



TRABAJO FIN de GRADO

ESTILOS EDUCATIVOS
PARENTALES, PARENTALIDAD
POSITIVA Y BIENESTAR
FAMILIAR: UN ESTUDIO DE CASO
ÚNICO

Alumna: Amaia Remirez Ugarte

Tutora: Monserrat Domènech Auqué

Junio 2023

ÍNDICE		
1.	Introducción	2
2.	Marco teórico	
	2.1 El proceso de socialización.	5
	2.2 La familia.	8
	2.2.1 <i>Diversidad familiar.</i>	9
	2.2.2 <i>Relaciones familiares.</i>	10
	2.2.3 <i>Funciones de la familia.</i>	11
	2.3 Estilos educativos parentales.	12
	2.4 Parentalidad positiva.	14
	2.4.1 <i>Concepto y principios.</i>	14
	2.4.2 <i>Efectos de parentalidad positiva en el desarrollo infantil.</i>	15
	2.4.3 <i>Evaluación de la parentalidad positiva.</i>	17
	2.5 Educación parental.	20
3.	Objetivos	21
4.	Metodología	22
	4.1 Participantes.	22
	4.2 Instrumento.	23
	4.3 Procedimiento.	26
	4.4 Resultados.	27
5.	Plan de intervención	32
	5.1 Actividades.	35
	5.2 Temporalización.	38
	5.3 Presupuesto.	42
6.	Conclusiones	42
7.	Referencias bibliográficas	45

Resumen:

En este trabajo se aborda el tema de los estilos de crianza y de la parentalidad positiva como paraguas para la intervención educativa con familias. En él se describen el proceso de socialización y los agentes responsables del mismo -familia, escuela, iguales y medios masivos de comunicación-, se subraya la importancia de la familia en dicho proceso y se propone el ejercicio de la parentalidad positiva como objetivo prioritario de intervención psicosocial con las familias. Para ello, utilizando la Escala de Evaluación Familiar Haezi Etxadi (HEFAS), se evaluó el grado de implementación de este estilo de crianza en una familia monoparental en situación de riesgo de exclusión, se identificaron las rutinas educativas positivas que debían mantenerse, las rutinas que podrían mejorarse y las rutinas que deberían cambiarse o eliminarse. Finalmente, en función de los resultados obtenidos, se elaboró un hipotético plan de intervención con el

que se pretende ayudar a esa familia a desarrollar las responsabilidades de atención, orientación y reconocimiento que necesitan sus hijos.

Palabras Clave: *Socialización; Familia; Parentalidad positiva; Estilos de crianza; Estilos educativos parentales.*

Lenguaje inclusivo: en coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este trabajo hacen referencia a los componentes de la familia (padres, niños, hijos, etc.) y se efectúan en género masculino, cuando no se hayan sustituido por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino o masculino, según el sexo del titular que los desempeñe.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que W. Wundt (1832-1920) fundó el primer laboratorio de Psicología en Leipzig (1879), el campo de aplicación de esta disciplina científica se ha expandido enormemente, llegando a ámbitos, como el familiar, el educativo, el militar, el empresarial o el deportivo, insospechados hace apenas unas décadas. Este continuo proceso de avance y diferenciación no sólo ha permitido delimitar nuevos escenarios para el ejercicio de la profesión, como las ciencias forenses, los medios de comunicación, el derecho o contextos relacionados con el desarrollo infantil y el envejecimiento, sino que también han afianzado esta disciplina académica como una ciencia inherente a cualquier actividad humana. De hecho, los importantes cambios sociales, políticos e ideológicos que ha ido experimentando nuestra sociedad en los últimos tiempos han orientado el interés y la atención de la comunidad científica hacia temas en los que la perspectiva psicológica cobra especial relevancia: la convivencia (familiar y social), la exclusión social, el maltrato entre iguales, el abuso sexual, el fracaso escolar o el *bullying*.

En este sentido, merece la pena recordar aquí que la literatura especializada, al estudiar este complejo y enrevesado entramado de problemas psicosociales, ha aportado evidencias suficientes para poder afirmar que la familia, la escuela y la sociedad educan, forman y modulan los valores con los que debe crecer la persona, siendo responsables, como señala Aller (2010), de crear contextos de aprendizaje en los que las

normas de convivencia y los límites de lo que es, o no, tolerable permitan que niños, niñas y adolescentes adquieran la capacidad de autocontrolarse y autorregularse. Por decirlo con otras palabras, la tarea educativa que puede ayudar a prevenir y mitigar los problemas anteriormente señalados es una responsabilidad compartida por la familia, la escuela y la sociedad (incluido el Estado), una tarea cuyo objetivo prioritario ha de ser, como afirma Touriñan (2010), la realización y el logro del desarrollo integral del educando.

Ahora bien, aunque familia y escuela son dos contextos de comunicación y participación muy próximos en la experiencia diaria de los niños, habremos de subrayar que, de los tres agentes educativos mencionados, la familia es al que mayor responsabilidad y compromiso se exige en la crianza, desarrollo y protección de los derechos del niño. De hecho, la familia es precursora y protagonista en el proceso de socialización de los hijos, ya que, además de satisfacer las necesidades más elementales de subsistencia, afecto y seguridad del niño, establece las normas, reglas y costumbres que permitirán su futura incorporación a la sociedad.

Desde esta perspectiva, no hay que olvidar que el contexto familiar es el escenario donde las personas aprenden a hablar, a respetar las normas, a comportarse y, sobre todo, donde van a adquirir algunos de los hábitos y valores que van a acompañarles durante su crecimiento y desarrollo. Por este motivo, es necesario subrayar que la tarea parental va mucho más allá de responder a las necesidades de los hijos, y que, como señalan Martín y Rodrigo (2013), el objetivo de la tarea de ser padres es el de promover relaciones positivas que garanticen los derechos del menor y que optimicen su desarrollo y su bienestar. Si el contexto familiar es comunicativo y estimulante, el desarrollo afectivo, emocional y cognitivo del niño será favorable, mientras que sí es demasiado rígido o permisible, limitará enormemente su capacidad para adecuarse a las nuevas realidades y necesidades sociales. Como recuerdan Rodrigo y Palacios (1998), la familia es un grupo humano que tiene como misión construir un escenario adecuado para el desarrollo de personas y apoyarlas en su proceso de aprendizaje, y debe cumplir, por tanto, funciones asistenciales, educativas y

adaptativas con cada uno de sus miembros (Musitu et al., 2001; Pérez-Díaz et al., 2001; Rodrigo et al., 2009).

Educar a un hijo para que adquiriera la autonomía y competencias necesarias para desarrollarse y realizarse plenamente, afirman Torrés et al. (2008), supone una gran responsabilidad, y aunque la parentalidad es normalmente una experiencia gratificante, también puede ser fuente de estrés. Para la mayoría de las personas que tienen hijos, ser una buena madre o un buen padre es una aspiración natural, pero no es menos cierto que a todas ellas, en mayor o menor medida, les ha tocado vivir situaciones en las que les hubiese gustado contar con ayuda, tanto para hacer frente al estrés como para entender las sucesivas etapas del desarrollo del niño y tomar las decisiones adecuadas.

En cualquier caso, esta necesidad de ayuda contrasta con la reticencia de algunas familias a las políticas públicas de apoyo a la parentalidad, que, a veces, son percibidas como una injerencia ilegítima del Estado en las relaciones intrafamiliares. Sin embargo, como advierte Moreno (2010), el Estado no sólo tiene el derecho, sino la obligación de intervenir en aquellos casos en los que los intereses y los derechos del niño corran riesgo. El propio Comité de Ministros del Consejo de Europa, en su recomendación sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio de la Parentalidad [Rec. (2006) 19], recuerda a los estados miembros la obligación de respetar las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres respecto a la crianza y desarrollo del niño, así como el compromiso que estos han de asumir de atender, potenciar, guiar y reconocer a sus hijos como personas de pleno derecho.

Así pues, el ejercicio de la crianza y desarrollo de los niños, aunque esté vinculado a la intimidad familiar, debe ser considerado como un ámbito de la política pública, que debe crear las condiciones y tomar las medidas necesarias para promocionar y potenciar el ejercicio positivo de la parentalidad. Por este y otros motivos, temas como la calidad de los servicios y prestaciones a las familias, la conciliación de la vida profesional y familiar o la pertinencia y eficacia de las políticas de parentalidad deben ser objeto de un abordaje marcadamente psicosocial.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El proceso de socialización

Las ciencias sociales, particularmente la sociología y la psicología, desde diferentes enfoques conceptuales y metodológicos, se han ocupado del estudio del proceso mediante el cual las personas adquieren los valores, creencias, normas y conductas que van a regular su vida, es decir se han interesado por investigar y tratar de descifrar lo que la literatura especializada ha dado en llamar «proceso de socialización». Para la Sociología, se trata de ver cómo la sociedad logra transmitir sus ideales, valores, creencias y conductas aceptables a sus miembros, mientras que para la Psicología el interés se centra en ver cómo el individuo asimila estas pautas y las integra en su personalidad.

Musitu y Cava (2001), queriendo dejar constancia de que este sistemático proceso de aprendizaje es resultado de la interacción que se da entre el individuo y la sociedad, definen la socialización como *"el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos"* (p. 115), y que, por tanto, se trata de un proceso educativo gracias al cual las personas, en su interacción con otras, aprenden las pautas de comportamiento, las normas y costumbres de su comunidad, al tiempo que desarrollan maneras de pensar, sentir y actuar que facilitan su integración en un determinado grupo social (Gervilla (2008).

Ahora bien, a pesar de que hemos optado por una definición marcadamente psico-social, lo cierto es que la palabra clave para entender el proceso de socialización es *«interacción»*, ya que la socialización hay que entenderla y explicarla como un proceso bidireccional en el que el sujeto recibe influencias del medio y, a su vez, él también ejerce influencia sobre éste. Como señala Suriá (2010), se trata de un proceso de aprendizaje que proporciona al individuo las bases necesarias para participar eficazmente en la comunidad -posibilitando que haga suyas las formas de vida y costumbres prevalentes en el medio social-, y garantiza, al menos en cierta medida, la existencia de la sociedad, ya que, a través del mismo, las personas ajustan su forma de actuar a la de los demás.

En resumen, en el campo de las ciencias sociales el proceso de socialización presenta dos acepciones diferentes: la primera hace referencia al proceso de formación y organización de los grupos sociales, mientras que la segunda acepción, la que nos interesa en este trabajo, pone el énfasis en el individuo y remite al lector al proceso por el cual se adquieren los valores, las actitudes y las creencias de una sociedad particular. Como señalan Capano y Ubach (2013), es un proceso que involucra tanto al individuo (niño o adolescente) como a la familia, los amigos, los compañeros, las personas significativas y las instituciones educativas, una circunstancia que va a tener mucha importancia en el aprendizaje del niño, ya que muchos de sus conocimientos -así como de sus formas de ver el mundo y comprender las cosas- los adquiere mediante la interacción con otros (Rogoff, 1993).

En este sentido, Musitu et al. (2001) consideran que la infancia y la adolescencia son dos etapas fundamentales en el proceso de socialización, un proceso que se inicia en la primera infancia y que va a durar toda la vida, en el que la familia juega un papel privilegiado en la transmisión de pautas culturales. En efecto, dado que son los padres y madres quienes poseen, por experiencia, autoridad y apego, el conocimiento necesario para transmitir a sus hijos e hijas, valores, costumbres, sentimientos y pautas culturales y sociales, tradicionalmente se ha pensado que la socialización fluía en una sola dirección: desde los padres hacia los hijos (Bersabé et al., 2001). Sin embargo, en los últimos tiempos se puede apreciar una revisión de este concepto, que en la actualidad no solo incluye la "internalización" de normas y valores, sino que también contempla las relaciones bidireccionales y la dinámica de cambio social (Vanderstraeten, 2000).

En efecto, no hay duda de que para el niño tiene un valor trascendente la presencia, el acompañamiento y el estímulo de otras personas, especialmente de las que son significativas para él. De hecho, el individuo aprende e incorpora el conocimiento a través del contacto social, de los puntos de vista y la comprensión de otros. Pero no es menos cierto, como afirman Oliva et al. (2008), que también los padres son socializados por los hijos a lo largo de la vida. A medida que van creciendo, recuerda González (2007), los hijos influyen en los padres a través de otros agentes

socializadores, como son los amigos, la escuela, las modas, las redes sociales y todas las experiencias que traen del mundo exterior y difunden en sus familias. Los hijos enseñan a los padres nuevas formas de hablar, pensar e interactuar, les acercan a las nuevas tecnologías y, sobre todo, funcionan como agentes promotores del cambio en las rutinas, patrones y hábitos de conducta de la familia.

