comparación múltiple (véase Tabla 28) indican que las diferencias se encontrarían entre los profesionales de Educación y los de Trabajo Social ($M=4.57$ vs. $M=4.16$) (4.56 vs 4.15).

Tabla 28. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “*Respetar los principios éticos y legales*”

Psic. Vs TS	Psic. Vs Otros	Psic. Vs Ed.	TS vs Otros	TS vs Ed.	Otros vs Ed.
n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Como puede observarse, la práctica de *promover el trabajo en equipo* existen diferencias significativas entre todos los grupos de formación académica ($F(3, 175)=7.03$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .108$, potencia (π)=.979). En función de ello, los test a

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

posteriori establecen para esta variable que existen diferencias significativas (véase Tabla 29), es decir, que la media de los sujetos con otros estudios es mayor que la media de los profesionales con estudios en Psicología (M=3.55 vs. M=3.47) y a su vez, mayor también en los profesionales con estudios en Trabajo Social (M=3.55 vs. M=2.83).

Tabla 29. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Promover el trabajo en equipo”

Psic. Vs TS	Psic. Vs Otros	Psic. Vs Ed.	TS vs Otros	TS vs Ed.	Otros vs Ed.
n.s.	**	n.s.	**	n.s.	n.s.
* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$					

En cuanto a la práctica de *trabajar con la comunidad* también se obtienen diferencias significativas entre los profesionales de diferentes disciplinas de formación (F(3, 175)=7.03, $p \leq 0,05$, $\eta^2_p = .046$, potencia(π)=.664). Concretamente (véase Tabla 30), los profesionales con otras formaciones y los profesionales de la Psicología (M=3.79 vs. M=3.32).

Tabla 30. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Trabajar con la comunidad”

Psic. Vs SS	Psic. Vs Otros	Psic. Vs Ed.	SS vs Otros	SS vs Ed.	Otros vs Ed.
n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$					

Con relación a *capacitar a los padres*, también existirían diferencias significativas entre los grupos de formación académica (F(3, 175)=3.37, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .055$, potencia(π)=.757). Como se observa en la Tabla 31, la media de los profesionales con formación en Educación es mayor que la media de los profesionales en Psicología (M=3.94 vs. M=3.26).

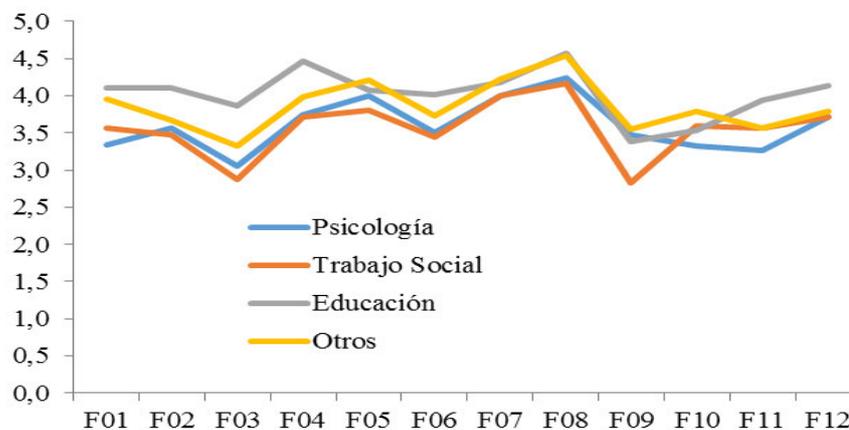
Tabla 31. Test de Tukey: diferencias entre los profesionales en función de la formación académica en la práctica de “Capacitar a los padres”

Psic. Vs TS	Psic. Vs Otros	Psic. Vs Ed.	TS vs Otros	TS vs Ed.	Otros vs Ed.
n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en relación con las doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación académica (véase Gráfico 8).

Gráfico 8. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación académica.



4.8.11. Análisis de las diferencias de las prácticas parentales en función de la formación en postgrado

Para este contraste se considera la clasificación de los profesionales con formación en postgrado y profesionales sin formación en postgrado. La Tabla 32 resume los resultados estadísticos del contraste de diferencias de esta clasificación.

Tabla 32. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación en postgrado

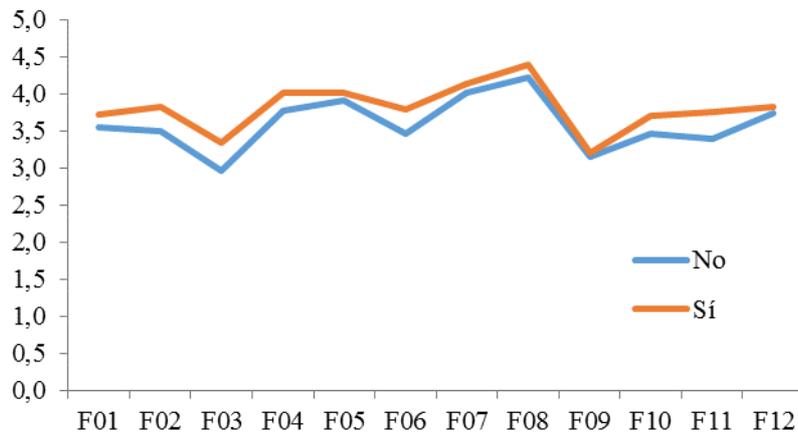
Dimensiones	No		Sí		T
	M	DT	M	DT	
Responder a las necesidades de los padres	3.55	.79	3.73	.70	-1.46
Trabajar en red	3.49	.85	3.82	.93	-2.38*
Organizar programas de EP	2.97	.90	3.35	.93	-2.55*
Desarrollar la receptividad parental	3.77	.73	4.02	.60	-2.49*
Comprender a los padres	3.92	.70	4.01	.60	-.90
Actualizar conocimientos	3.46	.81	3.80	.74	-2.69**
Accesibilidad de los servicios	4.02	.58	4.14	.44	-1.46
Respetar los principios éticos y legales	4.23	.67	4.39	.63	-1.54
Propiciar el trabajo en equipo	3.15	1.05	3.21	.85	-.34
Trabajar con la comunidad	3.47	.73	3.71	.71	-2.10*
Capacitar a los padres	3.40	.80	3.76	.86	-2.66*
Construir relaciones de confianza con los padres	3.74	.76	3.83	.59	-.82

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Los valores de las medias indican que las percepciones de los profesionales con estudios en postgrados puntúan más alto en *trabajar en red* ($M=3.82$ vs. $M=3.49$, $t(178)=-2.38$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .031$, potencia (π) =.658), *organizar programas de educación parental* ($M=3.35$ vs. $M=2.97$, $t(178)=-2.55$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .035$, potencia =.719), *desarrollar la receptividad parental* ($M=4.02$ vs. $M=3.77$, $t(128, 474)=-2.49$, $p \leq 0.05$, $\eta^2 = .029$, potencia(π)=.632), *actualizar conocimientos* ($M=3.80$ vs. $M=3.46$, $t(178)=-2.10$, $p \leq 0.01$, $\eta^2 = .039$, potencia(π)=.763) y *capacitar a los padres* ($M=3.76$ vs. $M=3.40$, $t(178)=-2.66$, $p \leq 0.05$, $\eta^2 = .038$, potencia(π)=.755).

A continuación, en el Gráfico 9 se exponen los resultados obtenidos en relación a las medias de las doce dimensiones de las prácticas parentales en función de los estudios en postgrado recibidos.

Gráfico 9. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales en función de los estudios en postgrado



4.8.12. Análisis de las diferencias de las prácticas parentales en función de la formación especializada

El estudio estadístico prosigue comprobando la posible existencia de diferencias significativas en función de si los profesionales han recibido formación especializada en este campo. Para este contraste se considera la clasificación de los profesionales que si han realizado formación especializada y profesionales que no han recibido formación especializada (véase Tabla 33).

Tabla 33. Test de diferencia de medias. Doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación especializada

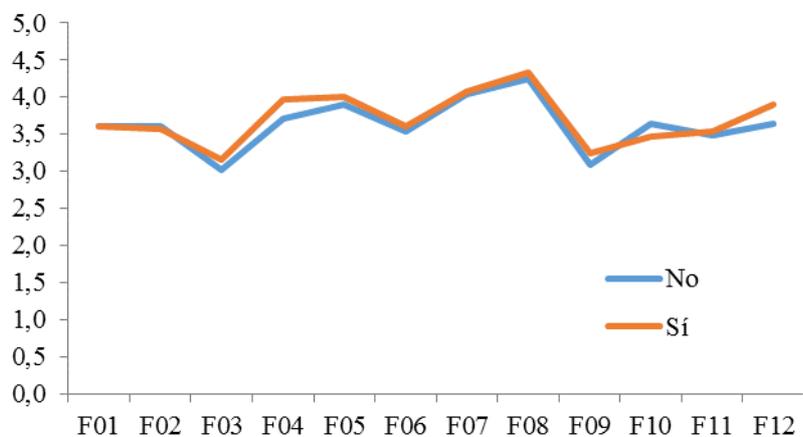
Dimensiones	No		Sí		t
	M	DT	M	DT	
Responder a las necesidades de los padres	3.60	.62	3.61	.87	-.14
Trabajar en red	3.61	.92	3.57	.86	.27
Organizar programas de EP	3.02	.87	3.15	.97	-.94
Desarrollar la receptividad parental	3.71	.72	3.96	.67	-2.35*
Comprender a los padres	3.89	.70	4.00	.64	-1.16
Actualizar conocimientos	3.53	.79	3.60	.81	-.63
Accesibilidad de los servicios	4.03	.53	4.07	.55	-.47
Respetar los principios éticos y legales	4.24	.75	4.32	.57	-.77
Propiciar el trabajo en equipo	3.08	1.00	3.24	.98	-1.08
Trabajar con la comunidad	3.63	.76	3.47	.70	1.48
Capacitar a los padres	3.49	.79	3.53	.88	-.27
Construir relaciones de confianza con los padres	3.63	.71	3.89	.69	-2.48*

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Los valores de las medias indican que los profesionales con formación especializada puntúan más alto que los profesionales sin formación especializada en las siguientes dimensiones *desarrollar la receptividad parental* ($t(178)=-2.35$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .030$, potencia(π)=.648) y *construir relaciones de confianza con los padres* ($t(178)=-2.48$, $p \leq 0.05$, $\eta^2_p = .033$, potencia(π)=.695).

A continuación, en el Gráfico 10 se exponen los resultados obtenidos en relación a las medias de las doce dimensiones de las prácticas parentales en función de la formación especializada recibida.

Gráfico 10. Diagrama de medias. Puntuación de las doce dimensiones de las prácticas parentales según la formación especializada



CAPÍTULO V
DISCUSIÓN GENERAL

5.1. Resultado del análisis factorial y la fiabilidad

La presente investigación añade un nuevo conocimiento sobre el campo de la Educación Parental en Portugal, revelando datos importantes acerca de los profesionales que desarrollan actividades en este dominio y contribuye a un mejor conocimiento sobre las características personales y profesionales, y las necesidades formativas que presentan.

La literatura revela el papel crucial de los profesionales en los programas y, consecuentemente, el efecto en los padres en la adhesión, permanencia y la integración de los contenidos y cambios actitudinales (Abreu-Lima et al., 2012; Azevedo et al., 2012; Bavolek, 2005); Por lo que las competencias profesionales constituyen variables relevantes en la teoría y los datos empíricos derivados de la investigación.

El conocimiento de las competencias profesionales podrá contribuir a identificar déficits y potencialidades para garantizar los programas basados en el trabajo y apoyo a las familias.

Este estudio diseñó y validó un Cuestionario de Competencias profesionales para la intervención en la parentalidad basado en los *Patrones Nacionales de desempeño Profesional* (NOS, 2011). Se identificaron doce factores en la validación y se obtuvo una adecuada fiabilidad. De este modo, los resultados demostraron el empleo válido del Cuestionario de Competencias profesionales en población portuguesa. Puede ser un importante instrumento de auto-informe para el reconocimiento de competencias profesionales, la identificación de capacidades y déficits y, al mismo tiempo, ser un soporte para las organizaciones en la planificación de programas de educación parental.

Del análisis de componentes principales, se extrajeron doce factores denominados (1) Responder a las necesidades de los padres, (2) Trabajar en red., (3) Organizar programas de EP, (4) Desarrollar la receptividad parental, (5) Comprender a los padres, (6), Actualizar conocimientos, (7) Accesibilidad de los servicios, (8) Respetar los principios éticos y legales, (9) Propiciar el trabajo en equipo, (10) Trabajar con la comunidad, (11) Capacitar a los padres y (12) Construir relaciones de confianza con los padres

Respecto al primer factor *Responder a las necesidades de los padres* está compuesto por (6 ítems), se refiere a ayudar a los padres a identificar y responder a las necesidades respetando las diferencias culturales e individuales. Según Marienau y Segal (2006), las necesidades de formación dependen de donde los padres se encuentren en la larga trayectoria de la parentalidad. La Educación Parental puede aplicarse en distintos contextos culturales y sociales. Por un lado, factores como la pobreza y/o conflictos familiares, pueden dificultar la realización de tareas parentales (Smith, 1997), por otro lado, cuanto más conservador es el clima social mayor es la tendencia de técnicas educativas basadas en el castigo y menos en el refuerzo positivo (Polster y Dangel, 1984). Por lo que los padres representan diferentes contextos familiares, comunitarios, creencias sobre la parentalidad y valores culturales. Los profesionales deben ser capaces de comprender, aceptar la diversidad parental y adaptar sus competencias a los diferentes tipos de grupos. En el mismo sentido, tienen que tener competencias que les permitan interpretar las manifestaciones de la diversidad familiar (Fine y Lee, 2000).

