



Universidad de Granada
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

EL PROGRAMA “APRENDER A CONVIVIR EN CASA” Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y LA REDUCCIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA

APRENDER A CONVIVIR EN CASA” (LEARNING TO LIVE TOGETHER AT HOME) PROGRAM AND ITS INFLUENCE IN IMPROVING SOCIAL COMPETENCE AND REDUCING BEHAVIOR PROBLEMS



**TESIS DOCTORAL
ALICIA BENAVIDES NIETO**

Universidad de Granada
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL
PROGRAMA DE DOCTORADO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**EL PROGRAMA "APRENDER A CONVIVIR EN CASA" Y SU
INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y LA
REDUCCION DE PROBLEMAS DE CONDUCTA**

**“APRENDER A CONVIVIR EN CASA” (LEARNING TO LIVE
TOGETHER AT HOME) PROGRAM AND ITS INFLUENCE IN
IMPROVING SOCIAL COMPETENCE AND REDUCING BEHAVIOR
PROBLEMS**



Doctoranda: Alicia Benavides Nieto

Directoras: Dra. Dña. M. Carmen Pichardo Martínez

Dra. Dña. María Fernández Cabezas

Granada, 2018

Tesis doctoral realizada gracias a la ayuda para la formación de profesorado investigador (FPI) del Ministerio de Economía y Competitividad, vinculada al Proyecto I+D titulado El programa *Aprender a Convivir en Casa* y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta (EDU2013-41054-P).

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Alicia Benavides Nieto
ISBN: 978-84-9163-866-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/51178>

No podemos librar las batallas de nuestros hijos. Ni siquiera los padres más amorosos pueden garantizar que sus hijos jamás conozcan el dolor. Pero podemos hacer muchas otras cosas. Podemos ofrecerles confianza, dignidad y respeto. Podemos dedicar tiempo a enseñarles: acerca de las ideas, personas y habilidades que precisarán en un mundo complicado. Podemos alimentar su talento e intereses, y animarles con cada paso que den. Podemos ayudarles a descubrir los dones de la capacidad, la competencia y la responsabilidad. Pero lo mejor de todo es que podemos quererles y disfrutar de ellos, reír y jugar con ellos. Podemos crear recuerdos que, tanto ellos como nosotros, conservaremos toda la vida.

(Nelsen, Erwin, y Duffy, 2014, p. 348)

AGRADECIMIENTOS

Recuerdo con mucho cariño una conversación con Alex, mi compañero, en el camino de vuelta, cuesta arriba, de la ruta del Bright Angel, en las tierras rojas de Arizona. Hablábamos del proceso de tesis como subir la cima de una montaña. A veces tan inalcanzable y costosa y otras tan agradable y armoniosa. Aprender a respirar e ir preparada para las dificultades que te puedes encontrar en el camino es importante. Es importante también pararte a saborear el camino, lo que te rodea, ya alcanzado, y lo que queda por subir. Cuanto más alto estás los esfuerzos son más imperceptibles, visiblemente, pero cada paso es esencial. Ya desde esta primera cima alcanzada quiero agradecer, de todo corazón, a mis directoras de tesis M. Carmen y María. A M. Carmen por haberme dado la oportunidad de formar parte de un proyecto tan enriquecedor, por ser paciente en explicarme aquello que no entendía y tener confianza en mí. A María por haber apostado por mí desde que me interesé en la investigación y apoyarme en cada uno de los pasos del camino hacia esta y otras cimas.

A todo el grupo de investigación: a mis maestras de cómo realizar intervenciones en coles: Ana y Guada, agradecer vuestro apoyo y cercanía; a Mariola por sus palabras de aliento y por enseñarme ese amor y dedicación por la educación; a Miriam, por su apoyo y los buenos ratos de risas en Palermo; a Ana Belén, “mi compi de despacho” por los buenos ratos compartidos y por su entrega constante por la educación; Fernando por sus sabias aportaciones; a Juan Luis por sus aportaciones en relación con la educación emocional. A Ana Belén y Trini, que son también de “la familia”. A mis compis de doctorado: a Irene, por recordarme la importancia de no perder el rumbo; a Amelia, Lina y Leti, por haberme acompañado en este proceso desde el principio, creciendo juntas.

Un especial agradecimiento a mi familia de sangre: mi madre Charo, mi padre Jesús y mi hermana Marta, sin los que no podría haber alcanzado esta cumbre. Gracias por la base estable que hemos ido construyendo juntos desde mi niñez. Poder contar con vosotros ha sido un ejemplo claro de la familia como factor de protección. Gracias por vuestro apoyo constante y hacerme sentir tan querida. A mis “abus” Joaquina y Pedro, a mi tío Juampe y a toda la familia Nieto y Benavides.

A mis amigas por su paciencia, entendimiento y por estar siempre ahí. A mis Macarenas, Olivita, Eli, David, Merse y mis bemberas. Gracias también a mis amigos de roca y pies de gato, por hacerme recordar la importancia de atreverse a superarse.

Agradecida también, con creces, a los centros educativos y los excelentes profesionales que me he encontrado en este camino. Especial agradecimiento a las familias con las que he podido compartir este proyecto: Beatriz, Tamara, Roberto, Elvira, Yolanda, Sandra, Hanane, Paqui, Rosa, Miguel... que me han dado los ánimos, tras haber llegado a este primer pico, de seguir andando en este camino del trabajo con familias. Quizás elija un sendero más llano esta vez para reponer fuerzas para la próxima aventura, pero seguir caminando con ese objetivo.

Gracias a Almu, Marta, Adriana, María Luisa y a todas las familias de *Gorgoritos* por darme la oportunidad de empezar con la intervención en el ámbito familiar. Gracias por vuestro apoyo y por ayudarme a seguir aprendiendo.

Gracias asimismo a Sonia Ingoglia, quien me ha guiado por las oscuridades de la estadística. Agradecida por haberme dedicado el tiempo del que disponía para ayudarme a ser una mejor investigadora. Con mucho cariño, muy agradecida también a todos los miembros del REACH Institute de la Universidad de Arizona, a Tom, por haberme dado la oportunidad de compartir unos meses con este equipo de profesionales y buenas personas, a Monique, a Jenn, a Anne, a Irwin, a Sharlene, a Patti, a Armando y un largo etcétera, por haberme hecho sentir como en casa, a pesar de los miles de kilómetros, y haber compartido vuestro tesón y compromiso por la investigación con familias.

Mis agradecimientos a Kate por ayudarme a hacer extensible mi investigación fuera de las fronteras nacionales. A Irene por ilustrar a *Resi* y los proyectos que tenemos pendientes. Gracias a todos los que me habéis dado ánimos y habéis confiado en mí en este camino, pertenecéis a “mis familias”.

Y como no podría ser de otra manera, gracias a ti Alex, mi compañero de camino y aventuras, mentor de la buena vida, que me ha acompañado y cuidado en este proceso. Con tu apoyo constante “la subida” ha sido mucho más fácil. Gracias por los altos en el camino y enseñarme a que disfrute de las vistas.

I. SUMMARY/RESUMEN	15
II.LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS	23
III.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	35
1. Aproximación teórica al concepto de la(s) familia(s) en el contexto del desarrollo infantil.....	35
1.1. Tipologías de familias.....	35
1.2. Funciones de las familias.....	37
1.3. Relación familia, escuela y sociedad.....	39
2. Influencias del sistema familiar en el periodo infantil.....	40
2.1. Modelos de influencia familiar en el desarrollo infantil.....	41
2.1.1. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979/1987).....	42
2.1.2. Modelo sistémico de Andolfi (1984).....	43
2.1.3. Modelo del aprendizaje social de Bandura (1987).....	43
2.1.4. Modelo de aprendizaje de interacción social (Forgatch, Bullock, y Patterson, 2004).....	44
3. Variables familiares de influencia durante el periodo infantil.....	45
3.1. Estilos educativos y prácticas de crianza.....	46
3.1.1. Definición.....	47
3.1.2. Características y modelos teóricos.....	47
3.1.4. Instrumentos de evaluación.....	51
3.2. Factores individuales.....	53
3.2.1. Factores cognitivos.....	54
3.2.2. Dificultades emocionales y salud mental.....	54
3.3. Factores contextuales.....	55
3.3.1. Nivel educativo y socioeconómico familiar.....	56
3.3.2. Apoyo social.....	56
4. Los problemas conductuales infantiles.....	57
4.1. Aproximación teórica y curso evolutivo de los problemas de conducta en la infancia.....	57
4.2. Teorías y modelos de desarrollo de problemas de conducta desde el ámbito familiar.....	58
4.2.1. Modelo de la coerción de Patterson (1982).....	59
4.2.2. Modelo de afrontamiento del estrés de Lazarus y Folkman (1984).....	59
4.2.3. Modelo de crianza de Webster-Stratton (1990).....	60
4.2.4. Modelo de factores de riesgo de conductas problema en educación infantil de Webster-Stratton y Taylor (2001).....	61
4.2.5. Modelo biopsicosocial de Dodge y Pettit (2003).....	61
4.2.6. Modelo de factores de riesgo de Farrington (2005/2015).....	62
4.2.7. Modelo en cascada de Dishion, Forgatch, Chamberlain, y Pelham (2016).....	62
5. La competencia social como factor de protección.....	63
5.1. Conceptualización de la competencia social.....	63

5.2. Curso evolutivo de la competencia social en la infancia	63
5.3. La familia como factor de protección	64
6. Intervención con familias.....	65
6.1. Intervención familiar preventiva.....	66
6.2. Programas de intervención familiar: características e importancia en el desarrollo infantil.....	68
6.2.1. El programa Aprender a Convivir en Casa	77
7. Objetivo e hipótesis de investigación	80
IV.METODOLOGÍA.....	84
1. Participantes.....	84
2. Variables	84
3. Instrumentos.....	87
3.1. <i>Prácticas educativas familiares (PEF)</i>	88
3.2. <i>Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2, PKBS-2</i>	89
3.3. <i>Caregiver Teacher Report Form (C-TRF)</i>	90
3.4. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC).....	90
3.5. Cuestionario de satisfacción	91
3.6. Entrevista semi-estructurada.....	92
4. Procedimiento	93
5. Análisis de datos	94
V.RESULTADOS.....	98
1. Análisis descriptivos	98
1.1. Competencia social	98
1.2. Problemas de conducta	99
1.3. Estilos educativos parentales	100
2. Efectos del programa <i>Aprender a Convivir en Casa</i> en la competencia social	101
3. Efectos del programa <i>Aprender a Convivir en Casa</i> en los problemas de conducta.....	113
4. Modificación de los estilos educativos y satisfacción de las familias participantes.....	125
VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	131
VII. CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND PROSPECTIVE/ CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	141
VIII. REFLEXIONES ACERCA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	149
ANEXOS.....	155
REFERENCIAS.....	233

I. SUMMARY/RESUMEN



I. SUMMARY/RESUMEN

Although the structure of the family, its functions, its cultural variations, and family typologies have all varied throughout history, families continue to be an important reference for human beings. Families fulfill various functions necessary for survival and development. In the period of infancy, these functions can be summarized in terms of covering three key aspects: the optimal development of the children (socialization, capacity, self-esteem, abilities and social competence, norms and limits); the development of the family as a whole (the sense of belonging and significance, support network, family wellbeing, economic support); and the personal and social development of each of the adult members of the family (linked to care and support). Families can act as a protective factor, if they meet the outlined criteria, or as a risk factor, which affects the likelihood that a situation or problem will occur that compromises the family members' adjustment. In this line, diverse models and studies support the influence of families (educational styles, parenting styles, their perception of autonomy, parental expectations, individual and contextual variables) on infantile adjustment in all functional areas. This influence is bidirectional: progenitors and children influence each other, mutually.

Various authors demonstrate that the development of social and emotional aptitudes during the first few years of life affects the trajectory of one's future life. It is precisely in this age that the first experiences of attachment are developed, which directly influence socializing skills. In this sense, families can contribute to the development of the social competence of their children from early ages, acting as a protective factor: encouraging communication with them, and providing them with emotional education and appropriate moral models. The democratic style (authoritative) is the most suited to encouraging appropriate development of infants, as shown by multiple investigations. Thus, it is shown that families who operate according to a democratic style (affection and control) have children with optimal emotional and behavioral adjustment. These progenitors stimulate the expression of their children's needs, promoting responsibility and granting autonomy.

On the other hand, behavioral problems are a cause for anxiety at present, being shown to be present at anywhere from 6% to 35% at international and national levels. If these behaviors are not dealt with early, they can develop into aggression, behavioral disorders, delinquency, antisocial behavior, anxiety, or social isolation (amongst others).

It is in this context where we find the need for the implementation of universal preventative family intervention programs, to support the educational labor of the family from the earliest ages. Families rarely receive support to carry out this educational labor. Depending on various factors, families can use strategies of ‘trial and error’ with their children, repeating what their parents did with them, hoping to obtain similar results, or attempting to find other, more appropriate, forms of parenting. Society has changes and educational styles and parenting practices have to adapt to current necessities. Through carrying out a review of more than 50 programs which depart from, or specifically target, the preschool age, in the range of 3-5 years, it was observed that there are hardly any family universal prevention programs in the Spanish context that are validated in this age range. Departing from this situation and from the key role that families play at these ages, the current investigation looks at the effect of the implementation of the *Aprender a Convivir en Casa (ACC)* [*Learning to live together at home*] program, a universal family intervention program that is aimed at families with children aged from 3-5 years with the objective of improving the infants’ social competence and preventing potential behavioral problems. Concretely, the general objective of the current investigation is to raise parents’ educational competence in order to improve the social environment of the family, acting as a protective factor for their children.

The methodology employed was of a quasi-experimental type, with two groups (experimental/control) and two points of evaluation (pre/post). The sample was composed of 18 mothers and fathers with children of 3-5 years of age ($M_{\text{age}} = 4.48$ years, $DT_{\text{age}} = 0.50$), all in preschool education in a school in Granada (Spain). Of these 18, 9 belonged to the experimental group and 9 to the control group. The sample was selected by accidental non-probability sampling. The children in the experimental group were assigned to said group if their mothers/fathers had attended over 80% of the program sessions.

With respect to the evaluation of the ACC program, various standardized measurement instruments were used, along with two elaborated on an *ad hoc* basis. Starting from the influence of educational styles and parenting practices on the family environment in promoting the capacities and abilities of their children, *Prácticas Educativas Familiares* (PEF, modified by researchers) was used to evaluate participant families’ and children’s perceptions of parental educational styles. *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2*, (PKBS-2) and *Caregiver Teacher Report Form* (C-TRF) were used to evaluate social competence and infantile behavioral problems. On the other hand, with the objective of conducting a hetero-evaluation, or evaluating via different agents and instruments, families

and teachers evaluated the social behaviors of the children in preschool education by means of *the Behavior Assessment System for Children* (BASC-P1 and BASC-T1 respectively). Lastly, to establish the satisfaction levels of the families participating in the program, a questionnaire designed on an *ad hoc* basis was distributed, and several semi-structured interviews carried out.

The results, as evaluated by different evaluation tools and instruments, show that the *Aprender a Convivir en Casa* program contributed to the improvement of social competence in those children whose families participated in the program, specifically in those related to social cooperation, social independence, social competence as a whole, as well as adaptive skills. In contrast, the program appeared to have less effect on social independence understood as one's attitude to the demands of one's peer group, as well as to the answers relating to assertiveness and trust and the appropriate response when faced with separation from the attachment figure. Taking into account the age of the participants (between 3 and 5 years) it is understood that, at preschool age, they are still very dependent on their attachment figure (Bandura, 1989), making it difficult to achieve an elevated independence. These results coincide with investigations carried out into the effectiveness of other universal family programs that have tested their efficacy by means of longitudinal studies, such as the *Incredible Years parenting programs for preschool* and the *Triple P-Positive Parenting Program*, where improvements in infants' social competence were observed with effect sizes ranging from moderate to large (Menting, de Castro, and Matthys, 2013; Morawska, Tometzki, and Sander, 2014, Webster-Stratton and Reid, 2010; Webster-Stratton, Rinaldi, and Reid, 2011).

With respect to behavioral problems, a reduction in attention problems and externalizing problems was observed, with moderate to large effect sizes. These results coincide with the meta-analyses and revisions carried out by Lozano Rodríguez and Valero-Aguayo (2017) and Robles and Romero (2011) on the efficacy of family intervention programs. In this same line, different investigations have obtained similar results in using family intervention to reduce externalizing problems from early ages. This is the case with the studies carried out around evaluating, longitudinally, the effectiveness of *Triple P* 4 years after its implementation (Heinrichs, Kliem and Hahlweg, 2017). These authors, through conducting a family intervention, encountered a diminution in externalizing problems from the mother's point of view in a sample of 17 preschoolers, randomly assigned from a larger sample of 280 families.

On the other hand, through the implementing of *The Incredible Years* intervention program in its combined-intervention form (directed at parents and teachers), a reduction in attention problems was observed in a sample of 64 children aged between 3 and 8 years old with TDAH (Rimestad, Trillingsgaard, O’Toole, and Hougaard, 2017). With respect to the variables that make up internalizing behavioral problems, no significant differences were observed between groups, but the pre-test phase scores are shown, in the perspectives of teachers and parents, to be reduced at the post-test phase.

With respect to educational styles, few changes are observed: the democratic style being the most popular from the adults’ perspective, although it is estimated that there may have been some improvements in parenting skills. In this same line, the satisfaction levels of participant families are very high, with families having found support measures in the program to improve their parenting abilities and strategies.

Lastly, differences were observed between the scores given from the perspective of the teacher, and those of the families, with mothers or fathers scoring the variables of social competence and behavioral problems more highly in the pre-test phase. In contrast, it can be perceived that scores were lower from the pre-test to the post-test phase from the family perspective. These differences can be due to the diverse developmental contexts in which evaluation took place (school and home), as well as to the different perceptions that teachers and parents can have of the items included in the instruments (Menting, de Castro, and Matthys, 2013). Scott (2001) reflects on generalizing the intervention in both environments, school and family, which can be different in each of them.

In conclusion, family intervention is an important protective factor in preventing behavioral problems, and encouraging parental skills related to the democratic style. The results observed through the pilot implementation of the ACC program are promising in the development of social competence and reducing several behavioral problems in the children of the participating families. Nonetheless, there are several limitations to the study which should be taken into account.

Resumen

A pesar de que la estructura familiar, sus funciones, su variedad cultural, las tipologías de familias han variado a lo largo de la historia, las familias continúan siendo un importante referente para los seres humanos. Las familias cumplen diversas funciones para su supervivencia y desarrollo, en el periodo infantil se pueden resumir estas funciones en torno a cubrir tres aspectos clave: el desarrollo óptimo de los hijos e hijas (socialización, capacidad, autoestima, habilidades y competencia social, normas y límites), el desarrollo de las familias como conjunto (sentimiento de pertenencia y significación, red de apoyo, bienestar familiar, soporte económico) y el desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos de las familias (vinculado a los cuidados y al apoyo). Las familias pueden actuar como factor de protección, si satisfacen dichas necesidades, o de riesgo, si condiciona la probabilidad de que aparezca una situación o problema que comprometa el ajuste de sus miembros. Por su parte, diversos modelos y estudios apoyan la influencia de las familias (los estilos educativos, las prácticas de crianza, su percepción de autoeficacia, expectativas parentales, variables individuales y contextuales) en el ajuste infantil en todas las áreas del funcionamiento. Esta influencia es bidireccional, progenitores e hijos se influyen mutuamente.

Varios autores demuestran que el desarrollo de las aptitudes sociales y emocionales durante los primeros años afecta a la trayectoria de vida futura. Precisamente en esta etapa se desarrollan las primeras experiencias de apego, que influyen de manera directa sobre las habilidades socializadoras. En este sentido, las familias pueden contribuir en el desarrollo de la competencia social de sus hijos desde edades tempranas, actuando como factor de protección: fomentando la comunicación con ellos, la educación emocional y aportándoles modelos morales adecuados. El estilo democrático (autoritativo) es el más adecuado para fomentar este adecuado desarrollo infantil, apoyado por múltiples investigaciones. Así, se muestra que las familias que ejercen un estilo democrático (afecto y control) tienen hijos con un óptimo ajuste emocional y comportamental. Estos progenitores estimulan la expresión de las necesidades de sus hijos, promoviendo la responsabilidad y otorgando autonomía.

Por otro lado, los problemas de conducta constituyen una preocupación en la actualidad, mostrando porcentajes de entre 6 al 35 por ciento a nivel internacional y nacional. Si estos comportamientos no se cortan de forma temprana, pueden derivar en agresividad, desórdenes de conducta, delincuencia, conducta antisocial, ansiedad o aislamiento social, entre otros.

Es en este contexto donde surge la necesidad de implementar programas de intervención familiar preventivos universales, para apoyar la labor educativa familiar desde las primeras

edades. Las familias en pocas ocasiones reciben apoyo para llevar a cabo esta labor educativa. Dependiendo de varios factores, las familias optarán por utilizar estrategias de ensayo y error con sus hijos e hijas, repetirán lo que sus padres hicieron con ellos, esperando obtener resultados parecidos, o intentarán buscar otras formas más adecuadas. La sociedad ha cambiado y los estilos educativos y las prácticas de crianza se tienen que adaptar a las necesidades actuales. Tras realizar una revisión de más de 50 programas que abarcan o se centran en la edad preescolar, en el rango de 3 a 5 años, se observa que apenas hay programas para familias de prevención universal en el contexto español que estén validados. Partiendo de esta situación y del papel principal que tienen las familias en estas edades, en la presente investigación se estudia el efecto de la implementación del programa *Aprender a Convivir en Casa* (ACC), programa de intervención familiar universal dirigido a familias que tienen hijos de 3 a 5 años, con el objetivo de aumentar la competencia social infantil y prevenir posibles problemas de conducta. Concretamente, el objetivo general de la presente investigación es aumentar la competencia educativa de las madres y padres para que mejore el clima social familiar, actuando como factor de protección para sus hijos.

La metodología utilizada fue de tipo cuasi-experimental, con dos grupos (experimental-control) y dos momentos de evaluación (pre-post). La muestra estuvo compuesta por 18 madres y padres con hijos en Educación Infantil de 3 a 5 años de edad ($M_{\text{edad}} = 4.48$ años, $DT_{\text{edad}} = 0.50$) de un centro de Granada (España), de los cuales 9 pertenecen al grupo experimental y 9 al grupo control. La selección de la muestra fue no probabilística incidental. Los niños y niñas del grupo experimental fueron asignados a dicho grupo si las madres/padres habían asistido a más del 80% de las sesiones del programa.

Respecto a la evaluación del programa ACC, se utilizan varios instrumentos de medida estandarizados y dos elaborados *ad hoc*. Partiendo de la influencia de los estilos educativos y prácticas de crianza tanto en el clima familiar como en el fomento de capacidades y habilidades de sus hijos e hijas, se utiliza la escala de *Prácticas Educativas Familiares* (PEF, modificada por los investigadores) para evaluar la percepción de familias participantes y de sus hijos acerca de los estilos educativos parentales. El *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2*, (PKBS-2) y el *Caregiver Teacher Report Form* (C-TRF) se utilizan para evaluar competencia social y problemas de conducta infantiles. Por otro lado, con el objetivo de realizar una heteroevaluación o evaluación desde diferentes agentes, familias y maestros evalúan, mediante el *Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes* (BASC-P1 y BASC-T1), respectivamente, conductas sociales de los niños de Educación Infantil. Por último, para conocer la satisfacción de las familias participantes en el

programa, se utiliza un cuestionario diseñado *ad hoc* y se realizan algunas entrevistas semi-estructuradas.

En los resultados se observa que el programa *Aprender a Convivir en casa* contribuye a la mejora de la competencia social de los niños cuyas familias participan en el programa evaluados mediante diferentes evaluadores e instrumentos, concretamente en los relativos a la cooperación social, independencia social, competencia social total así como en las habilidades adaptativas. En cambio, el programa parece tener un efecto menor en la independencia social, entendida como la actitud ante las demandas del grupo de iguales, así como las respuestas de asertividad y confianza y la respuesta adecuada ante la separación de la figura de apego. Teniendo en cuenta la edad de los participantes (entre 3 y 5 años) es comprensible, ya que en el periodo preescolar son todavía muy dependientes a su figura de apego (Bandura, 1989), resultando complicado alcanzar una elevada independencia. Estos resultados coinciden con investigaciones realizadas sobre la efectividad de otros programas de familia universales que han probado su eficacia mediante estudios longitudinales, como el *Incredible Years parenting programs for preschool* y el *Triple P-Positive Parenting Program*, donde se observan mejoras en la competencia social infantil con tamaños del efecto entre moderados y grandes (Menting, de Castro, y Matthys, 2013; Morawska, Tometzki y Sander, 2014, Webster-Stratton y Reid, 2010; Webster-Stratton, Rinaldi, y Reid, 2011).

Con respecto a los problemas de conducta, se observa la reducción de problemas de atención y problemas externalizantes, con tamaños del efecto entre moderados y grandes. Estos resultados coinciden con los metaanálisis y revisiones llevados a cabo por Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo (2017) y Robles y Romero (2011) acerca de la efectividad de programas de intervención familiar. En esta línea, diferentes investigaciones han obtenido resultados similares al utilizar la intervención familiar para reducir los problemas externalizantes desde edades tempranas. Es el caso de los estudios realizados en torno a evaluar la efectividad del Triple P longitudinalmente tras 4 años desde su implementación (Heinrichs, Kliem, y Hahlweg, 2017). Estos autores, tras realizar una intervención familiar, encontraron una disminución de los problemas externalizantes desde el punto de vista de la madre en una muestra de 17 preescolares asignados aleatoriamente de una muestra de 280 familias.

Por otro lado, tras implementar el programa de intervención *The Incredible Years* en su versión de intervención combinada (dirigido a padres y profesores), se observa que se reducen los problemas de atención de una muestra de 64 niños de edades comprendidas entre los 3 y 8 años de edad con TDAH (Rimestad, Trillingsgaard, o'Toole, y Hougaard, 2017).

Con respecto a las variables que conforman la internalización de problemas de conducta, no se observan diferencias significativas intergrupos, pero sí se reducen las puntuaciones de la fase pre-test a la fase post-test en el grupo experimental desde la perspectiva de la maestra y de la madre o el padre.

Con respecto a los estilos educativos, se observan escasos cambios, siendo el estilo democrático el mayoritario desde la perspectiva de los adultos, aunque se estima que sí ha habido mejoras en las habilidades parentales. En esta línea, la satisfacción de las familias participantes es muy alta, habiendo encontrado apoyo en el programa para mejorar sus habilidades y estrategias parentales.

Por último, se observan diferencias en las puntuaciones desde la perspectiva de la maestra y de las de las familias, siendo la madre o el padre los que puntúan más alto en las variables de competencia social y problemas de conducta en la fase pre-test. En cambio, se percibe que los cambios en las puntuaciones son menores de la fase pre a la post-test desde el ámbito familiar. Estas diferencias se pueden deber a los diversos contextos de desarrollo en los que se evalúa (escuela y casa), así como a las diferentes percepciones que pueden tener maestra y familia de los ítems que se recogen en los instrumentos (Menting, de Castro, y Matthys, 2013). Scott (2001) reflexiona acerca de la generalización de la intervención en ambos ambientes, escolar y familiar, pudiendo ser diferente en cada uno de ellos.

Como conclusión, la intervención con familias es un importante factor de protección ante la prevención de problemas de conducta, fomentando habilidades parentales relacionadas con el estilo democrático. Los resultados observados tras la implementación piloto del programa ACC son prometedores en el fomento de la competencia social y la reducción de algunos problemas de comportamiento en los hijos de las familias participantes. No obstante, existen algunas limitaciones del estudio que deben ser tenidas en cuenta.

II. LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS



II. LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS

Listado de tablas

- Tabla 1. Cronología de algunos modelos teóricos de estilos educativos parentales
- Tabla 2. Estilos de educación familiar y comportamiento infantil
- Tabla 3. Instrumentos para evaluar estilos educativos de forma estandarizada
- Tabla 4.1. Programas de intervención familiar en educación infantil por procedencia: nombre, año, tipo de problema y tipo de intervención ordenados cronológicamente
- Tabla 4.2. Programas de intervención familiar en educación infantil ordenados cronológicamente: base conceptual y edad a la que va dirigida, objetivos de aprendizaje, resultados obtenidos y tamaño del efecto, y tipo de evaluación e instrumentos utilizados
- Tabla 4.3. Programas de intervención familiar en educación infantil ordenados cronológicamente: contenidos, duración, metodología, financiación y suministradores de la intervención.
- Tabla 5. Estructura y temáticas del programa *Aprender a Convivir en Casa*
- Tabla 6.1. Fiabilidad Alpha de Cronbach del BASC-T1 (profesores) y P1 (padres) en la muestra de la investigación
- Tabla 6.2. Instrumentos y variables utilizados en la presente investigación
- Tabla 6.3. Fases de la investigación
- Tabla 7.1. Medias y desviaciones típicas de las variables de competencia social evaluadas por la maestra mediante la PKBS
- Tabla 7.2. Medias y desviaciones típicas de las variables de conducta social relacionadas con la competencia social evaluadas por la maestra mediante el BASC-T y la madre o el padre mediante el BASC-P
- Tabla 7.3. Medias y desviaciones típicas de las variables de problemas de conducta evaluadas por la maestra mediante el C-TRF
- Tabla 7.4. Medias y desviaciones típicas de las variables de conducta social relacionadas con los problemas de conducta evaluadas por la maestra mediante el BASC-T y la madre o el padre mediante el BASC-P
- Tabla 7.5. Medias y desviaciones típicas de las variables de estilos educativos evaluadas

por los hijos mediante el PEF-H y la madre o el padre mediante el PEF-A₂

- Tabla 8.1. ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y pos test) en competencia social evaluada por la maestra mediante la PKBS.
- Tabla 8.2. ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y pos test) en competencia social evaluada por la maestra mediante el BASC-T.
- Tabla 8.3. ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y pos test) en competencia social evaluada por la madre o el padre mediante el BASC-P1.
- Tabla 8.4. Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en competencia social evaluadas por la maestra mediante la PKBS
- Tabla 8.5. Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en competencia social evaluadas por la maestra mediante la BASC-T
- Tabla 8.6. Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en competencia social evaluadas por la maestra mediante la evaluadas por la madre o el padre mediante la BASC-P
- Tabla 9.1. ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y pos test) en problemas de conducta evaluada por la maestra mediante la C-TRF.
- Tabla 9.2. ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y pos test) en problemas de conducta evaluada por la maestra mediante la BASC-T.
- Tabla 9.3. ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y post- test) en problemas de conducta evaluada por la madre o el padre mediante el BASC-P.
- Tabla 9.4. Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en problemas de conducta evaluadas por la maestra mediante la C-TRF

- Tabla 9.5. Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en problemas de conducta evaluadas por la maestra mediante la BASC-T
- Tabla 9.6. Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en problemas de conducta evaluadas por la madre o el padre mediante la BASC-P
- Tabla 10.1. PEF – *Percepción de Prácticas Educativas Familiares* de los participante del grupo experimental
- Tabla 11. Análisis descriptivo del cuestionario *ad hoc* de satisfacción de las familias participantes en el programa ACC

Listado de figuras

- Figura 1. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987)
- Figura 2. Modelo triádico de Bandura (1989)
- Figura 3. Estructura de una sesión del programa Aprender a Convivir en Casa
- Figura 8.1. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 1
- Figura 8.2. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 2
- Figura 8.3. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 3
- Figura 8.4. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 4
- Figura 8.7. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 7
- Figura 8.8. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 8
- Figura 8.9. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 9
- Figura 8.10. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 1
- Figura 8.11. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 2
- Figura 8.12. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 3
- Figura 8.13. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante
- Figura 8.14. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 5
- Figura 8.15. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 6
- Figura 8.16. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 7
- Figura 8.17. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 8
- Figura 8.18. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 9
- Figura 8.19. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 1
- Figura 8.20. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 2
- Figura 8.21. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 3
- Figura 8.22. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 4
- Figura 8.23. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 5
- Figura 8.24. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante

- Figura 8.25. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 7
- Figura 8.26. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 8
- Figura 8.27. Descriptivos de CS mediante el BASC-P participante 9
- Figura 9.1. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 1
- Figura 9.2. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 2
- Figura 9.3. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 3
- Figura 9.4. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 4
- Figura 9.5. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 5
- Figura 9.6. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 6
- Figura 9.7. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 7
- Figura 9.8. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 8
- Figura 9.9. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 9
- Figura 9.10. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 1
- Figura 9.11. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 2
- Figura 9.12. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 3
- Figura 9.13. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 4
- Figura 9.14. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 5
- Figura 9.15. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 6
- Figura 9.16. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 7
- Figura 9.17. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 8
- Figura 9.18. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 9
- Figura 9.19. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 1
- Figura 9.20. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 2
- Figura 9.21. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 3
- Figura 9.22. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 4
- Figura 9.23. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 5

- Figura 9.24 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 6
- Figura 9.25 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 7
- Figura 9.26 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 8
- Figura 9.27 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 9

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



III.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Aproximación teórica al concepto de la(s) familia(s) en el contexto del desarrollo infantil

Las familias, por su gran diversidad, representan un factor clave en el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social infantil. Desde el siglo XIX la ciencia se ha interesado en estudiar el fenómeno de la(s) familia(s) por su importancia y complejidad; así desde la antropología se intentó buscar la esencia común y universal a todas las estructuras familiares, reflexionando acerca de la existencia de tantos tipos de familias diferentes y numerosas, como regiones y subgrupos existentes en la sociedad (Estévez, 2016). Es por ello que diferentes autores en la actualidad sostienen el uso del concepto “las familias” en plural como forma de aceptar la diversidad. Por otro lado, desde la filosofía de la ciencia se han formulado varias teorías y métodos para profundizar en diferentes aspectos que conforman las familias (Bartau, 1999). Por su parte, desde el marco conductual–cognitivo y social (Bandura, 1977; Belsky, 1981) se han intentado comprender y explicar las interacciones dentro del ámbito familiar, poniendo de relieve el papel de las familias en el aprendizaje y desarrollo infantil. En cuanto a su conceptualización, existen multitud de definiciones en las que se resaltan aspectos fundamentales de la familia, siendo complejo establecer una única definición. Rodrigo y Palacios (1998) la definen como

la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existiendo un compromiso personal entre sus miembros y donde se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p.33).

A pesar de que la estructura familiar, sus funciones, su variedad cultural y la coexistencia de múltiples formas familiares han variado a lo largo de la historia, las familias continúan siendo un importante referente para los seres humanos (Navarro, Musitu, y Herrero, 2007).

1.1. Tipologías de familias

Existe una gran variedad de familias, influenciadas por diversos factores contextuales, la esperanza de vida, la distribución de tareas cotidianas entre sus miembros, las estructuras de poder o los roles y funcionamiento familiar (Navarro et al., 2007). Asimismo, las diferencias

diferencias demográficas, económicas y culturales presentes en nuestra sociedad reflejan la existencia de modos diversos de formar y desarrollar una familia. Para las generaciones anteriores, lo habitual era crecer en familia con una madre y un padre unidos por el vínculo del matrimonio pero hoy en día son mucho más comunes las uniones de parejas que cohabitan sin estar casados, que conforman familias reconstituidas o las compuestas por un solo adulto o por dos personas del mismo sexo (Estévez, 2016).

En las familias occidentales actuales, las profundas transformaciones sociales y culturales que están viviendo (Martínez, Álvarez, y Fernández, 2015) se reflejan en el acceso de la mujer al mercado laboral con horarios extensos sin que apenas se hayan realizado cambios en el sistema de cuidados en el hogar (mujeres con doble cargo), en el aumento en la edad al tener el primer hijo o en la estructura del día a día con sobrecarga de tareas, en la disminución del número de hijos, o en las estructuras familiares (monoparentales: constituidas por una madre o un padre que no vive en pareja y vive al menos con un hijo menor de edad; homoparentales: constituidas por cónyuges del mismo sexo – desde el 2005 la ley permite en España que se constituyan en matrimonio legal; reconstituidas: aquellas en la que alguno de los miembros o ambos pertenecen a un grupo familiar anterior; agregadas: aquellas que cohabitan sin contrato legal que certifique la unión; adoptivas: con hijos naturales o sin ellos que han adoptado a uno o más hijos).

Concretamente en España, estos cambios se ven reflejados en los últimos informes del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013), donde en lugar de hablar de familia, se habla de hogar y en lugar de presentar datos sobre el número de matrimonios, lo hace mediante parejas (Estévez, 2016). Según los datos del INE (2013), la pareja con al menos un hijo o hija es el tipo de hogar más frecuente (34,9% del total de los hogares). Siguiendo en esta línea, las parejas con un hijo representan el 16,4%, con dos hijos el 15,3%, y con tres o más el 3,2% restante. Las parejas homosexuales representan menos del 1% del total de las parejas y los hogares monoparentales están compuestos en su mayoría por la madre con hijos (82,7% del total).

En las últimas décadas, algunos investigadores se han preocupado por estudiar las repercusiones que estas transformaciones pueden tener en el funcionamiento familiar y ajuste de sus integrantes. En el caso de las familias monoparentales procedentes de un divorcio, son varios los factores a evaluar, como la edad, sexo de los hijos, el tiempo transcurrido tras la separación o el tipo de relación que mantienen con los progenitores. Así, los niños de menor edad parecen presentar un peor ajuste a corto plazo pero a largo plazo se adaptan mejor que los mayores porque probablemente recuerdan menos los conflictos familiares (Cantón,

Cortés, y Justicia, 2002). En el caso de las madres solteras por elección, que toman la decisión de ser madres en un momento de estabilidad y autonomía vital, en el que no tienen pareja y desean ser madres (González, Díez, Jiménez, y Morgado, 2008), se ha observado un buen nivel de ajuste emocional y comportamental en los hijos e hijas menores de edad (Díez, 2015; Weissenberg, y Landau, 2012). Con respecto a las familias reconstituidas, suelen estar expuestas a más acontecimientos estresantes como la exposición de los niños a más conflictos con padrastros o hermanastros o conflictos en la pareja conyugal en torno a la educación de los hijos propios y del otro (Estévez, 2016). Asimismo, otras investigaciones señalan que estos conflictos se producen, sobre todo, en la primera etapa de constitución de la nueva familia (González, y Triana, 2001), disminuyendo posteriormente. Por otra parte, investigaciones centradas en familias homoparentales coinciden en que el ajuste social, competencia académica, habilidades sociales, relaciones de amistad, autoconcepto y autoestima, entre otras, son similares a la de hijos e hijas de familias heterosexuales (González, Morcillo, Sánchez, Chacón, y Gómez, 2004).

Todas estas transformaciones a nivel familiar afectan al modelo de crianza tradicional dentro de la familia, transitando de una maternidad tradicional (sacrificio – mujer madre) a una maternidad racional (diversificada y compartida o intensiva y de apego), donde el rol que cada uno de los miembros de la familia puede tener se ven implicados (Jiménez y Roquero, 2016). Los estilos educativos también influyen en el clima familiar y las conductas de los más pequeños. Así, diversas investigaciones -metaanálisis de Pinquart (2017) tras revisar 1.435 estudios, estudio longitudinal de Flouri, y Midouhas (2017) con una muestra de 16.916 niños evaluados a los 3, 5 y 7 años, o la investigación llevada a cabo por Puff y Renk (2016) con familias de preescolares- muestran la relación existente entre estilos parentales (o conductas parentales asociadas a estilos parentales como la disciplina o el cariño) autoritarios y permisivos con altos niveles de externalización de problemas infantiles a lo largo del tiempo; así como prácticas democráticas, de cariño, estimulación, responsabilidad y atención con el desarrollo de una óptima competencia social y desempeño infantil.

1.2. Funciones de las familias

El sistema familiar cumple diversas funciones para su supervivencia y el desarrollo humano relacionadas con la perpetuación de la cultura y de la sociedad en la que se asienta. Navarro, et al. (2007) y Rodrigo y Palacios (1998) proponen las siguientes funciones de las familias:

- Familias como agente de crianza y socialización de los hijos: sus funciones son poner en marcha un proyecto vital educativo durante todo el proceso implicándose personal y emocionalmente; establecer mecanismos que permitan el control de la conducta y la socialización de los niños (técnicas de disciplina o prácticas educativas familiares).
- Familias en proceso de desarrollo: asumir responsabilidades y compromisos, promover valores y afecto de construcción intergeneracional, fomentar bienestar y autoestima en la vida cotidiana; aportar una red de apoyo para las diversas transiciones vitales; mantener la integridad de la familia como una entidad con soporte económico, que ofrece a sus miembros seguridad física y sentimiento de pertenencia; y procurar un medio y contexto adecuado en el que los sentimientos alcancen su máxima expresión.
- Familias en relación con los hijos: asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización en las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización; aportar a los hijos un clima de afecto y apoyo estimulando sus capacidades para responder a las demandas y exigencias del mundo en el que les toca vivir; ayudar a desarrollar una personalidad eficaz y una adecuada adaptación social; y ayudar a abrir las puertas de otros contextos socializadores complementarios.

Por su parte, Aguirre, Caro, Fernández, y Silvero (2016) proponen las funciones de la familia en torno a tres periodos, desde el nacimiento a los tres años, desde los tres a los seis y de los seis a los doce años. En el presente estudio nos centramos en las funciones concretas que plantean los autores en el periodo de la educación infantil, comprendido desde los tres a los seis años:

- Cubrir las necesidades básicas: fisiológicas (descanso, alimentación sana y equilibrada, higiene y cuidado) y afectivas (apego, estímulos y socialización).
- Desarrollar la autonomía e independencia infantil. Resaltan la importancia de encauzar el temperamento y el control de las emociones en las primeras muestras de independencia infantil: rabietas, negación y oposición al adulto.
- Establecer de forma correcta los límites explicándolos y razonándolos con los niños; teniendo en cuenta su desarrollo cognitivo y utilizando explicaciones breves.
- Favorecer y ayudar en el contacto de los niños con sus iguales y en entornos diferentes al familiar.
- Facilitar un acercamiento adecuado del niño a otros ámbitos de socialización. La escolarización favorece la adquisición de nuevas competencias cognitivas y sociales.

- Mantener rutinas para cubrir necesidades fisiológicas.
- Atender a las necesidades relacionadas con la actividad física y corporal para contribuir a su desarrollo psicomotor y a un mayor control y coordinación de sus movimientos.

Desde la disciplina positiva, las funciones de las familias son llamadas para atender a cuatro necesidades básicas en la etapa de preescolar (Nelsen, et al., 2014):

- Sensación de pertenencia y significación (necesidad de los hijos de pertenencia al grupo familiar incluso cuando tienen una rabieta o rompen algo; diferenciando la no aprobación de una conducta versus la no aprobación del niño).
- Percepción de capacidad (dejar que el niño practique, haga: los niños se sienten capaces cuando experimentan la capacidad y la autosuficiencia desarrollando habilidades sólidas).
- Poder y autonomía personales (ayudar al hijo a canalizar sus emociones e impulsos de manera positiva: el castigo no enseña lecciones vitales pero la disciplina eficaz y amable sí).
- Habilidades sociales (el niño pequeño imita; por eso se debe ayudar con nuestras acciones a que desarrolle habilidades sociales).

Como conclusión, las funciones de las familias en el periodo infantil se pueden resumir en torno a cubrir tres aspectos clave: el desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos de las familias (madre(s), padre(s), abuelo(s)), el desarrollo óptimo de los hijos e hijas (socialización, capacidad, autoestima, habilidades sociales, normas y límites, comportamiento infantil) y el desarrollo de las familias como conjunto (sentimiento de pertenencia y significación, red de apoyo, bienestar familiar, soporte económico).

1.3. Relación familia, escuela y sociedad

La sensibilidad actual de las madres y padres, de la escuela y de la sociedad para motivar a los hijos y alumnos en su desarrollo psicoevolutivo y cognitivo, colaborar en la resolución de problemas de comportamiento, de *bullying*, de alimentación, en el fracaso escolar, en la adicción a internet y a redes sociales y en la integración social, entre otras, han promovido la puesta en marcha de diferentes recursos y actividades conjuntas entre la familia y la escuela como es la participación en talleres, colaboración en actividades extraescolares o la escuela de padres (Aguirre, et al, 2016). Entendiendo la escuela de padres como una

necesidad para aquellos que no se conforman con educar a sus hijos, sino que quieren hacerlo lo mejor posible comprometiéndose a gestionar las relaciones, los conflictos, las dificultades y las tensiones cotidianas, desarrollando la capacidad de comunicación adecuada con los hijos (Martín, 2011). La escuela de familias, por ser un concepto más integrador, se presenta como un espacio en el que se pueden integrar programas universales (para todos) de intervención familiar con base empírica.

Asimismo es necesario el contacto continuo entre los profesionales de la educación y conocer los resultados de las investigaciones recientes acerca de técnicas y estrategias que fomentan un óptimo desarrollo infantil. El papel de los investigadores es también el de compartir con el equipo educativo y la sociedad los avances que promuevan relaciones sanas, saludables y prosociales. Desde la economía de la prevención se solicita el trabajo continuo con investigadores para promover intervenciones efectivas coste-beneficio y que tengan un impacto en la sociedad a largo plazo (Crowley, y Jones, 2016). Por ello, la intervención desde un solo sistema no es suficiente para mejorar la sociedad; el componente comunitario y sistémico nos da pistas del camino a seguir.

Nelsen, et al. (2014) ponen de manifiesto la necesidad de que las madres y padres busquen apoyo y conexión con otros adultos que tengan hijos de edades similares, subrayando la importancia de la red de apoyo y la disminución del estrés al saber que no son los únicos que tienen dudas e inseguridades. Las familias en ocasiones no saben o tienen dudas sobre cómo actuar ante diferentes comportamientos y situaciones con sus hijos, sintiéndose a veces desbordados, estresados o con baja autoestima; sin pertenecer a una población específica o de riesgo. Es por ello que en los siguientes apartados se va a abordar el sistema familiar, estudiando sus variables y modelos de influencia en la infancia, para después, adentrarnos en la intervención familiar y los estudios que apoyan empíricamente su puesta en marcha a corto y largo plazo.

2. Influencias del sistema familiar en el periodo infantil

La investigación referente al sistema familiar y cómo la conducta parental y las interacciones familiares influyen en el ajuste infantil en todas las áreas del funcionamiento, ha proliferado durante los últimos años. Esta influencia bidireccional se produce en torno a diferentes variables que pueden afectar como factores de riesgo/vulnerabilidad o como factores protectores (Farrington, 2015; Grusec, 2002). En este sentido, las actuaciones e interacciones familiares pueden actuar como factor de riesgo, incrementando la posibilidad de que los hijos desarrollen problemas de conducta (Dishion, et al., 2016; Forgatch et al.,

2004; Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton, y Taylor, 2001) o conductas antisociales desde una edad temprana (Farrington, 2005, 2015); o bien como factor de protección, promoviendo el desarrollo de conductas prosociales para que sus hijos se desarrollen de manera adecuada (Forgatch et al., 2004; Nelsen, et al., 2014; Thijssen, 2016). Concretamente los factores de protección, se pueden definir como aquellos que intervienen en la respuesta de las personas ante algún riesgo que predisponen un resultado adaptativo (Rutter, 1985). Benjumea y Mojarro (2000) los definen como procesos o acontecimientos que disminuyen la posibilidad de aparición de una disfunción en el individuo.

A continuación, se expone un recorrido por diferentes modelos explicativos de influencia familiar, de forma cronológica, con el objetivo de comprender el papel de las familias en el desarrollo infantil, así como en el desarrollo del propio sistema familiar en su conjunto.

2.1. Modelos de influencia familiar en el desarrollo infantil

Desde diversos modelos y teorías, a lo largo de la historia, se ha tratado de explicar la influencia de las familias en el desarrollo de sus hijos desde edades tempranas. Tanto modelos tradicionales como modelos más actuales siguen contribuyendo en este campo, observándose en la actualidad modelos con un enfoque más aplicado.

De las primeras teorías que se interesaron en el ámbito familiar fueron las relativas al *interaccionismo simbólico*, que se preocupaban acerca del desarrollo de la identidad, de la autoimagen y de buscar una explicación del comportamiento, teniendo en cuenta las diferentes percepciones de la realidad. Desde este enfoque, la familia se entiende como el núcleo social principal donde cada individuo comienza a construir su identidad bajo la influencia de valores y creencias y donde se inician los primeros aprendizajes (Martínez, Álvarez y Fernández, 2015). Más adelante, desde el enfoque *estructural funcionalista* se entiende a la familia desde un enfoque social como aquella que permite a sus miembros la supervivencia y satisfacción de necesidades. Desde esta perspectiva, el cambio familiar lo relacionan con la modernización e industrialización de las sociedades. En la década de los años cincuenta se observa cómo el enfoque familiar se aborda teniendo en cuenta los ciclos evolutivos, planteando la *teoría del desarrollo de la familia*. Según esta perspectiva, la familia es un grupo social intergeneracional que pasa por un ciclo vital determinado (Martínez, et al., 2015). Pero no es hasta unos años más tarde, basándose en los supuestos de la psicología evolutiva, cuando mediante la teoría del apego, la *teoría ecológica del desarrollo humano* (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1987; Lewin, 1951) y la teoría sistémica (Andolfi, 1984; Broderick, 1993; Von Bertalanffy, 1968) se entiende a la familia como

agente principal de influencia en el desarrollo infantil. Entre las principales aportaciones de estos enfoques al sistema familiar, cabe destacar la contribución a la explicación sobre las influencias dinámicas y de interacción entre sí y el intercambio permanente entre niveles y sistemas. En este sentido, Patterson (1980) y Rich (2002) resaltan que progenitores e hijos se influyen y moldean mutuamente. Partiendo de las teorías ecológicas y sistémicas, son muchos los modelos que se han ido desarrollando a lo largo de los últimos años para dar respuesta a la influencia de las familias en el desarrollo infantil.

A continuación, en este apartado se van a exponer algunos modelos que intentan dar una explicación sobre la influencia e interacción familiar, pudiendo actuar como factor de protección o de riesgo, en el desarrollo infantil.

2.1.1. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979/1987)

Partiendo de este modelo, cada persona vive desde su nacimiento inmersa en un conjunto de sistemas de influencias sociales, culturales e históricas susceptibles a cambio (Figura 1). Algunos de estos sistemas se encuentran muy cercanos al individuo (el microsistema, como con la familia) y otros más alejados (el exosistema, como el trabajo de la madre), pero unos y otros influyen de forma directa en la vida de cada persona.

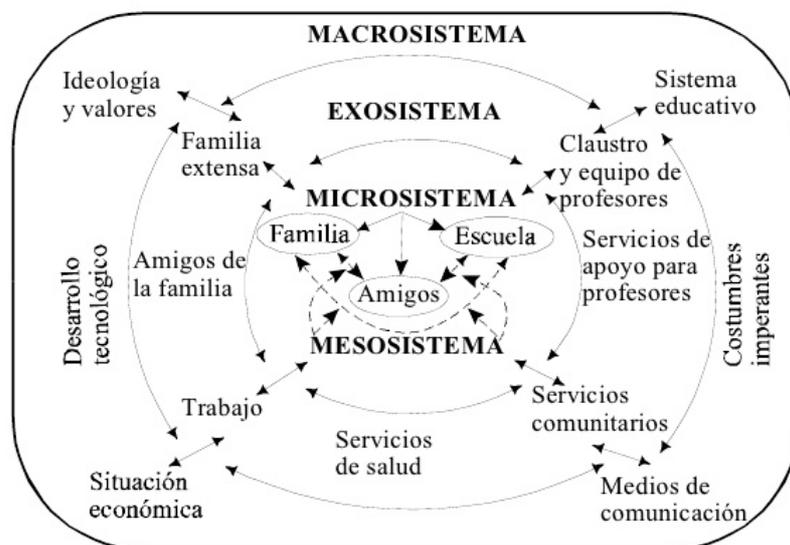


Figura 1. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987)

Cabe destacar dos contribuciones generales de este modelo ecológico a la explicación de la influencia familiar (Martínez, et al., 2015): sobre cómo las relaciones padres e hijos e hijos y padres se sitúan en diferentes ámbitos (culturales, sociales, comunitarios) e interactúan entre si y las aportaciones realizadas al campo de la intervención familiar,

relacionando diferentes aspectos del desarrollo infantil (físico, cognitivo y social) con el trabajo familia-escuela-comunidad.

2.1.2. Modelo sistémico de Andolfi (1984)

Se entiende a la familia como un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas por reglas de comportamiento y funciones dinámicas, que interactúan y se intercambian constantemente entre sí mismas y con el exterior.

Desde este modelo, las propiedades de la familia como sistema son (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Bryne, 2008): 1) la familia está compuesta por subsistemas, 2) un cambio en una parte del sistema familiar repercute en las demás, 3) deben existir límites claros y permeables entre los subsistemas, evitando la triangulación, 4) las reglas de interacción dentro y entre cada subsistema deben estar bien definidas y tender a cohesionar a sus miembros; 5) la familia es un sistema abierto que está sujeto a influencias externas; 6) es un sistema dinámico y orientado a conseguir metas; 7) debe reorganizarse de forma flexible ante las presiones internas y externas.

2.1.3. Modelo del aprendizaje social de Bandura (1987)

Bandura (1989) propone la teoría del aprendizaje social por modelos o vicario, siendo esencial la concepción de los padres como modelos para sus hijos en la primera infancia. Este modelo establece que los niños aprenden a comportarse de determinadas formas observando modelos, bien reales o simbólicos. Durante las primeras edades, los niños van adquiriendo nuevos patrones de comportamiento, juicios morales, normas sociales a través de las familias y los maestros principalmente. Bandura resalta la continuidad del aprendizaje social de la infancia a la madurez, destacando la importancia de la experiencia de los aprendizajes tempranos en relación a desarrollar, moldear y mantener determinados patrones conductuales.

Por otro lado, Bandura (1986) analiza las influencias entre las personas (considerando los estados internos afectivos, cognoscitivos y biológicos), su comportamiento (aspecto observable) y el ambiente que les rodea mediante el modelo tríadico de interacción y determinismo recíproco (Figura 2). Por medio de este modelo, Bandura explica los procesos en términos de cogniciones (expectativas, creencias y pensamientos), destacando la interacción dinámica entre el desarrollo del individuo y el contexto que genera una conducta observable.

En relación a las expectativas, creencias y pensamientos, la teoría social cognitiva plantea tres mecanismos sociocognitivos en la elección de una trayectoria: la autoeficacia (juicios o creencias sobre la capacidad para organizar y seguir cursos de acción para obtener

ciertos resultados), la expectativa de los resultados y los objetivos (Bandura, 1989). La percepción de autoeficacia ayuda a determinar actividades y entornos, así como la persistencia, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, cuando el individuo se enfrenta a obstáculos; siendo importante en la etapa infantil promover autonomía en los hijos y ayudarles a sentirse autoeficaces.

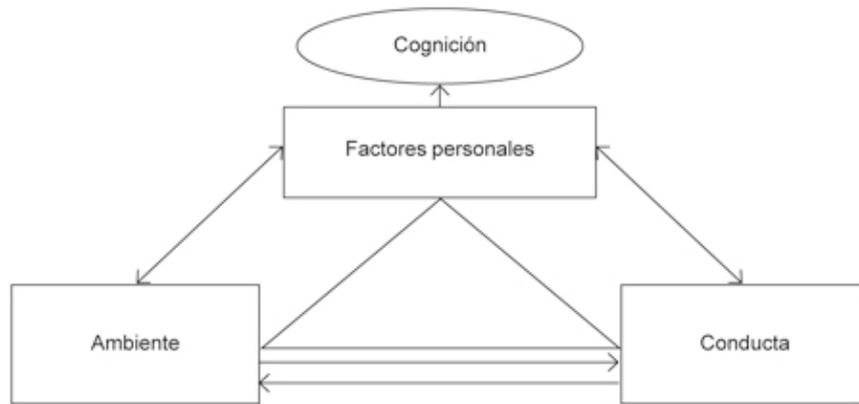


Figura 2. Modelo triádico de Bandura (1989)

2.1.4. Modelo de aprendizaje de interacción social (Forgatch, Bullock, y Patterson, 2004)

El modelo del aprendizaje de interacción social (*The Social Interaction Learning model* - SIL) describe los mecanismos que podrían tanto estimular como prevenir el comportamiento antisocial. Este modelo explica que el niño está rodeado de dos capas: una interna que representa a la familia, y otra externa que hace referencia al contexto. En el lado izquierdo de la capa interna están las prácticas de crianza efectivas (positivas) como son la disciplina, la supervisión, la implicación positiva, el fomento de habilidades y resolución de problemas en sus hijos. En el lado derecho están las prácticas de crianza coercitivas (negativas) como son la ausencia de reciprocidad o reciprocidad negativa, la escalada hacia comportamientos más graves y el refuerzo negativo, que dificultan el desarrollo socioemocional del niño (Forgatch et al., 2004). La capa de las prácticas de crianza familiares está rodeada por factores contextuales que influyen en la calidad de la crianza de los hijos. Por ejemplo, cuando un padre experimenta una gran cantidad de estrés en el trabajo, puede actuar de forma más irritable y menos paciente con su hijo en casa, por lo que estos factores contextuales indirectamente también tienen un efecto en el desarrollo del niño. Por otro lado, los padres también influyen en el contexto social más amplio, por ejemplo, asegurándose de que el niño crezca en un ambiente seguro (Forgatch et al., 2004).

Concretamente Patterson (1986) relaciona el uso apropiado y consistente de la disciplina parental mediante sanciones leves, como tiempo fuera o quitar ciertos privilegios, con la disminución de problemas de comportamiento. La supervisión implica conocer a los amigos de los hijos y hacer un seguimiento de las actividades que realizan los hijos con el objetivo de protegerles de influencias no apropiadas o desviadas de sus iguales (Snyder, 2002). Por su parte, la implicación positiva hace referencia a las formas en la que los padres prestan atención cariñosa a sus hijos, pasando tiempo juntos y realizando actividades divertidas (Forgatch, Patterson, y DeGarmo, 2005). El fomento de habilidades estimula el desarrollo de comportamientos prosociales a través de las técnicas de andamiaje y moldeamiento, como por ejemplo, dividir la conducta en pequeños pasos o inducir el comportamiento apropiado; y del refuerzo positivo, como por ejemplo dar cumplidos cuando el niño se comporta bien (Forgatch, y DeGarmo, 1999). Finalmente, desde las técnicas parentales de resolución de problemas se ayuda a los padres a negociar en los argumentos y a manifestar con determinación las reglas y las consecuencias que éstas tienen cuando no se respetan (Forgatch et al., 2005).

Con respecto a los factores contextuales negativos, como puede ser un vecindario inseguro, un contexto socioeconómico bajo, situaciones estresantes (un divorcio), el abuso de sustancias y/o los problemas mentales, pueden causar un desequilibrio entre las prácticas coercitivas y positivas parentales (Thijssen, 2016). En el caso en el que uno de los progenitores pierda su trabajo, por ejemplo, es probable que actúe de forma irritable pudiendo incrementar la parentalidad coercitiva. Los factores biológicos también están incluidos en los factores contextuales, observándose, por ejemplo, la relación entre tener un temperamento difícil y la posible derivación de externalización de problemas de conducta.

Concluyendo, cuando las familias tienen que lidiar con factores contextuales negativos, como los descritos anteriormente, unas prácticas de crianza adecuadas se convierten en un factor esencial (Thijssen, 2016), entendiendo dichas prácticas como una garantía para hacer frente a la influencia negativa de los factores contextuales negativos, actuando como un amortiguador (Forgatch et al., 2004).

3. Variables familiares de influencia durante el periodo infantil

Partiendo de una perspectiva ecológica-transaccional (Sameroff, y Chandler, 1975), en este apartado la atención se centra en explicar algunos factores individuales y contextuales que envuelven a las familias y que influyen en el desarrollo infantil.

Concretamente, las familias constituyen un pilar fundamental en el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social desde la primera infancia. Las familias ejercen esta influencia por medio de sus actuaciones cotidianas (estilos educativos parentales y prácticas de crianza) y de sus factores individuales, (percepción de autoeficacia, expectativas parentales y posibles dificultades emocionales) en un contexto determinado, caracterizado por ciertas variables influyentes, en el que conviven diariamente. A continuación se procede a analizar estas variables familiares, teniendo en cuenta que se interrelacionan, influyen y afectan mutuamente (Bronfenbrenner, 1987; Sameroff, y Chandler, 1975; Webster-Stratton, 1990).

3.1. Estilos educativos y prácticas de crianza

La influencia y responsabilidad que tienen las familias con los hijos de edades tempranas se ha estudiado desde varios enfoques a lo largo de la historia, concibiéndola como el puente entre la sociedad y el desarrollo integral del niño. Denham y Brown (2010) demuestran que el desarrollo de las aptitudes sociales y emocionales durante los primeros años afecta a la trayectoria de vida futura. Precisamente en esta etapa se desarrollan las primeras experiencias de apego, que influyen de manera directa sobre las habilidades socializadoras (Maccoby, 1992). No obstante, hay que tener en cuenta que la influencia es bidireccional, “la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente” (Rich, 2002, p. 53).

Siguiendo el recorrido histórico realizado por Fuenzalida (2014), las relaciones familiares, específicamente la relación entre padres e hijos, se abordan en mayor profundidad desde principios del siglo XX. Es en esta época, desde el enfoque psicodinámico y el conductista, donde se realizan varios estudios para analizar los estilos educativos proponiendo diferentes modelos. Los patrones de refuerzo del entorno, por un lado, y el conflicto entre los factores biológicos y los deseos familiares, por otro, son algunas de las ideas sobre las que se interesan. A partir de los años sesenta, con la aparición del paradigma cognitivo, se comienza a tener en cuenta la bidireccionalidad de la influencia paterno-filial, percibiendo al niño como constructor de su desarrollo, modulando e interpretando las interacciones que establece con los demás agentes sociales dentro del ámbito familiar (Pichardo, 2000). Más adelante, desde la perspectiva cognitiva, diversos autores centran su interés en el estudio de las creencias que sustentan los padres sobre la educación de los hijos analizando aspectos tales como el origen cultural de las creencias, el papel del contexto social, la conexión entre las creencias y las prácticas de crianza, etc. Según Pichardo (2000), cada familia, en función de sus expectativas, conforma un sistema de valores, creencias,

conocimientos y normas que funcionan como elementos básicos al desarrollar sus actitudes, acciones y contribución en la regulación de la conducta del niño de cara a adaptarse al medio social.