Incluso antes de tenerlos, los padres cuentan con ideas preconcebidas, creencias y expectativas de cómo quieren criar y educar a sus hijos. Sin embargo, al nacer el niño, puede ocurrir que las expectativas o ideas preconcebidas por los padres no se cumplan, una posibilidad que obliga a los progenitores a adecuar sus expectativas a la realidad, una adecuación que resulta clave en la forma que va tomando cada proceso de socialización en las diferentes familias. Como señala González (2007), el nacimiento de un niño, como hecho trascendente en el ciclo vital familiar, significa un cambio relevante en la vida familiar y en los integrantes de la misma. Tal es así que, a pesar de todas las expectativas e ideas preconcebidas previas, es muy probable que los padres, después del nacimiento de un hijo, se planteen nuevos objetivos y prioridades.

En resumen, como recuerdan Simkin y Becerra (2013), son los padres quienes poseen, por razones sociales, biológicas y afectivas, el conocimiento necesario para transmitir a sus hijos valores, sentimientos y pautas culturales. Sin embargo, la literatura académica ha aportado evidencias suficientes como para considerar que el proceso de socialización es bidireccional, ya que, como afirman Oliva et al. (2008), los padres también son socializados por los hijos a lo largo de toda la vida. Se ha pasado de creer que la finalidad del proceso de socialización era conservar el sistema social, a reconocer que cada sistema tiene sus propias funciones y, como indica Luhmann (1986), sus propios efectos.

En este sentido, y aun a riesgo de ser repetitivos, vale decir aquí que los hijos van influyendo en sus familias durante toda su vida a través de sus propios agentes socializadores, como el círculo de amistades, la escuela, las nuevas tecnologías, las modas y sus experiencias vitales (Capano y Ubach, 2013). Por tanto, y siguiendo a Llopis y Llopis (2003), podemos afirmar que la familia es el primer espacio de socialización para todo individuo.

2.2. La familia

Una familia es un grupo de personas unidas por vínculos consanguíneos o por un vínculo reconocido legal y socialmente, como son el matrimonio, la unión de hecho o la adopción. Se considera a la familia como el elemento natural, universal y fundamental de la sociedad, la organización social más importante para el ser humano, ya que el desarrollo psicológico y social del individuo depende en gran medida de su pertenencia a una agrupación de este tipo. Ahora bien, el concepto de familia ha ido sufriendo continuas transformaciones a lo largo de la historia en función de los cambios que ha ido sufriendo la sociedad. Durante mucho tiempo, se consideró familia al grupo de personas integrado por una madre, un padre y los hijos e hijas surgidos de esa relación. Sin embargo, esta consideración ha quedado obsoleta, ya que, en la actualidad, existen varios modelos de familia (monoparentales, biparentales, ensambladas, de acogida, etc.).

Hoy en día, y aunque el Diccionario de la Lengua Española la define como un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas, lo cierto es que el concepto familia se contempla desde una perspectiva muy diferente a la tradicional, una perspectiva en la que la familia destaca como ámbito en el que el individuo se siente protegido y cuidado, sin necesidad de convivir, tener vínculos consanguíneos o relación de parentesco directa.

En cuanto a la función social que cumple la familia, vale decir aquí que es la responsable de promover la educación y el comportamiento correcto y apropiado ante el medio social, así como educar a sus miembros en los valores éticos y sociales indispensables para el proceso de socialización del niño. En un escenario ideal, la familia ha de ser fiel reflejo de armonía, confianza, seguridad, respeto, protección y punto de apoyo en la toma de decisiones frente a problemas y eventualidades. En cuanto a los niños, es deber de la familia instruirlos para que aprendan a relacionarse con las demás personas en términos de igualdad, respeto y tolerancia. En cuanto a los adultos, ha de ser capaz de brindar espacios y encuentros que permitan superar el tedio de las rutinas y crear actitudes de apertura, concordia y solidaridad.

Así pues, se puede considerar a la familia como una unidad social, compuesta por un grupo de personas unidas por vínculos consanguíneos,

afectivos o de convivencia que, desde el punto de vista psicosocial, deben prestarse ayuda mutua, compartir recursos, relacionarse y comunicarse entre sí y tratar de mejorar su calidad de vida, así como contribuir al desarrollo de su comunidad. En este sentido, y siguiendo a Aller (2010), hay que considerar a la familia como el primer y principal agente de socialización con el que interactúa el niño, una interacción mediante la cual no solo quedan cubiertas sus necesidades más básicas, sino que le van a permitir adquirir los valores, actitudes, comportamientos, hábitos y normas que van a regular su conducta. Por decirlo de otro modo, la familia es la encargada de crear un contexto que permite el desarrollo y aprendizaje de todo individuo (Rodrigo y Palacios, 1998). Un ambiente que sí se consigue impregnar de afecto, felicidad y comprensión, ha de favorecer el correcto desarrollo de la personalidad del niño, afirman Bernal y Sandoval (2013).

2.2.1 Diversidad familiar

La evolución del concepto y los tipos de familia, al igual que lo ha hecho la sociedad y la cultura, han variado de forma gradual y progresiva en las sociedades occidentales, dando lugar a una considerable diversidad de modelos familiares. La familia, como elemento activo que es, ha pasado de una forma de organización estrictamente nuclear (padre, madre e hijos) a formas mucho más complejas, como la familia homoparental (pareja homosexual con uno o más hijos), la familia reconstituida (fusión de varias familias biparentales), la familia monoparental (sólo padre o madre), la familia de acogida (pareja o adulto que acoge a uno o más niños de manera temporal), la familia adoptiva (pareja o adulto en solitario con uno o más hijos adoptados) o la familia extensa (varios miembros de la misma familia que conviven bajo el mismo techo). Todas las familias son diferentes, pero todas son familia.

En este sentido, Gimeno (2007) cree necesario modificar el concepto de familia y sustituirlo por el de familias dado que en la actualidad existen familias con composiciones, límites, roles, funciones y estructuras muy diversas. De hecho, el modelo familiar en España ha variado mucho, sobre todo desde en los últimos cincuenta años, pudiéndose apreciar un auge de la diversidad de modelos familiares que se salen del convencional. en gran parte debido a la elevada cantidad de inmigración llegada a España:

- Se ha pasado del predominio del modelo patriarcal tradicional al de familias en las que las relaciones entre ambos progenitores son más igualitarias y equilibradas.
- Son mayoritarios los modelos monoparentales, de parejas de hecho y de parejas del mismo sexo.

Este aumento de la diversidad de modelos familiares ha supuesto un mayor riesgo de pobreza en algunos hogares -principalmente los monoparentales- y, con ello, un mayor riesgo de exclusión social. Es por ello que actualmente se precisa más atención al bienestar de los niños en los diferentes tipos de hogares.

2.2.2 Relaciones familiares

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la familia es la institución de la sociedad más importante en el proceso de socialización, ya que tutela, ejercita e impulsa el desarrollo del niño durante la primera infancia, una etapa trascendental en la formación integral de todo individuo. Ahora bien, como señalan Marín et al. (2019), dentro de las dinámicas familiares se viven situaciones que generan incertidumbre, preocupación y tensión entre sus miembros, y generalmente los más afectados son los niños en sus primeras etapas de desarrollo.

Una de las principales causas de conflicto familiar suele ser los desacuerdos en la forma de educar y disciplinar a los hijos, aunque también situaciones como la separación de los padres, la falta de comunicación, la ausencia de afecto, el mal comportamiento de los hijos, la escasez de recursos económicos o los desacuerdos entre padres e hijos pueden generar inestabilidad, frustración y disputas en la unidad familiar.

En cualquier caso, y salvo en casos de fuerza mayor, un conflicto no debe evitarse, pues la agresividad y la frustración que puede suscitar la *represión* de las emociones puede complicar todavía más el problema. Lo mejor en estos casos es afrontar el conflicto de forma calmada y asertiva, y, de ser posible, buscar la complicidad y el apoyo de otros miembros de la familia. No conviene olvidar que, en ocasiones, las disputas son una buena oportunidad para aprender de ellas y progresar.

De hecho, como afirman Marín et al. (2019), aunque cada familia tiene sus propios sistemas de relación y comunicación, la institución familiar

siempre propicia la creación de espacios en los que se pueden compartir experiencias personales y vivencias propias, unos espacios que ayudan a la construcción de un ambiente favorable a la interacción, el afecto y la formación ética y social.

2.2.3 Funciones de la familia

Dejando a un lado las diversas formas de organización social que puede adoptar, parece importante detallar aquí las funciones básicas de compañía, apoyo mutuo, actividad sexual y educación y cuidado de los hijos que debe atender cualquier familia. En primer lugar, y ya que resulta indispensable para poder llevar a cabo el resto de las funciones, hay que hacer referencia a la función material o económica, es decir, al hecho de tener sustento para lograr alimentarse, vestirse y calzarse. Del correcto desempeño de esta función dependerá el nivel de vida de la familia.

La segunda función que cumple la familia es la afectiva, ya que es en su seno donde el niño recibe, o no, las primeras muestras de amor y cariño, lo cual redundará más tarde en la formación de una personalidad estable y consistente o débil e insegura. En el ejercicio de esta función tiene un valor inestimable el modelado de los padres en todo aquello que hace referencia a la transmisión de conocimientos, habilidades, valores y hábitos. Del correcto desempeño de esta función dependerá la estabilidad emocional de los miembros de la familia.

La tercera función es la social, que alude a la necesidad biológica de seguir procreando para mantener la especie humana, y por tanto la sociedad. Esta función se refiere, además, al ajuste de la familia y de sus miembros dentro del entorno sociocultural. Del correcto desempeño de esta función, que requiere la adquisición de valores, opiniones y conductas que promuevan la socialización del niño, dependerá la supervivencia de nuestra especie y el ajuste de la familia dentro de la sociedad.

Ahora bien, el éxito educativo de la familia no depende del cumplimiento de una u otra de esas funciones, sino que estriba en la combinación efectiva de todas y cada una de ellas. De hecho, es posible encontrar con relativa frecuencia familias que, teniendo todas las necesidades de tipo económico

cubiertas, exhiben graves carencias en el plano moral y afectivo que dificultan la adecuada formación del niño o el joven.

2.3. Estilos educativos parentales

Los estilos educativos parentales son un conjunto de actitudes y comportamientos hacia los hijos que reflejan el modo en que los adultos, en base a sus propios criterios y características, se conducen con los menores como respuesta ante cualquier situación cotidiana que conlleve toma de decisiones o requiera de un plan de actuación (Comellas, 2003). Al hablar de estilos educativos parentales, explican Ceballos y Rodrigo (1998), se está haciendo referencia a las tendencias globales de comportamiento de los padres, a las conductas más frecuentes, ya que no siempre se utilizan las mismas estrategias con todos los hijos ni en todas las situaciones.

El caso es que, con independencia del grado de control que los padres ejerzan sobre sus hijos, todos los estilos educativos tienen consecuencias en la vida del niño, aunque lógicamente, como apuntan Torio et al. (2008), unas son más positivas, favorables y duraderas que otras, siendo, por tanto, unos estilos más beneficiosos que otros. Los estilos educativos parentales, explica Coloma (1993), son esquemas prácticos que agrupan las pautas educativas en unas pocas dimensiones básicas, unas dimensiones que, enlazadas entre sí, dan como resultado diversos tipos de educación parental. Además, si estas pautas de educación se mantienen constantes a lo largo del tiempo, señala Climent (2009), se puede hablar ya de estilo educativo parental.

Baumrind (1966), por ejemplo, en función del mayor o menor control que los padres ejercen sobre los hijos diferencia tres estilos educativos parentales: el autoritario, el permisivo y el democrático. El estilo autoritario es un tipo de educación en el que los padres dan mucha importancia a la obediencia de los hijos, utilizan medidas de castigo o de fuerza, ejercen mucho control y restringen la autonomía del menor. No facilitan el diálogo, se esfuerzan en controlar el comportamiento de sus hijos e incluso llegan a utilizar el rechazo como medida disciplinaria. Es el estilo educativo que tiene más repercusiones negativas en el desarrollo de los hijos, puesto que limita la autonomía personal, la creatividad y la competencia social, reduce la

autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco afectuosos y con una pobre interiorización de valores.

El estilo permisivo, por su parte, conlleva un tipo de educación totalmente opuesto al anterior: poco control y mucha autonomía, siempre que no esté en peligro su integridad física. Los padres que funcionan desde el estilo permisivo evitan utilizar la autoridad, las restricciones y el castigo, no son demasiado exigentes en cuanto a la madurez y responsabilidad en las tareas y se comportan de una forma positiva, complaciente y benévola respecto a los impulsos y las acciones del niño. El problema que plantea este estilo educativo es que los padres no siempre son capaces de marcar límites a la permisividad, lo que puede llegar a generar problemas de socialización en cuanto al manejo de las conductas agresivas y los logros de autonomía de los menores. De hecho, se trata de niños alegres y activos en apariencia, pero dependientes, con escaso autocontrol, altos niveles de conducta antisocial y bajos niveles de madurez y éxito personal.