El estudio llevado a cabo en Carolina del Norte (DeBoard, 2002), los profesionales revelaron que utilizaban una variedad de métodos para determinar las necesidades de los padres (cuestionarios, listas de necesidades, revisión de técnicas, monitorización de procesos, etc.) y refirieron como esencial la relación de ayuda. Y admitieron que la diversidad en las familias puede ser una ventaja de los diferentes programas.

Por lo tanto, las competencias de los profesionales son fundamentales para facilitar el proceso de aprendizaje en los grupos. Desempeña un papel vital para garantizar que los participantes se sientan seguros para discutir, contar sus historias personales, co-construir aprendizajes y compartir experiencias (Hogan, 2002). El modo como los profesionales apoyan y ayudan a los padres se asocia al nivel de las competencias y la complejidad de las necesidades familiares. La Educación Parental es un recurso que se aplica a condiciones adversas muy diferentes y también puede ser aplicada a familias en

transición (Nacimiento del primer hijo, adolescencia, conciliación de la vida laboral y familiar, etc.) del ciclo vital (Quintana et al., 2009).

Por otro, el factor *trabajar en red* está compuesto por 5 ítems. Se relaciona con las prácticas de promoción en la integración de estrategias intersectoriales, mejorar las relaciones con las instituciones y sectores definiendo los objetivos específicos de actuación, apoyar y compartir con otros profesionales problemas, dificultades y la propia experiencia. Según DeBoard, Sloop y Bazemore (2001) las redes son cruciales dentro de la comunidad, a pesar de la dificultad y costes que supone el trabajo en red.

En un estudio de Campbell y Palm (2004), los participantes reconocieron que las redes de trabajo en la comunidad son cruciales. Aunque admitían que el nivel de trabajo en red exigía mucho tiempo, consideraban que era relevante en el trabajo, contribuía a compartir recursos, medios conjuntos y reclutar a las familias.

Los profesionales deben trabajar en relación con los padres y en red para crear sinergias y potenciar los recursos. En los programas, los padres valoran la relación con otros padres como un recurso útil para resolver problemas (Miller y Sambell, 2003). Mientras las familias perciben más control de sus competencias, se muestran más capaces de comprender su situación y utilizan el potencial de las redes formales e informales, como la familia y amigos (Zeedyk *et al.*, 2008). El apoyo del grupo, no sólo fortalece las redes existentes, sino también propicia la creación de nuevas redes y altera la forma como los padres conceptualizan el apoyo (Ghate y Hazel, 2002).

En cuanto al tercer factor, *Organizar programas de Educación Parental* (EP) está compuesto por 6 ítems. Se refiere a las prácticas de implementar los procedimientos de salud, seguridad y protección, divulgar los servicios de apoyo a la parentalidad, reclutar a los padres para programas, y mejorar las sesiones de formación/educación parental. Es un trabajo desafiante que exige a los profesionales parentales promover los programas y la adaptación a la diversidad de la cultura familiar (Carter, 1996). Esta tarea fomenta una mejor preparación para identificar las necesidades parentales, desarrollar más eficazmente los programas de educación parental y adquirir competencias o experiencias en la organización y divulgación de los programas. Así, los contenidos de los programas deben corresponder a las necesidades señaladas (Reynolds y Cotton, 2007).

En las conclusiones presentadas en el informe *Evaluación de Intervenciones de Educación Parental* (Abreu-Lima et al., 2010), se llama la atención en adecuar las intervenciones a las necesidades y características de las familias. Las intervenciones

grupales son particularmente indicadas en la promoción de un mayor apoyo social. También, se tiene que tener en cuenta las condiciones de implementación (ej., transporte, recompensas económicas, apoyo a los hijos, etc.), ya que facilitan la participación, particularmente de aquellos que se encuentran en situación de mayor fragilidad económica. En el desarrollo de las intervenciones de educación, el papel de los profesionales es importante para garantizar la satisfacción de los participantes y la eficacia de la propia intervención. Sería importante disponer de espacios de reflexión, supervisión donde puedan, no sólo identificar sus potencialidades y validar sus prácticas, sino también tener consciencia de sus áreas de mayor fragilidad e identificar formas para que sean cada vez más eficaces en el desempeño de su rol profesional.

En la investigación de Lengua et al., (1997) realizaron a través de un grupo focal con una determinada población para identificar las fuentes de motivación y barreras a la participación en los programas. Los resultados revelaron que a los padres les gustaría ser derivados de forma personal, que se abordaran cuestiones sobre la comunidad y el apoyo social, que el lugar de la formación estuviera cerca del domicilio familiar y que se realizaran sesiones con una periodicidad semanal. Los programas dirigidos por Dumka et al., (1997), donde se aplican las sugerencias de los padres, tuvieron más éxito en la participación. Algunos estudios revelan los problemas más comunes que parecen inhibir la participación de los padres (Brown, 2000; Drummond et al., 2008), como: la falta de autoconfianza, la percepción de falta de importancia en la formación, dificultades en el transporte, cuidado del niño (y sus costes), problemas familiares o falta de dinero para los gastos, barreras institucionales, la falta de tiempo, y desajustes de horario en la actividad profesional (Barlow y Stewart-Brown, 2005). McGrath (2007) afirma que incluso el estrés determina que normalmente los padres perciban la educación parental como una prioridad baja. Similarmente, Brown (2000) concluye que los padres pueden considerar la participación en los programas como secundaria, antes de garantizar las necesidades básicas de sus hijos. Johnson et al., (2003) afirman que la falta de participación se debe por razones de orden logístico, como, por ejemplo, la falta de transporte o porque los programas no satisfacen las necesidades parentales. Según Gibbs et al., (2003), los padres que tienen mayor probabilidad de no completar los programas son aquellos cuyos hijos tienen problemas de comportamiento, presentan estrés, forman parte de minorías étnicas y situaciones económicas desfavorables.

Concretamente, los profesionales deben conocer las dificultades del contexto y valorar las necesidades que los padres presentan (Curran, 1983).

En cuanto al cuarto factor que se identificó en este estudio está compuesto por 4 ítems y se denominó *Desarrollar la receptividad parental*. Se refiere al trabajo con los padres para explorar las necesidades de los niños y encontrar formas positivas de satisfacer sus necesidades, estimulando y facilitando la comunicación. La responsividad se basa en una parentalidad consciente, en la que los padres, en sus prácticas parentales, realizan elecciones pensadas y adecuadas (Recomendación 19, 2006).

Para mejorar las capacidades parentales, los padres necesitan reflexionar sobre sus comportamientos parentales y su eficacia. Y, también desarrollar la comprensión, autoconsciencia necesidades, valores, actitudes y las consecuencias de su propia educación en su capacidad de ser padres (Smith, 1997). Específicamente, Siegel y Hartzell (2004) consideran que, sin esta autorreflexión, la historia generalmente se repite y los padres transmiten a sus hijos prácticas educativas incorrectas del pasado.

Garbarino (1997) concluyó que los padres que no recibieron buenos tratos en su infancia estaba relacionado con no tener habilidades parentales y no crear redes de apoyo social que pueden disminuir el estrés. También, Siegel y Hartzell (2004) sugieren que los padres que tuvieron una niñez difícil, aunque no pretendían reproducir comportamientos negativos con sus hijos, presentaban interacciones negativas que se transmitían de generación en generación. Por lo tanto, la Educación Parental puede romper ese ciclo intergeneracional.

La responsividad parental tiene que ver con dar amor; aceptación incondicional; ser sensibles a las necesidades; tener confianza; tener tiempo para compartir experiencias (ej., comen juntos, juegan pasean, etc.); dar un ambiente estable y seguro donde las reglas son claras; son capaces de establecer las fronteras y límites apropiados; estimulan a sus hijos a establecer sus propios límites; comunican abierta y honestamente; controlan el estrés y el conflicto; son empáticos con sus hijos y refuerzan el buen comportamiento (Smith, 1997). La educación y el soporte parental tienen un papel muy importante en el desarrollo de todas estas competencias, estimulando a los padres, futuros padres y todas aquellas personas que desempeñan un papel parental Por lo tanto, mejora la vida familiar y la contribución que las familias den a la sociedad en general (NOS, 2011).

Con respecto al quinto factor de *Comprender a los padres* compuesto por 4 ítems. Se identifica con las prácticas de escuchar a los padres, reconocer sus sentimientos, experiencias y reconocer las dificultades de las familias. La investigación revela que los profesionales parentales desarrollan el bienestar físico, psicológico, intelectual, emocional o espiritual de personas o de grupos (López, Chaves y Quintana, 2010). En general, Riley y Bogenschneider (2006) señalan, después de comparar cuarenta y ocho programas, la importancia de comprender a los padres.

Comprender a los padres implica partir del principio de que los padres se preocupan profundamente de sus hijos y que quieren ser buenos padres y que aprenden por medio de experiencias en la parentalidad (Palm, 1993). En general, la parentalidad es un reto para la mayoría de los padres fomentando las competencias cognitivas y emocionales (Newman y Newman, 1988).

Concretamente, el factor *Actualizar conocimientos* que se identificó en este estudio está compuesto por 3 ítems. Tiene que ver con prácticas de integrar nuevos conocimientos basados en paradigmas teóricos y reflexionar sobre su propia práctica y evaluar su eficacia. Los estudios revelan que uno de los factores de eficacia de los programas es que son implementados por profesionales competentes, con formación adecuada, apoyados por gestores eficaces y con acceso a la supervisión (Reynolds y Cotton, 2007).

Los profesionales que trabajan con las familias deberán tener una preparación específica, buenas prácticas y una búsqueda constante de perfeccionamiento (Tait, 2001). Para ello, es necesario acompañar la evolución del conocimiento en diversas áreas referentes a la parentalidad y al desarrollo del niño (Rumble, 2010). En este sentido, las organizaciones promueven la formación cada vez más especializada para ofrecer un servicio de alta calidad de acuerdo con las normas de cada país (Tait, 2006b).

El trabajo en Educación Parental es una actividad que engloba las características personales de los profesionales, sus competencias y conocimientos para conocer las necesidades de un grupo parental específico. Se trata de una tarea compleja que requiere preparación y desarrollo de competencias que conduzcan a una práctica eficaz (Cowan y Powell, 1998).

Actualmente, se han desarrollado algunos esfuerzos para definir el rol de los profesionales a través de titulaciones propias especializadas (Powell y Cassidy, 2000). Se determina que los profesionales tienen que tener conocimientos nucleares en:

desarrollo humano, dinámica de las relaciones familiares, educación familiar, desarrollo afectivo, salud, seguridad, diversidad de los sistemas familiares, educación de adultos, apoyo a la familia, relaciones comunitarias, evaluación de las necesidades y cuidados a la niñez (Cooke, 2006).

En este sentido, la investigación sugiere una secuencia de procesos importantes para la profesionalización. Segundo Czaplenwski y Jorgensen (1993), la actividad debe ser una ocupación a tiempo completo con remuneración y deben ser creados cursos y formaciones especializadas. Además, los profesionales tienen que asociarse profesionalmente, porque la certificación y la tarjeta profesional son indicadores de la habilitación para un servicio específico y autorregulado.

En cuanto a la experiencia, es también una variable importante que tiene efectos positivos sobre el desarrollo profesional. Sin embargo, en algunos estudios no se ha determinado que la experiencia sea un factor relevante en competencias profesionales (Cowan y Powell, 1998). A pesar de que en muchos de los programas presentan una mejoría en las competencias profesionales (comunicación con las familias, comprensión de sus problemas, detección de indicadores de mejoría, aceptación y colaboración por parte de las familias, etc.). También en el equipo y en la colaboración con otros profesionales se ha comprobado la relación positiva con la experiencia profesional Bavolek y Keene (2005).

Respecto al factor *Accesibilidad de los servicios* que está compuesto por XX ítems, corresponde a la práctica de oír y contestar a los padres, ayudarlos a usar los servicios locales de apoyo a la Parentalidad, solicitar y proporcionar el acceso al conocimiento e información en un lenguaje y un formato apropiados. Tait (2001) considera que la Educación Parental debe dirigirse a las estructuras familiares cada vez más complejas, a la diversidad económica y cultural, teniendo en cuenta que algunos servicios serán largos en el tiempo con múltiples sistemas de apoyo

La Convención de los Derechos de los Niños y de la Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa deberán proporcionar intervenciones de carácter multidisciplinar de forma prematura y preventivamente en la familia y, en particular, con los padres para promover el acceso a los servicios.

En cuanto al factor *Respetar los principios éticos y legales* identificado está compuesto por 5 ítems. Se refiere a las prácticas referentes a trabajar como miembro de un equipo, garantizando el respeto por los principios legales, reguladores, éticos, sociales

y confidenciales. Tait (2001) recomienda que la Educación Parental debe reflejar los derechos del niño establecidos por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño respecto sus principios y valores.

La Convención de los Derechos del Niño (1990) tiene como objetivo principal estimular a los países a promover el desarrollo pleno y armonioso de la personalidad de los niños, contribuyendo a un crecimiento familiar de felicidad, amor y comprensión. Basados en los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas (Diario de República, 1991), en un clima de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad. Además, impulsando una vida autónoma en sociedad (Garbarino, 1992). Una de las ideas innovadoras de la Convención es que la sociedad es responsable de los niños y de sus familias (Tait, 2001).

