



ikuspegi@k

Gizarte Gaien Behatokiak
Observatorios de Asuntos Sociales

Familia behatokia
Observatorio de Familia

**ESTUDIO DE CAMPO DE LOS
PROGRAMAS Y ACTIVIDADES
DE *PARENTALIDAD POSITIVA*
EXISTENTES EN LA COMUNIDAD
AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO**



“ESTUDIO DE CAMPO DE LOS PROGRAMAS Y ACTIVIDADES DE PARENTALIDAD POSITIVA EXISTENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO”

EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO

ENPLEGU ETA GIZARTE GAJETAKO SAILA / DEPARTAMENTO DE EMPLEO Y ASUNTOS SOCIALES

FAMILIA ETA KOMUNITATE POLITIKARAKO ZUZENDARITZA / DIRECCIÓN DE POLÍTICA FAMILIAR Y COMUNITARIA

Informe realizado por: ETXADI, Centro Universitario de Psicología de la Familia (www.etxadi.org)

Asesoramiento científico y técnico: HAEZI /UPV-EHU (www.ehu.es/haezi)



Vitoria-Gasteiz, junio de 2012

ESTUDIO DE CAMPO DE LOS PROGRAMAS Y ACTIVIDADES DE *PARENTALIDAD POSITIVA* EXISTENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

ÍNDICE

Prólogo	4
1. Introducción	5
2. Principios de la Parentalidad Positiva	8
3. Justificación científica de la puesta en marcha de políticas de Parentalidad Positiva	10
4. Competencias en Parentalidad Positiva, su transmisión y su evaluación	20
5. Procedimiento del estudio	23
6. Resultados, valoraciones y recomendaciones	32
7. Limitaciones y fortalezas del estudio. Acciones de futuro	58
8. Propuesta de indicadores para la evaluación e implementación de Programas de Parentalidad Positiva	59
9. Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva (COPP)	62
10. Referencias bibliográficas	69
Anexo I: Carta oficial de presentación del proyecto (EJ/GV)	75
Anexo II: Protocolo de recogida de datos	77
Anexo III: Lista de programas	82



PRÓLOGO

El presente informe ofrece los datos de un estudio de identificación y valoración de programas y actividades de parentalidad positiva llevados a cabo en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Por otra parte el informe pretende aportar una información sistemática acerca de los fundamentos, práctica y evaluación de la parentalidad positiva, siguiendo la recomendación 19 (2006) del Consejo de Europa a los estados miembros. En su apartado introductorio, se presentan los marcos locales e internacionales de la práctica de la parentalidad positiva, haciéndose patente que el informe constituye un desarrollo del *III Plan Interinstitucional de Apoyo a la Familia* (2011) elaborado por el Departamento de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco, en su Dirección de Política Familiar y Comunitaria. A continuación, en el apartado segundo, se exponen los criterios técnicos y la definición conceptual de lo que constituye el enfoque de la parentalidad positiva. En el apartado tercero se expone, la justificación científica de la práctica de la parentalidad positiva, basada en la evidencia empírica obtenida en la CAPV y en muestras internacionales sobre la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico infantil y adolescente, basada igualmente en la evidencia sobre la utilidad de la aplicación de programas de parentalidad y, por último, apoyada en datos socio demográficos y relacionales de la CAPV que aconsejan el despliegue de prácticas de parentalidad positiva.

En el apartado cuarto se comenta la pertinencia del uso del lenguaje formal de las competencias para lograr una correcta implementación de este tipo de programas. En los apartados cinco y seis se exponen el procedimiento y los resultados del estudio; la valoración de los resultados conlleva una serie de recomendaciones para mejorar la práctica de aplicación de programas dentro del campo del estudio. El trabajo concluye con las propuestas de síntesis que están constituidas por el *Sistema de Indicadores para la Evaluación e Implementación de Programas de Parentalidad* y por la presentación del *Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva* (COPP).



1. INTRODUCCIÓN

El presente informe presenta los resultados del estudio solicitado por parte de la Dirección de Política Familiar y Comunitaria (Departamento de Empleo y Asuntos Sociales) del Gobierno Vasco al grupo de trabajo *Haezi-Etxadi* de la Universidad del País Vasco/Eukal Herriko Unibertsitatea. La demanda de realizar un inventario de las actividades y programas de parentalidad positiva se enmarca en el contexto de la ejecución del *III Plan Interinstitucional de Apoyo a la Familia* (2011-2015), aprobado por el Gobierno Vasco el pasado 27-12-2011 (Gobierno Vasco, 2011a).