Finalmente, el estilo democrático apunta a un tipo de educación que sugiere la presencia de unos padres, con altos niveles de comunicación y afecto, que intentan controlar el comportamiento de sus hijos funcionando desde el razonamiento y la negociación, no desde la imposición o la fuerza. Padres que intentan dirigir la actividad del niño de manera racional, partiendo de la aceptación de los derechos y deberes propios y aceptando los derechos y deberes de los niños. Se trata, pues, de un estilo educativo que tiene efectos positivos en la socialización a nivel de adquisición de competencias sociales y mejora de la autoestima y del bienestar psicológico, así como una reducción de los conflictos entre padres e hijos. En relación a los resultados de este estilo educativo, se puede hablar, como indican Montero y Jiménez (2009), de niños interactivos, hábiles en las relaciones con los iguales, independientes y cariñosos.

A esta clasificación, Maccoby y Martin (1983) añaden un cuarto estilo educativo, el negligente, un estilo que surge de la confluencia de dos dimensiones: afecto/comunicación y control/establecimiento de límites. Lo más significativo de este modelo parental es que no hay normas, pero tampoco afecto ni apego, sólo indiferencia, permisividad y pasividad ante las conductas del niño. Es un estilo educativo que carece de cohesión y

comunicación entre sus miembros, y quienes han crecido en un ambiente negligente presentan un sin fin de problemas académicos, emocionales y conductuales.

2.4. Parentalidad positiva

2.4.1. Concepto y principios

El Consejo de Europa (2006) describe el ejercicio de la parentalidad como el conjunto de funciones y obligaciones que tienen las personas con autoridad/responsabilidad en la educación sus hijos, funciones y obligaciones cuyo cumplimiento resulta indispensable para lograr el desarrollo integral y la realización personal de los niños. Ejercer como padre o madre, afirma Flaquer (1999), es una de las funciones más importantes de la vida, ya que la educación recibida va a tener un gran impacto en el desarrollo posterior del niño.

En cuanto a la parentalidad positiva, vale decir aquí que es una forma de ejercer la parentalidad anteriormente descrita desde un enfoque centrado en el *interés superior del niño*, un enfoque que promueve e impulsa el cuidado, la atención, la protección, la seguridad y el desarrollo de todas las capacidades del niño. Se trata de un estilo educativo basado, como afirman Rodrigo et al. (2010), en la no violencia, el establecimiento de límites, el sentimiento de control de la propia vida, el afecto, la comunicación, el apoyo y el reconocimiento personal.

Estos mismos autores, en forma de guía y orientación, plantean algunos principios de parentalidad positiva que pueden ayudar a los padres y madres en la ardua tarea de educar adecuadamente a sus hijos:

- Promover vínculos afectivos cálidos que proporcionen seguridad, confianza, protección y generen sentimientos positivos y aceptación.
- Organizar un entorno estructurado que permita establecer límites, hábitos y rutinas que faciliten el aprendizaje de comportamientos, normas y valores socialmente aceptables.
- Estimular y apoyar el proceso de aprendizaje del niño a nivel familiar y educativo formal para lograr altos niveles de motivación y desarrollar al máximo sus capacidades (compartir tiempo de calidad con ellos).

- Reconocer las cosas que hacen y las cosas que piensan los hijos como válidas. Comprender y tener en cuenta sus puntos de vista. Escucharlos y valorarlos como personas con pleno derecho.
- Potenciar el valor y la capacitación de los hijos e hijas, hacer que se sientan competentes, capaces de cambiar las cosas.
- Educar sin violencia, descartando cualquier forma de castigo físico o psicológico. Elogiar el buen comportamiento y, cuando se porten mal, reaccionar dando una explicación o proponiendo una sanción que no los violente (forzar un tiempo de reflexión, reparar los daños producidos, reducir su dinero para gastos personales, etc.).

Así pues, el ejercicio de la parentalidad positiva requiere de apoyo social para ser llevada a cabo con garantías, apoyo que puede provenir del centro educativo al que asisten los hijos, de centros sociales y comunitarios, de clubes deportivos, de centros de salud, etc. Por este motivo, Daly (2012) cree necesario explicar la parentalidad como un modelo multidimensional en el que las aptitudes de los padres interaccionan tanto con las necesidades del hijo como con las exigencias del ambiente, una visión que trae a la palestra una idea compartida por la mayoría de autores: ejercer como responsable de un niño o de una niña es una tarea compleja y difícil.

2.4.2. Efectos de la parentalidad positiva en el desarrollo infantil

Se ha podido constatar que un comportamiento responsable, deferente, afectuoso y arraigado en el tiempo por parte de los padres tiene efectos positivos en el desarrollo social, verbal y cognitivo de los niños, siempre y cuando, eso sí, el entorno familiar haya desterrado el maltrato y el castigo de su repertorio de actuaciones (Howes y Rubenstein, 1985; Howes y Stewart, 1987). Esta condición, afirma Doherty (1995), es un factor determinante del nivel de salud, de habilidades sociales, de regulación emocional y de habilidades de lectoescritura que los niños pueden llegar a desarrollar.

De hecho, se ha podido observar que cuando los padres y madres son más protectores y menos autoritarios, los niños logran un mayor nivel de expresión verbal y mejores resultados en pruebas de inteligencia al ser evaluados (Sanders y Morawska, 2014). Por este motivo, la promoción del desarrollo socioafectivo de los niños en los contextos socioculturalmente más deprimidos, donde es frecuente encontrar interacciones violentas, se considera un factor fundamental, ya que contribuye a la disminución de la

violencia y favorece la adecuada elaboración de las experiencias vitales que generan dolor y sufrimiento (Mesa y Gómez, 2015).

Es en este tipo de contextos donde resulta necesario fomentar la parentalidad positiva, ya sea en padres y madres, en cuidadores o en equipos educativos. Para todos ellos, el ejercicio de la parentalidad positiva debe ser un objetivo prioritario, ya que:

- Gracias a esta forma de parentalidad, los niños crecen sintiéndose seguros, protegidos, queridos y aceptados. Tienen mejor autoestima y mayor autonomía, respetan más los límites y las normas de convivencia y son capaces de poner límites a los demás.
- Los niños aprenden a comunicarse mediante las relaciones e interacciones que establecen con las personas significativas de su entorno, por lo que es responsabilidad de los padres dedicar tiempo de calidad suficiente para que el niño pueda completar esta tarea de aprendizaje.
- Los padres son el primer eslabón en el proceso de adquisición de las capacidades cognitivas del niño, luego son responsables de estimularlas y potenciarlas hasta conseguir que sus hijos sean capaces de relacionarse sin impedimentos en su entorno físico y social.
- Permitiendo que los niños se expresen libremente, escuchando, respetando sus opiniones y dejándolos pensar de forma independiente, los padres promueven la autonomía de sus hijos y facilitan la toma de decisiones, el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico (Krevans y Gibbs, 1996).
- Una inadecuada o insuficiente estimulación ambiental puede ocasionar un retraso en el desarrollo cognitivo del niño, un retraso que se puede afectar a la organización, el desarrollo y el funcionamiento cerebral de los menores (Barudy y Dantagnan, 2010). Por este motivo es importante que los padres ejerciten unos buenos estilos educativos y demuestren unas buenas competencias parentales.
- Los niños crecen sintiéndose seguros, protegidos, queridos y aceptados. Tienen una mejor autoestima y una mayor autonomía, respetan los límites y las normas para la convivencia en sociedad, además de ser capaces de establecer límites a los demás.

2.4.3. Evaluación de la parentalidad positiva

Atendiendo a la recomendación 19 del Consejo de Europa (2016) de "Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva", el estudio de la función educativa de los padres basada en las relaciones parento-filiales positivas ha creado tendencia en la investigación psicosocial actual. De hecho, la petición realizada a los estados miembros para que proporcionasen apoyo psicoeducativo a los padres para que puedan desarrollar mejor su tarea

parental, ha hecho que proliferen los programas de apoyo orientados a garantizar los derechos de los menores dentro de la familia (Rodrigo, 2010).

En este sentido, merece la pena recordar que una buena parte de los programas de apoyo parental desarrollados en España están basados en evidencias, ya que, como afirman Rodrigo et al. (2010), han demostrado su efectividad al establecer un programa de enseñanza-aprendizaje planificado y estructurado que ha producido efectos positivos en los participantes. Sin embargo, cuando los padres participan en programas sistemáticos de apoyo parental se puede observar una importante carencia de instrumentos de evaluación sensibles a los principios de parentalidad positiva, especialmente en lo referente a los programas online (Suárez et al., 2016).

Para tratar de suplir esta carencia, en los últimos tiempos han aparecido diferentes escalas de medición de la parentalidad positiva, escalas cuya aplicación puede proporcionar información útil sobre el grado en el que los padres y madres siguen los principios de la parentalidad positiva y si se obtiene algún tipo de provecho o de mejora al participar en algún programa de apoyo parental. En este sentido, merece la pena mencionar por su utilidad práctica cuatro escalas: la *Escala de Parentalidad Positiva (E2P)*, la *Escala de Apoyo Parental Online (EAPO)*, la *Escala de Parentalidad Positiva (EPP)* y la *Escala de Evaluación Familiar Haezi Etxadi (HEFAS)*.

- La ***Escala de Parentalidad Positiva (E2P)***, de Gómez y Muñoz (2014), es un cuestionario compuesto por 54 ítems, con un formato Likert de respuesta de 1 (casi nunca) a 4 (siempre), que puede ser contestado por cualquier adulto responsable de la crianza de un niño. Su objetivo es identificar las *competencias parentales* que los adultos utilizan al relacionarse con sus hijos, o niños a su cargo, agrupándolas en cuatro áreas o dimensiones: vincular, formativa, protectora y reflexiva. Se trata de una escala con una consistencia interna de buena a excelente en todas las áreas de competencia parental (alfa de Cronbach de .95 para la escala total), que presenta sesgo (deseabilidad social) y que, como advierten los autores, debe ser usada con cautela, nunca en forma exclusiva, para evaluar la parentalidad.

- La **Escala de Apoyo Parental Online (EAPO)**, de Suárez et al. (2016), fue creada para evaluar el impacto del programa online "Educar en Positivo" (<http://educarenpositivo.es>) en el apoyo parental percibido por los padres y madres matriculados en el mismo, así como para comprobar los beneficios que les reportaba para el ejercicio de la parentalidad. Evaluar los principios de la parentalidad positiva en usuarios de programas de apoyo presenciales y online, así como determinar el apoyo social que perciben los usuarios de recursos web para padres y madres, son dos de los principales objetivos de la EAPO. La aplicación de este instrumento, que según las autoras muestra unas propiedades psicométricas adecuadas (fiabilidad total del instrumento $\alpha = .92$), puede dar información útil sobre el grado en que los padres, las madres y demás figuras parentales perciben el apoyo social online, así como también sobre los beneficios que les pueden reportar los recursos web en el ejercicio de la parentalidad positiva.
- La **Escala de Parentalidad Positiva (EPP)**, de Suárez et al. (2016), es un cuestionario de 18 ítems, con una escala Likert de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre), que se agrupan en cuatro dimensiones [implicación familiar (3 ítems), afecto y reconocimiento (6 ítems), comunicación y control de estrés (6 ítems) y actividades compartidas (3 ítems)], que permite explorar un amplio conjunto de dimensiones del constructo parentalidad positiva y que, al igual que la EAPO, es sensible al perfil de usuario de internet. La EPP surge como resultado de la prosecución del estudio donde se evaluó el programa "Educar en Positivo" mediante la EAPO, muestra unas propiedades psicométricas adecuadas y su contenido recoge los aspectos clave del ejercicio de la parentalidad positiva. Las autoras afirman que el uso de esta escala puede resultar informativo para identificar los programas online con beneficios comprobables en los padres, puede contribuir a que los programas de apoyo presenciales para padres se basen en evidencias y puede ayudar a determinar la calidad de un determinado programa con arreglo a su grado de impacto en la población.
- La **Escala de Evaluación Familiar Haezi Etxadi (HEFAS)**, de Arranz et al. (2012), es un instrumento de evaluación exhaustiva del contexto

familiar de niños/as entre 36 y 59 meses de edad. La propuesta educativa que incluye la escala HEFAS -validada en artículos científicos con una fiabilidad en cada una de las subescalas entre 0.73 y 0.83- explora las siguientes áreas: materiales de estimulación del aprendizaje, potencial de juego, estimulación del desarrollo cognitivo, estimulación del desarrollo lingüístico, expresividad emocional, establecimiento de límites y frustración óptima, potenciación de la autoestima y la autonomía, observación de la interacción madre niño/a, implicación del padre, calidad del cuidado sustituto, relaciones con la familia extensa y red social de apoyo, estabilidad de las relaciones sociales infantiles, relaciones con la escuela, diversidad de experiencias, exposición al conflicto, estrés parental y contexto físico.