El estudio llevado a cabo por Heath y Palm (2006), un principio referido y valorado por los padres es *ser respetado* cuando se refieren a la Educación Parental. Así, este principio constituye un reto para los profesionales, ser capaz de identificar los puntos fuertes y las formas de aprender de los padres.

Para Ghate y Hazel (2002) es importante elaborar programas de sensibilización para los padres, ya que en muchas ocasiones no asisten a los servicios por no considerarlos relevantes. Una de las razones identificadas por los autores, es la dificultad de utilizar un lenguaje poco accesible y muy técnico (Brown, 2000; Clayton, 2007; Drummond *et al.*, 2008; Johnson *et al.*, 2003; Wood y Baker, 1999).

Por otro, el factor de *Propiciar el trabajo en equipo* identificado está compuesto por 4 ítems. Referente a las prácticas de negociar, seleccionar estrategias y materiales para satisfacer las necesidades del grupo y promover su funcionamiento eficaz. Tait (2001) considera que una de las tareas de los profesionales es trabajar en equipo y estimular dinámicas grupales. Tienen que trabajar en equipo para generar sinergias y propiciar recursos (Webster-Stratton, 1998). Algunas de las características de los profesionales son facilitar el trabajo en equipo, tener buenas habilidades interpersonales y experiencia en el trabajo de grupo (Ghate y Hazel, 2002). La Educación Parental debe adoptar un escenario social que permita a los padres transformar las perspectivas personales en un proceso de desarrollo consciente, compartiendo un procesamiento de nuevas ideas y sentimientos con el grupo y promoviendo múltiples caminos para nuevos aprendizajes.

En relación al factor décimo denominado *Trabajar con la comunidad* compuesto por 3 ítems. Tiene que ver con prácticas de identificar y establecer contactos con la

comunidad compartir información y estimular el desarrollo de estrategias de apoyo con la comunidad. Según Rodrigo y Máiquez (2010), los apoyos eficaces deben servir como instrumentos de integración. De entre todas las instituciones públicas, son las organizaciones locales las que mejor pueden ofrecer y dar este tipo de apoyos a los padres. Sin embargo, algunos autores determinan que la Educación Parental no es adecuada para dar una respuesta a las necesidades básicas de las familias, ya que las tasas (Brown, 2000; Drummond *et al.*, 2008). Por todo ello, la Educación Parental puede ser un componente de los programas de apoyo familiar integrado en diversos servicios (Gray, 2001).

Concretamente, el factor undécimo identificado por *Capacitar a los padres* está compuesto por 3 ítems. Se relaciona con prácticas para dar respuesta a las necesidades de los padres. Según López, Chaves y Quintana (2010), los profesionales impulsan el bienestar físico, psicológico, intelectual, emocional y espiritual de los padres (individualmente o en grupo), incluyendo múltiples objetivos como informar, orientar, liderar, acompañar, apoyar, controlar y supervisar a las familias.

El trabajo con los padres debe tener como objetivo principal fortalecer sus conocimientos, experiencias y valorar las fortalezas existentes (Tait, 2001). En este sentido, los profesionales deben tener una preparación especializada para favorecer una responsabilidad parental (Campbell y Palm, 2004). Capacitar a los padres, en un modelo de prevención, significa focalizar en las dimensiones cognitivas y afectivas de las funciones parentales en a la población de padres en general. Sin embargo, también pueden tener como objetivos a poblaciones específicas como padres adolescentes, padres adoptivos o padres de bajo nivel socio-económico, ya que se encuentran en mayor riesgo de desarrollar comportamientos abusivos y negligentes para los niños (Dore y Lee, 1999).

Finalmente, el factor duodécimo es identificado por *Construir relaciones de confianza con los padres* y está compuesto por 3 ítems. Se refiere a las prácticas de negociar y acordar con los padres las bases de la parentalidad, sintiéndose con confianza y confortables. Smith (1997) refiere que para crear un vínculo con los padres, los profesionales deben respetar la multiplicidad de estándares familiares y culturales en los diferentes grupos, poner el énfasis en las potencialidades y no en las fragilidades, valorar la participación de los padres en la planificación de los programas y responder a sus necesidades.

Bernal (1984), determina que los profesionales tienen que comunicar de forma empática y genuina, no juzgar a los padres y mostrar un interés sincero en ayudarlos.

También considera importante la formación y la experiencia profesional. En este sentido, las características de los profesionales pueden ser tan o más importantes que el formato de los programas, las metodologías adoptadas y las perspectivas teóricas adoptadas. Por lo tanto, la relación que los padres establecen con el profesional y su actitud en las sesiones es crucial para el suceso del programa. En este sentido, el nivel de confianza de los padres en los profesionales afecta a la satisfacción con los programas (Forehand y Kotchik, 2002). Al contrario, si los profesionales parentales son considerados antipáticos o con pocas competencias interpersonales, los padres abandonarán los programas, especialmente en condiciones de vulnerabilidad y en estrés (Moran, Gate y Vane, 2004).

Los coeficiente alfa de Crombach fueron entre .759 a .930 y la fiabilidad compuesta .956. Por lo que se puede concluir que tanto el coeficiente alfa como la fiabilidad compuesta confirman que la medida tiene valores adecuados en cuanto a su consistencia. La fiabilidad de este instrumento no se puede comparar porque no existen otros estudio al respecto.

5.2. Análisis de las respuestas de los profesionales de Educación Parental

El análisis de las respuestas de los profesionales ofrece una visión sobre sus características, la valoración de las prácticas y frecuencia con la que las aplican y la relación entre distintas variables estudiadas.

Las tres prácticas más utilizadas por los profesionales parentales serían *Organizar programas de educación parental, mantener la confidencialidad y responder a las preocupaciones referentes a la protección del niño*. Al contrario, las tres prácticas menos frecuentes serían *promover sesiones de formación, identificar opciones para las sesiones de formación/educación parental y reclutar a los padres para los programas de parentalidad*.

En cuanto a las necesidades formativas de los profesionales se comprueba que las mayores necesidades se situarían en las áreas de propiciar *sesiones de formación, trabajar con los padres para encontrar formas positivas para dar respuesta a las necesidades emocionales de los niños y valorar y respetar la diversidad de la cultura y del contexto de vida de los padres*.

La edad se reveló como un factor que influye sobre las percepciones de las prácticas parentales de los profesionales. En realidad, se destaca que los profesionales

con más de treinta y cinco años suelen responder en mayor medida *a las necesidades de los padres y trabajan en equipo* más que los profesionales jóvenes. Estos resultados están de acuerdo con Arcus, Schvaneveldt y Moss (2013) que subrayan que los profesionales con más experiencia acentúan un enfoque centrado en las necesidades de las familias y en el trabajo multidisciplinar, para dar respuesta a las necesidades de la familia a lo largo de la vida. También se relaciona con que los profesionales de mayor edad son también padres y tienen una mayor madurez y experiencia de vida. Por lo tanto, la variable *experiencia*, puede influir en la calidad de las prácticas de los profesionales.

De hecho, se comprueba que la experiencia permite diferenciar a los profesionales con mayor años de experiencia en las prácticas educativas de *responder a las necesidades de los padres y trabajar en equipo, organizar programas, desarrollar la responsividad parental, respetar los principios éticos y legales y capacitar a los padres*. Esto puede deberse a un mayor conocimiento sobre los servicios de que dispone la comunidad y a un mejor aprovechamiento, tales conclusiones pueden servir para alertar la necesidad urgente de formación de todos los profesionales y en especial los que presentan menor experiencia profesional.

En general, las estrategias que apoyan a los padres y desarrollan capacidades para la Parentalidad Positiva incluyen una buena comunicación, disciplina apropiada y respuestas a las necesidades físicas y emocionales de los niños. No podemos construir trayectorias de promoción a la Parentalidad Positiva sin profesionales cualificados, que sean eficaces y eficientes. Gaspar y Brandão (*in press*) reconocen que el primer paso a dar en Portugal es contribuir a la profesionalidad especializada de los técnicos en Educación Parental, caracterizando sus competencias y formaciones. Así, se evitará un riesgo en la falta de consenso en reconocer un único *pasaporte* para el trabajo de los profesionales.

La formación académica se reveló también como un factor que influye en las prácticas parentales, ya que se encuentran diferencias significativas entre los profesionales en función de sus áreas académicas. Específicamente, los profesionales con formación en Educación utilizan significativamente más las prácticas de *responder a las necesidades de los padres, organizar programas de Educación parental, desarrollar la responsividad parental, respetar los principios éticos y legales y capacitar a los padres* con más frecuencia. Esto se relaciona probablemente porque los profesionales con formación en Educación están pedagógicamente más habilitados o

con más experiencia en el área de la educación, cuyo desempeño implica contactos frecuentes con padres.

La formación de postgrado parece ser, también, una variable importante para determinar las percepciones de los profesionales sobre sus prácticas. Los profesionales que tienen formación en postgrado utilizan más frecuentemente las prácticas como *apoyar a los padres en el acceso a los servicios, organizar programas de Educación Parental, desarrollar la responsividad parental, actualizar conocimientos y capacitar a los padres*. También, la formación especializada de los profesionales parece determinar la frecuencia de las prácticas. Específicamente, los profesionales con formación especializada utilizaban con mayor frecuencia *organizar programas de Educación Parental y construir relaciones de confianza con los padres*. Tal resultado lleva a reforzar la necesidad de formación de todos los profesionales, tal como reconocen Campbell y Palm (2004) cuando afirman que es necesario formar a los profesionales para la promoción de una parentalidad positiva.

La definición de las competencias profesionales pueden ser una importante contribución para el conocimiento y formación de la Parentalidad Positiva.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES Y LÍNEAS
FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

6.1. Conclusiones

La parentalidad no es sólo un hecho social y biológico, sino también la realización de un proceso de madurez psicológica en los adultos que son padres, abarcando un conjunto de adaptaciones emocionales y cognitivas que habilitan a los adultos a ser padres, es decir, conocer las necesidades de sus hijos en las esferas sociales, cognitivas, emocionales y físicas (Wilson, *et al.*, 1996). Por consiguiente, la parentalidad conforma una dimensión social, económica, cultural y política y no puede ser vista como un asunto privado (Lealman *et al.*, 1983). Resulta, por ello, importante definir la parentalidad de una manera que tenga en cuenta el ambiente físico y social (Browne y Herbert, 1997).

Actualmente, los padres enfrentan niveles sin precedentes de estrés social y económico. La incidencia creciente de problemas sociales hace difícil la tarea de mantener una vida equilibrada, incluso para los propios padres. Así, la presencia de ciertos factores de riesgo en la vida de las familias pueden presentar más dificultad a la hora de asumir las responsabilidades parentales.

La cultura y el contexto psicosocial determinan a formar y definir lo que los padres hacen y lo que los padres son. Del mismo modo, la parentalidad también refleja lo que los vecinos y la comunidad en general contruyen. Es decir, los padres y los hijos son constructores activos de sus ambientes (Ford y Lerner, 1992; Wachs, 2000). La parentalidad está concebida como un conjunto de actos reguladores, pretendiendo ayudar a los niños a adaptarse al ambiente y explorar con éxito las oportunidades (Sarget y Winkel, 1990). Implica un conjunto de adaptaciones emocionales e intelectuales, es decir, conocer las necesidades de sus hijos en las esferas sociales, intelectuales, emocionales y físicas.

Si tenemos en cuenta los determinantes de la parentalidad, el consenso general es que el comportamiento parental es modulado por varias influencias, donde se incluyen las características individuales y recursos de los padres, las características de los niños y los recursos contextuales, especialmente las condiciones materiales de vida y la calidad en las relaciones (Belsky, 1984; Simons y Johnson, 1996). Estas influencias permiten determinar un modelo ecológico de la parentalidad con las condiciones sociales, comunitarias y culturales (Voydanoff y Donnelly 1998; Belsky *et al.*, 1991). Este

enfoque ecológico de la parentalidad, desarrollado originalmente por Bronfenbrenner (1997), destaca la influencia de los recursos y de los apoyos sí como de las capacidades y características de los padres.

La Educación Parental debería ser considerada como parte de la ecología de la parentalidad, Quinton (2004), determina que los padres, tradicionalmente, no reciben preparación más allá de la experiencia de tener hijos. En muchas ocasiones, el aprendizaje es por ensayo y error (Risley, Clark y Cataldo, 1976; Sanders *et al.*, 2000). Sin embargo, las exigencias de la parentalidad son cada vez más complicadas, los padres no pueden acceder al sistema de apoyo informal (ej., abuelos, amigos y familiares de confianza), la presencia de ciertos estresores, como por ejemplo, la separaciones y/o divorcios en la vida de las familias (Sanders, Nicholson y Floyd, 1997).

La ausencia de apoyos informales y/o familias desestructuradas son factores de riesgo que hacen necesario invertir en el ejercicio de la parentalidad positiva, en una perspectiva de Empoderamiento y habilitación (*empowerment y enabling*, Dunst, Trivette y Deal, 1998), a través del desarrollo de competencias en las dimensiones de la vida familiar que más directamente se relacionan con la educación de los niños y jóvenes. Esta inversión debe resultar beneficiosa en el ejercicio de una parentalidad responsable, para mejorar el bienestar y la calidad de vida de cada uno de sus elementos, en último caso, la de los hijos.