3.1.1. Definición

Previo al abordaje de los estilos educativos parentales y su influencia en el desarrollo infantil, es interesante acercarnos a su conceptualización y a la relación con las prácticas de crianza. En las últimas décadas se pueden observar dos tradiciones en el campo de la influencia familiar. Coloma (1993) describe los estilos educativos parentales como los esquemas prácticos que reducen las pautas educativas a unas pocas dimensiones básicas, que, cruzadas entre sí, dan como resultado diversos tipos de educación parental. Por otro lado, Comellas (2003), los define como “la forma de actuar, derivada de unos criterios, y que identifica las respuestas que los adultos dan a los menores ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones” (p.12). Se habla de estilo por su permanencia y estabilidad a lo largo del tiempo, aunque existen modificaciones dependiendo de cada situación cotidiana (Climent, 2009). Es decir, los padres no utilizan siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que escogen, dentro de un marco más amplio y flexible, entre los posibles estilos educativos, no habiendo estilos puros (Ceballos y Rodrigo, 1998). Por otro lado, las prácticas de crianza se definen como los comportamientos específicos de los padres y madres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización (Solís-Cámara, y Díaz, 2007). Así los estilos educativos se pueden considerar como aspectos más de tipo cognitivo (esquemas, creencias, actitudes) que construyen la base sobre la cual se van a asentar los comportamientos concretos de las familias a la hora de criar a sus hijos; en cambio las prácticas de crianza hacen referencia a esos comportamientos concretos (López-Rubio, 2012). En una investigación llevada a cabo por Solís-Cámara y Díaz (2007) donde evalúan tanto los estilos educativos como las prácticas de crianza en una muestra de 275 familias, indicaron que en el caso de las niñas, las ideas y creencias coincidían, pero en el caso de los niños, se encontraban algunas diferencias. En la presente investigación vamos a utilizar los conceptos de estilos educativos parentales, prácticas de crianza y prácticas educativas familiares con el objetivo de estudiar las relaciones bidireccionales entre madres y padres con sus hijos e hijas.

3.1.2. Características y modelos teóricos

Las revisiones realizadas sobre los estilos educativos familiares ponen de manifiesto que la educación parental y las relaciones paternofiliales vienen determinadas principalmente

por dos aspectos: el control y el afecto parental (Pichardo, 2000). A continuación, se muestran en la Tabla 1 algunos modelos teóricos de estilos educativos parentales en función de las dimensiones sobre las que se fundamentan, aunque hay que tener en cuenta que, según Torío, Peña, e Inda (2008) en la práctica educativa las situaciones son más complejas y es difícil encasillar a las familias en una tipología inamovible, siendo más relevante el análisis de las dimensiones implicadas en las prácticas educativas y cómo son utilizadas.

Tabla 1

Cronología de algunos modelos teóricos de estilos educativos parentales

Modelo y autor/ autores	Año	Dimensiones	Clasificación de padres/ Estilos Educativos
Bidimensional de Schoefer y Bell	1958	Control vs autonomía Afecto vs hostilidad	Padres superprotectores, negligentes, autoritarios y democráticos
De control de Harvey, Hund y Schroeder	1961	Dinámica familiar Clima familiar	Autoritarismo estable Autoritarismo inestable Sobreprotección Independencia creadora
Bidimensional de conducta de Becker	1964	Control vs autonomía Afecto vs hostilidad Actitud ansiosa-emocional vs actitud tranquila-objetiva	Padres superindulgentes, democráticos, superprotectores, organizados, inestables, despreocupados, hostiles y rígidos
De autoridad parental de Baumrind	1967 1971	Control (de apoyo/ agresivo o enérgico/ directivo/ intrusivo) Comunicación Implicación afectiva	Estilo autoritario Estilo autoritativo Estilo permisivo Estilo rechazante-negligente
Maccoby y Martín	1971	Afecto/comunicación Control/ establecimiento de límites	Autoritario-recíproco Autoritario-represivo Permisivo-indulgente Permisivo-negligente
Tridimensional de Shwarz, Barton, Henry y Panzinsky	1985	Aceptación, Control firme Control psicológico	-
Musitu y Gutierrez	1984	Apoyo Coerción Autoestima	Estilo inductivo o de apoyo Estilo coercitivo Estilo indiferente o negligente
Kellerhalls y Montandon	1997	Autorregulación, autonomía y creatividad Control y disciplina	Estilo contractualista Estilo estatuario Estilo maternalista
Alonso y Román	2003	Expresión de afecto y comunicación Exigencia y control	Estilo autoritario Estilo equilibrado Estilo permisivo

Nota: Elaboración propia, tomando aportaciones de Alonso y Román (2003), Pichardo (2000) y Torío et al. (2008)

Como se puede apreciar, existen numerosos modelos de conceptualización de estilos educativos que han derivado, a su vez, en extensas investigaciones para intentar explicar las diferencias interindividuales de los niños y las niñas en sus características de personalidad y socialización, teniendo en cuenta la los estilos educativos parentales (Torío et al., 2008). Estos autores, tras realizar un estudio con 2.965 familias que tienen niños de Educación Infantil y Primaria, con el objetivo de conocer cómo se configura el escenario educativo familiar en el entorno cultural, encuentran que la gran mayoría de familias evaluadas no tienen un estilo de crianza definido. Por el contrario, ponen en práctica pautas contradictorias realizando un proceso de compensación con una carga afectiva muy grande. En el estudio que llevan a cabo entienden los estilos educativos como tendencias comportamentales, vinculando ciertas pautas o estrategias educativas paternas con los estilos educativos. Torío y colaboradores descubren que aunque la mayoría de los progenitores defienden las pautas democráticas, existen solo 19 familias que tienen este estilo educativo definido, no siendo el resto capaz de realizar una descripción clara de sus pautas de educación. Concretamente 2.917 progenitores no se decantaron por ningún estilo educativo concreto, observándose que sus prácticas son contradictorias, unas veces son democráticas y otras permisivas. A continuación, en la Tabla 2, se presentan los principales estilos de educación familiar y las consecuencias que éstos tienen sobre el comportamiento infantil partiendo del modelo clásico de Baumrind (1971) y de la investigación de Torío et al. (2008).

Tabla 2

Estilos de educación familiar y comportamiento infantil

Estilo de educación familiar	Rasgos de conducta parental	Posibles consecuencias educativas sobre los hijos
Autoritario	Normas minuciosas y rígidas Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas No hay responsabilidad paterna Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo) Afirmación de poder Hogar caracterizado por un clima autocrático	Baja autonomía y autoconfianza Baja autonomía personal y creatividad Escasa competencia social Agresividad e impulsividad Moral heterónoma (evitación de castigos) Menos alegres y espontáneos
Democrático	Afecto manifiesto Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad Explicaciones Promoción de la conducta deseable Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas) Promueven el intercambio y la comunicación abierta Hogar con calor afectivo y clima	Adecuada competencia social y autocontrol Motivación e iniciativa Moral autónoma Alta autoestima Alegres y espontáneos Autoconcepto realista Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales Prosociabilidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad)

	democrático	Elevado motivo de logro Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos
Permisivo	Responden y atienden las necesidades de los niños Permisividad Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas Acceden fácilmente a los deseos de los hijos	Baja competencia social Pobre autocontrol y heterocontrol Escasa o nula aceptación de la frustración Escaso respeto a normas y personas Bajos logros escolares

Nota: Elaboración propia tomando aportaciones de Baumrind (1971) y Torío et al. (2008)

En la tabla anterior se puede observar que el estilo democrático (autoritativo) es el más adecuado para fomentar un adecuado desarrollo infantil. Numerosas investigaciones se centran en las consecuencias de la socialización familiar sobre la competencia de niños y niñas (Capano y Ubach, 2013). Otros estudios, se basan en la relación de los estilos educativos parentales con la autoestima, los problemas de conducta, el ajuste social o el desarrollo emocional de los hijos (Alonso y Román, 2003; Borke, Lamm, Eickhorst, y Keller, 2007; García y Gracia, 2010).

En la revisión realizada por Capano y Ubach (2013) se muestra que las familias que ejercen un estilo democrático (afecto, control y exigencia de madurez) tienen hijos con un óptimo ajuste emocional y comportamental, coincidiendo con lo expuesto en la tabla 2. Estos padres estimulan la expresión de las necesidades de sus hijos, promoviendo la responsabilidad y otorgando autonomía (Torío et al, 2008). El rendimiento académico y un mayor bienestar psicológico también correlacionan con el estilo democrático (López- Soler, Puerto, López-Pina, y Prieto, 2009).

Asimismo, se ha investigado que los hijos que perciben más afecto en sus padres y tienen un óptimo grado de comunicación con ellos, cuentan con un mejor desarrollo emocional y ajuste conductual (Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, 2004). En cambio, aquellos otros niños cuyos padres presentan estilos educativos permisivos se relacionan con una mayor dificultad en la interiorización de valores, baja autoestima, falta de confianza y bajos niveles de control de impulsos, manifestando dificultades a nivel conductual (Capano y Ubach, 2013). Dichos padres promueven una importante autonomía en sus hijos, liberándolos del control y evitando el castigo, lo que desarrolla bajos niveles de frustración (Torío et al, 2008).

Además de lo anterior, los hijos de padres con estilos educativos autoritarios tienden a

desarrollan problemas a nivel emocional, debido al escaso apoyo recibido desde el entorno familiar, están relacionados con una baja autoestima y una confianza en sí mismos deteriorada, relacionándose con consumo abusivo de alcohol (Pons y Berjano, 1997). Debido al castigo físico recibido, se relaciona este estilo con problemas de impulsividad y agresión de éstos hacia sus pares (Antolín, Arranz y Oliva, 2009), provocando inadaptación personal y social, no favoreciendo el ajuste personal ni social (García, Pelegrina, y Lendínez, 2002).

Es interesante retomar la importancia de la perspectiva bidireccional de influencia en las situaciones interactivas padre-hijo (Cowan, Powel, y Cowan, 1998; Grusec y Goodnow, 1994; Pichardo, 2000; Rodrigo y Palacios, 1998; Siegel y Barclay, 1985; Tur, Mestre, y Del Barrio, 2004). La tendencia actual es considerar este carácter mediador de las prácticas educativas como causa pero al mismo tiempo como consecuencia de las distintas situaciones cotidianas. Así, el modo en el que se comporta un padre respecto a un hijo en particular, depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta en el pasado, de su inteligencia y de su estado de salud, confeccionando su estilo educativo a medida de cada niño (Torío et al., 2008). Por tanto, cuando se habla de estilos de prácticas educativas parentales, se hace referencia a tendencias globales de comportamiento.

En definitiva, los estilos educativos o las prácticas educativas parentales tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los hijos, siendo el estilo democrático el que fomenta un óptimo desarrollo psicológico de los niños, ayudándoles a manifestar un estado emocional estable y alegre y una elevada autoestima y autocontrol (Antolín et al., 2009; Baumrind, 1971). Coincidiendo con Dishion, Forgatch, Chamberlain, y Pelham (2016) la intervención en torno a los estilos educativos familiares es esencial para amortiguar y prevenir posibles problemas de conducta infantiles.

3.1.4. Instrumentos de evaluación

Partiendo de los modelos teóricos comentados anteriormente, diferentes instrumentos se han ido creando, validando y utilizando a largo de las últimas décadas para evaluar los estilos educativos y prácticas de crianza. En este apartado se procede a realizar una clasificación de diferentes instrumentos de medida estandarizados, poniendo especial atención en el o los informantes y en las edades a las que van dirigidos.

La mayoría de autores coinciden en que la percepción de la conducta de crianza, entendida como el entrenamiento y formación que los padres llevan a cabo con sus hijos (Eraso, Bravo, y Delgado, 2006), puede estar formada por la relación entre dos o tres factores, por ejemplo afecto y sobreprotección; autoritarismo-control, hostilidad-rechazo y

actitudes democráticas; amor-rechazo, despreocupación-exigencia y sobre atención. Es por ello que la mayoría de instrumentos se desarrollan de forma inductiva, a partir de observaciones, y no de forma deductiva, a partir de un modelo teórico (Penelo, 2009). Siguiendo la revisión realizada por Penelo (2009) y diversos estudios que utilizan instrumentos para evaluar los estilos educativos parentales (López-Rubio, 2012; Skinner, et al., 2005), se presentan, en la Tabla 3 (ver anexo 1), una relación de diferentes instrumentos de medida estandarizados.

Se puede observar, cómo desde los años 40, varios autores se han preocupado en sistematizar la evaluación de los estilos educativos y las prácticas de crianza, debido a su importancia tanto en el desarrollo de sus hijos como en el funcionamiento familiar (Penelo, 2009). En los años 80 se propone el EMBU (Perris, et al., 1980) como uno de los primeros instrumentos que obtienen información acerca de los estilos parentales desde múltiples informantes: padres e hijos. La mayoría de instrumentos que se desarrollan después siguen con el mismo enfoque de ofrecer varias versiones para evaluar la perspectiva de diversos informantes. En esta línea, varios autores ponen de manifiesto la importancia de recoger información desde diversos informantes para llegar a comprender la realidad (De los Reyes, 2011; Hartley, et al., 2011; Oliva, Parra, Sanquez-Queija, y López, 2007).

Como se puede observar en la Tabla 3, en los últimos años surgen varios instrumentos que tienen en cuenta más de una percepción (heteroevaluación) al evaluar los estilos educativos parentales (EMBU, APQ, PACHI-Q, PEF y Ghent Parental Behavior Scale). Las interacciones dentro de la familia han sido contempladas por varios autores, pero se percibe escasez de instrumentos que tengan en cuenta la percepción de padres, madre e hijos en la etapa infantil, a excepción de la propuesta de Alonso y Román (2003) quienes diseñaron el PEF.

De los Reyes (2011) defiende que las posibles discrepancias entre informantes mejora la comprensión de las causas y consecuencias de los procesos de interacción. Es importante, además, subrayar la importancia que ponen de manifiesto varios autores (Del Barrio y Capilla, 2005; Larson y Richards, 1994; Russel, Hart, Robinson, y Olsen, 2003) de diferenciar el estilo materno y el paterno, debido a que padres y madres sostienen relaciones únicas y diferentes con sus hijos. En muchas ocasiones no coinciden ambos estilos, por ello es esencial evaluarlos por separado, permitiendo analizar sus diferencias y semejanzas, así como sus diferentes contribuciones al ajuste de los hijos (Oliva, et al., 2007).

Específicamente para la presente investigación se precisa un instrumento válido para evaluar los Estilos Educativos parentales tanto desde la perspectiva infantil como la parental. Se elige para este cometido la escala de Prácticas Educativas Familiares (PEF) de Alonso y Román (2003) en sus versiones PEF-A2 para madres y padres y PEF-H para sus hijos e hijas. No obstante, tras realizar un primer pilotaje con el PEF-H en una muestra de 75 niños, se pudo comprobar que tenía algunas limitaciones. Limitaciones referidas a la longitud de algunos enunciados (eran demasiado extensos para niños y niñas de Educación Infantil) y la necesidad de un apoyo gráfico más adecuado para fomentar un mejor entendimiento y motivar a los niños de Educación Infantil evaluados. Inicialmente, el PEF-H en su versión original cuenta con un soporte visual de una lámina por cada pregunta/ítem, pero al utilizarlo se percibe que no ayuda a los niños de cara a optimizar el entendimiento del instrumento. De hecho, dicho soporte gráfico hace referencia, en bastantes ocasiones, a una de las posibles respuestas más que a la propia situación, causando confusión. Por otro lado, los enunciados, en varias ocasiones, son demasiado extensos y con un vocabulario no muy adecuado para niños de segundo ciclo de Educación Infantil (no está adaptado a su momento evolutivo). Asimismo, no se contempla la diferenciación gráfica de sexo para que los niños o niñas se sientan reflejados en las situaciones, ni la diferenciación entre madre y padre. Por ello, una primera validación es llevada a cabo con una muestra de 341 alumnos de Educación Infantil (Quesada-Conde, Benavides-Nieto, Corredor, y Justicia-Arráez, 2016). Sin embargo, se observa que algunas imágenes del apoyo gráfico no son apropiadas porque muestran estados extremos de comportamiento parental (ver anexo 3). Por esta razón, una segunda modificación se lleva a cabo en el apoyo gráfico, cuya validación se muestra en el apartado de anexos.

3.2. Factores individuales

A parte de las creencias, actitudes, estrategias y comportamientos concretos con los que las familias construyen la base sobre la que van a educar y acompañar a sus hijos en su desarrollo, existen otros factores familiares individuales influyentes. Partiendo de los modelos ecológicos analizados anteriormente, las características individuales de los progenitores pueden influir como factor de riesgo o protección en el desarrollo integral infantil.

3.2.1. Factores cognitivos

La percepción de autoeficacia o sentido de competencia percibida y las expectativas parentales van a influir en fomentar un desarrollo adecuado de los hijos e hijas o no. Así, los padres y madres que reflejan un alto grado de autoeficacia percibida, entendida como la percepción que tienen sobre las capacidades y habilidades de las que disponen para criar a sus hijos de forma satisfactoria, se mostrarán más confiados para promover y poner en práctica el modelado de actitudes, valores y creencias de sus hijos, lo que repercutirá a su vez en un desarrollo adecuado desde la infancia (Arbelt, y Eccles, 2001). Se ha observado que la autoeficacia parental ejerce un papel importante como antecedente, consecuente y mediador de las prácticas de crianza, influyendo sobre el ajuste psicosocial de los hijos (Jones, y Prinz, 2005).

Con respecto a las expectativas parentales hacia sus hijos, se ha comprobado que cuando los padres no esperan que sus hijos sean capaces de realizar determinados comportamientos de manera exitosa, su implicación será menor conformándose con resultados mediocres (Bandura, 1989).

3.2.2. Dificultades emocionales y salud mental

En cuanto a las dificultades emocionales y salud mental de los progenitores, varias investigaciones a lo largo de las últimas décadas han investigado, sobre todo, acerca de las consecuencias del estrés parental (Bloomfield, y Kendall, 2012; Goodman, y Gotlib, 2002) y de la depresión materna en los hijos (Olhaberry, et al., 2013). El estrés que surge del cuidado diario de los hijos parece tener consecuencias en la salud y el funcionamiento psicológico de los padres y madres implicados en la educación, y en las relaciones con sus hijos (Deater-Deckard, 2005). Las dificultades percibidas de los padres son una fuente importante de estrés para ellos, especialmente cuando se considera que el niño tiene un temperamento difícil o de alta demanda (Ostberg y Hagekull, 2000). Una de las causas del estrés en la crianza puede surgir de la percepción de autoeficacia o sentido de competencia percibida, comentada anteriormente, así como de la percepción del comportamiento de sus hijos (Abidin y Burke, 1978). Se estima que el estrés parental involucra características tanto del niño, como de los progenitores y del contexto (Abidin, 1983; Ostberg y Hagekull, 2000). El estrés influye negativamente en el comportamiento de los padres (Abidin, 1983) y éste a su vez, se relaciona con más conductas problemáticas en los niños.

Con respecto a la depresión materna, varios estudios muestran los altos índices de depresión perinatal, subrayando las repercusiones negativas tanto en la madre como en el

bebé y en el posterior desarrollo del apego infantil (Olhaberry et al., 2013). La calidad de la interacción madre-hijo está relacionada con la sensibilidad materna, que se asocia directamente con el patrón de apego seguro en el niño (Bowlby, 1988). Sin embargo, la depresión en el embarazo afecta en la calidad de la interacción madre-hijo postparto, que a su vez tiene consecuencias con el desarrollo de un adecuado apego infantil (Miranda, Olhaberry, y Morales-Reyes, 2017). En esta línea, varios estudios describen un mayor riesgo de desarrollar un estilo de apego inseguro en hijos de madres depresivas (Muzik, y Borovska, 2010), alcanzando efectos más negativos en el vínculo mientras más severa y crónica es la depresión de la madre (McMahon, Barnett, Kowalenko, y Tennant, 2006).

3.3. Factores contextuales

Las transformaciones que están aconteciendo a nivel socio económico en nuestro país están desencadenando cambios sociales que afectan al sistema familiar. Los factores contextuales, siguiendo la propuesta de Arranz (2004), no reflejan una interacción social directa con los hijos pero influyen sobre las mismas. La estructura familiar, las características físicas de la vivienda y el contexto histórico en el que se lleva a cabo la interacción y educación familiar son factores que influyen en la crianza. Asimismo, desde el *modelo de aprendizaje de interacción social* (Forgatch et al., 2004) se habla del efecto indirecto de los factores contextuales en el desarrollo del niño, diferenciando entre factores contextuales negativos (vecindario inseguro, contexto socioeconómico bajo, situaciones estresantes como un divorcio, el abuso de sustancias y/o los problemas mentales) que pueden causar un desequilibrio entre las prácticas coercitivas y positivas parentales (Thijssen, 2016); y factores contextuales positivos como una garantía para hacer frente a la influencia negativa de los factores contextuales negativos, actuando como un amortiguador (Forgatch et al., 2004).

Según Shaw, Owens, Giovannelli y Winslow (2001), el número de adultos y menores que habitan en la vivienda familiar, la educación de los progenitores y los ingresos familiares influyen en las relaciones que se establecen dentro de la familia.

Otro reto importante al que se enfrentan muchas familias hoy en día es la inestabilidad económica, los ingresos económicos tienen un impacto evidente tanto en el clima familiar como en el bienestar de todos los integrantes (Estévez, 2016). El estrés de no disponer de una vivienda adecuada, un empleo estable o la falta de ingresos repercute en detrimento de la sensación de control y capacidad de afrontamiento de problemas cotidianos. Estar expuestos a esta situación puede desencadenar dificultades emocionales en los progenitores como ansiedad, depresión o irritabilidad, incrementando la probabilidad de

ejercer una educación inconsciente y menos afectiva y sensible hacia las necesidades de los hijos.

3.3.1. Nivel educativo y socioeconómico familiar

El nivel educativo de los progenitores se ha relacionado con las prácticas de crianza y estilos educativos que ponen en práctica, pudiendo actuar como factor de riesgo o protección (Rodrigo, et al., 2008). Aunque hay controversias acerca de las consecuencias de ciertos enfoques de crianza más naturalistas que fomentan una maternidad intensiva y de apego (Jiménez, y Roquero, 2016), que suelen darse en familias con cierto nivel educativo, y suelen utilizar un estilo educativo de corte permisivo (anteponer el deseo del niño, no imposición, no restricción) en la posible aparición de conductas disruptivas en la etapa infantil.

La mayoría de las familias crían y educan a sus hijos en, lo que cada sociedad considera, circunstancias económicas medias (López-Rubio, 2012), pero los niños expuestos a situaciones de exclusión social y pobreza tienen más probabilidades de desarrollar trastornos de comportamiento (Crowell, Warner, Davis, Marraccini, y Dearing, 2010). En esta línea, en las últimas décadas, las tasas de paro juvenil en España son de las más elevadas de Europa. Las dificultades de acceso a un mercado laboral competitivo que requiere de una formación adecuada bloquea, desde el punto de vista evolutivo, el adecuado desarrollo en la etapa de la juventud (Estévez, 2016), entendiendo el empleo como un medio para promover una identidad personal socialmente aceptable, autonomía económica y una integración social. Este hecho puede provocar que madres y padres jóvenes no tengan las mismas posibilidades de empezar una vida autónoma con un hogar estable, en detrimento de un óptimo desarrollo de sus hijos. En este contexto, las prácticas de crianza podrían presentar una vía de intervención para combatir las desigualdades sociales así como para dirigir esfuerzos para abordar el estrés económico, la escolaridad o las necesidades básicas de los hijos (López-Rubio, 2012).

3.3.2. Apoyo social

El apoyo social es un constructo complejo y multidimensional que se puede definir como el sentimiento de ser apreciado y valorado por otras personas y de pertenecer a una red social. El apoyo social cumple diferentes funciones, que pueden agruparse en tres tipologías principales: a) una función emocional, relacionada con aspectos como el cuidado, el confort y la intimidad; b) una función informativa, que implica recibir consejo y orientación; y c) una función instrumental, que está vinculada a la disponibilidad de ayuda directa en forma de

servicios o recursos (Almagiá, 2004).

Diferentes investigaciones ponen de relevancia que tanto la cantidad como la calidad de apoyo social parecen tener efectos significativos en el bienestar y la salud (Dolbier y Steinhardt, 2000). El apoyo social con el que cuenten y perciban las familias puede afectar como variable moduladora en la exposición a diferentes riesgos. Así si la familia cuenta con un apoyo social amplio, se puede entender como factor de protección ante posibles adversidades.

4. Los problemas conductuales infantiles

Los problemas de conducta infantiles constituyen una gran preocupación en la sociedad actual occidental debido al incremento de factores de riesgo medioambiental y variables psicosociales como las prácticas de crianza (Glover, y O'connor, 2002). Últimos datos en el ámbito internacional informan que el 6 por ciento de madres y padres estadounidenses, en 2015 indicó que sus hijos, de entre 4 a 17 años, mostraban serias dificultades comportamentales, emocionales, al relacionarse con otras personas o problemas de concentración (*Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics*, 2017). Por otro lado, en Europa los trastornos del comportamiento y la conducta antisocial han sido identificados como los problemas mentales y de comportamiento más comunes en niños y niñas de edades tempranas según datos proporcionados por el Instituto Nacional de Salud y Excelencia Clínica (NICE, 2014). Con respecto al ámbito nacional, el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017) registró trastornos de la conducta entre un 20 y un 35 por ciento en niños y niñas de edades entre los 0 a los 9 años.

Los problemas de conducta infantiles, si no detienen a tiempo, pueden escalar y generalizarse hacia dificultades más graves de ajuste personal y social, pudiendo generar en el periodo de la adolescencia promiscuidad sexual, problemas graves de conducta o el abuso de drogas (Dishion, et al, 2016). En este sentido, en el contexto español, se estima un 3.1 por ciento de violencia física y un 12.9 por ciento de violencia psicológica filio-parental (Rechea, Fernández, y Cuervo, 2008). Del mismo modo, en otra investigación Calvete y Orue (2016) obtuvieron resultados similares, indicando que el 8.7 por ciento de los adolescentes españoles había utilizado violencia psicológica reiterada en el tiempo contra sus progenitores.

4.1. Aproximación teórica y curso evolutivo de los problemas de conducta en la infancia

Los problemas de conducta se pueden definir como comportamientos delictivos, subversivos, disruptivos y problemáticos (Yu, Ziviani, Baxter, y Haynes, 2012), que pueden

derivar en agresividad, desórdenes de conducta, delincuencia, conducta antisocial, ansiedad o aislamiento social, entre otros.

Los problemas de conducta suelen surgir en los primeros años de vida, durante el transcurso normal del desarrollo, es decir, son evolutivamente normales y no suelen persistir a lo largo del tiempo, tienden a desaparecer (Patterson, 1986). Desde un punto de vista evolutivo, los niños desde que nacen hasta los 5-6 años van pasando por diferentes estadios en los que suelen tener comportamientos agresivos, negativistas y desafiantes. Este tipo de comportamientos disruptivos ayuda a que los niños aprendan los límites que marca el entorno en el que se desenvuelven, en torno a los 2-3 años los niños empiezan a comprender lo que está permitido hacer y lo que no, asimilando progresivamente las normas sociales. Aunque en estas edades, evolutivamente, es normal que reaccionen de forma agresiva si no obtienen lo que desean o se les lleva la contraria. Gesell, Ilg y Ames (1998) explican que entre los 4 y 5 años normalmente han interiorizado las reglas de su entorno más inmediato y se comportan conforme a ellas, no obstante, todavía pueden mostrarse impacientes e impulsivos y manifestar conductas agresivas y oposicionistas que irán desapareciendo cuando los adultos intervienen. Entender que éste es un proceso normal ayuda a tener paciencia y, más aún, si se sabe cómo actuar para que los niños y niñas en esta etapa infantil entiendan que con esos comportamientos no pueden conseguir lo que quieren, se les están proporcionando una base sólida sobre la que construir un óptimo desarrollo.

Las respuestas inadecuadas de las familias ante la desregulación comportamental de los niños y niñas incrementan el riesgo de la escalada a problemas de agresividad más graves (Patterson, Reid, y Dishion, 1992). Es más, se comprueba que hacia el final de la infancia, niños y niñas con problemas de comportamiento cuyos padres ponen en práctica estilos pasivos o permisivos presentaban más problemas de comportamiento (López- Rubio, 2012).

La disciplina inconsistente, la actitud pasiva de los padres y la inadecuada conducta infantil son factores que se asocian con la ocurrencia de comportamientos agresivos en los niños, especialmente cuando éstos tienen un temperamento difícil (Patterson, 1986, 1992).

4.2. Teorías y modelos de desarrollo de problemas de conducta desde el ámbito familiar

A continuación, en este apartado se van a exponer algunos modelos que intentan dar una explicación sobre la influencia e interacción familiar en el desarrollo de problemas de conducta infantiles.

4.2.1. Modelo de la coerción de Patterson (1982)

Desde la psicología del aprendizaje social y los planteamientos transaccionales, Patterson (1982) aporta el modelo de la coerción, en el que proporciona una perspectiva desde el desarrollo, sobre cómo, desde edades tempranas en el medio familiar, la crianza adversa y una laxa supervisión pueden coexistir, escalando en comportamientos más problemáticos, así como en una desvinculación familiar, originándose la conducta antisocial. Su teoría se desarrolla mediante el estudio de los patrones de interacción familiar, centrándose en las prácticas disciplinarias que tienen lugar en el sistema familiar. Patterson (1982) expone que los problemas de conducta infantiles se desarrollan dentro de un contexto familiar, donde aprenden a coaccionarse los unos a los otros por medio de intercambios interpersonales aversivos. En este contexto, los niños tienen predisposición a comportarse de forma prosocial o antisocial en función de las contingencias ambientales (Patterson, 1992).

Desde este modelo se puede afirmar que la conducta antisocial se inicia en la familia por medio de prácticas de crianza inadecuadas, mediante las cuales los hijos aprenden que emitir conductas aversivas les sirve para conseguir lo que quieren, es decir, reciben consecuencias positivas al emitir este tipo de comportamiento. Normalmente, la mayoría de los niños sustituyen estas conductas aversivas por otras más adaptativas conforme van creciendo, pero existen una serie de factores que pueden aumentar la probabilidad de que algunos niños sigan empleando este tipo de estrategias para conseguir lo que quieren e incluso para controlar a sus progenitores.

4.2.2. Modelo de afrontamiento del estrés de Lazarus y Folkman (1984)

El estrés familiar ha sido conceptualizado como un proceso en el que los progenitores se sienten desbordados ante las responsabilidades de su rol como madre o padre (Abidin, 1992; Webster-Stratton, 1990) y tiende a estar asociado con peores indicadores en el desarrollo de los menores (Vallotton et al., 2011) y de los demás miembros de la familia. Específicamente en este último aspecto, altos niveles de estrés parental influyen en la competencia de los progenitores, en el apoyo social, la satisfacción con el rol o la responsividad hacia los hijos (Anderson, 2008). En la misma línea, Milner (2003) remarca que los progenitores con un elevado nivel de estrés tienden a evaluar las situaciones de una manera más simple, suscitando mayores niveles de impulsividad en las interacciones con sus hijos, asociado esto último a un uso más frecuente de prácticas coercitivas y punitivas. Varios modelos teóricos han abordado cómo la presión económica influye en los procesos e interacciones que se dan en el núcleo familiar (Conger, Conger y Elder, 1997; Conger, Ge,

Elder y Lorenz, 1994; citado en Pérez, Menéndez, y Victoria, 2014), poniendo atención en la relación entre la pobreza familiar y el desarrollo del menor, mediatizada por variables psicológicas como el estado emocional de los progenitores y su vivencia del estrés.

Lazarus y Folkman (1984) proponen un modelo de afrontamiento del estrés de corte cognitivo, centrado en la interacción de la persona con su medio, en cómo ésta hace frente a las demandas que el medio le va solicitando de forma continuada. Esta interacción con el medio está influida por la valoración que hace la propia persona de la demanda del medio, que esencialmente es social. En este sentido, las atribuciones que las familias otorguen a situaciones de desempleo o cambio en la estructura familiar, por ejemplo, van a ser influyentes en el desencadenamiento de situaciones estresantes o no. Un aspecto fundamental a tener en cuenta son las estrategias de afrontamiento. Lazarus y Folkman (1984) conceptualizan el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que se despliegan para manejar las demandas concretas que son valoradas como estresantes para la persona. Estos autores proponen dos tipos fundamentales de afrontamiento (centrado en el problema y en la emoción). Aunque en años posteriores Skinner, Edge, Altman y Sherwood (2003) realizaron una revisión teórica donde agruparon más de cien estilos de afrontamiento. Concretamente el afrontamiento en situaciones estresantes vinculadas al rol del progenitor está relacionado en función de la calidad de la interacción madre-hijo (Smith, y Brody, 2005) y del bienestar de la madre (Eisengart, Singer, Fulton, y Baley, 2003).

Concluyendo, una adecuada aplicación del afrontamiento del estrés puede ser entendida como un posible factor de protección (Little, Axford, y Morpeth, 2004). En cambio, si los progenitores ponen en marcha estrategias desadaptativas (retirada conductual, supresión de actividades, focalización en el estado de irritabilidad y descarga emocional), éstas pueden ser consideradas como un factor de riesgo desembocando en negligencia o maltrato físico (Hillson y Koupier, 1994).

4.2.3. Modelo de crianza de Webster-Stratton (1990)

El *Modelo de crianza* de Webster-Stratton (1990) trata de explicar cómo afectan los distintos estresores a, por un lado, las actitudes de las madres y padres y, por otro, a las interacciones que se producen con sus hijos. Esta autora describe los estresores procedentes desde tres vertientes diferentes: 1) extrafamiliar, referida a las dificultades de tipo demográfico como la pobreza, desempleo o sucesos vitales estresantes; 2) variables interpersonales, referida a las situaciones personales de cada madre y padre, como una situación de divorcio, el estrés marital o la maternidad o paternidad en solitario; 3) las

relativas al niño, entendidas como las variables individuales de los niños, como un temperamento difícil o los problemas de conducta.

Estos factores interactúan de forma sinérgica los unos con los otros, creando un efecto acumulativo. Asimismo, a lo largo del proceso de crianza infantil las familias van a tener que afrontar diferentes fuentes de estrés, que van a alterar o no el funcionamiento familiar, dependiendo de diferentes factores: 1) el buen funcionamiento psicológico de los padres: si en su infancia estuvieron expuestos a por ejemplo a depresión, personalidad antisocial, situaciones de privación o abuso, esto va a influir en la forma de percibir a sus hijos y sus interacciones con ellos; 2) sus habilidades de afrontamiento; 3) los recursos personales que tengan; 4) el apoyo social y familiar con el que cuenten; y 5) otras características como el sexo o el abuso de drogas y alcohol.

4.2.4. Modelo de factores de riesgo de conductas problema en educación infantil de Webster-Stratton y Taylor (2001)

En la línea del modelo anterior, Webster-Stratton y Taylor (2001) proponen un modelo de factores de riesgo de conductas problema en educación infantil, localizando tres factores de influencia en el comportamiento de los niños: el estilo educativo parental (por ejemplo disciplina inconsciente o prácticas educativas permisivas), los factores individuales (por ejemplo falta de autocontrol o pobres habilidades de resolución de conflictos) y los factores contextuales (por ejemplo vivir en un barrio con altos niveles de violencia o la falta de apoyo social) donde se socializa el niño.

4.2.5. Modelo biopsicosocial de Dodge y Pettit (2003)

La familia en este modelo se sitúa como variable que puede mediar entre las condiciones de riesgo del niño y la probabilidad de desarrollar problemas de conducta crónicos. Desde este modelo Dodge y Pettit (2003) proponen dos factores clave que van a poner a los niños en situación de riesgo de desarrollar problemas de conducta: las predisposiciones biológicas individuales y el contexto sociocultural en el que se desarrollan. Este modelo se sitúa en torno a los modelos del desarrollo de tipo transaccional, entendiendo las influencias como recíprocas entre las predisposiciones biológicas, los contextos y las experiencias vitales a lo largo del tiempo, aumentando o disminuyendo la predisposición a desarrollar patrones de conducta antisocial.

4.2.6. Modelo de factores de riesgo de Farrington (2005/2015)

Farrington (2005, 2015) propone una serie de factores individuales, familiares y sociales de riesgo que fomentan el desarrollo de la conducta antisocial temprana, incluyendo: la impulsividad, la baja inteligencia, el bajo rendimiento escolar, el abuso físico infantil, una disciplina parental punitiva, una actitud poco afectiva de los padres, conflictos entre los padres, familias desestructuradas, familias numerosas, bajos ingresos familiares, amigos antisociales, escuelas con alta tasa de delincuencia y barrios con alto índice de delincuencia. La familia, en este modelo, se sitúa como variable que puede actuar como factor de riesgo promoviendo una disciplina parental punitiva, una actitud poco afectiva de los padres hacia los hijos o conflictos entre los padres, entre otras; fomentando el desarrollo de conductas antisociales y delincuencia.

Trabajar sobre estos factores debería ser un objetivo prioritario en el campo de la intervención (Farrington, 2015), concretamente en el ámbito familiar se deben mejorar la armonía parental, disminuir los conflictos familiares, promover el autocontrol desde la primera infancia y la autonomía y fomentar las relaciones con iguales prosociales.

4.2.7. Modelo en cascada de Dishion, Forgatch, Chamberlain, y Pelham (2016)

Nuevos modelos que subrayan la influencia familiar en el desarrollo infantil se están llevando a cabo en estos años en Estados Unidos, sobre todo con la intención de proporcionar bases para la intervención familiar. Es el caso del modelo de cascada (*The Cascade Model*) propuesto por Dishion, et al. (2016), el cual explica cómo la gestión, apoyo y supervisión familiar puede actuar como fuerza compensadora, fuerza que equilibra en la evolución en cascada de los problemas de conducta tempranos hacia el abuso de drogas, serios problemas de comportamiento y promiscuidad sexual en la adolescencia.

Este modelo pone de manifiesto la importancia de la gestión, el apoyo y la estructura familiar, así como la supervisión del entorno social para contrarrestar la posible escalada de problemas de comportamiento desde la etapa infantil en su recorrido hacia la adolescencia.

En definitiva, los modelos presentados en este apartado nos aportan una base sobre la cual construir intervenciones desde el ámbito familiar.

5. La competencia social como factor de protección

La competencia social representa un factor clave en la prevención de problemas de conducta como el maltrato entre iguales o la delincuencia, la agresividad y el consumo de drogas (Webster-Stratton, Reid, y Hammond, 2001).

5.1. Conceptualización de la competencia social

La relación de la competencia social con el ámbito de la inteligencia emocional ha repercutido en el auge de su estudio en las últimas décadas (Justicia, 2014). Diferentes autores se han acercado a este concepto encontrando influencias y relaciones con el procesamiento y regulación de emociones (Saarni, 1999), con la adaptación social, emocional y académica del sujeto (Parker, y Asher, 1987) y con la necesidad de recuperar los valores sociales en el entorno en el que vivimos (López De Discatillo, Iriarte, y González, 2008).

Rose-Krasnor (1997) destaca el componente multidimensional de la competencia social, poniendo de manifiesto que el sujeto logra sus metas sociales empleando sus recursos cognitivos, conductuales y afectivos en un momento y contexto social específico. En cuanto a su conceptualización, existen dos enfoques teóricos para abordarla: uno de corte molar y otro que la entiende como un conjunto de conductas específicas (Justicia, 2014).

Diversos autores han tratado de definir la competencia social, sin llegar a un consenso acerca de una única definición, así Goldfried y D'Zurilla (1969) la definen como la capacidad del sujeto para responder de forma adecuada a diferentes situaciones; Waters y Sroufe (1983) la definen como la habilidad para generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas a las demandas del entorno, a la vez que se aprovechan las oportunidades que el entorno ofrece; Del Prette y del Prette (2011) hablan de competencia social como la capacidad de articular pensamientos, sentimientos y acciones en función de los objetivos personales y las demandas de cada situación y cultura, generando consecuencias positivas para el individuo y en su relación con las demás personas; Mcloughlin (2009) la define como el repertorio de habilidades que permite a la persona establecer relaciones interpersonales positivas y facilita un adecuado ajuste social y escolar; y Monjas (2011) la define como el conjunto de capacidades, conductas y estrategias que permiten a la persona construir y valorar su identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar las demandas, retos y dificultades de la vida de forma positiva, posibilitando su ajuste y adaptación, su bienestar personal e interpersonal y vivir una vida plena y satisfactoria.

Según Justicia (2014) se observa un consenso acerca de la existencia de dos tipos de variables dentro de la competencia social: variables internas (cognitivas, afectivas y conductuales) y externas (agentes de socialización y contexto). En este sentido, la familia influye en el desarrollo de la competencia social desde ambas variables, fomentando la toma de decisiones, la comunicación, estrategias de resolución de problemas, la valoración de sus hijos, la empatía y la estabilidad emocional, desde una perspectiva interna; y mediante los estilos educativos que se utilizan, el tipo de apego y la educación afectiva que le proporcionan, entre otros, como variables externas (López De Discatillo, et al, 2008). Se entiende la competencia social con un sentido evaluativo, pues implica la valoración de un agente social respecto a si el sujeto es competente o no en una tarea social, asimismo tiene un carácter adaptativo, contextual y situacional, orientada al logro y a la consecución de metas personales o ajenas e implica posicionarse en una doble perspectiva: el yo y los otros (Alba, 2013; Dodge, 1985; Justicia, 2014); por lo que la familia ayuda a conseguir esa efectividad en la interacción social ofreciendo tanto modelos como retroalimentación y guía de las interacciones que se producen desde la etapa infantil.

5.2. Curso evolutivo de la competencia social en la infancia

Partiendo de la concepción de la competencia social como un producto del ambiente social y las características individuales, tiene un marcado carácter adaptativo (Chen, y French, 2008), en el que los diferentes componentes que la integran se van a ir desarrollando desde la etapa infantil. Así, el aprendizaje y la adquisición de la competencia social están vinculados a diferentes ámbitos del desarrollo. Alba (2013) describe la relación existente entre la competencia social y el desarrollo en los ámbitos cognitivo, social, emocional y moral. Por su parte, Justicia (2014), con el objetivo de comprender algunos de los aspectos del desarrollo más influyentes en la competencia social, describe cómo los niños y niñas progresan en la toma de perspectiva social, las habilidades interpersonales, las emociones y las normas sociales y principios morales en la etapa infantil. Teniendo en cuenta el carácter de esta investigación, es importante considerar y comprender cómo este constructo se va desarrollando a lo largo de las primeras edades con el objetivo de adaptar la intervención desde el sistema familiar.

La toma de perspectiva, entendida como la capacidad del sujeto para comprender que los demás tienen otros puntos de vista que pueden ser diferentes del propio, empieza a visibilizarse en los niños a partir de los 4-5 años relacionada con la aparición de la teoría de la mente (Gallager, y Frith, 2003). Por otro lado, las habilidades interpersonales y el

comportamiento prosocial, entendidos como los comportamientos que facilitan la aceptación de los iguales y la popularidad, se van desarrollando a partir de los 3-4 años, observándose cambios en las formas de juego y en la interacción con los grupos de iguales (Monjas, 2012). Esta autora señala que las habilidades de interacción social (hacer cumplidos, saludar,...) se pueden aprender por experiencia directa, por observación, mediante la instrucción o por retroalimentación interpersonal. Aunque Tomasello (2010) apoya la idea de la predisposición innata hacia la prosocialidad, explicando que existen determinados factores que determinarán su desarrollo, como la influencia de los agentes de socialización (las familias). Los niños y niñas llevan a cabo las normas relativas a la interacción social en torno a los 5 años, siendo precedente su interiorización previa (Strayer, y Roberts, 2004). El desarrollo de las emociones también es un aspecto a tener en cuenta para el desarrollo de la competencia social, desde el nacimiento algunas emociones están ya presentes, dependiendo de las relaciones que establece el niño con las personas que lo rodean, y del apego, se manifiestan de diferente manera (Justicia, 2014). Conforme el niño va creciendo, su entorno social se amplía, siendo necesario adaptar su comportamiento desarrollando habilidades y mecanismos emocionales para regularlo. La influencia de las familias en el desarrollo emocional es esencial para que se produzca una adecuada socialización desde la etapa infantil, siendo el estilo democrático el que facilitará esta tarea (Justicia, 2014). Por último, esta misma autora entiende el razonamiento moral y la adquisición de las normas como un proceso gradual que se va adquiriendo en la etapa infantil y consolidando en años posteriores. En este sentido, las familias tienen un importante papel en el desarrollo moral de sus hijos debido a que entre los 3 y los 6 años los niños y niñas desarrollan su moral determinada por el respeto unilateral y la obediencia a los adultos cercanos, siendo esencial la figura de los progenitores (Hidalgo, y Palacios, 2000).

En definitiva, las familias pueden contribuir en el desarrollo de la competencia social de sus hijos desde edades tempranas, actuando como factor de protección fomentando la comunicación con ellos, la educación emocional y aportándoles modelos morales adecuados.

5.3. La familia como factor de protección

La Organización mundial de la salud (2004) en su informe compendiado sobre la prevención de problemas de salud mental, apunta como factores de protección relacionados con el sistema familiar: la estimulación cognitiva temprana, el sentimiento de seguridad, una buena crianza, el apego positivo y lazos afectivos tempranos, la interacción positiva entre padres e hijos y apoyo social de la familia y amigos.

Farrington (2015) establece la crianza de los hijos o los estilos educativos parentales como un factor influyente en la delincuencia, relacionando el control parental y el seguimiento como factores de protección. En esta línea, Solís-Cámara, Medina, y Díaz (2014) establecen, como factores protectores de influencia en la interacción recíproca padres- niños para el desarrollo adecuado de los niños, el rol paterno positivo y el manejo adecuado del coraje.

Estas variables, junto al estilo educativo autoritativo o democrático son consideradas por varios autores como el enfoque adecuado para concebir la familia como factor de protección (Capano y Ubach, 2013; Patterson, Reid, y Dishion, 1992; Pichardo, Justicia, y Fernández, 2009; Trommsdorff, Cole, y Heikamp, 2012) debido a que desde el estilo democrático se promueve un equilibrio entre el afecto y control parental que posibilita una interacción positiva y de respeto entre padres e hijos. Estas madres y padres estimulan la expresión de las necesidades de sus hijos, promoviendo la responsabilidad y otorgando autonomía (Torío et al, 2008). Desde el estilo democrático se fomenta el desarrollo de la autorregulación infantil por medio de la autonomía, fomentando un óptimo desarrollo psicológico de los hijos, ayudándoles a manifestar un estado emocional estable y alegre y una elevada autoestima y autocontrol (Antolín et al., 2009, Baumrind, 1971, Torío et al., 2008).

6. Intervención con familias

Tras la revisión de modelos que apoyan la influencia familiar desde edades tempranas y algunos datos recientes aportados en apartados anteriores, se estima necesaria la puesta en marcha de programas de intervención familiar en la edad infantil. Es interesante señalar los diferentes recorridos en el ámbito nacional e internacional del trabajo con familias. Así, los inicios del trabajo con familias en España se llevaron a cabo desde dos vertientes: la educativa, mediante la orientación familiar (se ha estudiado su inicio en relación con el capítulo XV del Libro Blanco de 1989, Martínez, et al., 2015), y la social (desde los servicios sociales nacionales y autonómicos). Dentro de la vertiente educativa se proponen varios modelos de intervención (Martínez, et al., 2015): counseling (asesoramiento psicológico directo e individualizado – de carácter remedial y terapéutico), consulta o asesoramiento (a petición se promueve el cambio aprovechando los recursos materiales y humanos – de carácter preventivo, terapéutico o remedial), programas (basado en la psicología del desarrollo, intervención activa y de varios agentes – de eminente carácter preventivo,

facilitador y mediador) y servicios (más utilizado por las administraciones públicas mediante Planes Integrales de Apoyo a la Familia – de carácter preventivo, terapéutico o remedial).

En la actualidad la vertiente social aprovecha los enfoques educativos en la intervención familiar (se produce una evolución de la perspectiva de caridad sustentada por organismos sin ánimo de lucro y eclesiásticos, así como por personas individuales, al trabajo conjunto desde diferentes organismos públicos para mejorar la situación de manera proactiva). Por otra parte, los trabajos realizados en el ámbito internacional nos llevan una gran ventaja; desde los años veinte y treinta, psicólogos clínicos comenzaron a trabajar con familias, aunque es en la década de los cincuenta cuando empieza a practicarse la terapia familiar, inicialmente desde enfoques psiquiátricos y de psicoanálisis, evolucionando a modelos sistémicos (Bowen, 1989). Una década después la aplicación de los principios de reforzamiento conductual para mejorar el ambiente familiar de niños con problemas de comportamiento empezó en Estados Unidos mediante cuatro grupos de investigación liderados por Bijou, Hanf, Wahler y Patterson (Dishion, et al., 2016). Estos grupos de investigación generaron un conjunto de principios básicos que siguen siendo centrales en los programas de familia actuales: (a) padres, no terapeutas, sirven como agentes de tratamiento; (b) los padres aprenden cómo seguir y registrar el comportamiento de sus hijos; y (c) los padres aplican tratamientos de contingencia con sus hijos usando el refuerzo positivo para fomentar el comportamiento positivo del niño y sanciones negativas leves para disuadir problemas de comportamiento (Dishion, et al., 2016).

La intervención familiar ha evolucionado desde los primeros programas y enfoques hacia concepciones ecológicas, de parentalidad positiva y centrada en fortalezas (Gill, et al., 2014; Smith, et al, 2014). Asimismo hoy en día, probada la eficacia de la intervención familiar mediante estudios longitudinales (Chang, Shaw, Shelleby, Dishion, y Wilson, 2017; Proctor, y Brestan-Knight, 2016), así como revisiones nacionales (Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo, 2017; Robles, y Romero, 2011) se están invirtiendo continuos esfuerzos en desarrollar y evaluar diferentes programas familiares bajo análisis de coste-beneficio y beneficio-coste tanto en la salud y el bienestar de las personas como en términos económicos (Crowley, y Jones, 2016).

6.1. Intervención familiar preventiva

Unida a la intervención familiar, se estima necesario actuar desde un enfoque preventivo. Desde la década de los años 90 se hacía énfasis en la importancia de llevar a cabo intervenciones familiares y educación de padres de forma preventiva (Dishion, y Patterson,

1992; Fernández de Haro, 1997), así como desde enfoques más actuales (Leijten, et al, 2015; Sandler, Schoenfelder, Wolchik, y MacKinnon, 2011; Smith, Dishion, Shaw, y Wilson, 2013).

El modelo preventivo presentado por Caplan (1985), procedente del campo de la salud, ha sido el más utilizado. Propone tres niveles de prevención, los cuales actúan sobre diferentes tipos de situación de riesgo. Así, mediante la intervención preventiva primaria se pretende reducir riesgos actuando antes de que aparezca el problema o el trastorno. Por su parte, la intervención preventiva secundaria actúa para aminorar el problema o reducir la presencia del trastorno, siendo importante el diagnóstico precoz y la aplicación de tratamientos eficaces. Y por último, la intervención preventiva terciaria se centra en paliar los efectos del problema o reducir las consecuencias negativas del trastorno.

El modelo de Caplan (1985) ha sido criticado debido a que cualquier intervención podría ser calificada como preventiva (Fernández y Gómez, 2007). Por ello nuevos enfoques han abogado por clasificaciones alternativas, como la llevada a cabo por Gullotta y Bloom (2003) que diferencian la prevención primaria en prevención universal (dirigida a la población en general) y prevención selectiva (dirigida a poblaciones de alto riesgo). Asimismo, Fernández, y Gómez (2007) distinguen las intervenciones entre actuaciones dirigidas a modificar variables relacionadas con el sujeto o con el contexto en el que se produce el problema en función de tres niveles de prevención. Así la prevención primaria proactiva (o universal) centrada en los sujetos, está orientada a la población que no presenta síntomas para evitar que lleguen a verse afectados por un problema concreto; y la prevención primaria universal centrada en el contexto tiene como objetivo la modificación del ambiente en el que los sujetos viven y trabajan (exposición a productos cancerígenos, por ejemplo). Por otro lado, la prevención primaria reactiva (o selectiva) centrada en el sujeto está enfocada a sujetos que están sometidos a factores de riesgo; y la prevención selectiva centrada en el contexto agruparía estrategias que se llevan a cabo sobre variables ambientales que incrementan el riesgo (el clima social o las normas, por ejemplo).

Desde un enfoque de intervención preventiva selectiva o específica, donde se interviene con familias con problemas, entendiendo esta situación de riesgo social como un estado temporal que está influenciado por diversos factores como lo son el alimento, la salud, la vivienda, la educación o el trabajo; la intervención intenta ayudar a conseguir que la familia cubra la mayoría de sus funciones (Navarro, et al., 2007). Así, por ejemplo, el *Programa de Intervención Familiar* (PIF) propuesto por estos autores se apoya en las bases del modelo ecológico, sistémico y comunitario para realizar una intervención preventiva

específica. Atiende a cada familia a nivel individual, parte de los servicios sociales y se lleva a cabo mediante un equipo interdisciplinar compuesto por psicólogo, educador social, trabajador social y pedagogo.

Por otro lado, desde el enfoque de intervención preventiva universal, los programas suelen centrarse sólo en algunos aspectos de las funciones familiares y de las necesidades básicas infantiles, como por ejemplo en el control de los comportamientos para disminuir o evitar futuros problemas de conducta (*DARE To Be You*, de Miller-Heyl, Phee y Fritz, 2000; *Triple P-Positive Parenting Program*, de Sanders y Markie-Dadds, 1996; o el *Programa Apoyo Familiar y Personal* (APF, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de la Laguna, 1997; Martín, 2005).

6.2. Programas de intervención familiar: características e importancia en el desarrollo infantil.

Este apartado se centra en revisar las características de diferentes programas de intervención familiar, tanto en el ámbito nacional como internacional, centrados en el periodo de educación infantil (de los 3 a los 5 años), así como en reflexionar acerca del tipo de intervención (universal o específica) llevada a cabo en cada uno de ellos.

Se ha realizado una revisión de literatura utilizando diferentes bases de datos de las áreas de Psicología y Educación, así como la consulta de varios libros, manuales y recursos electrónicos de la temática de intervención familiar.

Se ha realizado una primera búsqueda en las bases de datos de PsycINFO, SCOPUS y WOS. Tras esta primera búsqueda se ha ampliado la investigación a manuales, Google Scholar y a páginas electrónicas oficiales tanto internacionales (por ejemplo, *The California Evidence-Based Clearinghouse For Child Welfare*) como nacionales de diversas comunidades autónomas (por ejemplo de la Junta de Castilla y León y de Canarias) para recoger experiencias de ámbito nacional, debido a que éstas eran escasas en la primera búsqueda.

Los descriptores utilizados para este trabajo han sido “parent* program*”, “parent training”, “family program”, “preschool age”, “preschooler”, “kindergarten”, “childhood” y “review” en inglés y “programa de padres”, “programa de familias”, “entrenamiento de padres”, “intervención familiar”, “preescolar”, “educación infantil” y “revisión”, en castellano.

Con el objetivo de concretar el propósito de esta revisión sistemática, se han utilizado diferentes fórmulas de búsqueda, empezando con una mayor concreción utilizando todos los

descriptores, primero en inglés y luego en castellano, pasando a combinar menos descriptores para ampliar las posibilidades. En cuanto a las restricciones de idioma no se ha aplicado filtro. A través de esta indagación se han encontrado decenas de trabajos anglosajones pero escasos programas nacionales, por lo que se ha ampliado la búsqueda explorando páginas web oficiales, utilizando el nombre de programas específicos, así como visitando el área de servicios sociales y educación de diversas comunidades autónomas a nivel nacional.

Tras estas múltiples búsquedas, se han identificado 335 programas. Tras un primer filtro, se han suprimido los programas duplicados (n=289). Se ha llevado a cabo un segundo filtro en el que se han seleccionado aquellos programas que abarcan o se centran en la edad preescolar, en el rango de 3 a 6 años (n=62). Por último, se ha realizado un tercer filtro en el que se han descartado aquellos programas que no ofrecen datos sobre sus autores y/o el año de creación (n=52). Hay programas que tienen varias versiones: para familias con hijos de diferentes edades, diferentes niveles de intervención, diferente población, otros mezclan intervenciones familias-servicios sociales o familias-escuela y otros ofrecen también versiones online. En el presente estudio se han recogido aquellos programas o versiones de programas que se centran en la etapa infantil.

Concretamente se realizan dos niveles de análisis en la presente revisión. El primero, denominado características básicas, abarca las siguientes variables: nombre, autores, año, procedencia (internacional o nacional), tipo de temática sobre la que se pretende intervenir y tipo de intervención. El segundo nivel de análisis, denominado características más concretas, se centra en describir las siguientes variables: base conceptual del programa (hace referencia a las perspectivas teóricas sobre las que se basa), objetivos de aprendizaje que persigue, funciones de la familia que pretende cubrir (se proponen tres funciones: la primera se refiere al desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos de las familias; la segunda función hace referencia al desarrollo óptimo de los hijos; y la tercera se centra en el desarrollo de las familias como conjunto), algunos de los resultados obtenidos, tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen, tipo de evaluación realizada, instrumentos utilizados, contenidos que cada programa trabaja, duración del programa, metodología, financiación y suministradores de la intervención (que hace referencia a las personas o entidades encargadas de realizar el programa).

Con el objetivo de analizar los programas señalados en la tabla 4.1 (ver anexo 2) se muestran las características básicas definidas previamente de los 52 programas identificados para familias con hijos en edad preescolar. En las tablas 4.2 y 4.3 (ver anexo 3 y 4) se describen las características más concretas de una selección de los 52 programas analizados

en la primera revisión por motivos de extensión. Concretamente se han seleccionado 13 programas, aquellos internacionales de gran relevancia así como los que se han encontrado en el entorno nacional.

A continuación se procede a describir cada una de las características analizadas.

Procedencia de los programas

La mayoría de los programas revisados proceden de Estados Unidos (75%), seguido de Australia (5,8%) e Inglaterra (3,8%). Se han encontrado dos programas del medio este (*Better parenting Proyect* de UNICEF, 1998; y *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters – HIPPY –* de Lombard, 1969) y dos de centro américa (*Paternidad Estrella* de Solís- Cámara, Díaz, Fox y Fox, 2002, que es una adaptación del programa estadounidense STAR; y un programa para madres del cual no se especifica nombre de Guerra, Campana, Fredes, y Plaza, 2011). En cuanto al entorno nacional, se han encontrado cuatro programas (7,7%). Los programas *Crecer Felices en Familia* (Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Martín, Rodríguez y Pérez, 2008), *Apoyo Personal Familiar* (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de la Laguna, 1997; Martín, 2005) y *Educación en familia* (Adaptación del programa *Apoyo Familiar y Personal*, 2002) provienen del mismo grupo de investigación FADE de la Universidad de la Laguna (Canarias). Por su parte, el programa *Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático (PECES)* es una adaptación del programa estadounidense *Systematic Training for Effective Parenting (STEP)*, Dinkmeyer y McKay, 1976, 1981).

Tipo de temática sobre la que se interviene

En cuanto al tipo de temática sobre el que se interviene, se puede observar que predominan los programas centrados en el aspecto de habilidades y actuación parentales (crianza de los hijos, prácticas de gestión de la familia, competencias parentales y modelos parentales adecuados) y en el comportamiento infantil o problemas de comportamiento. Varios programas se centran en establecer o fomentar la relación familia-hijos (clima familiar y convivencia positiva), familia-escuela y familia-comunidad. Algunos, aunque pocos, se centran en los factores de riesgo y protección y en delincuencia y drogas. Programas que intervengan en el espectro autista o la competencia social son de los más inusuales en la etapa preescolar.

Tipo de intervención

Los programas revisados se han clasificado en torno a tres tipos de intervenciones: universal, específica o universal y específica (si tienen diferentes programas que atienden a diferentes poblaciones). Recordemos que la intervención universal hace referencia a aquella que no hace distinción entre población de riesgo o no, abierta para todos; y la intervención específica se dirige concretamente a contexto de riesgo (Terzian, y Fraser, 2005). Un 51,8% de los programas analizados proponen una intervención específica debido a una situación de riesgo. Los programas con enfoque universal son los más escasos (19,2%). En cuanto a los programas que tienen diferentes versiones como el *The Incredible Years parenting programs* (IYPP, Webster-Stratton, 1984), *Families and Schools Together* (FAST, McDonald, Kratochwill, Levitt, y Youngbear-Tibbits, 1998), *Triple P-Positive Parenting Program* (Sanders y Markie-Dadds, 1996) o *Parent Management Training Oregon Model* (PMTO, Patterson, Reid, y Eddy, 2002) que se adaptan a diferentes poblaciones, representan un 28,8% de los programas analizados.

Uno de los escasos programas que se ha diseñado en el ámbito nacional con un enfoque preventivo universal es el *Programa para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* (Martínez, 2009). Este programa es encargado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, pero no hay datos referentes a su puesta en marcha ni eficacia.

Base conceptual

La base conceptual sobre la que se apoyan la mayoría de las intervenciones familiares son los principios cognitivos y conductuales. Los programas basados en estos principios suelen descansar también sobre la teoría del aprendizaje social y del desarrollo. Por otro lado, se observa que varios programas, como *Fast Track/ Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS, Greenberg, 1996) y *DARE to be you Preschool Families Program* (Miller-Heyl, Phee y Fritz, 2000), en el ámbito internacional, y *Programa Apoyo Familiar y Personal* (APF, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de la Laguna, 1997; Martín, 2005) y *Crece Felices en Familia* (Rodrigo, et al., 2008) en el ámbito nacional, se basan en el modelo de factores de riesgo y de protección. El programa *Family Check-Up* (FCU, Dishion, Kavanagh, y Kiesner, 1999; Dishion, 2008) tiene un enfoque holístico e individualizado, basado en fortalezas, coincidiendo con el PMTO (Patterson, Reid, y Eddy, 2002).

Edad a la que van dirigidos

En torno a un 40% de los programas analizados se dirigen al rango de edad que va desde los seis meses a los 16 años. Otro 40% están destinados únicamente a madres y padres que tengan hijos en la edad infantil de 3 a 5 años. Y el 20% restante está dirigido a un rango de edad hasta los 12 años.