El mencionado plan interinstitucional se apoya en diversos documentos relativos a la situación de las familias en la CAPV, entre ellos el que contiene el *Diagnóstico para el III Plan Institucional de Apoyo a las Familias*, realizado por el Departamento de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco (2011b). También integra datos procedentes de otros documentos como el *Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Realidad de la Infancia y la Adolescencia en la CAPV* (Gobierno Vasco 2010a), el documento *Aproximación a las Necesidades y Demandas de la Infancia y la Adolescencia en la CAPV* (Gobierno Vasco 2010b) y, finalmente, el documento *Diagnóstico sobre la Infancia y la Adolescencia en la CAPV* (Gobierno Vasco 2011c). Los tres últimos documentos citados han sido elaborados por *Ikuspegiak* (Observatorio de Asuntos Sociales), dependiente del Departamento de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco.

A la vista de los datos expuestos en dichos documentos, en el *III Plan Interinstitucional de Apoyo a las Familias* (Gobierno Vasco, 2011a) se han incluido diferentes medidas y referencias relativas a la parentalidad positiva que complementan otras medidas de apoyo como, por ejemplo, las ayudas a la conciliación. En concreto, la acción 79 consiste en el “desarrollo de campañas de población joven sobre nuevos modelos de familia, parentalidad positiva, corresponsabilidad y conciliación, así como prevención de situaciones de violencia intrafamiliar, con mención especial a la violencia de género, al maltrato infantil y a la violencia filio-parental” (Gobierno Vasco, 2011a, pg. 153). Por otra parte, en la medida 99 se menciona la “incorporación a los programas formativos de preparación al parto para madres



y padres de contenidos relacionados con la crianza, la importancia afectiva y psicológica de ser padre/madre y de constituir una unidad familiar” (Gobierno Vasco, 2011a, pg. 162).

En la medida 101 del citado plan se incide en “desarrollo de programas de parentalidad positiva para el desarrollo de habilidades y competencias. 1º, identificación y evaluación de iniciativas de parentalidad positiva que se desarrollan en la CAPV en 2011; 2º, elaboración de nuevas propuesta de parentalidad positiva para el desarrollo de las habilidades y competencias parentales basadas en la evidencia científica, en 2012; 3º, puesta en marcha de un banco de recursos de parentalidad positiva, realizado en coordinación con agentes científicos y puesto a disposición de profesionales que trabajen en el ámbito, en 2013; 4º, programa y extensión de programas de parentalidad positiva, en 2013 y 2014” (Gobierno Vasco, 2011a, pg. 163).

Otras medidas abordadas en el *III Plan Interinstitucional* relativas, que incluyen el desarrollo de actividades de orientación y apoyo familiar, también se enmarcan en el campo de intervención de la parentalidad positiva. Entre ellas cabe mencionar las referidas al apoyo e integración de la diversidad familiar (medida 85), las relativas a la promoción del cambio de roles de género (medida 94), las relativas a la sensibilización familiar respecto a su potencial preventivo en diversas áreas (medida 98) y las que se refieren al desarrollo de servicios de orientación y mediación (medidas 102 y 103). Igualmente, son significativas las referentes al desarrollo de competencias parentales, dirigidas a poblaciones de riesgo y a la población general (medida 107) y las que se refieren a acciones de detección preventiva de familias de riesgo (medida 161). Finalmente, cabe mencionar aquellas medidas relativas al desarrollo de estudios sobre los factores protectores y de riesgo de las familias de la CAPV (medida 140) y la medida organizativa que supone la creación de un banco de recursos de acción preventiva y educativa dirigida a familias (medida 141). La filosofía de fondo de la práctica de la parentalidad positiva consiste en la implementación de políticas de prevención primaria dirigidas al mayor número posible de familias.

El contexto más amplio de las acciones políticas de parentalidad positiva proviene de la *Recomendación 19* del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los estados miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad (2006) que señala entre sus objetivos “que los estados miembros deben crear las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad, garantizando que todas aquellas personas que



hayan de educar niños tengan acceso a los recursos adecuados (materiales, psicológicos, sociales y culturales) y que las actitudes y patrones sociales más extendidos se adapten a las necesidades de familias con hijos y a las necesidades de padres y madres” (Recomendación 19, p.3).