Existe cada vez más un campo de conocimientos científicos sobre los factores que contribuyen al desempeño más eficaz de la parentalidad, y por otro lado, de los que inhiben esa función puesto que producen un efecto negativo en el desarrollo de los niños (Dore y Lee 1999). Las contribuciones de la Psicología en el área de la Educación Parental, tiene un papel muy importante, ya que profundiza en el conocimiento sobre el desarrollo humano y las variables inherentes a este proceso. Y ha permitido ampliar el campo de los resultados de los programas, sus efectos en la función parental y en el desarrollo de los padres y del niño.

En la actualidad, el conocimiento se encamina a una concepción holística de la parentalidad y de sus influencias, de manera que es necesario desarrollar investigaciones en los tres sistemas interrelacionados: (1) Las necesidades de desarrollo del niño; (2) las competencias de los padres o educadores para responder de forma apropiada a esas necesidades y (3) las influencias ambientales. En este sentido, la

investigación contrará las mejores formas de contribuir hacia una Parentalidad Positiva. A lo largo de las últimas décadas, diversos organismos internacionales y nacionales han ido reconociendo la importancia de aceptar proceso de aprendizaje conjunto y continuo acerca de la definición de la parentalidad para el mejor interés del niño.

En este sentido, la educación parental es un área profesional emergente, en continuo cambio y que sigue evolucionando para responder a las diversas necesidades de las familias y de sus niños. Uno de los retos es fomentar las capacidades y habilidades parentales para la crianza y la educación de los menores y disminuir la incidencia de abuso, aumentar el éxito escolar y mejorar la resiliencia familiar.

En Portugal la educación parental está emergiendo, como una asignatura profesionalmente reconocida, sin embargo, hay pocas instituciones de educación superior que ofrezcan formación en esta área. Así, se espera que los resultados de este estudio puedan contribuir hacia una evolución de esta área profesional.

Los profesionales contribuyen con esfuerzo y trabajo en el ejercicio de la parentalidad, de manera que resulta necesario caminar para garantizar que estos sean reconocidos con un estatus profesional. Doherty (2009) destaca el modelo colaborativo impulsado por las familias y las comunidades, donde los profesionales necesitan comprender el reto de su trabajo y desarrollar estrategias en respuesta a los problemas que enfrentan. No obstante, el papel de los profesionales ha evolucionado a lo largo del tiempo, como nuestros conocimientos sobre los niños, la parentalidad, la educación de adultos y las dinámicas de grupo (DeBoard y Mata, 2002). La tarea de la educación parental implica una multiplicidad de competencias y la convergencia de áreas de intervención como el desarrollo infantil o la relación parental (Campbell y Palm, 2004; Powell y Cassidy, 2000).

La investigación sobre las características de los profesionales van a contribuir a mejorar el *arte* de la Educación Parental (Carter, 1996). Esta exigencia está creciendo en las comunidades y está siendo considerada una prioridad en el ámbito social y educacional (Kagan, 1995). Así, la proximidad, accesibilidad, integración y coordinación, son valores inherentes a los servicios sociales municipales que pueden servir como principios para la intervención. Para diseñar intervenciones preventivas en este ámbito es vital comprender el contexto e introducir una filosofía de innovación, evaluación profesional y de calidad en los servicios de apoyo a las familias (Carter, 1996).

En la actualidad, la voluntad política se inclina por mejorar los servicios de apoyo a las familias, para la promoción y protección del niño (Recomendación 19, 2006), buscando soluciones para las dificultades en la parentalidad. Admitiendo que las posibilidades para un buen desarrollo están correlacionadas con el contexto familiar en el cual el niño crece y que los resultados que el niño alcanza, a nivel de desarrollo, están significativamente dependientes de la interacción familiar.

La preparación de los profesionales implica una profunda reflexión. Es decir, es una cuestión esencial el enfoque del desarrollo de la Educación Parental y saber de qué forma los profesionales son entrenados, supervisados y apoyados en su trabajo con los padres (Carter, 1996). Las exigencias sobre los profesionales son enormes e incluyen la expectativa de trabajar con varias culturas, asignaturas y sistemas; poseer un creciente y consolidado modelo teórico; adoptar métodos que realmente fortalezcan a las familias; producir resultados visibles en un corto espacio de tiempo y con pocos recursos financieros. Además, estas cuestiones aumentan con las complejas circunstancias de los padres, familias y las implicaciones que esas condiciones tienen en la exigencia de las competencias parentales necesarias.

Como se explicaba anteriormente en este estudio, el último Informe Anual de lo Comité Nacional de Promoción de los Derechos del niño y de protección de los niños y jóvenes (CNPCJ, 2015), se han presentado 36.165 procesos y de ellos 12.237 corresponden a expedientes en riesgo del bienestar y desarrollo infantil. Como en años anteriores, se comprueba que la gran mayoría de medidas aplicadas por las Comisiones corresponden a medidas en el medio natural de vida (32.751; 90.2%). Por lo tanto, se concluye que es importante desarrollar programas en la Educación Parental, en el ámbito del artículo 41. de la Ley 147/1999. La protección del niño, del joven en riesgo y la consecuente promoción de sus derechos según el artículo 6 de la Ley de protección de los niños y jóvenes es de competencia de las entidades públicas y privadas con atribuciones en materia de infancia y juventud. Sin embargo, es incuestionable que la supervivencia de un niño dependa de los padres, no existe nada en el ambiente tan esencial para el éxito de un niño que sus padres (Bjorklund, Yunger y Pellegrini, 2002).

En esta línea, las oportunidades para el buen desarrollo del niño están asociadas a diversos factores como la calidad del ambiente familiar, los niveles de interacción con

la figura cuidadora y el tipo de experiencias que le son dadas. En concreto, la Educación Parental es una respuesta eficaz a la protección de los menores (Quintana et al., 2009).

El informe de Evaluación de Intervenciones de Educación Parental (2007-2010), elaborado a partir del estudio solicitado por el Instituto de Seguridad Social y la Dirección General de Seguridad Social (Abreu-Lima *et al.*, 2010), con el objetivo de regular la medida de Educación Parental (Artículo 41º, Ley 147/99 de Protección de Niños y Jóvenes en Riesgo). A partir de ese estudio se concluye que el reconocimiento institucional del trabajo de los profesionales y la disponibilidad de recursos financieros es fundamental para una adecuada concretización de las intervenciones de educación parental, así como la certificación de las competencias de estos profesionales.

En Portugal es sin duda alguna una necesidad urgente de formación y certificación de estos profesionales, con lo que esa formación y certificación implican a nivel de identidad y reconocimiento profesional, así como de la garantía de calidad de la intervención que implementan.

Esta situación es particularmente importante cuando la investigación revela que uno de los factores de eficacia de los programas es que sean implementados por profesionales competentes, formación adecuada, apoyados por gestores eficaces y con acceso a supervisión (Reynolds y Cotton, 2007).

En este sentido, otros países han sentido la necesidad de identificar las competencias de los profesionales, las deficiencias y garantizar la formación continua de calidad. Como dicen Arcus, Schvaneveldt y Moss (2013), que exigen la necesidad de formación de los profesionales. La asunción del apoyo y la educación parental como un instrumento significativo, ha colocado la profesionalización de esos técnicos como una de los cambios esenciales (NOS, 2001.).

Otra prioridad importante se refiere a la necesidad de promover la articulación de la red formal. Esta articulación favorecerá una respuesta adecuada a las necesidades funcionales y urgentes de las familias. Así, el trabajo en red entre investigadores, políticos, gestores y profesionales, etc., es otra de las conclusiones de este estudio.

La parentalidad es un proceso complejo, muy influenciado por el contexto social. Por lo tanto, los profesionales deben construir redes y asociaciones que motiven el desarrollo en las comunidades. Deben informar a los legisladores y políticos para que tomen decisiones fundamentadas en el dominio de la Parentalidad Positiva. Para ello,

tienen que comprender como funcionan los sistemas políticos, educacionales, legales y médicos, para que puedan seleccionar la información a presentar.

La información basada en la investigación reviste importancia, es fundamental llevar la evidencia científica al conocimiento de los político y basar la planificación de las acciones y las decisiones en el apoyo a las familias. La calidad es un proceso complejo que exige la coordinación de los distintos agentes con sus competencias, intereses, perspectivas, recursos, apoyo financiero, técnico y humano. La implementación y la evaluación de programas de educación parental es un elemento fundamental entre el ejercicio de las responsabilidades parentales y el desarrollo de políticas (Davies, 2004).

En Portugal aún no existe un instrumento que describe las competencias que un profesional eficaz y competente necesita saber para desarrollar su trabajo con calidad. En este sentido, el Cuestionario de Competencias Profesionales para la intervención en la parentalidad podría servir para reconocer previamente las competencias adquiridas, identificar capacidades y déficits de conocimientos, comparar el nivel de la práctica con las competencias establecidas, ayudar a desarrollar y limitar un área de trabajo más efectiva. También, para las organizaciones puede servir de soporte para mejorar el reclutamiento y proporcionar a los profesionales el alcance de los objetivos. Las instituciones de la enseñanza superior y otras instituciones pueden utilizar el Cuestionario de Competencias Profesionales para la intervención en la parentalidad en sus calificaciones. Y, además, pueden ser presentados como referencia para lograr apoyos del gobierno para las agencias, instituciones, etc.

Este trabajo ha supuesto una mayor visibilidad, valoración de su importancia y la constatación de que se necesita una formación especializada en el área de la Educación Parental y, consecuentemente, una respuesta por parte de las Universidades y otras instituciones.

6.2. Implicaciones y líneas futuras de investigación

A partir de la revisión bibliográfica y de los resultados del estudio empírico realizado, se extraen una serie de líneas que pueden ser interesantes de cara a continuar investigando en el tema.

- I. Con respecto a los instrumentos de medida, sería necesario analizar y mejorar la fiabilidad y la validez psicométrica de los instrumentos de autoinforme en este ámbito de aplicación. Asimismo, de cara a la validez transcultural incluir una evidencia empírica de dichos instrumentos y poder construir una sólida base de conocimientos. Una de las técnicas de evaluación de interés son los *Grupos focales*, permiten la recogida de datos, en un corto espacio de tiempo, de una diversidad de información en un ambiente relajado y sobre diferentes temas (Morgan, 1997). Además, esta técnica conduce a un *insight* sobre las opiniones, creencias personales y promueve un impacto desencadenando nuevas ideas sobre el tema en discusión (Bedford y Burgess, 2001).

- II. Elaborar una serie de competencias profesionales que permitan establecer el desarrollo y contribución diferencial en el trabajo de la parentalidad. Por lo que sería conveniente mejorar la formación y certificación de los profesionales para encontrar herramientas que sean de utilidad para dotar de una identidad y reconocimiento profesional. La investigación académica y la formación de los profesionales pueden resultar una contribución válida, teóricamente fundamentada, produciendo efectos en el ejercicio de las responsabilidades parentales. Profesionales bien formados para esta función pueden promover con eficacia la Parentalidad Positiva, importante clave para un *Admirable Mundo Nuevo*.