Las áreas exploradas se agrupan en cuatro bloques: andamiaje del desarrollo motor, cognitivo y lingüístico ($\alpha = 0.79$), andamiaje del desarrollo socioemocional ($\alpha = 0.83$), perfil parental potenciador del desarrollo ($\alpha = 0.80$) y organización del contexto social y entorno físico ($\alpha = 0.73$), mientras que los datos para la evaluación se obtienen a través de una entrevista que se realiza en el hogar familiar, un cuestionario de 140 reactivos y la observación directa del contexto y de la interacción intrafamiliar. Según los autores, la escala constituye una herramienta útil para la evaluación preventiva de contextos familiares en los ámbitos educativos y del trabajo social.

Así las cosas, y dado que la finalidad última de este trabajo es fundamentar una intervención de orientación educativa dirigida a una familia monoparental en riesgo de exclusión, la cantidad y calidad de los datos relevantes que aporta la escala HEFAS ha hecho que optemos por ella como herramienta de evaluación de la parentalidad positiva.

2.5. Educación parental

Según Torío (2018), el término educación parental hace referencia a un proceso educativo para los padres y madres cuyos objetivos de mejora son la sensibilización, el aprendizaje, el entrenamiento, la clarificación de valores y las prácticas positivas para la educación de sus hijos. De hecho, la

educación parental busca promover procesos de cambio en los padres y las madres a nivel cognitivo, afectivo y de comportamiento, procesos de cambio que ofrecen oportunidades de aprendizaje que hacen posible la optimización del ejercicio de la parentalidad.

En cualquier caso, hay muchos factores que influyen en la educación de los hijos: factores ambientales y culturales, diferencias individuales, prácticas de crianza, historial de violencia y maltrato, etc. Maganto y Bartau (2000) estudian la importancia del entorno en el proceso educativo y afirman que, para la formación parental, debe tenerse en cuenta que cada persona vive en un sistema repleto de relaciones internas y externas con su entorno y que estas también influyen en dicho proceso. Así pues, la educación parental debe reflejar la diversidad familiar y los roles parentales existentes en la sociedad actual. Para ello debe evitar promover un modelo único de educación familiar, reconociendo y aceptando la pluralidad de modelos familiares que existe hoy en día en nuestra sociedad.

Ahora bien, la educación parental debe contemplar tanto el desarrollo personal de los padres y madres como el fomento de sus competencias parentales. En la familia no sólo los hijos e hijas están en proceso de desarrollo sino también los progenitores. Por este motivo, los contenidos de los programas de educación parental deben reflejar roles de pareja basados en la dignidad y el respeto mutuo, roles de padre-madre basados la corresponsabilidad familiar, figuras parentales que se esfuercen en conciliar la vida personal, familiar y laboral sin distinción de sexo y progenitores que apoyen la educación no sexista de los hijos.

En esta misma línea argumental, Martín y Rodrigo (2013) destacan como uno de los aspectos más importantes para la promoción de la parentalidad positiva la existencia de programas de educación parental impartidos por profesionales, poniendo énfasis en la trascendencia que tiene la colaboración interdisciplinar entre los diferentes especialistas que intervienen con las familias.

Por lo demás, los resultados obtenidos por Amato y Fowler (2002) en su trabajo sobre prácticas de crianza, ajuste infantil y diversidad familiar, sugieren que las prácticas de crianza que utiliza cada padre/madre no viene determinada por su educación, su raza o su sexo, sino que puede

modificarse en busca del beneficio del niño. Esto viene a demostrar que es posible mejorar el ejercicio de la parentalidad en todas las familias y, con ello, corroborar la utilidad de los programas de educación parental. De hecho, todas las familias necesitan apoyos para mejorar sus habilidades parentales y enfocarse hacia una parentalidad positiva, aunque es importante destacar que no todas las familias necesitan el mismo tipo de apoyo ni en igual grado (Rodrigo et al., 2015).

El Consejo de Europa (2007) plantea la creación de programas grupales de parentalidad positiva donde los padres y madres puedan compartir sus experiencias con otros padres, amigos o familiares y aprender del resto. Su objetivo es proporcionarles un espacio donde se sientan apoyados, mejoren sus habilidades parentales y aprendan otras prácticas nuevas e incrementen su sentimiento de autoeficacia y satisfacción sobre su rol parental.

3. OBJETIVOS

Los datos ofrecidos por Save the Children (Sastre, 2015) advierten de que las familias monoparentales están formadas, mayoritariamente, por una mujer sola a cargo de su prole (82% de los casos) y de que este escenario familiar correlaciona con bastante frecuencia con la pobreza o la exclusión social. En España, 1,5 millones de madres solas y 340.000 padres solos tienen serios problemas para conciliar y cubrir los gastos que conlleva la crianza de sus hijos. Esto quiere decir que para las familias monoparentales es muy complicado promover en la familia relaciones positivas que respeten el interés superior del niño, cuiden y desarrollen sus capacidades, le ofrezcan reconocimiento y orientación y le permitan un desarrollo pleno, máxime cuando la principal preocupación del progenitor es tener sustento para cubrir las necesidades básicas del grupo familiar.

Por este y otros motivos, el presente trabajo se plantea con los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo general:** Proponer el ejercicio de la parentalidad positiva como objetivo prioritario de intervención psicosocial con las familias.
- **Objetivos específicos:** 1) evaluar el estilo de crianza en una familia monoparental en situación de riesgo de pobreza y exclusión utilizando la Escala HEFAS; 2) identificar las rutinas educativas positivas que deben

mantenerse, las rutinas que pueden mejorarse y las rutinas que conviene cambiar o eliminar; y 3) elaborar un hipotético plan de intervención que pueda ayudar a la familia a desarrollar las responsabilidades de atención, orientación y reconocimiento que necesitan los hijos.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

Al haber optado por un diseño cuasiexperimental de caso único, un diseño que esperamos permita en un futuro próximo observar el impacto de la intervención psicosocial que hemos elaborado *ad hoc*, la muestra seleccionada por razones de conveniencia fue una familia monoparental, en riesgo de exclusión social, formada por una madre de etnia gitana de 40 años y su hijo de 5 años que recibe el apoyo de los servicios sociales de un ayuntamiento de Camp de Tarragona.

La madre no trabaja, en parte por la situación del mercado laboral y en parte porque no le apetece, y su único ingreso -algo más de mil euros al mes- son las ayudas sociales que percibe de las instituciones públicas. El piso en el que residen actualmente tiene muchas carencias dotacionales y algunos peligros estructurales, pero el hecho de no trabajar ni disponer de una nómina le impide alquilar una vivienda en mejores condiciones.

En este sentido, merece la pena señalar que la selección de esta familia estuvo motivada por dos razones: la primera, porque recibe apoyo psicosocial en el Centro donde la autora de este trabajo ha realizado las prácticas curriculares y, por ese motivo, conoce su situación; la segunda, por el grave riesgo de pobreza y exclusión social en el que se encuentra la familia (según el Instituto de las Mujeres, la tasa de pobreza de los hogares monoparentales encabezados por mujeres alcanza el 52%, frente al 25% de los encabezados por varones).

4.2. Instrumento

Para evaluar el estilo de crianza de la familia objeto de estudio e identificar las rutinas educativas positivas que deben mantenerse, las que pueden mejorarse y las que conviene cambiar o eliminar en el contexto familiar, se ha utilizado la *Escala de Evaluación Familiar Haezi Etxadi*

(HEFAS) de Arranz et al. (2012). Como ya se ha señalado con anterioridad, la escala HEFAS es una herramienta de evaluación exhaustiva del contexto familiar de niños y niñas entre 36 y 59 meses de edad. Se trata de un instrumento de aplicación individual bajo visita domiciliaria (90 m.), con buenas propiedades psicométricas, una fiabilidad aceptable con valores entre 0.62 y 0.80 y que ha sido validada para varias edades (Sánchez de Miguel et al., 2020). Consta de 140 ítems que analizan las competencias parentales y el contexto familiar mediante un proceso de recogida de datos secuenciado en 4 fases con sus correspondientes pruebas:

1. **Observación Directa** del domicilio y de la interacción de la madre con el niño durante la entrevista por parte del evaluador. La escala aporta 23 ítems de verificación que permiten al evaluador recoger datos objetivos sobre el estado de la vivienda (distribución, limpieza y seguridad), sobre la existencia, o no, de libros, CDs de música, DVDs de películas y juguetes acordes a la edad del niño y sobre la interacción entre madre e hijo durante la entrevista. El evaluador obtiene, en último término, una respuesta positiva o negativa a cada uno de los reactivos evaluados al estilo del registro utilizado en la escala HOME (p. ej. “la vivienda parece segura y libre de peligros”, “el niño tiene tres o más puzzles” “la madre conversa con el niño al menos dos veces durante la entrevista”, etc.).
2. **Entrevista.** Consta de una batería estandarizada de 26 preguntas abiertas que la madre ha de contestar en presencia de su hijo. Comienza con las siguientes instrucciones:

A lo largo de esta entrevista me gustaría que usted me contara cosas de su hijo, de cómo transcurre un día normal en su vida, las cosas que hace, sus gustos, sus juegos, etc. [...] Es importante también que el niño esté presente durante la entrevista. (Arranz-Freijo et al., 2012, p. 226).

En cualquier caso, antes de administrar la batería estandarizada de preguntas se plantean a la madre algunas cuestiones relacionadas con las rutinas de su vida diaria, con las actividades que realiza con su hijo, con los momentos comunicación y afecto, con el fomento de la autonomía y con el uso de pantallas. La finalidad de estas preguntas es decidir si merece la pena continuar con la evaluación o si, por el contrario, es mejor posponerla o cejar en el empeño.

Figura 1

Preguntas previas a la realización de la entrevista

¿Sueles hacer con el niño algún juego que implique movimientos físicos y/o de manipulación de objetos o juguetes?

¿Qué tipo de juegos o actividades soléis hacer para potenciar su inteligencia?

¿Qué tipo de juegos o actividades soléis hacer para ayudarle a desarrollar el lenguaje?

¿Qué tipo de juegos o actividades soléis hacer para que aprenda a autocontrolarse, esperar y ser paciente?

Con relación a las emociones, ¿tendéis a reprimir las o habláis sobre ellas?, ¿le preguntas a él sobre lo que siente?

Con respecto a las normas y límites, ¿has establecido normas en la vida diaria (ej. respetar horarios, lo que puede hacer y lo que no, etc.)? Por ejemplo, ¿qué le dices cuando hace algo inadecuado?, ¿y cuando lo hace bien?

¿Sueles animarle a que haga cosas por sí solo o piensas que es muy pequeño?

Nota. Adaptado del Manual de la *Escala de Evaluación Familiar Haezi Etxadi* (HEFAS).

En función de las respuestas emitidas por la madre, se procederá, o no, a la administración de la entrevista completa, una entrevista en la que se abordarán las actividades que el niño realiza en su vida cotidiana, las tareas que tiene asignadas, las relaciones que mantiene con sus iguales, el cumplimiento de las normas, el comportamiento, etc., así como también cuestiones relacionadas con las rutinas familiares (p. ej. "los padres mantienen un horario regular en los hábitos cotidianos del niño (comidas, baño, sueño)", "los padres llevan al niño diariamente a la escuela o guardería", "El niño tiene asignada alguna pequeña responsabilidad en la vida cotidiana", "el niño tiene bastantes amigos a los que ve habitualmente", etc.).

3. **Cuestionario Familiar.** Consiste en un listado de 70 de preguntas, con un formato Likert de respuesta de 1 (nunca) a 6 (siempre), sobre prácticas de crianza y la interacción que la madre mantiene con el niño, preguntas que la madre ha de responder con el niño presente. Son preguntas relativas a la frecuencia con la que juega con él, baila, dibuja, lee; si le deja trepar; si le pregunta sobre otras personas; si le enseña palabras, números, canciones; si le pregunta por lo que siente; si hace las tareas de casa; si le explica los motivos por los que le prohíbe algo; si hay familiares o amigos que le ayudan; etc.

4. **Cuestionario Individual.** Está formado por 21 ítems, con un formato Likert de respuesta de 1 (nunca) a 6 (siempre), sobre sentimientos y percepciones subjetivas acerca de la maternidad, la educación y la crianza -con preguntas acerca de la confianza en sí misma sobre la maternidad, sobre el sentimiento de autoeficacia, sobre si el hecho de ser madre le supone, o no, una carga, si el tener que educar sola a su hijo lo ve como algo negativo, etc.- que la madre, como responsable de la crianza del niño, debe contestar.