El Ministerio español de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad ha desarrollado en los últimos años la recomendación 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa llevando a cabo diversas iniciativas dentro del ámbito de la parentalidad positiva. Entre ellas cabe mencionar la elaboración de los documentos *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias* (Rodrigo, Maiquez y Martín, 2010a) y *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva* (Rodrigo, Maiquez y Martín, 2010b); ambos documentos han sido elaborados en colaboración con la Federación Española de Municipios y Provincias.



2. PRINCIPIOS DE LA PARENTALIDAD POSITIVA

Partiendo de los documentos mencionados anteriormente, cuya lectura exhaustiva se recomienda, se pasa a exponer cuáles son los conceptos y principios de la parentalidad positiva. En plena época de institucionalización de las funciones familiares (Flaquer, 1998, 1999) y de la educación de los ciudadanos por parte de las administraciones –la denominada educación social–, puede parecer paradójico que las políticas sociales se dirijan, precisamente, a recuperar o a devolver a la familia su papel clave como entorno protector para el sano desarrollo psicológico de las personas. De este enfoque derivan las políticas llevadas a cabo internacionalmente denominadas de “empoderamiento”, término procedente de la acepción inglesa “empowerment”, cuyo objetivo consiste en apoyar a las familias en su función protectora y educativa. Los resultados de la investigación sistemática en el ámbito de la familia, avalan la hipótesis de la insustituible función de la familia en la promoción saludable de las personas; quizá por ello Rodrigo et al. (2010) la califican como un bien público que requiere el apoyo de toda la sociedad.

Una cuestión conceptual clave, cuando se define el concepto de parentalidad positiva, es su carácter universal. Como señalan los autores mencionados anteriormente, todos los padres y madres requieren apoyos para desarrollar adecuadamente sus responsabilidades parentales; este hecho permite hablar de una acción no centrada exclusivamente en las denominadas familias o poblaciones de riesgo sino en utilizar un planteamiento de prevención primaria y salud pública a través de la acción con todas las familias. Las familias deben apropiarse de todos aquellos conocimientos y apoyos que faciliten su labor de promoción del sano desarrollo de sus miembros.

En el documento ya mencionado, *Recomendación 19* del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los estados miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad (2006), se exponen, entre otros, los siguientes principios: “Ejercicio de la parentalidad se refiere a todas las funciones propias de los padres/madres relacionadas con el cuidado y la educación de sus hijos/as. El ejercicio de la parentalidad se centra en la interacción padres–hijos y comporta derechos y obligaciones para el desarrollo y realización del niño; igualmente se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés



superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Recomendación 19, pg.3). En definitiva, la denominada parentalidad positiva supone la recuperación y el impulso político y educativo de las tradicionales actividades de educación e intervención educativa dirigidas a habilitar a madres y padres como educadores de sus hijos e hijas.



3. JUSTIFICACIÓN CIENTÍFICA DE LA PUESTA EN MARCHA DE POLÍTICAS DE PARENTALIDAD POSITIVA

La puesta en marcha de políticas de parentalidad positiva adquiere su sentido, en primer lugar, debido a la evidencia empírica que muestra la significativa influencia que el contexto familiar tiene en el desarrollo psicológico; parte de esta evidencia se ha obtenido en estudios realizados en la CAPV, también en los datos que asocian determinadas variables familiares con el desarrollo de problemas de adaptación y patologías a lo largo de todo el ciclo vital e, igualmente, en las evidencias relativas a las familias con prole dependiente en la CAPV y en la eficacia demostrada de muchos programas de desarrollo de competencias parentales (Asmussen, 2011). De forma sintética, el sentido de las políticas de parentalidad positiva es fortalecer los factores protectores del entorno familiar y disminuir o atenuar la influencia de los factores de riesgo. A continuación se exponen algunos de los datos más significativos en cada uno de los campos mencionados.

El trasfondo científico que avala el desarrollo de políticas de parentalidad positiva viene constituido por el corpus de investigación que muestra la influencia decisiva que un contexto familiar de calidad ejerce en el sano desarrollo psicológico de las personas (Arranz, 2004, 2005). Para realizar esta síntesis se seguirá como fuentes básicas de investigación los trabajos de Arranz y Oliva (2010) y Oliva y Arranz (2011).