- III. Establecer un plan de acción preventiva que se realice principalmente en estadios tempranos con un diseño de carácter longitudinal y permitan establecer el desarrollo y contribución diferencia de cada uno de los factores implicados en el consiguiente desarrollo evolutivo. En definitiva, el marco conceptual de la Convención de los Derechos del Niño (1990), donde se presenta, como una de las condiciones esenciales para la realización de sus derechos, el crecimiento en un ambiente familiar y en una atmosfera de alegría, amor y comprensión La Educación Parental es un importante medio de capacitar y habilitar a los padres a asumir sus responsabilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Abidin, R. (2004). Índice de Stress Parental (PSI): *Parenting Stress Index. Manual*. (1a Ed.) (Adaptação portuguesa de S. Santos). Lisboa: Cegoc-Tea.
- Abreu-Lima, I. (2003). Cenários de Educação e Desenvolvimento: O Meio Familiar e seu Impacto na Educação e Desenvolvimento da Criança. Tesis doctoral no publicado. FPCEUP Porto, Portugal
- Abreu-Lima, I. Alarcão, M. Almeida, A.T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., y Santos, M. R., (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010*. Recuperado el 20 de junio de 2015, desde http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.Asp?R=3493ym=PDF
- Alarcão, M. (2000). *(Des) equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Allen, K. y Huff, N. L. (2014). *Family coaching: An emerging family science field*. *Family Relations*, 63 (5), 569-582.
- Almeida, A., Abreu-Lima, I., Cruz, O., Gaspar, M. F., Brandão, T., Alarcão, M., Ribeiro Santos, M., & Cunha Machado, J. (2012). Parent education interventions: Results from a national study in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 135-149.
- Almeida, L. y Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Psiquilíbrios. Braga.
- Almeida, L. y Freire, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Braga, Portugal: Psiquilíbrios.
- Aos, S., Lee, S., Drake, E., Pennucci, A., Klima, T., Miller, S. y Burley, M. (2011). *Return on investment: Evidencebased options to improve statewide outcomes*. Document No. 11-07-1201. Olympia: Washington State Institute for Public Policy.
- Arcus, M. E.; Schvaneveldt, J. D. y Moss, J. J. (1993). The nature of family life education. En M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt y J. J. Moss (Eds.), *Handbook of family life education: Foundations of family life education*, Vol. 1. Newbury Park: Sage.
- Ariès, P. (1981) *História Social da Criança e da Família*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, (RJ): LTC;
- Atria, M. y Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias y C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*. (pp. 179-198). New York, NY: Haworth Press.
- Axford, N. y Morpeth, L. (2012). The Common Language prevention operating system: from strategy development to implementation of evidence- based practice. In B. Kelly y D. Perkins (Eds.), *Handbook of Implementation Science for Educational Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Azar, B. (1989). *Understanding and Using English Grammar*, 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Azevedo, A., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C. Y Marques, B. (2010). The “Incredible Years Parent Training Programme”. Families of preschoolers with disruptive behavior symptoms: Does it work? Preliminary data with a clinical Portuguese sample. En E. J. Knorth, M. E. Kalverboer, J. Knot-Dickscheit (Eds.). *Inside Out - How interventions in child and family care work: An international source book* (pp. 147-150). Antwerp - Apeldoorn: Garant Publishers.
- Azevedo, A., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., y Leitão, S. (2011). *What changes in preschoolers with ADHD symptoms after a 14 week parental intervention: Preliminary results ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 3, 166
- Azevedo, M. y Maia, A. (2006). *Maus-tratos à Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Barbosa–Ducharne, M. (2006). Intervenção na parentalidade – O caso da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*. (13), (pp.295 – 309)
- Barlow, J., Parsons, J. y Stewart-Brown, S. (2005). Preventing emotional and behavioural problems: the effectiveness of parenting programmes with children less than three years of age. *Child: Care, Health and Development*, 31, 33-42.
- Barth, R. P., Lee, B. R., Lindsey, M. A., Collins, K. S., Strieder, F., Chorpita, B. F., Sparks, J. A. (2012). Evidence-based practice at a crossroads: The emergence of common elements and factors. *Research on Social Work Practice*, 22, 108-119.
- Bavoleck, J. y Keene, R. (1999). Adult-Adolescent Parenting Inventory-AAPI-2. *Family Development Resources, Inc.*
- Bavolek, S. J. (1985). Validation of the nurturing parenting program: Increasing the nurturing parenting skills of families’ en *Head Start. Research Report*.
- Bavolek, S. J., Henderson, H. L. y Schultz, B. B. (1988). Reducing chronic neglect in Utah. *Summary of neglect project from September 30, 1985*
- Bavolek, S.J. (1990). Research and Validation Report of the Adult- Adolescent Parenting Inventory. Park City, UT: *Family Development Resources, Inc.*
- Bavolek, S.J., Henderson, H.L. y Shultz, B.B. (1987). Reducing Chronic Neglect en *Utah. Research Report*.
- Bavolek, S.J., Keene, R., Weikert, P. (2005). *The Florida Study: A Comparative Examination of the Effectiveness of the Nurturing Parenting Programs*. Research Report. Recuperado el 25 de junio de 2015, desde <http://nurturingparenting.com/images/cmsfiles/nppvalidationstudies11-12-14.pdf>

- Bedford, T. y Burgess, J. (2001). The focus group experience. En M. L. y C. Dwyer (Eds.), *Qualitative methodologies for geographers* (pp. 121–135). London, England: Arnold.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55: 83-96. doi:10.1111/cdev.12588
- Belsky, J. (1993) Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, pp. 413–434.
- Belsky, J., Steinberg, L. y Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child development*, 62 (pp. 647-670).
- Bernal, M. E. (1984). Consumer Issues in Parent Training. In R. F. Dangel y R. A. Polster (Eds.), *Parent Training* (pp. 477-503). New York: The Guilford Press.
- Bijou, S. W. (1984). Parent training: Actualizing the critical conditions of early childhood development. In R. F. Dangel y R. A. Polster (Eds.), *Parent training: Foundations of research and practice* (pp. 15–26). New York: Guilford Press.
- Bjorklund, D. F., y Pellegrini, A. D. (2002). The origins of human nature: Evolutionary developmental. *Psychology*. Washington, DC: American Psychological association.
- Bjorklund, D. F., Younger, J. L., y Pellegrini, A. D. (2002). The Evolution of Parenting and Evolutionary Approaches to Childrearing. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 2. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Bradley, R. (2002). Environment and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 2. Biology and Ecology of Parenting. Mahawah, N.J. (pp. 281-314): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bradley, R. H. (1995). Environment and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 2. Hillsdale, (pp. 235-262). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brenner, N., McMachon, P., Warren, C. y Douglas, K. (1999). Forced sexual intercourse and associate health-risk behaviors among female college students in the United States. *Journal Consult Clinique Psychology*, 67, 252-259.
- Brock, G., Oertwin, M. y Coufal, J. (1993). Parent education: Theory, research and practice. In M. Arcus, J. Schvaneveldt y J. Moss (Eds.), *Handbook of family life education. The practice of family life education*. Vol 2 (pp.87-114). Newbury Park: Sage.

- Bronfenbrenner, U. (1958). Socialization and social class through time and space. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb y E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology*. New York: Jolt, Rinehart and Winston.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. USA: Sage Publications
- Bronfenbrenner, U. y Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs and empirical findings. In *Social Development*, 9, pp. 115-125.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Processes. W. Damon; R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology*.
- Brooks, D. M. (2006). *Conserving Cracids: The most Threatened Family of Birds in the Americas*, 6. Miscellaneous Publications of The Houston Museum of Natural Science
- Brown, J.S., Collins, A. y Duguid, P. (1995). *La cognición situada y la cultura del aprendizaje*. *Kikiriki*, 39, 46-60
- Brown, M. B. (2005). *Parent education and support literature review*. University of Delaware. Recuperado el 7 de mayo de 2009, desde <http://ag.udel.edu/extension/fnelson/oldfam/best/crp-part100.html>. Delaware:
- Brown, M.B. (2000). *Recommended Practices: Parent Education and Support. A Review of the Literature on Parent Education and Support*. University of Delaware. Recuperado el 12 de mayo de 2009, desde <http://ag.udel.edu/extension/fnelson/oldfam/best/crp-part100.html>. Delaware.
- Browne, K., y Herbert, M. (1997). *Preventing Family Violence*, Chichester: Wiley.
- Cabral, A., Ferreira, A., Santos, J., Gaspar, M., Silva, P., y Eufrazia, R. (2010). *Uma aventura no mundo da família*. Gouveia: Edições GAF.
- Campbell, D., y Palm, G. (2004). *Group parent education: Promoting parent learning and support*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Campbell, R., Pound, P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., y Pill, R. Donovan J. (2011). *Evaluating meta-ethnography: Systematic analysis and synthesis of qualitative research*. *Health Technology Assessment*, 15, 1-164.

- Carter, N. (1996). *See how we grow: A report on the status of parenting education in the U.S. Philadelphia, PA: The Pew Charitable Trusts*, el 6 de Agosto de 2005, desde www.pewtrusts.com/pubs/pubs_item.cfm?content_item_id=411&content_type_id=17&page=p2
- Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino*. Porto. Livpsi
- Carvalho, O. D. y Pinto, I. M. (2011). Vers une parenté positive: Compétences pour le travail avec les parents. *Actes de 14^o Colloques de l'AIFREF*. Université du Luxembourg: Luxembourg
- Cassidy, D. (2003). The growing of a profession: Challenges in family life education. *Family life education: Integrating theory and practice*, 44-55.
- Center for Parent Education (2004). *Core knowledge for parents and professionals who work with families*. Denton, TX: University of North Texas. Recuperado el 2 de enero de 2006, desde www.unt.edu/cpe/career/ccore.htm.
- Chamberlain, P. y Patterson, G. R. (1995). Discipline and child compliance in parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 4, (pp. 202-225). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cid, P. y Sacristán, J. (2002). Psicopatología y contexto social. La familia como riesgo y protección. El maltrato en la infancia, pp. 303-312. In *Psicopatología infantil básica: Teoría y casos clínicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Clayton, D.M. (2007). *Parenting education for low-income parents of preschoolers: What is the most effective approach?* Ph.D. Thesis. Indiana University of Pennsylvania.
- Cole, J. (1995). Intervenção Precoce em Bebé Prematuro de Alto Risco. In *Bebé XXI*, 237-249 – Criança e Família na Viragem do Século. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1995
- Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens - NPCJ (2012). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ*. Recuperado el 28 de mayo de 2012, desde http://www.cnpcjr.pt/Relatorio_2012_28maio.pdf
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1990). *Cadernos I.A.C., n.º 1* Instituto de Apoio à Criança, Lisboa.
- Cooke, B. (2006). Competencies of a Parent Educator: What Does a Parent Educator Need to Know and Do? In *Child Welfare*, 85 (5), *ProQuest Psychology Journals*, pp. 785-802.
- Costello, E. J., Foley, D. L., y Angold, A. (2006). 10-year research update review: The epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: II. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 8-25.

- Cowan, C. P. y Cowan, P. A. (1988). Who does what when parents become partners: Implications for men, women and *Marriage and Family Review*, 13, pp. 105-132
- Cowan, P. A., Powell, D. y Cowan, C. P. (1998). Parenting Interventions: a family systems perspective. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th Ed.) Vol. 4. New York: Wiley.
- Crnic, K. y Low, C (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5, Practical issues in parenting* (pp. 243-268). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Cummings, E. M. (1990). Classification of attachment on a continuum of felt security, illustrations from the study of children of depressed parents. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, y E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 311-338). Chicago: The University of Chicago Press.
- Curran, D. (1983). *Traits of a Healthy Family*. Minneapolis, MN: Winston.
- Daa'iyah, M. F., Jefferson, J. L., y Fleming, J. (2005). The effect of an Adlerian video-based parent education program on parent's perception of children's behavior: A study of African American parents. *Journal of Professional Counseling, Practice, Theory, y Research*, 33(1), 21.
- Davies, A. Gray, J. Mant y K. Seers (Eds), *Evidence-Based Practice: A Primer for Health professionals*. London: Churchill Livingstone, 2nd Edition.
- Davies, P.T. (2004). «*Changing Policy and Practice*». En M.G. Dawes, P.T.
- De Paúl, J. (1988). *Maltrato y abandono infantil: identificación de los factores de riesgo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- DeBoard, K. y Matta, M. A. (2002). Designing Professional Development Systems for Parenting Educators. *Journal of Extension*, 40(2). Recuperado el 25 de abril de 2005, desde
- DeBoard, K.; Sloop, S. y Bazemore, S. (2001). *Professional development systems for parenting education*. North Carolina Partnership for Children Annual Smart Start Conference.
- DeBord, K., Bower, D., Goddard, H. W., Kirby, J., Kobbe, A. M., Myers-Walls, J. A. y Ozretich, R. A. (2002). *National extension parenting educators' framework*. Raleigh: North Carolina State University.

- DeBord, K., Bowers, D., Goddard, H.W., Kirby, J., Kobbe, A., Mulroy, M., Myers-Walls, J., and Ozretich, R. (2014) *Are you a parent educator? Are you interested in learning how to become a more effective parent educator? What credentials allow someone to be called a parent educator? Are you interested in training or certifying parenting educators?* University of Minnesota.
- Decreto-Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. *Diário da República* – I Série – A, n.º 204.
- Demick, J. (2002). Stages of parental development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 3: Being and becoming a parent. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 389-413.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1998). Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp.1 - 34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diário da República (1991) *Carta das Nações Unidas* en *Diário da República I Série A*, n.º 117/91, mediante o aviso n.º 66/91, de 22 de Maio
- Dickens, C. (2002). *Contos de Natal*, Porto: M.E.D.I.A.S.A.T.
- Dinkmeyer, D., y McKay, G. D. (1989). The parent's handbook: Systematic training for effective parenting. *American Guidance Service*, 4201 Woodland Road, Circle Pines, MN 55014.
- Dishion, T. J. y McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child y Family Psychology Review*, 1, 61–75.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S. y Bates, J.E. (1994). Socialization mediators of the relation between socio-economic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649–665.
- Doherty, W. (1995). Boundaries between parent and family education and family therapy: The levels of family involvement model. *Family Relation*, 44, 353-358.
- Doherty, W. J. (2000). Family sciences and family citizenship: Toward a model of community partnership with families. *Family Relations*, 49, pp. 319-325.
- Dore, M. y Lee, J. M. (1999). The role of parent training with abusive and neglectful parents. *Family Relations*, 48(3), 313-325.
- Drummond, J.E., Letourneau, N., Neufeld, S.M., Steward, M. and Weirs, A. (2008). Effectiveness of Teaching an Early Parenting Approach within a Community-Based Support Service for Adolescent Mothers. *Research in Nursing and Health*, 31: 12-22

- Dumka, L., Roosa, M., Michaels, M. y Suh, K. (1995) Using research and theory to develop prevention programs for high risk families. *Family Relations*, 44, 78–86.
- Dumka, L.E., Garza, C.A., Roosa, M.W. and Stoerzinger, H.D. (1997). Recruitment and Retention of High-Risk Families into a Preventive *Parent Training Intervention*. *The Journal of Primary Prevention*, 18 (1) September: 25-29.
- Dunst, C.J., Trivette, C. M. y Deal, A. G. (1998). *Enabling and Empowering Families: Principles guidelines for practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- East, M. (1980). *Home economics: Past, present and future*. Boston: Allyn y Bacon.
- Eckenrode, J., Campa, M., Luckey, D. W., Henderson, C. R., Cole, R., Kitzman, H., Olds, D. (2010). Long-term effects of prenatal and infancy nurse home visitation on the life course of youths: 19-year follow-up of a randomized trial. *Archives of Pediatric Adolescent Medical*, 164, 9-15.
- Egger, H. L. y Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313-337.
- Einzig, H. (1999). Review of the field: current trends, concepts and issues. In S. Woldendale y H. Einzig. *Parenting education and support. New opportunities* (12-32). London: David Fulton Publishers.
- Elliott, D. S. (2010). Lessons from Columbine: effective school-based violence prevention strategies and programmes. *Journal of Children's Services* 4, 53-62.
- Faggiano, F., Galanti, M. R., Bohrn, K., Burkhart, G., Vigna-Taglianti, F., Cuomo, L., Wiborg, G., EU-Dap Study Group (2008). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: EU-Dap cluster randomised controlled trial. *Preventive Medicine*, 47, 537- 543.
- Falcão, M., Serra D, M. P. y S e Tenreiro S. T. (2017) *Direito da Família - da teoria à prática*, 2.^a Ed, Reimpressão, Coimbra, Almedina
- Family Resource Coalition (1996). *Guidelines for Family Support Practice*. Chicago: Author.
- Fine, M. y Henry, S. (1989). Professional issues in parent education. En M. Fine (Ed.) *The second handbook on parent education: Contemporary perspectives*, (pp. 3-20), New York: Academic Press.
- Fine, M. y Lee, S. D. (2000). *Changing Faces of Parenting and Parent Education Handbook of Diversity*. Parent Education: The. New York: Academic Press.
- First, J. y Way, W. (1995). Parent Education outcomes: insights into transformative learning. *Family Relations*, 44, 104-109.