Objetivos de aprendizaje y función de la familia que pretenden cubrir

En cuanto a los objetivos de aprendizaje que se persiguen tras la implementación de los programas de intervención familiar, la mayoría están enfocados a cumplir la primera función de las familias, siendo esta el desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos. Se proponen objetivos relacionados con la capacitación parental para asumir de forma óptima el reto de criar y educar a los hijos, aprender estrategias de autocontrol, de análisis funcional de la conducta, resolución de conflictos y habilidades emocionales y parentales para que sean capaces de controlar la situación y disminuya su estrés.

Entre los objetivos propuestos se observan también aquellos destinados a la segunda función familiar: al desarrollo óptimo de los hijos (promover el desarrollo de apegos seguros, rutinas, normas y límites, satisfacción de necesidades, disminuir la frecuencia de conductas agresivas y competencia social, entre otros). Hay varios objetivos destinados a promover los factores de protección y disminuir los factores de riesgo asociados al entorno familiar, así como a disminuir los factores moderadores vinculados a la reducción del consumo de drogas y alcohol en la adolescencia. También hay varios objetivos enfocados a promover las competencias académicas.

Otra línea de objetivos que se observan en los programas analizados es la perspectiva de fortalezas a nivel de todos los miembros familiares. Aunque son pocos los programas que se centran en esta tercera función de la familia, el desarrollo de las familias como conjunto, hay varios objetivos destinados a construir una dinámica de convivencia familiar positiva.

Resultados y tamaño del efecto

La mayoría de programas presentan resultados robustos tras su puesta en marcha tanto desde la perspectiva de la familia como desde la de los profesores. Mejoras en las habilidades y percepciones parentales se reportan en la mayoría de los programas. Asimismo, se observan mejoras comparando grupo control y grupo experimental con medidas pre post en la

reducción de comportamientos problemáticos y disruptivos. Igualmente se detectan cambios positivos en la interacción padres-hijos.

El tamaño del efecto se describe mediante el estadístico estandarizado del efecto d de Cohen, la relevancia clínica de este estadístico se clasifica como efecto bajo cuando d va de .20 a .30, cuando d está en torno a .50 como efecto medio y a partir de .80 como un efecto grande (Cohen, 1988). Así, solo el 38,5% de los programas analizados utilizan esta representación del tamaño del efecto para comunicar sus avances, siendo los tamaños del efecto entre medio y alto.

Tipo de evaluación e instrumentos utilizados

La mayor parte de los programas llevan a cabo diseños pre-post con seguimiento del grupo experimental tras un tiempo (desde quince días después a cuatro o cinco años después). Son escasos los que realizan seguimiento con grupo control.

Los programas de familias utilizan diversos instrumentos para evaluar, normalmente, los estilos educativos o de crianza, los problemas de comportamiento infantiles y el seguimiento y satisfacción de las intervenciones. Menos un programa, todos cuentan con diversos instrumentos de evaluación.

Algunos incluyen en sus evaluaciones la observación participante, las entrevistas y fichas de lo aprendido durante las sesiones.

Contenidos

En cuanto a los contenidos trabajados en los programas analizados, se observa que suelen estar estructurados en diferentes módulos o bloques. Cada programa tiene una línea de intervención parecida. Se suele empezar trabajando el aspecto personal y social de madres y padres (habilidades de autorregulación, auto cuidado, fortaleza de habilidades sociales, desarrollo de la confianza, regulación emocional, conocimiento de las etapas evolutivas y los estilos educativos) y se sigue con pautas que se pueden utilizar para una óptima relación con sus hijos y mejorar o favorecer los comportamientos adecuados (disciplina asertiva y positiva, expectativas hacia los hijos positivas, elogio e incentivos, técnicas de modificación de conductas, expectativas realistas, habilidades de autonomía y negociación).

Asimismo, hay algunos programas que trabajan contenidos relacionados con cómo fomentar relaciones positivas entre los miembros de la familia así como con el entorno educativo.

Duración

La duración de los programas difiere de unos a otros, la mayoría se desarrollan en torno a 8-10 sesiones presenciales, pero hay programas de más de 20 sesiones y otros que duran varios cursos académicos, los más escasos. Normalmente se desarrollan una vez a la semana o cada dos semanas y cada sesión suele durar unos 90 minutos.

Metodología

Con respecto a la metodología, la mayoría se desarrollan mediante metodologías activas, experienciales, participativas y en grupo. Hay algunos programas, como el FCU (Dishion, Kavanagh, y Kiesner, 1999; Dishion, 2008) o *Crece Felices en Familia* (Rodrigo, et al., 2008), que tienen intervención individualizada y/o apoyo domiciliario previos a la realización de las sesiones grupales. El programa *DARE to be you Preschool Families Program* (Miller-Heyl, Phee y Fritz, 2000), por ejemplo, trabaja de forma conjunta con los padres y sus hijos en el mismo espacio.

El uso de role play, videoconferencia, internet, teléfono, grabaciones de vídeo, video-forum, entre otros, son algunos de los recursos que se utilizan en las sesiones.

Algo en lo que coinciden la mayoría de los programas es en el tamaño de los grupos, se recomiendan grupos de entre 8 a 12 participantes.

Financiación y suministradores de la intervención

Los programas de intervención familiar suelen ser financiados por gobiernos, ministerios, servicios sociales o proyectos de investigación, al menos en sus inicios. Algunos programas que llevan realizándose desde hace varias décadas están muy consolidados y se venden como materiales educativos. En cuanto a los suministradores de la intervención, suelen ser personas del ámbito educativo o psicosocial especializadas y formadas para tal fin. Entre los materiales que se ofrecen o venden desde los programas hay cuadernos, guías, *e-learning online* o materiales para esta formación.

Como conclusión tras esta revisión llevada a cabo sobre programas de intervención familiar en la etapa de educación infantil se destaca la presencia de programas norteamericanos. A nivel nacional se observan varias iniciativas de intervención familiar desde diferentes comunidades autónomas como Navarra, País Vasco, Castilla la Mancha o Canarias. La mayoría de estas iniciativas se proponen desde una prevención específica y se suelen coordinar con Servicios Sociales, centros de salud o alguna entidad educativa. Pero

son escasos los que muestran y difunden su eficacia con diseños experimentales, como el programa APF (del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de la Laguna, 1997, Martín, 2005). Esta situación se puede explicar debido a la gran ventaja en términos de trabajo con familias (Bowen, 1989) existente entre el ámbito internacional y el nacional. Entre otras causas, los programas internacionales tienen un recorrido más amplio que ha permitido la realización de estudios longitudinales que posibilitan resultados más robustos y permiten proponer nuevos modelos con base empírica (Chang, Shaw, Shelleby, Dishion, y Wilson, 2017; Proctor, y Brestan-Knight, 2016).

En esta línea, varios grupos de investigación como el *Oregon Learning Center* (OLC) o el REACH ASU *Institute*, a nivel internacional, y FADE (grupo de investigación de la Universidad de La Laguna, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación) llevan años desarrollando programas de intervención familiar. Desde el OLC se han desarrollado varios programas como el PMTO (Patterson, Reid, y Eddy, 2002) en sus diferentes versiones. El grupo FADE es uno de los pocos referentes a nivel nacional que ha desarrollado varios programas para familias desde los años 90 financiados mediante diferentes ayudas, pero se centran en contexto de riesgo y prevención específica con el objetivo de ofrecer apoyo psicosocial. Los programas analizados *Crecer Felices en Familia* (Rodrigo, et al., 2008), *Apoyo Familiar y Personal* (APF, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de la Laguna, 1997; Martín, 2005) y *Educación en Familia* (Adaptación del programa *Apoyo Familiar y Personal*, 2002) han tenido el apoyo de este grupo de investigación, así como de otros profesionales de comunidades autónomas y servicios sociales.

Los programas familiares suelen intervenir sobre habilidades y actuaciones parentales y/o el comportamiento infantil o problemas de comportamiento infantil. En la actualidad hay una gran preocupación acerca de los problemas de comportamiento infantiles (Tarver, Daley, Lockwood, y Sayal, 2014; Tully, y Hunt, 2016) y se ha observado que conocer el desarrollo evolutivo de los hijos y fomentar las actitudes de empatía hacia ellos, hace que la relación familiar mejore, los problemas de conducta se reducen y la satisfacción de las madres y padres con su labor educativa es positiva (Sandler, et al., 2011). Por lo que es recomendable que los programas incorporen a sus contenidos la mejora de los conocimientos sobre el desarrollo evolutivo de los hijos, así como sesiones para trabajar las habilidades y la confianza parental. Esta perspectiva coincide con los nuevos modelos presentados por Gill, et al. (2014) y Nelsen, et al., (2014), en los que centran en el trabajo desde las fortalezas, el estímulo motivacional, la búsqueda de soluciones y el establecimiento de límites mediante

refuerzos positivos con el objetivo de mejorar la calidad familiar y personal. Mediante este enfoque se pretende el óptimo desarrollo de todos los miembros de la familia para promover el cambio hacia un mayor bienestar.

En cuanto a la edad a la que van dirigidas las intervenciones familiares, es interesante la relación entre los programas enfocados solo a la etapa infantil y el tipo de intervención que proponen, así la mayoría que se acotan en el etapa preescolar proponen una intervención universal.

Por otro lado, tomando la idea propuesta por Fernández y Gómez (2007), las intervenciones familiares suelen ir enfocadas a cubrir solo algunas funciones de la familia. Por ejemplo, hay programas como el *Raising Healthy Children Family Focus* (RHC, Hawkins, Catalano, Jones, Gwen, y Fine, 1987), el *DARE to be you* o el APF (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de la Laguna, 1997; Martín, 2005) que se centran en trabajar en torno a la crianza o estilos educativos con el objetivo de reducir los problemas de conducta infantiles, siendo evidenciada la influencia de los estilos educativos sobre la externalización e internalización de problemas infantiles por múltiples estudios (Flouri, y Midouhas, 2017; Piquart, 2017; Puff, y Renk, 2016). En cambio, son pocos los programas que cubren las funciones de las familias desde las tres perspectivas propuestas: el desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos de las familias, el desarrollo óptimo de los hijos y el desarrollo de las familias como conjunto, como son el IYPP (Webster-Stratton, 1984) y el PMTO (Patterson, Reid, y Eddy, 2002), programas robustos apoyados mediante análisis longitudinales.

En referencia al formato de los programas familiares, se observa que varios de ellos están ofreciendo una versión online. Todavía no hay muchas evidencias sobre su efectividad, pero es adecuado adaptar las iniciativas de intervención familiar a las nuevas necesidades y tiempos de las familias, inmersas en la sociedad de la comunicación online y con horarios a veces incompatibles para asistir a la totalidad de las sesiones de los programas. En el ámbito internacional el programa Triple P (Sanders y Markie-Dadds, 1996) y el PMTO (Patterson, Reid, y Eddy, 2002) cuentan con una versión online. Desde el ámbito nacional el grupo FADE está desarrollando actualmente el programa online *Educación en Positivo*, donde ofrecen recursos para promover una convivencia pacífica y positiva en las familias.

Acerca de la financiación, Reynolds, Temple, White, Ou, y Robertson (2011) presentan un análisis acerca del coste-beneficio del programa educativo llevado a cabo en los *Parent-Child Centers*, instituciones públicas de intervención temprana en Chicago, evaluado de forma longitudinal. Tras revisar más de 1.400 programas, llegan a la conclusión de que la

intervención en la etapa preescolar es la que tiene el mayor impacto y beneficios. Los autores resaltan que la evidencia científica de programas financiados por el estado en educación infantil está evidenciando mejoras en el desarrollo académico, aunque no se estén realizando estudios longitudinales, coincidiendo con la mayoría de los resultados de los programas analizados en la presente revisión. Con respecto a la financiación, en el ámbito internacional se están solicitando programas preventivos con base empírica que tengan un óptimo coste-beneficio (Crowley, y Jones, 2016). Es importante tener en cuenta este aspecto a la hora de planificar las intervenciones y presentar resultados.

Asimismo, se resalta la importancia de proponer intervenciones comunitarias familiares desde ámbitos educativos como puede ser la escuela o asociaciones. Los maestros y educadores conocen bien las necesidades del niño (Aguirre, et al, 2016): fisiológicas, de relación y socialización, de afecto, de autonomía, de movimiento y de reposo, de juego, de expresión, de observación, descubrimiento y conocimiento, de seguridad y de creación; y son un nexo fundamental entre familias e iniciativas educativas. La escuela puede aportar a las familias recursos y habilidades para afrontar de manera óptima las situaciones cotidianas pero es necesario crear espacios para ellos como las escuelas de familias. El objetivo de una buena relación familia-escuela es lograr que el niño se integre en otro ámbito social, como es la escuela, con estabilidad emocional y que establezca un vínculo afectivo adecuado. Tal y como se ha comentado previamente, la intervención desde un solo sistema no es suficiente para mejorar la sociedad; el componente comunitario y sistémico es clave.

Descritos los beneficios de la intervención preventiva universal (Leijten, et al, 2015; Sandler, et al., 2011; Smith, et al., 2013), se subraya la necesidad de un programa de prevención familiar universal en la etapa infantil a nivel nacional con base empírica desde una perspectiva ecológica y que atienda a las funciones de las familias propuestas desde las tres perspectivas señaladas.

6.2.1. El programa Aprender a Convivir en Casa

Tras identificar las características básicas de los programas familiares con hijos en preescolar más relevantes a nivel internacional y nacional en el apartado previo, así como haber revisado modelos y estudios que apoyan los beneficios de intervenir en la etapa infantil como estrategia preventiva, se presenta el programa *Aprender a Convivir en Casa*: programa de prevención universal familiar - dirigido a todas las familias sin distinguir grupos de riesgo – que tengan hijos de 3 a 6 años. El grupo de investigación de Psicología de la Intervención en Educación de la Universidad de Granada, Plan Andaluz de Investigación (HUM-232), se

ha encargado de elaborar e implementar este programa motivado principalmente por dos razones. Por un lado, se identifica la necesidad de un programa específico para trabajar directamente con las familias como complemento del programa de prevención universal *Aprender a Convivir* (ACC), creado e implementado de forma eficaz previamente por el mismo grupo de investigación, destinado a intervenir con niños y niñas de 3 a 7 años (Alba, 2013; Alba, Justicia-Arráez, Pichardo, y Justicia, 2013; Fernández, 2010; Justicia, 2014; Justicia, Benítez, Fernández, Fernández de Haro, y Pichardo, 2008). *Aprender a Convivir* se lleva a cabo en el entorno escolar, con el objetivo de favorecer el óptimo desarrollo de conductas prosociales. Desde el programa, junto al trabajo con niños y maestros dentro del aula, se ofrecen recursos a las familias para reforzar dicho comportamiento prosocial y prevenir problemas de conducta en el hogar, pero se observa que el programa tiene varias limitaciones en este aspecto referidas a la necesidad de un programa específico para trabajar directamente con las familias (Alba et al, 2013). Por otro lado, tras haber revisado los programas de intervención familiar en la etapa infantil, se observa escasez de programas preventivos universales en el ámbito nacional con base empírica (Benavides, Romero, García, Quesada, y Pichardo, 2017).

En este marco surge la necesidad de elaborar y evaluar el programa *Aprender a Convivir en Casa*, destinado a maximizar los factores protectores desde el ámbito familiar como la competencia social infantil (Alba et al, 2013), y a fomentar el rol familiar positivo y el manejo adecuado de los hijos (Solís-Cámara et al, 2014).

Partiendo de la revisión de las características de diferentes programas de intervención familiar centrados en el periodo de educación infantil (de los 3 a los 5 años) realizada en el apartado anterior, las temáticas que se abordan en este programa tratan de fomentar las funciones de las familias desde las tres perspectivas propuestas: el desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos de las familias (técnicas de relajación, gestionar el tiempo dentro de la familia, sentimiento de autoeficacia parental, autoestima), el desarrollo óptimo de los hijos (fomentar el estilo democrático, desarrollo evolutivo de los niños, resolución de problemas, competencia social, emocional, afectiva, mental) y de las familias como conjunto (tiempo de calidad, resolución de problemas, reparto de tareas dentro del hogar, confianza).

El programa ACC enfoca el trabajo con las familias partiendo desde sus fortalezas, utilizando el estímulo motivacional, la búsqueda de soluciones y el establecimiento de límites

mediante refuerzos positivos con el objetivo de mejorar la calidad familiar y personal, aspectos que se señalan en la revisión de programas realizada anteriormente.

El programa ACC consta de 10 sesiones de 90 minutos que se organizan en 3 bloques de contenidos: I) Conocemos a nuestros hijos/as; II) Fomentamos comportamientos; y III) Mantenemos el buen comportamiento y solucionamos los conflictos. En la tabla 7 se puede observar la estructura y principales temáticas que se trabajan desde el programa en los diferentes bloques.

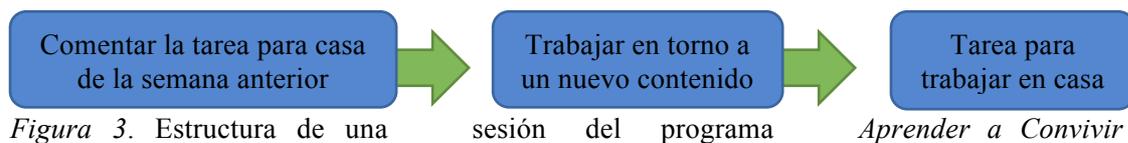
Tabla 5.

Estructura y temáticas del programa Aprender a Convivir en Casa

	Sesión	Temáticas
Bloque I: Conocemos a nuestros hijos/as	1	Características generales del desarrollo infantil
	2	La comunicación asertiva
	3	Expresar e identificar las emociones
Bloque II: Fomentamos comportamientos	4	Padres preparados y responsables: los estilos educativos
	5	Análisis funcional de la conducta
	6	Favorecemos e incrementamos las conductas deseadas
	7	Reducimos o eliminamos las conductas indeseadas
Bloque III: Mantenemos el buen comportamiento y solucionamos los conflictos	8	Cómo potenciar el autocontrol, la seguridad y la independencia en los hijos/as.
	9	Resolución de problemas y conflictos. La importancia de la negociación y el autocontrol
	10	Parent's team. Comunicación en la pareja y los hijos ante los conflictos interparentales

Las sesiones se desarrollan en torno a una metodología grupal donde se fomenta el debate y la discusión dirigida, el trabajo en pequeños grupos con casos prácticos, el *role-play* y la reflexión conjunta. Al finalizar cada una de las sesiones las madres y padres deben realizar una serie de tareas en casa, que harán ellos solos o en interacción con sus hijos, para favorecer la puesta en práctica de las estrategias trabajadas y su generalización a contextos reales. Por ejemplo, en la sesión 6 una de estas tareas consiste en fomentar una conducta deseada por medio de la economía de fichas. Se realiza un ejercicio previo en el que se les pide que escriban dos conductas que les gustaría fomentar en sus hijos. A continuación se exponen en gran grupo y se habla acerca de la edad que tienen sus hijos y la de la posibilidad de dividir esa conducta en otras más pequeñas, empezando a fomentar una de esas pequeñas conductas mediante la economía de fichas. Se aborda también el premio que van a recibir sus hijos si consiguen realizar la conducta diariamente (se trabaja en torno a los refuerzos positivos emocionales y el tiempo de calidad en detrimento de los premios materiales). Estas tareas se comentan al inicio de las sesiones siguientes sirviendo como aprendizaje y debate a todo el grupo de madres y padres participantes. En el ejemplo anterior, se empezaría

preguntando cómo ha ido la experiencia, si han conseguido motivar a sus hijos a que realizaran esa conducta deseada o no, y por qué creen que ha podido pasar. En la primera sesión del programa se invierte tiempo en la presentación de cada uno de los participantes para conocer su estructura familiar, sus intereses y necesidades, de cara a ir vinculándolos en las siguientes sesiones. A partir de la segunda sesión se sigue una estructura que se muestra en la figura 6: comentar la tarea para casa de la sesión anterior (cómo ha ido, cómo se han sentido, si ha habido algún problema), trabajar un nuevo contenido (mediante lluvia de ideas o casos prácticos previos para promover el aprendizaje significativo) y tareas para casa.



Después de haber llevado a cabo cada sesión, se reparte material a las madres y padres participantes en el programa con información de los aspectos clave que se han trabajado en la sesión y con pautas para llevar a cabo la tarea para trabajar en casa. En el anexo 5 se presenta el material para casa relativo a la sesión 3. Se adjunta en el anexo 6 el texto de un cuento para fomentar la resiliencia y la independencia desde edades tempranas como material que se ha realizado para la sesión 8: cómo potenciar el autocontrol, la seguridad y la independencia en los hijos/as.

Esta investigación se centra en la implementación del programa *Aprender a Convivir en Casa* de manera aislada. Sería conveniente en investigaciones futuras llevar a cabo los programas *Aprender a Convivir* y *Aprender a Convivir en Casa* de forma simultánea y valorar su eficacia de manera conjunta.

7. Objetivo e hipótesis de investigación

El objetivo general de la presente investigación es aumentar la competencia educativa de las madres y padres para optimizar el clima social familiar, actuando como factor de protección para sus hijos. Para ello se implementará el programa *Aprender a Convivir en Casa* de intervención con familias que pretende desarrollar factores de protección, concretamente desde el sistema familiar, con la finalidad de aumentar la competencia social infantil y prevenir posibles problemas de conducta.

Partiendo de las variables más influyentes de la familia en el desarrollo infantil, así como de los modelos causales de los problemas de conducta, las características de la prevención universal y de los programas analizados en la fundamentación teórica, se formulan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Después de la participación de los progenitores en el programa, los niños mejoran de manera significativa su competencia social.

Hipótesis 2: Después de la participación de los progenitores en el programa, los niños reducen de manera significativa sus problemas de conducta.

Hipótesis 3: Después de la participación de los progenitores en el programa, los niños perciben a sus padres con un estilo más democrático.

Hipótesis 4: Los padres que participan en el programa utilizan el estilo parental democrático o equilibrado en la vida cotidiana.

Hipótesis 5: Los niños que no participan en el programa (grupo control), no muestran diferencias significativas entre la fase pre post-intervención en competencia social, problemas de conducta y percepción del estilo educativo parental.

IV.METODOLOGÍA



IV.METODOLOGÍA

1. Participantes

En la presente investigación participan 18 madres y padres con hijos en Educación Infantil de 3 a 5 años de edad ($M_{\text{edad}} = 4.48$ años, $SD_{\text{edad}} = 0.50$), de los cuales 9 pertenecen al grupo experimental y 9 al grupo control. Dichos grupos están igualados en edad y sexo de los participantes.

Todos los niños pertenecen al 2º ciclo de Educación Infantil de un centro educativo concertado de la ciudad de Granada (España). Dicho centro se encuentra en un contexto social normalizado de nivel socioeconómico medio.

Con respecto a las características de los participantes adultos, un 83.3% tienen entre 35 y 44 años y un 16.7% son mayores de 45 años. La mayoría son de nacionalidad española. En torno al 75% están casados. Los ingresos de más del 60% son inferiores a los 2.000 euros mensuales. Con respecto al nivel educativo, el 5.5% había cursado Educación Primaria, un 16.7% Técnico Superior, en torno al 62% de ellos había estudiado un grado en la universidad y un 16.7% eran posgraduados. La mayoría, alrededor del 80%, trabajan de forma remunerada.

Las familias del grupo experimental reciben el programa *Aprender a Convivir en Casa*, sin embargo no se realiza intervención directa sobre los hijos e hijas, salvo las actividades que se planifican para realizar madres/padres e hijos en el programa de intervención.

Los niños y niñas del grupo experimental fueron asignados a dicho grupo si las madres/padres habían asistido a más del 80% de las sesiones del programa. Por su parte, los niños y niñas del grupo control fueron seleccionados al azar, teniendo en cuenta la edad y sexo, para que estuviesen igualados con los sujetos del grupo experimental, entre todos los niños y niñas de 2º ciclo de educación infantil cuyas familias no habían participado en el programa ACC.

2. Variables

En el presente estudio se han tenido en cuenta dos tipos de variables: a) **variable independiente** (VI), referida a la participación o no en el programa de entrenamiento familiar

Aprender a Convivir en Casa; y b) **variables dependientes** (VD), representadas por la competencia social, problemas de conducta, estilos educativos parentales y la satisfacción de las familias participantes.

El programa *Aprender a Convivir en Casa* (VI) se trata de un programa preventivo universal de intervención con familias que tienen hijos en Educación Infantil (3-5 años). Se estructura en torno a diez sesiones de noventa minutos de duración cada una divididas en tres bloques de contenido: I) Conocemos a nuestros hijos/as; II) Fomentamos comportamientos; y III) Mantenemos el buen comportamiento y solucionamos los conflictos. En estos tres bloques se incluyen, entre otras, temáticas relacionadas con características del desarrollo infantil, comunicación asertiva, estilos de crianza y sus consecuencias, análisis funcional de la conducta, resolución de conflictos, técnicas de relajación y autocontrol.

La competencia social se entiende como el repertorio de habilidades que permite a la persona establecer relaciones interpersonales positivas y facilita un adecuado ajuste social y escolar (McLoughlin, 2009). Las variables relacionadas con la **competencia social (VD)** en el presente estudio son las siguientes:

- *Cooperación social*: hace referencia a aquellos comportamientos relacionados con el ajuste social, las relaciones del niño/a con sus padres e iguales, concretamente el seguimiento de instrucciones dadas por los adultos y cooperación y compromiso con los iguales, así como la conformidad que los niños/as muestran ante las normas de los adultos (Merrell, 2002).
- *Interacción social*: comportamientos que conllevan aceptación y amistad por parte de los demás, ya sea de iguales (la mayoría en este caso, al tener en cuenta la edad de los niños de Educación Infantil) como con los adultos (Merrell, 2002).
- *Independencia social*: hace referencia a la actitud del niño/a ante las demandas del grupo de iguales, así como las respuestas de asertividad y de confianza. Igualmente incluye la respuesta adecuada ante la separación del cuidador principal (Merrell, 2002).
- *Adaptabilidad*: hace referencia a la capacidad de los niños/as para adaptarse fácilmente a cambios en el ambiente (González, Fernández, Pérez, y Santamaría, 2004).
- *Habilidades sociales*: incluye las habilidades necesarias para interactuar satisfactoriamente con iguales y adultos en los ámbitos del hogar, de la escuela y de la comunidad (González, et al., 2004).

- *Habilidades adaptativas*: incluye las habilidades necesarias para interactuar y adaptarse a los cambios del ambiente satisfactoriamente (González, et al., 2004).

Los problemas de conducta se pueden definir como comportamientos delictivos, subversivos, disruptivos y problemáticos (Yu, et al. 2012), que pueden derivar en desórdenes de conducta, delincuencia, conducta antisocial, o aislamiento social, entre otros. Las variables relacionadas con los **problemas de conducta (VD)** en el presente estudio son las siguientes, definidas por Achenbach y Rescorla (2000) y González, et al. (2004):

- *Reactividad emocional*: se refiere a la fuerte intensidad de las respuestas emocionales ante determinadas situaciones.
- *Ansiedad-depresión*: hace referencia al nerviosismo, a la infelicidad.
- *Quejas somáticas*: incluye dolores (retortijones, cabeza, estómago, ...) sin causa médica.
- *Timidez*: caracterizada por mostrar cierta independencia y alejamiento del grupo de iguales.
- *Comportamiento agresivo/disruptivo*: hace referencia a causar daños e intimidar a otros mediante conductas coercitivas.
- *Interiorización de problemas*: se refiere a problemas emocionales internos que pueden desembocar en desórdenes como depresión o ansiedad.
- *Exteriorización de problemas*: se refiere a comportamientos inadecuados, disruptivos, de expresión externa.
- *Agresividad*: hace referencia a la tendencia a actuar de forma hostil, sea verbal o físicamente, que amenaza a otros.
- *Hiperactividad*: se refiere a la tendencia a ser excesivamente activo, a ejecutar precipitadamente los trabajos y actividades a actuar sin pensar.
- *Problemas de atención*: tendencia a distraerse fácilmente e incapacidad para concentrarse durante un periodo prolongado.
- *Retraimiento*: hace referencia a la tendencia a eludir a otros y a evitar el contacto social.
- *Depresión*: incluye los sentimientos de infelicidad, tristeza y estrés que pueden dar como resultado una incapacidad para llevar a cabo actividades cotidianas o pueden acarrear pensamientos de suicidio.
- *Ansiedad*: se refiere a la tendencia a estar nervioso, asustado o preocupado por problemas reales o imaginarios.

Los estilos educativos parentales se pueden definir como la forma de actuar de los adultos, derivada de unos criterios, que identifica las respuestas que éstos dan a sus hijos/as ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones (Comellas, 2003). Las variables relacionadas con los **estilos educativos parentales (VD)** en el presente estudio parten de la primera clasificación propuesta por Baumrind (1967), definidas por Alonso y Román (2003):

- *Estilo autoritario*: hace referencia a la forma de actuar de los adultos caracterizada por utilizar una expresión de afecto controlado, escasa sensibilidad y empatía, centrado en la perspectiva casi exclusiva del adulto. Utiliza la afirmación de poder con técnicas de disciplina coercitivas y con un tipo de control marcado por la imposición para inhibir, mitigar o anular las conductas indeseables. Prioriza con claridad el cumplimiento de las normas. Mantiene valores bajos en la expresión de afecto y comunicación y altos en exigencias y control.
- *Estilo equilibrado (democrático)*: mantiene valores altos en las dimensiones de afecto y comunicación, con una expresión abierta de afecto e interés por las cosas del niño. En cuanto a exigencias y control, se hacen evidentes normas claras, adaptadas a las posibilidades de los niños, estables, razonadas siempre que sea necesario, consistentes pero con firmeza.
- *Estilo permisivo*: hace referencia a la forma de actuar de los adultos caracterizada por presentar altos valores en la expresión de afecto y comunicación; con bajos niveles de exigencia y control. Los padres tienden a adaptarse a los hijos y se esfuerzan por identificar sus necesidades y preferencias e incluso ayudarles a satisfacerlas. Son sobreprotectores e indulgentes, con alto grado de expresión explícita de afecto pero poco consistentes con sus normas de disciplina. Siendo excesivamente vulnerables.

Por último, la **satisfacción de las familias participantes (VD)** se entiende como aquellas percepciones e ideas que las madres y padres participantes tienen tras haber realizado en el programa *Aprender a Convivir en Casa* tanto acerca del programa como de sus propias habilidades parentales y de la relación con su familia (hijos, pareja, otras personas que habiten en el hogar familiar).

3. Instrumentos

Los instrumentos de medida son por excelencia las herramientas que se emplean para recoger información sobre procesos internos o manifestaciones conductuales, con la finalidad de diagnosticar y planificar intervenciones (Equipo EIF, 2008).

Para la presente investigación se utilizan diferentes instrumentos que permitan evaluar las variables e interacciones desde diferentes perspectivas para comprender la realidad desde diferentes puntos de vista y poder profundizar en las posibles discrepancias entre informantes (Hartley, Zakriski y Wright, 2011) y/o instrumentos.

3.1. *Prácticas educativas familiares (PEF)*

Para evaluar los estilos educativos parentales se han utilizado las Escalas de identificación de *Prácticas educativas familiares* (PEF) de Alonso y Román (2003) con adaptaciones y modificaciones (validación en el anexo 7). La batería de exploración de las prácticas contiene cuatro instrumentos de medida:

- Dos más amplios, que incluyen el modelo para adultos (PEF-A) y el modelo para los hijos e hijas (PEF-H).
- Dos abreviados, tanto para adultos como para niños (PEF-A₂ y PEF-H₂).

No obstante, para la presente investigación se ha utilizado la versión para adultos abreviada (PEF-A₂) y la versión de niños (PEF-H) modificada.

El PEF-H recoge la percepción de los estilos educativos familiares de los niños de entre 3 a 10 años. Esta batería es cumplimentada por los niños, y en el caso de niños de Educación Infantil, se cuenta con la ayuda de un adulto para su pasación. Tiene una duración de entre 15-20 minutos. Consta de un total de 15 ítems y consiste en la presentación de diferentes situaciones hipotéticas al niño con tres posibilidades de respuesta (una correspondiente al estilo autoritario, otra al permisivo y otra al democrático). Dichos ítems se agrupan en cinco situaciones: 1. Cuando inician algo nuevo, 2. Cuando hay ruptura de rutinas, 3. Cuando se van a la cama, 4. Cuando cuentan o muestran algo, 5. Cuando juegan.

Para evitar las situaciones neutrales en las que apenas se podría valorar la reacción familiar, cada una de ellas contempla tres tipos de conflictos. El primero es el *Conflicto externo*, cuyas circunstancias están fuera del sujeto, ya sea en los adultos, iguales o en otras variables contextuales incidentes. El segundo es el *Conflicto interno*, dependiente de las características intrínsecas al sujeto, como, por ejemplo, timidez, inseguridad, aflicción, etc. El tercero y último es la *Transgresión de normas*, o incumplimiento de cualquier tipo de norma, sea del tipo que sea. Cada situación y conflicto cuenta con tres tipos de respuestas posibles

para hijos que tratan de representar a tres estilos educativos o prácticas educativas familiares diferentes. En el PEF-H la suma de las respuestas para cada situación y estilo corresponde a una puntuación total en cada uno de los estilos que evalúa, obteniendo una puntuación total en cada uno de ellos: estilo autoritario, equilibrado (democrático) y permisivo (KR20 = .59, .71 y 7.2 respectivamente, obtenidas de la validación realizada -ver anexo 7).

El PEF-A₂ recoge la percepción de los estilos educativos familiares reportados por los padres. Esta escala consta de 54 ítems distribuidos en tres situaciones relacionadas con su hijo/a (1. Cuando inician algo nuevo, 2. Cuando hay ruptura de rutinas, 3. Cuando cuentan o muestran algo). Como en el PEF-H, para evitar las situaciones neutras en las que apenas se podría valorar la reacción familiar, cada una de ellas contempla tres tipos de conflictos (externo, interno y transgresión de normas; explicados anteriormente). Por ejemplo, en la situación 2 (cuando hay ruptura de rutinas) combinado con un conflicto externo dice: “Imagínate que hoy ha venido alguien a casa y le ha traído a tu hijo/a algo que le encanta. Justo cuando empieza a jugar, se le ordena ir a cenar. Pide que le deje un poquito más. ¿Qué harías?” Para cada situación y tipo de conflicto, hay seis maneras posibles en que los padres pueden actuar. Se les pide a los padres que respondan en una escala tipo Likert de 6 puntos (de 0, nunca, a 5, siempre) a cada una de las maneras de actuar. Para la situación y el tipo de conflicto descrito anteriormente, hay (entre otros) el ítem 19 “Le dejaría un poco más si acepta marcharse luego sin protestar” (estilo equilibrado), ítem 20 “Creo que le dejaría jugar el tiempo que quisiera” (estilo permisivo), y el ítem 21 “Le marcaría un tiempo límite para que jugara un poco y se fuera” (estilo autoritario). Para cada padre, se calcula una puntuación total para cada estilo educativo como media de las respuestas dadas a los elementos designados; los tres puntajes totales pueden variar entre 0 y 5. Cuanto mayor sea el puntaje en cualquier estilo educativo, mayor será la probabilidad de que este estilo prevalezca en las diferentes situaciones y conflictos planteados. La escala tiene una buena consistencia interna (Alonso, y Román, 2003). El alfa de Cronbach es .85 para el estilo autoritario, .84 para el estilo equilibrado y .86 para el estilo permisivo.

3.2. *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2, PKBS-2*

Para la evaluación de la competencia social de los niños se ha utilizado el *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2, PKBS-2* de Merrell (2002) adaptado al español por Fernández, et al. (2010). Se trata de una escala de 74 ítems con un formato de 4 alternativas (nunca, casi nunca, algunas veces, con frecuencia) dirigido a padres y profesorado, que deben responder observando el comportamiento de los niños. La escala general se divide en dos

escalas más específicas que evalúan habilidades sociales y problemas de conducta. Para esta investigación se ha utilizado solo la escala de habilidades sociales, que describe las conductas positivas o de adaptación que permiten el óptimo desarrollo personal y social a través de las siguientes subescalas: *Cooperación social* (12 ítems, i.e. “Respetar las reglas”), *Interacción social* (12 ítems, i.e. “Pide ayuda a un adulto cuando lo necesita”) e *Independencia social* (11 ítems, i.e. “Intenta hacer la tarea antes de pedir ayuda”). La consistencia interna (Alfa de Cronbach) para la muestra de este estudio fue de .84 para Cooperación social, .92 para Interacción social, .89 en Independencia social y .90 para el Total de *Competencia social* (se construye a través de la media de las tres subescalas anteriores).

3.3. Caregiver Teacher Report Form (C-TRF)

La evaluación de los problemas de conducta en Educación Infantil se ha realizado a través del *Caregiver Teacher Report Form* (C-TRF) de Achenbach y Rescorla (2000). Este instrumento permite evaluar a lo largo de 100 ítems los problemas de conducta que presenta el niño de Educación Infantil. Las respuestas oscilan entre 0 (no es cierto) y 2 (a menudo, bastante). Se divide en diferentes subescalas: Reactividad emocional (7 ítems, i.e. “Cambios repentinos de humor o sentimientos”), Ansiedad-depresión (8 ítems, i.e. “Es demasiado dependiente o apegado/a a los adultos”), Quejas somáticas (7 ítems, i.e. “Dolores de estómago o retortijones - sin causa médica -”), Timidez (10 ítems, i.e. “Evita mirar a los ojos a otras personas”), Problemas de atención (9 ítems, i.e. “Pasa rápidamente de una actividad a otra”), Comportamiento agresivo/disruptivo (25 ítems, i.e. “Se burla de los demás o molesta mucho”) y otros problemas. A su vez permite agrupar las variables en dos escalas más generales: *Interiorización de problemas* (32 ítems, formada por Reactividad emocional, Ansiedad-depresión, Quejas somáticas y Timidez) y *Exteriorización de problemas* (34 ítems, formada por Problemas de atención y Comportamiento agresivo/disruptivo). Los coeficientes de consistencia interna para cada uno de los factores fueron los siguientes: Reactividad emocional .70; Ansiedad-depresión .71; Quejas somáticas .49; Timidez .83; Problemas de atención .82, Comportamiento agresivo .94, Interiorización de problemas .83 y Exteriorización de problemas .91. El factor otros problemas (34 ítems) no fue utilizado para la presente investigación.

3.4. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC)

Se utiliza también el *Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes* (BASC) de Reynolds y Kamphaus (1992) en su versión adaptada al español por González, et

al. (2004). Esta escala es multidimensional, ya que mide numerosos aspectos del comportamiento y de la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas). Estas escalas permiten realizar la evaluación utilizando diferentes fuentes de información (padres, tutores y el propio sujeto). Concretamente, para la presente investigación, enfocada a evaluar diferentes dimensiones en niños de 3 a 5 años, se opta por los cuestionarios que rellenan los tutores en las edades de entre 3 a 6 años (cuestionarios T1) y por los cuestionarios que rellenan los padres en las edades de entre 3 a 6 años (P1). El BASC-T1^a y P-1^b está formado por diferentes escalas. Para la presente investigación se van a utilizar las escalas: *Adaptabilidad* (8^a y 11^b ítems respectivamente, ej. “Presta sus juguetes y sus cosas a otros niños”), *Agresividad* (12^a y 13^b ítems, ej. “Rompe las cosas de otros niños”), *Hiperactividad* (8^a y 11^b ítems, ej. “No puede esperar a que llegue su turno”), *Problemas de atención* (7^a y 8^b ítems, ej. “Le cuesta concentrarse”), *Habilidades sociales* (10^a y 14^b ítems, ej. “Anima a los demás”), *Depresión* (11^a y 13^b ítems, ej. “Está triste”), *Hiperactividad* (10^a y 16^b ítems, ej. “Grita cuando hace cosas en grupo”), *Retraimiento* (9^a y 11^b ítems, ej. “Se niega a hablar”), y *Ansiedad* (7^a y 9^b ítems, ej. Dice: “Esto no se me da bien”). A su vez permite agrupar las escalas en varias dimensiones generales, para la presente investigación vamos a utilizar las dimensiones de: Interiorización de problemas (18^a y 22^b ítems, formada por Ansiedad y Depresión), Exteriorización de problemas (22^a y 29^b ítems, formada por Agresividad e Hiperactividad) y Habilidades adaptativas (18^a y 15^b ítems, formada por Adaptabilidad y Habilidades Sociales). Los coeficientes de consistencia interna para cada uno de los factores utilizados en la presente investigación confirman la estructura de la escala en muestra española (ver tabla 6.1).

Tabla 6.1

Fiabilidad Alpha de Cronbach del BASC T1 (profesores) y P1 (padres) en la muestra de la investigación

BASC-T1	BASC-P1
Agresividad $\alpha = .95$	Agresividad $\alpha = .78$
Depresión $\alpha = .92$	Depresión $\alpha = .80$
Ansiedad $\alpha = .67$	Ansiedad $\alpha = .55$
Hiperactividad $\alpha = .85$	Hiperactividad $\alpha = .88$
Problemas de atención $\alpha = .90$	Problemas de atención $\alpha = .91$
Retraimiento $\alpha = .83$	Retraimiento $\alpha = .79$
Adaptabilidad $\alpha = .82$	Adaptabilidad $\alpha = .78$
Habilidades sociales $\alpha = .91$	Habilidades sociales $\alpha = .81$
Habilidades adaptativas $\alpha = .92$	Habilidades adaptativas $\alpha = .89$
Exteriorización de problemas $\alpha = .96$	Exteriorización de problemas $\alpha = .90$
Interiorización de problemas $\alpha = .88$	Interiorización de problemas $\alpha = .80$

3.5. Cuestionario de satisfacción

Es un cuestionario diseñado *ad hoc*, de tipo Likert, formado por 25 preguntas relacionadas con la satisfacción hacia el programa de intervención, en las cuales los padres puntúan de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). De la pregunta 1 a la 11 evalúan aspectos relacionados con la metodología del programa (número de sesiones, la importancia de las temáticas tratadas, las actividades realizadas, entre otras). De la 12 a la 19 analizan el grado de consciencia que habían adquirido a lo largo de las diferentes sesiones sobre aspectos relacionados con la educación y el desarrollo de sus hijos. De la 20 a la 24 se centran en analizar en qué medida modificarían diferentes cuestiones del programa. Finalmente se les deja un espacio para cualquier tipo de observación que quieran realizar (ver anexo 8).

3.6. Entrevista semi-estructurada

La entrevista semi-estructura está constituida con base en diez cuestiones relacionadas con la manera en que se les informó de la existencia del Programa, si han estado cómodos con las dinámicas realizadas, si lo aprendido les ha afectado como padres y en su relación familiar, qué piensan qué es un buen padre/madre y cómo creen que se podrían implicar más las familias o aspectos que añadirían al programa (ver anexo 9).

A modo aclaratorio, en la tabla 6.2 se pueden observar un resumen acerca de los instrumentos y variables utilizados.

Tabla 6.2

Instrumentos y variables utilizados en la presente investigación

Variables	Instrumento	Dimensiones
Competencia social	PKBS	Cooperación social
		Interacción social
		Independencia social
	BASC-T	Adaptabilidad
	BASC-P	Habilidades sociales
		Habilidades adaptativas
Problemas de conducta	C-TRF	Reactividad emocional
		Ansiedad-depresión
		Quejas somáticas
		Timidez
		Problemas de atención
		Comportamiento agresivo
		Interiorización de problemas
		Exteriorización de problemas
		Ansiedad
		Problemas de atención
	BASC-T1	Agresividad
		Hiperactividad

	BASC-P1	Retraimiento Depresión Interiorización de problemas Exteriorización de problemas
Estilos Educativos	PEF-A ₂ PEF-H	Estilo autoritario Estilo equilibrado/democrático Estilo permisivo
Satisfacción del programa	Cuestionario <i>ad hoc</i> Entrevista semi-estructurada	Aspectos sobre la satisfacción, habilidades parentales y evaluación del programa.

4. Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, se han llevado a cabo las fases que se describen en la tabla 6.3.

Tabla 6.3

Fases de la investigación

Fases	Contenido	Temporalización
Previa	– Concesión del proyecto I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.	2013/2014
Inicial	– Diseño y planificación de la intervención – Selección de los instrumentos – Contacto con los centros educativos – Solicitud de permisos necesarios – Reuniones con el equipo directivo, maestros y con las familias	2014/2015
Desarrollo	– Aplicación del programa (intervención). – Evaluación continua y final del programa mediante registros de las sesiones y el cuestionario y entrevistas finales.	2015/2016
Final	– Recopilación y sistematización del material obtenido – Entrega de informes a las familias participantes (ver anexo 10) – Evaluación final mediante el cuestionario de satisfacción y las entrevistas	2016/2017

Para empezar con la implementación del programa, se solicitaron los permisos necesarios tanto a la Delegación de Educación de Granada como al centro educativo participante. Una vez obtenidos, se solicitó el consentimiento informado a las familias con hijos en segundo ciclo de Educación Infantil. Obtenidos los permisos y consentimientos pertinentes, en segundo lugar, se le ofreció el programa a todos los padres y madres que habían dado el consentimiento, comenzando el programa 20 padres y madres. Antes de comenzar la primera sesión, se realizó la evaluación pre-intervención en competencia social y problemas de conducta de todos los niños y niñas de Educación Infantil, por parte de sus maestras. Asimismo se evaluó de forma individual la perspectiva de los hijos sobre los estilos

parentales de su madre o padre. Se repartió a las familias participantes dos instrumentos, de conducta social y de estilos educativos. Posteriormente, una de las investigadoras implementó el programa ACC durante 10 sesiones de 90 minutos de duración cada 15 días, durante los meses de enero a mayo, en una de las salas del centro educativo. Durante el periodo de implementación del programa se llevaron a cabo evaluaciones de cada una de las sesiones (compresión de la temática y conceptos por parte de las madres y padres, participación en las dinámicas, realización de las actividades por parte de los participantes que se mandaban para casa, temporalización de la sesión, adecuación de los materiales y asistencia). Terminada la implementación del programa, se solicitó a las madres y padres participantes que cumplimentaran los cuestionarios de conducta social y de estilos educativos nuevamente, así como a las familias no participantes y a las maestras, cumplimentando la evaluación pos-intervención de las mismas variables medidas en la fase pre-intervención de todos los niños y niñas.

5. Análisis de datos

Partiendo de los objetivos de investigación, la metodología utilizada fue de tipo cuasi-experimental, con dos grupos (experimental-control) y dos momentos de evaluación (pre-post).

El tipo de muestreo utilizado en el presente estudio fue no probabilístico incidental tanto para la elección del centro, se escogió por estar dispuesto a participar en el programa *Aprender a Convivir en Casa*, así como para determinar la asignación al grupo experimental o control.

Se realizaron diferentes análisis estadísticos: a) análisis descriptivos de todas las variables analizadas (competencia social, problemas de conducta, estilos educativos y satisfacción tras la participación en el programa), b) ANOVAs mixtos de medidas repetidas, para los dos momentos de evaluación (pre-post evaluación) y los dos grupos analizados (control y experimental) para cada una de las variables de competencia social y problemas de conducta, c) pruebas intragrupo mediante una t para muestras relacionadas, con el fin de comprobar si existían o no diferencias entre las fases pre-test y post-test en las variables de competencia social y problemas de conducta, tanto en el grupo control como experimental y c) análisis descriptivos de cada participante en cada una de las variables del grupo experimental, con el objetivo de analizar cada caso individualmente.

Asimismo, para estimar el tamaño del efecto se utilizaron la prueba eta cuadrado y el estadístico d de Cohen al ser uno de los más empleados en el área educativa (McMillan y

Foley, 2011). Para su interpretación, Cohen (1988) estableció efectos grandes ($d \geq .80$), moderados ($.50 \leq d \leq .79$) y pequeños ($.20 \leq d \leq .49$). Con respecto al eta cuadrado McMillan y Foley (2011) establecen efectos grandes ($d > .36$), moderados ($.04 \leq d \leq .36$) y pequeños ($d < .04$).

Los diferentes análisis se realizaron a través del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 20.0 para Mac.

Por otra parte, no se han realizado análisis categoriales de las entrevistas debido a que no se obtuvo un número adecuado. Tras su transcripción (ver anexo 7), se han seleccionado algunas respuestas para enriquecer el análisis de la satisfacción tras la participación de las familias en el programa.

V.RESULTADOS



V.RESULTADOS

1. Análisis descriptivos

A continuación se muestran diferentes análisis descriptivos de los grupos experimental y control en los momentos pre-test y post-test en todas las variables analizadas para la presente investigación.

1.1. Competencia social

En relación con la competencia social se observa que las medias en el grupo experimental aumentan de la fase pre a la post-test en todas las variables de competencia social (ver tablas 7.1 y 7.2) medidas a través de los diferentes instrumentos y evaluadores: PKBS (maestra), BASC-T (maestra) y BASC-P (madre o padre).

Con respecto al grupo control, no se observan apenas diferencias entre la fase pre y post-test a través de los instrumentos PKBS y BASC-T. En cambio, si nos fijamos en las medias del BASC-P, se observa que en todas las variables se produce una breve una disminución de la fase pre a la post-test.

Tabla 7.1

Medias y desviaciones típicas de las variables de competencia social evaluadas por la maestra mediante la PKBS

		Experimental		Control	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Cooperación social	Pre	2.58	0.42	2.42	0.38
	Post	2.81	0.27	2.43	0.35
Interacción social	Pre	2.40	0.40	1.90	0.47
	Post	2.67	0.27	1.94	0.43
Independencia social	Pre	2.63	0.45	2.27	0.47
	Post	2.74	0.40	2.34	0.39
Total competencia social	Pre	2.54	0.35	2.20	0.41
	Post	2.74	0.26	2.24	0.37

Nota: Máximo 3 puntos, mínimo 0.

Tabla 7.2

Medias y desviaciones típicas de las variables de conducta social relacionadas con la competencia social evaluadas por la maestra mediante el BASC-T y la madre o el padre mediante el BASC-P

		Experimental				Control			
		<i>M</i>		<i>DT</i>		<i>M</i>		<i>DT</i>	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Adaptabilidad	BASC-T	2.21	2.50	0.32	0.45	1.92	1.97	0.36	0.44
	BASC-P	2.23	2.29	0.54	0.56	2.15	1.96	0.20	0.31
Habilidades	BASC-T	1.70	1.98	0.56	0.43	0.80	0.82	0.52	0.47

sociales	BASC-P	2.25	2.45	0.54	0.63	2.09	1.86	0.24	0.45
Habilidades adaptativas	BASC-T	1.95	2.24	0.42	0.41	1.36	1.40	0.38	0.38
	BASC-P	2.24	2.37	0.51	0.57	2.12	1.91	0.21	0.35

Nota: Máximo 3 puntos, mínimo 0.

1.2. Problemas de conducta

En cuanto a los problemas de conducta, se observa una disminución en el grupo experimental a nivel general de la fase pre a la post-test en las variables analizadas mediante diferentes instrumentos y evaluadores (ver tablas 7.3 y 7.4), menos en las variables retraimiento e internalización de problemas, evaluadas desde la perspectiva de la maestra, que aumentan (BASC-T, ver tabla 7.4).

En el grupo control, no se observan apenas diferencias entre la fase pre y post-test a través del instrumento C-TRF. En cambio se perciben pequeñas disminuciones, de más de 0.05, en la variable de problemas de atención evaluada mediante el BASC-T, y en las variables de ansiedad y agresividad evaluadas mediante el BASC-P. Asimismo, se observan pequeños aumentos, de más de 0.05, en el grupo control en la variable de internalización de problemas evaluada mediante el BASC-T, y en las variables problemas de atención, retraimiento, depresión y externalización de problemas, evaluadas mediante el BASC-P.

Tabla 7.3

Medias y desviaciones típicas de las variables de problemas de conducta evaluadas por la maestra mediante el C-TRF

		Experimental		Control	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Reactividad emocional	Pre	0.25	0.33	0.17	0.16
	Post	0.16	0.22	0.19	0.19
Ansiedad-depresión	Pre	0.43	0.46	0.37	0.22
	Post	0.33	0.46	0.33	0.25
Quejas somáticas	Pre	0.17	0.27	0.13	0.15
	Post	0.14	0.25	0.13	0.15
Timidez	Pre	0.33	0.28	0.43	0.38
	Post	0.26	0.24	0.42	0.29
Problemas de atención	Pre	0.27	0.27	0.35	0.55
	Post	0.14	0.15	0.35	0.48
Comportamiento agresivo	Pre	0.24	0.37	0.17	0.28
	Post	0.08	0.14	0.16	0.26
Internalización de problemas	Pre	0.30	0.30	0.28	0.12
	Post	0.22	0.24	0.27	0.08
Externalización de problemas	Pre	0.26	0.27	0.26	0.40
	Post	0.11	0.12	0.25	0.35

Nota: Máximo 2 puntos, mínimo 0.

Tabla 7.4

Medias y desviaciones típicas de las variables de conducta social relacionadas con los problemas de conducta evaluadas por la maestra mediante el BASC-T y la madre o el padre mediante el BASC-P

		Experimental				Control			
		M		DT		M		DT	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Ansiedad	BASC-T	0.27	0.21	0.25	0.20	0.19	0.16	0.21	0.22
	BASC-P	0.83	0.68	0.31	0.51	1.00	0.91	0.38	0.17
Problemas de atención	BASC-T	0.63	0.24	0.58	0.38	1.11	1.00	0.71	0.62
	BASC-P	0.61	0.42	0.34	0.55	0.89	0.96	0.70	0.46
Agresividad	BASC-T	0.47	0.28	0.59	0.32	0.28	0.25	0.26	0.25
	BASC-P	0.42	0.32	0.48	0.41	0.52	0.41	0.28	0.20
Hiperactividad	BASC-T	0.50	0.27	0.47	0.29	0.18	0.14	0.21	0.18
	BASC-P	0.94	0.66	0.56	0.54	0.99	1.01	0.47	0.40
Retraimiento	BASC-T	0.58	0.64	0.43	0.67	0.81	0.76	0.47	0.38
	BASC-P	1.01	0.86	0.43	0.35	1.06	1.17	0.31	0.27
Depresión	BASC-T	0.42	0.25	0.36	0.25	0.40	0.41	0.26	0.26
	BASC-P	0.64	0.51	0.61	0.68	0.76	0.83	0.31	0.27
Internalización de problemas	BASC-T	0.35	0.46	0.27	0.42	0.30	0.57	0.21	0.43
	BASC-P	0.73	0.60	0.40	0.57	0.88	0.87	0.27	0.19
Externalización de problemas	BASC-T	0.49	0.27	0.49	0.29	0.23	0.20	0.22	0.20
	BASC-P	0.49	0.49	0.49	0.47	0.23	0.71	0.23	0.28

Nota: Máximo 3 puntos, mínimo 0.

1.3. Estilos educativos parentales

Desde la perspectiva de los hijos del grupo experimental se observa un aumento de 0.15 del estilo autoritario y de 0.62 del estilo permisivo de la fase pre a la post-test. Por el contrario, se indica una disminución del estilo democrático de 0.62 de la fase pre a la post-test mediante el PEF-H (ver tabla 7.5). Por otro lado, desde la perspectiva de los hijos del grupo control se indica un aumento del estilo autoritario en 0.82 y del democrático de 1.15 de la fase pre a la post-test. Contrariamente, se percibe una disminución del estilo permisivo de 1.35 a favor de la fase post-test a través del PEF-H.

Desde el punto de vista de las madres y padres del grupo experimental (PEF-A₂, ver tabla 7.5), se observa que los estilos autoritario y permisivo bajan en 0.87 y 0.10 respectivamente. Por el contrario, aumentan 0.02 en el estilo democrático de la fase pre a la post-test. En cuanto al grupo control, se indica una disminución en todos los estilos de 0.17 en el democrático de, de 0.08 en el permisivo y de 0.32 en el autoritario de la fase pre a la post-test.

Tabla 7.5

Medias y desviaciones típicas de las variables de estilos educativos evaluadas por los hijos mediante el PEF-H y la madre o el padre mediante el PEF-A₂

		Experimental				Control			
		M		DT		M		DT	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Estilo autoritario	PEF-H	1.12	1.37	0.64	0.92	1.15	1.89	1.07	1.76
	PEF-A ₂	1.44	0.57	0.65	0.40	1.70	1.38	0.79	0.46
Estilo democrático	PEF-H	7.62	7.00	1.85	2.00	7.29	8.44	2.70	3.78
	PEF-A ₂	3.70	3.72	0.69	0.97	3.53	3.36	0.56	9.51
Estilo permisivo	PEF-H	6.25	6.87	2.05	2.10	6.57	5.22	3.00	2.95
	PEF-A ₂	1.05	0.95	0.49	0.53	1.57	1.49	0.57	0.51

Nota: Máximo 15 puntos y mínimo 0. Las puntuaciones del PEF-H son directas (suma de cada respuesta en las 15 situaciones), las del PEF-A₂ están ponderadas (escala Likert de 0 a 6 en diferentes situaciones y conflictos recogidas a través de 54 ítems – ver descripción del instrumento-).

2. Efectos del programa *Aprender a Convivir en Casa* en la competencia social

Desde la perspectiva de la maestra, en relación a la competencia social, los análisis de datos realizados muestran efectos principales significativos de la variable tiempo (pre-test y post-test) en las variables cooperación social, interacción social y competencia social total evaluadas mediante el PKBS, obteniendo puntuaciones más elevadas en la fase post-test (ver tabla 8.1). Los tamaños del efecto mostraron puntuaciones de entre $\eta^2=.31$ a $.41$ en dichas variables.

Con respecto a los efectos de interacción tiempo (pre-post) por condición (experimental y control) de las variables de competencia social evaluadas mediante el PKBS, se observan efectos significativos en las variables cooperación social, interacción social, y competencia social total. Los tamaños del efecto fueron entre $d=1.21$ a $d=2.03$ y de η^2 entre $.23$ a $.28$ en estas variables. Sin embargo, únicamente se observan diferencias por condición (grupo experimental y control) en interacción social y competencia social total, obteniendo puntuaciones más elevadas los participantes del grupo experimental y tamaños del efecto η^2 en torno a $.30$ y $.40$.

En las variables de competencia social evaluados mediante el PKBS, las comparaciones intragrupo entre las fases pre y post-test muestran que los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en cooperación social ($t_{(8)}=2.60$, $p=.032$), interacción social ($t_{(8)}=3.25$, $p=.012$) y competencia social total ($t_{(8)}=3.18$, $p=.013$) en la fase post-test que en la fase pre-test. En cambio, los sujetos del grupo control

obtienen puntuaciones similares en ambas fases en cooperación social ($t_{(8)}=0.69$, $p=.512$), interacción social ($t_{(8)}=1.08$, $p=.312$) y competencia social total ($t_{(8)}=1.21$, $p=.258$).

Tabla 8.1

ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y pos test) en competencia social evaluada por la maestra mediante la PKBS.

	Tiempo			Condición			Tiempo* Condición			<i>d</i>
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	
Cooperación social	7.19	.016	.31	2.70	.120	.14	5.15	.037	.24	1.21
Interacción social	11.58	.004	.42	11.51	.004	.42	6.22	.024	.28	2.03
Independencia social	4.29	.055	.21	3.54	.078	.18	.21	.651	.01	1.01
Total competencia social	11.33	.004	.41	6.61	.021	.29	4.68	.046	.23	1.56

En competencia social, evaluada mediante el instrumento BASC-T no se encuentran efectos principales significativos de la variable tiempo (pre-post) ni de la interacción tiempo por condición (véase tabla 8.2.). Sin embargo, se observan efectos principales de la variable condición (experimental y control) en adaptabilidad, habilidades sociales y habilidades adaptativas a favor del grupo experimental, indicando tamaños del efecto de entre $\eta^2=.28$ a $.58$ en dichas variables.

Tabla 8.2

ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y pos test) en competencia social evaluada por la maestra mediante el BASC-T.

	Tiempo			Condición			Tiempo* Condición			<i>d</i>
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	
Adaptabilidad	3.47	.081	.18	6.30	.023	.28	1.60	.224	.09	1.19
Habilidades sociales	3.46	.081	.18	21.74	.000	.58	2.51	.132	.14	2.57
Habilidades adaptativas	3.73	.071	.20	18.14	.001	.53	2.15	.162	.12	2.12

Por su parte, desde la visión de la madre o el padre (BASC-P) no se observan efectos principales significativos (tabla 8.3). En cambio, se obtienen efectos de interacción tiempo (pre-post) por condición (experimental y control) en las tres variables analizadas relacionadas

con la competencia social: adaptabilidad, habilidades sociales y habilidades adaptativas. Los tamaños del efecto fueron de $\eta^2=.23$ y $.26$ y de $d=.73$ a $d=1.08$ en dichas variables.

En las variables de competencia social evaluadas mediante el BASC-P, las comparaciones intragrupo entre las fases pre y post-test muestran que los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones significativas más elevadas en habilidades sociales ($t_{(8)}=2.44$, $p=.041$) y habilidades adaptativas ($t_{(8)}=2.82$, $p=.023$) en la fase post-test que en la fase pre-test. Por otra parte, los sujetos del grupo control obtienen puntuaciones similares en ambas fases en habilidades sociales ($t_{(8)}=1.42$, $p=.194$) y habilidades adaptativas ($t_{(8)}=1.64$, $p=.141$).

Tabla 8.3

ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y pos test) en competencia social evaluada por la madre o el padre mediante el BASC-P1.

	Tiempo			Condición			Tiempo* Condición			<i>d</i>
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	
Adaptabilidad	1.26	.278	.07	1.14	.300	.07	4.67	.046	.23	.73
Habilidades sociales	.01	.930	.00	3.08	.098	.16	5.79	.029	.26	1.08
Habilidades adaptativas	.30	.594	.02	2.24	.154	.12	6.35	.023	.28	.97

Puntuaciones pre y post-test de cada sujeto del grupo experimental

En las tablas 8.4, 8.5 y 8.6 se observan las puntuaciones referentes a los 9 participantes del grupo experimental. Se puede observar que en la mayoría de las dimensiones de competencia social aumentan las puntuaciones tras la participación de la madre o padre en el programa ACC. Igualmente en las figuras de la 8.1 a la 8.27 se observan los cambios en las variables de competencia social evaluados mediante el PKBS, el BASC-T (perspectiva de la maestra) y el BASC-P (madre o padre), pudiendo observar las puntuaciones de cada participante individualmente.