Centrando la revisión en el desarrollo cognitivo, cabe mencionar los resultados obtenidos a través de la escala de evaluación de contextos familiares HOME (Caldwell y Bradley, 1984). Los criterios de calidad del contexto evaluados por la escala son los siguientes: *entorno físico* (seguridad del vecindario y vivienda, espacios útiles para el desarrollo del juego y del trabajo escolar); *materiales de aprendizaje* (presencia en el hogar de libros y útiles para desarrollar las actividades escolares); *estimulación académica* (grado de interés de los padres y motivación de estos hacia los/as niños/as relativa al rendimiento académico); *estimulación lingüística* (cantidad y calidad de la estimulación y de las interacciones lingüísticas, nivel gramatical de los padres y madres, etc.); *diversidad de experiencias* (variedad de los estímulos recibidos por los/as niños/as dentro y fuera de la casa, viajes, visitas culturales); *modelado y estimulación de la madurez social*: (organización



de la vida cotidiana, uso de la TV., expresividad de opiniones y emociones, etc.); *aceptación* (ausencia del castigo físico, ausencia de culpabilizaciones); *orgullo, afecto, ternura* (manifestación física y verbal del afecto, elogios al niño/a). Recientes trabajos llevados a cabo sobre una muestra de 500 familias de niños y niñas de 8 años de edad de la CAPV confirman la asociación entre la calidad del contexto familiar evaluada por la escala HOME y el desarrollo cognitivo (Arranz et al, 2008, 2010).

El desarrollo cognitivo infantil es también sensible a la calidad del contexto familiar evaluada por medio de la escala de Pettit, Bates y Dodge (1997) que evalúa los siguientes variables: *situación general de la familia* (nivel de ingresos, acontecimientos estresantes, estabilidad laboral, etc.); *impacto del/a niño/a en la familia* (ajuste positivo a la reorganización de la vida familiar después del nacimiento); *calidad y consistencia del cuidado sustituto* (tipo de cuidado sustituto y estabilidad del mismo); *calidad y consistencia de las relaciones del/a niño/a con otros/as niños/as* (amistades infantiles y su estabilidad); *interés de los padres por la sociabilidad de su hijo/a* (actividades de los padres y madres para fomentar las relaciones sociales de sus hijos); utilización de la *disciplina punitiva* uso de métodos disciplinarios severos y autoritarios) *presencia de daño físico* (evidencia de abusos y maltratos); *conflictividad marital* (calidad de las relaciones entre la pareja); *conflictividad dentro y fuera del hogar* (otros conflictos internos y en el vecindario y entorno próximo); *apoyo de la red familiar y social* (apoyo recibido por la familia extensa y otros servicios); *acontecimientos estresantes* (tipo y frecuencia de acontecimientos que alteran la estabilidad familiar) y *control* (de la situación familiar por parte de los padres).

El estatus socioeconómico de la familia, también ha sido identificado como especialmente influyente en el desarrollo cognitivo (Bradley y Corwyn, 2002). También se debe mencionar la influencia que poseen sobre el desarrollo cognitivo las interacciones de *andamiaje*, formado por repeticiones, simplificaciones y otras actividades que constituyen esos andamios para llegar a un nivel cognitivo superior. Entre ellas, González (1996) señaló la importancia de las estrategias de descontextualización, consistentes en ayudar al niño a evocar acontecimientos, personas y situaciones más allá del contexto espacio temporal actual. El reciente trabajo de Galende, Sánchez y Arranz (2011a) confirma la importancia de la influencia de las actividades de andamiaje en el desarrollo de la Teoría de la Mente en una muestra de niños y niñas de 5 años de edad de la CAPV. El mismo equipo investigador



(Galende, Sánchez y Arranz, 2011b) ha identificado la influencia significativa que sobre el desarrollo cognitivo tienen variables como la calidad del cuidado sustituto, la calidad de las relaciones sociales de los niños y niñas y la calidad del entorno físico de la vivienda.