- Fontana, A. y Frey, J. (1998) Collecting and Interpreting Qualitative Materials. En *Interviewing: The Art of Science* (Eds, Denzin, N. and Lincoln, Y.) Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 47-78.
- Ford, D. L. y Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Forehand, R. and Kotchick, B. (2002). Behavioral Parent Training: Current Challenges and Potential Solutions. *Journal of Child and Family Studies*, 11: 377-384.
- Forehand, R., Miller, K. S., Dutra, R. y Watts Chance, M. (1997). Role of parenting in adolescent deviant behavior: Replication across and within two ethnic groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 1036-1041.
- Galinsky, E. (1987). *The Six Stages of Parenthood*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gallardo, A. (1994). *Maus Tratos Infantis*. Porto: Porto Editora.
- Garbarino, J. (1990). The human ecology of early risk. S. J. Meisels; J. P. Shonkoff (eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garbarino, J. (1992). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Garbarino, J. and Associates.
- Garbarino, J. (1997). Growing up in a socially toxic environment. In Cicchetti, D. e Toth, S. L. (Eds.), *Developmental perspectives on trauma: Theory, research and intervention*. New York. University of Rochester Press, pp. 141-154.
- Garbarino, J., Cohn, A. y Ebota, A. (1982). The Significance of Cultural and Ethnic Factors in *Preventing Child Abuse: an Exploration of Research Findings*. Chicago: National Committee for Prevention of Child Abuse.
- Garcia, A. C., Levi, J. y Finkelstein, R. (2009). Evaluating community-based prevention programs. *Journal of Urban Health*, 86 (5), 668-671.
- Gaspar, M. (2003). O trabalho com pais na prevenção do comportamento antissocial. En I. Alberto, A. Fonseca, C. Albuquerque, A. Ferreira y A. Rebelo (Orgs). *Comportamento AntiSocial: Escola e Família* (pp.217-229). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Portugal
- Gaspar, M. F. (2011), Educação parental e prevenção do risco na infância: Resposta milagre ou desafio incitador? En A. Almeida y N. Fernandes (org.), *Intervenção com crianças, jovens e famílias: Estudos e práticas*. . Coimbra: Almedina, 204-224.
- Ghate, D. y Hazel, N. (2002). *Parenting in Poor Environments: Stress, Support and Coping*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Ghate, D., Hauari, H., Hollingworth, K. y Lindfield, S. (2008). *Key elements of effective practice in parenting support*. Youth Justice Board for England and Wales, London, England.
- Gibbs, J., Underdown, A., Stevens, M., Newbery, J. and Liabo, K. (2003) *Group-based parenting programmes can reduce behaviour problems of children aged 3-12 years. What Works for Children group Evidence Nugget* Economic y Social Research Council
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodnow, J. y Collins, A. (1990). *Development According to Parents. The Nature, Sources and Consequences of Parents' Ideas*. Hove, East Suss: Lawrence Erlbaum.
- Goodyear, R.; Rubovits, J. (1982). Parent education: A model for low-income parents. *The Personnel and Guidance Journal*, March, 409-412.
- Gray, A. (2001). *Family Support Programmes: A Literature Review*, (Report prepared for the Ministry of Education. Wellington: Gray Matter Research Ltd.
- Greder, K., Diers, J. A. y Schnurr, M. P. (2010). Evaluation of the effectiveness of online and traditional classroom delivery format for training parenting educators. *Family Science Review*, 5 (1).
- Greder, Kimberly A. (2004) Iowa Curriculum Strengthens Core Competencies of Parenting Educators. *Journal of Family and Consumer Science* 96.4: 14.
- Grietens, H. (2010). Discerning European perspectives on evidence-based interventions for vulnerable children and their families. *International Journal of Child and Family Welfare*, 13, 6-17.
- Group-based parenting programmes can reduce behaviour problems aged 3-12 years. *What Works for Children Group Evidence Nugget*, April (Economic and Social Research Council, UK). Recuperado el 2 de abril de 2009, desde http://www.whatworksforchildren.org.uk/nugget_summaries.html#parenting
- Heath, P. (2004). *Parent-Child Relations: History, Theory, Research, and Context*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Henggeler, S. W., Clingempeel, W. G., Brondino, M. J., y Pickrel, S. G. (2002). Four-year follow-up of multisystemic therapy with substance-abusing and substance-dependent juvenile offenders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 868-874.
- Hill, M. M. y Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo, 2ª edição, Lisboa.

- Hogan, C. (2002). *Understanding Facilitation: Theories and Principles*. London: Kogan Page.
- Hoghugh, M. (2004) Parenting: an introduction. In M. Hoghugh y N. Long (Eds), *Handbook of parenting: theory and research for practice*, 1-18. London: Sage.
- Hong, K. J. (1995). Active parenting today, parent's guide. Seoul: Chung Ang Aptitude Publishing Co. An exploratory evaluation of the systematic training for effective parenting (step) programme C. F. Sharpley and A. M. Poiner. *Australian Psychologist* Vol. 15, Iss. 1, 1980
- Huser, M. A. R. Y., Small, S. A. y Eastman, G. (2008). *What research tells us about effective parenting education programs What Works*, Wisconsin Fact Sheet.
- Hutchings, J., Bywater, T., Daley, D., Gardner, F., Jones, K., Eames, C. Whitaker, C. (2007). A pragmatic randomised control trial of a parenting intervention in sure start services for children at risk of developing conduct disorder. *British Medical Journal*, 334, 678-682.
- Isabella, R. A. y Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment. *Child development*, 62, pp 373-384
- Iwaniec, D. (1997). Evaluating Parent Training for Emotionally-Abusive and Neglectful Parents; Comparing Individual versus Individual and Group Intervention. *Research on Social Work Practice*, 7 (3), pp. 329-349.
- Jalongo, M. (2002). *Writing for publication: A practical guide for educators*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Jerónimo, A., Sequeira, J. y Gaspar, M. (2010). A mudança narrativa em grupos de educação parental/Narrative change in group based parenting education. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. NFAD *Revista de Psicologia*, 1, 371-379.
- Jiménez, J.; Moreno M.; Oliva A; Palacios J. y Saldaña D. (1995). *El maltrato infantil en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Johnson, B. D., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A., y Walters, M. G. (2014). A parenting competency model. *Parenting*, 14(2), 92-120.
- Johnson, D.C., Harrison, B.C., Burnett, M.F. and Emerson, P. (2003). Deterrents to Participation in Parenting Education. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 31: 403-424. Sage.
- Kagan, S. L. (1995). *The changing face of parenting education. Adapted from: On building parental competence: The nature of contracts and commitments. The challenge of parenting in the 90's*. Washington, DC: The Aspen Institute. Recuperado el 10 de enero de 2013, desde <http://www.ed.gov/databases/Eric/Digest /ed382406.html>.

- Kazdin, A. E. y Weisz, J. R. (2010). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*, 2nd edition. New York: Guilford Publications.
- Kellar, K. L. y Minnesota Department of Education (2001). *Early Childhood Family Education (ECFE) Program Enhancement Process Manual*. Recuperado el 2 de enero de 2005, desde
- Keller, H. (2000). Human parent-child relationships from an evolutionary perspective. *American Behavioral Scientist*, 43, pp. 957-969.
- Kotchick, B. A., Shaffer, A., Dorsey, S. y Forehand, R. (2004). Parenting Antisocial Children and Adolescents. In M. Hoghughi and N. Long (Eds.), *Handbook of Parenting Theory and Research for Practice*. London: Sage.
- Kurz-Riemer, K. (Ed) y Minnesota Department of Education (2001). *Quality indicators for early childhood family education (ECFE) programs*. Recuperado el 2 de enero de 2006, desde
- Lagges, A., Kacir, C. y Gordon, D. (2002). *Parenting Wisely: A Service provider's Guide*. Lamont, W. K. (3). Cheers Parenting Initiative Study
- Larsson. B., Fossum, B., Clifford, G., Drugli, M., Handegard, B. y Mørch. W. (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children: results of a randomized controlled trial. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 18, 42-52.
- Lawton, J. M., y Sanders, M. R. (1994) Interventions for Blended Families. *Clinical Psychology Review*, 14(5), 463-396.
- Lealman, G. T.; Haigh, D.; Phillips, J. M.; Stone, J. y Ord-Smith, C. (1983). Prediction and prevention of child abuse: an empty hope? *Lancet*, 1: 1423-1424.
- Leandro, A. (2010). Direitos da criança e comunidade. In A. Leandro, A. Laborinho Lúcio, y Guerra, P. (Eds.), *Estudos de Homenagem a Rui Epifânio* (pp. 43-78). Coimbra: Almedina.
- Leandro, A. (2013). Encontro Nacional de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CNPCJ), no Ano de 2012. *Conferência*. Fátima. CNPCJ.
- Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. *Direitos e deveres fundamentais*. Diário da República – I Série-A n.º 155.
- Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (1999). *Diário da República – I Série – A*, nº 204, de 1 de Setembro de 1999, 6115-6132.
- Leventhal, J. M., Garber, R. B. y Brady, C. A. (1989). Identification during the postpartum period of infants who are at high risk of child maltreatment. *Journal of Pediatrics*, 114, 481–487.

- Little, M. (2010). *Proof Positive*. London: Demos.
- Little, M. (2012). *From Innovation to Proven Model*. Dartington: *Social Research Unit*.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Magalhães, T. (2004). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J. Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Marienau, C. y Segal, J. (2006). Parents as Developing Adult Learners. *Child Welfare*, 85 (5) Sept: 767-784.
- Marques V, J. (2010). Crianças, jovens e tribunais. In A. Leandro, A. Laborinho Lúcio, y Guerra, P. (Eds.), *Estudos de Homenagem a Rui Epifânio* (pp. 111- 128). Coimbra: Almedina.
- Marques, A. (2004). *Com um brilhozinho nos olhos*. Relatório final do estágio em Análise e Intervenção em Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Martín, J.C., (2005). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicossocial*. Universidade de La Lagun: Tesis doctoral no publicado.
- Martín, J.C., (2005). *La intervención ante el maltrato infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid. Pirámide.
- Maslow, A.H., 1943. A theory of human motivation. *Psychological review*, 50, 370–396.10.1037/h0054346
- Matthews, J. y Hudson, A. (2001). Guidelines for Evaluating Parent Training Programs. *Family Relations*, 50 (1), 77-86.
- McBride, A. B. (1973). *The Growth and Development of Mothers*. New York: Barnes y Noble.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. y Sigel, I. E. (1995). Parental beliefs. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol 3. Status and social conditions of parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 333-358.
- McGilloway, S., Mhaille, G., Bywater, T., Furlong, M., Leckey, Y., Kelly, P., Donnelly, M. (2012). A parenting intervention for childhood behavioural problems: A randomized controlled trial in disadvantaged community based settings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80, 116-127.