Tabla 8.4

Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en competencia social evaluadas por la maestra mediante la PKBS

Variables	Participante 1		Participante 2		Participante 3		Participante 4		Participante 5	
	PRE	POST								
Cooperación Social	3.00	2.92	2.75	2.58	2.50	2.83	2.42	2.92	2.58	2.92
Interacción Social	2.82	2.64	1.91	2.36	2.45	2.45	2.18	2.64	2.36	2.73
Independencia social	2.82	2.64	1.64	1.73	2.64	2.91	2.18	2.64	2.91	2.91
Total Competencia Social	2.88	2.73	2.10	2.22	2.53	2.73	2.26	2.73	2.62	2.85

Variables	Participante 6		Participante 7		Participante 8		Participante 9	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Cooperación Social	2.67	3,00	2.83	2.92	2.92	3.00	1.58	2.17
Interacción Social	2.82	2.91	2.73	3.00	2.64	3.00	1.73	2.27
Independencia social	3.00	3.00	2.91	3.00	3.00	3.00	2.55	2.82
Total Competencia Social	2.83	2.97	2.82	2.97	2.85	3.00	1.95	2.42

Nota: Máximo 3 puntos, mínimo 0.

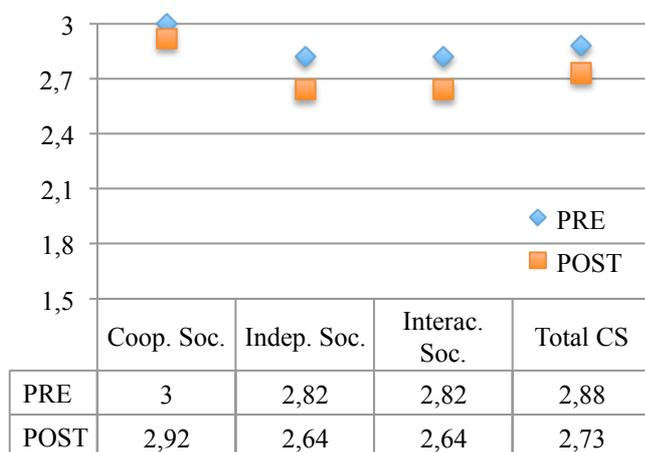


Figura 8.1. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 1

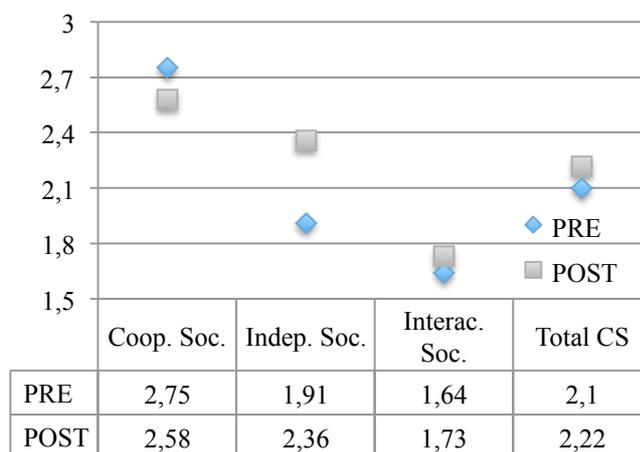


Figura 8.2. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 2

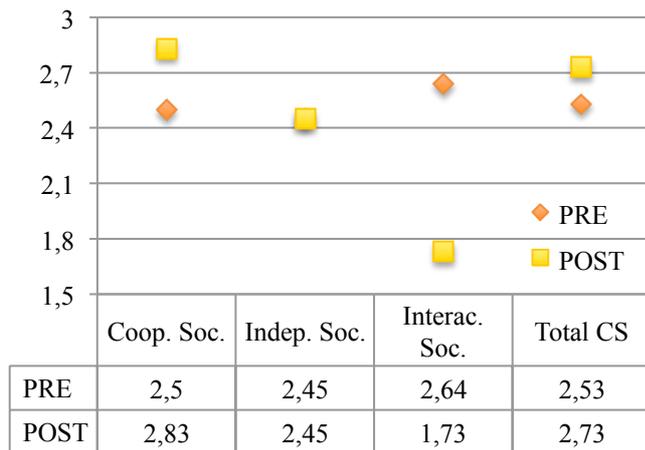


Figura 8.3. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 3



Figura 8.4. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 4

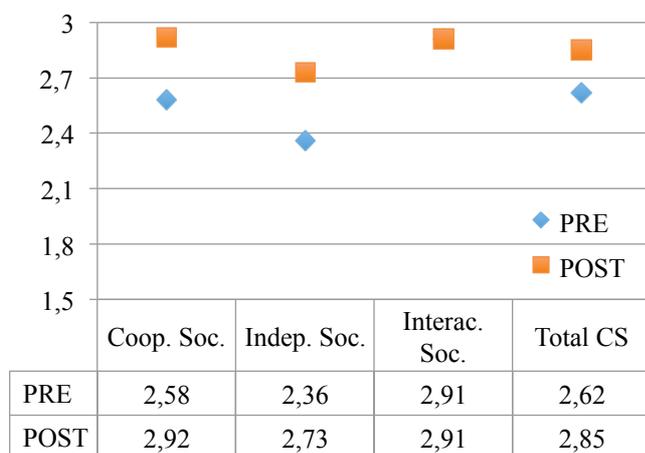


Figura 8.5. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 5

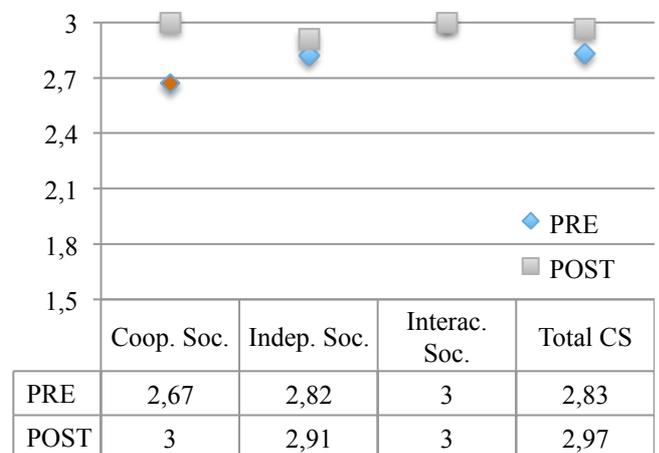


Figura 8.6. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 6

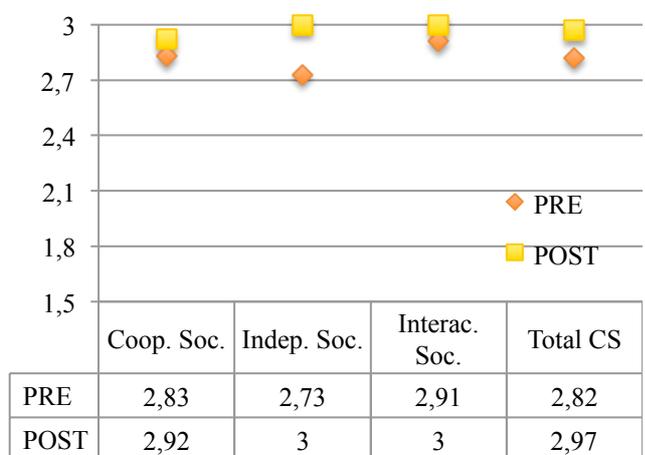


Figura 8.7. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 7

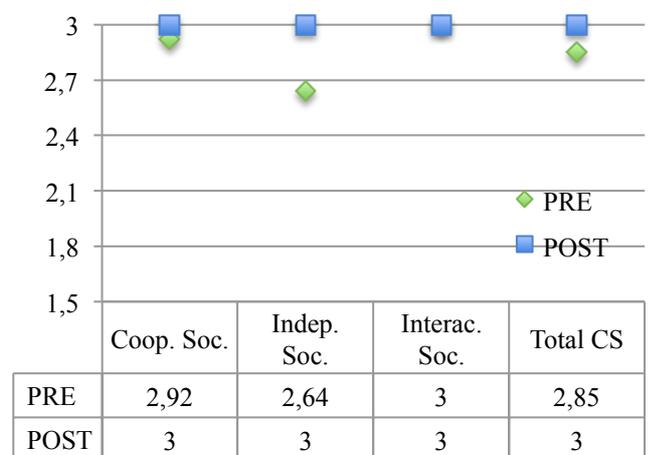


Figura 8.8. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 8

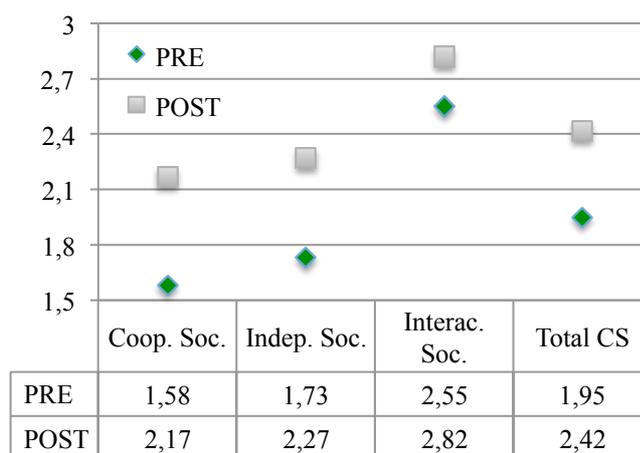


Figura 8.9. Puntuaciones medias de CS mediante el PKBS participante 9

Tabla 8.5

Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en competencia social evaluadas por la maestra mediante la BASC-T

Variables	Participante 1		Participante 2		Participante 3		Participante 4		Participante 5	
	PRE	POST								
Adaptabilidad	2.75	2.13	2.25	1.75	1.88	2.75	1.88	2.50	1.88	2.00
Habilidades sociales	2.50	2.20	2.10	1.60	1.70	2.00	1.00	1.70	1.10	1.40
Habilidades adaptativas	2.63	2.16	2.18	1.68	1.79	2.38	1.79	2.10	1.49	1.70
Variables	Participante 6		Participante 7		Participante 8		Participante 9			
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST		
Adaptabilidad	2.25	3.00	2.13	2.88	2.63	3.00	2.25	2.50		
Habilidades sociales	1.50	2.20	1.30	2.20	2.50	2.80	1.60	1.70		
Habilidades adaptativas	1.88	2.60	1.71	2.54	2.56	2.90	1.93	2.10		

Nota: Máximo 3 puntos, mínimo 0.

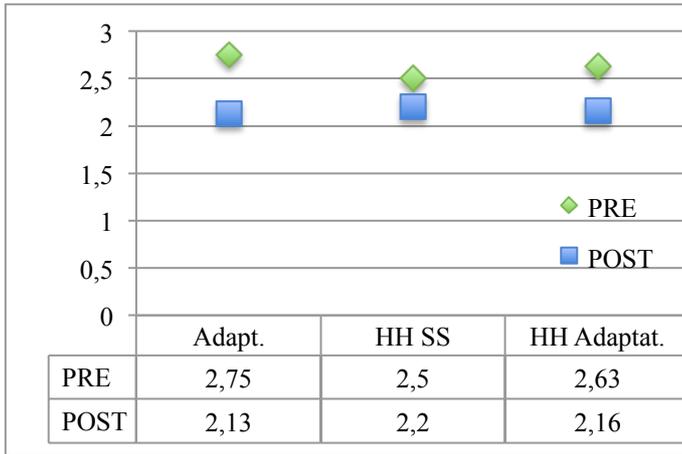


Figura 8.10. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 1

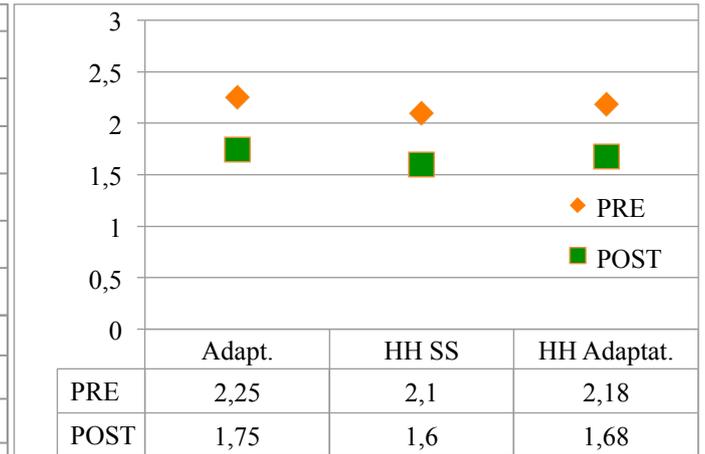


Figura 8.11. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 2



Figura 8.12. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 3



Figura 8.13. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante

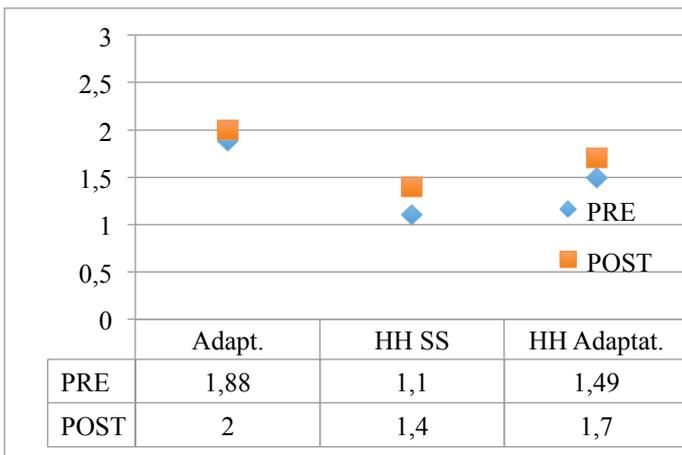


Figura 8.14. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 5

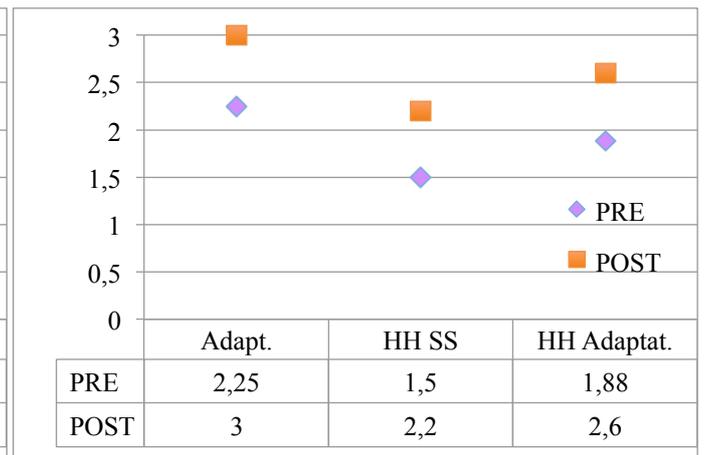


Figura 8.15. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 6

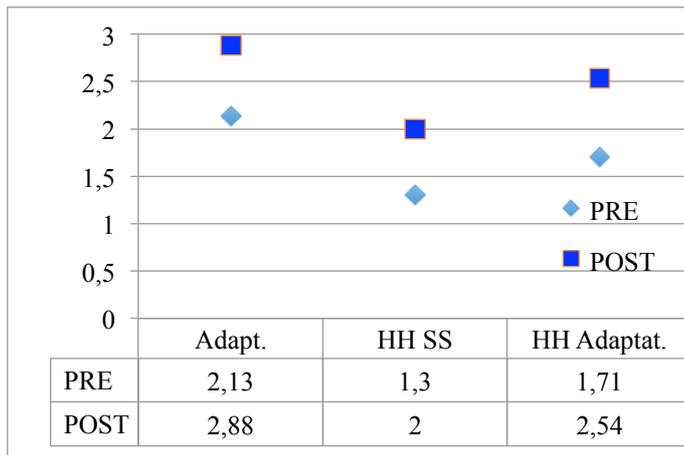


Figura 8.16. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 7

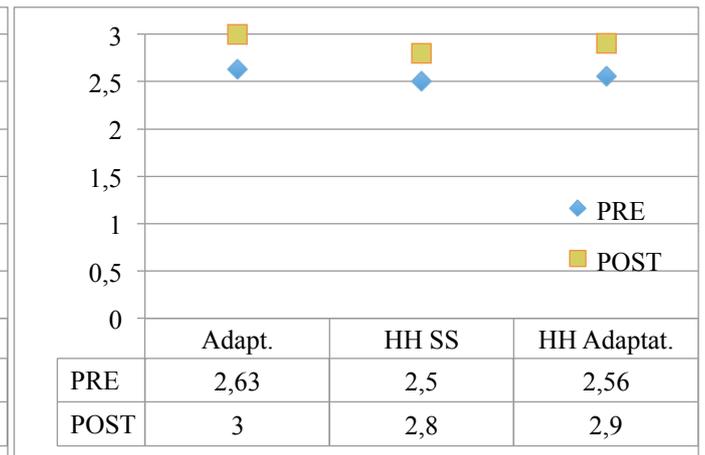


Figura 8.17. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 8

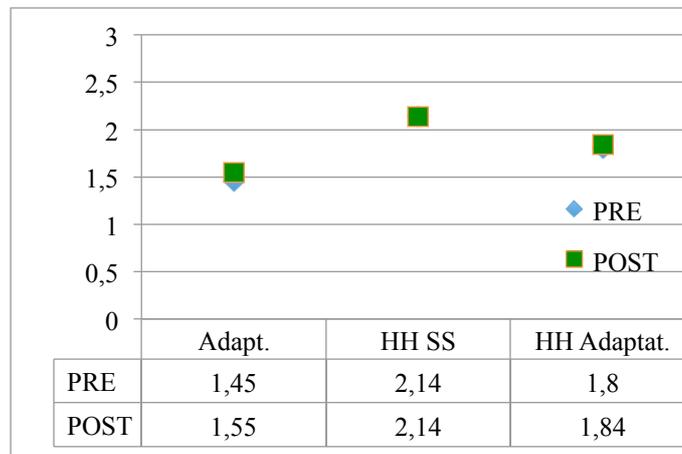


Figura 8.18. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-T participante 9

Tabla 8.6

Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en competencia social evaluadas por la maestra mediante la evaluadas por la madre o el padre mediante la BASC-P

Variables	Participante 1		Participante 2		Participante 3		Participante 4		Participante 5	
	PRE	POST								
Adaptabilidad	1.91	2.00	1.36	1.27	2.45	2.55	2.45	2.73	2.73	2.82
Habilidades sociales	1.36	1.71	1.43	1.29	2.21	2.36	2.57	2.57	2.79	3.00
Habilidades adaptativas	1.63	1.86	1.40	1.28	2.33	2.45	2.51	2.65	2.76	2.91
Variables	Participante 6		Participante 7		Participante 8		Participante 9			
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST		
Adaptabilidad	2.73	2.73	2.27	2.45	2.73	2.55	1.45	1.55		
Habilidades sociales	2.86	3.00	2.36	3.00	2.50	3.00	2.14	2.14		
Habilidades adaptativas	2.79	2.86	2.31	2.73	2.61	2.77	1.80	1.84		
Habilidades adaptativas	2.73	2.73	2.27	2.45	2.73	2.55	1.45	1.55		

Nota: Máximo 3 puntos, mínimo 0.

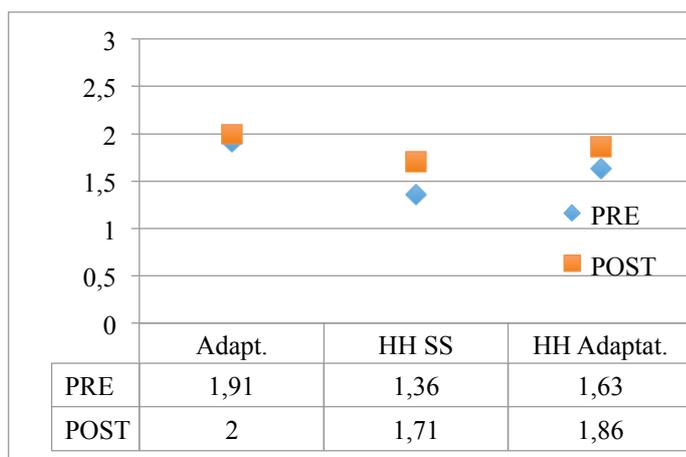


Figura 8.19. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 1



Figura 8.20. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 2

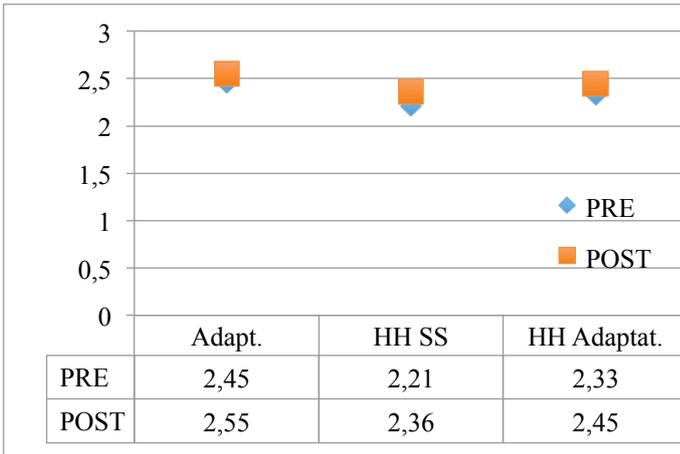


Figura 8.21. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 3

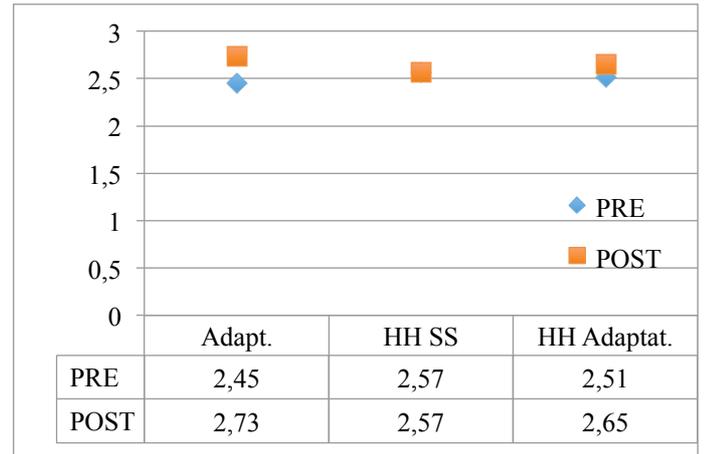


Figura 8.22. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 4

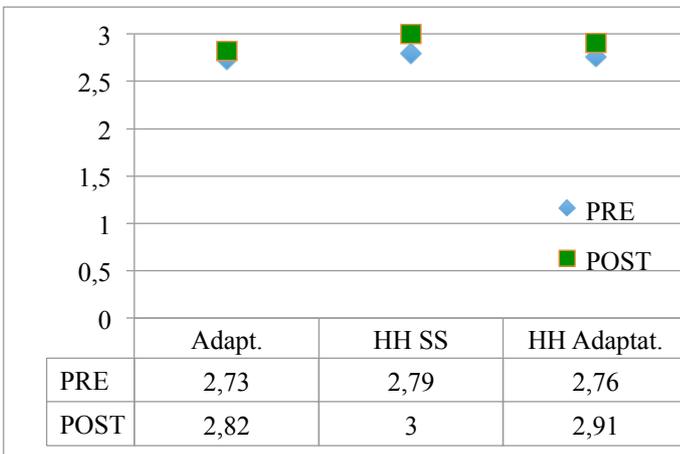


Figura 8.23. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 5

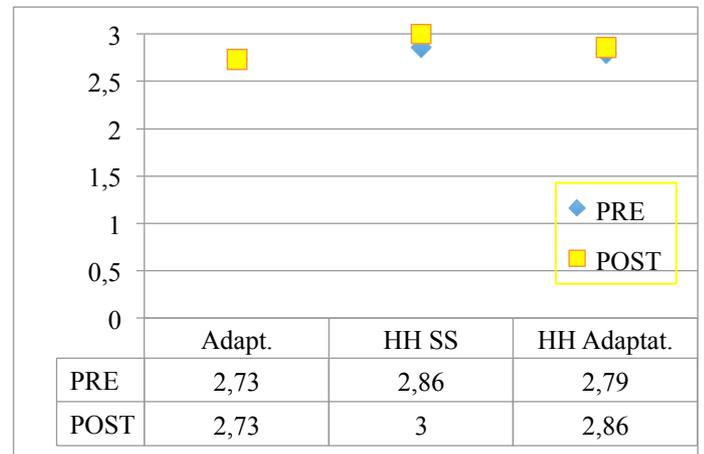


Figura 8.24. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 6

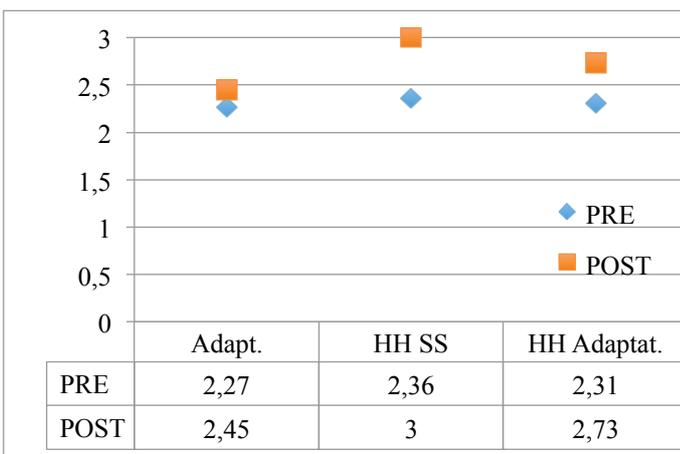


Figura 8.25. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 7

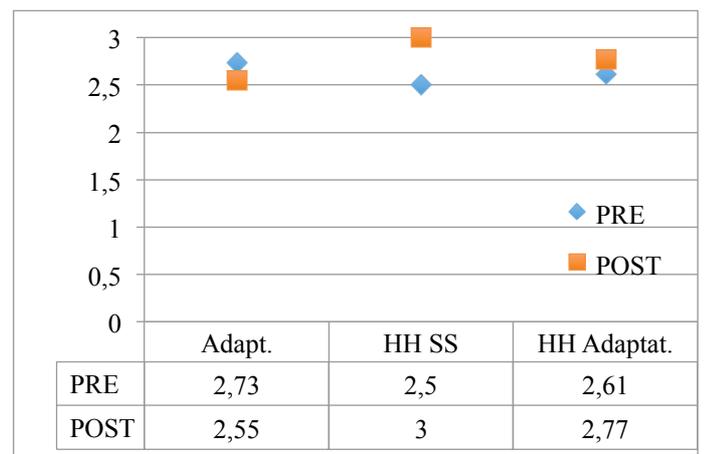


Figura 8.26. Puntuaciones medias de CS mediante el BASC-P participante 8

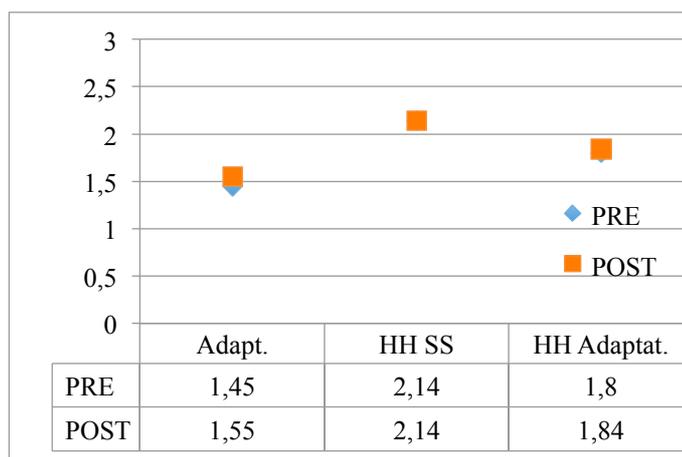


Figura 8.27. Descriptivos de CS mediante el BASC-P participante 9

Mediante el PKBS se obtienen puntuaciones ligeramente más elevadas tanto en la fase pre como en la fase post-test; en cuanto a diferentes evaluadores (BASC-T y BASC-P) se observa, sobre todo, que las puntuaciones de la madre o padre cambian en menor medida de la fase pre a la post-test con respecto a las de la maestra. Igualmente, se observa que en los participantes 1, 2 se producen ligeras disminuciones en las variables de adaptabilidad, habilidades sociales y adaptativas desde la perspectiva de la maestra mediante el BASC-T, así como en el participante 2 mediante el BASC-P; a favor de la fase post-test.

En un nivel general, se observa en el apartado 1 de esta sección (Análisis descriptivos) un aumento en todas las variables de competencia social del grupo experimental, evaluados mediante diferentes instrumentos y evaluadores. Pero al analizar cada caso individualmente, se observan matices en cada participante. Concretamente, los participantes 4, 6, 7, 8 y 9 aumentan en todas las variables de competencia social medidas mediante el PKBS. En cambio, los participantes 3 y 5 obtienen la misma puntuación en cooperación social e independencia social, respectivamente, en ambas fases. El participante 1 experimenta una breve disminución las variables de interacción e independencia social de 0.18 en ambas variables. Por su parte, el participante 2 disminuye 0.17 puntos en cooperación social de la fase pre a la post-test.

Con respecto a las habilidades adaptativas evaluadas mediante el BASC-T, se observa un aumento en todas las variables evaluadas desde el punto de vista de la maestra menos en los participantes 1 y 2, que se reducen en 0.65 y 0.50 puntos en adaptabilidad, en 0.30 y 0.50 puntos en habilidades sociales y en 0.47 y 0.50 en habilidades adaptativas respectivamente a favor de la fase post. Desde la perspectiva de la madre o del padre (BASC-P), existe un aumento también en la mayoría de las variables analizadas en todos los participantes, excepto

en el participante 2 que disminuye 0.09, 0.14 y 0.12 en cada una de las tres variables respectivamente (adaptabilidad, habilidades sociales y adaptativas) y los participantes 4 y 9 que se mantienen en la variable habilidades sociales.

3. Efectos del programa *Aprender a Convivir en Casa* en los problemas de conducta

Con respecto a los problemas de conducta evaluados por la maestra mediante el C-TRF (ver tabla 9.1), se observan efectos principales significativos de la variable tiempo (pre-test y post-test) en problemas de atención y externalización de problemas, obteniendo un tamaño del efecto de $\eta^2=.26$ y $.27$.

Asimismo, se observan efectos de interacción tiempo (pre-post) por condición (experimental y control) desde la perspectiva de la maestra mediante el C-TRF en las variables problemas de atención y externalización de problemas (ver tabla 9.1), mostrando tamaños del efecto η^2 de $.03$ y $.26$ y de d de $.60$ y $.53$, respectivamente.

Por el contrario, no se obtuvieron efectos principales significativos de la variable condición (experimental y control) en problemas de conducta evaluados mediante el C-TRF.

En las variables de problemas de conducta evaluados mediante el C-TRF, las comparaciones intragrupo entre las fases pre y post-test muestran que los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones significativamente más bajas en problemas de atención ($t_{(8)}=2.82$, $p=.023$) y problemas externalizantes ($t_{(8)}=2.59$, $p=.032$) de la fase pre a la post-test. En cambio, los sujetos del grupo control obtienen puntuaciones similares en ambas fases en problemas de atención ($t_{(8)}=0.00$, $p=1.00$) y problemas externalizantes ($t_{(8)}=0.09$, $p=.927$).

Tabla 9.1.

ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y post test) en problemas de conducta evaluada por la maestra mediante la C-TRF.

	Tiempo			Condición			Tiempo* Condición			<i>d</i>
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	
Reactividad emocional	1.17	.294	.07	.05	.820	.00	2.31	.126	.13	.15
Ansiedad-depresión	3.01	.102	.16	.03	.870	.00	.48	.498	.03	0
Quejas somáticas	1.00	.33	.06	.10	.753	.00	1.00	.059	.33	.05
Timidez	.81	.382	.05	1.00	.333	.06	.45	.510	.03	.60
Problemas de atención	5.50	.032	.26	.59	.454	.03	5.50	.032	.26	.59

Comportamiento agresivo	3.79	.069	.19	.00	.957	.00	3.39	.084	.17	.38
Internalización de problemas	2.44	.138	.13	.02	.896	.00	1.49	.240	.08	.28
Externalización de problemas	5.89	.027	.27	.28	.606	.02	5.55	.032	.26	.53

En las variables analizadas mediante el BASC-T (ver tabla 9.2) se observan efectos principales significativos de la variable tiempo (pre-test y post-test) en agresividad, problemas de atención, hiperactividad, depresión, internalización y externalización de problemas obteniendo puntuaciones más bajas en la fase post-test. Los tamaños del efecto mostraron puntuaciones de entre $\eta^2=.23$ a $.60$.

Asimismo, se observan efectos de interacción tiempo (pre-post) por condición (experimental y control) desde la perspectiva de la maestra mediante el BASC-T en las variables: problemas de atención, hiperactividad, depresión y externalización de problemas (ver tabla 9.2), evaluadas a través del BASC-T, reduciendo las puntuaciones de la fase pre a la post-test, con una reducción en las puntuaciones del grupo experimental. Los tamaños del efecto en estas variables se sitúan en torno a $.26$ y $.33$ en la η^2 y de $.27$ a $.63$ en la d .

Tabla 9.2.

ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y post test) en problemas de conducta evaluada por la maestra mediante la BASC-T.

	Tiempo			Condición			Tiempo* Condición			<i>d</i>
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	
Ansiedad	3.27	.089	.17	0.39	.542	.02	0.36	.555	.02	.24
Problemas de atención	24.53	.000	.60	5.19	.037	.24	7.76	.013	.33	.27
Agresividad	4.83	.043	.23	0.42	.528	.02	2.72	.119	.14	.10
Hiperactividad	9.85	.006	.38	2.54	.130	.14	5.54	.032	.26	.54
Retraimiento	0.01	.932	.00	0.62	.441	.04	0.61	.447	.04	.22
Depresión	5.72	.029	.26	0.29	.597	.02	7.24	.016	.31	.63
Internalización de problemas	16.65	.001	.51	0.04	.840	.00	2.97	.104	.16	.26
Externalización de problemas	9.99	.006	.38	1.29	.273	.07	5.62	.031	.26	.28

Las comparaciones intragrupo, de las variables del BASC-T, entre las fases pre y post-test muestran que los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones

significativamente más bajas en la fase post-test en problemas de atención ($t_{(8)}=4.49$, $p=.002$), hiperactividad ($t_{(8)}=2.92$, $p=.019$), depresión ($t_{(8)}=2.79$, $p=.023$) y problemas externalizantes ($t_{(8)}=2.90$, $p=.020$). En cambio, los sujetos del grupo control obtienen puntuaciones similares del BASC-T en ambas fases en problemas de atención ($t_{(8)}=2.13$, $p=.065$), hiperactividad ($t_{(8)}=1.15$, $p=.282$) y problemas externalizantes ($t_{(8)}=1.32$, $p=.224$). En relación con la depresión ($t_{(8)}=0.36$, $p=.729$), el grupo control aumenta de la fase pre a la post-test.

Desde la perspectiva de la madre o padre (BASC-P, ver tabla 9.3), en relación con los problemas de conducta, los análisis de datos realizados muestran efectos principales significativos de tiempo (pre-test y post-test) únicamente en la variable externalización de problemas, reduciendo las puntuaciones en la fase post-test, siendo la $\eta^2=.37$.

Por otro lado, se obtienen efectos de interacción tiempo (pre-post) por condición (experimental y control) en las variables: hiperactividad y externalización de problemas analizadas a través del BASC-P a favor del grupo experimental, obteniendo puntuaciones más bajas en la fase post-test. Los tamaños del efecto fueron de $\eta^2=.27$ y $d=.74$, y de $\eta^2=.36$ y $d=.57$, respectivamente.

No se observan efectos principales significativos de la variable condición (pre-test y post-test).

Tabla 9.3.

ANOVA de medidas repetidas de los grupos experimental (n=9) y control (n=9) en los tiempos (pre y post-test) en problemas de conducta evaluada por la madre o el padre mediante el BASC-P.

	Tiempo			Condición			Tiempo* Condición			<i>d</i>
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	
Ansiedad	2.09	.168	.12	1.82	.196	.10	0.14	.709	.01	.60
Problemas de atención	0.40	.537	.02	3.19	.093	.17	1.78	.201	.10	1.06
Agresividad	4.50	.050	.22	0.33	.573	.02	0.03	.862	.00	.28
Hiperactividad	4.07	.061	.20	0.77	.394	.05	6.03	.026	.27	.74
Retraimiento	0.07	.796	.00	0.22	.091	1.60	2.92	.107	.15	.99
Depresión	0.24	.630	.01	0.92	.352	.05	2.60	.126	.14	.62
Internalización de problemas	1.58	.227	.09	1.51	.237	.09	1.22	.286	.07	.63
Externalización de problemas	9.53	.007	.37	0.01	.907	.00	9.06	.008	.36	.57

Las comparaciones intragrupo entre las fases pre y post-test evaluadas mediante el BASC-P muestran que los sujetos del grupo experimental obtienen puntuaciones significativamente más bajas en hiperactividad ($t_{(8)}=4.37$, $p=.002$) de la fase pre a la post-test. En cambio, el grupo control obtiene puntuaciones más altas de la fase pre a la post-test en hiperactividad ($t_{(8)}=0.25$, $p=.806$).

Puntuaciones pre y post-test de cada sujeto del grupo experimental

En las tablas 9.4, 9.5 y 9.6 se observan las puntuaciones medias referentes a los 9 participantes del grupo experimental en problemas de conducta. Por otro lado, en las figuras de la 9.1 a la 9.27 se observan los cambios en las variables de problemas de conducta evaluados mediante el C-TRF, el BASC-T (perspectiva de la maestra) y el BASC-P (madre o padre).

Tabla 9.4

Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en problemas de conducta evaluadas por la maestra mediante la C-TRF

Variables	Participante 1		Participante 2		Participante 3		Participante 4		Participante 5	
	PRE	POST								
Reactividad emocional	0.00	0.29	0.71	0.57	0.14	0.00	0.86	0.43	0.29	0.14
Ansiedad-depresión	0.13	0.38	1.38	1.38	0.25	0.13	1.00	0.75	0.50	0.25
Quejas somáticas	0.14	0.00	0.14	0.00	0.00	0.00	0.86	0.71	0.29	0.29
Timidez	0.10	0.50	0.70	0.70	0.30	0.30	0.70	0.40	0.40	0.20
Problemas de atención	0.00	0.00	0.11	0.11	0.67	0.33	0.67	0.44	0.33	0.11
Comportamiento agresivo	0.04	0.00	0.24	0.04	0.32	0.20	0.12	0.08	0.08	0.00
Internalización de problemas	0.09	0.29	0.73	0.66	0.17	0.11	0.85	0.57	0.37	0.22
Externalización de problemas	0.02	0.00	0.18	0.08	0.49	0.27	0.39	0.26	0.21	0.06
Variables	Participante 6		Participante 7		Participante 8		Participante 9			
	PRE	POST								
Reactividad emocional	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.29	0.00		
Ansiedad-depresión	0.00	0.00	0.13	0.13	0.25	0.00	0.25	0.00		
Quejas somáticas	0.00	0.00	0.00	0.00	0.14	0.29	0.00	0.00		
Timidez	0.00	0.10	0.10	0.00	0.10	0.00	0.60	0.10		
Problemas de atención	0.11	0.11	0.11	0.00	0.00	0.00	0.44	0.11		
Comportamiento agresivo	0.12	0.00	0.04	0.00	0.00	0.00	1.20	0.40		

Internalización de problemas	0.00	0.03	0.06	0.03	0.12	0.07	0.28	0.03
Externalización de problemas	0.12	0.06	0.08	0.00	0.00	0.00	0.82	0.26

Nota: Máximo 2 puntos, mínimo 0.

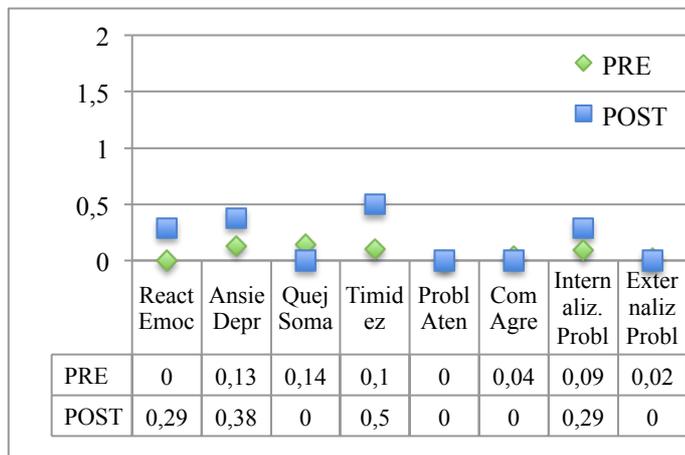


Figura 9.1. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 1

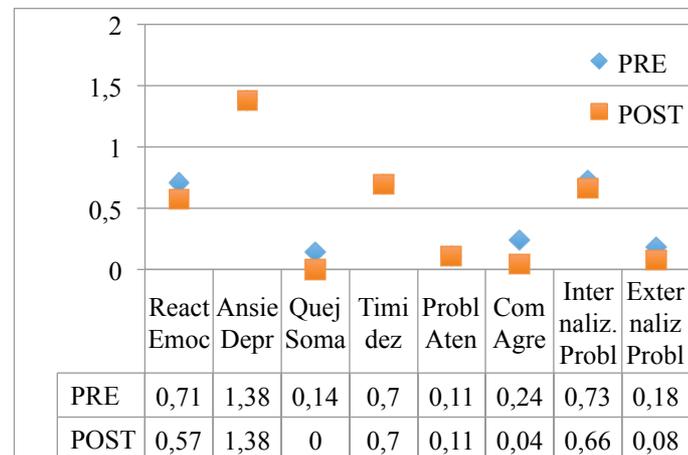


Figura 9.2. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 2

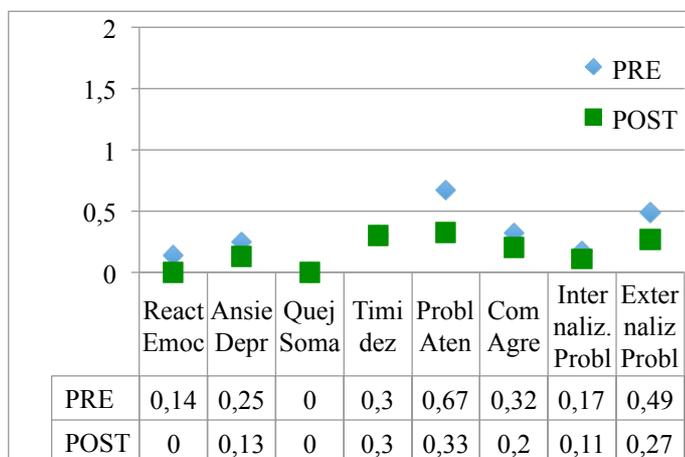


Figura 9.3. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 3

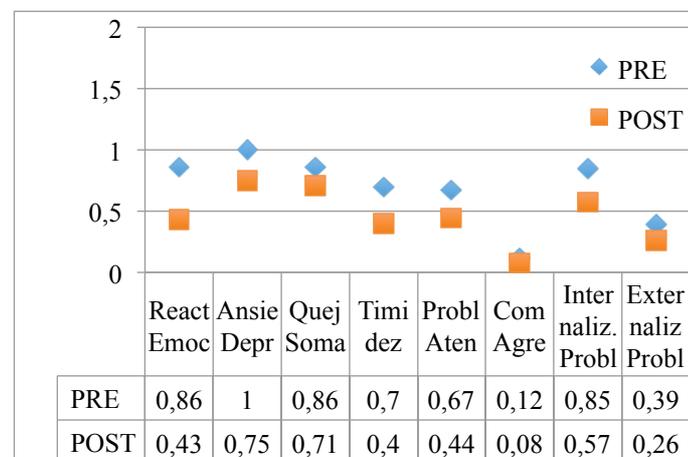


Figura 9.4. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 4

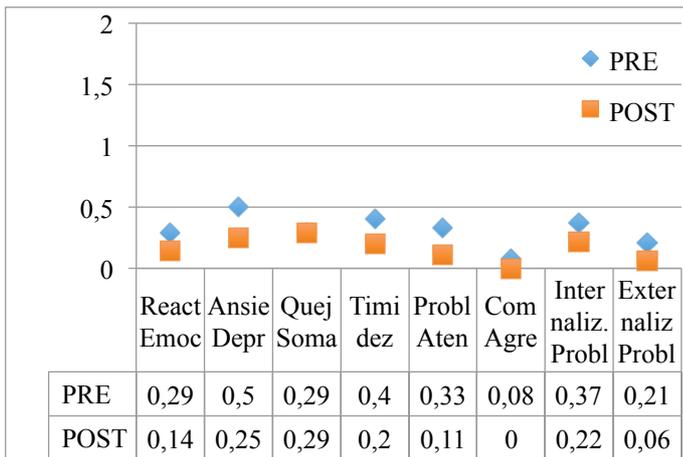


Figura 9.5. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 5

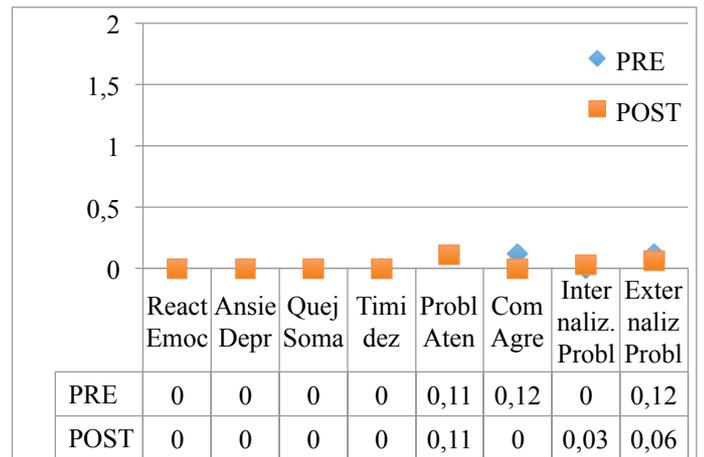


Figura 9.6. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 6

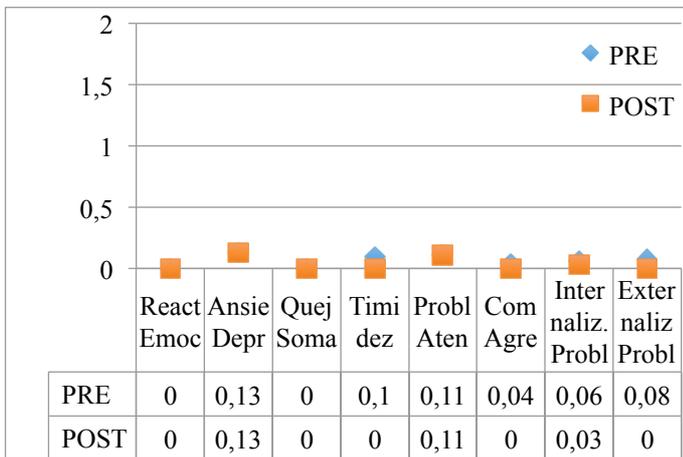


Figura 9.7. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 7

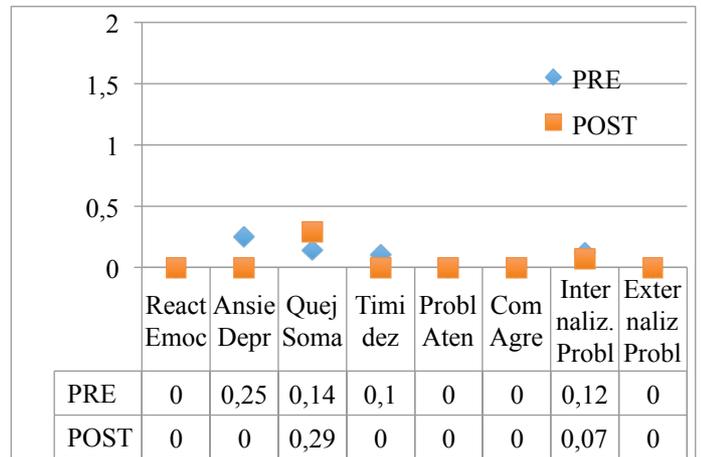


Figura 9.8. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 8

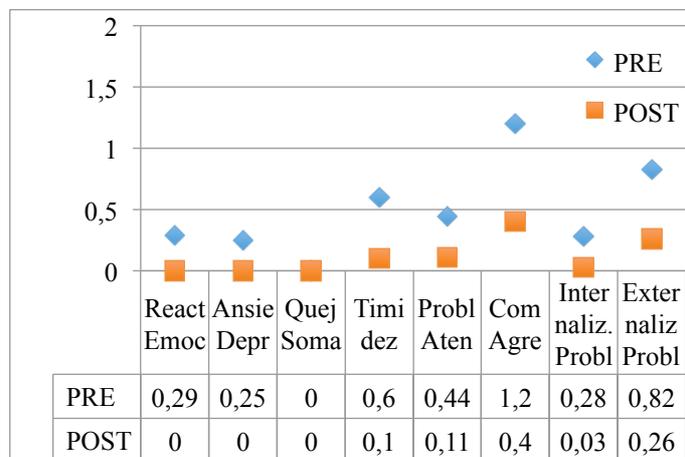


Figura 9.9. Puntuaciones medias de PC mediante el C-TRF participante 9

Tabla 9.5

Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en problemas de conducta evaluados por la maestra mediante la BASC-T

Variables	Participante 1		Participante 2		Participante 3		Participante 4		Participante 5	
	PRE	POST								
Ansiedad	0.14	0.14	0.71	0.29	0.57	0.57	0.43	0.43	0.29	0.29
Problemas de atención	0.29	0.00	0.14	0.00	1.71	1.14	1.29	0.43	1.00	0.43
Agresividad	0.00	0.08	0.08	0.08	0.92	0.75	0.33	0.17	0.08	0.08
Hiperactividad	0.60	0.00	0.00	0.00	1.40	0.90	0.20	0.10	0.10	0.10
Retraimiento	0.44	1.22	1.67	2.22	0.33	0.33	0.67	0.56	0.44	0.33
Depresión	0.18	0.09	0.64	0.64	0.55	0.36	1.00	0.55	0.73	0.45
Internalización de problemas	0.16	0.23	0.68	0.92	0.56	0.94	0.71	0.97	0.51	0.74
Externalización de problemas	0.30	0.04	0.04	0.04	1.16	0.83	0.27	0.13	0.09	0.09
Variables	Participante 6		Participante 7		Participante 8		Participante 9			
	PRE	POST								
Ansiedad	0.14	0.14	0.14	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Problemas de atención	0.71	.014	0.29	0.00	0.00	0.00	0.29	0.00		
Agresividad	0.58	0.25	0.25	0.08	0.17	0.08	1.83	0.92		
Hiperactividad	0.60	0.40	0.50	0.30	0.10	0.10	1.00	0.50		
Retraimiento	0.33	0.00	0.33	0.33	0.33	0.33	0.67	0.44		
Depresión	0.09	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.64	0.18		
Internalización de problemas	0.12	0.14	0.07	0.00	0.00	0.00	0.32	0.18		
Externalización de problemas	0.59	0.33	0.38	0.19	0.13	0.09	1.42	0.71		

Nota: n=9. Máximo 3 puntos, mínimo 0

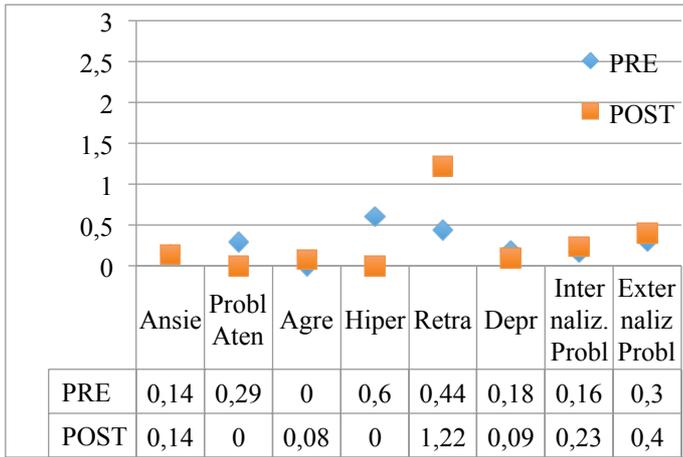


Figura 9.10. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 1

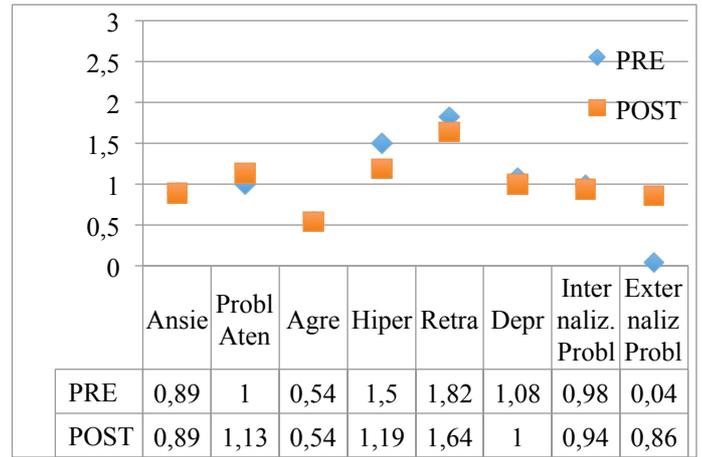


Figura 9.11. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 2

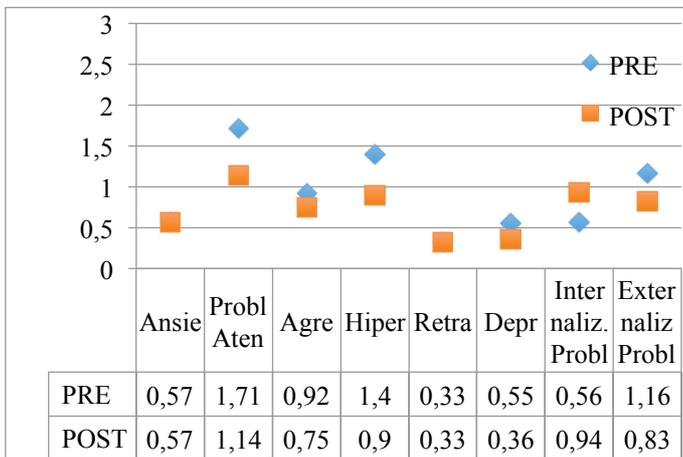


Figura 9.12. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 3

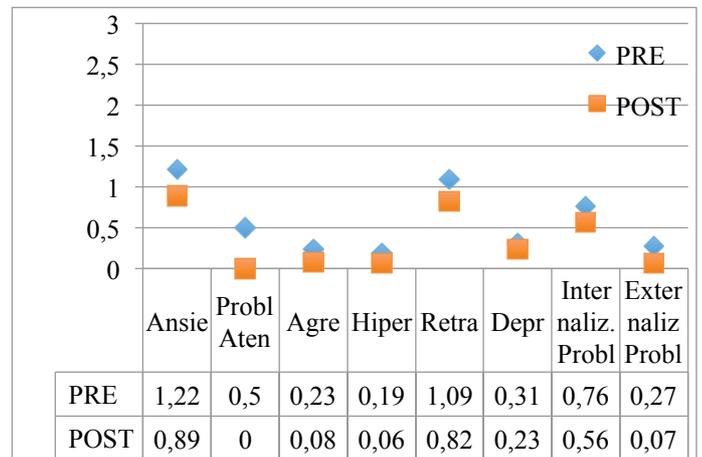


Figura 9.13. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 4

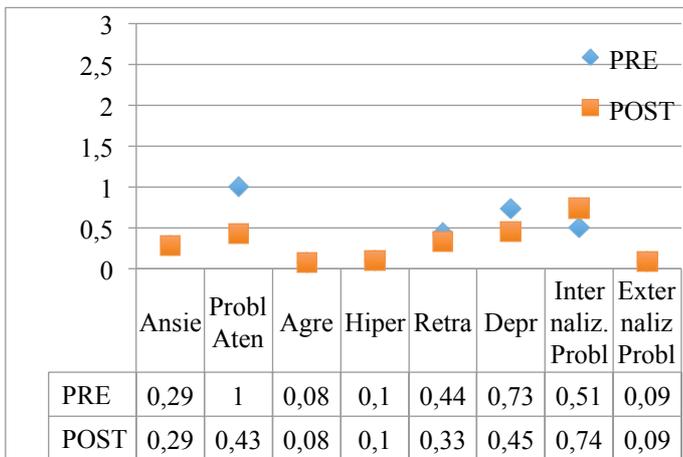


Figura 9.14. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 5

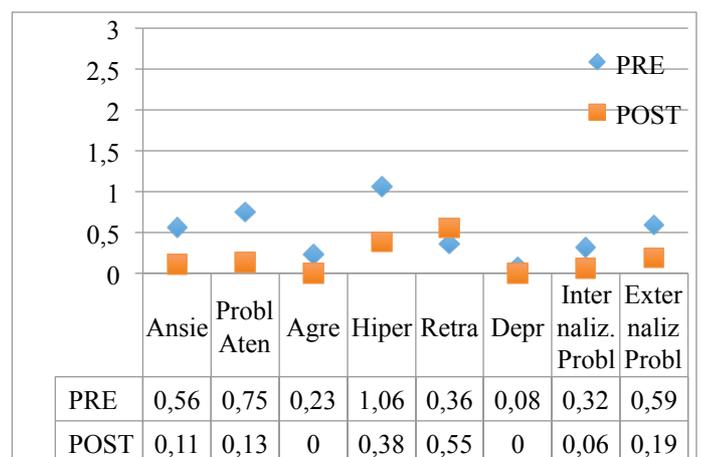


Figura 9.15. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 6

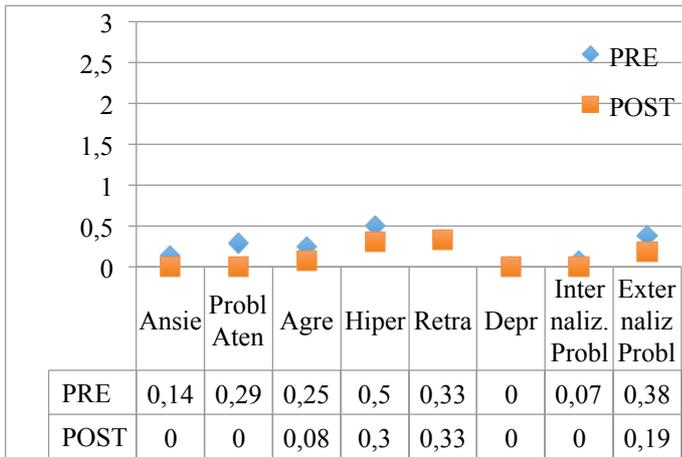


Figura 9.16. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 7

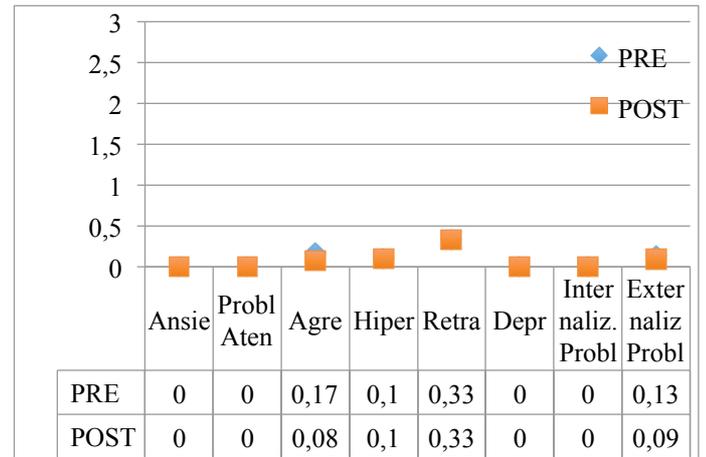


Figura 9.17. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 8

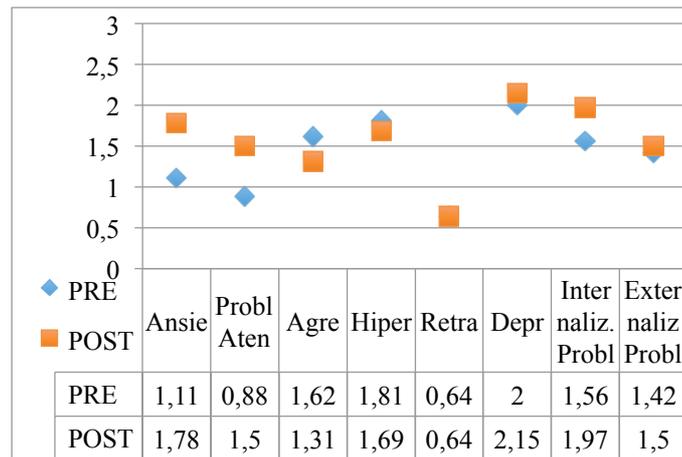


Figura 9.18. Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-T participante 9

Tabla 9.6.

Puntuaciones medias de cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test en problemas de conducta evaluados por la madre o el padre mediante la BASC-P

Variables	Participante 1		Participante 2		Participante 3		Participante 4		Participante 5	
	PRE	POST								
Ansiedad	0.22	0.22	0.89	0.89	0.89	0.56	1.22	0.89	0.78	0.44
Problemas de atención	0.75	0.63	1.00	1.13	0.88	0.25	0.50	0.00	0.00	0.00
Agresividad	0.31	0.31	0.54	0.54	0.54	0.38	0.23	0.08	0.00	0.08
Hiperactividad	1.06	0.81	1.50	1.19	1.06	0.88	0.19	0.06	0.06	0.00
Retraimiento	1.36	1.09	1.82	1.64	0.82	0.82	1.09	0.82	1.18	0.82
Depresión	0.46	0.38	1.08	1.00	0.62	0.23	0.31	0.23	0.00	0.15
Internalización de problemas	0.34	0.30	0.98	0.94	0.75	0.39	0.76	0.56	0.39	0.30
Externalización de problemas	0.30	0.56	0.04	0.86	1.16	0.63	0.27	0.07	0.09	0.04
Variables	Participante 6		Participante 7		Participante 8		Participante 9			
	PRE	POST								
Ansiedad	0.56	0.11	0.67	0.33	1.11	0.89	1.11	1.78		
Problemas de atención	0.75	0.13	0.13	0.00	0.63	0.13	0.88	1.50		
Agresividad	0.23	0.00	0.08	0.00	0.23	0.23	1.62	1.31		
Hiperactividad	1.06	0.38	0.75	0.38	1.00	0.56	1.81	1.69		
Retraimiento	0.36	0.55	0.73	0.91	1.09	0.45	0.64	0.64		
Depresión	0.08	0.00	0.46	0.15	0.77	0.31	2.00	2.15		
Internalización de problemas	0.12	0.14	0.07	0.00	0.00	0.00	0.32	0.18		
Externalización de problemas	0.59	0.33	0.38	0.19	0.13	0.09	1.42	0.71		

Nota: Máximo 3 puntos, mínimo 0.