También el juego de todo tipo, y especialmente el juego simbólico, constituye una interacción de especial influencia en el desarrollo cognitivo. También poseen gran influencia la denominada *sensibilidad* parental, las estrategias maternas para mantener la atención del niño (Landry, Smith, Swak y Miller–Loncar, 2000) y la frecuencia de estimulaciones sobre habilidades metacognitivas que los padres practican en la interacción familiar (Thomson y Williams, 2006). La calidad de la respuesta parental también incluye la implicación en la interacción del padre y de la madre; esta implicación está influida por el nivel educativo y de ingresos de los padres e influye positivamente en el desarrollo cognitivo (Tamis–Le Monda, Shannon, Cabrera y Lamb, 2004).

El desarrollo lingüístico también es sensible a la calidad de la interacción familiar a través de aspectos como la complejidad y estructuración del habla materna y la lectura de cuentos que se asocian al desarrollo del vocabulario y de la competencia lingüística (Huttenlocher et al, 1991). El aprendizaje lecto-escritor, base del rendimiento académico, es también influido por variables del contexto familiar como el control, la calidez y el fomento de la autonomía y la autorregulación (Morrison y Cooney, 2002; Saracho y Spodek, 2001).

Las competencias infantiles en Teoría de la Mente (TOM) –entendida como capacidad de representar la mente de otro y utilizarla eficazmente en las adaptaciones cotidianas– están asociadas a la calidad del contexto familiar siendo el apego seguro una de las variables que la predicen (Arranz, Artamendi, Olabarrieta y Martín, 2002; Meins, 1997). El nivel educativo de la madre muestra también una asociación positiva con las competencias en TOM, al igual que el uso del estilo educativo autorizado (Vinden, 1997, 2001). También cabe mencionar que la calidad del contexto familiar parece tener una influencia en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales a través de la práctica del estilo asertivo, la valoración intrínseca del niño o niña ajena a su rendimiento, un clima de estabilidad emocional y una buena colaboración familia–escuela. El trabajo de Manzano y Arranz (2008), llevado a cabo sobre una muestra de 500 niños y niñas de la CAPV, confirma la asociación entre el estilo asertivo en el desarrollo de los niños y niñas superdotados y la influencia del nivel cultural materno en el desarrollo del talento creativo y las altas capacidades. Las conversaciones



entre hermanos y hermanas sobre estados mentales y emociones también están asociadas al desarrollo de las competencias en TOM (Cutting y Dunn, 1999).

Durante la adolescencia, los padres y madres siguen ejerciendo una clara influencia sobre el desarrollo cognitivo de sus hijos e hijas y son muy interesantes aquellas prácticas o actividades que van encaminadas a que el/la adolescente desarrolle una mayor autonomía y capacidad para pensar y tomar decisiones por sí mismo. La evidencia empírica indica que los padres/madres que estimulan a su hijos/as para que piensen de forma independiente y tengan sus propias opiniones, a través de intercambios verbales, preguntas explicaciones y tolerancia ante las decisiones y opiniones que no concuerdan con las suyas, promueven en ellos/as el desarrollo cognitivo, la habilidad para la adopción de perspectivas y el rendimiento académico (Krevans y Gibbs, 1996; Kurdek y Fine, 1994).

En cuanto a los datos de investigación relativos a las relaciones entre la calidad del contexto familiar y diversos aspectos del desarrollo socioemocional, se puede afirmar en términos generales que un *contexto familiar de apoyo*, como lo denominan Pettit et al (1997) –descrito en el apartado anterior como estable económicamente, con ausencia de acontecimientos estresantes, buen ajuste del niño/a a la familia, buen cuidado sustituto, relaciones sociales sólidas, apoyo social externo y baja conflictividad– está asociado a un buen desarrollo socioemocional a lo largo de la infancia y de la adolescencia.

En el marco de la teoría del apego (Bowlby ,1969) la investigación ha dejado muy claramente establecido que la cristalización de un apego seguro refleja una historia de interacción en la que se ha dado una alta sincronía entre las necesidades biológicas y sociales del bebé y la respuesta eficaz y estable de la figura de apego a esas necesidades; se puede afirmar que el apego seguro conduce al ajuste psicológico y, a la inversa, que la presencia de ajuste psicológico indica una previa relación de apego seguro (Meins, 1997; Oates, Lewis y Lamb, 2005). Siguiendo la revisión de Sroufe (2002), se constata que el apego seguro es un sólido predictor de la adaptación de los niños/as a la escuela infantil y a los ámbitos preescolar y escolar; también está asociado al desarrollo de la autoestima durante la infancia y a un buen ajuste psicológico durante la infancia y la adolescencia.