Los 140 ítems que configuran la escala, en función de su contenido temático y su correspondencia con el área evaluada, se agrupan en 4 subescalas: Andamiaje del Desarrollo Motor, Cognitivo y Lingüístico; Andamiaje del Desarrollo Socioemocional; Perfil Parental Potenciador del Desarrollo y Organización del Contexto Social y Entorno Físico, subescalas que, con sus respectivas áreas de interés (ver Figura 2), permitirán valorar si el contexto familiar es el adecuado para potenciar el desarrollo del niño y, si los resultados así lo sugieren, elaborar pautas de intervención.

En cualquier caso, es importante señalar que este instrumento no sirve para evaluar el desarrollo psicológico infantil, sino que pretende ser, tal y como afirman los autores, una herramienta de valoración de la calidad del contexto como potenciador del desarrollo psicológico. Este hecho explica que variables relevantes del desarrollo en el contexto familiar, como el apego del bebé a la madre, u otras, no sean evaluadas.

Figura 2

Áreas evaluadas por la Escala de Evaluación Familiar Haezi Etxadi (HEFAS)

Andamiaje del Desarrollo Motor, Cognitivo y Lingüístico	- Materiales de estimulación del aprendizaje.
	- Potencial de juego.
	- Estimulación del desarrollo cognitivo.
	- Estimulación del desarrollo lingüístico.
Andamiaje del Desarrollo Socioemocional	- Expresividad emocional.
	- Establecimiento de límites y frustración óptima.
	- Potenciación de la autoestima y la autonomía.
	- Observación de la interacción con la madre durante la entrevista.
Perfil Parental Potenciador del	- Ausencia de estrés parental.
	- Diversidad de experiencias.

Desarrollo	- Calidad del cuidado sustituto. - Exposición al conflicto.
Organización del Contexto Social y Entorno Físico	- Relaciones con la escuela. - Estabilidad de las relaciones sociales del niño e interés parental en las mismas. - Relaciones con la familia extensa y red social de amistades y servicios. - Contexto físico.

Fuente: Elaboración propia a partir de Arranz-Freijo et al., 2012).

4.3. Procedimiento

El proyecto, los objetivos y la utilidad del estudio fueron explicados, con el asesoramiento y la aprobación de la psicóloga responsable de la atención psicosocial, a la Dirección del Servicio de Intervención Socioeducativa del Ayuntamiento del Camp de Tarragona en el que la autora realizaba las prácticas curriculares. Una vez obtenida la autorización, se procedió a la selección de la muestra entre las diversas familias que recibían ayuda asistencial en el mencionado Centro.

Los criterios de inclusión fueron: familias monoparentales encabezadas por una mujer, con hijos/as de menos de 5 años, que se encontrase en riesgo de pobreza/exclusión y que estuviesen vinculadas a la institución. Los criterios de exclusión fueron: familias monoparentales encabezadas por hombres, familias que, cumpliendo los criterios, no quisieran participar o cuyos hijos/as tuviesen más de 5 años. La muestra, finalmente, quedó reducida a una única familia, de ahí que se haya tenido que optar por un diseño cuasiexperimental de caso único, un diseño particularmente útil para establecer una relación causal del individuo en su contexto (APA, Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006).

La recogida de datos se llevó a cabo siguiendo las normas de consentimiento informado y confidencialidad habituales, a las que hay que añadir las propias normas que deben seguirse al cumplimentar la escala HEFAS. Así pues, tras consultar si estarían de acuerdo en participar en este estudio, exponer los objetivos del mismo y explicar la secuenciación de las diferentes pruebas de la escala, iniciamos la fase de evaluación con la madre, solo con ella, dado que es la única responsable del niño.

La observación directa y administración de la entrevista y los dos cuestionarios se llevó a cabo, tal y como requiere la escala, en el domicilio familiar y con la presencia del niño. La administración de las pruebas se realizó el día 16 de mayo de 2023, en presencia de la educadora social responsable de esta familia en los servicios sociales a los que asisten y tuvo una duración aproximada de hora y media.

Excepto la observación directa del domicilio y de la interacción de la madre con el niño durante la entrevista, el resto de las pruebas, tanto la entrevista como los cuestionarios familiar e individual -que la madre tendría que haber cumplimentado por escrito-, tuvieron que llevarse a cabo de forma «oral» (se le leía la pregunta y el entrevistador anotaba la respuesta dada), ya que la madre no sabe leer ni escribir y tiene, además, serios problemas para entender el catalán y el castellano.

Así pues, en los dos cuestionarios de formato de respuesta tipo Likert, tras explicarle el sistema de puntuación, se procedió a leer en alto el enunciado de las preguntas para que fuese ella la que diese la puntuación que considerase oportuna, sin tener que anotar las respuestas. En el cuestionario individual, pese a que podría haberlo contestado ella de forma autónoma sin necesitar contar con nuestra presencia, consideramos importante acompañarla para asegurarnos de que contestase y entendiese todos los ítems.

4.4. Resultados

Cada uno de los instrumentos para la recogida de datos que componen la escala HEFAS ha aportado, en mayor o menor medida, información específica referente a las áreas que, según los expertos, han de ser tenidas en cuenta si se quiere instaurar un estilo de crianza basado en el ejercicio de la parentalidad positiva. Cada una de estas áreas, a través de sus respectivos ítems, ha sido evaluada en forma cuantitativa e integrada en la subescala correspondiente en función de su afinidad temática y su participación en el andamiaje del desarrollo motor, cognitivo y lingüístico, del andamiaje del desarrollo socioemocional, del perfil parental potenciador del desarrollo o de la organización del contexto social y del entorno físico,

permitiendo realizar una rigurosa valoración de la calidad del contexto como potenciador del desarrollo psicológico.

En cualquier caso, y en lo que a la observación directa se refiere, además de las tablas para la recogida de datos que proporciona la propia escala, se elaboró un informe adicional en el que se recogía información sobre la distribución, la limpieza y la seguridad del hogar, sobre la interacción entre ambos (expresiones de afecto, comunicación durante la entrevista, reacción a sus rabietas o interrupciones, etc.), sobre el tipo de juguetes que había en la casa, si se veían fotos del niño, si había un espacio para el juego, etc. La información más relevante del informe se puede sintetizar de la siguiente manera:

1. Vivienda. Residen en un 4º piso, sin ascensor, de un edificio viejo. Su casa se encuentra en condiciones muy precarias debido, principalmente, a que el 5º y último piso no tiene techo, de forma que, cuando llueve, el agua entra por la zona descubierta y va a parar a su techo, creando grandes humedades. En el momento de realizar la entrevista, se pudo observar que el techo del baño se había caído y que en la cocina había una gotera muy grande que caía en el lugar donde deberían estar situados los fogones. Tenían varios electrodomésticos de la cocina distribuidos por el resto de la casa, y si ya de por sí el espacio era bastante reducido, ahora, al tener parte de la cocina inservible, había muy poco espacio para jugar o moverse por la casa.
2. Juguetes. Respecto a los juguetes, como aspecto favorable, cabe señalar que los había en gran cantidad, que parecían estar bien cuidados y que no estaban todos tirados por la casa, sino bastante recogidos. Aunque también es cierto que faltaban libros infantiles, CDs de música y juegos de índole educativa y para jugar los dos juntos.
3. Interacción. Durante el tiempo que duró la evaluación, se pudo comprobar que se trataba de un niño con mucha energía, que interrumpía a veces y que se ponía a jugar con diferentes cosas sin prestar atención a la evaluación. La forma en que la madre le ordenaba dejar de molestar era gritando y dejando que se fuese enfadado o llorando, sin prestarle demasiada atención. Esta forma de reaccionar de la madre cuando el niño hace algo que a su juicio está mal, según dijo

durante la entrevista, es la forma correcta de hacerlo porque “es la única manera de mantenerlo a raya, que lo que no debe hacerse es pegarle”. Durante la entrevista, también se pudo observar que se sentía orgullosa de la forma en la que ejerce como madre, ya que describe la parentalidad como una ocupación muy difícil, especialmente al ser ella sola quien se encarga de los cuidados del niño. Además, tiene miedo de hacerlo mal.

En cuanto a la entrevista, antes de administrar la batería estandarizada de test, se plantearon a la madre algunas cuestiones relacionadas con las rutinas de su vida diaria con su hijo: actividades que hacen juntos, establecimiento de normas y límites, comunicación, fomento de la autonomía, etc. La finalidad de estas preguntas, como ya se ha señalado con anterioridad, es decidir si es conveniente continuar con la evaluación o si, por el contrario, es mejor posponerla u olvidarla. Los resultados obtenidos, aunque no apuntan a un estilo de crianza democrático, sí que animaron al evaluador a seguir con el proceso. A saber:

Figura 3.

Resultados de las preguntas previas a la entrevista

¿Sueles hacer con el niño algún juego que implique movimientos físicos y/o de manipulación de objetos o juguetes?	No, no me gusta moverme mucho.
¿Qué tipo de juegos o actividades soléis hacer para potenciar su inteligencia?	Ninguno
¿Qué tipo de juegos o actividades soléis hacer para ayudarle a desarrollar el lenguaje?	Él canta mucho pero yo con él solo hablar
¿Qué tipo de juegos o actividades soléis hacer para que aprenda a autocontrolarse, esperar y ser paciente?	Le grito y se calla o le dejo que llore y si no le doy el móvil para que no moleste
Con relación a las emociones, ¿tendéis a reprimirlas o habláis sobre ellas? ¿le preguntas a él sobre lo que siente?	Sí, hablamos mucho sobre ello, cuando él o yo estamos tristes lo decimos.
Con respecto a las normas y límites, ¿has establecido normas en la vida diaria (ej. respetar horarios, lo que puede hacer y lo que no, etc.)? Por ejemplo, ¿qué le dices cuando hace algo inadecuado?, ¿y cuando lo hace bien?	Sí, hay unas normas. Le digo que es gilipollas, pero cuando lo hace bien también se lo digo
¿Sueles animarle a que haga cosas por sí solo o piensas que es muy pequeño?	Sí lo hago, como vestirse o poner la mesa.

Una vez tomada la decisión, y siguiendo las instrucciones del manual de la escala, se pasaron las respuestas y puntuaciones de cada uno de los

instrumentos a puntuaciones de 0 y 1 generando así resultados para las 4 subescalas, cada una de ellas compuesta por ítems pertenecientes a las cuatro herramientas utilizadas. Estos resultados se clasificaron mediante el siguiente criterio:

- SEGUIR ASÍ (66,67-100): aparecen en **VERDE** las áreas que incluyen rutinas positivas que deben mantenerse.
- A REFORZAR (33,34-66,66): aparecen en **NARANJA** las áreas que incluyen rutinas que podrían mejorarse.
- ATENCIÓN PRIORITARIA (0-33,33): aparecen en **ROJO** las áreas que incluyen rutinas que deben cambiarse y/o eliminarse.

Figura 4.

Resultados del andamiaje del desarrollo motor, cognitivo y lingüístico.

ANDAMIAJE DEL DESARROLLO MOTOR, COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO		
Materiales de Estimulación del Aprendizaje	57.14	A REFORZAR
Andamiaje del Desarrollo Motor	0	ATENCIÓN PRIORITARIA
Andamiaje del Desarrollo Cognitivo	50	A REFORZAR
Andamiaje del Desarrollo Lingüístico	50	A REFORZAR
Andamiaje de la Autorregulación	20	ATENCIÓN PRIORITARIA
Total Subescala	35.43	A REFORZAR
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para esta subescala se han evaluado 5 factores, el primero compuesto por ítems de la entrevista, la observación directa y las preguntas del cuestionario familiar. ▪ La puntuación de 0 en desarrollo motor responde a que no le permite subir y bajar a escaleras o toboganes, no bailan ni dibujan juntos y la madre no juega con él al balón, hacer carreras, mantener el equilibrio, mímica... ▪ La de autorregulación se debe a puntuaciones de 0 en enseñarle canciones, jugar a juegos de mesa, para la memoria o la atención, darle instrucciones de 3 pasos, no atenderle cada vez que interrumpe y establecer turnos de atención y/o juego. 		

Figura 5.

Resultados del andamiaje del desarrollo socioemocional.

ANDAMIAJE DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL
--

Expresividad y Regulación Emocional	57.14	A REFORZAR
Capacidad para Afrontar la Frustración	50	A REFORZAR
Autonomía y Autoestima	55.56	A REFORZAR
Observación de la Interacción	83.33	SEGUIR ASÍ
Total Subescala	61.51	A REFORZAR
<ul style="list-style-type: none"> Para esta subescala se han valorado 4 factores: la expresividad y regulación emocional, donde se mide el grado en que expresan y manejan sus emociones en el día a día; la frustración óptima, si establece normas en la vida diaria y pone límites al comportamiento infantil; autonomía y autoestima del niño, si practican actividades de forma habitual para fomentarlas; y, la observación de la interacción con el niño durante la entrevista, si le habla, le riñe, le da afecto... 		