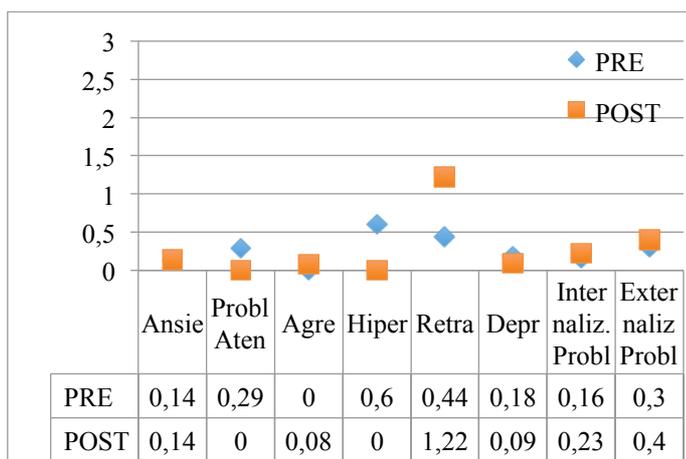


Figura 9.19 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 1

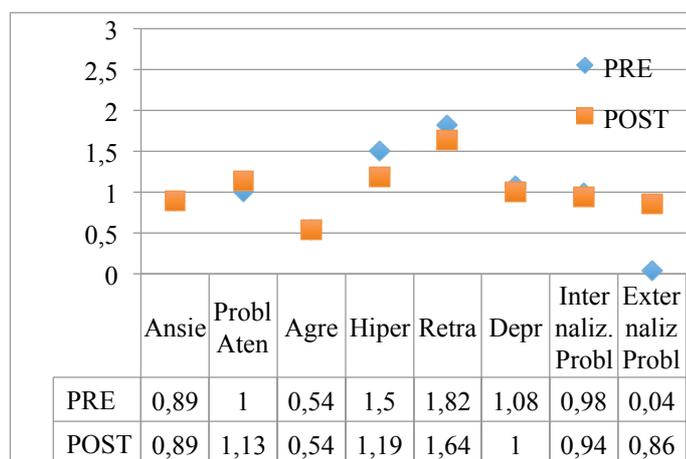


Figura 9.20 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 2

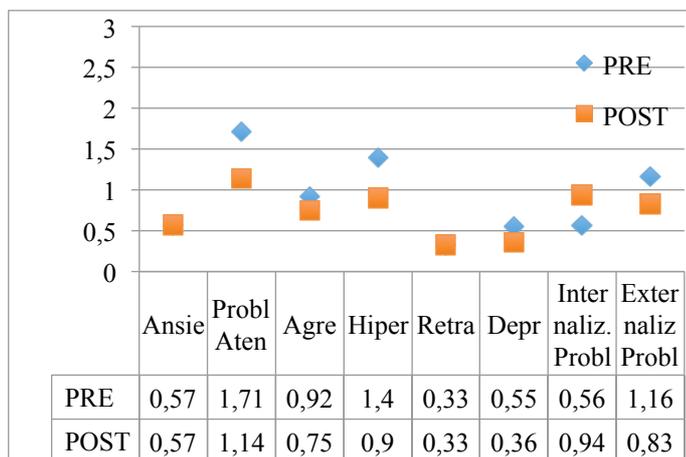


Figura 9.21 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 3

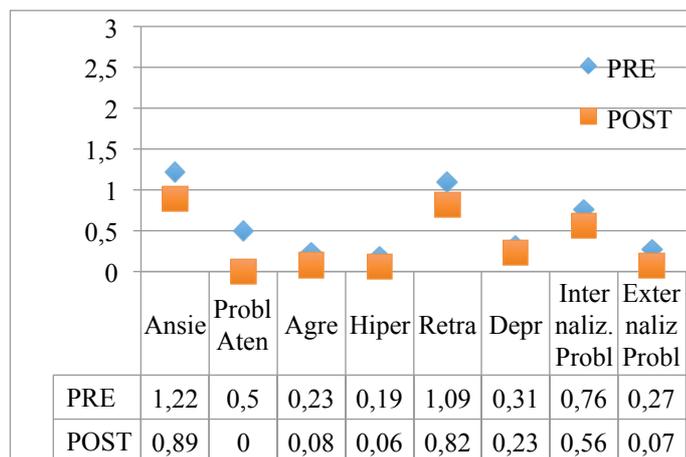


Figura 9.22 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 4

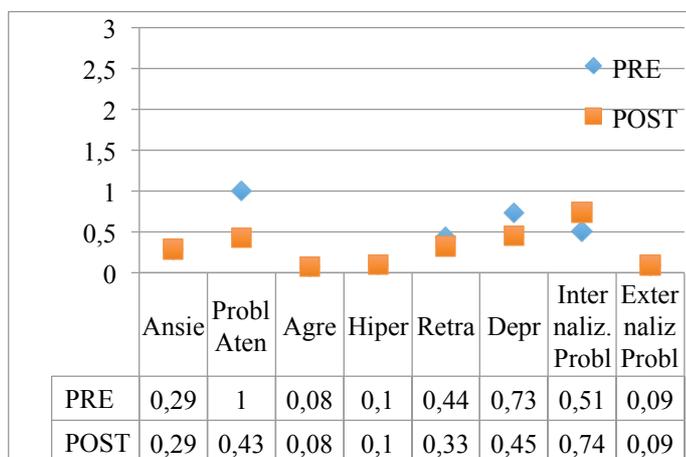


Figura 9.23 Puntuaciones medias de PC mediante el

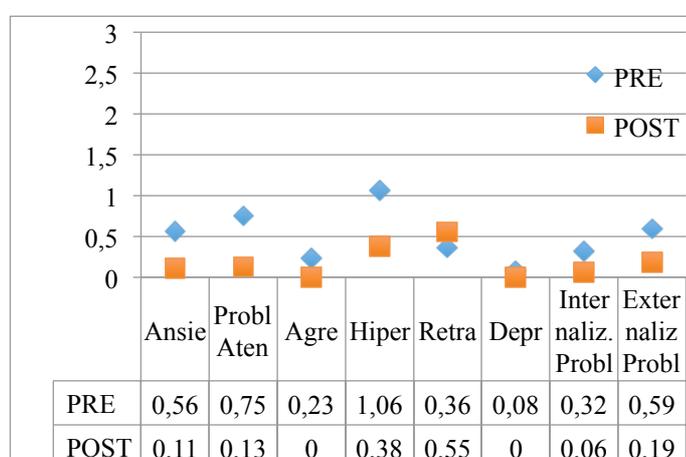


Figura 9.24 Puntuaciones medias de PC mediante el

BASC-P participante 5

BASC-P participante 6

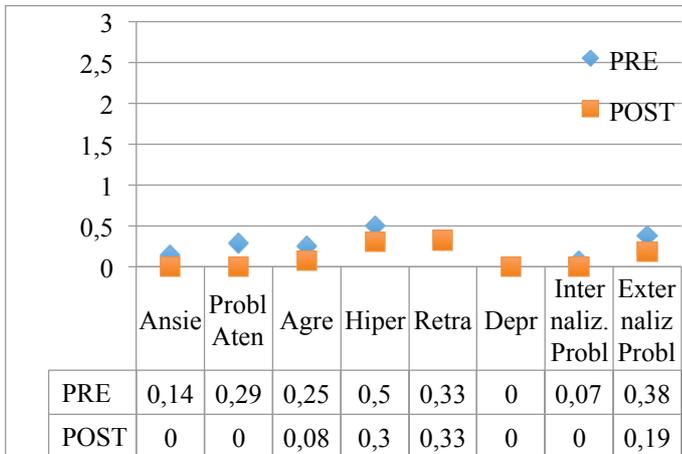


Figura 9.25 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 7

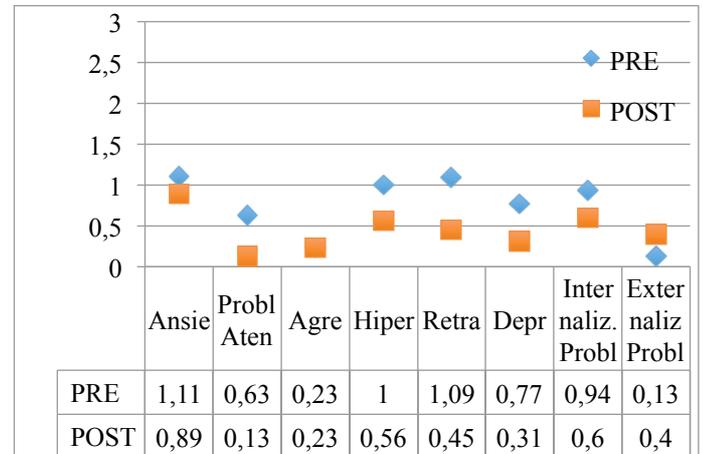


Figura 9.26 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 8

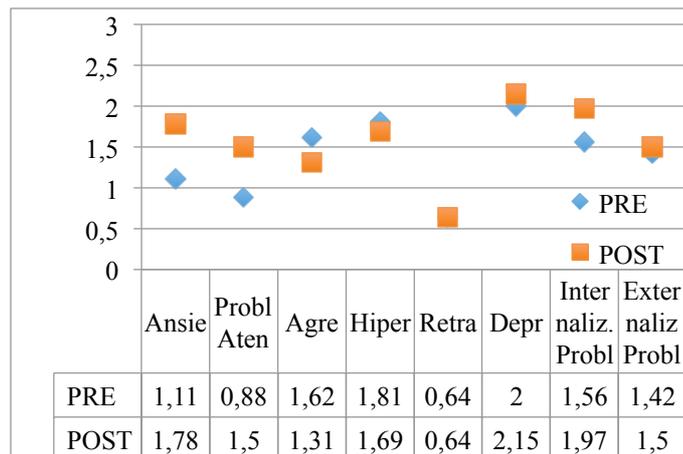


Figura 9.27 Puntuaciones medias de PC mediante el BASC-P participante 9

Observando las figuras anteriores (de la 9.1 a la 9.27), se perciben diferencias entre los datos obtenidos mediante los dos instrumentos desde el punto de vista de la maestra que se han utilizado para evaluar los problemas de conducta (C-TRF y BASC-T). Partiendo de las puntuaciones máximas y mínimas que cada instrumento posee (máximas de 2 en el C-TRF y de 3 en el BASC; y mínimas de 0 en ambas), los gráficos muestran, a grandes rasgos, disminuciones en la mayoría de los participantes. Contrariamente, los participantes 1 y 6 aumentan en 0.20 y 0.03 sus puntuaciones respectivamente en problemas internalizantes evaluados mediante el C-TRF. En el caso del participante 8 se mantiene en el nivel más bajo (0) en ambas fases pre y post-test en la externalización de problemas mediante el CBCL e

internalización de problemas evaluado por el BASC-T. Siguiendo con la evaluación desde el punto de vista de la maestra, se observa una disminución en la mayoría de los participantes en las variables de conducta social relacionadas con los problemas de conducta (BASC-T) menos en los participante 1 y 2 (aumentan en retraimiento en 0.78 y de 0.55 e internalización de problemas en 0.07 y 0.24 respectivamente en la fase post-test), 4 y 5 (aumenta en internalización de problemas en 0.26 y 0.23 respectivamente en la fase post-test).

En cuanto a las evaluaciones realizadas por la madre o el padre (BASC-P) se observa que puntúan más alto en los problemas de conducta de sus hijos con respecto a la maestra, tanto en la fase pre como en la post-test, sobre todo en las variables de ansiedad, agresividad, hiperactividad y retraimiento.

4. Modificación de los estilos educativos y satisfacción de las familias participantes

Estilos Educativos Parentales

En relación con los estilos educativos parentales, se observa alguna diferencia en un nivel general entre los participantes del grupo experimental en la fase pre y post-test, concretamente en el participante 2 (tabla 10.1).

Tabla 10.1

PEF – Percepción de Prácticas Educativas Familiares de los participante del grupo experimental

Participante	Percepción del estilo educativo parental desde el punto de vista del niño		Percepción del estilo educativo maternal desde el punto de vista de la madre	
	PRE	POST	PRE	POST
1	- *	- *	Democrática	Democrática
2	Democ-Permis	Democ-Permis	Democ-Permis Autor	Democ-Permis
3	Permis- Democ	Permis- Democ	Democrática	Democrática
4	Democ-Permis	Democ-Permis	Democrática	Democrática
5	Democ-Permis	Democ-Permis	Democrática	Democrática
6	Democ-Permis	Democ-Permis	Democrática	Democrática
7	Democ-Permis	Democ-Permis	Democrática	Democrática
8	Democ-Permis	Permis- Democ	Democrática	Democrática
9	Democrática	Democrática	Democrática	Democrática

*Nota: *Al realizar la prueba 3l participante 1 decía en la mayoría de las preguntas “no lo sé”. Puede ocurrir en edades tempranas (3 y 4 años).*

En este caso, tanto del niño como la de la propia madre se modifican, pasando de un estilo democrático-permisivo a uno permisivo-democrático y de un estilo ambiguo (donde no se observaba un estilo concreto) a uno democrático-permisivo. En los demás participantes no se observan apenas cambios tras la realización de la intervención, siendo el estilo democrático-permisivo el más común desde la perspectiva del niño (56 %), seguido del

permisivo-democrático (22%) y del democrático (11%). Con respecto a la percepción parental, el estilo más común es el democrático (89%), seguido del democrático-permisivo (11%). En la tabla 10.1 se puede observar los estilos educativos predominantes antes y después de la intervención desde la perspectiva infantil y parental.

Satisfacción de las familias participantes. Resultados del cuestionario ad hoc

Las puntuaciones generales que se observan en la Tabla 11 muestran el elevado grado de satisfacción que tienen los padres que han participado en el programa. Un 69.2% están totalmente de acuerdo en la *importancia de poner en práctica en la escuela programas dirigidos a madres y padres, para la educación y el desarrollo de sus hijos* (Ítem 1). Además, un 76.9% está totalmente de acuerdo en que *este tipo de programas se debe realizar de forma habitual en los centros educativos* (Ítem 2). Un 76.9% *tiene una visión positiva del programa y de las actividades que han ido desarrollando a lo largo de las sesiones* (Ítem 3), estando un 57.7% totalmente de acuerdo en que *la participación en el programa ha supuesto un beneficio en sus labores como padres* (Ítem 4). Las *temáticas les han parecido interesantes* (Ítem 5) en un 85%. No obstante, casi un 8% no han podido *realizar habitualmente las tareas que se recomendaban para casa*, estando de acuerdo en la necesidad de hacerlas y llevarlas a cabo un 53.8% (Ítem 6), creyendo además este porcentaje que *han sido provechosas* (Ítem 9). Un 11.5% cree que *la duración del programa no ha sido adecuada*, mostrando su interés en que se amplíen las 10 sesiones (Ítem 7). La totalidad de padres creen que *las actividades han sido interesantes* (Ítem 8). Un 76.9% están totalmente de acuerdo en que *la metodología del programa es la adecuada y las habilidades de la monitora que lo ha implementado les han parecido buenas* (Ítem 10 y 11).

Un 69.2% está totalmente de acuerdo en que después de su participación en *Aprender a Convivir en Casa* son más *conscientes de la importancia de expresar emociones positivas a los hijos* (Ítem 12), un 65.4% lo es de *la importancia de razonar con sus hijos las normas* (Ítem 13), o de *la necesidad de dialogar y de dedicar más tiempo a los hijos* (Ítem 14), en un 76.9%. En relación a los Ítems 15, 16 y 17 un 61.5%, un 69.2% y un 42.3% de los padres participantes está totalmente de acuerdo en *no ceder cuando sus hijos piden algo de forma inadecuada, autocontrolar y relajarse en determinadas situaciones* y que son modelos, *fomentando en los hijos que hagan lo que ellos promueven con su comportamiento*, respectivamente. Un 61.5% piensan que *sus hijos necesitan normas para guiar sus conductas* (Ítem 18), y un 65.4% creen que *si quieren cambiar una conducta deben modificar las consecuencias que de ella se obtienen* (Ítem 19).

Tabla 11.

Análisis descriptivo del cuestionario ad hoc de satisfacción de las familias participantes en el programa ACC

Ítem	M	DT	Min	Max
1. Importancia en la escuela programas para madres y padres	6.90	0.31	6	7
2. Realización habitual de este tipo de programas	7.00	0.00	7	7
3. Visión positiva del programa y actividades desarrolladas	6.85	0.37	6	7
4. Beneficio para mi labor como madre/padre	6.70	0.57	5	7
5. Temáticas que se han trabajado interesantes	6.85	0.37	6	7
6. He realizados las tareas que se recomendaban en casa	4.95	1.40	1	7
7. Duración adecuada del programa	5.10	2.10	1	7
8. Me han parecido interesantes las actividades realizadas	6.79	0.42	6	7
9. Me han parecido provechosas las actividades para casa	6.47	0.90	4	7
10. Metodología adecuada	6.70	0.57	5	7
11. Habilidades de la monitora adecuadas	7.00	0.00	7	7
12. Después de participar – importancia de expresar emociones	6.90	0.31	6	7
13. Después de participar – razonar las normas	6.85	0.37	6	7
14. Después de participar – diálogo y dedicar tiempo a los hijos	7.00	0.00	7	7
15. Después de participar – no ceder a peticiones inadecuadas	6.75	0.55	5	7
16. Después de participar – autocontrol y relajarse	6.85	0.49	5	7
17. Después de participar – los niños hacen lo que fomentamos	6.30	0.86	5	7
18. Después de participar – necesidad de las normas	6.65	0.74	5	7
19. Después de participar –consecuencias de las conductas	6.80	0.52	5	7
20. Aspectos que modificaría – reducción número de sesiones	4.25	3.02	1	7
21. Aspectos que modificaría – aumento número de sesiones	5.37	1.95	1	7
22. Aspectos que modificaría – espaciar más las sesiones	5.11	1.79	1	7
23- Aspectos que modificaría – contenidos tratados	2.37	1.77	1	7
24. Aspectos que modificaría – metodología más divertida	2.21	2.12	1	7
25. Satisfacción general con la participación en el programa	6.85	0.36	6	7

Nota: n=9. Máximo 7, mínimo 0 escala Likert.

El 34.6% de los padres *no está de acuerdo en reducir el número de sesiones* del programa (Ítem 20), siendo el 23% el que *estaría de acuerdo en aumentarlas* (Ítem 21). En cuanto a los ítems 22 y 23 piensan que hay que *espaciar más las sesiones* (una cada tres semanas) en un 34.2% y es un 42.3% el que *no cambiaría ninguno de los contenidos vistos* en ellas. Un 46.2% creen que *las sesiones siguen una metodología adecuada* no necesitando ser más divertidas (ítem 24). En general, y según el porcentaje de puntuaciones observado en el Ítem 25, la **satisfacción general** del programa es muy elevada.

Resultados de las entrevistas

La mayoría de los padres se han enterado de la puesta en práctica del programa a través del colegio, o de otros padres. Unos asisten “porque su hijo tiene trastornos de conducta” y otros “porque cualquier cosa que me pueda ayudar en la educación de los hijos

es necesaria”, “escuchas a otros padres y ves que todos tienen el mismo problema que tú, no eres la única”, “reafirmas que haces las cosas bien y aprendes otras”. Se han sentido con el grupo “muy a gusto, como en familia”, “al sentarnos en círculo había mucho contacto visual, interactuás con los demás y estás cómodo”. “Aprendes a valorar aspectos positivos, que mi hija no tenga rabietas... y a saber actuar en diferentes situaciones, he aprendido que mi hija mediana es más nerviosa porque quiere llamar la atención... y hemos hecho actividades como la economía de fichas que nos ha ayudado mucho”. “Cuando me enfado pienso, cálmate, compréndela, ponte a su nivel, explícale las cosas para que las entienda”.

Ante la pregunta de cómo describirían a un buen padre/madre se centran en la importancia del afecto y del control. “Que sea fundamentalmente cariñosa, dialogante, que le enseñe a valorar lo que tienen, que les ayude a expresar lo que sienten”, “llevar unas normas, una disciplina, no gritarles ni castigarles todo el tiempo”. “Educarles con respeto, hacer que sean sociables, nunca hay varitas mágicas pero lo importante es querer hacerlo bien”.

En relación con el programa “el manual que nos distéis ha sido muy útil, siempre aprendes algo aunque no tengas un problema en sí, aunque no hayas podido venir a todas las sesiones, a las que vengas buenas son y eso te lo llevas”. “Hay que trabajar con los hijos desde pequeños para que sean buenas personas de adultos”. “Creo que nadie que haya venido se ha ido con un vacío, algo se lleva seguro, todos queríamos hablar y contar nuestras experiencias porque nos ayudabais y entre todos participábamos”, “estoy muy contenta con el programa y me gustaría que siguiera no solamente en la etapa de infantil”.

VI.DISCUSIÓN DE RESULTADOS



VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación y la implementación de un programa familiar de intervención preventiva universal, en el cual se han trabajado habilidades parentales y el clima social familiar para fomentar la competencia social y reducir los posibles problemas de conducta infantiles, han llevado a la formulación de cinco hipótesis de trabajo y a la realización de diferentes pruebas estadísticas.

El programa *Aprender a Convivir en Casa* se ha implementado en un centro educativo con familias que tienen al menos un hijo o una hija en la etapa de Educación Infantil, por lo que las variables estudiadas en las que se ha centrado la investigación son tanto del ámbito familiar (estilos educativos) como procedentes del ámbito infantil -de sus hijos- (problemas de conducta y competencia social). Igualmente, se ha llevado a cabo una evaluación de la satisfacción con el programa tras su participación.

A continuación se van a discutir los resultados en torno a las hipótesis planteadas:

Hipótesis 1: Después de la participación de los progenitores en el programa, los niños mejoran de manera significativa su competencia social.

Los resultados sobre los efectos del programa *Aprender a Convivir en Casa* sugieren una mejora general de las variables de competencia social evaluadas. Concretamente, mejoran las habilidades relacionadas con el ajuste social, las relaciones del niño/a con sus padres e iguales, el seguimiento de instrucciones dadas por los adultos y la cooperación y el compromiso con los iguales, así como la conformidad que los niños/as muestran ante las normas de los adultos. Igualmente, se observan mejoras en la interacción social y en la capacidad de adaptación a cambios en el ambiente, alcanzando un tamaño del efecto entre moderado y grande en todas las variables de competencia social que reflejaron diferencias significativas. En cambio, el programa parece tener un efecto menor en la independencia social, entendida como la actitud ante las demandas del grupo de iguales, así como las respuestas de asertividad y confianza y la respuesta adecuada ante la separación de la figura de apego. Teniendo en cuenta la edad de los participantes (entre 3 y 5 años) es comprensible, ya que en el periodo preescolar son todavía muy dependientes a su figura de apego (Bandura, 1989), resultando complicado alcanzar una elevada independencia. Estos resultados coinciden con investigaciones realizadas sobre la efectividad de otros programas de familia

universales que han probado su eficacia mediante estudios longitudinales, como el *Incredible Years parenting programs for preschool* y el *Triple P-Positive Parenting Program*, donde se observan mejoras en la competencia social infantil con tamaños del efecto entre moderados y grandes (Menting, de Castro, y Matthys, 2013; Morawska, Tometzki y Sander, 2014, Webster-Stratton y Reid, 2010; Webster-Stratton, Rinaldi, y Reid, 2011). Desde la perspectiva de la maestra y de las familias (BASC-T y BASC-P) se observan diferencias en las puntuaciones, siendo la madre o el padre los que puntúan más alto en las variables de competencia social en la fase pre-test. Estas diferencias se pueden deber a los diversos contextos de desarrollo en los que se evalúa (escuela y casa), así como a las diferentes percepciones que pueden tener maestra y familia de los ítems que se recogen en los instrumentos (Menting, de Castro, y Matthys, 2013). Scott (2001) reflexiona acerca de la generalización de la intervención en ambos ambientes, escolar y familiar, pudiendo ser diferente en cada uno de ellos.

Con respecto a las puntuaciones medias obtenidas por cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test, se observa que los participantes 1 y 2 son los únicos que bajan sus puntuaciones en varias variables de competencia social levemente de la fase pre a la post-test. Sus puntuaciones bajan tanto desde la perspectiva de la maestra como de la de la madre o el padre. Los participantes 1 y 2 tenían 3 años cuando se llevó a cabo la intervención (eran los más jóvenes del grupo experimental), por lo que, si tenemos en cuenta el curso evolutivo de la competencia social se puede entender que tengan estas fluctuaciones. En este sentido, los comportamientos que facilitan la aceptación de los iguales y la popularidad (las habilidades y el comportamiento prosocial) se van desarrollando a partir de los 3-4 años de edad, observándose cambios en las formas del juego y en la interacción con los iguales (Monjas, 2012). Para desarrollar la interacción social es necesario interiorizar previamente las normas sociales que rigen estas interacciones (Strayer, y Roberts, 2004) concretas de cada cultura, por lo que a una edad tan temprana (3 años) es muy probable que todavía no tengan interiorizadas estas normas y habilidades.

Es interesante comparar las puntuaciones medias de cada participante en función del evaluador, observándose cambios más leves desde la perspectiva de los progenitores (BASC-P) en comparación con la de la maestra (BASC-T1). Aunque puntúan más alto que la maestra en la fase pre-test, se observa un cambio más leve aunque significativo en la fase post-test.

Hipótesis 2: Después de la participación de los progenitores en el programa, los niños reducen de manera significativa sus problemas de conducta.

En relación con los problemas de conducta, los resultados obtenidos indican, en general, una disminución en el grupo experimental de la fase pre a la post-test en las variables analizadas mediante diferentes instrumentos y evaluadores, aunque de manera significativa solo se reducen los problemas de atención y la externalización de problemas tanto desde la perspectiva de la maestra, analizada desde diferentes instrumentos, como de la de los progenitores. Los tamaños del efecto encontrados en estas dos variables son entre moderados y grandes. Dependiendo del evaluador, se percibe que no hay acuerdo en la mayoría de las variables, coincidiendo únicamente en la reducción significativa de las dos variables anteriormente mencionadas. Las madres y padres puntúan más alto en los problemas de conducta de sus hijos con respecto a la maestra, tanto en la fase pre como en la post-test, sobre todo en las variables de ansiedad, agresividad, hiperactividad y retraimiento. Estos resultados están en la línea de los encontrados por Achenbach (2006), en los que indica que los problemas de los niños pueden variar en función de quién informe sobre ellos, constatadas las diferencias de comportamiento de los niños en la escuela y el hogar.

Los problemas externalizantes son los que se perciben con mayor facilidad, por lo que es posible que los cambios producidos en los niños en este tipo de variables sean más fáciles de percibir a corto plazo. Estos resultados coinciden con los metaanálisis y revisiones llevados a cabo por Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo (2017) y Robles y Romero (2011) acerca de la efectividad de programas de intervención familiar, observándose la reducción de problemas de atención y externalización de problemas de la fase pre a la post-test. En esta línea, diferentes investigaciones han obtenido resultados similares al utilizar la intervención familiar para reducir los problemas externalizantes desde edades tempranas. Es el caso de los estudios realizados en torno a evaluar la efectividad del Triple P longitudinalmente tras 4 años desde su implementación (Heinrichs, Kliem, y Hahlweg, 2017). Estos autores, tras realizar una intervención familiar, encontraron una disminución de los problemas externalizantes desde el punto de vista de la madre en una muestra de 17 preescolares asignados aleatoriamente de una muestra de 280 familias. Por el contrario, no encuentran diferencias significativas desde la perspectiva del padre, ni de la maestra tras la intervención. Por otro lado, tras implementar el programa de intervención *The Incredible Years* en su versión de intervención combinada (dirigido a padres y profesores), se observa que se reducen los problemas de atención de una muestra de 64 niños de edades comprendidas entre los 3 y 8 años de edad con TDAH (Rimestad, Trillingsgaard, o'Toole, y Hougaard, 2017).

Con respecto a las variables que conforman la internalización de problemas de conducta, no se observan diferencias significativas intergrupos, pero sí se reducen las puntuaciones de la fase pre-test a la fase post-test en el grupo experimental desde la perspectiva de la maestra y de la madre o el padre. Coincidiendo estos resultados con los encontrados por Morawska, et al. (2014) al evaluar la eficacia del programa *Tripe P-Positive Parenting Program* con padres con hijos menores de 6 años, encontrando que los hijos no mejoraban el ajuste emocional, en comparación con el grupo control.

Con respecto a las puntuaciones medias obtenidas por cada participante del grupo experimental en las fases pre y post-test, se observa, a grandes rasgos, que parten de puntuaciones bastantes bajas, menos en el caso de los participantes 1 y 2 que parten de puntuaciones más altas. Estos participantes aumentan levemente sus puntuaciones en diferentes variables dependiendo del evaluador. Así desde el punto de vista de la maestra el participante 1 aumenta en retraimiento, internalización de problemas, reactividad emocional, ansiedad-depresión y timidez; en cambio desde el punto de vista de la madre aumenta en externalización de problemas. Por su parte, el participante 2 desde la perspectiva de la maestra aumenta en retraimiento y problemas internalizantes y desde la perspectiva materna aumenta en problemas de atención. Como se ha comentado anteriormente, estos participantes tenían 3 años cuando se realizó la intervención. A nivel evolutivo, los problemas de conducta son normales en las primeras edades (Patterson, 1986). Pero no es hasta los 4 y 5 años cuando normalmente han interiorizado las reglas de su entorno y se comportan conforme a ellas (Gesell, et al. 1998), por lo que es normal que puedan mostrar problemas de conducta a la edad de tres años. Con respecto a los demás participantes, que parten de puntuaciones muy bajas, la posible evolución llevada a cabo tras la intervención con sus progenitores difícilmente se va a poder arrojar datos significativos.

Hipótesis 3: Después de la participación de los progenitores en el programa, los niños perciben a sus padres con un estilo más democrático.

En relación con los estilos educativos parentales percibidos por los niños, se observan pocas diferencias en el grupo experimental de la fase pre a la post-test, por lo que no se puede confirmar la hipótesis de partida. Concretamente en el participante 2 el niño modifica la percepción del estilo educativo materno, pasando de un estilo democrático-permisivo a uno permisivo-democrático. En los demás participantes no se observan apenas cambios tras la realización de la intervención, siendo el estilo democrático-permisivo el más común desde la perspectiva del niño, seguido del permisivo-democrático y el menos común es el democrático. Estos resultados coinciden con los encontrados por Torío et al. (2008), la

mayoría de los progenitores tienen un estilo educativo poco definido, observándose que sus prácticas son contradictorias, unas veces son democráticas y otras permisivas. Igualmente, los participantes que identificaron a su madre o padre mediante un estilo democrático en la fase pre-test, lo vuelven a hacer en la post-test.

La percepción infantil acerca del entorno y de la relación con sus progenitores en estas edades es un tanto ambigua, todavía no han desarrollado una moral autónoma (Piaget, 1997). Por lo que la percepción que van a tener sobre las acciones de sus progenitores puede estar promovida por los últimos recuerdos, siendo quizás difícil imaginarse ciertas situaciones planteadas o generalizar esa actitud. Los estilos educativos se pueden entender como formas de actuar, derivadas de unos criterios, y que identifican las respuestas que los adultos dan a los menores ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones (Comellas, 2003), por lo que es posible que los hijos en estas edades no comprendan la finalidad de las actuaciones de sus progenitores. De hecho, la adquisición de la toma de perspectiva empieza a aparecer en los niños a partir de los 4-5 años (Gallager, y Frith, 2003), pudiendo estar relacionada la percepción de los estilos educativos de sus progenitores con la percepción que los niños de estas edades tienen sobre sus propias demandas: si han sido satisfechas o no, percibiéndolos a veces con un estilo democrático (equilibrio entre afecto y control) o permisivo (mayor afecto, menos normas y exigencias).

Hipótesis 4: Los padres que participan en el programa utilizan el estilo parental democrático o equilibrado en la vida cotidiana.

Los resultados arrojados muestran que la mayoría de las madres y padres participantes utilizan el estilo democrático antes y después de la intervención. Solo la madre del participante 2 modifica su estilo educativo tras su participación en el programa, pasando de un estilo ambiguo (donde no se observaba un estilo concreto) a uno democrático-permisivo. Por otra parte, en la evaluación de la satisfacción por medio del cuestionario, se observa que la mayoría de familias están entre muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en ser más conscientes de: la importancia de expresar emociones positivas a los hijos/as y de la necesidad de dialogar y dedicar tiempo a sus hijos/as; aspectos relacionados con la dimensión de afecto. Asimismo, las familias participantes muestran un alto acuerdo con: razonar con los niños/as el por qué de las normas, la importancia de no ceder cuando los niños/as piden algo de forma inadecuada, la necesidad de autocontrolar y relajarse en determinadas situaciones y de que los niños/as necesitan normas para poder guiar sus conductas; aspectos vinculados con la dimensión de control. Estas habilidades están relacionadas con el estilo democrático.

Por otro lado, al evaluar la satisfacción por medio de las entrevistas es interesante los aspectos que resaltan de ser una buena madre o un buen padre. Estos aspectos se relacionan también con las dimensiones de afecto y control, características de un estilo democrático.

En la fase post-test de la presente investigación se observa que la competencia social de los niños y niñas aumenta, pudiendo estar relacionada con estos cambios en las madres y padres participantes. En esta línea, los resultados encontrados en este trabajo, están en línea con el estudio realizado por Altay y Gure (2012) en el que participaron 355 niños de Educación Infantil, donde hallaron que aquellos niños que presentaban un alto nivel de competencia social tenían progenitores que les proporcionaban altos niveles de afecto, cordialidad, y control. Asimismo Romero, Alba, Benavides-Nieto, y Justicia-Arráez (2016) tras evaluar la competencia social y los estilos educativos parentales de 111 niños y niñas de 5 años de edad encuentran que los niños y niñas cuyos padres asumían un estilo democrático, basado en el afecto, la comunicación y unas normas claras, adaptadas al desarrollo evolutivo de sus hijos, presentaban puntuaciones más elevadas en las variables de cooperación social, independencia social, interacción social y en la competencia social total.

Asimismo, Bandura (1989) relaciona las expectativas parentales elevadas, vinculadas con el estilo democrático, con una menor presencia de problemas de tipo externalizante (problemas de atención, hiperactividad) y con una mayor manifestación de conductas prosociales. Los resultados de esta investigación van en esta línea, siendo un factor de protección el estilo democrático frente a posibles problemas conductuales.

***Hipótesis 5:* Los niños que no participan en el programa (grupo control), no muestran diferencias significativas entre la fase pre y post-intervención en competencia social, problemas de conducta y percepción del estilo educativo parental.**

En línea con lo esperado, los resultados obtenidos muestran que los niños del grupo control, cuya familia no participan en el programa ACC, no muestran diferencias significativas en las variables de competencia social, problemas de conducta ni percepción del estilo parental. En relación con la competencia social y los problemas de conducta, se observan algunas disminuciones y aumentos en ambas variables pero no son significativas. Estos resultados coinciden con varias investigaciones realizadas en este sentido, así los programas FCU (Gill, Dishion, y Shaw, 2014; Shaw, Dishion, Supplee, Gardner, y Arnds, 2006), PMTO (Forgatch, et al., 2004), *Tripe P-Positive Parenting Program* (Heinrichs, et al., 2017; Morawska, et al., 2014) y *The Incredible Years* (Rimestad, et al, 2017; Webster-

Stratton y Reid, 2010; Webster-Stratton, et al., 2011) al evaluar la eficacia de las intervenciones familiares, realizan diseños pre-post con grupo experimental y control, encontrando resultados muy parecidos.

A modo de resumen, se observa que el programa *Aprender a Convivir en casa* contribuye en la mejora de la competencia social de los niños cuyas familias participan en el programa, así como a la reducción de problemas de atención y problemas externalizantes, evaluados mediante un diseño pre-post con grupo experimental y control mediante diferentes evaluadores e instrumentos. Con respecto a los estilos educativos, se observan escasos cambios, siendo el estilo democrático el mayoritario desde la perspectiva de los adultos, aunque se estima que sí ha habido mejoras en las habilidades parentales. Por último, en esta línea, la satisfacción de las familias participantes es muy alta, habiendo encontrado apoyo en el programa para mejorar sus habilidades y estrategias parentales.

**VII. CONCLUSIONS, LIMITATIONS
AND PROSPECTIVE /
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y
PROSPECTIVA**



VII. CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND PROSPECTIVE / CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

At the national level there is a shortage of empirically-based studies that show the efficacy of preventative family programs for the stage of preschool education, although the need for them is emphasized in dozens of studies. In this line, it is the intervention at preschool age that has the greatest impact and benefits in the long term. The present investigative work presents a contribution to the field of universal family prevention, focused across the whole population, through the *Aprender a Convivir en Casa* program (ACC) [*Learning to live together at home*]. This program tries to encourage family functioning from the three perspectives raised in the literature review: the personal and social development of each of the adult members of the family; the optimal development of the children; and of the family as a unit, with the objective of improving the family system in its entirety.

The bidirectionality inherent in relations between mothers, fathers and children and the need to come closer to reality from diverse points of view led, in the initial phase of the investigation, to the search for instruments that permit evaluation from different informants (heteroevaluation). Through revising dozens of instruments we found the *Prácticas Educativas Familiares* (PEF) [*Family Educational Practices*] by García and Román (2003) to assess both preschool-age children's (from 3 to 5 years) perspectives on parental educational styles and parental perspective. But through several evaluation attempts some weaknesses were detected in the child version (PEF-H). Annex 7 presents the validation of the new version of PEF-H that was carried out, which favors the evaluation of educational styles in infancy because it improves the reliability index in comparison with earlier versions. In this way, it has contributed to the field of evaluation from multiple perspectives for preschool-age children.

In the results obtained it is observed that ACC contributed to the development of social competence from infancy. Concretely, an improvement in skills related to social cooperation, social independence and adaptive abilities was observed. In contrast, it did not significantly contribute to the improvement of social independence. Likewise, it was possible to observe how it can help to reduce certain variables of behavioral problems in the children of participating families, concretely in early attention problems and externalizing.

Coinciding with other studies, differences were observed between the different evaluators, with the progenitors as those who gave the highest scores in the variables related to social competences and behavioral problems.

Balance between the two parental dimensions of affection and control continues to be the most important contributing element to appropriate infantile development, related with democratic, authoritative or balanced parenting practices. With respect to the predominant educational styles in the present investigation, differences were also observed between the perceptions of the children and the parents, coinciding with studies conducted by other authors. Children perceive their parents as operating between styles with democratic and permissive aspects. In contrast, the style predominantly perceived by their mothers and fathers is the democratic style.

There are other variables that influence whether mothers and fathers are able to develop appropriate parenting practices on a daily basis, like control over stress levels, a sense of self-efficacy or the capacity to cope. Encouraging skills and strategies for self-efficacy and coping for parents by means of intervention programs is essential. The society in which we are living is every day more complex and requires that children have a solid base from infancy so that they can develop in an integral way, forming autonomous and critical subjects. On the other hand, there are few initiatives that are offered to “normal” families to help them in their educational labor. Spaces in which families can share their worries and reflections are essential in rethinking educational practices and the relationship that they want, and that which they are currently establishing, with their sons and daughters.

The family, as a protective factor from the earliest age, has a potential that multiplies exponentially over the length of time, being able to counteract and serving as a compensatory force against future adverse situations. Investing in preventative programs will have many future benefits, as much in the family environment as in the development of family members.

In spite of the fact that the data obtained in this investigation are promising, it is necessary to take into account various limitations due to the participation commitment that was asked of the participating families and centers. This intervention was offered to the whole population, but usually the families who attend are those which are more involved. How to reach those families who most need the program? Additionally, it can be observed in the changing sample size, which moved from 20 potential participants to the final experimental group sample of 9. Other programs with similar characteristics, such as the *Everyday Parenting Program* offer training for the people charged with implementing the program, considering themes such as how to encourage families to participate. For example, to encourage participation, a mobile-phone messaging system was used on a weekly basis,

142 | Conclusions, limitations and prospective / Conclusiones, limitaciones y prospectiva

with brief reminders to do the proposed activities for that week. Another example of encouraging participation consisted of making and showing a video to present the program in participating centers, comprising a short summary of the content that would be worked on in the program, and featuring families who had already participated speaking about the benefits the program had brought them.

For prospective future programs, it is suggested to create a plan for encouraging commitment and providing support for both families and participating centers, in order to make this intervention accessible to more participants. Equally, it would be interesting to propose a training plan for those educational specialists interested in carrying out the program, in order to give them faith in the program.

Another suggestion for future work could be focused on the interventions with mothers and fathers with children who are presenting behavioral problems to see if the program is effective for this type of at-risk population. This is because, although there were greater differences in the scores obtained by children from families in the control group for several variables of behavioral problems, after participation in the program no significant differences were found between experimental and control groups across all variables. These results give us cause to reflect when establishing the effects of the ACC program on the reduction of behavioral problems in children, particularly when they do not start from previous behavioral problems.

It is also proposed, as a prospective future project, to implement the *Aprender a Convivir en Casa* program together with *Aprender a Convivir*, [*Learning to Live Together*] and to compare the results obtained in each program separately, and in combination.

A further proposal for future work could be focused on evaluating other variables that influence parental self-efficacy, such as stress or expectations around educational styles.

Finally, it has been suggested that longitudinal studies are conducted in order to observe whether the effects obtained through the implementation of the ACC program are maintained over time. Observing, on the one hand, if it is possible to prevent behavioral problems in the children of those families that have participated, as well as to observe parental self-efficacy into adolescence, if the participant families continue putting said strategies and skills into practice.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

En el ámbito nacional se observa escasez de estudios con base empírica que muestren la eficacia de programas preventivos familiares para la etapa de educación infantil, aunque en decenas de investigaciones se pone énfasis en su necesidad. En esta línea, la intervención en la etapa preescolar es la que tiene un mayor impacto y beneficios a largo plazo. El presente trabajo de investigación presenta una sensible contribución al ámbito de la prevención familiar universal, enfocada a toda la población, a través del programa *Aprender a Convivir en Casa* (ACC). Este programa intenta fomentar las funciones de las familias desde las tres perspectivas planteadas tras la revisión de la literatura: el desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos de las familias, el desarrollo óptimo de los hijos y de las familias como conjunto, con el objetivo de mejorar el sistema familiar en su conjunto.

La bidireccionalidad en las relaciones entre madres, padres e hijos y la necesidad de acercarnos a la realidad desde diversos puntos de vista promovió, en la fase inicial de la investigación, la búsqueda de instrumentos que permitieran la evaluación desde diferentes informantes (heteroevaluación). Tras revisar decenas de instrumentos encontramos el de *Prácticas Educativas Familiares* (PEF) de García y Román (2003) que permite evaluar tanto la perspectiva de los niños acerca de los estilos educativos parentales en la etapa de Educación Infantil (de 3 a 5 años) como la de los padres. Pero tras hacer varios intentos de evaluación se detectaron algunas debilidades en la versión para niños (PEF-H). En el anexo 7 se presenta la validación de la nueva versión del PEF-H llevada a cabo, que favorece la evaluación de los estilos educativos desde la perspectiva de niños y niñas de Educación Infantil ya que se mejoran los índices de fiabilidad con respecto a las versiones anteriores. De manera que se ha contribuido al campo de la evaluación desde diferentes informantes para la etapa preescolar.

Por otra parte, en los resultados arrojados se observa que ACC contribuye en el desarrollo de la competencia social desde la etapa infantil. Concretamente, se produce una mejora en las habilidades relacionadas con la cooperación social, la independencia social, y las habilidades adaptativas. En cambio no contribuye de manera significativa a la mejora de la independencia social. Asimismo, se ha podido observar cómo puede ayudar a reducir ciertas variables de problemas de conducta en los hijos de las familias participantes, concretamente en la externalización de problemas y los problemas de atención tempranos.

Coincidiendo con otros estudios, se observan diferencias entre los evaluadores, siendo los progenitores los que puntúan más alto tanto en las variables de la competencia social como en los problemas de conducta.

El equilibrio entre las dimensiones de afecto y control parental sigue siendo el elemento más apropiado para contribuir a un desarrollo infantil adecuado, relacionado con prácticas democráticas, autoritativas o equilibradas. Con respecto a los estilos educativos predominantes en la presente investigación, también se observan diferencias en la percepción del niño y del progenitor, coincidiendo con los estudios realizados por otros autores. Los niños perciben a sus padres mediante estilos con aspectos democráticos y permisivos. En cambio el estilo predominante percibido por las propias madres y padres es el democrático.

Hay otras variables que influyen en que las madres y padres puedan desarrollar estas prácticas de crianza adecuadas de forma cotidiana, como el control del estrés, la sensación de autoeficacia o la capacidad de afrontamiento. Fomentar habilidades y estrategias de autoeficacia y afrontamiento parentales por medio de programas de intervención es fundamental. La sociedad en la que vivimos cada vez es más compleja y requiere de una base sólida para que niños y niñas desde la etapa infantil se desarrollen de forma integral, fomentando sujetos autónomos y críticos. Por otro lado, son pocas las iniciativas que se ofrecen a las familias “normalizadas” para ayudarles en su labor educativa. Estos espacios en los que las familias puedan compartir sus preocupaciones y reflexiones son esenciales para repensar las prácticas educativas y la relación que quieren y la que realmente están estableciendo con sus hijos e hijas, como se ha mostrado mediante la satisfacción de las familias participantes. Se observa una alta satisfacción tras la participación en el programa ACC, mostrando aspectos positivos que ayudan en una mejora personal, a nivel de madre o padre, así como en las dimensiones de afecto y control relacionadas con el estilo democrático.

La familia como factor de protección desde las primeras edades tiene un potencial que se multiplica de forma exponencial a lo largo del tiempo, pudiendo contrarrestar, servir como fuerza compensadora, en futuras situaciones adversas. Apostar por los programas preventivos tiene muchos beneficios futuros tanto en el clima familiar como a nivel de desarrollo de los miembros de la familia.

A pesar de que los datos obtenidos en esta investigación son prometedores, hay que tener en cuenta varias limitaciones referidas al compromiso de participación que se solicita por parte de las familias y centros participantes. Esta intervención se ofrece a toda la población, pero normalmente las familias asistentes son aquellas que están más involucradas, ¿cómo llegar a aquellas familias que más lo necesitan? Por otra parte, en el tamaño de la muestra se observa cómo de 20 participantes potenciales acaban conformando el grupo experimental solo 9. Otros programas de características parecidas, como el *Everyday Parenting Program* ofrecen un entrenamiento para las personas encargadas de implementar

estos programas, tratando los temas de cómo fomentar la participación de las familias. Para fomentar esta participación se utiliza, por ejemplo, un sistema de mensajería semanal al móvil con recordatorios breves para que realicen las actividades propuestas para esa semana. Otro ejemplo de fomento de la participación consiste en la realización y proyección de un vídeo al presentar el programa en los centros participantes donde se haga un pequeño resumen de los contenidos que se van a trabajar y en los que aparezcan familias que ya han participado contando los beneficios que les ha aportado.

Como prospectiva de futuro se sugiere la creación de un plan de fomento del compromiso y apoyo tutorizado tanto para las familias como para los centros para hacer extensible esta intervención a más participantes. Igualmente, sería interesante plantear un plan de formación para aquellos especialistas de la educación que estén interesados en llevar a cabo el programa, de cara a fomentar su fidelidad.

Otra propuesta de trabajo futuro puede estar enfocada a la intervención con madres y padres con hijos que presentan problemas conductuales para comprobar si el programa es efectivo para este tipo de población de riesgo. Debido a que, aunque se han encontrado diferencias en las puntuaciones de los hijos de las familias del grupo control más elevadas que las del grupo experimental en varias variables de problemas de conducta en la fase post-test, varias de ellas son diferencias no significativas. Estos resultados nos hacen ser reflexivos al establecer los efectos del programa ACC sobre la reducción de problemas de conducta en los hijos, principalmente cuando éstos no parten de problemas de conducta previos.

Se propone también como prospectiva de futuro, implementar el programa *Aprender a Convivir en Casa* junto con *Aprender a Convivir* y comparar los resultados obtenidos en cada uno de los programas separados y en combinación.

En un futuro se deben validar otras variables que influyen en la autoeficacia parental como el estrés o las expectativas acerca de los estilos educativos.

Por otro lado, y para finalizar, se sugiere la realización de estudios longitudinales en los que se pueda observar si los efectos obtenidos tras la implementación del programa ACC se mantienen en el tiempo. Observar por un lado, si se pueden prevenir problemas de conducta en los hijos cuyas familias han participado, así como observar la autoeficacia parental en la etapa de la adolescencia, si las familias participantes siguen poniendo en práctica dichas estrategias y habilidades.

IX. REFLEXIONES ACERCA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN



IX. REFLEXIONES ACERCA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Trabajar con familias no es tarea fácil pero es un reto que ha merecido la pena experimentar. Para terminar este trabajo de investigación me gustaría reflexionar acerca del proceso personal que he llevado a cabo a lo largo de estos años.

Empezar a investigar dentro de un grupo consolidado de investigación ha sido una suerte para mí, poder contar con compañeras y compañeros con intereses parecidos y con experiencia en el campo que empezaba a conocer me dio tranquilidad. Me he sentido cuidada y arropada desde el primer momento en el que nos reunimos en el seminario del departamento donde me presentaron al “equipo” y empezamos con la planificación del proyecto en el que empezaba a formar parte. Tenía ganas de aprender, comprender, trabajar y cambiar el mundo. Poco a poco me fui dando cuenta del complejo universo de la intervención y de complementar las labores de investigación con la docencia. Ser una buena investigadora requiere tiempo, conocimiento y experiencia. Del primer ingrediente tenía mucho y del segundo y tercero apenas unas pizcas. Así que me puse manos a la obra, a leer acerca de programas de intervención con familias (empecé con aquellos que me habían recomendado) siguiendo con los que me iba encontrando tras las búsquedas bibliográficas. ¡Qué difícil acotar con tanta información! Ahí me di cuenta de otro ingrediente de “ser una buena investigadora”, aprender a sintetizar.

Las ganas de empezar a trabajar con “mis participantes” con “las familias” me llevó a, hablando un día en cafetería con Almudena, empezar a realizar unas sesiones dentro del proyecto Gorgoritos. El primer día que fui con Almudena a *Gorgoritos* me noté nerviosa, hablando mucho y sin expresarme muy claramente. Les comentamos la idea de empezar a hacer unas sesiones, una vez cada dos semanas de 30-45 minutos, mientras las familias esperaban a sus hijas e hijos que estaban en el taller de música. Les pareció buena idea y empezamos a trabajar diferentes temáticas relacionadas con la etapa evolutiva de sus hijos, rabietas, educación emocional, relajación... los primeros días me notaba muy tensa, sequedad en la boca, insegura. ¿Qué les iba a contar yo acerca de la parentalidad y estilos educativos? Me puse a buscar información acerca de las habilidades y capacidades que debería tener una buena “monitora”, “mediadora” para trabajar con familias. La describían como una persona activa, que tenía que ganarse la confianza de las familias participantes, saber escuchar, ... eso creo que lo tenía pero me faltaba experiencia y el conocimiento profundo acerca de las temáticas que trabajábamos.

Después de esta primera aproximación, de la que todavía formo parte, cuando terminamos de “crear” el programa *Aprender a Convivir en Casa* entre los miembros del grupo de investigación, tras múltiples reuniones, me sentía más preparada para empezar la implementación “formal”. En el colegio donde empezamos a llevar a cabo el programa me encontré con un equipo directivo con muchas ganas de mejorar la educación y por ello, con todo su apoyo. El día que presentamos el programa a las familias lo recuerdo con mucho cariño, vinieron casi 20 personas. Hablamos acerca de los contenidos que íbamos a trabajar, metodología y de su disponibilidad y la nuestra, estableciendo la temporalización de las diferentes sesiones. En las primeras sesiones me seguía sintiendo un poco tensa, sin saber qué tipo de vocabulario utilizar (era un grupo muy heterogéneo). Al tomar ciertas decisiones al respecto, una parte de las familias participantes dejaron de venir. Iba personalmente, a la salida del colegio, a hablar con ellas cuando recogían a sus hijos, para decirles que las echábamos de menos pero no conseguí que volvieran a venir. Esto me hizo reflexionar mucho acerca de la intervención con familias... no es obligatorio ni remunerado y, al ser madre o padre, tu “tiempo libre” es más valioso. ¿Cómo conseguir que una parte de ese tiempo libre la invirtieran en venir al programa? Pero no todo eran fracasos, el grupo que seguía viniendo cada vez estaba más consolidado. Poco a poco fui ganando confianza con el grupo y me fui sintiendo más cómoda. Pero he de reconocer que me hubiera gustado asistir a una de las “formaciones de monitores” que ofrecen otros programas (he tenido la oportunidad de conocerlas más adelante). Tener ejemplos, haber practicado más, tener una visión de conjunto de toda la intervención. Creo que hubiera sido una manera de empezar más cómoda, pero como me gustan los retos, respiré hondo y seguí para adelante con el apoyo de varias compañeras.

Siempre me acordaré de cada una de las familias con las que he tenido la oportunidad de compartir estos espacios tan enriquecedores, para mí la primera, durante este periodo de tiempo. He pensado varias veces en cómo hacer extensible este programa a más familias, a más escuelas, a más comunidades tras observar los beneficios que tiene (tanto a nivel de varias de las variables estudiadas, como de cambio de perspectiva y reflexión personal y familiar). Al realizar una de las estancias de investigación, que he tenido la suerte de experimentar, encontré la clave: el trabajo conjunto universidad-sociedad, presupuestos para seguir investigando y mucha ilusión.

Tras este proceso de reflexión, para futuros proyectos creo necesario, como he comentado en la parte de conclusiones, limitaciones y prospectiva, poner esfuerzo en trabajar en torno a las habilidades y destrezas adecuadas para implementar programas, en cómo fomentar el *engagement*, la motivación para que las familias sigan viniendo, en realizar ese

acompañamiento, que alguna que otra vez he echado de menos, en la evaluación continua, dentro y fuera, de cada una de las sesiones llevadas a cabo, en hacer un esfuerzo y juntarnos en continuas reuniones para hablar y debatir acerca de lo que se está realizando y los pasos que se van dando. Supongo que esto tiene cierta pizca de utopía, pero quiero dejarlo plasmado para no olvidarlo y seguir construyendo y aportando ese “granito de arena” desde el trabajo con familias.

ANEXOS



Anexo 1

Tabla 3

Instrumentos para evaluar estilos educativos de forma estandarizada

Instrumento	Autor/ Año	Informante	Nº ítems	Información Psicométrica	Nº factores	Dimensiones evaluadas
<i>Fels Parent Behavior Rating Scales</i>	Champney, 1941	Observador externo	30 escalas visuales	No hay datos sobre fiabilidad ni estandarización de las escalas	3	Democracia en el hogar Aceptación del niño Indulgencia
<i>Parental Attitude Research Instrument (PARI)</i>	Schaefer y Bell, 1958	Versión inicial sólo madres. Posteriormente también padres (1968)	115	Diseñado con fines de investigación. Datos psicométricos insuficientes	3	Autoritarismo-control, Hostilidad-rechazo Actitudes democráticas
<i>A Parent-Child Relations Questionnaire</i>	Roe y Siegelman, 1963	Hijo a partir de 8 años	130	Consistencia interna para la mayoría de las escalas entre .75 y .85	3	Amor-rechazo Despreocupación-Exigencia sobreatención
<i>Children's Report of Parental Behavior (CRPB)</i>	Schaefer, 1965	Hijo a partir de 7 años	260/90	No hay datos sobre fiabilidad ni estandarización de las escalas	3	Aceptación vs. rechazo Autonomía vs. control Control firme vs. laxo
<i>Parenyal Bonding Instrument (PBI)</i>	Parker, Tupling y Brown, 1979	Hijo a partir de 16 años	25	Buena consistencia interna y fiabilidad test-retest	2	Afecto Sobreprotección
	2000 2005	Hijo a partir de 16 años	25		3	Afecto Protección Autoritarismo
<i>Child-Rearing Style Scale (CRS)</i>	Shure y Spivack, 1978	Madre	Entrevista semiestructurada	No hay datos sobre fiabilidad ni estandarización de las escalas	-	Estilo de comunicación madre/hijo Papel del estilo en la resolución de problemas
<i>Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU)</i>	Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980	Padre Madre Hijo a partir de 7 años	81	Consistencia interna moderada-adecuada en la versión original, en versiones posteriores aumenta (.80)	3 ó 4	Rechazo Calidez emocional Sobreprotección (favoritismo)

<i>Alabama Parenting Questionnaire (APQ)</i>	Frick, 1991	Padre Madre Adolescentes	42	Consistencia interna adecuada	6	Implicación positiva con el niño Supervisión y seguimiento Uso de técnicas de disciplina positivas Consistencia en el uso de la disciplina Uso del castigo físico
<i>Parent-Child Interaction Questionnaire (PACHI-Q)</i>	Lange, Blonk y Wiers, 1998	Padre Madre Hijo a partir de 8 años	48	Alta fiabilidad (>.85)	2	Resolución de conflictos Aceptación
<i>Child Puppet Interview-Parent Scale</i>	Sessa, Avenevoli, Steinberg y Morris, 2001	Niños de entre 4 y 5 años	55	Consistencia interna y fiabilidad test-retest aceptable	3	Hostilidad/control psicológico Afecto y responsabilidad Estructura y exigencias
<i>Preschool Parenting Measure (PPM)</i>	Sessa, Avenevoli, Steinberg y Morris, 2001	Padre Madre	43	Propiedades psicométricas aceptables	4	Afecto positivo Hostilidad Estructura Responsabilidad
<i>Escala de comportamientos para madres y padres de niños pequeños (ECMP)</i>	Solís-Cámara, 2002	Padre Madre de niños de 1 a 5 años	99	Adecuada estructura factorial y consistencia interna	3	Crianza Disciplina Expectativas
<i>Prácticas Educativas Familiares (PEF)</i>	Alonso y Román, 2003	Padre Madre Hijo a partir de 3 años	General 90/15 Abreviada 54/9	Consistencia interna moderada en la versión original, más baja en la escala de hijos	15 Opción múltiple Para hijos de 3 a 5 años: formato entrevista	Cinco situaciones cotidianas En función de 3 tipos de conflicto
<i>Ghent Parental Behavior Scale</i>	Van Leeuwen y Vermulst, 2004	Padre Madre Hijo de 8 a 14 años	45	Consistencia interna moderada-buena	7	Crianza positiva Supervisión Reglas Disciplina Disciplina inconsistente Castigo severo Ignorar Recompensar Autonomía
<i>Cuestionario sobre Práctica Responsiva y Estimulación (CuPRE)</i>	Cortés, Romero y Flores, 2006	Madre de niños de 1 a 5 años	Formato entrevista	No hay datos sobre fiabilidad ni estandarización de las escalas	5	Estimulación a partir del juego Práctica responsable Promoción de competencias Atención planeada Disposición

<i>Escala para la Evaluación del Estilo Parental (EEP)</i>	Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007	Adolescentes a partir de 12 años	41	Consistencia interna desde .82 a .92.	6	Afecto y comunicación. Promoción de autonomía. Control conductual. Control psicológico. Revelación. Humor.
--	--	----------------------------------	----	---------------------------------------	---	---

Nota: Basado en López-Rubio (2012), Penelo (2009), y Skinner et al. (2005).

Anexo 2

Tabla 4.