Otro indicador de la calidad del contexto familiar viene constituido por los niveles de expresividad emocional intrafamiliar. La expresividad emocional y el lenguaje acerca de las emociones utilizado por la madre y el niño/a se asocian al desarrollo socio emocional de los



niños/as preescolares (Denham y Grout, 1992). El estatus sociométrico de los niños/as también está influido por los niveles de expresividad emocional (Boyum y Parke, 1995). En los últimos años, la investigación en este campo se ha centrado en los procesos de empatía y de regulación emocional; la empatía de los padres y madres, así como su expresividad emocional y el fomento de ésta en sus hijos e hijas, aparecen asociadas al desarrollo de la empatía en los niños y niñas que, a su vez, es un potente predictor del comportamiento prosocial (Garner, 2006; Rosenblum, Dayton y McDonough, 2006; Strayer y William, 2004).

La calidad de las relaciones familiares no sólo está asociada al ajuste personal sino también a la calidad de las relaciones que los niños, niñas y adolescentes establecen con sus iguales (Steinberg y Sheffield, 2001); la implicación de los padres para facilitar las interacciones sociales es un factor importante para el desarrollo estable de las mismas. Otro indicador de la calidad de la interacción familiar es el descrito por Barnett y Gareis (2007), que analizan el impacto positivo de una alta disponibilidad para los hijos/as de la madre y el padre. Cuando el afecto, el apoyo y la comunicación positiva caracterizan las relaciones entre padres/madres y adolescentes, éstos últimos muestran un mejor ajuste psicosocial, incluyendo confianza en sí mismos (Steinberg y Silverberg, 1986), competencia conductual y académica (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992), autoestima y bienestar psicológico (Noller y Callan, 1991; Oliva, Parra y Sánchez, 2002), menos síntomas depresivos (Allen, Hauser, Eickholt, Bell y O'Connor, 1994) y menos problemas comportamentales (Ge, Best, Conger y Simons, 1996).

El control parental, con el consiguiente establecimiento de límites y exigencia de responsabilidades, y la monitorización del comportamiento continuarán siendo importantes durante los años de la adolescencia (Oliva, 2006, Steinberg y Silk, 2002)). El control conductual ha aparecido asociado a un mejor ajuste externo, el control psicológico, basado en la inducción de culpa, está relacionado con problemas emocionales (Barber, 1996; Garber, Robinson y Valentiner, 1997; Silk, Morris, Kanaya y Steinberg, 2003) y conductuales (Conger, Conger y Scaramella, 1997; Parra y Oliva, 2006). Por su parte Kerr y Stattin (2000) encontraron que, más que las estrategias activas que los padres y madres utilizan para supervisar el comportamiento del adolescente, es la revelación por parte de éste a sus padres/madres y por su propia iniciativa lo que mejor predice el ajuste del menor, algo que también han encontrado otros estudios (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007).



En general, los resultados de investigación han demostrado la asociación entre la práctica del estilo democrático y un sano desarrollo psicológico durante la infancia, que se concreta en buenos índices de autoestima, estabilidad emocional, capacidad de autocontrol, buen rendimiento académico y bajos niveles de comportamiento antisocial (Jiménez y Muñoz, 2005). Los estilos autoritario y negligente se encuentran especialmente asociados a conductas agresivas con los iguales por parte de los niños/as criados en esos ambientes; igualmente asociado a esas conductas está el uso del castigo físico que actúa como activador de las mismas. Además, la agresión hacia los iguales se encuentra asociada al rechazo por parte de los iguales y, a largo plazo, con el comportamiento antisocial (véase la revisión de Arranz, 2004). Durante la adolescencia, el estilo democrático continúa siendo el que más favorece el desarrollo de chicos y chicas, y los hijos/as de padres/madres democráticos presentan los niveles más altos de autoestima y desarrollo moral, manifiestan un mayor interés por la escuela y un mejor rendimiento académico, consumen menos sustancias y presentan menos problemas de conducta (Steinberg y Silk, 2002).