Figura 6.

Resultados del perfil parental potenciador del desarrollo.

PERFIL PARENTAL POTENCIADOR DEL DESARROLLO		
Autoeficacia Parental	80	SEGUIR ASÍ
Gestión del Estrés Parental	50	A REFORZAR
Regulación del entorno digital	0	ATENCIÓN PRIORITARIA
Exposición de los adultos a Pantallas	20	ATENCIÓN PRIORITARIA
Diversidad de Experiencias	40	A REFORZAR
Total Subescala	38	A REFORZAR
<ul style="list-style-type: none"> La puntuación se obtiene de estos 5 factores: autoeficacia parental, si se siente capaz y segura con la crianza; estrés parental adaptativo, hasta qué punto su hijo es una carga; regulación del entorno digital del niño; exposición regulada de los adultos a las pantallas; y la diversidad de experiencias medida con preguntas sobre la organización de la vida familiar con el niño, si hacen excursiones con el niño. Con regulación del entorno digital se refiere al tiempo que pasa al día con dispositivos electrónicos, si la madre se los deja para conseguir que haga otras cosas o no moleste y si los utiliza cuando está él solo. En la exposición de los adultos se hacen preguntas sobre si les parecen adecuados los resultados del apartado anterior, si no creen que puede afectar a su desarrollo. 		

Figura 7.

Resultados de la organización del contexto social y entorno físico.

ORGANIZACIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL Y ENTORNO FÍSICO		
Red de Apoyo Social	60	A REFORZAR
Calidad del entorno físico	25	ATENCIÓN PRIORITARIA
Total Subescala	42.5	A REFORZAR
<ul style="list-style-type: none">Se han evaluado dos aspectos para esta subescala: la red de apoyo social, si cuentan con apoyo de familiares, amigos o profesionales; y la calidad del entorno físico, donde se ha tenido en cuenta el estado, la distribución y la seguridad de la vivienda.		

Los resultados muestran una clara necesidad de refuerzo en casi todos los factores de la escala, pero también vemos que hay varios de atención prioritaria. Es por eso que el plan de intervención se centrará primero en aquellos con un porcentaje inferior al 33.33% y, una vez reforzado estos, se abordarán todos aquellos con un porcentaje entre el 33.34 y el 66.66%.

5. PLAN DE INTERVENCIÓN

El plan de intervención será llevado a cabo por un/a profesional de la psicología del centro de servicios sociales al que asiste la familia, que será el encargado de implementar el programa que hemos creado en base a los resultados obtenidos a partir de la escala HEFAS y de realizar el seguimiento del caso. Para ello, se llevarán a cabo sesiones semanales que permitirán evaluar el progreso obtenido, caso de darse, de las dinámicas familiares programadas. El lugar de encuentro para celebrar las sesiones se irá alternando, una semana la madre asistirá a la consulta en el centro asistencial y la siguiente semana la sesión tendrá lugar en la vivienda familiar, con el niño presente, así se podrá evaluar también la interacción entre ambos y el entorno físico.

La intervención psicosocial con la familia dará comienzo con un encuentro en el que el profesional de la psicología comentará los resultados obtenidos en el proceso de evaluación y explicará a la madre el plan de intervención. De igual forma, se establecerá un calendario de reuniones, se explicarán con detalle las dinámicas familiares a realizar, se determinará el

orden de prioridad de las áreas en las que se va a intervenir (según la puntuación obtenida por la familia en cada una de ellas) y se expondrán las razones por las que se considera necesario intervenir en esas áreas.

También se prestará atención a las conductas que no se están llevando a cabo, a las que sí se están llevando a cabo, pero no de la forma correcta y a las que son incompatibles con un estilo de crianza basado en la parentalidad positiva. Finalmente, se tratará de resolver cualquier duda que la familia pueda tener respecto al plan de actuación elaborado. Es importante explicar a la familia el porqué de las bajas puntuaciones obtenidas en diferentes áreas, ya que habrá casos en que la madre no sea consciente de esta necesidad de cambio. Una vez aclaradas las posibles dudas de la familia respecto al plan diseñado, y tras volver a insistir en el consentimiento informado, el profesional de la psicología daría comienzo a una intervención de tres meses de duración.

En primer lugar, y dado que la intervención se ha enfocado para dar prioridad a los factores que han obtenido puntuaciones comprendidas entre el 0 y el 33,33%, habría que abordar los factores *calidad del entorno físico*, *desarrollo de la motricidad*, *desarrollo de la autorregulación* y *regulación del entorno digital*, en este caso tanto de la madre como del hijo (2 factores a diferenciar). Como se puede apreciar (ver figuras 4, 6 y 7), a pesar de que son cinco los factores que se encuentran en ese intervalo, se tendría que descartar la intervención en la calidad del entorno físico, ya que la puntuación obtenida no se debe a una mala distribución, organización o cuidado del hogar, sino que es una cuestión fundamentalmente económica: el estado estructural de la vivienda no permite una mejor calidad del entorno. Así pues, la intervención habrá de centrarse en los otros cuatro factores: motricidad, autorregulación y regulación del entorno digital, tanto de la madre como del hijo.

En cualquier caso, al ser la finalidad de la intervención la mejora de las condiciones de parentalidad para que el niño pueda tener un desarrollo adecuado -a un ritmo asumible para la familia-, se han organizado diversas actividades y dinámicas para tratar de revertir aquellos ítems con una puntuación 0 en cada uno de los 4 factores mencionados, así se podrán ir

introduciendo las propuestas de contenido del ítem en las rutinas de la familia de forma gradual.

- **Motricidad y autorregulación.** Durante las 3 primeras semanas se habrá de focalizar prioritariamente la atención en el desarrollo motor y la autorregulación, ya que ambos factores son de atención prioritaria y están incluidos en la subescala que ha obtenido la menor puntuación en la escala HEFAS: el andamiaje del desarrollo motor, cognitivo y lingüístico, que, por eso mismo, se considera de máxima prioridad.

Otro de los motivos para iniciar la intervención de esta manera, es porque creemos que interiorizar las rutinas relacionadas con la motricidad y la autorregulación puede también facilitar la regulación del entorno digital: a más actividades, juegos o tareas que hagan juntos, menos tiempo pasarán con dispositivos electrónicos. Una vez el profesional vea que estas rutinas se van cumpliendo y están más o menos interiorizadas, incluirá nuevas rutinas específicas para una mejor regulación del entorno digital.

- **Regulación del entorno digital y exposición de los adultos a pantallas.** Las personas adultas son modelos de aprendizaje para niños y niñas, y, por lo tanto, deben hacer un uso responsable y no excesivo de la tecnología delante de sus hijos e hijas. Ésta es la única manera de practicar de manera adecuada la educación digital. Los estudios muestran que la exposición a pantallas sin supervisión de las personas adultas, está relacionada más adelante con problemas de autocontrol, problemas de atención, problemas emocionales y fracaso escolar, entre otros. El 80% del cerebro se desarrolla antes de los 3 años, y además de la alimentación, se nutre por las interacciones con las principales personas de referencia de cuidado infantil. La calidad de dichas interacciones es lo que verdaderamente deja una huella en su desarrollo.

Por este motivo, y dado que las puntuaciones obtenidas en las áreas relacionadas con la regulación del entorno digital, tanto por parte de la madre (20) como del niño (0), requieren una atención prioritaria, se ha considerado oportuno incluir en esta primera fase de la intervención estas dos áreas correspondientes a la subescala "Perfil parental potenciador del desarrollo". Además, como se ha señalado con anterioridad, al combinarse

las rutinas encaminadas a regular el entorno digital con las relacionadas con la motricidad y la autorregulación -a más juegos y actividades, menos tiempo con dispositivos electrónicos- se puede conseguir mejorar significativamente la puntuación obtenida en estas áreas.

En cualquier caso, aunque la intervención diseñada se centre únicamente en las cuatro áreas mencionadas, una vez finalizada la intervención con la familia (3 meses), el profesional de la psicología encargado del caso deberá de realizar una valoración adicional para ver si ha habido mejoras significativas, o no, en las rutinas trabajadas. En caso de haberlas, se podría elaborar otro plan de intervención enfocado al refuerzo de aquellos factores en los que la familia ha obtenido puntuaciones entre el 33 y el 66%. Ahora bien, es importante en el transcurso de esta segunda intervención, estar atentos de que no se pierdan las rutinas/conductas modificadas con anterioridad, ya que se espera que tengan continuidad y estén presentes a lo largo de toda la crianza.

Si realizada esta segunda intervención con la familia los resultados fuesen positivos, podría establecerse un cronograma de trabajo para fortalecer los factores con puntuaciones con más de un 66.67%, ya que, aunque la familia haya obtenido un valor óptimo en la evaluación inicial, mientras no alcancen el 100% todas las áreas tienen margen de mejora.

5.1. Actividades

En lo que hace referencia al andamiaje del desarrollo motor, es conveniente trabajar tanto la **motricidad gruesa** como la **motricidad fina**, por lo que hemos decidido dar orientaciones a la familia para desarrollar ambas. En cuanto a la motricidad gruesa, que hace referencia a la habilidad de una persona para mover armoniosamente los músculos de su cuerpo y mantener el equilibrio con agilidad, fuerza y velocidad en los movimientos, las recomendaciones a la familia van orientadas a la práctica de actividades relacionadas con saltar, andar y correr, gatear y arrastrarse, escalar y estar de pie, hacer muecas, señas y reírse, etc.

Motricidad Gruesa	<ul style="list-style-type: none">▪ Animarle a subir y bajar distintas superficies como escaleras con peldaños de distintos tamaños, y toboganes de distintas alturas.▪ Jugar con balones (ej. cogerlos, patearlos, lanzarlos a lo alto, etc.) haciendo turnos, primero el adulto, luego el niño, o a la inversa, y así sucesivamente.
--------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jugar a hacer carreras hasta llegar y parar en un punto concreto.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jugar a mantener el equilibrio (ej. Manteniéndose con u solo pie, saltando con un solo pie, saltando con ambos pies, etc.).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar juegos de mímica (ej. Imitar acciones de animales: saltar como un canguro, caminar como un gorila, volar como un águila).

Además de las orientaciones propuestas desde la escala, hemos creído conveniente buscar actividades de motricidad gruesa en las cuales no tenga que participar la madre, ya que, durante la entrevista, verbalizó en varias ocasiones que este tipo de actividades suponen para ella mucho esfuerzo, aunque reconoce que su hijo es muy activo y siempre está dispuesto a realizarlas. Por este motivo, y siguiendo a Chocce y Conde (2018), que estudiaron la importancia de los juegos populares en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 5 años, consideramos que el hecho de que la madre lleve al niño al parque para que pueda jugar con otros niños, por ejemplo, puede ser una buena alternativa.

Es beneficioso, igualmente, que los juegos se vayan alternando periódicamente, de forma que todos tengan cabida en las rutinas familiares y no solo se pongan en práctica los que al niño le gusten más. En el caso de los juegos con iguales, se recomienda realizarlos, si es posible, varios días a la semana, ya que, además de potenciar el desarrollo motor, facilita y promueve la socialización del niño.

En cuanto a la motricidad fina, que hace referencia a movimientos voluntarios que implican a pequeños grupos musculares y que, por tanto, requieren mayor destreza y precisión, las recomendaciones a la familia van orientadas a la práctica de actividades relacionadas con la escritura y el dibujo, con trazar, cortar y perforar, con ensartar e hilar, con colocar bloques y construcciones, etc.

Motricidad Fina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animarle a dibujar, pintar, escribir.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jugar a insertar piezas pequeñas en un cordón.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Armar y desarmar objetos.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recoger pequeños objetos pinzando con los dedos.

La realización de manualidades como jugar con plastilina y arcilla, separar objetos pequeños por formas o colores, recortar figuras, doblar ropa, etc., pueden ser una buena herramienta de trabajo para mejorar las

habilidades motoras finas, ya que, además de potenciar este tipo de motricidad, ayudará al niño a desarrollar su creatividad.

Volviendo al andamiaje del desarrollo motor, pero abordando ahora el área de la **autorregulación**, diremos que es importante incorporar juegos y actividades que ayuden a la familia a gestionar sentimientos y comportamientos de forma que puedan controlar tanto las emociones positivas como las negativas y así poder expresarlas de manera adecuada. Incorporar estas actividades en las rutinas cotidianas, permitirá a la familia regular sus emociones, sus pensamientos y sus acciones para responder de manera adecuada ante cualquier situación de la vida cotidiana.

Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir al niño que espere cada vez que interrumpe una conversación o dificulta una tarea. Si se le presta atención, se transmite la idea de que ese comportamiento es correcto.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñar al niño alguna estrategia para llamar la atención cuando necesite algo importante y se está ocupado (ej. tocar la mano o la pierna y esperar a que pueda ser atendido).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animarle a seguir órdenes de 3 pasos (ej. "ponte las zapatillas, guarda este coche en la caja y trae un libro", así irá aprendiendo a ser responsable y a seguir una secuencia en la realización de tareas.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar juegos de memoria (ej. enseñarle una carta y pedirle que encuentre otra igual).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar juegos de memoria (ej. jugar a ¿Dónde está Wally).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Practicar el cambio de reglas durante el juego (ej. primero clasificar objetos por su forma y luego por su color), lo que le ayudará a practicar la inhibición y flexibilidad cognitiva para realizar tareas prestando atención a cada una.

Si a todas estas prácticas añadimos, además, la utilización de juegos de mesa participativos adecuados a su edad que, aparte de enseñarle que existen reglas y que se han de respetar los turnos, fomenten la atención y favorezcan la socialización (juego de la oca, cartas, dominó, etc.).

En cuanto a las recomendaciones y actividades que pueden ayudar a la familia a establecer rutinas que les permitan **regular el entorno digital** y controlar del tiempo de **exposición de los padres a pantallas**, habremos de señalar las siguientes:

Regulación del entorno digital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisar los contenidos que visualiza el niño durante la exposición a pantallas. Acompañarle para ayudarle a entender lo que está viendo.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se recomienda, como máximo, una hora al día de exposición a pantallas, y siempre bajo supervisión parental.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evitar el uso de pantallas para conseguir que el niño haga caso y esté tranquilo. Mediante los juegos interactivos, cantándole o hablándole también podremos captar su atención y desarrollar otras habilidades. Utilizar las pantallas como un recurso distractor, crea dependencia e impide al niño desarrollar la tolerancia a la frustración.
--	---

Las personas adultas son modelos de aprendizaje para niños y niñas y, por lo tanto, deben hacer un uso responsable y no excesivo de la tecnología delante de sus hijos e hijas. Ésta es la única manera de practicar de manera adecuada la educación digital.

<p><i>Exposición de los padres a pantallas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer un uso responsable de dispositivos electrónicos cuando esté presente el niño. Recordar que sois modelos de aprendizaje y que todo lo que hagáis vuestro hijo o hija tenderá a repetirlo.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar oportunidades de juego y de interacción diaria con vuestro hijo o hija, y no malgastar vuestro tiempo compartido con la exposición a pantallas. Los estudios muestran que es más importante para el aprendizaje de niñas y niños, las interacciones con otras personas que las interacciones con los medios digitales.

Los estudios muestran que la exposición a pantallas sin supervisión de las personas adultas, está relacionada más adelante con problemas de autocontrol, problemas de atención, problemas emocionales y fracaso escolar, entre otros. El 80% del cerebro se desarrolla antes de los 3 años y, además de la alimentación, se nutre por las interacciones con las principales personas de referencia de cuidado infantil. La calidad de dichas interacciones es lo que verdaderamente deja una huella en su desarrollo.

5.2. Temporalización

Para establecer la duración aproximada de la intervención con la familia, se ha pedido la opinión a una profesional con experiencia en la aplicación de intervenciones de este tipo y con este modelo de familias. La elección de la disposición, cuantía y frecuencia de las actividades, recomendaciones y orientaciones a realizar tiene mucho que ver con el hecho de que a la madre le cuesta mucho cumplir con sus obligaciones siempre que requieran un esfuerzo «extra», aunque casi siempre acaba por hacerlas o consigue que alguien las haga por ella (servicios sociales).

- Primeras 3 semanas. Como ya se ha mencionado con anterioridad, en las tres primeras semanas de intervención, a fin de promover el

desarrollo motor del niño y potenciar su capacidad de autorregulación, se añadirán en su rutina semanal las siguientes actividades:

- Motricidad gruesa. Dos veces por semana deben trabajar este tipo de motricidad realizando actividades relacionadas con saltar, correr, gatear, hacer muecas, reírse, etc. Igualmente, uno o dos días a la semana se incluirán en las rutinas familiares los juegos populares, recurriendo a cualquiera de las opciones propuestas por Chocce y Conde (2018). Durante las dos primeras semanas es recomendable que escojan, entre las diversas actividades y juegos, aquellas que más les gusten o supongan menor esfuerzo -mínimo 2- para que el inicio del programa sea más interesante y agradable para ambos. Más adelante, se pueden incluir actividades que, aun resultando menos amenas, también sirvan para desarrollar la motricidad.
 - Motricidad fina. Dos o tres veces por semana se habrán de realizar actividades tendentes a desarrollar la motricidad fina. Es conveniente que, dentro de las opciones que se le han dado a la familia (dibujar, pintar, insertar piezas, armar y desarmar objetos, completar puzzles, etc.), se vayan alternando las actividades y los juegos para que el niño no se canse, se aburra o importune a la madre.
 - Autorregulación. Entre las diferentes posibilidades que ofrece la escala HEFAS, se han seleccionado tres actividades para trabajar la autorregulación con esta familia. En primer lugar, se recomienda a la madre que cada vez que el niño le interrumpa, tiene que decirle que espere, ya que si quiere que esta acción tenga algún efecto es necesario que se mantenga firme siempre que se produzca una interrupción por parte del niño. En segundo lugar, se recomienda a la madre utilizar juegos de mesa, de memoria o de atención dos veces por semana, respetando las reglas y los turnos. Finalmente, se le recomienda comenzar a edificar interacciones basadas en dar y seguir órdenes de «3 pasos», así el niño podrá ir aprendiendo a ser responsable y a seguir una secuencia en la realización de tareas.
- Próximos 2 meses. Pasaremos a esta “segunda fase” de la intervención siempre y cuando las rutinas establecidas anteriormente se lleven a

cabo correctamente y de forma continuada. La temporalización para los siguientes dos meses consiste en añadir algunas orientaciones centradas en el uso de dispositivos electrónicos a las ya existentes:

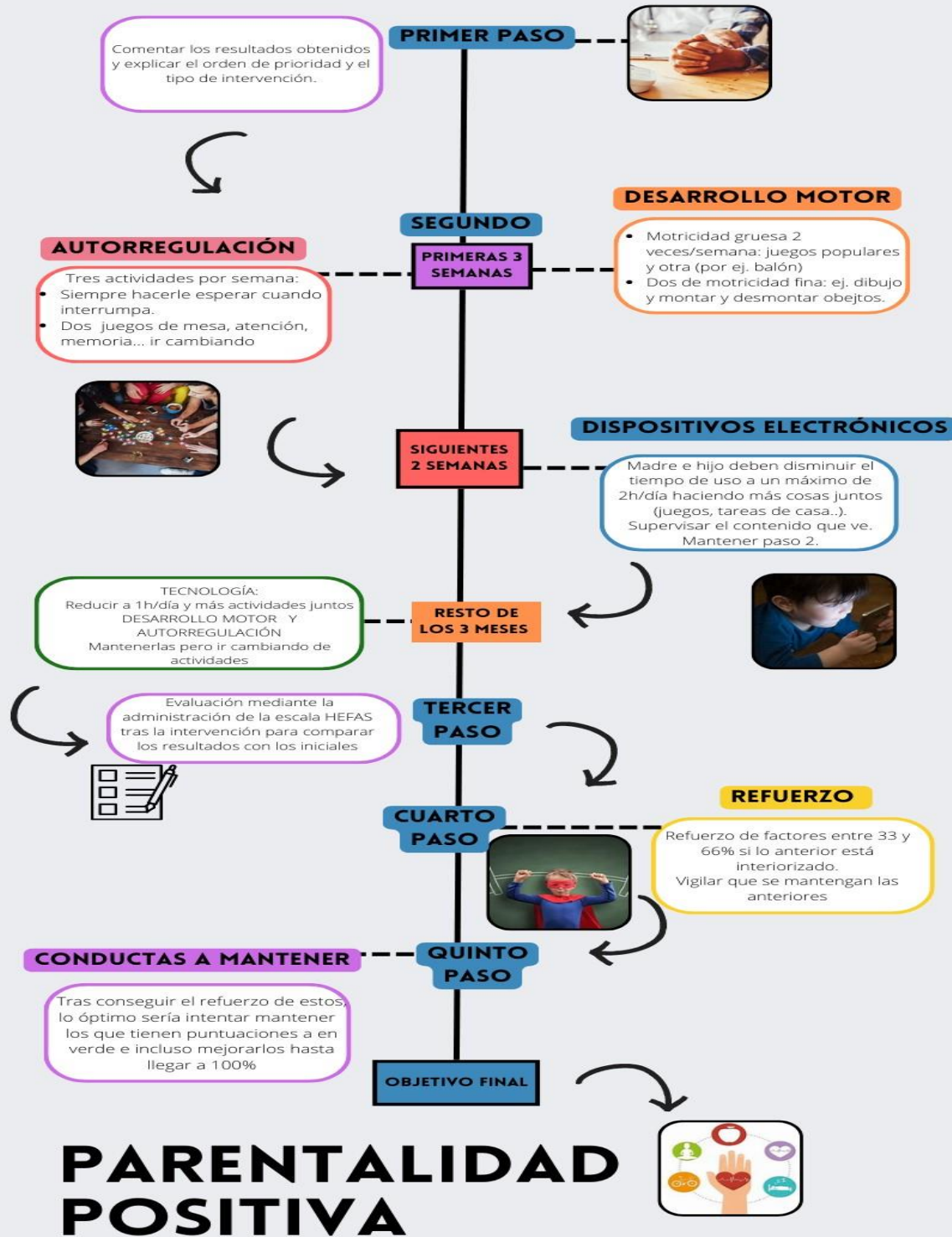
- La madre debe disminuir el uso de las tecnologías y hacer un uso responsable de las mismas de forma gradual. Las dos primeras semanas, solo podrá utilizar los dispositivos electrónicos dos horas al día, el tiempo restante deberá reducir su manejo a una hora.
- No debe permitir que su hijo pase más de 1 hora al día con dispositivos electrónicos. Al igual que la madre, las dos primeras semanas reducirá su empleo a 2 horas diarias, y más tarde a 1 hora. Se establece la misma pauta para ambos porque la madre es un modelo de referencia para el niño, por lo que le resulta más fácil no estar tan pendiente de la tele o el móvil si su madre tampoco lo está.
- Debe supervisar los contenidos que su hijo visualiza durante la exposición a pantallas, así como acompañarle y ayudarle para que pueda entender lo que está viendo.

En este sentido, algunas recomendaciones que pueden ayudar a obtener un cambio significativo en la familia en relación al uso de dispositivos electrónicos pueden ser las siguientes:

-
- ✓ Cuando la madre está haciendo tareas domésticas, que el niño la acompañe en lugar de quedarse con jugando con el móvil. Sería interesante que estos dispositivos dejasen de utilizarse como recurso para que al niño se le pasen los berrinches o deje de molestar.
-
- ✓ Intentar cambiar esos momentos de tele/móvil por actividades lúdicas, juegos, deberes, hablar o hacer cosas juntos, realizar las tareas de casa, etc.
-
- ✓ Evitar el uso de pantallas para conseguir que nos haga caso y/o esté tranquilo/a.
-

Para facilitar la comprensión del plan de intervención diseñado y su aplicación con esta familia, se ha elaborado la siguiente infografía:

PLAN DE INTERVENCIÓN



5.3. Presupuesto

RECURSOS	DESCRIPCIÓN		COSTE
	HUMANOS	Psicóloga	Sesiones de terapia
		Evaluación final	1,5h x 85€/h = 127.5€
MATERIALES	Juego de mesa		21.99€
	Juego emparejar animales		6.39€
	Libro ¿Dónde está Wally?		13.30€
	Lápices de colores		3.75€
	1 paquete de folios		4.50€
	Plastilina de colores		4.50€
	1 cordón		0.01€
	Piezas para pulseras		1.95€
Total			903.89 €

6. CONCLUSIONES

En el marco de esta investigación se han podido analizar algunas de las variables que influyen en el desarrollo y socialización del niño. De hecho, se ha podido corroborar la idea de que la educación dada por los padres/tutores durante la infancia influye directamente en todos y cada uno de los aspectos del desarrollo biológico, psicológico y sociológico del niño, No obstante, también se ha podido comprobar que la familia no es el único agente que interviene en el proceso de desarrollo y en la socialización del niño, sino que también los iguales, la escuela y los medios de comunicación tienen parte de responsabilidad en estos procesos.