Programas de intervención familiar en educación infantil por procedencia: nombre, año, tipo de problema y tipo de intervención ordenados cronológicamente

Nombre del programa	Autor/es Año	Procedencia (nacional o internacional)	Tipo de temática sobre la que se interviene	Tipo de intervención (universal o/y específica)
<i>Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPI)</i>	Lombard, 1969 Adaptación del <i>Arkansas Children's Hospital</i> , 1984	Israel EEUU Internacional	Habilidades parentales Habilidades escolares infantiles	Universal y Específica
<i>Homebuilders</i>	The Institute for Family Development, 1974	EEUU Internacional	Preservación familiar Factores de riesgo y protección	Específica
Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático (PECES)	Adaptación del <i>Systematic Training for Effective Parenting (STEP)</i> de Dinkmeyer y McKay, 1976/1981	Adaptación nacional	Habilidades parentales Resolución de conflictos	Universal
<i>The Incredible Years BASIC and ADVANCE parenting programs for preschool</i>	Webster-Stratton, 1984	EEUU Internacional	Comportamiento infantil Habilidades parentales	Universal y Específica
<i>Raising Healthy Children Family Focus (RHC)</i>	Hawkins, Catalano, Jones, Gwen, y Fine, 1987	EEUU Internacional	Crianza de los hijos Resolución de problemas	Universal y Específica
<i>1-2-3 Magic: Effective Discipline for Children</i>	Phelan, 1991	EEUU Internacional	Prácticas de crianza Habilidades parentales Disciplina positiva Relación padres-hijos	Universal y Específica
<i>STAR (Stop, Think, Ask, Respond) Parenting Program</i>	Fox, y Fox, 1992	EEUU Internacional	Habilidades parentales Comportamiento infantil	Universal
<i>Families Together</i>	<i>Providence Children's Museum (PCM)</i> , y the <i>Rhode Island Department of Children, Youth, and Families (DCYF)</i> , 1992	EEUU Internacional	Abuso y negligencia infantil Relación padres-hijos Habilidades parentales	Específica
<i>Family Centered Treatment (FCT)</i>	<i>Family Centered Treatment Foundation</i> , y colaboradores, 1992	EEUU Internacional	Habilidades parentales Funcionamiento familiar Preservación familiar Factores de riesgo y protección	Específica
<i>Raising a Thinking Child</i>	Shure, 1993	EEUU Internacional	Comportamiento infantil Resolución de conflictos Relaciones escuela-familia	Universal y Específica
<i>Head Start y Home Start Parenting</i>	U.S. Department of Health and Human Services [DHHS], 1993	EEUU Internacional	Problemas de comportamiento Habilidades parentales	Específica
<i>Exchange Parent Aide</i>	<i>Child Abuse Prevention Center</i> , 1993	EEUU Internacional	Resolución de problemas Habilidades parentales Vincular familias-recursos comunidad	Específica
<i>Families First</i>	Utah Youth Village, y colaboradores, 1994	EEUU Internacional	Factores de riesgo y protección	Específica

			Habilidades parentales Drogas y delincuencia Problemas de comportamiento	
<i>Seattle Social Development Project (SSDP)</i>	O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott, y Day, 1995	EEUU Internacional	Prácticas de gestión de la familia Reducir los conflictos familiares Vincular familias-recursos comunidad	Universal
<i>Triple P-Positive Parenting Program</i>	Sanders y Markie-Dadds, 1996	Australia Internacional	Problemas de comportamiento Habilidades parentales	Universal y Específica
<i>Fast Track/ Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS Program)</i>	Greenberg, 1996	EEUU Internacional	Comportamiento infantil Relaciones escuela-familia	Universal
<i>CICC's Effective Black Parenting Program (EBPP)</i>	<i>Center for the Improvement of Child Caring</i> , Alvy, y Marigna, 1996	EEUU Internacional Para población africana-americana	Problemas de comportamiento Abuso y maltrato infantil Relación padres-hijos	Específica
<i>Raising a Thinking Child: I Can Problem Solve (ICPS) Program For Families</i>	Shure, y DiGeronimo, 1996	EEUU Internacional	Habilidades parentales Resolución de conflictos	Universal y Específica
<i>Programa Apoyo Familiar y Personal (APF)</i>	Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de la Laguna, 1997; Martín, 2005	Nacional	Familias en situación de riesgo que muestran prácticas de crianza inadecuadas.	Específica
<i>Families and Schools Together (FAST)</i>	McDonald, Kratochwill, Levitt, y Youngbear-Tibbits, 1998	Inglaterra Internacional	Comportamiento infantil Factores de riesgo y protección	Universal y Específica
<i>Better parenting Project</i>	Jordania UNICEF, 1998	Jordania Internacional	Habilidades parentales	Específica
<i>The Family-School Baltimore Program</i>	Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang, y Lin, 1999	EEUU Internacional	Comportamiento infantil Relaciones escuela-familia Habilidades parentales	Universal y Específica
<i>Linking the Interest of Families ad Teachers (LIFT Program)</i>	Reid, Eddy, Fetrow, y Stoolmiller, 1999	EEUU Internacional	Comportamiento infantil Relaciones escuela-familia Competencia social	Universal
<i>Keeping Foster and Kin Parents Supported and Trained (KEEP)</i>	Chamberlain, 1999	EEUU Internacional	Habilidades parentales Problemas de comportamiento Funcionamiento familiar	Específica
<i>Combined Parent-Child Cognitive-Behavioral Therapy (CPC-CBT)</i>	<i>Child Abuse Research Education and Service (CARES)</i> , Runyon, y Deblinger, 1999	EEUU Internacional	Abuso infantil Violencia doméstica Relación padres-hijos Habilidades parentales	Específica
<i>Family Connections (FC)</i>	DePanfilis, Glazer-Semmel, Farr, y Ferretto, 1999	EEUU Internacional	Relación padres-hijos Preservación familiar Factores de riesgo y protección Vincular familias-recursos comunidad	Específica
<i>Family Check-Up (FCU)</i>	Dishion, Kavanagh, y Kiesner, 1999; Dishion, 2008	EEUU Internacional	Comportamiento infantil Habilidades parentales Clima familiar	Universal y Específica

<i>DARE To Be You Preschool Families Program</i>	Miller-Heyl, Phee y Fritz, 2000	EEUU Internacional	Prácticas de crianza Drogas y delincuencia	Universal
<i>ACT Raising Safe Kids</i>	American Psychological Association's Violence Prevention Office, 2001	EEUU Internacional	Parentalidad positiva Habilidades parentales Prevención del maltrato Problemas de comportamiento	Universal
<i>CICC's Los Niños Bien Educados (LNBE)</i>	<i>Center for the Improvement of Child Caring</i> , Alvy, y Marigna, 2001	EEUU Internacional Para población latino- americana	Problemas de comportamiento Prevención del abuso y maltrato infantil Relación padres-hijos	Específica
<i>Generations of Hope</i>	Hopping, Powe, y Eheart, 2001	EEUU Internacional	Vincular familias- recursos comunidad Habilidades parentales	Específica
<i>Chicago Parent Program</i>	Gross, Garvey, y Julion, 2002	EEUU Internacional	Relación padres-hijos Habilidades parentales Problemas de comportamiento	Universal y Específica
<i>Parent Management Training Oregon Model (PMTO)</i>	Patterson, Reid, y Eddy, 2002	EEUU Internacional	Problemas de comportamiento Prácticas de crianza Drogas y delincuencia	Universal y Específica
<i>Paternidad Estrella (adaptación al español de STAR)</i>	Solís- Cámara, Díaz, Fox y Fox, 2002	México Adaptación internacional	Habilidades parentales Comportamiento infantil	Universal
<i>Programa Educar en Familia</i>	Adaptación del programa <i>Apoyo Familiar y Personal</i> , 2002	Nacional	Habilidades parentales	Específica
<i>Helping the Noncompliant Child (HNC)</i>	McMahon, y Forehand, 2003	EEUU Internacional	Problemas de comportamiento Habilidades parentales Relación padres-hijos	Específica
<i>Cultural Broker Program</i>	<i>National Center for Cultural Competence</i> , y colaboradores, 2004	EEUU Internacional	Vincular familias- recursos comunidad Habilidades parentales	Específica
<i>Early Steps to School Success (ESSS)</i>	<i>Save the Children</i> , 2004	EEUU Internacional	Habilidades parentales Relación padres-hijos Adecuado desarrollo infantil	Específica
<i>Child-Parent Relationship Therapy (CPRT)</i>	Landreth y Bratton, 2005	EEUU Internacional	Relación padres-hijos Problemas emocionales y de comportamiento Parentalidad positiva	Específica
<i>3-5-7 Model</i>	Henry, 2005	EEUU Internacional	Adecuado desarrollo infantil Separación y pérdida familiar	Específica
<i>Coordination, Advocacy, Resources, Education and Support (CARES)</i>	The National Center for Innovation & Excellence, 2005	EEUU Internacional	Preservación familiar Reducir la probabilidad de abuso y negligencia infantil	Específica
<i>Enhancing Adoptive Parenting</i>	Rushton, Monck, Upright, y Davidson, 2006	Inglaterra Internacional	Habilidades parentales Relación padres-hijos Adecuado desarrollo infantil	Específica
<i>Body Safety Training Workbook (BST)</i>	Wurtele, 2007	EEUU Internacional	Habilidades parentales Adecuado desarrollo infantil Prevención del	Universal

			abuso y maltrato infantil	
<i>Programa Crecer Felices en Familia</i>	Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Martín, Rodríguez y Pérez, 2008	Nacional	Comportamiento infantil Factores de riesgo y protección Relaciones escuela-familia	Específica
<i>The Family Home Visiting Program (FHVP)</i>	Sivak, Arney y Lewig, 2008	Australia Internacional	Adecuado desarrollo infantil Preservación familiar Vincular familias-recursos-comunidad	Específica
<i>Programa para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales</i>	Martínez, 2009	Nacional	Funcionamiento familiar adecuado Estilos de crianza Parentalidad positiva	Universal
<i>Programa de entrenamiento para madres</i>	Guerra, Campana, Fredes, y Plaza, 2011	Chile Internacional	Problemas de comportamiento Estilos de crianza	Específica
<i>Everyday Parenting Program</i>	Dishion, Stormshak, y Kavanagh, 2012	EEUU Internacional	Habilidades parentales Funcionamiento familiar	Universal y Específica
<i>Triple P modalidad online (TPOL)</i>	Sanders, Baker, y Turner, 2012	Australia Internacional	Problemas de comportamiento Funcionamiento familiar	Específica
<i>Taller para padres</i>	Ayuda-Pascual, Llorente-Comí, Martos-Pérez, Rodríguez- Bausá, y Olmo-Remesal, 2012	Nacional	Trastorno del espectro autista (TEA) Habilidades parentales	Específica
<i>Parent Management Training Oregon Model online (PMTO)</i>	Enebrink, Högström, Forster, & Ghaderi, 2014	EEUU Internacional	Problemas de comportamiento Prácticas de crianza	Universal y Específica
<i>Early Pathways Program (EPP)</i>	Fox, y Gresl, 2014	EEUU Internacional	Problemas emocionales y de comportamiento Relación padres-hijos Habilidades parentales	Específica

Nota: elaboración propia

Anexo 3

Tabla 4.1

Programas de intervención familiar en educación infantil ordenados cronológicamente: base conceptual y edad a la que va dirigida, objetivos de aprendizaje, resultados obtenidos y tamaño del efecto, y tipo de evaluación e instrumentos utilizados

Nombre del programa	Base conceptual y edad a la que va dirigida	Objetivos de aprendizaje y función de la familia que pretende cubrir	Resultados obtenidos y tamaño del efecto d de Cohen	Tipo de evaluación e instrumentos
Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático (PECES)	Teoría del aprendizaje social y principios conductuales, cognitivos y del desarrollo. Familias con hijos de edad infantil.	Enseñar a los padres estrategias de comunicación y resolución de conflictos para mejorar las relaciones padres-hijos. 1º función	Cambios positivos en: la interacción padres-hijos las actitudes parentales, las conductas de los hijos y las percepciones de los padres de las conductas de sus hijos e indican una mayor mejora del clima familiar cuando ambos padres asisten a las sesiones. No hay datos de la d de Cohen.	Evaluación de grupo experimental pre-post: - Registros semanales sobre el plan de mejora propuesto sobre los contenidos trabajados en la sesión con respecto a la relación padre-hijo. - Registro sobre el progreso semanal
<i>The Incredible Years BASIC and ADVANCE parenting programs for prehschool</i>	Teoría del aprendizaje social y principios conductuales, cognitivos y del desarrollo. Familias con hijos de 6 semanas a 12 años.	Fortalecer las competencias parentales y fomentar la participación en las experiencias escolares de los niños/as para promover sus competencias académicas, sociales y emocionales y reducir los problemas conductuales. Prevenir y tratar los problemas de conducta desde edades tempranas. 1º, 2º y 3º función	Efectividad demostrada en decenas de estudios de ensayo controlado aleatorio: - Aumento de la afectividad de los padres y del establecimiento de límites - Reducción en la depresión y aumento de la autoconfianza de los padres. - Aumento de la comunicación positiva de la familia, afecto positivo y la resolución de problemas. - Reducción en los problemas de conducta de los niños con padres e iguales y competencia social y cumplimiento de normas. d=. de .51 a .81	Diseño pre-post con seguimiento a los 6 meses del grupo experimental solo. Cuestionarios pre y post: Parent Practices Inventory; Parent Social Competence Scale (PCOMP) Questionnaire; Parent Stress Index; Parent Report of Behavior Problems: The Eyberg Child Behavior Checklist (ECBI), developed de S. Eyberg Evaluación semanal Cuestionario de satisfacción Evaluación de fidelidad con el programa
<i>Fast Track/ Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS Program)</i>	Modelo de factores de riesgo y de protección. Familias con hijos de 3 semanas a 12 años.	Ampliar el aprendizaje escolar al entorno familiar. 2º y 3º función	Mejora de la competencia social de acuerdo con los múltiples informantes y reducción de problemas internalizantes. No hubo reducciones significativas en el comportamiento externalizante. No hay datos de la d de Cohen	Evaluación pre-post sin grupo control. Evaluación de seguimiento hasta los 4-5 años después de la intervención. Instrumentos que evalúan problemas de conducta, depresión y enfermedades mentales.

Nombre del programa	Base conceptual y edad	Objetivos de aprendizaje y función que pretende cubrir	Resultados obtenidos y tamaño del efecto d de Cohen	Tipo de evaluación e instrumentos
<i>Programa Apoyo Familiar y Personal (APF)</i>	Teoría del apego, factores de riesgo y protección y de autorregulación. Familias con hijos menores de edad.	Conseguir cambios objetivos y subjetivos de mejora en el ejercicio de las funciones parentales y en las capacidades personales y relacionales, que redunden en el desarrollo y la educación de los menores a cargo. 1° y 2° función	Disminuye el apoyo de los participantes a las ideas Nurturistas e Innatistas, mientras que se mantiene el nivel de apoyo a las Ambientalistas y Constructivistas. Disminución de las prácticas permisivo-negligentes y coercitivas, mientras que aumentó el uso de las prácticas inductivas. Los tamaños efectos de pre-post- oscilaron entre .79 a .99 en los efectos inmediatos en el grupo experimental. Contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control oscilaron entre .01 a .13.	Evaluación de la eficacia en términos de ganancias pre/post-test a corto y largo plazo con grupo control y grupo experimental. Se realizan también entrevistas. Instrumentos: Evaluación del entorno y del ambiente familiar: Escala de valoración y seguimiento para los equipos de familia; Entrevista sobre la complejidad del razonamiento; y diferentes cuestionarios de prácticas educativas de riesgo y de la agencia parental.
<i>Triple P-Positive Parenting Program</i> <i>*Triple P modalidad online (TPOL)</i>	Teoría del aprendizaje social y principios conductuales, cognitivos y del desarrollo. Familias con hijos de 0 a 16 años.	Prevenir y tratar problemas sociales, emocionales y de comportamiento en los niños mediante la mejora de los conocimientos, las habilidades y la confianza de los padres. 1° función	El programa triple P produjo mejoras significativas en la crianza de los hijos, la autoestima parental y una disminución de los factores de estrés relacionados con la crianza de los hijos, además de tasas más bajas de conductas disruptivas del niño. Los tamaños efectos de pre-post- oscilaron entre 0.54 a 0.89.	Diseño pre-post con seguimiento con grupo experimental y control a los 6 meses. Instrumentos utilizados: Parenting Scale (PS); The Depression Anxiety Stress Scale-42 (DASS); Parental bounding instrument (PBI); Child Behavior Checklist (CBCL); y Client Satisfaction Questionnaire (CSQ).
<i>DARE To Be You Preschool Families Program</i>	Factores de riesgo y protección, resiliencia. Familias con hijos de 2 a 5 años.	Mejorar la autoeficacia de los padres, la crianza efectiva de los niños, el apoyo social y las habilidades de resolución de problemas, así como los logros de desarrollo de los niños abordando los factores moderadores vinculados a la reducción del consumo de drogas y alcohol en la adolescencia. 1° y 2° función	Aumentos significativos y duraderos en las autoevaluaciones de los padres y en las prácticas democráticas de crianza de los hijos, con una disminución en la disciplina severa. Aumento de la satisfacción de los padres con el apoyo social. Mejora del desarrollo de los niños y reducción de comportamientos de oposición. No hay datos de la d de Cohen.	Los padres completan encuestas de seguimiento pre, post y después de 2 años. Completan instrumentos de satisfacción, de la puesta en marcha de los sistemas de apoyo y autoeficacia; uso de castigos; autogestión de los niños; y acerca de la comunicación familiar.

Nombre del programa	Base conceptual y edad	Objetivos de aprendizaje y función que pretende cubrir	Resultados obtenidos y tamaño del efecto d de Cohen	Tipo de evaluación e instrumentos
<i>Parent Management Training Oregon Model</i> (PMTO)	Teoría del aprendizaje social y principios conductuales, cognitivos y del desarrollo. Modelo basado en fortalezas. Familias con hijos de 3 a 12 años.	Promover las habilidades parentales efectivas para reducir y prevenir los problemas de conducta en el niño a través de las prácticas de crianza positivas. Mejorar las prácticas de crianza, reducir la coacción de la familia. Reducir y prevenir el uso y abuso de sustancias en los jóvenes y la delincuencia. Aumentar la competencia social y promocionar la reunificación de las familias con los hijos en el cuidado. 1°, 2° y 3° función	Reducciones postpruebas (12 meses) en la paternidad coercitiva y refuerzo negativo Aumento de la crianza positiva, las prácticas parentales eficaces y el funcionamiento adaptativo. Reducción de la depresión materna e internalización y externalización de los niños a los 30 meses de seguimiento Niveles más bajos y menor crecimiento de la delincuencia calificada por el docente a los nueve años de seguimiento. Aumento de los niveles de estatus socioeconómico entre las madres a los nueve años de seguimiento . Se mantienen en el seguimiento. Los tamaños efectos de pre-post- oscilaron entre 0.30 a 0.51.	Diseño pre-post con seguimiento con grupo experimental y control a los 6 meses. Instrumentos utilizados: Comportamiento infantil: Parent report: ECBI Intensity & Problem Scale, & HCSBS externalizing scale; y Teacher report: HCSBS & SSBS externalizing. Parentalidad: Parent report of parenting practices: PPI Positive Parenting, Harsh for age, Harsh discipline, Inconsistent discipline, Appropriate discipline, clear expectations Salud parental: SCL-5—maternal distress
<i>Parent Management Training Oregon Model</i> online (PMT)				
<i>Paternidad Estrella</i> (adaptación al español de STAR)	Enfoque cognitivo-conductual Familias con hijos de 1 a 5 años.	Reducción de los comportamientos problema del niño y de prácticas disciplinarias tradicionales por parte de los padres. Mejorar conductas de crianza y las actitudes de empatía, de castigo corporal. 1° y 2° función	Se produce una mejora de las expectativas, lo que refleja una mejor comprensión del desarrollo infantil y un ajuste de las demandas de los padres acorde a la edad del niño. Mejora de las actitudes paternas positivas, las prácticas de crianza y conocimientos sobre habilidades paternas. Se reducen los problemas infantiles según los padres así como el uso de la disciplina con golpes y gritos . No hay datos de la d de Cohen.	Evaluación de grupo experimental pre-post: Escala de Comportamientos de Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP); El Inventario de Paternidad para Adultos y Adolescentes (IPAA); Cuestionario de Valoración del Comportamiento Problema CVCP (adaptación del Behavioural Screening Questionnaire); y El Inventario de Conocimientos en Paternidad (ICP). Ficha sociodemográfica
<i>Family Check-Up</i> (FCU)	Modelo ecológico, de mantenimiento de la salud, centrado en las fortalezas individuales y en el estímulo	Reducir la conducta problemática de los niños y prevenir de la delincuencia. Apoyar la conducta positiva y otras prácticas de gestión familiar. Disminuir las prácticas familiares inadecuadas y disruptivas en la	Resultados muy positivos mediante correlaciones y mejora longitudinal comparando grupo experimental y control. Reducción en problemas de comportamiento según padres y profesores: $d=0.83$ y $d=0.42$.	La recogida de información se lleva a cabo mediante una entrevista, observación, videograbación y recogida de información mediante diferentes cuestionarios, dependiendo de cada situación familiar (enfoque individualizado y ecológico), por ejemplo: Parenting Young Children (PYC), Eyberg Child Behaviour Inventory (ECBI), Child oposicional-defiant

	motivaciona l. Enfoque individualizado de cada familia. Familias con hijos de 2 a 11 años.	primera infancia para reducir y prevenir los problemas de conducta futuros de los niños. 1° y 2° función		behavior (CBCL), Teacher Report Form (TRF), Center for Epidemiological Studies on Depression Scale (CES-D) and Socioeconomic Status
<i>Programa Crecer Felices en Familia</i>	Teoría del apego, factores de riesgo y protección de autorregulación. Familias con hijos de 0 a 5 años.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo de apegos seguros y ayudar a identificar y responder a las necesidades de los hijos. • Enseñar habilidades básicas de cuidado, comunicación y seguridad infantil. • Orientar sobre la enseñanza de hábitos durante las rutinas cotidianas. • Reducir los factores de riesgo mediante el incremento del apoyo social y la satisfacción de las necesidades de los padres en múltiples niveles. 1° función	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta la satisfacción parental - Aumentan las actitudes parentales: empatía, expectativas adecuadas, roles adecuados, actitudes negativas hacia el castigo corporal - Disminuye el estrés parental - Mejor conocimiento del calendario evolutivo - Detección correcta de necesidades infantiles No hay datos de la d de Cohen.	Múltiples informantes. Evaluación inicial, proceso, final y seguimiento. Evaluación inicial y final mediante los siguientes instrumentos: Conocimiento sobre el Calendario Evolutivo e Influencia Percibida (CCEIP); Cuestionario de Necesidades Infantiles (CNI); Cuestionario de Sentido de Competencia Parental (PSOC); Inventario de Paternidad Adulto- Adolescente; Índice de Estrés Parental (CDEP); y Escala de apoyo personal y social (EDAPYS). Evaluación de seguimiento (a los 6/8 meses tras la finalización): cuestionario de valoración del impacto del programa: en la salud de los padres y del niño/a; y en el uso de recursos según el técnico/mediador del programa.
<i>Programa para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales</i>	Teoría del desarrollo y cognitiva. Familias con hijos de 2 a 17 años.	Facilitar que las figuras familiares adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permitan implicarse de un modo eficaz en la construcción de una dinámica de convivencia familiar positiva y en el desarrollo de modelos parentales adecuados para los niños y jóvenes. Prevenir y afrontar de modo constructivo los problemas y conflictos cotidianos familiares. 1° y 2° función	No se presentan resultados ni hay estudios que hayan publicado datos relativos al programa. No hay datos de la d de Cohen.	Observación participante y evaluación inicial, de proceso y final del programa por parte del/ de los profesionales que llevan a cabo el programa. Los padres rellenan cuestionarios ad-hoc de: Evaluación Inicial de Competencias Parentales; Evaluación final de competencias parentales; y Evaluación final del programa"/Sesión. Fichas semanales con lo que "he aprendido".

Nombre del programa	Base conceptual y edad	Objetivos de aprendizaje y función que pretende cubrir	Resultados obtenidos y tamaño del efecto d de Cohen	Tipo de evaluación e instrumentos
<i>Programa de entrenamiento para madres</i>	Principio conductual, cognitivo y del desarrollo. Familias con hijos de 3 a 5 años.	Disminuir la frecuencia de conductas agresivas en preescolares mediante el entrenamiento a madres y profesoras. 1º y 2º función	Disminución de creencias irracionales y mejora del desempeño en la entrega de instrucciones y contingencias de refuerzo a los niños por parte de las madres y profesoras. Disminución de conductas oposicionistas, de agresión verbal y física por parte de los niños. No hay datos de la d de Cohen.	Diseño de línea base múltiple: varias evaluaciones antes de la intervención, evaluación a los 15 días y un mes de la intervención. Escala de creencias irracionales para madres y profesoras. Hojas de registro para las conductas de niños, madres y profesoras
<i>Taller para padres</i>	Teoría del desarrollo y cognitiva. Familias con hijos de 1 a 12 años.	Capacitar a los padres para que potencien al máximo el desarrollo de sus hijos y dotarles de estrategias prácticas que los ayuden a solucionar gran parte de los conflictos que surgen en la convivencia diaria con un niño con TEA. 1º y 2º función	Aumenta la percepción positiva que tienen los padres de las dificultades derivadas de tener un niño con TEA. Mejorías en la tendencia en la que los progenitores percibían a sus hijos y el impacto que generaba en el contexto familiar. De manera más específica, se ha observado que en relación con los 'sentimientos y actitudes hacia el niño', se produce una ligera mejoría en el estrés de los padres. No hay datos de la d de Cohen.	Evaluación pre y post intervención sin grupo control. Cuestionario de impacto familiar de Donenberg y Baker

Nota: elaboración propia. 1ª función de la familia se refiere al desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos de las familias; 2ª función: el desarrollo óptimo de los hijos; y 3ª función: el desarrollo de las familias como conjunto.

Anexo 4

Tabla 4.2

Programas de intervención familiar en educación infantil ordenados cronológicamente: contenidos, duración, metodología, financiación y suministradores de la intervención.

Nombre del programa	Contenidos	Duración	Metodología	Financiación y suministradores de la intervención
Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático (PECES)	1.Comprensión del comportamiento adecuado e inadecuado de los hijos; 2.Comprensión de su hijo de usted mismo como padre; 3.La estimulación: construcción de la confianza en sí mismo y de los sentimientos de autoestima de su hijo; 4.Comunicación: cómo escuchar a su hijo; 5. Cómo explorar alternativas y expresar sus ideas y sentimientos a sus hijos; 6.Consecuencias naturales y lógicas: un método de disciplina que desarrolla la responsabilidad; 7.Aplicación del método de las consecuencias naturales y lógicas; 8.La reunión familiar; 9.Desarrollar la confianza en uno mismo y usar ese potencial.	Se dirige a grupos de padres, entre 20-25 participantes y consta de 9 sesiones de 2 horas de duración	Participativa y activa. Motivacional, comunicativa, de atención reflexiva y disciplina democrática. Consta del Libro del Guía, del Libro de Padres y Material Audiovisual.	Financiación pública los primeros años Monitores formados
<i>The Incredible Years BASIC and ADVANCE parenting programs for preschool</i>	Fortalecimiento de habilidades sociales, regulación emocional y desarrollo de habilidades escolares de los niños. Utilización de elogios e incentivos para apoyar el comportamiento cooperativo. Establecimiento de límites eficaces. Manejo del mal comportamiento.	La duración depende del tipo de programa. Así el programa para preescolares tiene dos versiones: Básica – 14 o de 18-20 sesiones en grupo de 8 a 12 padres; Avanzada (contexto de riesgo o población específica) – sesiones extra después de la versión básica. Tienen un tercer programa de intervención parental para la preparación escolar.	Se ofrecen visitas domiciliarias, atenciones individuales y grupales combinadas y espacios para practicar en vivo nuevas habilidades con los hijos/as. Se utiliza el grupo de discusión, un líder de grupo formado y modelado por video.	Subvenciones durante los primeros años. Tras probar su efectividad, diversas entidades estadounidenses y países han adaptado y comprado el programa. Se realiza una formación específica para los líderes de grupo, quienes replican el programa y se les forma para promover la fidelidad del programa asegurando resultados óptimos. La formación de los líderes y los materiales tienen un coste específico.
<i>Fast Track/Promoting Alternative Thinking Strategies</i>	Promover la competencia social y emocional; Prevenir la violencia, la agresión y otros problemas de conducta; Ayudar a los hijos a mejorar las	Se lleva a cabo durante el curso académico.	No hay sesiones presenciales, sino correspondencia donde se comparten conceptos y objetivos clave los	Los materiales tienen un coste. Profesores y maestros de los centros educativos

(PATHS Program)	habilidades de pensamiento crítico.		maestros con los padres. Trabajar actividades concretas en el hogar.	
Nombre del programa	Contenidos	Duración	Metodología	Financiación y suministradores de la intervención
<i>Programa Apoyo Familiar y Personal (APF)</i>	Consta de dos programas: uno trabaja las competencias parentales y otro el desarrollo personal. Módulos del primer programa: 1.Actividades de la vida cotidiana; 2.Las madres y los padres ante los problemas del desarrollo; 3.Comunicación y resolución de conflictos en familia; 4.Situaciones que cambian la vida familiar; y 5. Las respuestas de las madres y los padres ante situaciones difíciles. Módulos del segundo programa: 1.Identificar la vida personal; 2.Analizar las situaciones personales; 3.Resolver situaciones personales; y 4.Elaborar mi proyecto de vida.	Cada programa tiene 23 sesiones. Se suele llevar a cabo un programa cada curso académico, aunque se puede adaptar su duración.	Metodología experiencial: fomenta la participación activa de los miembros del grupo. Las sesiones grupales facilitan la toma de conciencia de las pautas educativas y actuaciones cotidianas de las madres y los padres. Las madres y los padres pueden aportar experiencias, negociar los objetivos y llegar a conclusiones conjuntas.	Financiado por Cabildos, Diputaciones o Gerencia Servicios Sociales o Direcciones Generales de Familia. Lo llevan a cabo monitores formados previamente
<i>Triple P-Positive Parenting Program</i> <i>*Triple P modalidad online (TPOL)</i>	Entorno seguro y atractivo; Ambiente de aprendizaje positivo; Disciplina Asertiva; Expectativas realistas; Auto-cuidado de los padres.	Individual: 10 sesiones de una hora; en grupo: 4 sesiones de dos horas más 4 sesiones de 20 minutos de consultas telefónicas	Se trabaja a través de los medios de comunicación (televisión, Internet, ...), se realizan intervenciones breves (por teléfono o cara a cara o seminarios de grupo), discusión en grupo y sesiones individuales.	Financiación desde diferentes entidades estatales de salud, medicina y educativas, así como aportaciones privadas. Aplicación por medio de psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas familiares, educadores de familia, profesionales de la salud, terapeutas y personal de la escuela. Se requiere entrenamiento.
<i>DARE To Be You Preschool Families Program</i>	Crianza de los hijos, manejo del estrés, desarrollo del niño y habilidades de manejo del hogar.	Los padres asisten durante 12 semanas a diferentes de talleres familiares (30 horas) y a un taller de 12 horas semestralmente para reforzar los conceptos.	Los padres y sus niños en edad preescolar participan juntos. Los hermanos y otros miembros de la familia son animados a participar en la programación. Comidas familiares semanales, tiempo social y actividades conjuntas entre padres e hijos.	Agencia para el Abuso de Sustancias y la Salud Mental Profesionales preparados

Nombre del programa	Contenidos	Duración	Metodología	Financiación y proveedores de la intervención
<i>Parent Management Training Oregon Model (PMTO)</i> <i>*Parent Management Training Oregon Model online (PMT)</i>	Trabajo en fortalezas y metas; Trabajar la cooperación; Comportamiento Positivo; Reconocer las emociones; Regulación de las emociones; Límites y Disciplina; Comunicación con los niños; Solución de problemas; Negociación; Supervisar las actividades de los niños; Promoción del Éxito Escolar; Crear habilidades infantiles; Equilibrio entre el amor, el trabajo y el juego.	De 10 a 14 sesiones en grupo y de 10-25 individuales o en familia durante 3-6 meses. Grupos de 10 a 15 padres.	Se puede llevar a cabo en varios formatos, incluyendo grupos de padres, tratamiento individual familiar en el hogar u otro establecimiento, por teléfono o videoconferencia, Enseñanza activa que incluye el modelado, el juego de roles y otros ejercicios experimentales que proporcionan la oportunidad de practicar con el monitor. Se proponen actividades a realizar en casa semanalmente. Si los padres viven lejos se puede realizar por teléfono o videoconferencia.	Financiación desde diferentes entidades públicas y privadas, así como becas. Taller de entrenamiento para los monitores que son evaluados y supervisados por mentores (asegurar la fidelidad). La formación del monitor tiene un coste.
<i>Paternidad Estrella (adaptación al español de STAR)</i>	Cómo los niños influyen los sentimientos y pensamientos de los padres y cómo estos eventos producen diferentes reacciones de los padres; Técnicas de autocontrol; Desarrollo del niño; Respuestas asertivas; Fortalezas de cada familia; Estrategias de crianza; Disciplina y establecimiento de límites.	10 horas/clases	Sesiones grupales, participativas con deberes semanales. Los padres recibieron cuatro audiocasetes de una hora para reforzar el material de clase, libros de ejercicios para aplicar los conceptos aprendidos en el hogar.	Servicios sociales. El programa incluye una guía para líderes/monitores dirigida al entrenamiento de monitores.
<i>Family Check-Up (FCU)</i>	Cómo fomentar relaciones positivas entre los miembros de la familia, construcción de relaciones saludables familiares, trabajar las fortalezas de los padres y las madres, estrategias de manejo efectivo y positivo con los niños.	La duración es diferente dependiendo de cada familia, el programa tiene tres fases: una entrevista individual con la familia (preferentemente en el hogar), una evaluación familiar y una sesión de feedback donde se presentan los resultados y se asesora a cada familia a llevar a cabo diferentes objetivos, tanto a nivel personal, como con los	Entrevista, evaluación personal y sesión de feedback individual y en familia. Cada programa al que tienen acceso posteriormente tiene su metodología específica, tienen programas de estilos parentales, de búsqueda de empleo, entre otros.	Financiación desde diferentes entidades estatales. Si otras entidades quieren llevar a cabo el programa, se lleva a cabo formación sobre el programa y para los monitores que tiene un coste económico. Terapeutas formados. Se puede llevar a cabo en el contexto familiar (preferiblemente), escolar o clínico.

niños y en el ambiente familiar. Después de estas tres fases cada familia, junto con el terapeuta, eligen realizar diferentes programas, dependiendo de sus necesidades.

<i>Programa Crecer Felices en Familia</i>	<p>Programa grupal para madres y padres:</p> <p>Módulo 1: El desarrollo del vínculo afectivo.</p> <p>Módulo 2: Conocer a nuestro hijo/a.</p> <p>Módulo 3: Aprender a regular el comportamiento infantil.</p> <p>Módulo 4: La primera relación con la escuela.</p> <p>Módulo 5: Educar, ¿una tarea en solitario?</p> <p>Programa de apoyo domiciliario: Materiales para el mediador: Secuencias y ejercicios de estimulación por edades y guía de cuidados básicos; Materiales para el padre/madre o cuidador: cuaderno de experiencias.</p>	<p>Duración de 5-6 meses aproximadamente donde se lleva a cabo 1 sesión a la semana de hora y media de duración con un total de 20-22 sesiones.</p> <p>8-10 padres por grupo, (máximo 12).</p>	<p>Metodología experiencial, combina la intervención grupal y/o el apoyo domiciliario. Utiliza técnicas como los diálogos simultáneos, la discusión dirigida, el trabajo en pequeños grupos, el estudio de casos, el juego de roles, el video-fórum, la fantasías guiada y los ejercicios de recuerda.</p>	<p>Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León en colaboración con el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de la Laguna. Actualmente se está llevado a cabo por los servicios sociales y asociaciones de otras comunidades autónomas (Cataluña, Isas Baleares y Canarias).</p> <p>Técnicos/ mediadores formados desde el programa. Tienen una función de acompañamiento, asesoramiento, apoyo, y modelaje para los padres.</p>
<i>Programa para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales</i>	<p>Seis módulos para la adquisición de valores y competencias emocionales y educativas: 1. Información sobre las características evolutivas de los menores; 2. Habilidades cognitivas, de relajación y de autorregulación emocional; 3. Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función parental; 4. Comunicación asertiva: Hábitos y habilidades de escucha y de expresión verbal, gestual y paraverbal; 5. Estrategias de resolución de problemas y de negociación y 6. Disciplina para fomentar la autorregulación del comportamiento en los hijos: Límites, normas y consecuencias.</p>	<p>11 sesiones semanales de 2h. de entre 15 a 20 participantes cada grupo cada una</p>	<p>Metodología activa, participativa, experiencial y basada en dinámica de grupos.</p>	<p>Financiación desde el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.</p> <p>Programa coordinado por uno o dos profesionales titulados en orientación e intervención educativa para la vida familiar o en otras titulaciones afines, y con formación y experiencia en estas dinámicas.</p>
<i>Programa de entrenamiento para madres</i>	<p>Técnicas de modificación conductual para aplicar con los niños.</p> <p>Intervención en la modificación</p>	<p>7 sesiones de tratamiento individual en 6 semanas.</p>	<p>Entrenamiento grupal e individual</p>	<p>Fondos de la universidad Investigadores</p>

	de creencias en relación a la crianza/educación irracionales. Modelado, imagería y entrenamiento en autoinstrucciones.	Participación en un taller grupal madres y profesores por separado de 3 sesiones de 2 horas cada una.		
<i>Taller para padres</i>	<p>Cuatro bloques, que trabajan las siguientes temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprensión del autismo y empleo de apoyos visuales en el hogar. -Estrategias para estimular la comunicación y el lenguaje. -Estrategias para hacer frente y abordar las conductas inadecuadas. -Ideas para estimular el juego y las habilidades de autonomía personal. 	Cada bloque tiene 8 horas de duración, distribuidos en cuatro fines de semana (viernes por la tarde y sábados por la mañana). Cada mes se realiza una sesión, por lo que dura	Grupos reducidos, orientaciones específicas para el comportamiento de sus hijos, los padres elaboran grabaciones que reflejan cómo están empleando en casa los recursos y metodología aprendidos durante la intervención. Se marcan objetivos específicos para cada familia, que durante el siguiente mes tendrán que poner en práctica y grabar en video. Los Viernes se comentan los vídeos y los sábados se realiza la teoría de la siguiente sesión.	Asociación Navarra en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual Terapeuta formado

Nota: elaboración propia

Anexo 5

BLOQUE 2: FOMENTAMOS COMPORTAMIENTOS.

SESIÓN 4: PADRES PREPARADOS Y RESPONSABLES: LOS ESTILOS EDUCATIVOS

1.HOY HABLAMOS DE..... ESTILOS EDUCATIVOS

Introducción monitor

En esta sesión se va a hablar sobre los estilos educativos y la influencia que éstos tienen sobre el desarrollo y el comportamiento de los hijos/as.

El objetivo fundamental es que los padres comprendan que las prácticas de crianza o los estilos educativos son fundamentales para enseñar a los hijos, tanto buenos comportamientos como comportamientos inadecuados. Igualmente, deben comprender que no existen estilos educativos “puros” y que el comportamiento y el estilo que ponen en práctica los padres y madres dependen de muchos factores como el comportamiento y las características personales del niño, la situación concreta que se plantea, el estado de ánimo de padre/madre, etc... Lo importante es saber qué se debe hacer y qué estamos fomentando con nuestro comportamiento.

Información para la introducción padres

“Hablamos de estilos educativos a la forma de actuar, derivada de unos criterios, y que identifica las respuestas que los adultos dan a los menores ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones” (Comellas 2003, p. 12).

Se habla de estilo por su permanencia y estabilidad a lo largo del tiempo, aunque pueden existir modificaciones (Climent, 2009).

Cuando nos referimos a estilos educativos parentales, hay que tener en cuenta las tendencias globales de comportamiento, los estilos más frecuentes, ya que con ello no se pretende decir que los padres utilicen siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que los padres, escogen dentro de un marco más amplio y flexible los posibles estilos educativos (Ceballos y Rodrigo, 1998).

Según Darling y Steinberg (1993) los estilos educativos parentales son un conjunto de actitudes hacia los hijos que les son transmitidas y que en su totalidad crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres.

Existen muchas clasificaciones de los estilos educativos. No obstante, una de las más conocidas es la clasificación de Maccoby y Martin (1983)

Estilos educativos según Maccoby & Martin (1983)			Afecto y comunicación	
			Amor, aprobación, aceptación y ayuda que se les brinda a los hijos.	
			Alto	Bajo
			Afecto y apoyo explícito, aceptación e interés por las cosas del niño y sensibilidad ante sus necesidades.	Afecto controlado y no explícito, distanciamiento, frialdad en las relaciones, hostilidad o rechazo
Control y establecimiento de límites	Alto	Controlan y/o supervisan el comportamiento de sus hijos y velan por el cumplimiento de las normas establecidas por los padres-hijos	Democrático	Autoritario
	Bajo	Ausencia de control y disciplina, ausencia de retos y escasas exigencias	Permisivo	Negligente

Características de los distintos estilos educativos según Capano, A., y Ubach, A. (2013), p.87-89:

Estilo democrático: los padres que ejercen este estilo (afecto, control y exigencia de madurez) tienen hijos con un mejor ajuste emocional y comportamental. Son padres que estimulan la expresión de las necesidades de sus hijos, promueven la responsabilidad y otorgan autonomía (Torío López, Peña Calvo e Inda Caro, 2008). El estilo democrático tiene un impacto muy positivo en el desarrollo psicológico de los niños, manifiestan un estado emocional estable y alegre, una elevada autoestima y autocontrol (Arranz et al., 2004). En la adolescencia estos niños tienden a mostrarse con una elevada autoestima y desarrollo moral y social, además de un mejor rendimiento académico, (López- Soler et al., 2009) menor conflictiva con sus padres y mayor bienestar psicológico (Arranz et al., 2004; Torío López, Peña Calvo e Inda Caro, 2008). Tienen un mayor interés por la educación, cuentan con un nivel de satisfacción más alto, así como también mayor confianza para el afrontamiento de nuevas situaciones y un mayor grado de independencia. Este estilo implica la combinación de tres elementos: el afecto y la comunicación familiar; el fomento de la autonomía por parte de

los progenitores y el establecimiento de límites y la supervisión de la conducta de sus hijos (Oliva et al., 2007). Los chicos y chicas que perciben más afecto en sus padres y además tienen un mayor grado de comunicación con ellos, han demostrado un mejor desarrollo emocional, y un mejor ajuste conductual (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Ante la presencia de un monto de afecto importante por parte de los padres, se ha visto que las estrategias disciplinarias de los adultos fueron más eficaces, sobre todo en el ajuste de sus hijos e hijas (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). Los padres con estilo democrático transmiten afecto, brindan apoyo, promueven la comunicación, establecen reglas a nivel familiar, procuran su cumplimiento utilizando el razonamiento inductivo como forma de disciplinamiento, logran autonomía y cooperación en sus hijos, contando estos con una mayor probabilidad de ser sociables (Alonso y Román, 2005; Lila y Gracia, 2005).

Estilo negligente: los niños presentan un sin número de problemas académicos, emocionales y conductuales. La falta de afecto, de supervisión y guía, de estos niños y adolescentes conlleva efectos muy negativos en el desarrollo de los mismos: sienten inseguridad e inestabilidad, son dependientes de los adultos, tienen dificultad de relación con sus pares, tienen baja tolerancia a la frustración. Son niños y adolescentes que pueden presentar conductas delictivas o abusivas. Es un estilo caracterizado por la indiferencia, la permisividad, la pasividad, la irritabilidad y la ambigüedad, no hay normas ni afecto (Montero Jiménez y Jiménez Tallón, 2009; Arranz, et al., 2004). Es un estilo que utiliza el castigo físico hacia los hijos como medida disciplinaria, predomina la falta de coherencia, mínimo control e implicación emocional (Arranz et al., 2004).

Estilo permisivo: los niños, luego adolescentes que viven en hogares con este estilo demuestran ser poco obedientes, tienen dificultad en la interiorización de valores, viven situaciones de agresividad en la familia, tienen baja autoestima, padecen de falta de confianza, tienen bajos niveles de control de sus impulsos, manifiestan dificultades a nivel conductual, como ser el consumo de sustancias y alcohol. Los padres promueven una importante autonomía en sus hijos, los liberan del control, evitan el uso de las restricciones y el castigo (Torío López, Peña Calvo e Inda Caro, 2008).

Estilo autoritario: en cuanto a los hijos de padres con este estilo educativo, sus problemas se plantean a nivel emocional, escaso apoyo, consolidan en los chicos una baja autoestima y una confianza en sí mismos deteriorada. Las estrategias educativas reprobativas y poco afectivas se relacionan con el consumo abusivo de alcohol en adolescentes (Pons y Berjano, 1997). En el caso de niños se ha relacionado el castigo físico recibido con problemas

de impulsividad y agresión de estos hacia sus pares. (Arranz et al., 2004; Fuentes, 1999). Es un estilo que provoca una mayor inadaptación personal y social, no favoreciendo el ajuste personal ni social (García Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002). Los padres manejan importantes niveles de control restrictivo, bajos niveles de comunicación y afecto, los chicos funcionan con un fuerte control externo (Montero Jiménez y Jiménez Tallón, 2009). Los padres valoran la obediencia como una virtud, mantienen a sus hijos subordinados y restringen su autonomía. (Torío López, Peña Calvo e Inda Caro, 2008). Los chicos se muestran tímidos, mínima expresión de afecto con sus pares, pobre interiorización de valores, son irritables, vulnerables a las tensiones y poco alegres (MacCoby & Martin, 1983). Estas características pueden llevarlos a que tengan tendencias a sentirse culpables y a padecer mayores niveles de depresión (Ato et. al, 2007). Es frecuente que cuando el control es muy severo estos chicos y chicas terminen rebelándose ante sus padres, especialmente al principio de la adolescencia, momento en el que suelen buscar una mayor libertad y autonomía.

Parentabilidad positiva, según Capano, A., y Ubach, A. (2013), p.89-90:

Ante la posibilidad de confusión del término democracia, en el estilo parental democrático, con la idea de abandonar las exigencias, el control, la falta de sanción o que los niños o adolescentes pueden hacer lo que quieran, se ha propuesto utilizar el concepto de parentabilidad positiva. Este estilo de parentabilidad es un valioso recurso para la socialización, propone un protagonismo de padres, madres e hijos/as a la hora de la construcción de normas y valores familiares, apoyándose para eso en la negociación y adaptación conjunta. En este modelo se habla de contribución progresiva de los hijos al proceso de socialización, valiéndose del razonamiento y la reflexión para la construcción conjunta. Se menciona además la necesidad de ejercer responsablemente la autoridad por parte de los padres, preservando los derechos de los niños/ as (Rodrigo, Máiquez y Martin, 2010).

La parentalidad positiva se refiere al comportamiento de los padres sustentado en el interés superior del niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) desde el cual se promueve la atención, el desarrollo de sus capacidades, el ejercicio de la no violencia, ofreciendo el reconocimiento y la orientación necesaria sin dejar de incluir el establecimiento de los límites que permitan el pleno desarrollo del niño y el adolescente (Rodrigo et al, 2010).

Un padre positivo (Rodrigo et al., 2010) es el que atiende, potencia, guía y reconoce a sus hijos como personas con pleno derecho. La parentalidad positiva no es permisiva y

requiere de la implementación de los límites necesarios para que los niños puedan desarrollarse plenamente.

El Consejo de Europa define el desempeño positivo del rol parental como el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas e incluye el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, el sentimiento de control de su propia vida y puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario (Consejo de Europa, Comité de Ministros, 2006).

La autoridad en la parentalidad positiva se encuentra basada en el respeto, la tolerancia, la comprensión de ambas partes y el diálogo que lleva a la construcción de acuerdos que permitan el crecimiento y desarrollo de las relaciones paterno-filiales.

A continuación se plantean algunos principios en forma de guía y orientación siguiendo los aportes realizados por Rodrigo et al., (2010) para ayudar en el mejor desarrollo de los niños y adolescentes propiciando su bienestar:

Vínculos afectivos cálidos: funcionan como barrera de protección, de ser duraderos, generan aceptación y sentimientos positivos. En este sentido se podría promover el fortalecimiento de los vínculos afectivos en la familia a lo largo de su desarrollo.

Entorno estructurado: aporta guía y orientación para el aprendizaje de normas y valores. Esto promueve la instalación de hábitos y rutinas con el fin de organizar las actividades diarias. Se ofrece al niño un sentimiento de seguridad a través de una rutina predecible y del establecimiento de los límites necesarios.

Estimulación y apoyo: para el aprendizaje a nivel familiar y educativo formal con el fin de lograr una alta motivación y el desarrollo de sus capacidades. Esto supone conocer características y habilidades de sus hijos. Es importante compartir tiempo de calidad con ellos.

Reconocimiento: de sus relaciones, actividades y experiencias, del valor que ellos tienen, sobre sus preocupaciones y necesidades. Es vital nuestra comprensión y tener en cuenta sus puntos de vista. Sería importante escucharlos y valorarlos como sujetos con pleno derecho.

Capacitación: apunta a potenciar el valor de los hijos e hijas, a que se sientan protagonistas, competentes, capaces de producir cambios e influir con su opinión o accionar a los demás. Es significativo el establecimiento de espacios de escucha, reflexión y explicaciones de los mensajes que llegan a la familia y a ellos.

Educación sin violencia: descartar toda forma de castigo físico o psicológico. Eliminando de esta manera la posibilidad de que imiten modelos de interacción inadecuados, degradantes y violatorios de los derechos humanos. Elogiar su buen comportamiento, y ante su mal comportamiento reaccionar con una explicación y, si es necesario, con una sanción que no los violente (ni física, ni emocionalmente), como imponerles un “tiempo de reflexión”, reparar los daños, reducir su dinero para gastos personales, etc.

Posibilidad de visualización del famoso experimento de Bandura “el muñeco bobo”

<https://www.youtube.com/watch?v=ubmP9fnuNYI> (40 segundos)

<https://www.youtube.com/watch?v=zVynCNGxYmU>

<https://www.youtube.com/watch?v=oflOt9Q1yhs>

2. OBJETIVOS

- Saber que los buenos padres no nacen se hacen y esta tarea requiere mucho esfuerzo.
- Ser consciente de que no se puede ser un padre o madre perfecto y, por lo tanto, tampoco hay hijos/as perfectos.
- Conocer la importancia de tener una autoestima alta como padres ya que fomentará que los hijos/as tengan también una buena autoestima.
- Reflexionar sobre los comportamientos paternos con los que se responden a las diferentes conductas de los hijos.
- Identificar las características de los estilos educativos autoritarios, democráticos, permisivos e indiferentes.
- Conocer y valorar las consecuencias de los estilos sobre el desarrollo de los hijos.
- Aprender que educar a los hijos no es una lucha de poder sino proporcionarles estrategias y habilidades fundamentales que les ayuden a ser felices.
- Captar la importancia y la necesidad de que haya una actuación educativa conjunta de los padres en la familia.

- Crear una atmósfera democrática dentro del hogar, en la que los padres sean cariñosos pero firmes en la educación de sus hijos.
- Construir un clima de bienestar y confianza dentro del ámbito familiar.

3.ACTIVIDAD

Como hemos estado comentado los estilos educativos pueden ser variados, en función de las situaciones, de cómo nos encontremos en ese momento, la situación, o cómo se esté comportando nuestro hijo/a.

En resumen, podemos considerar que en general los estilos educativos se pueden organizar según dos dimensiones (Control y Afecto). A su vez, el control puede ser un CONTROL RÍGIDO (basado en una relación de poder) o un CONTROL RAZONADO (basado en el razonamiento y la explicación de por qué se debe actuar de una determinada forma). Ambos pueden ser altos, medios o bajos. Igualmente, se puede educar a los hijos expresando de una forma más o menos elevada nuestro AFECTO. Los padres con un bajo nivel de afecto se centran exclusivamente en los comportamientos negativos de los hijos para regañarles, reprocharles su mala conducta o hacerles ver lo decepcionados que están. Por el contrario, los padres con un alto grado de afecto, expresan lo bien que se sienten cuando sus hijos se portan bien, les expresan cariño también cuando se portan mal, aunque les expresen que no les gusta su comportamiento.

En grupos de 4 o 5 personas, durante 15 minutos deberán indicar cada uno de ellos situaciones, en las que se hayan comportado utilizando un estilo educativo determinado. Se debe hacer hincapié en que todos los padres, utilizan en alguna ocasión cada uno de los estilos, y eso es algo normal. Transcurridos los 15 minutos se podrán en común y se preguntará sobre las siguientes cuestiones:

Identificación por parte de los participantes de los estilos educativos (autoritario, democrático, permisivo, negligente) imperantes en su hogar. También se preguntará si existe acuerdo entre la pareja (en caso de que tengan) a la hora de educar a los niños o se utiliza el estilo de “poli bueno, poli malo”.

Discusión en grupo del estilo que se considera más adecuado y por qué. Se intentará llegar a un acuerdo sobre la necesidad de llevar a cabo estilos educativos democráticos donde se exprese el cariño a los hijos, pero al mismo tiempo se ejereza cierto control sobre su conducta, aunque se favorezca su independencia e individualización.

Hoja de registro de la actividad de padres en pequeño grupo.

Padre/madre 1	Estilo autoritario	
	Estilo permisivo	
	Estilo negligente	
	Estilo democrático	
Padre/madre 2	Estilo autoritario	
	Estilo permisivo	
	Estilo negligente	
	Estilo democrático	
Padre/madre 4	Estilo autoritario	
	Estilo permisivo	
	Estilo negligente	
	Estilo democrático	

Ejemplo de material para casa del programa Aprender a Convivir en Casa

Sesión 4 HOY HABLAMOS DE..... LOS ESTILOS EDUCATIVOS

Los estilos educativos parentales son un conjunto de actitudes hacia los hijos que les son transmitidas y que en su totalidad crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres. Los estilos educativos influyen sobre el desarrollo y el comportamiento de los hijos/as, por lo que son fundamentales para enseñar a los hijos buenos comportamientos.

Existen muchas clasificaciones de estilos educativos, una de las más conocidas es:

Estilos educativos según Maccoby & Martin (1983)		Afecto y comunicación	
		Alto	Bajo
Control y establecimiento de límites	Alto	Democrático	Autoritario
	Bajo	Permisivo	Negligente

No existen estilos educativos “puros”. El comportamiento y el estilo que ponéis en práctica padres y madres dependen de muchos factores como el comportamiento y las características personales del niño, la situación concreta que se plantea, el estado de ánimo de padre/madre, etc... Lo importante es tener herramientas para saber qué se debe hacer y ser conscientes de qué estamos fomentando con nuestro comportamiento.

PARA TRABAJAR EN CASA

Esta semana nos vamos a centrar en intentar poner en práctica un estilo educativo lo más **democrático** posible. Es decir, vamos a intentar controlar la conducta de nuestros hijos, pero intentando razonar con ellos el por qué de su comportamiento y los beneficios de comportarse así. Por ejemplo, acostarse a tiempo, no ver la televisión cuando se le dice, no pelearse con los hermanos, etc.

Igualmente, nos vamos a centrar en expresarles afecto y decirles cosas agradables y positivas no solo cuando han hecho algo bien sino también cuando no se lo esperan porque no han hecho nada especial. Intentaremos decirles al menos una cosa diaria. Vamos a registrar estos comportamientos en la tabla facilitada.

	La situación concreta (comportamiento del niño/a)	Tu comportamiento (democrático)	Reacción del niño/a ante tu comportamiento	Mi reacción al comportamiento del niño	Cosa positiva que le he dicho al niño/a
Lunes					
Martes					
Miércoles					
Jueves					
Viernes					
Sábado					
Domingo					

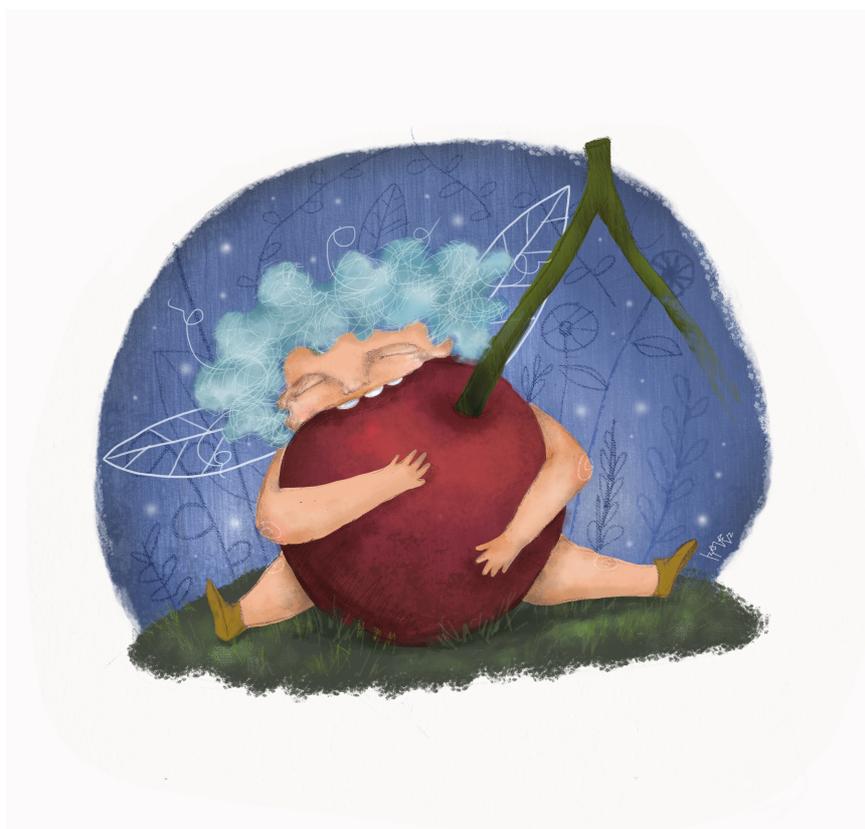
RECUERDA

- Es importante controlar la conducta de tu hijo, cuando se necesite, pero antes de controlar la conducta del niño **DEBEMOS SABER CONTROLAR NUESTRA PROPIA CONDUCTA.**
- **DILE COSAS AGRADABLES A SUS HIJOS** cuando hagan cosas bien pero especialmente cuando no se lo esperan.

Anexo 6

Cuento para fomentar la resiliencia y la independencia desde edades tempranas

En busca de redondas, sabrosas y orondas cerezas.



Érase una vez que se era
entre el bosque y sus madrigueras
vivía una duende bastante traviesa.
¡Resi! Se escuchaba cuando alguien la llamaba.

-

Resi había nacido de la resina de una flor de un alto y gran cerezo en la época de la primavera, cerca del río Beiro.
Su padre era una abeja coqueta y traviesa.
Y a su madre, de profundas raíces, le encantaba el olor a tierra.

-

Resi tenía muchos amigos en el bosque,
Le encantaba pasear bajo el sol mientras que el viento le acariciaba la voz
Cantaba, reía y jugaba durante todo el día.

-

Las cerezas era la fruta que más gustaba a Resi

Pero al comerlas, sus manitas de duendecilla se quedaban pegajosas y sus amigos del bosque no querían jugar con ella

- Puagh ya está Resi pringosa – le decían.
¿Cómo podía solucionarlo?

-

Pidió ayuda su padre, a la abeja traviesa, la cual le dijo que volara a otro sitio y jugara en el rio con otros amigos.

Triste por no poder jugar con sus amigos vecinos, le pidió consejo a su sabia madre, que mucha experiencia tenía con el tema de las cerezas. Ella le contó que no pasa nada porque sus amigos no quieran jugar con ella, también está bien pasar un día remojada en el rio, por ejemplo. También podía ir a visitar a su familia a los panales de miel, bailar la nueva canción del verano o simplemente disfrutar del olor del manzano.

- Hay cosas que puedes cambiar y otras mejor no intentar – le dijo su bella madre.

-

Así Resi aprendió a bañarse en el rio después de tan succulento placer de cerezas rojas y sabrosas y a ser fuerte y dulce, sin temer ningún problema porque...si no tiene solución a otra cosa Resi hermosa.

-

Amigas y amigos:

Es importante buscar soluciones a los conflictos, con los conflictos aprendemos y crecemos.

- Es también elemental saber aceptar lo que no podemos cambiar - dijo Resi con sus bolsillos llenos de redondas, sabrosas y orondas cerezas.

-

Aquí tenéis estas páginas para que escribáis soluciones creativas y positivas a problemas que tengáis en vuestro día a día:

Ilustraciones: Irene Nevado
Texto : Alicia Benavides Nieto

Anexo 7

Study 1. Psychometric Properties of a Revised Version of the *Prácticas Educativas Familiares - Hijos* (PEF-H) Scale: A Pictorial Scale of Perceived Parenting Styles in Early Childhood

Abstract

The *Prácticas Educativas Familiares – Hijos* (PEF-H; *Parenting Styles - Children*) is a 15-item pictorial scale for completion by children aged from 3 to 10 years, to assess their perception of parenting styles (Alonso, & Román, 2003). This study aimed to investigate the psychometric properties of a revised version of the scale made with accompanying pictorial support in order to adapt it to preschool children. Data were collected from 92 children (males = 48%) aged between 4 and 5 ($M = 4.48$, $SD = 0.50$) at baseline, and again 6 months later. For 29 children (males = 69%) data were also collected from one parent (mothers = 90%): on parenting styles using the PEF-A and on parenting stress with the PSI-ST. Results showed a low reliability for the authoritarian style ($KR20 = .59$), and an acceptable reliability for the balanced ($KR20 = .71$) and permissive ($KR20 = .72$) styles. Coinciding with the findings of other current research, there is no agreement between parents' and children's reported perceptions of parenting. Moreover, negative relations between parenting stress and balanced (authoritative) and authoritarian styles were found; as well as positive relations between parenting stress and the permissive parenting style. These findings suggest that the revised PEF-H version may be used to evaluate preschoolers' perceptions of parenting styles in order to develop multiple perspective assessments, as well as in early family interventions (taking into consideration that the evaluation of preschool-age children always has certain limitations, owing to their developmental level).

Key words: Child-rearing, Parenting Styles, Instrument, Validation, Early Childhood Edu

Introduction

The influence of parenting decisions on children from the earliest stages, and the responsibility incumbent in these decisions, have been studied from several approaches throughout history (Baumrind, 1971; Braza et al, 2015; Farrington, 2015; Maccoby & Martin, 1983; Musitu & Garcia, 2004); conceiving the family's role as being a bridge between society and the child's integral development. The family represents the primary and most important socializing agent because, during this period, children learn the necessary social skills, attitudes and abilities to adapt to the social context in which they live (Pichardo, Justicia, y Fernández, 2009).

Owing to the importance of this family influence, there is a great deal of research that examines the relationship between parenting styles and children's: self-esteem, behavioral problems, social adjustment, functioning, competence, emotional development, or internet addiction (Borke, Lamm, Eickhorst, & Keller, 2007; Chou & Lee, 2017; García & Gracia, 2010; Puff & Renk, 2016). Different studies show that there is a relationship between authoritarian and permissive parenting styles, and high levels of childhood externalizing problems over time; as well as the relationship of democratic (authoritative) practices of affection, stimulation, autonomy, responsibility, and attention, with optimal development of social competence and child functioning (Capano & Ubach, 2013; Flouri & Midouhas, 2017).

Family influence is considered bidirectional: parents and children influence and shape each other (Patterson, 1980; Rich, 2002). Therefore, other studies center their focus on the effect of parenting styles on parenting stress or on parents' self-esteem (Crnic, & Ross, 2017; Laukkanen, Ojansuu, Tolvanen, Alatupa, & Aunola, 2014). Parenting stress has been associated with inconsistent parenting practices (Shea & Coyne, 2011), as well as with less responsive parenting (Ponnet et al., 2013). Likewise, low parenting stress has been associated with more authoritative parenting styles (Cheah, Leung, Tahseen, & Schultz, 2009).

In this context, the family can act as a protective factor, promoting experiences that can help the development of positive social and emotional skills; skills that are essential for good mental health (D'Arcy & Meng, 2014). Or, it can act as a risk factor, that conditions or predicts certain behaviors that will compromise the child's personal and social adjustment (Rutter, 1985). Moreover, the development of social and emotional skills during early years affects the future life trajectory of the child (Denham, & Brown, 2010; Johnson, 2010). Thus, Dishion, & Patterson (2006) have found a link between coercive family interactions and later child outcomes. The developmental cascade process supports this influence: coercive processes play an important amplifying role in aggression, noncompliance, and other child

behaviors downstream, in the period of early adolescent development (Smith, et al, 2014). For this reason, ample numbers of studies highlight the importance of focusing on family intervention efforts from an early stage and adopting a preventive perspective (Sanders, 2012; Stormshak et al., 2016).