Recientemente se han descrito nuevos modelos para conceptualizar y medir los estilos educativos, como es el basado en las dimensiones de afecto–comunicación, promoción de autonomía, control conductual, control psicológico, revelación y humor (Oliva, Parra y Arranz, 2008). El estilo educativo se expresa también en la manera en la que los padres afrontan los conflictos que se le plantean a lo largo del proceso de crianza; Pridham et al (1995) describen los estilos autorizado y autoritario de resolución de conflictos. El uso de estrategias avanzadas de resolución de conflictos, como la clarificación y planificación, está asociado a las aptitudes verbales y preparación de las madres para solucionar problemas prácticos.

La frecuencia del conflicto marital y la exposición de los niños/as al mismo es otro indicador fundamental de la calidad del contexto familiar. En general se puede afirmar que la baja exposición al conflicto es un factor protector para el desarrollo socioemocional y que la alta exposición a él constituye un factor de riesgo. (Cantón, Cortés y Justicia, 2007; Grych y Fincham, 2001). El conflicto marital está influido por variables macro y exosistémicas; Shaffer (1996) evidencia la cadena que se establece entre la inestabilidad laboral y económica de la pareja con la consiguiente respuesta depresiva por parte de uno o de los dos miembros (Jaffee y Poulton, 2006) y el posterior aumento del conflicto y del estrés entre



ellos que acaba conduciendo a una crianza deficitaria. Por otra parte, Oliva, Morago y Parra (2009) encontraron que los sucesos vitales estresantes experimentados por una muestra de adolescentes conllevaban un aumento de sus problemas internalizantes y externalizantes entre los 15 y los 18 años, salvo entre aquellos que gozaban de un medio familiar caracterizado por el apoyo y la supervisión, lo que indica que incluso durante los últimos años de la adolescencia el apoyo parental continúa siendo un importante factor de protección.

La calidad de las relaciones entre hermanos y hermanas también se halla asociada al ajuste personal durante la adolescencia, como se evidencia en el trabajo de Oliva y Arranz (2005), donde se encuentra que en las adolescentes una buena relación con los hermanos se halla asociada con unas buenas relaciones con los padres y madres, con los iguales y con altos niveles de autoestima y satisfacción vital.

Otra referencia muy significativa en el mundo de la parentalidad positiva se encuentra en la propuesta teórica y de intervención desarrollada en muchos países a través de la AIFREF (Asociación Internacional para la Formación e Investigación en Educación Familiar) y que se basa en el paradigma de las 12 necesidades, aglutinadas en los cuatro campos afectivo, cognitivo, social y de valores (Pourtois y Desmet, 2006). En ella se recoge una propuesta sistemática que será también fundamento de la que se realiza en este trabajo con la formulación del COPP.

Una vez revisada la literatura científica que avala la relación directamente proporcional entre la calidad de los contextos familiares y un sano desarrollo psicológico, cabe mencionar algunos datos relativos al incremento de los problemas de conducta, comportamiento antisocial y patologías de salud mental, que se ha producido en el mundo occidental durante los últimos años. Siguiendo la revisión efectuada por Asmussen (2011) se constata que en los países industrializados de habla inglesa muchos niños/as y jóvenes no están evolucionando adecuadamente; por ejemplo, en el Reino Unido cada año se diagnostica un problema de salud mental a un niño/a de cada 10 (Green et al., 2005).

Esta frecuencia es más alta en Australia, Canadá y los Estados Unidos, donde entre un 12 y un 14 por ciento de toda la población infantil padecen en algún momento un problema diagnosticable de salud mental. Los problemas de salud mental en la infancia incluyen alteraciones emocionales, tales como depresión y ansiedad, y problemas de



comportamiento, tales como desordenes de conducta e hiperactividad. Asmussen (2011) concluye, apoyándose en los trabajos de Costello et al. (2003) y Der Jafee et al. (2005) que entre el 35 y el 40 por ciento de todos los niños/as en las sociedades anglosajonas habrán sido diagnosticados con un problema de salud mental para cuando alcancen los 18 años. (McGorry et al 2007 y Waddell et al 2005). Otros datos significativos para apoyar la necesidad del desarrollo de políticas de parentalidad positiva proceden de los indicadores sobre fracaso escolar y de otros tan dramáticos como el incremento de la violencia filio-parental que se ha producido recientemente (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007).