Teniendo esto presente, en este trabajo, nos hemos querido centrar en la variable identificada por los expertos como la más influyente: el ejercicio de la parentalidad. Para ello hemos llevado a cabo la evaluación del estilo de crianza y la calidad del contexto de una familia en riesgo de exclusión social. Con el propósito de identificar aquellos aspectos del contexto familiar que requieren ser modificados, hemos analizado de forma exhaustiva la relación que tienen y la interacción que mantienen la madre y el niño que forman esta familia, así como la calidad del entorno en el que tiene lugar dicha interacción. Todo ello con la finalidad de promover, en la medida de lo posible, el ejercicio de una parentalidad positiva y el desarrollo del niño.

La elección de esta forma de evaluación, estuvo motivada por la ingente cantidad de información que aporta sobre el área de estudio, circunstancia que ha permitido alcanzar los objetivos planteados en este trabajo: identificar las áreas con posibilidad de mejora y realizar un plan de intervención personalizado para la familia.

La evaluación del contexto familiar y del estilo de crianza practicado por la madre a través de la escala HEFAS, ha permitido comprobar que en esta familia hay muchos factores que pueden y deben modificarse en beneficio del niño. Los resultados obtenidos en las diferentes áreas y subescalas han venido a demostrar que, en esta familia, existen muchas conductas a reforzar, varias de atención prioritaria y muy pocas a mantener. Los resultados revelan que existe un amplio rango de mejora si se implementa la intervención apropiada bajo supervisión profesional.

La evaluación también ha servido para descubrir actitudes y comportamientos que necesitaban un cambio urgente, y que, sin esta valoración, podrían no haberse abordado y tener consecuencias negativas para el desarrollo del niño. Nos estamos refiriendo, en concreto, a las áreas en las que la familia ha obtenido puntuaciones de 0 (ausencia de Promoción del Desarrollo Motor y falta de Regulación del Entorno Digital), aunque a la lista de áreas de atención prioritaria también habría que añadir la autorregulación y la exposición de los adultos a pantallas, que, pese a no tener una puntuación de 0, no superan el 33.33% y entran dentro de esta urgencia prioritaria al mostrar una falta importante de estimulación.

Otro aspecto a destacar es que la subescala con mayor puntuación es la de desarrollo socioemocional, lo que quiere decir, si relacionamos este dato con la teoría de Maccoby y Martin (1983) sobre estilos educativos, que la variable de afecto y comunicación está más desarrollada que la de límites y control, aunque todavía necesita refuerzo para alcanzar un nivel óptimo.

En general, podría decirse que las tres dimensiones de parentalidad positiva planteadas por Arranz-Freijo et al. (2012) [Buen trato, Promoción del desarrollo y Ecología potenciadora de la parentalidad], muestran puntuaciones muy similares que apuntan a una necesidad de refuerzo, aunque la Promoción del Desarrollo Psicológico sí que requiere una intervención prioritaria. En resumen, se puede comprobar que en esta

familia hay una escasez alarmante de conductas que fomenten el desarrollo psicológico, y que, por esta razón, si no se realiza una intervención urgente pueden surgir déficits importantes en el desarrollo del niño.

La figura que a continuación presentamos, puede servir para apoyar algunas de las observaciones que fuimos realizando a lo largo del proceso de evaluación con la familia, observaciones que apuntan directamente a una significativa carencia de estimulación, al empleo del castigo y la violencia verbal para establecer los límites y mantener el control y al inadecuado uso de pantallas para controlar la conducta del niño. Actitudes y conductas que se oponen directamente a los principios de la parentalidad positiva formulados por Arranz-Freijo et al., (2016).

Figura 8.

Dimensiones de la parentalidad positiva.

DIMENSIONES DE LA PARENTALIDAD	INDICADORES SECUNDARIOS	COMPETENCIAS PARENTALES
BUEN TRATO 57.67 %	Promoción del apego 65.34%	Expresividad y Regulación Emocional (57.14), Autonomía y Autoestima (55.56), Observación de la interacción con el Niño/a (83.33).
	Promoción de la Resiliencia 50%	Frustración óptima (50)
PROMOCIÓN DEL DESARROLLO 44.08%	Promoción del Desarrollo Psicológico 28.16%	Materiales de Estimulación del Aprendizaje (57.14), Andamiaje del Desarrollo motor (0), Andamiaje del Desarrollo Cognitivo (50), Andamiaje del Desarrollo Lingüístico (50), Andamiaje de la Autorregulación (20), Regulación del Entorno Digital (0), Exposición Regulada de Adultos a Pantallas (20)
	Perfil Parental Potenciador 60%	Autoeficacia parental (80), Diversidad de Experiencias (40)
ECOLOGÍA POTENCIADORA DE LA PARENTALIDAD 46.25%	Apoyo Social 42.5%	Redes de Apoyo Social (60), Calidad del Entorno Físico (25)
	Equilibrio Sistémico Familiar 50%	Estrés Parental Adaptativo (50)

Adaptado de: Barreto-Zarza y Arranz-Freijo (2022).

Así pues, los resultados obtenidos aportan evidencia de la importancia que tiene la parentalidad positiva en el desarrollo del niño, al tiempo que dejan ver la dificultad que supone de ponerla en práctica, resaltando así la

importancia de seguir investigando sobre la educación parental para poder ofrecer nuevas oportunidades de intervención y mejora.

7. Referencias bibliográficas

- Aller, T. (2010). Hacia el buen trato a la infancia: parentalidad positiva, competencia parental y prevención del maltrato infantil. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 29-62. <https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000030628&name=00000001.original.pdf>.
- Amato, P. R. y Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment and family diversity. *Journal of Marriage and Family* 64(3), 703-716. https://cercador.urv.cat/permalink/34CSUC_URV/mo99bt/cdi_proquest_miscellaneous_60440330
- APA. Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist*. 61(4), 271-285. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.61.4.271>
- Arranz-Freijo, E., Olabarrieta, F., Manzano, A., Martín, J. L., Cruz, N. y Etxaniz, A. (2016). Assessment of positive parenting programmes in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Psychosocial Intervention*, 25(2), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.003>
- Arranz-Freijo, E., Olabarrieta, F., Manzano, A., Martín, J. L. y Galende, N. (2012). The Etxadi Gangoiti Scale: a proposal for evaluating the family contexts of two-year-old children. *Revista de Educación*, 358, 218-237.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Barreto-Zarza, F., & Arranz-Freijo, E. (2022). Family context, parenting and child development: an epigenetic approach. *Social Sciences*, 11(3), 113. <https://doi.org/10.3390/socsci11030113>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://psycnet.apa.org/record/1967-02673-001>
- Bernal, A. y Sandoval, L. Y. (2013). "Parentalidad positiva" o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios Sobre Educación*, 25, 133-149. <http://dx.doi.org/10.15581/004.25.1885>
- Bersabé, R., Fuentes, M. J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684. <https://www.psicothema.com/pdf/496.pdf>
- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. https://cercador.urv.cat/permalink/34CSUC_URV/mo99bt/cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001075757

- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En m. J. Rodrigo y J. Palacios (Comp.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Alianza.
- Chocce, E. y Conde, D. F. (2018). Juegos populares para desarrollar motricidad gruesa en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa POMATAMBO de Oyolo, Paucar del Sara Sara (Tesis de segunda especialidad). Facultad de Educación, Universidad de Huancavelica, Perú. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1903>
- Ciment, G. (2009). Voces, silencios y gritos: los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista Argentina de Sociología*, 7(12-13), 186-213. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26912284009>
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J. M. Quintana (Coord.), *Pedagogía Familiar* (pp. 45-58). Narcea.
- Comas-d'Argemir, D. (2018). Bienestar infantil y diversidad familiar. Infancia, parentalidad y políticas públicas en España. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, 2, 173-195. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/537>
- Comellas, M. J. (2003). Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos. <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/familias/Parentalidad_Positiva/docs/informeRecomendacion.pdf
- Consejo de Europa (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Consejo de Europa.
- Daly, M. (Ed.). (2012). *La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/familias/Parentalidad_Positiva/docs/ParentalidadEuropacomtemp..pdf
- Flaquer, Ll. (1999). *La estrella menguante del padre*. Ariel. https://www.researchgate.net/profile/Lluis-Flaquer/publication/270903298_La_estrella_menguante_del_padre/links/55ba6a6008aed621de0ad04b/La-estrella-menguante-del-padre.pdf
- Gervilla, A. (2008). *Familia y Educación Familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea
- Gimeno, A. (2007). Las familias de la sociedad de la información y de la diversidad. En M. Buxarrais y M. Zeledón (Coords.), *Las familias y la educación en valores democráticos* (pp. 99-126). Retos y Perspectivas Actuales.
- Howes, C., & Rubenstein, J. L. (1985). Determinants of toddlers' experience in day care: age of entry and quality of setting. *Child Care Quarterly*, 14(2), 140-151. <https://doi.org/10.1007/BF01113407>

- Howes, C., & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: an examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, 23(3), 423-430. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.23.3.423>
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1131778>
- Llopis, D. y Llopis, R. (2003). Estilos educativos parentales y relaciones sociales en adolescentes. *Familia. Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 27, 53-70. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=28398&lang=es>
- Luhmann, N. (1986). *Love as passion: the codification of intimacy*. Harvard University Press. <https://books.google.es/books?id=NZZq9aaQt1gC&lpg=PA1&ots=BLDejHTWi6&dq=love%20as%20passion%20luhmann&lr&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q=love%20as%20passion%20luhmann&f=false>
- Maccoby, E. E., & Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen and E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development, Vol.4* (pp. 1-101). Wiley.
- Maganto, J. M., y Bartau, I. (2000). *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*. Universidad del País Vasco, UPV/EHU.
- Marín, M. P., Quintero, P. A. y Rivera, S. C. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, 36, 164-183. <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>
- Martín, J. C. y Rodrigo, M^a. J. (2013). La promoción de la parentalidad positiva. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, 18(1), 77-88. <https://svr-net15.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/1090/870>
- Mesa, A. y Gómez, A. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Psicología Escolar y Educativa*, 19(1), 117-125. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191811>
- Montero, M. y Jiménez, M. A. (2009). Los estilos educativos parentales y su relación con las conductas de los adolescentes. *Familia*, 39, 77-104. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=29356&lang=es>
- Moreno, E. (2010). Políticas de infancia y parentalidad positiva en el marco europeo. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 17-28. <https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000030628&name=00000001.original.pdf>
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Síntesis.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje* 31(1), 93-106.

https://cercador.urv.cat/permalink/34CSUC_URV/mo99bt/cdi_informaworld_taylorfrancis_310_1174_021037008783487093

- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Fundación La Caixa. https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/es05_es_p.pdf/4ee35b93-db8a-44f9-b9c8-7c129645e328
- Rodrigo, M. J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: new challenges for the European Society of Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(3), 281–294. <https://doi.org/10.1080/17405621003780200>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias: orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. FEMP. <https://www.sanidad.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S. y Rodríguez, B. (Coord.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, E. y Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 4, 113-120. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814021003.pdf>
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Rogoff, B. (1993). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ediciones Paidós.
- Sánchez de Miguel, M., Baigorri Zia, P., Barreto, F. B., Santa-Marina, L., & Arranz-Freijo, E. B. (2020). Positive Parenting assessment in 4 year old children. *Early Child Development and Care* 192(3), 345-361. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1756793>
- Sanders, M. R. y Morawska, A. (2014). ¿Es posible que el conocimiento de los padres, las competencias y expectativas disfuncionales y la regulación emocional mejoren los resultados de los niños? En R. E. Tremblay, M. Boivin y R.deV. Peters (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. <https://www.encyclopedia-infantes.com/habilidades-parentales/segun-los-expertos/es-posible-que-el-conocimiento-de-los-padres-las>
- Sastre, A. (2015). Más solas que nunca. La pobreza infantil en familias monomarentales. *Save the Children España*. www.savethechildren.es/publicaciones/mas-solas-que-nunca
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013) El proceso de socialización: apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. [online], 47. [El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial \(scielo.org.ar\)](http://www.scielo.org.ar)
- Suárez, A., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y

- online de apoyo parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 112-120.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1883>
- Suriá, R. (2010). Socialización y desarrollo social. *GITE Psicología Social*. 1-14. <http://hdl.handle.net/10045/14285>
- Torío, S. (2018). Educación Familiar: introducción al monográfico. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7, (2-3).
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5195>
- Torío, S., Peña, J. V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72720110.pdf>
- Torío, S., Peña, J. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría Educativa*, 20, 151-178.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71805/Estilos_educativos_parentales_revisión_b.pdf;sequence=1
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil: agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1844/1755>
- Vanderstraeten, R. (2000) Luhmann on socialization and education. *Educational Theory*, 50(1), 1-25.
https://cercador.urv.cat/permalink/34CSUC_URV/mo99bt/cdi_proquest_journals_214139503