Given the evidence on the influence of parental styles on different dimensions and aspects of children's development (Braza et al., 2015; Plueck et al., 2015), it is considered necessary to have validated instruments that provide information about parenting styles from both child and parental perspectives, in order to carry out intervention programs that can be adequately evaluated a posteriori. Nowadays, it is common practice to request evaluation from multiple perspectives, with the aim of increasing the reliability of the psychological research approach (De los Reyes, Thomas, Goodman, & Kundey, 2013). In the sixties, authors like Roe & Siegelman (1963) and Schaefer (1965) created instruments that took into account both parent and child perspectives, with the *Parent-Child Relations Questionnaire* and the *Children's Report of Parental Behavior*, respectively. Likewise, current research uses multiple perspective instruments to assess parenting styles, such as the *Ghent Parental Behavior Scale* (Van Leeuwen & Vermulst, 2004), or different adaptations of the *Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU)*; Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring, & Perris, 1980). Although the tendency has been to support and promote the multiple perspective approach, it has been noted that there is a shortage of instruments that consider the perceptions of preschool-age children.

A comprehensive search for an instrument that assesses early years' perceptions of parenting styles revealed the *Prácticas Educativas Familiares (PEF; Parenting Styles)* by Alonso & Román (2003). PEF scales allow the evaluation of parenting styles from the perspective both of parents (PEF-A) and of preschool children (PEF-H). Recent investigations (Alonso & Román, 2014; Henao & García, 2009; Valdivieso-León, Román, Flores & Van, 2016) have conducted research with PEF scales, and have established the existence of a relationship between the influence of certain parental styles, with self-esteem and certain socio-emotional characteristics in children. Interestingly, those families that used control accompanied by high doses of love – which corresponds to a balanced (authoritative) style – produced responsible and stable children. In addition, Valdivieso-León et al. (2016) developed a study with 200 conventional family units – specifically 200 children (aged 3 to 6) and 336 parents – which concluded that there is no agreement between parents' and preschoolers' perceptions of parenting styles. Furthermore, the study authors discovered that the predominant parenting style is authoritative (between 50 and 60%), coinciding with

Abu's 2013 study that examined parenting styles in a sample of 802 mothers with preschool children, and indicated that the majority of them perceived their parenting style as authoritative (73.5%).

In conclusion, the important thing is not the type of family, but the variables or factors that affect or influence family dynamics (Román, 2009). In this sense, research to date points to the need to work with families on their parenting styles, as a preventative measure against future problem that children may experience in their family, school, personal or social environments (Stormshak et al., 2016; Valdivieso-León et al., 2016).

The PEF scales/ PEF-H

As we focus on the central aim of the study, it is necessary to examine the PEF scales in more detail. The original PEF scales (Alonso & Román, 2003) contain four measuring instruments: two wider, including the scale for adults (PEF-A) and the scale for children (PEF-H), with a total of 90 and 15 items respectively; and two, abbreviated, for adults (PEF-A₂) and children (PEF-H₂), with a total of 54 and 9 items, respectively. For this study, the PEF-A₂ scale and a revised version of the PEF-H scale were used.

The PEF-H is a pictorial scale for completion by children aged from 3 to 10 years, to assess their perception of parenting styles (Alonso & Román, 2003; Valdivieso-León et al, 2016). This scale was developed to address the need for a children's assessment to compare parents' and children's perceptions of parenting styles in the Spanish context.

Children complete the PEF-H scale autonomously but, in the case of preschoolers, adults help them to complete it. It takes around 15–20 minutes to assess each child. The PEF-H consists of the presentation of 15 different hypothetical everyday parent-child conflict situations. These are presented to the child along with three possible responses, each option corresponding to either the authoritarian, the balanced or the permissive parenting style. These 15 items are grouped around five basic situations: 1. When they start something new, 2. When there is a break in routine, 3. When they go to bed, 4. When they tell or show something, and 5. When they play. In order to avoid neutral situations in which the family reaction would be difficult to detect and value, three types of conflicts are considered for each situation. The first is *external conflict*, defined by circumstances which are independent of the subject, (which might be in relation to adults, peers or other contextual incident variables). The second is *internal conflict*, which derives from the intrinsic characteristics of each child – characteristics such as shyness, insecurity or affliction. The third, and final, type of conflict is *transgressing rules*, defined as non-compliance with any standard or norm,

regardless of the type. The structure of the scale can be seen in Table 1. Each situation and conflict have three possible responses for children to choose from, each of which represents one of the three different parenting styles proposed by Baumrind (1971): authoritarian, authoritative (or balanced) and permissive.

- *Authoritarian style*: is characterized by the expression of controlled affection, low sensitivity and empathy, centered almost exclusively on the adult’s perspective. It uses power affirmation with coercive discipline techniques, and with control marked by imposition to inhibit, mitigate, or nullify undesirable behaviors. It clearly prioritizes rules over compliance. It places a low value on the expression of affection and communication, and a high value on demands and control.
- *Balanced style*: it places high value on the dimensions of affection and communication, characterized by an open expression of affection and interest in the child's experiences. In terms of demands and control, the balanced style is based around clear norms – adapted to the abilities of the child – and is stable, reasoned when necessary, and consistent but firm.
- *Permissive style*: it places high value on the expression of affection and communication; with low levels of demand and control. Parents tend to adapt to their children and strive to identify their needs and preferences; and even help them to satisfy them. They are overprotective and indulgent, with a high degree of explicit expression of affection, but little consistency in their rules of discipline. Parents exhibiting this parenting style are also characterized by being vulnerable to manipulation from their children.

After administering the instrument for each child, a total score for each parenting style was obtained by totaling the response frequency for each item; the three total scores may vary between 0 and 15. The higher the score for any parenting style, the greater the likelihood that this parenting style will prevail in the different situations and conflicts raised.

Table 1

Items structure of the PEF-H and the revised PEF-H

<i>Item</i>	<i>Situation</i>	<i>Conflict type</i>
PEF-H1	1. When the child starts something new	External conflict
PEF-H 2	1. When the child starts something new	Internal conflict
PEF-H 3	1. When the child starts something new	Transgressing rules
PEF-H 4	2. When there is a break in routine	External conflict
PEF-H 5	2. When there is a break in routine	Internal conflict
PEF-H 6	2. When there is a break in routine	Transgressing rules
PEF-H 7	3. When the child goes to bed	External conflict
PEF-H 8	3. When the child goes to bed	Internal conflict

PEF-H 9	3. When the child goes to bed	Transgressing rules
PEF-H 10	4. When the child tells or shows something	External conflict
PEF-H 11	4. When the child tells or shows something	Internal conflict
PEF-H 12	4. When the child tells or shows something	Transgressing rules
PEF-H 13	5. When the child plays	External conflict
PEF-H 14	5. When the child plays	Internal conflict
PEF-H 15	5. When the child plays	Transgressing rules

Note: Own elaboration, based on the PEF-H by Alonso and Román (2003)

Limitations of the PEF-H

Other studies have identified limitations in the original version of the PEF-H (Quesada-Conde, Benavides-Nieto, Corredor, & Justicia-Arráez, 2016). These authors, after performing a first pilot study with a sample of 75 children, showed that the PEF-H had some limitations in the graphic support and in the statements extension. The original graphic support does not help preschoolers to follow the 15 item-situation scale. Also, children were easily distracted and became bored because the statements were too long for their development stage. Moreover, the original version did not differentiate the graphic support by gender, and preschoolers need to identify themselves and their parents (if they are asked about mother or father) with the pictures to be able to answer the items properly. Ratelle, Duchesne, & Guay (2017) support the need to evaluate mothers' and fathers' parenting styles separately, making it necessary to have graphic support that differentiates for the gender of the parent.

For these reasons, and taking into account these limitations, a first modification and validation was carried out on the original PEF-H (Quesada-Conde et al, 2016). Adequate results have been obtained by improving the original instrument: the new pictures and shortened statements in the updated PEF-H scale have improved children's understanding of and motivation for the task. The internal consistency of the scale shows an improvement in reliability, although moderate, with respect to the original version (from $\alpha = .58$ to $\alpha = .62$ in the Authoritarian style; from $\alpha = .15$ to $\alpha = .59$ in the Balanced style; and from $\alpha = .56$ to $\alpha = .54$ in the Permissive style; Alonso & Román, 2003, and Quesada-Conde et al, 2016, scale reliability respectively). However, after this first modification, some pictures were still not appropriate because they showed extreme states of behavior. For this reason, a second modification of the graphic support has been made, which is validated in this study (see appendix 1).

Study Aims and Hypotheses

The present study aimed to investigate the psychometric properties of a revised version of the PEF-H. The preliminary aim was to explore the response percentage for each parenting style for each item of the scale, in order to evaluate the existence of differences in the responses associated to the items.

The second aim was to examine the reliability of the scale, in terms of internal consistency and test-retest reliability, after an interval of six months. We hypothesized an adequate reliability of the scale.

The third, and final, aim was to examine its construct validity, evaluating the relation of children's perceptions of parenting styles with parents' perceptions of their own parenting styles and parenting stress. On the basis of the results found by Validivieso-Leon et al. (2016), we hypothesized a low agreement between children's and their parents' perceptions of parenting styles. We also hypothesized, on the one hand, a negative relation between the balanced style evaluated by children and parenting stress and, on the other hand, a positive relation between the permissive style evaluated by children and parenting stress.

Method

Ethics

The study received ethical approval from University of Granada's Research Ethics Committee and participants' families gave informed consent.

Participants

The sample was made up of 92 preschool children (48% males) aged from 4 to 5 years ($M_{age} = 4.48$ years, $SD_{age} = 0.50$), belonging to different schools situated in Granada (Spain). Children were interviewed again 6 months later. For 29 children (males = 69%), data were also collected from their parents (90% mothers). Of these 29 parents, around 75% were married and all were aged between 35-44 years old. They were all from Spain. The majority of them lived with their children and partner. Less than 20% lived with their children, partner and with other relatives. Most of them were college graduates and worked in the public sector, earning between \$28,000 and \$42,000 annual individual income. Less than 20% were unemployed.

Procedures

In revising the PEF-H scale, we took the following steps. The first consisted in reviewing and improving the pictures from the first adaptation (Quesada-Conde et al, 2016)

to allow preschoolers to better understand the scenarios. Pictures that illustrated the authoritarian parenting style previously represented parents as being in an extreme state of behavior, so a neutral expression was drawn in all the pictures. The original statements were adequate, so the only changes made were to the graphic support materials. The second step consisted of contacting different schools and showing them the scale so that they could evaluate its appropriateness. After authorization from schools and parents was received, the third step was to assess preschoolers individually through the revised PEF-H (n=92) and facilitate parents with the PEF-A₂ (n=29) and PSI-SF (n=29) to complete. The fourth and final step consisted of repeating, six months later, the PEF-H (n=92), PEF-A₂ (n=29) and PSI-SF (n=29) tests in order to have a second assessment. The PEF-H scale is reported in Table 1.

Measures

- *Parenting styles reported by children.* Children were administered the revised *Prácticas Educativas Familiares-Hijos* (PEF-H; *Parenting Styles – Children*; Alonso & Román, 2003), which was made for this study. This scale consists of 15 items that present to the child 15 different, hypothetical, everyday parent-child conflict situations, with three possible responses, each corresponding to the authoritarian, balanced or permissive style. These 15 items are grouped around five situations and three types of conflict (see Table 1). For example, item 6 (situation 2: when there is a break in routine; type of conflict: transgressing rules) states: “Imagine that you are traveling with other families who have children of your age. You have a great time, but you behave worse than at home.” After being shown the picture of this scenario, the child was asked: “What do you think mom or dad would do?” A picture with three different options was shown to the child, while the interviewer pointed to each of them in turn and explained: “1. She/he does not mind, she/he does not tell you anything” (permissive style); “2. She/he explains to you that you have to behave better” (balanced style); “3. She/he does not let you keep playing with them” (authoritarian style). After having seen and listened to each option, the child chose one of the three options. For each child, a total score for each parenting style was obtained by totaling the response frequency for each item. The three total scores may vary between 0 and 15. The higher the score in any parenting style, the greater the likelihood that this parenting style will prevail in the different situations and conflicts raised.
- *Parenting styles reported by parents.* Parents were administered the *Prácticas Educativas*

Familiares-Adultos abbreviated version (PEF-A₂; *Parenting Styles - Adults*) by Alonso and Román (2003). This scale consists of 54 items distributed across three situations (1. When the child starts something new; 2. When there is a break in routine; 3. When the child tells or shows something) and three types of conflict (internal, external, and transgressing rules). For example, the text for situation 2 (When there is a break in routine) combined with external conflict is “Imagine that someone has come to your home today and has brought your child something he/she loves. Just when he/she starts playing, he/she is told to go to dinner. He/she asks you to let him/her play a little more. What would you do?”. For each situation and type of conflict there are six possible ways in which parents could act. Parents are asked to respond on a 6-point Likert-type scale (from 0, never, to 5, always). For the situation and type of conflict previously described, there are (among others) item 19 “I would let him/her play a little more if he/she agrees to leave after without protest” (balanced style), item 20 “I think I would let him/her play as long as he/she wanted” (permissive style), and item 21 “I would set a time limit for him/her to play for a short amount of time and after that he/she should go to dinner straight away” (authoritarian style). For each parent, a total score for each parenting style is calculated as a mean of the responses given to the designated items; the three total scores may vary between 0 and 5. The higher the score in any parenting style, the greater the likelihood that this parenting style will prevail in the different situations and conflicts raised. The scale has good internal consistency (Alonso & Román, 2003). Cronbach's alpha was .85 for authoritarian style, .84 for balanced style, and .86 for permissive style.

- *Parenting stress reported by parents.* Parents were administered the *Parenting Stress Index-Short Form* (PSI-SF; Abidin, 1995) validated in the Spanish context (Díaz-Herrero, López-Pina, Pérez-López, Brito de la Nuez, & Martínez-Fuentes, 2011). The scale consists of 36 items, articulated in three subscales: *Parental Distress* (12 items, e.g. “I feel trapped by my responsibilities as a parent”) assesses distress experienced by parents in exercising the parental role, caused by personal factors directly related to the exercise of functions under this role; *Parent-Child Dysfunctional Interaction* (12 items, e.g. “My child rarely does things for me that make me feel good”) evaluated the perception that parents have as to what extent their child meets, or does not meet, their expectations, and the degree of reinforcement their child provides them with as parents; *Difficult Child* (12 items, e.g. “My child makes more demands on me than most children”) assesses how parents perceive the ease or difficulty of controlling their children in terms of their

behavioral traits. Parents are asked to respond on a 5-point Likert-type scale (from 1, strongly agree, to 5, strongly disagree). For three items, parents are given a partial statement with five options to choose from to complete the statement. For example, “I feel that I am: 1. Not a very good parent; 2. A person who has some trouble being a parent; 3. An average parent; 4. A better than average parent; 5. A very good parent.” From the sum of these three subscales, a final overall score is obtained called *Total Stress*. The scale in the Spanish version has a good internal consistency (Díaz-Herrero et al., 2011); Cronbach's alpha was .84 for Parent-Child Dysfunctional Interaction, .82 for Difficult Child, .82 for Parental Distress, and .90 for Total Stress.

Plan of Data Analysis

Preliminarily, in order to explore the PEF-H distribution of the responses of authoritarian, balanced or permissive style given to each item, we calculated their observed percentages. To examine the existence of potential differences in the responses given to each item, the univariate chi square test was carried out. In the case of a significant chi square test, we performed an analysis of standardized residuals for each item. This analysis provides a way to assess the responses (cells) that most contribute to the violation of equiprobability; it provides useful information by indicating which responses are significantly over- or under-represented in different items. A residual is defined as the difference between the observed frequency and the expected frequency. A standardized residual is calculated by dividing the residual value by the standard error of the residual. Standardized residuals are a normalized score like a *z* score and, if greater than 2.0, indicate significantly more values for a parenting style than would be expected; while standardized residuals less than -2.0 indicate fewer values for a parenting style.

Subsequently, in order to explore the univariate distribution of the three parenting styles scores derived following the procedure previously described, we calculated mean, standard deviation, skewness, kurtosis, and observed range for each. We also calculated the Pearson correlation coefficients in order to explore associations between the scores of the three parenting styles.

To evaluate the internal consistency of the scale with reference to the three parenting style scores, we calculated the Kuder-Richardson formula 20 (KR-20) for dichotomous items. In order to do that, for each parenting style we considered each item as dichotomous,

with response true (1) for the target parenting style and response false (0) for the other styles. Subsequently, in order to evaluate the test-retest reliability of the scale after an interval of six months, we calculated the one-way random effects intraclass correlation coefficient (ICC) (Shrout & Fleiss, 1979).

To evaluate the agreement between children's and parents' respective perceptions of their parenting style, we calculated the one-way random effects ICC. In order to do that, we began by transforming children's and parents' scores with respect to their maximum value, so that we could compare the responses of the PEF-A₂ with the revised PEF-H. Finally, in order to examine the relation between children's perception of parenting styles and their parents' parenting stress, we computed the Pearson correlation coefficient.

Results

Descriptive Statistics of the Revised PEF-H Items

Observed percentages of responses, Chi Square test values and standardized residuals for the revised PEF-H items are reported in Table 2. Results showed a significant chi-square test for all items with item 12 as the only exception (Norms transgression when the child tells or shows something). The analysis of standardized residuals showed that:

- the authoritarian-style response was significantly less observed than expected for most items (1, 4-10, 13-15) and more observed than expected just for item 3 (norms transgression in Situation 1 – When the child starts something new);
- the balanced-style response was significantly more observed than expected for most items (2, 4-7, 10, 13 and 14);
- the permissive-style response was significantly more observed than expected for items 4, 11 and 15, and less observed than expected for items 2, 3, 5 and 6.

Globally, results showed that the balanced style response was generally over-represented, and therefore was the most common response given by children: particularly for items 5 and 6 (external conflict and norms transgression in Situation 2 – When there is a break in routines), and items 13 and 14 (internal and external conflict in Situation 5 – When the child plays). Results also showed that the authoritarian style response was generally under-represented and therefore very uncommon, particularly for items 4, 5 and 6 (all types of conflict in Situation 2 – When there is a break in routines), items 13, 14 and 15 (all types of conflict in Situation 5 – When the child plays), and item 10 (Internal conflict in Situation 4

– When the child tells or shows something). Finally, the results showed that the permissive style response was more observed for some items and less observed for some others.

Table 2

Observed percentages, chi square test values, and standardized residuals for the responses given to the revised PEF-H items (n = 92)

	<i>Observed %</i>			<i>Standardized residuals</i>			<i>X²(2)</i>
	<i>Authoritarian</i>	<i>Balanced</i>	<i>Permissive</i>	<i>Authoritarian</i>	<i>Balanced</i>	<i>Permissive</i>	
PEF-H1	15	44	41	-3.13**	1.74	1.39	14.79***
PEF-H2	33	51	16	0.00	2.96**	-2.96**	17.51***
PEF-H3	47	43	10	2.44*	1.57	-4.00***	24.42***
PEF-H4	05	49	46	-4.87***	2.61**	2.26*	35.70**
PEF-H5	03	83	14	-5.22***	8.53***	-3.31***	110.97***
PEF-H6	10	73	17	-4.00***	6.79***	-2.79*	69.88***
PEF-H7	21	54	25	-2.09*	3.48***	-1.39	18.42***
PEF-H8	21	41	38	-2.09*	1.22	0.87	6.61*
PEF-H9	15	32	53	-3.13***	-0.35	3.48***	22.06**
PEF-H10	07	55	38	-4.53***	3.66***	0.87	34.61***
PEF-H11	22	31	47	-1.91	-0.52	2.44*	9.88**
PEF-H12	33	43	24	0.00	1.57	-1.57	4.91
PEF-H13	06	66	28	-4.70***	5.57***	-0.87	53.88***
PEF-H14	02	61	37	-5.40***	4.70***	0.70	51.70**
PEF-H15	03	44	53	-5.22***	1.74	3.48***	42.42***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Descriptive Statistics of the Parenting Styles derived from the Revised PEF-H

Mean, standard deviation, skewness, kurtosis, and observed range of scores for the three parenting styles derived from the revised PEF-H, and Pearson correlation coefficients are reported in Table 3. Data had a normal univariate distribution, with skewness and kurtosis values being approximately in the range -1.0 e +1.0 (Muthén, & Kaplan, 1985). All parenting styles were negatively related with each other; especially balanced and permissive styles. Children perceiving their parents as balanced in their parenting style tend to report lower levels of permissive style.

Table 3

Mean, standard deviation, skewness, kurtosis, and observed range of the parenting styles scores derived from the revised PEF-H items (n = 92)

	<i>Authoritarian style</i>	<i>Balanced style</i>	<i>Permissive style</i>
<i>Authoritarian style</i>	-		
<i>Balanced style</i>	-.39***	-	
<i>Permissive style</i>	-.25***	-.79***	-
<i>Mean</i>	2.45	7.63	4.92
<i>Standard deviation</i>	2.01	3.20	3.04
<i>Skewness</i>	0.74	0.02	0.51

Kurtosis	-0.07	-0.78	-0.42
Observed range	0-8	2-15	0-12

p < .001

Reliability of the Revised PEF-H

To evaluate the internal consistency of the scale with reference to the three parenting style scores, we calculated the KR-20 formula for dichotomous items. Results showed a low reliability for the authoritarian style (KR20 = .59), and an acceptable reliability for the balanced (KR20 = .71) and the permissive styles (KR20 = .72).

To evaluate the test-retest reliability of the scale, an intraclass correlation coefficient (ICC) was calculated for each parenting style score reported 6 months later. Results showed a very low correlation for the authoritarian style (ICC = .27, 95% CI: .07, .45), and a low correlation for the balanced (ICC = .50, 95% CI: .33, .64) and the permissive style (ICC = .37, 95% CI: .18, .54).

Construct Validity of the Revised PEF-H

In order to examine the agreement between parenting styles as evaluated by children (n=92) and the perspective of their parents (n=29), the ICC was calculated. Results did not show a correlation between children's and their parents' reports: ICC = .04 (95% CI: -.42, .31) for the authoritarian style; ICC = .06 (95% CI: -.24, .48) for the balanced style; and ICC = .07 (-.38, .41) for the permissive style.

To examine the relation between parenting styles as evaluated by children through the revised PEF-H and their parents' parenting stress, the Pearson correlation coefficient was calculated. Results are reported in Table 4. No significant associations were found.

Table 4

Pearson correlation coefficients among the revised PEF-H styles and PSI-SF (n = 29)

	Authoritarian style	Balanced style	Permissive style
Parental distress	-.16	-.08	.17
Parent-Child Dysfunctional Interaction	-.21	.05	.07
Difficult child	-.13	-.01	.08
Defensive reaction	-.21	-.05	.17
Total parenting stress	-.19	-.02	.12

Discussion

Nowadays, efforts are being made to conduct evaluations from multiple perspectives, with the aim of increasing reliability (De los Reyes et al, 2013) and of reaching a better understanding of the processes and situations that surround us. Parents and children influence and shape each other in a bidirectional manner (Patterson, 1980): "Education is not something that parents do to their children, but something that parents and children do together" (Rich, 2002, p.53). For that reason, the purpose of this study was to investigate the psychometric properties of a revised version of the PEF-H in order to have an instrument with which to assess preschoolers' perceptions of their parents' parenting styles.

Specifically, the first aim was to explore the potential existence of differences in the responses of parenting style associated with the items. The results showed that the balanced-style response was the most common response given the children, particularly for items 5 and 6 (external conflict and norms transgression in Situation 2 – When there is a break in routines), and items 13 and 14 (internal and external conflict in Situation 5 – When the child plays). The results also showed that the authoritarian style response was very uncommon, particularly for items 4, 5 and 6 (all types of conflict in Situation 2 – When there is a break in routines), items 13, 14 and 15 (all types of conflict in Situation 5 – When the child plays), and item 10 (Internal conflict in Situation 4 – When the child tells or shows something). Overall, these findings concur with those obtained by Abu (2013) and Valdivieso-León et al. (2016), in that the balanced style response is the most common response given by children.

The second aim was to examine the reliability of the scale. With regard to internal consistency, the results showed a low reliability for the authoritarian style, and an acceptable reliability for the balanced and the permissive styles – an improvement on the previous results. The low reliability of the authoritarian style could be due to the fact that the authoritarian response is very uncommon for most of the items, coinciding with the Abu (2013) study, in which the negligent and authoritarian styles were the least commonly perceived parenting style amongst the sample of mothers of preschoolers. Likewise, Piaget's moral developmental theory (Piaget, 1997) asserts that children of this age have a heteronomous understanding of morality; experiencing moral rules and norms as unchangeable and externally regulated, and as being unilaterally exerted by adults. For this reason, preschool-age children could not judge their parent's attitudes and acts, conceiving them as balanced. Moreover, Valdivieso-León, et al. (2016) noted that attitudes of social desirability are observed in children during the assessment. With regard to the test-retest

reliability, results showed a very low correlation between the scores of parenting styles derived at the baseline and six months later. These results can be due to the length of the second evaluation: maybe 6 months is too much time to assess the test-retest reliability for preschoolers, or this could also be due to the rapid changes that occur in small children's perception of their environment.

The third and final aim was to examine its construct validity, evaluating the relations of the revised PEF-H with parents' self-reports of parenting styles and parenting stress. The results did not show a correlation between children's and their parents' reports of parenting styles, meaning that the third hypothesis was not upheld: concurring with Tein, Roosa, & Michaels' (1994) and Valdivieso-León et al.'s (2016) studies. Tein, Roosa, & Michaels (1994) have developed a study with 134 families in which they examined preadolescent children's and parents' reports of parenting. They have found a low degree of agreement between parents' and children's reports of parental behaviors. Moreover, no significant associations were found between children's reports of parenting styles and parenting stress as assessed by parents. Nonetheless, negative relations were found between parental stress and balanced and authoritarian styles, coinciding with the research done by Cheah et al. (2009). This could be due to parents being accustomed to being consistent with their decisions and feeling in control of situations. However, the permissive style was found to be positively related with parenting stress, which could be because these parents are less responsive (Ponnet et al., 2013) and do not feel that they control their children. Moreover, current research associates parenting stress with inconsistent parenting practices (Shea & Coyne, 2011).

In conclusion, although there are some limitations to the study, it is proposed that the revised PEF-H scale described in this study could be used to test changes, pre- and post-test, in early childhood preventive family interventions. It can be used as a means of looking at the progress of individual families, as well as of informing participants, teachers and funders about multiple perspective database intervention effectiveness. Moreover, though assessing preschoolers' perspectives is not an easy task due to their rapidly changing development, it is important to endeavor to evaluate from multiple perspectives, since early childhood is a fundamental period that can have both positive and negative consequences for the future. Additionally, as parents and children influence each other in a bidirectional manner (Patterson, 1980), it is important to know the child's perspective about the parenting they receive.

Study limitations and prospective investigation

There are several limitations to this study owing to the sample, which was small and comes only from one province of Spain. Additionally, the size of the sample of parents was very small, with only 29 parents from a potential 92 filling out the parents' questionnaires: so hypotheses 3a, 3b and 3c may not be generalizable to the sample group. Likewise, there is a possibility that the evaluator's skills may influence the children's answers. Therefore, it is important that the evaluator (or evaluators) maintain the same procedure whilst applying the instrument, taking into account the characteristics of each child and stopping, if necessary, if they perceive that a child is fatigued or demotivated. It is recommended that a guide is created that explains how the evaluator should use the PEF-H scale with preschoolers.

In addition, while conducting the instrument validation it was found that the PEF-H has too many items for preschoolers, and there were significant differences for almost all the items in the test-retest reliability. Furthermore, current research has moved away from examining parenting styles and focuses more on specific dimensions of parenting. For prospective future research, the PEF-H scale could be shortened, maintaining only the more discriminatory items and eliminating the others. Additionally, the instrument could be adapted to focus those remaining items more directly on the six primary dimensions of parenting: warmth, rejection, structure, chaos, autonomy support, and coercion (Skinner, Johnson, & Snyder, 2005); instead of the parenting styles situations assessed by the existing PEF-H.

This research Project was supported by a grant from the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness (EDU2013-41054-P).

References

- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index (PSI) manual*. (3rd ed.), Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Abu, T. F. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1646-1660. doi: [10.1080/03004430.2012.744988](https://doi.org/10.1080/03004430.2012.744988)
- Alonso, J., & Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202. doi: [10.6018/rie.32.1.173421](https://doi.org/10.6018/rie.32.1.173421)

- Alonso, J., & Román, J.M. (2003). *PEF: Escalas de identificación de «prácticas educativas familiares»*. Madrid: Editorial Cepe.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, Part 2, 4*(1), 1–103. doi: 10.1037/h0030372
- Borke, J. Lamm, B., Eickhorst, A., & Keller, H. (2007). Father-infant interaction, paternal ideas about early child care, and their consequences for the development of children's selfrecognition. *The Journal of Genetic Psychology, 168*, 365-379. doi: 10.3200/GNTP.168.4.365-380
- Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., ... & Sánchez-Martín, J. R. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex. *Journal of Child and Family Studies, 24*(4), 847. doi: 10.1007/s10826-013-9893-0
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas, 7*(1), 83-95.
- Cheah, C. S. L., Leung, C. Y. Y., Tahseen, M., & Schultz, D. (2009). Authoritative parenting among immigrant Chinese mothers of preschoolers. *Journal of Family Psychology, 23*(3), 311–320. doi:10.1037/a0015076
- Chou, C., & Lee, Y. H. (2017). The Moderating Effects of Internet Parenting Styles on the Relationship Between Internet Parenting Behavior, Internet Expectancy, and Internet Addiction Tendency. *The Asia-Pacific Education Researcher, 26*(3-4), 137-146. doi: [10.1007/s40299-017-0334-5](https://doi.org/10.1007/s40299-017-0334-5)
- Crnic, K., & Ross, E. (2017). Parenting stress and parental efficacy. In K. Deater-Deckard, & R. Panneton (Eds.). *Parental Stress and Early Child Development* (pp. 263-284). New York: Springer.
- D'Arcy, C., & Meng, X. (2014). Prevention of common mental disorders: conceptual framework and effective interventions. *Current opinion in psychiatry, 27*(4), 294-301. doi: 10.1097/YCO.0000000000000076.
- De Los Reyes, A., Thomas, S. A., Goodman, K. L., & Kundey, S. M. (2013). Principles underlying the use of multiple informants' reports. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 123-149. doi: [10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617](https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617)
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). 'Plays nice with others': Social-emotional learning and academic success. *Early Education & Development, 21*(5), 652–680. doi: 10.1080/10409289.2010.497450

- Díaz-Herrero, Á., López-Pina, J. A., Pérez-López, J., Brito de la Nuez, A. G., & Martínez-Fuentes, M. T. (2011). Validity of the Parenting Stress Index-Short Form in a sample of Spanish fathers. *The Spanish journal of psychology*, *14*(2), 990-997. doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.44
- Dishion, T.J., & Patterson, G.R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti, & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol 3 Risk, disorder, and adaptation* (p. 503-541). New York: Wiley.
- Farrington, D. P. (2015). The Developmental Evidence Base: Psychosocial Research. In D.A. Crighton, & G.J. Towl, (Eds.), *Forensic psychology* (pp. 161-181). UK: Wiley.
- Flouri, E., & Midouhas, E. (2017). Environmental Adversity and Children's Early Trajectories of Problem Behavior: The Role of Harsh Parental Discipline. *Journal of family psychology*, *31*(2), 234-243. doi: [10.1037/fam0000258](https://doi.org/10.1037/fam0000258)
- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14. *Infancia y Aprendizaje*, *33*, 365-384. doi: 10.1174/021037010792215118
- Henao, G.C., & García, M.C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, *7*(2), 785-802.
- Tein, J. Y., Roosa, M. W., & Michaels, M. (1994). Agreement between parent and child reports on parental behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, *56*(2), 341-355. doi: [10.2307/353104](https://doi.org/10.2307/353104)
- Johnson, V. K. (2010). From early childhood to adolescence: Linking family functioning and school behavior. *Family relations*, *59*(3), 313-325. doi: 10.1111/j.1741-3729.2010.00604.x
- Laukkanen, J., Ojansuu, U., Tolvanen, A., Alatupa, S., & Aunola, K. (2014). Child's difficult temperament and mothers' parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(2), 312-323. doi: 10.1007/s10826-013-9747-9
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Musitu, G., & García, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, *16*, 288-293.

- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 171-189. doi: 10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x
- Patterson, G. R. (1980). Children who steal. *Understanding crime: Current theory and research*, 18, 411-455.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., Von Knorring, L., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265–274. doi: 10.1111/j.1600-0447.1980.tb00581.x
- Piaget, J. (1997). *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press.
- Pichardo, M.C., Justicia, F., & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48.
- Plueck, J., Eichelberger, I., Hautmann, C., Hanisch, C., Jaenen, N., & Doepfner, M. (2015). Effectiveness of a teacher-based indicated prevention program for preschool children with externalizing problem behavior. *Prevention Science*, 16(2), 233-241. doi: 10.1007/s11121-014-0487-x
- Ponnet, K., Mortelmans, D., Wouters, E., Van Leeuwen, K., Bastaits, K., & Pasteels, I. (2013). Parenting stress and marital relationship as determinants of mothers' and fathers' parenting. *Personal Relationships*, 20(2), 259–276. doi:10.1111/j.1475-6811.2012.01404.x
- Prupp, J., & Renk, K. (2016). Mothers' temperament and personality: Their relationship to parenting behaviors, locus of control, and young Children's functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(5), 799-818. doi: 10.1007/s10578-015-0613-4
- Quesada-Conde, A.B., Benavides-Nieto, A., Corredor, A., & Justicia-Arráez, A. (2016). Evaluación de las prácticas de crianza en educación infantil: nueva versión del PEF. In Gázquez, Molero, Pérez, Simón, Barragán, & Martos (Eds.) *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Volumen II* (p. 295-302). Almeria, Spain: Editorial ASUNIVEP.
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of adolescence*, 54, 60-72. doi: [10.1016/j.adolescence.2016.11.008](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008)
- Rich, J. (2002) *El mito de la educación*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.

- Roe, A., & Siegelman, M. (1963). A parent-child relations questionnaire. *Child Development*, 34, 355-369.
- Román, J.M. (2009). Psicología de la Educación Familiar: Tipos de familia y satisfacción familiar en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 11-23.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. doi: 10.1192/bjp.147.6.598
- Sanders, M. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual review of clinical psychology*, 8, 345-379. doi: [10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104](https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104)
- Schaefer, E.S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424. doi: [10.2307/1126465](https://doi.org/10.2307/1126465)
- Shea, S. E., & Coyne, L. W. (2011). Maternal dysphoric mood, stress, and parenting practices in mothers of head start preschoolers: The role of experiential avoidance. *Child & Family Behavior Therapy*, 33(3), 231–247. doi:10.1080/07317107.2011.596004
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. doi: [10.1037/0033-2909.86.2.420](https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420)
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimension of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235. doi: [10.1207/s15327922par0502_3](https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3)
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C., & Patterson, G. R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and psychopathology*, 26, 917-932. doi: 10.1017/S0954579414000169
- Stormshak, E. A., Brown, K. L., Moore, K. J., Dishion, T., Seeley, J., & Smolkowski, K. (2016). Going to scale with family-centered, school-based interventions: Challenges and future directions. In S. M. Sheridan, & E. M. Kim (Eds.). *Family-school partnerships in context* (pp. 25-44). New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-19228-4_2
- Valdivieso-León, L., Román, J. M., Flores, V., & Van, M. A. (2016). Prácticas educativas familiares: Family educational practices: how do parents perceive them? How do children perceive them? What degree of agreement exists? *Perspectiva Educacional*, 55(1), 129-151. doi: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.310

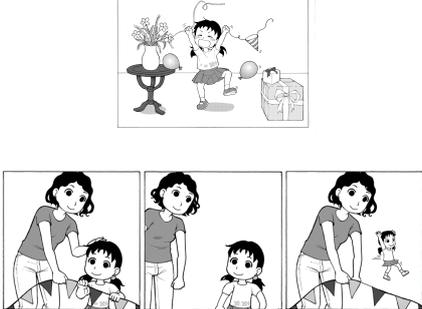
Van Leeuwen, K. G., & Vermulst, A. A. (2004). Some Psychometric Properties of the Ghent Parental Behavior Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 283. doi: [10.1027/1015-5759.20.4.283](https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.4.283)

Appendix 1. Examples of modifications made to the graphic support.

Item 5 (When there is a break in routine; type of conflict: transgressing rules):

“Imagine that today is your birthday party and you are very happy and excited. You do not stop moving around and disturbing your family at home. What do you think mom/dad would do?”

1. “She/he asks you to calm down and help her/him to get ready for the party” (balanced style).
2. “She/he says that you are not going to have your birthday party” (authoritarian style).
3. “She/he does not care, she/he does not tell you anything” (permissive style).

Graphic support from the original version	Graphic support from the Quesada-Conde et al, (2016) study	Graphic support from the new version validated in this study
		

Item 6 (When there is a break in routine; type of conflict: transgressing rules):

“Imagine that you are traveling with other families who have children of your age. You have a great time, but you behave worse than at home. What do you think mom or dad would do?”

1. “She/he does not care, she/he does not tell you anything” (permissive style)
2. “She/he explains to you that you have to behave better” (balanced style).
3. “She/he does not let you keep playing with them” (authoritarian style).

Graphic support from the original version



Graphic support from the Quesada-Conde et al, (2016) study



Graphic support from the new version validated in this study



Anexo 8

INFORME DE EVALUACIÓN Curso 2015/16

- **Información sobre el niño**

Nombre: P

Etapas: Educación Infantil

Nivel: 2º curso Educación Infantil – 4 años

Centro: PB

Localidad: Granada

Fecha de evaluación: pre-evaluación en febrero de 2016, post-evaluación en junio de 2016.

- **Motivo de la Evaluación**

Conocer los cambios producidos antes y después (pre y post-evaluación) del programa preventivo de familias *Aprender a Convivir en Casa* en los niños y niñas cuyas familias han participado.

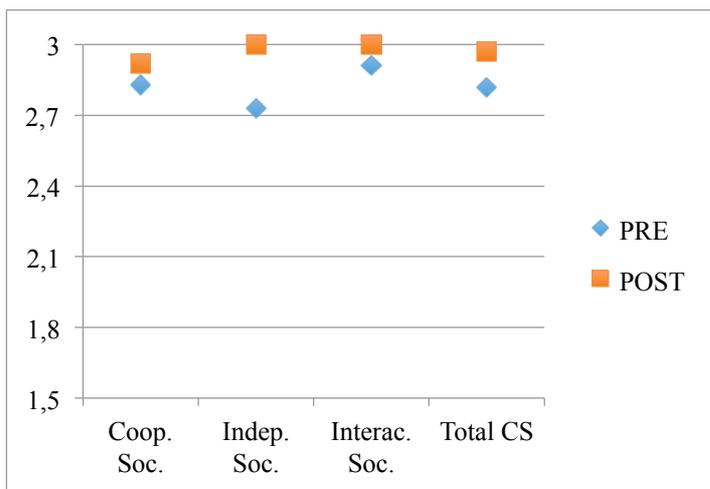
Los datos se han obtenido mediante la observación de las maestras de Educación Infantil, así como de las familias participantes al cumplimentar los cuestionarios solicitados.

- **Pruebas estándares utilizadas**

1. **Preschool and Kindergarten Behavior Scale 2, PKBS-2.** Hemos utilizado la escala que mide la competencia social de los niños y niñas de Educación Infantil, que a su vez se divide en: cooperación social, interacción social e independencia social.
2. **Child Behaviour Checklist for ages 1 1/2 – 5 (CBCL 1 1/2 – 5).** Este instrumento permite evaluar los problemas de conducta que presentan los niños y niñas de Educación Infantil. Se divide en dos escalas: Interiorización y Exteriorización de problemas.
3. **Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC).** El BASC es un sistema de evaluación multidimensional diseñado para la valoración de las conductas sociales en torno a dimensiones adaptativas y desadaptativas del comportamiento y personalidad del niño o niña.
4. **Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF).** Este instrumento recoge la percepción del estilo educativo familiar (madre o padre) desde el punto de vista del niño o niña y de los propios padres y madres. Se obtiene una puntuación total para cada estilo educativo: autoritario, democrático y permisivo.

• **Resultados**

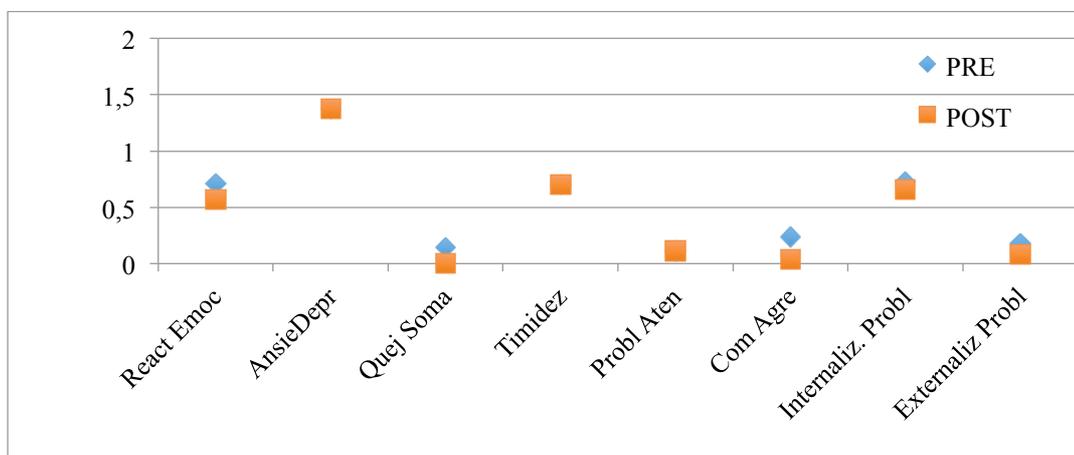
PKBS-2			
Competencia Social	\bar{X}	PRE	POST
Cooperación Social	2,57	2,83	2,92
Interacción Social	2,2	2,73	3,00
Independencia social	2,59	2,91	3,00
Total Competencia Social	2,46	2,82	2,97



Máximo 3 puntos, mínimo 0.

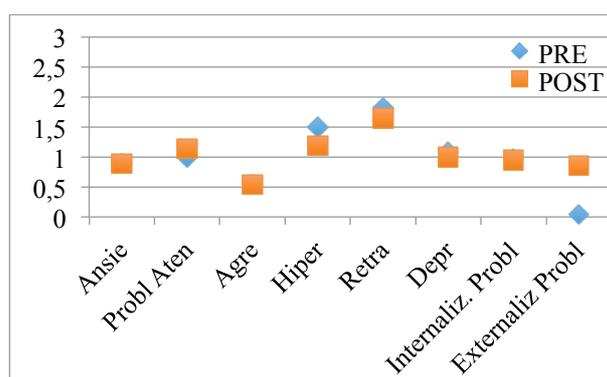
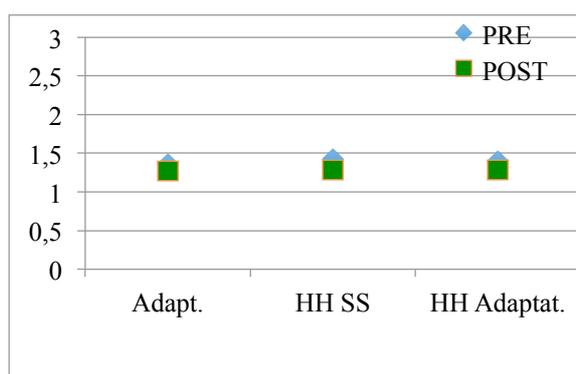
CBCL 1 1/2 – 5				Dimensiones globales			
Problemas de Conducta	\bar{X}	PRE	POST		\bar{X}	PRE	POST
Problemas de atención	,37	,11	,00	Exteriorización de problemas	,32	,08	,00
Comportamiento agresivo	,27	,04	,00				
Reactividad emocional	,20	,00	,00				
Ansiedad-depresión	,32	,13	,13	Interiorización de problemas	,25	,06	,03
Quejas somáticas	,14	,00	,00				
Timidez	,31	,10	,10				

Máximo 2 puntos, mínimo 0.



BASC Conducta social	\bar{X}	PRE	POST	Dimensiones globales	\bar{X}	PRE	POST
Agresividad	,44	,25	,08	Exteriorización de problemas	,50	,38	,19
Hiperactividad	,56	,50	,30				
Ansiedad	,20	,14	,00	Interiorización de problemas	,25	,07	,00
Depresión	,31	,00	,00				
Problemas de atención	,63	,29	,14	Problemas escolares	,63	,29	,14
Retraimiento	,56	,33	,33	Otros problemas	,56	,33	,33
Adaptabilidad	2,40	2,13	2,88	Habilidades adaptativas	1,87	1,71	2,54
Habilidades sociales	1,34	1,30	2,20				

Máximo 3 puntos, mínimo 0.



PEF – Percepción de Prácticas Educativas Familiares

Percepción acerca del estilo educativo paternal desde el punto de vista del niño		Percepción acerca del estilo educativo paternal desde el punto de vista del padre	
PRE	POST	PRE	POST
Democrática - Permisiva	Democrática - Permisiva	Democrática	Democrática

Anexo 9

Valoración del Programa Aprender a Convivir en Casa

VALORACIÓN DEL PROGRAMA *APRENDER A CONVIVIR EN CASA*

A continuación se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con el programa *Aprender a Convivir en Casa* que se ha desarrollado durante las sesiones que hemos realizado. Señale en qué medida cada una de estas afirmaciones refleja lo que usted piensa en un rango de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo).

1. Poner en práctica en la escuela programas dirigidos a los padres y madres es importante para la educación y el desarrollo de los niños/as	1	2	3	4	5	6	7	
2. Este tipo de programas se deberían realizar, de forma habitual, en los centros educativos	1	2	3	4	5	6	7	
3. Tengo una visión positiva del programa y/o actividades que se han desarrollado	1	2	3	4	5	6	7	
4. La participación en el programa me ha supuesto un beneficio para mi labor como madre/padre	1	2	3	4	5	6	7	
5. Las temáticas que se han trabajado en las sesiones me han parecido interesantes	1	2	3	4	5	6	7	
6. He realizado habitualmente las tareas/actividades que se recomendaban realizar en casa	1	2	3	4	5	6	7	
7. Creo que la duración del programa es la adecuada (10 sesiones)	1	2	3	4	5	6	7	
8. Me han parecido interesantes las actividades que se han realizado en el grupo de los miércoles	1	2	3	4	5	6	7	
9. Me han parecido provechosas las actividades que se han hecho en casa con los niños/as	1	2	3	4	5	6	7	
10. La metodología que se ha utilizado en el programa me ha parecido adecuada	1	2	3	4	5	6	7	
11. Las habilidades de la monitora me han parecido buenas.	1	2	3	4	5	6	7	
Después de participar en el programa soy consciente de:	12. La importancia de expresar emociones positivas a los hijos/as	1	2	3	4	5	6	7
	13. Razonar con los niños/as el por qué de las normas	1	2	3	4	5	6	7
	14. La necesidad de dialogar y dedicar tiempo a nuestros hijos/as	1	2	3	4	5	6	7
	15. La importancia de no ceder cuando los niños/as piden algo de forma inadecuada	1	2	3	4	5	6	7
	16. La necesidad de autocontrolar y relajarse en determinadas situaciones	1	2	3	4	5	6	7
	17. En general, los niños/as hacen lo que fomentamos que hagan con nuestros comportamientos	1	2	3	4	5	6	7
	18. Los niños/as necesitan normas para poder guiar sus conductas	1	2	3	4	5	6	7
Entre los aspectos que modificaría del programa estaría:	19. Si queremos cambiar una conducta tendremos que modificar las consecuencias que mantienen dicha conducta	1	2	3	4	5	6	7
	20. La reducción del número de sesiones que se han realizado	1	2	3	4	5	6	7
	21. El aumento del número de sesiones realizadas	1	2	3	4	5	6	7
	22. Espaciaría más las sesiones (una cada 15 días)	1	2	3	4	5	6	7
23. Cambiaría alguno de los contenidos que se han visto en la sesiones	23. Cambiaría alguno de los contenidos que se han visto en la sesiones	1	2	3	4	5	6	7
	24. La metodología utilizada en las sesiones debería ser más divertida	1	2	3	4	5	6	7
25. En general, mi satisfacción con la participación en el programa	1	2	3	4	5	6	7	

Realice cualquier observación que considere oportuna sobre el programa Ejm. Puesta en práctica en el colegio (tiempo, lugar de realización, horario...), contenidos (algunos que le gustaría eliminar o que le gustaría que se hubiesen tratado), actividades para la casa o cualquier aspecto que le gustaría comentar.

Anexo 10

Guión de la entrevista semi-estructurada:

1. ¿Cómo te enteraste del Programa? ¿Por qué vía/canal?
2. ¿Por qué decidiste venir?
3. Con respecto al grupo que se ha formado, ¿has estado cómoda? ¿Por la gente que había, la dinámica que se han formado?
4. Y a nivel personal como madre/padre ¿Cómo te ha afectado participar en el programa? ¿Podrías pensar en alguna situación concreta que te acuerdes de alguna estrategia que hayas puesto en práctica de lo que hemos trabajado en las sesiones?
5. Y a nivel familiar, en relación a la dinámica familiar ¿crees que ha habido algún cambio?
6. Si piensas en una buena madre o en un buen padre, ¿cómo lo describirías?
7. ¿Cómo has llegado a ese modelo de “buena madre”? – ¿De dónde has obtenido esa información?
8. ¿Qué crees que te hace falta para ser “una buena madre”? ¿Crees que te hace falta algo más para ser la “una buena madre”?
9. Volviendo al programa... ¿qué se te ocurre que podríamos hacer para que el próximo año participaran más familias?
10. ¿Quieres hacer algún otro comentario? ¿Algo que te apetezca añadir?

Anexo 11

Transcripción de las tres entrevistas

* E-entrevistadora

P- participante

Entrevistado 1.

E ¿Cómo te enteraste del programa? ¿Por qué vía/canal?

P Pues creo que por... ¿no era esto por el Classdojo (una aplicación con la que los maestros del colegio se comunican con las familias)? Porque esto empezó el año pasado, ¿verdad? Si... y el año pasado no había Classdojo, ¿no? Pero creo que a lo mejor en el grupo de WhatsApp de los padres y madres, madres y yo, en mi grupo estamos 26, como Paula es hija de padres divorciados estamos las 25 madres y yo. Y yo creo que a lo mejor fue por ahí por el grupo de WhatsApp, creo recordar. Y luego ya me metí en Facebook (el colegio tiene una página de Facebook y por esa vía también colgábamos información) lo, y aunque por ahí poco miro, pero creo que por ahí, no me hagas mucho caso pero creo que fue por ahí.

E ¿Por qué decidiste venir?

P Pues mira yo, a mí el tema de la Psicología, de lo que tu trabajas la Psicología, la Pedagogía, aunque muchas veces creemos que, e incluso lo hacemos que estamos haciendo algo bien, nunca esta demás escuchar otras opiniones, nunca esta demás saber reafirmar lo que estás haciendo bien, si lo estás haciendo bien, o incluso corregir algunas de las cosas que estás haciendo mal. A mí la Psicología siempre me ha gustado incluso a mí de chico me hacían en el colegio test psicotécnicos y muchas veces descubrías cosas de ti mismo que tú no sabes, y a lo mejor cuando te las dicen dices, pues otras pues es verdad, es verdad. Y lo de la Psicología que mucha gente no cree, muchas veces ayuda. Yo estuve dando unos cursos de motores informatizados y había un módulo que era con un Psicólogo y a veces te ayuda en determinadas cosas que están muy bien, por ejemplo él decía una cosa, decía “cuando tú vas a una entrevista de trabajo, esa persona no te conoce absolutamente de nada, tú no puedes engañar a nadie constantemente de cómo eres, pero si puedes atenuar ciertas cosas” si por ejemplo una persona habla bajito, y sabe que habla bajito, tu sabes que cuando llegas tienes que esforzarte esos 15 minutos, 20 minutos en hablar más alto. Entonces todas estas cosas

aunque resulte que lo que te digan lo sabes, te lo habían dicho, lo habías leído,... nunca esta demás, escuchas a otros padres, ven muchas veces que los demás tienen el mismo problema que tienes tú, y aunque mal de muchos, consuelo de tontos, pero no te sientes tan raro. Y en el peor de los casos aunque no aprendieras nada y no te dijeran nada nuevo, yo creo que esas cosas son interesantes, que tampoco te roba un tiempo de... por una hora al mes, conoces también a otros padres, ósea me parecía interesante en ese sentido, y luego me ha servido también, a parte de cosas que sabes o presupones, pues siempre aprendes cosas y, incluso levanta alertas sobre determinadas situaciones, es más, no hay nada por decir joder, he perdido una hora de tiempo en esta reunión, por eso un poquito también me apunte.

E Con respecto al grupo que se ha formado, ¿has estado cómoda? ¿por la gente que había, las dinámicas que se han formado?

P Muy cómodo, yo suelo ser una persona sociable, a veces te encontrabas un poco, no como un garbanzo distinto, porque muchas veces era el único hombre, era el único divorciado, bueno no es cierto, hay una mamá que tiene 3 niñas, que también ha venido, es que no me acuerdo ahora como se llama, pero bien yo soy una persona bastante sociable. Si me gusta la relación con la gente, entonces no me encontraba, no me encontraba incomodo en ningún momento, ni con timidez de intervenir, intervenir... incluso muchas veces decir, porque venía a cuento mi situación personal, “soy divorciado, ahora tengo una nueva pareja”, porque muchas cosas a parte de mi hija, yo la veo también en las niñas de mi novia, que tiene además 2 hijas de la misma edad que Paula prácticamente, una tiene 6 años igual que Paula y otra tiene 7, entonces muchas cosas que a lo mejor no le pasaban a mi niña, a Paula pues le pasaba a las demás. Y, pero no, me he encontrado muy cómodo, a mí las relaciones sociales siempre me han gustado, de hecho mi trabajo también es tratar con el público entonces o lo haces bien o muy mal te va. A parte que el ambiente también es bastante grato, bastante amable, y en las formas también de estructurarlo no, era un círculo, te hacía que tuvieras contacto visual con las demás que eso también influye, no estas de cara a alguien que te está explicando cosas, que también serviría, pues digamos sería todos contra uno, no tienes esa interacción con los demás, entonces eso también hace que sea más cómodo.

E Y a nivel personal como padre ¿Cómo te ha afectado participar en el programa? ¿Alguna situación concreta?

P Bien hay cosas que luego no cumples porque el día a día te come... a respirar me acuerdo yo de mil cosas, no es que haya supuesto un cambio, un cambio importante, pero sí, si ha

habido digamos algo es positivo, es decir no me afecta negativamente, no me ha generado inquietudes nuevas negativas de “huy, pues mira resulta que esta madre dijo que a su niña, hay un niño en el colegio que le está pegando, que le está haciendo moobing, o le puede pasar eso a la mía” no, pues te quedas un poco con la, con las cosas positivas, pues a lo mejor incluso me dije mira pues que suerte tengo que la mía no tiene rabieta, o que suerte tengo que la mía no llora tanto. No es que digas oye, hay un antes y un después, porque esto ha resuelto todos los problemas de mi vida como padre, pero si te aporta cosas positivas, entonces en ese sentido pues, pues mejor. Por eso también hacia que, intentaba que dentro de lo posible siempre pudiera intentar venir. O sea estaba deseando a ver cuando cae la próxima (refiriéndose a las sesiones de familias), si tengo a Paula si no la tengo, si me han puesto una reunión para poder venir. Entonces sí, si me he encontrado bien y si lo veo positivo.

E Y a nivel familiar, en relación a la dinámica familiar ¿crees que ha habido algún cambio?. ¿Alguna experiencia o situación concreta que puedas comentar, de algún contenido, alguna estrategia?

P Quizás a veces en él, en ya te digo, aunque muchas cosas las he escuchado mucho, yo también he sido muy de bichear, también es verdad que a raíz de, del divorcio yo también he buceado muchísimo, he intentado buscar bibliografía, aunque a veces no he encontrado. Si a mí me encanta, y soy muy de meterme en internet, sabiendo que cuando te metes en internet tienes que tener cuidado con lagunas cosas pero muchísimas comunidades autónomas te ponen guías y catálogos, yo por ejemplo, incluso ya cuando estaba, Paula aun cuando estaba en la barriga de la madre, mi ex estaba embarazada, yo miraba, ponía “embarazos, había una página y era -embarazo semana a semana- y te iba diciendo la evolución cada semana, y de ahí derivó al niño de 1 a 3 años, el niño de 3 a 4 años, el niños con 3 años, entonces ves pues ahora empieza a coger ella la cuchara, empieza a hacer cosas, y en el último si nos diste de una comunidad autónoma, la evolución, entonces aunque yo he intentado bichear mucho, y más o menos todo va en el mismo sentido, si a veces me ha recordado, que es una cosa que yo creo que es lo más difícil, cuando estas preocupado, cuando tienes un problema, o cuando esta uno muerto de nervios y tu niña esta como siempre y te dice algo y pierdes un poquito la paciencia, dices “tío cálmate, respira, mantente, baja un poco a su nivel, y eso si a veces si me ha recordado a las clases, ya está. Porque además está ahora, los 6 años deben ser, ya se dan cuenta de muchas cosas, y entonces si yo el otro día le pregunto a la seño Antonia Oye mira la clase de, la clase de refuerzo, ¿me vas a apuntar a refuerzo? (imitando la voz de su hija), o cuando estoy hablando con alguien ella está pegando la oreja, ya se da cuenta de las

conversaciones. Y el otro día me estaba contando algo, me acuerdo perfectamente, yo estaba pensando problemas del trabajo, y me dice “¿papi, me estas escuchando?” Digo ostias, se está dando cuenta de que la estoy oyendo pero no la estoy escuchando, entonces muchas veces eso recuerda que se han dado clases, se ha hablado de eso en las sesiones y demás, entonces digamos que como caso en concreto así. Porque luego con el resto Paula siempre ha sido una chica dócil, no coge rabietas, no tiene problemas para despertarse, y dice bueno ahora voy a utilizar la técnica... , quizás no me ha hecho falta. Pero eso sí, quizás ha sido más una técnica hacia mí es decir, espérate que ella no sabe cuál es el problema, o de que ella resuelva sus problemas. Diríamos así como, como caso práctico, quiere decir si era lo que me estabas....

E (nueva) ¿A raíz del divorcio te ha interesado más esa parte?

P No, no, no. Yo siempre he sido muy niñoero, pero muy, muy, muy niñoero. Y yo el embarazo lo viví con muchísima ilusión, además habíamos tenido una crisis, bueno una crisis,... me refiero, un problema con una niña que nació y tuvo problemas y murió, y entonces eso hizo que yo me metiera un poco en temas de salud, y en algunos momentos llegara a ser incluso hasta un histérico. Yo compre un test, para curarnos en salud, del embarazo, bueno nació la niña y murió, en el embarazo hubo problemas de tensión y demás, yo me compraba un tensiómetro, tuvimos un embarazo, la pobre de mi mujer le tomaba la tensión to los días, lo metía en una hoja de cálculo, cuando nació le ponía sus pesos. O sea realmente siempre me ha interesado, hasta que un día dije mira, se acabó la hoja de cálculo para los pesos, la pesaré todas las semanas si ha perdido 100 gramos. Empecé a leer lo de “mi hijo no me come” y leí un día, no sé si en ese mismo libro o en otro, dice una frase que es genial dice “ningún animal se muere, que no esté enfermo, ningún animal se muere si tiene comida cerca” pues ya está, si le pasa a un niño igual, salvo que tenga una enfermedad. Entonces yo siempre he sido, porque disfruto mucho con los niños. Entonces siempre me ha gustado, o sea ya no es a raíz del divorcio, si es cierto que a raíz del divorcio, aparte de mirar toda la evolución de un niño con determinada edad, si mirabas hijos de padres divorciados, a ver si tenía que tener especial atención en algún rasgo, en alguna materia, en alguna cosa, y eso sí. Por ejemplo miraba pues, las cosas mal que muchas veces hacen los padres divorciados: el niño correo “dile a mama que no sé qué”. (Risas) Claro, claro. Y es verdad, y ocurre. Y el otro día, no se quizá en ese sentido creo que mi mujer peca más, mi ex mujer peca más que yo “me ha dicho mama que a ver si me das eso” ¿por qué te lo dice a ti? No se lo dije a ella, pero yo pensé, no te tiene que decir a ti, que me envíe un correo, un WhatsApp o una llamada, porque al final a la niña la haces participe de esa ruptura. Entonces yo he

mirado siempre a través de internet cosas y bibliografía y demás, pero luego a raíz del divorcio si de temas de padres divorciados, el niño correo, el niño espía, “¿qué has hecho este fin de semana con mama, donde ha estado, con quien ha estado...” osea, que aparte que me interesa muy poco, he intentado nunca no pecar de eso, entonces a lo mejor le digo “¿qué tal has pasado el fin de semana, ha estado divertido, has jugado? Y ahí se queda, hemos estado con los primos no sé qué, ahí se queda el interrogatorio, ni tanto ni tan calvo, no es que no me importe lo que hayas hecho el fin de semana, claro que me importa, pero no entro en ese tema, no. O los niños comodines, es decir, pierdo la afectividad que tenía con mi pareja y ahora la traslado a ti y te convierto no solo en mi hijo sino también en mi pareja. Entonces todas esas cosas, que aunque a veces el sentido común te hace que actúes de esa forma, de no hacerlo, muchas veces si lo lees y si lo ves negro sobre blanco es interesante. Entonces a parte de la evolución del niño, si a raíz del divorcio sí que me metí en esos, en algunas páginas en ese sentido. Pero siempre me ha gustado a mí esos temas, de hecho cuando hicisteis la, el test final dice: “cosas buenas para añadir”, pues no se me ocurren y digo, aunque no es necesario porque lo que habéis dado es suficiente, a veces algo de bibliografía, digo mira hay un libro, hay un manual,... a veces eso si es interesante porque luego te lo lees o no te lo lees, o lo dejas seguir pero si he sido un poco bicho en ese sentido, inquieto. Y ya con san google es fantástico porque ves cosas muy interesantes, ves barbaridades, pero ves cosas muy interesantes. Entonces sabiendo que, hay una frase que a mí siempre me ha gustado “no eso si es verdad porque lo he leído en un libro” digo mira en un libro siempre están las barbaridades más grandes del mundo, el libro lo hace quien lo escribe, y si el que lo escribe es un bárbaro pues... Pero si vas cogiendo cosas sí, siempre te va ayudar, a lo mejor no lo tienes que coger como un manual y una cabecera y esto es lo que tengo que hacer en mi vida para siempre. Entonces no a raíz del divorcio me he interesado mas en esa evolución, pero si he amplio digamos más la gama, de las cosas. Es lo mismo que cuando esta mala, una de las veces, una de las cosas, el otro día me paso, fui a llevar a Paula al médico, tenía un problemilla, una sinequia en los labios menores, y entonces le dije al médico, como no me lo había escrito, digo pues como, que es la sinequia y, sinequia te dice, mira si vas a mirar en internet, digo claro eso es lo que hacen tos los padres ya, veras que a veces hay intervención quirúrgica digo no, no, no, no es para nada eso, usted me dice, lo escribe o lo explica y ya esta no me meto, porque ahí te puedes meter en lo que sea, digo es porque yo ahora voy a informar a la madre de lo que me ha dicho usted, y para saber escribirle, primero se lo escribo y luego se lo digo verbalmente. Entonces internet está muy bien, pero lo justo.