- McGrath, N. (2007). Engaging the Hardest to Reach Parents in Parenting-Skills Programmes. En K. Pomerantz, M. Hughes and D. Thompson (Eds.), *How to Reach 'Hard to Reach' Children: Improving access, participation and outcomes*, pp. 184 -205. Chichester, UK: John Wiley and Sons, Ltd.
- Medway, F. J. (1989). Measuring the Effectiveness of Parent Education. In M. J. Fine (Ed.). *The Second Handbook on Parent Education - Contemporary Perspectives*. (pp. 237-256). California: Academic Press, Inc
- Melo, A. (2004). *Em busca do tesouro das famílias. Manual para formadores: Gabinete de Atendimento à família*. Viana do Castelo. Portugal.
- Miller, S. y Sambell, K. (2003). What do parents feel they need? Implications os parents' perspectives for the facilitation of parenting programmes. *Children and Society* 17: 32-44.
- Ministério da Segurança Social (2007) *Iniciativa Nacional para a Infância e Adolescência*. Recuperado el 6 de Agosto de 2014, desde <http://www.inia.gov.pt/pt/home.asp?op=0>
- Ministério de Sanidad y Política Social (2012). *Parentalidad Positiva y Políticas Locales de Apoyo a las Familias: Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidad parentales desde las corporaciones locales*. FEMP, Federacion Española de Municipios e Provincias, Ministério de Sanidad y Política Social, Gobierno de Espanha.
- Ministry of Social Development (2006b). SKIP: Module One. *Conscious Parenting: A Resource for Supporters of Parents*. Wellington: Ministry of Social Development Family and Community Services.
- Minnesota Department of Education (2005). *Parent education core curriculum framework and indicators*. Recuperado el 2 de enero de 2015 desde
- Minnesota State Board of Teaching (2001a). Rule # 8710.2000: *Standards of effective practice for teachers*. Recuperado el 21 enero de enero de 2012x, desde www.revisor.leg.state.mn.us/arule/8710/2000.html.
- Minnesota State Board of Teaching (2001b). Rule # 8710.3100: *Standards for teachers of parental and family education*. Recuperado el 21 de enero de 2012, desde www.revisor.leg.state.mn.us/arule/8710/3100.html.
- Moran, P., Gate, D. y Vane der Merwe, A. (2004). What Works in Parenting Support? *A Review of the International Evidence, Research Report No 574*. Annesley, UK: Department of Education and Skills.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mullis, R.L., Mullis, A.K., Cornille, T.A., Ritchson, A.D. y Sullender, M.S. (2004). *Early literacy outcomes and parent involvement*. Tallahassee, FL: Florida State University
- Nacional Council on Family Relations (2006). *Certified family life educator*. Recuperado el 15 de abril de 2011, desde www.ncfr.org/cfle/c_certification.htm.
- National Center on Fathers and Families, University of Pennsylvania (1995). *Core Learning*. Philadelphia: Author.
- National Council on Family Relations (2004). *Tools for Ethical Thinking and Practice in Family Life Education*. (Booklet). Minneapolis, MN: National Council on Family Relations. UK
- National Council on Family Relations, (2017). *Certified family life educator*. Recuperado el 23 de marzo de 2012, desde <https://www.ncfr.org/cfle-certification/become-certified>
- National Occupational Standards (2011). *Work with Parents National Occupational Standards*. Recuperado el 15 de enero de 2012, desde <http://nos.ukces.org.uk/Pages/index.aspx>
- National Parenting Education Network (2005). *Parent Education Core Curriculum Framework and Indicators*. Recuperado el 20 de enero de 2012, desde www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/npen/work_ev4.html
- Newman, P. R. y Newman, B. M. (1988). Parenthood and adult development. In R. Palkovitz y M. Sussman (Eds.), *Transitions to Parenthood*. New York: Haworth, pp. 313-338.
- Nick Axford¹, Delbert S. Elliott², Michael Little. *The Social Research Unit, Dartington, UK*. USA. University of Colorado, and Founding Director of Blueprints.
- Olds, D. L., Henderson, C. R., Chamberlin, R., y Tatelbaum, R. (1986). Preventing child abuse and neglect: A randomized trial of nurse home visitation. *Pediatrics*, 78, 65-78.
- Olds, D. L., y Kitzman, H. (1990). Can home visitation improve the health of women and children at environmental risk? *Pediatrics*, 86, 108-116.
- ONU (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. Recuperado el 18 de febrero de 2015, desde http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php.
- Palácios, J. (2005). *Prefácio in Parentalidade*. Coimbra: Edições Quarteto.

- Palm, G. (1993). Involved fatherhood: A second chance. *Journal of Men's Studies*, 2 (2), pp. 139-155.
- Palm, G. (1999). *100 Years of parenting education*. NC on FR Report, 44, 3-5.
- Palm, G.; Rossman, M.; Cooke, B.; Wolthuis, L. y Danforth, S. (1996, July). *Core Competencies of Parent and Family Educators*. Unpublished Manuscript.
- Park KI, Oh S. Effects of Active Parenting Today based on Goal Attainment Theory on Parenting Stress, Parenting Behavior, and Parenting Satisfaction. En *Mothers of School-Age Children*. J Korean Oct; 42(5):659-670.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G. y Ficher, P. (1995). Recent Developments on our Understanding of Parenting: Bidirectional Effects, Causal Models and the Search for Parsimon. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook Of Parenting: Vol 5. Practical Issues in Parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Paúl, J., Milner, J., y Múgica, P. (1995). Childhood maltreatment, childhood social support, and child abuse potential in a Basque sample. *Child Abuse y Neglect*, 19 (8), 907-920.
- Peters, R. (1990). *Who's in charge? A positive parenting approach to disciplining children*. Florida: Lindsay Press.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V., y Simon, A. (2006). *Working with children in care: European perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- Piedade, P. (2001). *Intervenção Social na evolução do sistema de protecção social das crianças e jovens em perigo em Portugal*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Direito. Coumbra. Portugal
- Pinderhughes, E.; Dodge, K. A.; Bates, J. e.; Pettit, G. S. y Zelli, A. (2000). Discipline responses: influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, and beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 14, pp. 380-400.
- Pinhel, J., Torres, N., y Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 509-521.

- Polaino-Lorente, A. y Cerezo Jimenez, M. A (1984). Algunos factores posibilitadores del desarrollo del entrenamiento de padres en modificación de conducta como una alternativa terapéutica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 1140-1162
- Polster, R. y Dangel, R. (1984). Behavioral parent training. Where it came from and where it's at. In R. F. Dangel y R. A. Polster (Eds.), *Parent Training* (pp. 1-13). New York: The Guilford Press.
- Powell, D. (2005). Searches for what works in parenting interventions. In T. Luster y L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An Ecological Perspective* (pp. 343-373). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Powell, L.H. Dawn Cassidy (2000) *Family Life Education: An Introduction*, New York, McGraw-Hill
- Quintana, J., Chaves, M. y Rodrigo, M.J., Byrne, S., Rodríguez, B., Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicossocial*, vol. 18, n.º 2, pp. 121-133.
- Ramos, M. (2002). Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular. Málaga: *Ediciones Aljibe*, pp. 11-36.
- Recomendación Rec. (2006) 19 Del Comité de Ministros a los Estados. Recuperado el 20 de abril de 2014, desde https://www.google.pt/search?q=%28Recomendaci%C3%B3n+del+Consejo+de+Europa%2C+2006%29.&ie=utf-8&oe=utf8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=NfX0WITkO-Gs8wem6reoCw
- Renninger, K. A. (1998). Developmental psychology and instruction: Issues from and for practice. In I.E. Sigel y K.A. Renninger (Vol. Eds.) *Child psychology in practice*, Volume 4. In W. Damon (Gen. Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 211-274), 5th edition. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Reynolds, J. y Cotton, D. (2007). *Scoping gaps in the provision of training for practitioners working with parents*. National Academy for Parenting Practitioners.
- Ribeiro, M. (2003). *Ser Família. Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Tesis no publicado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Riley, D. and Bogenschneider, K. (2006). Do we know what good parenting is? Can public policy promote it? In K. Bogenschneider (Ed.), *Family policy matters: How policymaking affects families*, 2nd Edition: 67-84. Mahwah N.J.: Erlbaum.
- Risley, T. R., Clark, H. B., y Cataldo, M. F. (1976). Behavioural technology for the normal middle class family. In E. J. Mash, L. A. Hamerlynck, y L. C. Handy. (Eds.), *Behaviour modification and families* (pp. 34-60). New York: Brunner/Mazel.

- Rodrigo, M. (2011). *La parentalidad positiva, nuevo paradigma de intervención psicosocial con las familias*. Apresentação feita no Dia Internacional de las familias. Universidad de La Laguna: Facultat de Psicologia.
- Rodrigo, M. J. (2007). *Manual de buenas prácticas de los servicios sociales municipales dirigidos al menor y la familia*. España: Dirección General de Protección del Menor y la Familia.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Um enfoque positivo para la intervención com famílias*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodrigo, M. y Quintana, J. (2009). Las Competencias Parentales en Contexto de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, vol. 18, n.º 2, pp. 113-120.
- Rodrigo, M., Chaves, M., y Quintana, J. (2010). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo de la parentalidade positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M.J. (2003). *Programas de apoyo a las necesidades de los padres. Ponencia en el simposio Las relaciones padres-hijos: necesidades de apoyo a las familias*. Save the Children. Madrid: Exlibris.
- Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales. *Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)*. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, desde <http://www.femp.es/files/566-922-archivo/folleto%20parentalidad%201.pdf>
- 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. España
- 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; Martín, J.C., Cabrera, E. y Máiquez, M.L. (2009). Programas de Educación Parental *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- Rodrigues, C. (2010). *A mão de Deus: a protecção de crianças em risco em Portugal e no Brasil: um estudo comparativo*. Tesis no publicado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa. Portugal

- Rowlands, J. (2010). Services are not enough: child wellbeing in a very unequal society. *Journal of Children's Services*, 5, 80-88.
- Rumble, C. (2010). Moving from the / to we Effective parenting education in groups. Tesis no publicada. Massey University.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411. Doi:10.1177/0165025411407457
- Sameroff, A. J. (1989). Commentary: general systems and regulation of development. In M. R. Gunnar y E. Thelen (Eds.), *Systems and Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 219-235.
- Sameroff, A. J. y Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. F. D. Horowitz; M. Hetherington; S. ScarrSalapatek; G. Siegel (Eds.). *Review of child development research*. Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J. y Feil, L. A. (1985). Parental concepts of development. In I. E. Sigel (ed.), *Parental belief systems*. The psychological consequences for children. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Sameroff, A. J. y Fiese, B. H. (1990). Transactional Regulation and Early Intervention. S. J. Meisels; J. P. Shonkoff (Eds.). In *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., y Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation; the Developmental Ecology of Early Intervention. S. J. Meisels; J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampaio, D., Cruz, H. y Carvalho, M. (Coord.) (2011). *Crianças e Jovens em Risco. A família no centro da intervenção*. Cascais: Principia.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P – Positive Parenting Program as a Public Health Approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22 (3), 506-517.
- Sanders, M. R., Nicholson, J. M. y Floyd, F. J. (1997). Couples' relationships and children. In W. K. Halford y H. J. Markman (Eds.), *Clinical handbook of marriage and couples intervention* (pp. 225-253). Chichester, West Sussex, England: John Wiley y Sons
- Sanders, M. R., y Duncan, S. B. (1995). Empowering families: Policy, training, and research issues in promoting family mental health in *Australia*. *Behaviour Change*, 12, 109–121.

- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C., Tully, L.A. y Bor, W. (2000). The Triple P Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard and self-directed behavioural family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 624–640.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G. y Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. In B. R. Sarason, y I. G. Sarason (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 9–25). Oxford, England: Wiley.
- Schaefer, Charles E. y Briesmeister, James M. (1989). *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems*. New York, Wiley.
- Scott, S., O'Connor, T. G., Futh, A., Matias, C., Price, J., y Doolan, M. (2010). Impact of a parenting program in a high-risk, multi-ethnic community: The PALS trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51, 1331-1341.
- Sells, S. P., Smith, T. E. y Sprenkle, D. H. (1995). Integrating qualitative and quantitative research methods: *A research model*. *Family Process*, 34, 199-218.
- Sequeira, J. (2003). *Caleidoscópio terapêutico: Mudança e co-construção em terapia familiar*. Master Dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Shannon, L. C. (2003). *Best practices for parent education: Programs seeking to prevent child abuse*. Extension Associate: Children, Youth, and Families. North Carolina State University Cooperative Extension Service.
- Shulruf, B., O'Loughlin, C. y Tolley, H. (2009). Parenting Education and Support policies and their consequences in selected OECD Countries: A Critical Policies Review. *Child and Family Social Work*, 31: 526-532.
- Siegel, D. J. y Hartzell, M. (2004). *Parenting from the Inside Out*. New York, NY: Jeremy P. Tarcher Penguin.
- Smith, C. (1997). *Developing parenting programmes*. London: National Children's Bureau.
- Smith, R.S. (1997). Parent education: Empowerment or control? *Children and Society*, 11: 108-116.
- Snarey, J. (1993). *How Fathers Care for The Next Generation: A Four-Decade Study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snyder, H. (2001). Child delinquents. In R. Loeber y D. P. Farrington (Eds.), *Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Social Research Unit (2012a). *An introduction to evidence-based programmes in children's services*. Dartington: Social Research Unit.

- Social Research Unit (2012b). *Investing in Children: Youth Justice 1.1*. Dartington: SRU.
- Sutton, C. (1999). *Parent education and training: values and research. Helping families with troubled children. A preventive approach*. West Sussex: Wiley.
- Tait, P. (2001), *an Occupational and Functional Map of the UK Parenting Education and Support Sector* Harrogate: London
- Tait, P. (2006a). *Qualification Needs of Those Who Work with Parent: Appendix B: Types of Qualification and Levels*. Final Report. Pye Tait Limited, pp. 36-37: London
- Tait, P. (2006b). *Research into Qualification Needs for Work with Parents*. Final Report. London.
- Thomas, R. (1996). Reflective dialogue parent education design: Focus on parent development. *Family Relations*, 45(2), 189-200.
- Thomas, R.; Cooke, B. y Scott, M. (2006). Strengthening Parent-Child Relationships: The Reflective Dialogue Parent Education Design *Handbook for Parent Educators* (3rd Ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Thompson, R. W., Grow, C. R., Ruma, P. R., Daly, D. L., y Burke, R. V. (1993). *Evaluation of a practical parenting program with middle and low-income families*. *Family Relations*, 42, 21–25.
- Tilsen, J. (2007). We Don't Need No Education: Parents Are Doing It for Themselves. *Journal of Progressive Human Services*, 18 (1), 71-87.
- Torres, A. (2008). *Estudo de Diagnóstico e Avaliação das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Volume Complementar II.
- UNICEF. *Declaração dos direitos da criança*. Recuperado el 7 de julio de 2012, desde <http://www.unicef.org/brazil>
- Vale, V. M. (2011). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. Doctoral Dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el context familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Comps.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Wachs, T. D. (1992). *The nature of nurture*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wachs, T. D. (2000). Necessary but not sufficient. Washington, DC: *American Psychological Association*.