E Si piensas en un buen padre, ¿cómo lo describirías?

P Vamos a ver, el buen padre es como una buena película, o sea es decir, ¿cuál es la buena película? La que te gusta, la que te hace pasarlo bien, la que sales del cine y dices joe, que buen rato he pasado, puede ser de Eddy Murphy, puede ser una vieja en blanco y negro subtitulada en checo porque a ti te gusta eso. Para cada uno, una cosa. Entonces “buen padre”, ¿yo porque intento o quiero ser buen padre? Primero porque disfruto haciendo cosas con mi hija, y buen padre es que al final crea una persona normal, tolerante, sociable,... intento fomentarle esos valores, y luego intento hacer que sea feliz y yo ser feliz con ella. Y no significa que yo sea mejor padre que otro que hace las cosas distintas. Tengo mis neuras, tengo mis cosas extrañas, que yo hago y veo que otros padres no hacen, y no son malas. Yo pongo siempre el ejemplo de la cerveza, me acuerdo que una vez, estábamos en un cumpleaños, los niños y luego pues los padres se toman una copa, se toman... yo soy un poco histérico, pero para mí nada más hay esas cosas, otros papas del amigo de Paula, que son mis amigos, saben que mi ex no toma copas cuando esta con Paula, pero no pasa nada. Yo no bebo pero y ellos... ¿se están tomando unos Gin-tonic, con su hija ahí? No pasa absolutamente nada, es una neurra mía. Pues mira si mañana están aquí jugando y se caen del tobogán, no quiero ir a urgencias con dos copas encima. Pero eso no significa ser buen padre, no significa que yo sea mejor que el otro, o el otro es mejor que yo. Entonces ¿buen padre al final? Todos más o menos somos buenos padres, porque además muchas veces todos hacemos lo que podemos hacer, y no como “yo hago esto, soy mejor que tú que no lo haces” coño, yo no lo hago porque es que yo trabajo de 9 a 2, y de 5 a 8, y yo no puedo bañar a mi niña como la puedes bañar tú, o yo no puedo llevarla a gimnasia rítmica o no puedo hacer otras cosas. Entonces al final, por eso te decía en lo de esa clasificación, ¿me considero buen padre? Si, ¿me considero mejor que los de la media? Joder, aunque al final no sé si es lo que puesto por poner un término medio entre un padre normal y un buen padre, pero no me considero así. Mi novia Petra que a veces habla de “jolín es que, ojala mi ex (refiriéndose al padre de sus hijas), yo veo cosas que haces tú y me gustaría que hiciera el, porque va por ahí, le va comprando ropa, o cuando voy a una tienda me paso siempre... y digo mira “eso no significa que no la quiera, a lo mejor es que no cae, que no es capaz de hacer esas cosas, o que no tiene esa capacidad, pero como él no la va a querer nadie, a su hija, son sus hijas (refiriéndose a las hijas de su novia),” y más que él no la va a querer nadie, por mucho que yo mañana pudiera vivir con ellas y quererlas mucho. Entonces eso es buen padre, el que intenta criar dentro de sus filosofías, podemos llamarlo forma de vida, a sus hijos, la tolerancia, el

respeto a los demás, la sociabilidad,... y quererla, darle cariño, recibir cariño y ser feliz, e intentar que ella sea feliz. Pero al final unos pueden hacer unas cosas, o saben hacer unas cosas y otros pueden hacer otras. Por eso contaba lo de las películas, a mí me gusta esta película o a mí me parece un rollo. Y nunca hay varitas mágicas, y muchas veces los niños no te salen mejor o peor por esa actitud, la prueba son los hermanos. Hermanos criados con los mismos padres y las mismas circunstancias, y unos salen de una forma y otros de otra. Pero eso para mí es ser un buen padre, es querer y esforzarte, y transmitirle los principios que tú crees que son los mejores.

E. ¿En cuanto a la dinámica familiar, has notado algún cambio después del programa?

P. No, no, no. No especialmente. El programa me ha servido, me es útil. Si a mí me dices “Luis, vamos a hacerlo igual que el año pasado, y vamos más o menos a repetir las mismas, los mismos temas, o adaptados a la edad” Pues volvería, porque, y a ti te pasará, tienes una reunión por la mañana y otra por la tarde, y la de la mañana no es igual por la tarde. Entonces si la haces hoy, y la vuelves a hacer dentro de un mes, te va a lo mejor a aportar cosas nuevas, la segunda que la primera. Entonces no es lo que decía, no ha habido un cambio brusco, no ha habido un antes y un después desde estas charlas, estas reuniones, pero si te sirven porque a veces recuerdas cosas, y estoy seguro que alguna vez, en algún caso puntual, cuando tenga que hacer algo, me va a hacer “pff” la idea. Mira el refuerzo positivo, no el castigo, inconscientemente lo vas a hacer. Entonces no ha habido un antes y un después, porque tampoco ha habido un trauma de la niña, para decir oye mira como coge esto, estas rabietas, pues yo seguro que con el refuerzo positivo cambio esta actitud. No ha habido ninguna actitud que cambiar, pero seguro que va a facilitar o me va a facilitar mi relación con ella, por esos aprendizajes. “Que te he dicho que si haces eso y recoges todo, luego vamos a quedarnos 5 minutos más viendo la tele” por ejemplo, en vez de decirle “o recoges o te tiro los muñecos a la basura”. Entonces ya te digo no ha habido un antes y un después pero seguro que en el día a día muchas veces es mejor.

E. ¿Alguna cosita más que quieras comentar de la experiencia o del programa?

P. No, que es bueno, creo que además no lo sabía, pero creo que lo habéis adaptado por edades, porque mi duda era, esto es una reunión inicial que creo que fue allí arriba, y había madre de todos los tipos, con niños de todas las edades. Digo “bueno, a lo mejor esto es solo para infantil, y a lo mejor es más apropiado hacerlo cuando tenga 12 años”, la pre adolescencia que es “déjame, no me entiendes, me encierro en mi cuarto, no entres sin

llamar”. Que a lo mejor son problemas casi más difíciles de abordar. Pero mi opinión es que es un programa muy útil, insisto aunque no tengas un problema que resolver, siempre te va aportar cosas nuevas. Y que lógicamente dependiendo de la fase y edad del niño pues, hombre había que adaptarlo, como ha sido así. Yo miraba y digo “bueno, que casualidad que son todos de la misma edad, a lo mejor es que luego los de 15 años estaban en otro grupo”. Pero si es un programa que veo interesante, y no sé hasta qué punto, quizás mucha gente que no viene es porque no puede materialmente, o porque quizá no lo conoce, o porque quizá no lo ha probado nunca. Y muchas veces las cosas cuando las pruebas, aunque sea esporádico, es decir, si de 8 has podido venir a 4, pues esa parte que te llevas, no es una evaluación continua, entonces quizás, el año que viene, tenéis que aprovechar alguna reunión del cole para, no sé, enganchar a más gente.

E Volviendo al programa... ¿qué se te ocurre que podríamos hacer para que el próximo año participaran más familias?

P Pues quizás, a lo mejor en el colegio, yo que sé, lo mismo que habéis mandado el librito o el manual (refiriéndose a un manual que dimos el último día con algunas pautas básicas acerca de lo que hemos ido trabajando en las sesiones), como el colegio tiene los correos electrónicos de todos mandarlo, os mandamos un resumen de lo que se hizo el año pasado, y que os pudiera servir, primero por el manual y segundo para animaros a venir a las reuniones que tenemos semanalmente. De todas formas 32 sobre 150 (refiriéndose a los padres y madres que han ido viniendo a las sesiones), no está mal, incluso muchas veces el boca a boca también te puede ayudar.

E. Claro, pero que hayáis venido a más de 4 sesiones pues creo que erais unos 12 o 15, o sea que es como que también te preguntas y dices, a lo mejor no les ha gustado, o lo que comentabas tú de las posibilidades, de los horarios.

P. Es también que nos pasa a todos. Tú vas al médico cuando te duele algo, pero claro aquí no te duele nada, y en este tema mentales, mentales por la Sociología y la Psicología, cuando te duele algo es muy jodido. Entonces, si está bien ir antes de que te duela, porque a lo mejor un día en vez de pegarle un bocinazo al niño o cuando ya lleva el niño... y le pegas 6 bocinazos, y el niño se acostumbra a ese umbral de bocinazos dices “es que, es que no me hace caso y mira que le grito, y mira que le castigo y mira que le pego” pues ese es el problema, que ya se acostumbrado a que “joe, ya ha tirado el móvil” pues un azote, pues a recibir el azote y da igual, pero no corrijo la actitud. Y cuando quieres corregir eso ya es más

complicado, ya no es que me duele la cabeza o tengo una infección, tomate el antibiótico, que en una semana estás listo, esos problemas de conducta no. Y quizá eso es lo que tendríamos todos que aprender un poquito, es decir yo siempre digo, lo que pasa que no tengo tiempo, yo más de una vez digo estaría bien que yo fuera a un Psicólogo, una vez al trimestre no sé qué, porque muchas veces te puede aconsejar en determinadas cosas. Yo me acuerdo cuando fue el proceso de mi divorcio, aunque era algo muy claro, es decir iba a tener el divorcio, ya estaba claro, no siempre se ofrece la intermediación familiar, yo no interpreto la intermediación como algo para arreglar el problema de divorcio no, eso era ya algo firme. Pero yo si me ofrecí, digo si estoy dispuesto, porque veía que esa forma, esa contienda o ese divorcio contencioso se podían si no justificar, encaminar correctamente, de cómo tenías que hacerlo. Pues son muchas veces como tenemos que hacer, antes de que tu niño o tu niña te lleve gritando y no te haga caso, y por mucho que lo castigues y por mucho que le des en el culo. Pues a lo mejor de aquí sacas algo (refiriéndose a las sesiones del programa), más vale prevenir que curar. Que te salga un cáncer no puedes prevenir o curarlo, pero estas cosas muchas veces si las puedes prevenir, y a veces es relativamente fácil, muy fácil con técnicas yo, yo quizá aunque lo hacía y luego lo leía digo, yo cuando lo hablaba ahora menos porque empieza a ser mayor(refiriéndose a su hija), yo siempre intentaba agacharme y hablarle mirando a la cara, yo con mi hija he estado mucho tiempo en el suelo, porque estoy a su altura, y es mejor, te atiende, te mira. A una de las niñas de Petra, Petra es mi novia, que es más inquieta, cuando yo le tengo que decir algo, que le riño lo justo, le digo “mírame Laura, mírame” y en el momento que no me mira, ya no le hablo, digo “me está entendiendo, es como un perrillo”. Entonces yo creo que esas cosas serían, serian buenas y positivas. Me estaba acordando de un, de un niño... ¡Ah! Lo del cachete, lo que decías de ser buen padre o no padre, yo por ejemplo nunca le he pegado un cachete a mi hija y no me parece, aunque no lo haga, a mí no me parece mal ni llamo a servicios sociales porque haya visto un cachete, porque cuando yo digo que yo nunca le he dado un cachete es porque creo que no sirve absolutamente, hoy no sirve absolutamente para nada, porque prefiero utilizar otras herramientas que el cachete, el cachete a lo mejor en un momento dado sirve, pero de momento no lo he necesitado. Y más de una vez como he visto alguna madre, “es que te he dicho que no se pega” digo “uff, le estas dando, le estas dando tu un cachete porque ha pegado a otra niña, y le estas diciendo que no se pega y le estas pegando tu” o sea le estas creando al niño, ¿en qué quedamos?. Entonces volviendo al hilo de la pregunta que me enrolló mucho, creo que si se supiera, que es difícil, es difícil que todos sepamos que es mejor conocer este tipo de cosas para intentar prevenir determinadas actitudes, porque

muchas veces la consecuencia en el niño es que nosotros lo estamos haciendo mal, o no lo estamos haciendo bien del todo. Vuelvo a decir, todos los padres son buenos, pero a lo mejor, y a veces son cosas muy sencillas, muy, muy sencillas. He visto en el cole, niños muy malos, como le riñen los padres y digo, si es que..., si es que no, si es que lo va a volver a hacer, si es que le has pegado una voz, le has dicho no sé qué no sé cuánto, y a lo mejor le has dado un cachete, le has tirado de los pelos o la oreja y digo “síéntalo ahí un rato y que se ponga a pensar y le preguntas y le haces ver que por qué le ha pegado y que se siente mal, a lo mejor ya luego, a lo mejor le mete otra hostia en cuanto se levante, pero ya le haces pensar”. Y yo creo que eso sería lo que quizás si todos entendiéramos, intentaríamos ver estas cosas. Lo que decía yo, ¿por qué me he metido yo en internet, evolución de los niños a los 6 años?, pues si lo estás viendo, mañana se limpia el culo sola, no necesito verlo aquí. Pero ves cosas y ves para empezar que tu niño está evolucionando como dicen los manuales, y de manera normalizada, y luego porque a lo mejor dices “ah mira que idea, lo de niño de padres divorciaos, el niño correo, el niño espía, el niño.. No sé qué, digo ostras pues a lo mejor alguna vez que se vuelva a repetir dices no. Y le digo a la mama no (refiriéndose a su ex mujer), mejor lo que yo le tenga que decir se lo diré, porque no te hago participe del divorcio, para nada. O lo de que preguntas mucho, preguntaba en su día, “papi ¿y tú no quieres a mamá?.” Claro, cuando te hace esa pregunta dices “joder, que contesto, y tú puedes decir “bueno, le voy a decir que si, que la quiero de otra forma distinta”. Un niño de 3 años no entiende eso, un niño de 3 años entiende sí o no, ya, ya está, papa y mama ya no se quieren, porque eso no lo sabía pero aprendí leyéndolo, se pueden crear ilusiones, posibles reencuentros futuros o idealizar. Entonces si el niño sabe claro que papa y mama no se quieren, desde su limitación de lo que es querer y no querer, “¿por qué no os queréis?”, “porque nos enfadamos, porque ya está, pero te queremos a ti mucho, y papa y mama te van a querer siempre a ti”. Entonces no se crea falsa esperanza, falsa de que algún día podemos vivir todos juntos.

E. También modelo de que es quererse, te quieres pero no estas compartiendo esos espacios.

P. Claro, yo como le puedo decir querer, yo quiero a un montón de gente. Yo quiero a mi novia, yo quiero a mi padre, yo quiero a mis hermanos, yo quiero a mis amigos, yo quiero a mis amigas, yo quiero a la seño del colegio, la quiero. Entonces, es decir, a la madre, no nos queremos pero tengo un respeto como la madre de mi hija que es. Pero ¿cómo le hago ver eso?, entonces sí y no, entonces ese sí y ese no que muchas veces hay que decir a los niños tan tajante, desde una de las cosas, eso yo lo aprendí leyendo. Pues quizás muchas de las

cosas que vosotros nos enseñáis, cuando llegue el momento, que a lo mejor no llega nunca, pero cuando llegue el momento dices “ostras, ahora es cuando tengo que decir que no” porque si a lo mejor lo haces mal, dices “no hombre no, ¿cómo no voy a querer a mama?, pues claro que quiero a mama. Entonces la niña dice “bueno si la quiere, quizás podemos volver a vivir juntos” y a lo mejor lo estás haciendo mal durante 8 meses, y 8 meses en una niña de 3 años, desde su punto de vista, es una vida. Entonces yo creo que si todo el mundo supiera esas cosas, pues quizás se animaría más a, a aprender, que no es otra cosa que aprender, y sobretodo estáis haciendo bien en la flexibilidad de horario de mañana y horario de tarde, que antes decías “joder, si es que por las mañanas no puedo, yo trabajo de 8 a 3, cuando voy a, no puedo perder una hora para venir aquí”. Pero yo creo que eso lo hemos vivido todos, que es muy difícil, es muy difícil.

Entrevistada 2.

E ¿Cómo te enteraste del programa? ¿Por qué vía/canal?

P. Bueno canal no, me entere pues por el colegio, es que ha sido por el colegio.

E. ¿A lo mejor lo han comentado los profes, o por un grupo de WhatsApp o por el Facebook?

P. Si ha sido por el cole, los profesores también han hablado de este programa.

E ¿Por qué decidiste venir?

P. Bueno yo la verdad lo primero es que me gusta mucho lo que es el tema de la Psicología, que como ya he comentado antes y además pues bueno también mi hijo fue prematuro y un poco complicado, un poco de trastorno de conducta. Entonces bueno, toda la información que tengas a través de diferentes programas,..., lo que sea, pues siempre te viene bien.

E Con respecto al grupo que se ha formado, ¿has estado cómoda? ¿por la gente que había, las dinámicas que se han formado?

P. Si he estado muy, muy, muy a gusto, como en casa vamos, como en familia, muy bien.

E. ¿Y por la gente que había o por las dinámicas que se han formado?

P. Hombre era algo, como no había mucha gente para mí ha sido algo, un poco familiar, algo agradable.

E Y a nivel personal como madre ¿Cómo te ha afectado? ¿Alguna situación concreta?

P. Pues si porque como ya hemos dicho varias veces, es verdad que hay momentos en que no te puedes controlar, que en que casa no hay momentos de..., entonces claro esto de siempre fomentar lo positivo, fomentar lo bueno pues eso si la verdad que si ayuda.

E. ¿Y alguna, por ejemplo, situación concreta que te acuerdes de algún, alguna estrategia que hayas puesto en práctica que digas, “uy, antes lo hacía así”, y cuando lo has vuelto a repetir has dicho “me lo voy a tomar de otra manera”?

P. Bueno algo, yo por ejemplo con mi hijo, como es nervioso, pues bueno antes llegaba (del colegio), digo “bueno, lo voy a dejar, viene del cole, lo dejo que juegue un poco, que haga” y el hecho que vosotros me comentasteis, dijisteis: “no, no, pues los niños que vienen que son más nerviosos, a primera hora (refiriéndose al rato de lectura)” pues sí, es lo mejor, así no tengo discusiones, no tengo nada, llego termino de mi cocina, de limpiar, y enseguida me pongo con él un ratico, pues en plan de juego, en plan de todo (risas). Y así lo llevo, la verdad es que lo llevo mejor, sin discusiones, sin...

E. ¿Antes dejabas que jugara un poco?

P. Claro, entonces después me costaba, me costaba más y era discutir, era...

E Y a nivel familiar, en relación a la dinámica familiar ¿crees que ha habido algún cambio?

P. Bueno yo le he hablado, hablo mucho con mi marido, hablo mucho, le explico las cosas y pues sí, pues lo de las caritas (refiriéndose a la economía de fichas con la que trabajamos desde el programa), también me ha ayudado, lo de las caritas en el frigorífico me ha ayudado bastante. El papá también se enfadaba cuando tenía una carita mala, pero si bien, bien, me ha ayudado.

E Si piensas en una buena madre o en un buen padre, ¿cómo lo describirías?

P. Hombre, una buena madre. Bueno, no dando voces, no castigando, que hay muchas formas, ¿verdad?, hay maneras, otras formas de hacerlo, que eso le, les relaja a los niños, que el hecho de castigar, de estar levantando más la voz, pues eso al final no acaba bien. Ya llega el papá, ya hay más discusiones, entonces yo creo que eso se puede llevar mejor sin levantar

la voz, sin haber tantos castigos, se puede hacer de otras maneras, que es lo que... Pero una buena madre (risas).

E. Y no sé, a lo mejor. ¿La perspectiva de normas y conductas, a lo mejor te refieres a eso?

P. Eso es lo que te iba a comentar no, pues llevarle (risa) llevarle unas normas, unas disciplinas,... entonces yo creo que así va, va, funciona mejor que a lo mejor haciendo pues, haciendo lo que el niño quiere que es pues, sin normas, sin disciplinas, sin... es lo que pienso.

E. Claro, y luego en un clima de amor, ¿no?

P. Efectivamente.

E. ¿Cómo has llegado a ese modelo de “buena madre”? – ¿De dónde has obtenido esa información?

P. Yo, la verdad que a mí me gusta mucho la Psicología y leo mucho también, hombre también de vosotros, por ejemplo, también me habéis informado de cosas, y sobre todo eso es que leo mucho de Jorge Bucay, el Psicólogo este es que me encanta, los libros de Jorge Bucay. Y leo mucho, entonces pues bueno pues, también eso pues aprendes (risa).

E. ¿Qué crees que te hace falta para ser la “una buena madre”? ¿Crees que te hace falta algo más para ser la “una buena madre”?

P. Hombre la verdad que sí porque es que hay niños y niños. Yo por ejemplo mi caso pues tengo un niño difícil, es difícil, y muchas situaciones es que dices, “¿lo estaré haciendo bien, lo estaré haciendo mal?”. Y muchas veces que no sabes lo que, como actuar ante ciertas situaciones que te surgen en la calle, con otros niños o... entonces es difícil, es difícil.

E. ¿Tú crees que has dado como pasitos para...?

P. Hombre creo que sí, creo que va mejorando la cosa, (risas), creo que va mejorando. Al principio cuando tienes eso el niño más difícil, pues no sabes por dónde cogerlo. Y sobre todo como madre primeriza, sin experiencia, sin... pues no sabes, te crees que eres tú la única, que te está pasando a ti nada más, pero luego al final dices “bueno, vas cogiendo cosas, vas aprendiendo,...” y eso pues te ayuda muchísimo solucionar los problemas que pueden ir surgiendo en la vida.

E Volviendo al programa... ¿qué se te ocurre que podríamos hacer para que el próximo año participaran más familias?

P. Ahora mismo la verdad es que no se me ocurre, igualmente luego me... Pero ahora no se me ocurre, no se me ocurre... Es que son cosas muy... a mi hombre, a parte de las..., claro como tengo a mi hijo con más problemillas, pero es que también es un tema que es que me gusta. Entonces yo no sé la gente, cada uno..., es que no sé cómo explicarte la verdad.

E. Si es como que cada uno al final tiene sus prioridades ¿no?

P. Efectivamente, a lo mejor gente que dice “yo no lo veo algo como importante, ¿no?”. Y yo para mí, aparte de que me guste es que lo veo una cosa muy importante, porque es que la educación, contra más experiencia tenga uno de..., a nivel de enseñanza con los hijos, es lo mejor. Claro, desde pequeños, es lo que siempre hablamos, que es desde pequeños hay que ir enseñando y educando ¿no?, para que cuando lleguen a adultos sean buenas personas (risa).

E ¿Quieres hacer algún otro comentario? ¿Algo que te apetezca añadir?

P. Pues es que me dejas un poco... (Risas). Yo quiero decir pues que estoy muy contenta con este programa y me gustaría que siguiera, no solamente en la etapa de infantil, en la etapa..., pues es que ahora para mí es más importante en estas edades que ahora vienen ¿no?, porque de pequeños bueno, al fin y al cabo, pero ahora más grandes pueden surgir más problemas ¿no? Entonces a mí me gustaría que, que hubiera seguido. Me hubiera encantado.

Entrevistada 3.

E ¿Cómo te enteraste del programa? ¿Por qué vía/canal?

P. Por una reunión que hubo aquí en el colegio, que explicasteis un poco en que iba a consistir, lo que se ofertaba para los padres y para poder ayudarnos en la educación y todo esto. Y luego a parte había carteles, luego el grupo de WhatsApp, y luego el colegio por Classdojo (una aplicación con la que los maestros del colegio se comunican con las familias) manda siempre un aviso de cuando van a ser las reuniones, que muchas veces van, como es de mes a mes sirve para poder recordártelo.

E ¿Por qué decidiste venir?

P. Porque me parece fundamental cualquier cosa que me pueda ayudar en la educación de los niños, porque hay tantas cosas que saber o tantas, sobretodo, herramientas. Hay cosas que dices tú “¿cómo puedo afrontar esto, como podría mejorar esto o como atender en esto?”. Me parecía fundamental cualquier ayuda, que da igual que sea libro, conferencia,... pero vamos vuestra, como lo hacéis me parece increíble. Que me parece súper practico y súper útil, y que te hace poder llevarlo a cabo, te sientes tu como con ganas, con capacidad de decir “pues oye, pues si, pues esto lo voy hacer así que seguro que me va a venir bien” (risas).

E Con respecto al grupo que se ha formado, ¿has estado cómoda? ¿por la gente que había, las dinámica que se han formado?

P. Si, muy bien, sí. Para mi gusto era un grupo tal vez demasiado pequeño porque, no sé si es que la gente no se da cuenta de lo importante que pude llegar a ser, yo creo, porque a mí me daba como lástima que fuéramos tan poquitos los que..., no sé si por la tarde venía más gente, pero por la mañana que veníamos pocos, que era genial porque casi que se convertía en una cosa personal ¿no?, pero me daba lastima de que no pudiera la gente darse cuenta de lo valido y lo importante que puede llegar a ser y a servir, me daba lastima fijate cuando veía que estábamos 4 o 5 pero, que personalmente era mejor porque oye podías plantear tus cosas personales pero, si, muy a gusto.

E Y a nivel personal como madre ¿Cómo te ha afectado? ¿Alguna situación concreta?

P. Pues sobre todo a entender que yo no soy perfecta y que no tengo que serlo ¿no?, porque muchas veces como que yo soy el, sobre todo por mi forma de ser como que me autocastigo ¿no?. Entonces pues a no autocastigarme tanto, yo tengo mis fallos como los tienen mis hijas, como los tiene cualquier persona. Entonces a entender un poco que es que no puedo ser perfecta. Y a entender eso, a serenarme, y luego las cosas que habéis dicho de, de en las niñas pues que cada una va a tener sus valores, que fomentar esos y no siempre “pues la de en medio es la más traviesa” pues no, fomentarle a ella lo que tiene, a la mayor lo que tiene y así. Y todas las cosas que habéis planteado que hagamos en casa yo lo he hecho y fenomenal, y además las niñas como llevábamos por ejemplo, el cartel este amarillo de las actividades (refiriéndose a la economía de fichas con la que trabajamos desde el programa), pues las niñas como les gustaba pues todavía participaban más. Tú veías a las niñas contentas, tu contenta, pues perfecto (risa). Es que, es que yo estoy encantada, es que yo casi que lo pondría cada 15 días en vez de cada mes.

E Y a nivel familiar, en relación a la dinámica familiar ¿crees que ha habido algún cambio?

P. Fenomenal. Yo de todas formas lo de las actividades ya lo hacía desde que Ana iba a la guardería, porque soy muy manitas y le hice yo una cosa con dibujitos y a ella le gustaba. Y sobre todo no hacíamos premios materiales, hacíamos premios pues eso de bajar al parque, de ir al cine o de pasear o de contar un cuento. Y ella siempre le había gustado entonces pues lo había dejado un poco apartado y lo volví a retomar, le he dado más protagonismo a la hermana mediana que es la que se queda siempre en ahí en standby y he visto que tal vez el que ella sea más nerviosa o como más desobediente no era otra cosa que llamar la atención, que está la buena, la revoltosa y el bebé, y no, tu misma no le puedes poner esos roles porque entonces los encasillas tú. Es como cuando le cuentas a tus hijos, a alguien o al profesor, pues mi hija es que es muy distraída, pues el profesor ya la va a ver distraída entonces no podemos hacer eso. Eso también me ha servido en todas estas cosas para aprender que no, no se puede encasillar a nadie, sabes, que todo es variable dependiendo de las circunstancias, y de lo que, así que eso.

E Si piensas en una buena madre o en un buen padre, ¿cómo lo describirías?

P. Pues mira para mí fundamentalmente que sea cariñosa, yo creo que sin cariño..., yo recuerdo, no sé si te puedo meter aquí esto pero, cuando buscaba la primera vez con mi hija, cuando yo trabajaba, estuve un montón de tiempo sin trabajar hasta que cumplió los 10 meses, y cuando cumplió los 10 meses yo tenía que buscar una cuidadora, y había un equipo en Murcia que pasaba un cuestionario, si quería que aprendiera inglés, que supiera nadar, que cocinara, que supiera planchar perfecto,... o sea te daban un cuestionario de 2 hojas, te lo digo en serio, donde ponía hasta la marca de los electrodomésticos, una cosa increíble si, sí. Que fuera tranquila, que fuera ordenada,... un montón de adjetivos, que fuera rígida, que fuera tal, y yo le dije “mira, yo te lo voy a rellenar porque tu empresa funciona así, vale, pero yo para un bebe de 10 meses lo único que quiero es que sea cariñosa, me da igual que sepa cocinar, que sepa planchar perfecto, que sepa nadar y que sepa inglés”, o sea yo o me traes, entonces me trajeron, porque te llegaban a casa a 3 chicas para, si es que era una cosa un poco así, llegaban a casa 3 chicas, y yo decía “ahora como le digo yo a una sí y a otra no” pero bueno lo hacían luego después, pues a la que yo vi que se lanzó a mi hija a cantarle, a cogerla y a jugar con ella fue a la que dije “a esta”. A mí la otra era muy buena repostera y yo soy muy golosa pero, y la otra era filipina, que sabía hablar muy bien inglés y todo lo que tú quieras, y que después en casa no ibas a notar su presencia, pues yo supongo que hay gente que busca eso, pero a mí no. La mía era de la republica dominicana, en mi casa se veía todo el tiempo a

alguien cantando, que hasta las vecinas me decían “que gusto da escucharla porque no sabes cómo le habla a tu hija”, para mí eso era lo más satisfactorio, por eso digo que para mí una madre cariñosa fundamental, dialogante fundamental, hombre que le ofrezca las cosas pero que le sepa hacer valorar las cosas. Yo las madres to regalos, to regalos no, porque hoy los niños, incluidas las mías, lo tienen todo y no se dan cuenta del esfuerzo que puede ser. Yo en mi casa pasamos de ser una familia rica, por circunstancias de la vida, mi padre tuvo un bajón y de repente no teníamos nada, yo tenía 8 años, tuve que aprender, pero como gracias a dios mis padres nunca me habían dicho “ala, ala”, yo supe valorar lo que es no tener ni para un chupachups aunque tus amigos se vayan al cine tu no poder ir. Entonces yo quiero que mis hijas eso lo tengan clarísimo, que todo cuesta, y que todo se consigue a base de sacrificio y a base de trabajo de cualquier tipo, entonces yo creo que eso va dentro de lo demás, del dialogo, del cariño, de la comprensión, para mí es fundamental. Mi hija Ana le cuesta trabajo expresar las cosas y yo, a mí eso me agobia porque yo quiero que me cuente, que le he comprado su diario secreto porque digo “a lo mejor es que lo quiere contar en su diario secreto, pero que lo cuente (risas), que exprese sus cosas, que no se las guarde, y más después del episodio suyo (acoso escolar de una niña mayor) entonces, también eso es fundamental.

E ¿Cómo has llegado a ese modelo de “buena madre”? – ¿De dónde has obtenido esa información?

P. Pues yo creo que por lo que he vivido en mi casa. En mi casa hemos sido muy apegados, muy cariñosos, muy familiares. Hemos tenido, como te digo, épocas muy duras en las que nos hemos tenido que apoyar, o sea, mi madre a lo, yo muchas veces digo “no sé si mi madre hizo bien o no” porque a mí con 8 años me explico que éramos pobres, cuando yo tenía de todo, de todo, de todo. Y de repente pues eso, que no podías, mis amigos y los amigos de mis padres eran gente con dinero y yo no podía ni comprarme los vestidos cuando me los compraba antes, y mis amigas se los seguían comprando. Entonces yo creo que mis padres a base de cariño y de explicarme, de dialogar, me hicieron entender todo, y mi padre como siempre fue buena persona, él era una persona con dinero pero que siempre ayudo a la gente, y nunca nos hizo temer a los gitanos, de hecho todavía recibimos conejos, melones, frutas, verduras,... de gente a la que mi padre ayudaba, o sea no sé, yo creo que es lo que he vivido, porque vamos en ese aspecto yo no tengo ninguna queja de mis padres.

E Volviendo al programa... ¿qué se te ocurre que podríamos hacer para que el próximo año participaran más familias?

P. Pues no sé, yo creo que el boca a boca, también podría funcionar porque yo lo hablo con alguna gente y digo “es que no sé si es que por el trabajo, por las actividades extraescolares”,... pero, porque por la mañana la mayoría de la gente trabaja, pero aun así hay gente que no trabaja y no ha venido. Es que no sé por qué no vienen, es que no entiendo que no vengan, entonces como no lo entiendo, no te sé decir. No sé si a lo mejor haciendo alguna sesión con niños, que sabes que a veces pues no puedes dejar a los niños en algún sitio, hacer alguna sesión con niños y que vean, o hacer que, que la reunión salga como del colegio, como fue la reunión informativa, pero que se haga una reunión de este tipo, de las que ya hacéis en el café, y que la gente vea realmente lo que se va a trabajar, porque a veces cuando te lo explican, si, si, muy bonito pero luego a lo mejor no se sabe en realidad que es tan práctica, ¿no? Y tan..., no sé yo creo que a lo mejor hacer eso como en una reunión pero que en realidad sea una clase. Así a lo mejor, o algo con niños también, porque cuando vean lo práctico que es y que puedes sacar todo positivo y una enseñanza que te va a servir a ti y a tus hijos, es que no puedo entender que no quieran venir.

E ¿Quieres hacer algún otro comentario? ¿Algo que te apetezca añadir?

P. Pues que estoy encanta, ya te digo, que yo lo pondría cada 15 días, porque a mí se me hace largo cada mes. A mi resulta más interesante cada... a ver si se va acercando gente, yo el boca a boca participo. Ya te digo, yo creo que si la gente supiera en realidad lo que es, es que yo, vamos no creo que nadie de las personas que haya venido se haya ido con un vacío de algo, imposible, al revés, algo se han llevado, seguro. Además yo la experiencia que tengo con las compañeras que yo he venido, que las ves que, todas queríamos como decir lo que nos pasaba porque queríamos, porque veíamos que nos ayudabais entonces, si es que, que más quieres, ¿no? Vamos que encantada.

REFERENCIAS



REFERENCIAS

*Los artículos señalados con un asterisco fueron incluidos en la revisión de literatura del apartado 6.2

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 407-412. doi: 10.1207/s15374424jccp2104_12
- Abidin, R. R., y Burke, W. T. (1978). The development of the parenting stress index. In *annual meeting of the American Psychological Association*. Toronto: American Psychological Association.
- Abidin, R.R. (1983). *The Parenting Stress Index*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Achenbach, T. M., y Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles: an integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT:ASEBA.
- Aghebati, A., Gharraee, B., Shoshtari, M. H.,y Gohari, M. R. (2014). Triple p-positive parenting program for mothers of ADHD children. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences, 8*(1), 59-65. *
- Aguirre, A. M., Caro, C., Fernández, S., y Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad: Manual para maestros*. La Rioja: Unir.
- Al-Hassan, S. M., y Lansford, J. E. (2011). Evaluation of the better parenting programme in Jordan. *Early child development and care, 181*(5), 587-598. *
- Alba, G. (2013). El programa Aprender a Convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. A program for improving social competence in preschool and elementary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(3), 843-904.
- Almagiá, E. B. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y salud, 14*(2), 237-243.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2003). *PEF: escalas de identificación de «prácticas educativas familiares»*. Madrid: Editorial Cepe.
- Alonso, J., y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema, 17*(1), 76-82.

- Altay, F. B., y Gure, A. (2012). Relationship among the Parenting Styles and the Social Competence and Prosocial Behaviors of the Children Who are Attending to State and Private Preschools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2712-2718.
- Anderson, L. S. (2008). Predictors of parenting stress in a diverse sample of parents of early adolescents in high-risk communities. *Nursing Research*, 57, 340-350. doi: 10.1097/01.NNR.0000313502.92227.87
- Andolfi, M. (1984). *Terapia familiar*. Buenos aires: Paidós.
- Antolín, L., Arranz, E., y Oliva, A. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27, 475-487.
- Ardelt, M., y Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family issues*, 22(8), 944-972.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.
- Ayuda-Pascual, R. L, Llorente-Comí, M., Martos-Pérez, J., Rodríguez-Bausá, L., y Olmo-Remesal, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres de niños con trastornos del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista de Neurología*, 54(1), 73-80. *
- Baker, A. J., Piotrkowski, C. S., y Brooks-Gunn, J. (1998). The effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY) on children's school performance at the end of the program and one year later. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 571-588. *
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.) *Annals of child development*, 6 (págs. 1-60) Greenwich, CT: JAI Press.
- Bartau, I. (1999). *Orientación familiar*. Proyecto Docente. Universidad del País Vasco: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, Part 2*, 4(1), 1-103.
- Belsky, J. (1980). Future directions for day care research: An ecological analysis. *Child Care Quarterly*, 9(2), 82-89.

- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23. doi: [10.1037/0012-1649.17.1.3](https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.1.3)
- Benjumea, P. y Mojarro, M. D. (2000). Trastorno hiperactivo: Clínica, comorbilidad, diagnóstico y tratamiento. En Rodríguez, J. (2006) *Psicopatología Infantil Básica* (253-256). Sevilla: Pirámide.
- Bloomfield, L., y Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary health care research & development*, 13(4), 364-372.
- Borke, J. Lamm, B., Eickhorst, A., y Keller, H. (2007). Father-infant interaction, paternal ideas about early child care, and their consequences for the development of children's self-recognition. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 365-379.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: *Clinical applications of attachment theory*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Broderick, C.G. (1993). Understanding family process: Basics of family systems theory. Newbury Park, California: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844-850. doi: [10.1037/0003-066X.34.10.844](https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvete, E., y Orue, I. (2016). Violencia filio-parental: frecuencia y razones para las agresiones contra padres y madres. *Psicología Conductual*, 24(3), 481-495.
- Cantón, J., Cortés, M.R., y Justicia, M.D. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 2(3), 47-66.
- Capano, Á., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Caplan, G. (1985). *Principios de psiquiatría preventiva*. Barcelona: Paidós.
- Ceballos, E., y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (Comp.), *Familia y desarrollo humano*. (pp.225-243). Madrid: Alianza.
- Center for the Improvement of Child Caring, Alvy, K. T., & Marigna, M. K. (1996). *Effective black parenting*. California: Center for the Improvement of Child Caring. *
- Chen, X., y French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 591-616. [childyouth.2012.09.016](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.10.591) *

- Climent, G. (2009). Voces, silencios y gritos: Los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista Argentina de Sociología*, 12, 186-213.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coloma, J. (1993). Estilos Educativos Paternos. En J. M. Quintana (Coord.), *Pedagogía Familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Comellas, M.J. (2003). *Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>
- Cowan, P. A., Powell, D., y Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. En W. Damon, I. Sigel y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4, pp. 3- 72). New York: Wiley.
- Crowell, J. A., Warner, D. E., Davis, C. R., Marraccini, M., y Dearing, E. (2010). The influence of childhood adversity on mothers' behavior with preschoolers: Role of maternal attachment coherence, dissociative symptoms, and marital behaviors. *Research in Human Development*, 7(4), 274-291.
- Crowley, D. M., y Jones, D. (2016). Financing prevention: opportunities for economic analysis across the translational research cycle. *Translational behavioral medicine*, 6(1), 145-152.
- De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the special section: More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 1-9.
- Deater-Deckard, K. (2005). Parenting stress and children's development: Introduction to the special issue. *Infant and Child Development*, 14(2), 111-115.
- Del Barrio, M. V., y Capilla, M. L. (2005). Prácticas de crianza, personalidad materna y clase social. *IberPsicología*, 2º Congreso Hispano-Portugués de Psicología.
- Del Prette, Z.A.P., y Del Prette, A. (2011). Práticas baseadas em evidência e treinamento de habilidades sociais. In: A. Del Prette, & Z.A.P. Prette (Orgs.). *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 57-82). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Denham, S. A., y Brown, C. (2010). 'Plays nice with others': Social-emotional learning and academic success. *Early Education & Development*, 21(5), 652-680.
- DePanfilis, D., Glazer-Semmel, E., Farr, M., y Ferretto, G. (1999). *Family Connections intervention manual*. Baltimore: University of Maryland, Baltimore. *

- Diez, M. (2015). *Familias de madres solas por elección como contextos para el desarrollo infantil*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Dishion, T. J., Stormshak, E. A., y Kavanagh, K. A. (2012). *Everyday parenting: A professional's guide to building family management skills*. Champaign, IL, US: Research Press. *
- Dishion, T. J., Stormshak, E. A., y Kavanagh, K. A. (2012). *Everyday parenting: A professional's guide to building family management skills*. Champaign, IL, US: Research Press.
- Dishion, T.J., Forgatch, M., Chamberlain, P., y Pelham, W. E. (2016). The Oregon model of behavior family therapy: From intervention design to promoting large-scale system change. *Behavior therapy*, 47(6), 812-837. doi: 10.1016/j.beth.2016.02.002.
- Dishion, T.J., Kavanagh, K., y Kiesner, J. (1999). Prevention of early adolescent substance use among high-risk youth: A multiple gating approach to parent intervention (208–228). En R.S.Ashery (Ed.), *Research meeting on drug abuse prevention through family interventions*. Washington, DC: Government Printing Office. *
- Dodge, K. A. (1985). Attributional bias in aggressive children. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy. Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, (Vol. 4, pp. 73-110). San Diego, CA: Academic Press.
- Dodge, K. A., y Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental psychology*, 39(2), 349-371.
- Dolbier, C. y Steinhardt, M. (2000). The development and validation of the sense of support scale. *Behavioral Medicine*, 25, 169-179.
- Eisengart, S. P., Singer L. T., Fulton S. y Baley J. (2003). Coping and psychological distress in mothers of very low birth weight young children. *Parenting: Science and Practice*, 3, 49-72. doi: 10.1207/S15327922PAR0301_03
- Equipo EIF (2008). *Manual de instrumentos de evaluación familiar*. Madrid: Editorial CCS.
- Eraso, J., Bravo, Y., y Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría*, 41, 23-40.
- Estévez, E. (2016). Intervención psicoeducativa en la familia. En E.Estévez y G.Musitu (Coord.) *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario Colección: Didáctica y Desarrollo*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

- Farrington, D. P. (2015). The Developmental Evidence Base: Psychosocial Research. En Crighton, D.A., y J. Towl, G.J. (Eds.), *Forensic psychology* (pp. 161-181). UK: John Wiley y Sons.
- Farrington, D.P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics (2017). *America's Children: Key National Indicators of Well-Being*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Fernández, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M., Fernández, E., Justicia, F., García, T., ... y Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1229-1252.
- Flouri, E., y Midouhas, E. (2017). Environmental Adversity and Children's Early Trajectories of Problem Behavior: The Role of Harsh Parental Discipline. *Journal of family psychology*, 31(2), 234-243.
- Forgatch, M. S., Bullock, B. M., y Patterson, G. R. (2004). From theory to practice: Increasing effective parenting through role-play. The Oregon Model of Parent Management Training (PMTO). In H. Steiner (Ed.), *Handbook of mental health interventions in children and adolescents: An integrated developmental approach* (pp. 782-814). San Francisco: Jossey-Bass. *
- Forgatch, M. S., Patterson, G. R., y DeGarmo, D. S. (2005). Evaluating fidelity: Predictive validity for a measure of competent adherence to the Oregon Model of Parent Management Training. *Behavior Therapy*, 36, 3-13. doi: 10.1016/S0005-7894(05)80049-8
- Forgatch, M. S., y DeGarmo, D. S. (1999). Parenting through change: An effective prevention program for single mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 711-724. doi: 10.1037/0022-006X.67.5.711
- Johnston, y Jassy, (2007).
- Fox, R. A. y Fox, T. A. (1990). *STAR Parenting: A positive and practical approach to effective parenting*. Bellevue, WA: STAR Parenting, Inc. *

- Fuenzalida, I. (2014). *Los estilos educativos y su relación con la psicopatología en niños y adolescentes con discapacidad intelectual: un estudio comparativo entre Chile y España*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- Gallagher, H. L., y Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in cognitive sciences*, 7(2), 77-83.
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. doi: 10.1174/021037010792215118.
- García, M. C., Pelegrina, S., y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.
- Gesell, A.L., Ilg, F.L. y Ames, G.L. (1998). *El niño de 5 a 10 años*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gill, A. M., Dishion, T. J., y Shaw, D. S. (2014). The Family Check-Up: A tailored approach to intervention with high risk families. En S. H. Landry, y C. L. Cooper (Eds.) *Well being and children and families*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Glover, V., y O'connor, T. G. (2002). Effects of antenatal stress and anxiety: implications for development and psychiatry. *The British Journal of Psychiatry*, 180(5) 389-391. doi: 10.1192/bjp.180.5.389
- Goldfried, M. R., y D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. En C. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*, (Vol.1, pp. 151-196). New York: Academic Press.
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., y Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.
- González, M. M., Morcillo, E., Sánchez, M. Á., Chacón, F., y Gómez, A. (2004). Ajuste psicológico e integración social en hijos e hijas de familias homoparentales. *Infancia y aprendizaje*, 27(3), 327-343.
- González, M.M., Díez, M., Jiménez, I. J., y Morgado, B. (2008). Maternidad a solas por elección. Primera aproximación. *Anuario de psicología*, 39(1), 119-126.
- González, M.M., y Triana, B. (2001). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M.Rodrigo, y J. Palacios (Eds.) *Familia y desarrollo humano* (pp. 373-398). Madrid: Alianza.
- Goodman, S. H., y Gotlib, I. H. (2002). Children of depressed parents: Alternative pathways to risk for psychopathology. *Washington, DC: American Psychological Association*.

- Gross, D., Garvey, C., Julion, W., y Fogg, L. (2007). *Preventive parent training with low-income, ethnic minority families of preschoolers*. En J.M. Briesmeister y C.E. Schaefer (Eds). *Handbook of parent training: Helping parents prevent and solve problem behaviors* (3rd ed.), p. 5-24. New York: Johns Wiley y Sons. *
- Grusec, J.E., y Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J.E., y Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Guerra, C., Campana, M. A., Fredes, V. Gutierrez, L., y Plaza, H. (2011). Regulación de la agresividad entre preescolares mediante el entrenamiento a madres y profesoras. *Terapia Psicológica*, 2(29), 197-211. *
- Harder, J. (2005). Prevention of child abuse and neglect: An evaluation of a home visitation parent aide program using recidivism data. *Research on Social Work Practice*, 15(4), 246-256. *
- Hartley, A. G., Zakriski, A. L., y Wright, J. C. (2011). Probing the depths of informant discrepancies: Contextual influences on divergence and convergence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 54-66.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., Hill, K. G., Kosterman, R., Catalano, R. F., y Abbott, R. D. (2007). Promoting social development and preventing health and behavior problems during the elementary grades: Results from the Seattle Social Development Project. *Victims and Offenders*, 2(2), 161-181. *
- Heinrichs, N., Kliem, S., y Hahlweg, K. (2017). Addendum to "Four-Year Follow-Up of a Randomized Controlled Trial of Triple P Group for Parent and Child Outcomes". *Prevention Science*, 18(4), 491-503.
- Henry, D. L. (2005). The 3–5–7 Model: Preparing children for permanency. *Children and Youth Services Review*, 27(2), 197-212. *
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2000). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I. Psicología evolutiva* (pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial.
- Hillson, M. C. y Kuiper, N. A. (1994). A stress and coping model of child maltreatment. *Clinical Psychology Review*, 14, 287-299. doi: 10.1016/0272-7358(94)90025-6

- Hopping, D., Powe, M.B., y Eheart, B.K. (2001) Hope Meadows: In the Service of an Ideal. *Children and Youth Services Review*, 23, 683-690. *
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Problemas o enfermedades crónicas o de larga evolución padecidas en los últimos 12 meses y diagnosticadas por un médico en población infantil según sexo y grupo de edad. Población de 0 a 14 años. Coeficiente de variación*. España: INE. Recovered from <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t15/p419/a2011/p07/10/&file=07006.px>
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013). *Encuesta continua de hogares*. Madrid: Boletín informativo.
- Jiménez, C., y Roquero, E. (2016). Los discursos expertos sobre crianza y maternidad: aproximación al caso español 1950-2010. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 23(2), 321-345.
- Jones, T.L., y Prinz, R.J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.
- Justicia, A. (2014). *Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en Educación Infantil*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Kinney, J., Haapala, D., Booth, C., y Levitt, S. (2017). The homebuilders model. En J. K. Whittaker, J. M. Kinney, E. M. Tracy, y C. Booth (Ed.) *Reaching High-Risk Families: Intensive Family Preservation in Human Services*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter. *
- Landreth, G. L., y Bratton, S. C. (2005). *Child parent relationship therapy (CPRT): A 10-session filial therapy model*. New York: Taylor & Francis Group. *
- Larson, R. W., y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers and adolescents*. Nueva York: Basic Books
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer. Trad. cast. (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper y Row.
- Lewis, R.E. (2005). The effectiveness of Families First services: An experimental study. *Children and Youth Services Review* 27, 499–509. *
- Little, M., Axford, N. y Morpeth, L. (2004). Research review: Risk and protection in the context of services for children in need. *Child and Family Social Work*, 9, 105-117. doi: 10.1111/j.1365-2206.2004.00296.x

- López De Discatillo, N, Iriarte, C., y González, MC. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- López-Rubio, S. (2012). *Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: un estudio transcultural*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- López-Soler, C., Puerto, J., López-Pina, J., y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de psicología*, 25(1), 70-77.
- López, M. R., Alba, G., Benavides-Nieto, A., y Justicia-Arráez, A. (2016). Estilos educativos parentales y su relación con la competencia social de los niños/as de Educación Infantil. En J. J. Gázquez, M.M. Molero, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Simón, A.B. Barragán y A. Martos (Ed.) *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas Volumen II* (pp. 119-126). Almería: ASUNIVEP.
- Lozano-Rodríguez, I., y Valero-Aguayo, L. (2017). Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 4(2), 85-91. *
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Martín-Quintana, J. C., Máiquez, M.L, Rodrigo, M.J., Byrne, S., Rodríguez, B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. *
- Martín, M.J. (2011). Las Escuelas de Padres: Posibilidades y retos. En J.C. Torre (Ed.) *Orientación familiar en contextos escolares*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Martínez, M. de C., Álvarez, B., y Fernández, A. P. (2015). *Orientación familiar: Contextos, evaluación e intervención*. Madrid: Sanz y Torres.
- McDonald, L., Billingham, S., y Conrad, T. (1997). Families and Schools Together (FAST): integrating community development with clinical strategies. *Families in Society*, 78 (2), 140-55.*
- Mcloughlin, C. (2009). 'Positive Peer Group Interventions: An Alternative to individualized Interventions for Promoting Prosocial Behavior in Potentially Disaffected Youth'. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3), 1131-1156.

- McMahon, C. A., Barnett, B., Kowalenko, N. M. y Tennant, C. C. (2006). Maternal attachment state of mind moderates the impact of postnatal depression on infant attachment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 660-669. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01547.x
- McMillan, J. H., y Foley, J. (2011). Reporting and discussing effect size: Still the road less traveled. *Practical Assessment, Research e Evaluation*, 16(14), 1-12.
- Menting, A. T., de Castro, B. O., y Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901-913. doi:10.1016/j.cpr.2013.07.006
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Proed: Texas.
- Milner, J. S. (2003). Social information processing in high-risk and physically abusive parents. *Child Abuse and Neglect*, 27, 7-20.
- Miranda, Á., Olhaberry, M., y Morales-Reyes, I. (2017). Intervención Grupal en Embarazadas: Respuestas Diferenciales de Acuerdo al Tipo de Depresión y Patrón de Apego. *Psykhe*, 26(1), 1-17. doi:10.7764/psykhe.26.1.916
- Monjas, M.I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar (10ªed.)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M.I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) Educación Infantil, Primaria y Secundaria (3ªed.)*. Madrid: CEPE.
- Morawska, A., Tometzki, H., y Sander, M.R. (2014). An Evaluation of the Efficacy of a Triple P-Positive Parenting Program Podcast Series. *Journal of Developmental & Behavior Pediatrics*, 35(2), 128-137. doi: 10.1097/DBP.0000000000000020
- Muzik, M. y Borovska, S. (2010). Perinatal depression: Implications for child mental health. *Mental Health in Family Medicine*, 7, 239-247.
- National Institute for Clinical Excellence. (2014). *Antisocial behaviour and conduct disorders in children and young people*. London: NICE.
- Navarro, I., Musitu, G., y Herrero, J., (2007). *Familias y problemas: un programa especializado de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Nelsen, J., Erwin, C., y Duffy, R.A. (2014). *Disciplina positiva para preescolares: educar niños responsables, respetuosos y capaces*. Barcelona: Omega.
- Nicholson, B. C, Janz, P. C., y Fox, R. A. (1998). Evaluating a brief parental-education program for parents of young children. *Psychological reports*, 82(3), 1107-1113. *

- Olhaberry, M., Escobar, M., San Cristóbal, P., Santelices, M. P., Farkas, C., Rojas, G. y Martínez, V. (2013). Intervenciones psicológicas perinatales en depresión materna y vínculo madre-bebé: una revisión sistemática. *Terapia Psicológica*, 31, 249-261. doi:10.4067/S0718-48082013000200011
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anuario de Psicología*, 23, 49-56.
- Organización Mundial de Salud (2004). *Promoción de la Salud Mental: conceptos, evidencia emergente, práctica, informe compendiado*. Ginebra: OMS.
- Parker, J. G., y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357.
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Patterson, G. R. (1980). Children who steal. *Understanding crime: Current theory and research*, 18, 411-455.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432- 444. doi: 10.1037/0003-066X.41.4.432
- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach: Vol. 3: Coercitive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En McMaon, R.J., Peters, R.D. y Quinsey, V.L. (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 52-82). Newbury Park, CA: Sage.
- Patterson, G.R. Reid, J.B., y Dishion, T.J. (1992). *A social learning approach. IV. Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R., y Reid, J.B. (1975). *Families with Aggressive Children*. Eugene, R: Castalia Pub. *
- Penelo, E. (2009). *Cuestionarios de estilo educativo percibido por niños (EMBU-C), adolescentes (EMBU-A) y progenitores (EMBU-P): Propiedades psicométricas en muestra clínica española*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- Pérez, J., Menéndez, S., y Victoria, M. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los Servicios Sociales. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 25-32. doi: 10.5093/in2014a3

- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., Von Knorring, L., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *61*, 265–274. doi: 10.1111/j.1600-0447.1980.tb00581.x
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., Knorring, L. V., y Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *61*(4), 265-274.
- Phelan, T. W. (1991). *1-2-3 Magic: Training your pre-schoolers and preteens to do what you want*. (VHS). Glen Ellyn, IL: Child Management Inc. *
- Pichardo, M.C. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y el clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Pichardo, M.C., Justicia, F., y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, *6*(13), 37-48.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, *53*(5), 873-932.
- Pons, J., y Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, *9*(3) 609-617.
- Price, J. M., Chamberlain, P., Landsverk, J., y Reid, J. (2009). KEEP foster-parent training intervention: Model description and effectiveness. *Child & Family Social Work*, *14*(2), 233-242. *
- Puff, J., y Renk, K. (2016). Mothers' temperament and personality: Their relationship to parenting behaviors, locus of control, and young Children's functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, *47*(5), 799-818.
- Quesada-Conde, A.B., Benavides-Nieto, A., Corredor, A., y Justicia-Arráez, A. (2016). Evaluación de las prácticas de crianza en educación infantil: nueva versión del PEF. In Gázquez, Molero, Pérez, Simón, Barragán, & Martos (Eds.) *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Volumen II* (p. 295-302). Almeria, Spain: Editorial ASUNIVEP.
- Raikes, H. H., y Love, J. M. (2002). Early Head Start: A dynamic new program for infants and toddlers and their families. *Infant Mental Health Journal*, *23*(1-2), 1-13. *
- Rechea, C., Fernández, E. y Cuervo A. L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. *Centro de Investigación en Criminología, Informe*, *15*, 1-80.

- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Rich, J. (2002) *El mito de la educación*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.
- Rimestad, M.L., Trillingsgaard, T., O'Toole, M.S., y Hougaard, E. (2017). Combining Parent and Teacher Training for Early ADHD: A Randomized Study of Effectiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 21. doi: 10.1007/s10826-017-0982-3
- Robles, Z., y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27(1), 86-101. *
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M. L., Martí, J. C., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M.J., y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Rushton, A., Monck, E., Upright, H., y Davidson, M. (2006). Enhancing adoptive parenting: Devising promising interventions. *Child and Adolescent Mental Health*, 11, 25–31. *
- Russel, A., Hart, C. H., Robinson, C. C., y Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 74-86.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Saarni, C (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Sameroff, A. J., y Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. *Review of child development research*, 4, 187-244.
- Sanders, M. R., Baker, S., & Turner, K. M. (2012). A randomized controlled trial evaluating the efficacy of Triple P Online with parents of children with early-onset conduct problems. *Behaviour Research and Therapy*, 50, 675-684. doi: 10.1016/j.brat.2012.07.004 *
- Sanders, M. R., y Markie-Dadds, C. (1996). Triple P: A multi-level family intervention program for children with disruptive behaviour disorders. En P. Cotton y H. Jackson (Eds.), *Early intervention and prevention in mental health* (pp. 59-85). Melbourne, Victoria: Australian Psychological Society. *

- Scott, S. (2001). Deciding whether interventions for antisocial behaviour work: Principles of outcome assessment, and practice in a multicentre trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10(1), 59-70. doi:10.1007/s007870170007
- Shaw, D. S., Dishion, T. J., Supplee, L., Gardner, F., y Arnds, K. (2006). Randomized trial of a family-centered approach to the prevention of early conduct problems: 2-year effects of the family check-up in early childhood. *Journal of consulting and clinical psychology*, 74(1), 1-9. doi: 10.1037/0022-006X.74.1.1.
- Shure, M., y DiGeronimo, T. F. (1996). *Raising a Thinking Child: Help Your Young Child to Resolve Everyday Conflicts and Get Along with Others*. New York: Pocket Books. *
- Siegal, M., y Barclay, M.S. (1985). Children's evaluations of father's socialization behavior. *Developmental Psychology*, 21(6), 1.090-1.096.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critical category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269. doi: 10.1037/0033-2909.129.2.216
- Skinner, E., Johnson, S., y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235.
- Skinner, E., Johnson, S., y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C., y Patterson, G. R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and psychopathology*, 26(4pt1), 917-932.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., y Wilson, M. N. (2013). Indirect effects of fidelity to the family check-up on changes in parenting and early childhood problem behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(6), 962.
- Smith, M. y Brody, G. H. (2005). Coping behaviors, parenting, and perceptions of children's internalizing and externalizing problems in rural African American mothers. *Family Relations*, 54, 58-71.
- Snyder, J. (2002). Reinforcement and coercion mechanisms in the development of antisocial behavior: Peer relationships. En J. B. Reid, G. R. Patterson y J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. (pp. 101-122). Washington, DC US: American Psychological Association.

- Solis-Cámara, P., y Díaz, M. (2002). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(3), 203-215. *
- Solis-Cámara, P., y Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de psicología*, 23(2), 177-184.
- Strayer, J., y Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-254.
- Thijssen (2016). *Children with externalizing behavior problems. Risk factors and preventive efforts* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Maastricht, Maastricht
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores.
- Torío, S., Peña, J. V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Trommsdorff, G., Cole, P. M., y Heikamp, T. (2012). Cultural variations in mothers' intuitive theories: A preliminary report on interviewing mothers from five nations about their socialization of children's emotions. *Global Studies of Childhood*, 2, 158-169.
- Tully, L. A., y Hunt, C. (2016). Brief Parenting Interventions for Children at Risk of Externalizing Behavior Problems: A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 705-719. *
- Tur, A., Mestre, V., y Del Barrio, M. V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial, el efecto de los hábitos de crianza. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.
- Vallotton, C. D., Harewood, T., Ayoub, C. A., Pan, B., Mastergeorge, A. M. y Brophy-Herb, H. (2011). Buffering boys and boosting girls: The protective and promotive effects of Early Head Start for children's expressive language in the context of parenting stress. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 696-707. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.03.001
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: Braziller.
- Waters, E., y Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97.
- Webster-Stratton, C. (1984). *The incredible years parent training manual: BASIC program*. 1411 8th Avenue West, Seattle 98119: The Incredible Years Training Series.*

- Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with young conduct problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(2), 144-149.
- Webster-Stratton, C. y Reid, J.M. (2010). Adapting The Incredible Years, an evidence-based parenting programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of Children's Services, 5* (1), 25-42. doi: 10.5042/jcs.2010.0115 *
- Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention science, 2*(3), 165-192.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., y Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 283-302.
- Webster-Stratton, C., Rinaldi, J., y Reid, J. M. (2011). Long-term outcomes of Incredible Years Parenting Program: Predictors of adolescent adjustment. *Child and Adolescent Mental Health, 16*(1), 38-46. doi: 10.1111/j.1475-3588.2010.00576.x.
- Weissenberg, R. y Landau, R. (2012). Are two a family? Older single mother assisted by sperm donation and their children revisited. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*(4), 523-528.
- Wurtele, S. K. (2007). *The body safety training workbook: A personal safety program for parents to teach their children*. Colorado Springs, CO: Wurtele. *
- Yu, M. L., Ziviani, J., Baxter, J., y Haynes, M. (2012). Time use differences in activity participation among children 4-5 years old with and without the risk of developing conduct problems. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 490-498. doi: 10.1016/j.ridd.2011.10.013.