- Wagner, M., Spiker, D., y Linn, M. I. (2002). The effectiveness of the parents as teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 67-81.
- Webster-Stratton, C. y Herbert, M. (1994). *Working with parents: a collaborative process. Troubled families, problem children*. West Sussex: Wiley.
- Webster-Stratton, C. (1981). Modification of mothers' behaviors and attitudes through videotape modeling group discussion program. *Behavior Therapy*, 12, 634-642.
- Webster-Stratton, C. (1982). Teaching mothers through videotape modeling to change their children's behaviors. *Journal of Pediatric Psychology*, 7, 279-294.
- Webster-Stratton, C. (1998). Parent training with low income families. In J. Lutzer (Ed.), *Handbook of Child Abuse Research and Treatment*. New York: Plenum Press.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: strengthening parenting competencies. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66 (5), 715.
- Webster-Stratton, C. (2002). Anos incríveis – Séries de treino para pais, professores e crianças: programas de prevenção e intervenção precoce. In. A. Fonseca (Ed.). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*, pp. 419-451. Coimbra: Livraria Almedina.
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas de pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (Coord. Científica de M. Gaspar y M. Seabra-Santos). Braga: Psiquilibrios.
- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness and associated risk factors. *Clinical Child Psychology and Family Psychology Review*, 1, 101-124.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F. y Seabra-Santos, M., J. (2012), Incredible Years, Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of Early Intervention Programs for Preventing Conduct Problems and Promoting Social and Emotional Competence. *Psychosocial Intervention*, 21,157-169. Recuperado el 20 de octubre de 2013, desde
- Webster-Stratton, C., Kolpacoff, M., y Hollinsworth, T. (1988). Self-administered videotape therapy for families with conduct-problem children: Comparison with two cost-effective treatments and a control group. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 56, 558-566.
- Wessels, I. (2012). Parenting programmes in South Africa: investigating design and evaluation practices Tesis doctoral no publicada. University of Cape Town.

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

- Wilson, L. M.; Reid, A.J.; Midmer, D. K.; Biringir, A.; Carroll, J. C. y Stewart, D. E. (1996). *Antenatal psychosocial risk factors associated with adverse postpartum family outcomes*. *CMAJ*. 15; 154(6):785–799.
- Wolfe R. B., y Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care*, 167, 77-87.
- Wood, W.D. y Baker, J.A. (1999). Preferences for parent education programs among low socioeconomic status, culturally diverse parents. *Psychology in the Schools*, 36 (3): 239- 247.

ANEXOS

**Anexo 1: Caracterización de los
Profesionales de los Programas de
Educación Parental**

Caracterización de los Profesionales de los Programas de Educación Parental

Este cuestionario es uno de los instrumentos utilizados en el ámbito del desarrollo de un trabajo de investigación. Tiene como objetivo exclusivo la recogida de datos relativos a las prácticas de Educación/ Formación Parental. Se destina a los Técnicos que desarrollan o han desarrollado programas. La encuesta es anónima y las respuestas son confidenciales.

Su colaboración es muy importante! El buen resultado del trabajo va a depender de la verdad de los datos recogidos de su respuesta a todas las cuestiones.

1. Fecha de Nacimiento: ___ / ___ / ____

2. Estado Civil: _____

3. Sexo:

3.1. Femenino

3.2. Masculino

4. Formación

4.1. Formación académica inicial (área, grado, lugar y duración)

4.1.1. Licenciatura _____

4.1.2. Máster _____

4.1.3. Doctorado _____

4.1.4. Otra: _____

4.2. Formación especializada (área, grado, lugar y duración) _____

4.3. Formación específica para el trabajo con las familias (tipo, lugar y duración) _____

Formación Específica:

4.4.1. En Educación/Formación Parental: indique el tipo y nombre de la formación

4.4.2. En un programa específico: indique el nombre del programa _____

4.4.3. Supervisión durante la implementación de la intervención:
indique cuántas veces y por quién _____

4.4.4. Sin formación específica en Educación/Formación Parental y
no la necesita _____

4.4.5. Sin formación específica en Educación/Formación Parental y
la necesita _____

4.4.5.1. En qué dominio _____

5. Experiencia Profesional:

5.1. Área _____

5.2. Función _____

5.3. Lugar y duración _____

6. Funciones Actuales en la Institución

6.1. Sólo Intervenciones /Programas de Educación Parental _____

6.2. Intervenciones /Programas de Educación Parental e otras
funciones. ¿Cuáles? _____

Muchas Gracias por su Colaboración

Olívia Carvalho

Anexo 2: Cuestionario de
Competencias Profesionales para
la intervención en la parentalidad

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Este cuestionario es uno de los instrumentos utilizados, en el ámbito de un trabajo de investigación y tiene como objetivo exclusivo la recogida de datos relativos a las prácticas de Educación/Formación Parental y se destina a aquellos que desarrollan acciones en esta área.

El cuestionario es anónimo y las respuestas son confidenciales.

¡Su colaboración es muy importante! El buen resultado del trabajo va a depender de la verdad de los datos recogidos y de la respuesta a todas las cuestiones.

El cuestionario contiene un listado de un conjunto de prácticas. Antes de responder lea cuidadosamente la descripción de cada práctica. E una cruz dentro de la escala de 1 a 5 puntos que refleje mejor el número de veces que utiliza esta práctica, en sus intervenciones con las familias o en la Educación/ Formación parental.

A continuación, señale, también con una cruz (segunda columna) la necesidad que siente en ese dominio.

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

	Necesidad de formación en este dominio			¿Cuántas veces utiliza esta práctica?				
	Mucha	Alguna	Ninguna	Nunca	raramente	A veces	Frecuente mente	Siempre
Prácticas del Educador/Formador Parental								
1. Contribuir para la construcción de relaciones positivas en el trabajo con los padres								
1.1. Oír y contestar a los padres								
1.2. Ayudar a los padres a usar los servicios locales de apoyo a la parentalidad								
2. Proporcionar a los padres acceso a conocimientos y a información								
2.1. Solicitar y proporcionar información en un lenguaje y en un formato apropiados								
2.2. Fortalecer directamente a los padres conocimientos e informaciones								
2.3. Proporcionar a los padres el acceso a conocimiento y a información								
3. Contribuir para la creación de ambientes seguros e inclusivos								
3.1 Ayudar a los padres a sentirse confortables y con confianza								
3.2. valorar y respetar la diversidad de la cultura y del contexto de la vida de los padres								
4. Construir y mantener relacionamientos con los otros profesionales								
4.1 Establecer contactos y comunicar eficazmente con colegas								
4.2 Reconocer y valorar el trabajo de los colegas								

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Prácticas del Educador/Formador Parental	Necesidad de formación en este dominio			¿Cuántas veces utiliza esta práctica?				
	Mucha	Alguna	Ninguna	Nunca	raramente	A veces	Frecuente mente	Siempre
5. Construir y mantener relacionamientos con la comunidad más alargada								
5.1 Identificar y establecer contactos con las personas- clave de la comunidad								
5.2 Buscar ocasiones para establecer relaciones con las personas- clave en la comunidad en general								
5.3. Compartir información y estimular el desarrollo de estrategias de apoyo a los padres en la comunidad en general								
6. Trabajar con los padres para responder a las necesidades de sus hijos								
6.1. Trabajar con los padres para que exploren las necesidades de sus hijos								
6.2. Trabajar con los padres para que encuentren formas positivas de responder a las necesidades físicas de los niños								
6.3 Trabajar con los padres para que encuentren formas positivas de responder a las necesidades emocionales de los niños								
7. Reflexionar y actualizar sus propios conocimientos y su práctica								
7.1. Reflexionar sobre la eficacia de su propia práctica y evaluarla								
7.2. Identificar y aprovechar las oportunidades para desarrollar y actualizar su práctica profesional y para aprender con la experiencia								
7.3. Integrar nuevos conocimientos, la experiencia de otros y las perspectivas actuales en su propia práctica profesional.								

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Prácticas del Educador/Formador Parental	Necesidad de formación en este dominio			¿Cuántas veces utiliza esta práctica?				
	Mucha	Alguna	Ninguna	Nunca	raramente	A veces	Frecuente mente	Siempre
8. Construir y mantener relacionamiento en el trabajo con los padres								
8.1. Negociar y acordar las bases de relacionamiento con los padres								
8.2. Llegar a acuerdo acerca de los límites del relacionamiento								
8.3. Mantener relaciones con los padres								
9. Comunicar eficazmente con los padres								
9.1. Estimular la comunicación por parte de los padres								
9.2. Facilitar la comunicación con los padres								
9.3. Reconocer y responder a las necesidades de comunicación								
10. Garantizar la confidencialidad respetando al mismo tiempo, las prácticas legales de protección del niño.								
10.1. Mantener la confidencialidad								
10.2. Hacer registros y mantenerlos confidenciales								
10.3. Responder a preocupaciones relacionadas con la protección del niño.								

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

	Necesidad de formación en este dominio			¿Cuántas veces utiliza esta práctica?				
	Mucha	Alguna	Ninguna	Nunca	raramente	A veces	Frecuente mente	Siempre
Prácticas del Educador/Formador Parental								
11. Proporcionar servicios que valoren y respeten a los padres								
11.1. Escuchar a los padres y reconocer sus sentimientos y el valor de las experiencias								
11.2. Reconocer las fuerzas de los padres y ayudarlos a construir sobre las dichas fuerzas								
11.3. Promover el valor y el reconocimiento de la diversidad en los papeles parentales y sociales								
11.4. Reconocer las dificultades que las familias individualmente pueden enfrentar e identificar el apoyo que necesitan								
12. Trabajar con grupo de padres								
12.1. Negociar y acordar el ámbito y la base de trabajo.								
12.2. Seleccionar estrategias y materiales para responder a las necesidades del grupo								
12.3. Permitir el funcionamiento eficaz del grupo.								
13. Desarrollar la reflexión de los padres sobre la influencia de la parentalidad sobre las relaciones padres-hijos								
13.1. Ayudar a los padres a descubrir las diferentes influencias en la parentalidad y reconocer sus efectos								
13.2. Trabajar con los padres la utilización del conocimiento y la consciencia de las influencias en la parentalidad								

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Prácticas del Educador/Formador Parental	Necesidad de formación en este dominio			¿Cuántas veces utiliza esta práctica?				
	Mucha	Alguna	Ninguna	Nunca	raramente	A veces	Frecuente mente	Siempre
14. Trabajar con los padres la comprensión y la satisfacción de sus propias necesidades								
14.1. Facilitar la exploración de las necesidades de los padres por parte de ellos mismos								
14.2. Trabajar con los padres para ayudarlos a responder a sus necesidades								
15. Promover servicios que responden a las necesidades de los padres								
15.1. Trabajar con los padres para acordar cuáles son sus necesidades								
15.2. Trabajar con los padres para explorar los efectos de los retos y de los cambios								
15.3. Trabajar con los padres para desarrollar estrategias en respuesta a los cambios y retos								
16. Trabajar con los padres que tienen necesidades complejas y con dificultad en acceder a los servicios								
16.1. Diseñar y planear servicios que responden a las necesidades de esos padres								
16.2. Capacitar a los padres para acceder a los servicios y apoyos								
16.3. Capacitar a los padres con necesidades complejas para aprender acerca de la parentalidad								

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

Prácticas del Educador/Formador Parental	Necesidad de formación en este dominio			¿Cuántas veces utiliza esta práctica?				
	Mucha	Alguna	Ninguna	Nunca	raramente	A veces	Frecuente mente	Siempre
17. Cumplir los requisitos para la protección y la seguridad de los padres								
17.1. Proteger a los adultos del abuso y/o de la violencia								
17.2. Implementar los procedimientos de salud, de seguridad y de protección								
17.3. Seguir los procedimientos de emergencias								
18. Publicitar los servicios y reclutar a los padres								
18.1. Divulgar los servicios de apoyo a la parentalidad								
18.2. Reclutar a los padres para programas de parentalidad								
19. Desarrollar sesiones de formación parental								
19.1. Identificar opciones para las sesiones de formación/educación parental								
19.2. Promover sesiones de formación								
20. Desarrollar y trabajar entre Instituciones y hacer asociaciones intersectoriales								
20.1. Promover la integración y estrategias intrasectoriales								
20.2. Comunicar y asociarse con otras Instituciones/sectores								
20.3. Establecer fronteras y definir los papeles de cada una de las Instituciones								

DISEÑO Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA PARENTALIDAD

	Necesidad de formación en este dominio			¿Cuántas veces utiliza esta práctica?				
	Mucha	Alguna	Ninguna	Nunca	raramente	A veces	Frecuente mente	Siempre
Prácticas del Educador/Formador Parental								
21. Apoyar a otros profesionales en el desarrollo de sus prácticas								
21.1. Apoyar y compartir con los otros profesionales problemas y dificultades								
21.2. Compartir su propia experiencia en beneficio de otros profesionales								
22. Garantizar el respeto por los principios legales, reguladores, éticos y sociales								
23. Contribuir para el trabajo del equipo								
23.1 Trabajar como miembro del equipo								
23.2. Ayudar a los otros a desarrollar sus papeles								