Según señala Asmussen (2011), cuando los problemas de salud mental se dejan sin tratar, aparecen consecuencias a largo plazo en ámbitos como el logro de empleo o las relaciones con la pareja. Igualmente, señala que el coste para la comunidad de un niño/a de 10 años con un problema de salud mental es hasta diez veces mayor que el coste que genera un niño/a sano debido a los costes paralelos que los problemas de salud mental generan en asistencia especializada y en los sistemas judicial y escolar. En la medida en que los problemas de salud mental están claramente asociados a una crianza disfuncional en contextos familiares inadecuados, se hace evidente la pertinencia de la implementación de políticas preventivas, como los son las de parentalidad positiva objeto de este estudio.

El cuanto a las circunstancias demográficas y relacionales de las familias vascas que aconsejan la intervención social a través de las prácticas de parentalidad positiva y a la vista de los documentos oficiales mencionados anteriormente (Gobierno Vasco 2010a y b; Gobierno Vasco 2011a, b y c), cabe mencionar el alto porcentaje de familias monoparentales con prole dependiente que la necesitan (40 % del total de familias monoparentales y que suponen el 3 % de las familias vascas). Partiendo del hecho de que estas familias presentan mayores índices de riesgo y exclusión, es evidente que deben ser objeto de diversas medidas de apoyo, incluidas las de parentalidad positiva. También resulta significativo el 18,8% de familias que declaran tener algún problema grave relacionado con sus hijos e hijas menores de 18 años. Igualmente son relevantes algunos datos relativos a la comunicación familiar que, en términos generales, es difícil con el padre (38 % de los encuestados tienen problemas para hablar con el padre sobre temas que les preocupan) y mucho más fluida con la madre (teniendo problemas para hablar el 14 %). También cabe mencionar que en el año



2010, 9500 menores fueron atendidos en servicios de salud mental de los tres territorios de la CAPV.

Por otra parte, y aunque el número de separaciones y divorcios con hijos a su cargo ha disminuido de manera significativa entre 2005 y 2009 (1000 casos menos), en 2009 se produjeron 2088 separaciones de parejas con hijos a su cargo. En muchos casos, el proceso de separación y divorcio implica que los y las menores están expuestos al conflicto entre sus padres, una de las experiencias con impacto más negativo en el ajuste psicológico infantil. Otros indicadores de conflicto son los casos de menores desaparecidos (1260 en 2010, que aparecen mayoritariamente en el mismo año), los casos de menores con medidas derivadas de casos de agresión filio-parental (49 casos en 2007) y los indicadores sobre delitos de victimización a menores en el entorno familiar (395 casos en 2010).

También merecen atención los datos relativos a los consumos precoces de alcohol y otras sustancias; la edad media del inicio del consumo de alcohol en la CAPV es de 13 años y casi un 20% de los menores de esta comunidad consumen alcohol todas las semanas; además, un 26 % de la población vasca entre 15 y 19 años se declara bebedora excesiva o de riesgo durante el fin de semana. Por otra parte, un 20 % de la población entre 15 y 19 años consume cannabis y su porcentaje de consumo experimental sube hasta el 43,8 %.

Finalmente, y partiendo de los documentos Gobierno Vasco 2011b y 2011c, se constata una práctica de pautas de crianza sobreprotectoras por parte de las familias vascas. También son relevantes los datos que muestran las frecuencias de conductas de riesgo o los datos referentes a las problemáticas educativas que se identifican entre las familias y la escuela, que tienen que ver con los hábitos de autonomía, comportamientos de autorregulación, disciplina, etc.

Otra cuestión esencial para apoyar el desarrollo de políticas de parentalidad positiva procede de la constatación de los efectos positivos que produce su aplicación. Los datos de investigación disponibles sugieren que los programas que enseñan a los padres y madres a interactuar adecuadamente con sus hijos e hijas y a neutralizar los comportamientos negativos de los mismos son especialmente eficaces en la reducción de la tendencia a padecer problemas de comportamiento durante la adolescencia y la adultez (Pritz y Jones, 2003). Los datos también sugieren que, cuando estos programas están disponibles para la población general, se obtienen beneficios globales para la población en términos de



reducción de delitos juveniles, consumos inadecuados, reducción de maltrato infantil y aumento del rendimiento escolar (Asmussen, 2011).

La aplicación de programas basados en la evidencia ha sido analizada desde el punto de vista de su rentabilidad económica. Por ejemplo, la aplicación del programa *Perry Preschool* en los Estados Unidos de América supuso un ahorro de tasas de 7 dólares por cada dólar invertido en el mismo (Aos et al., 2004). En los Estados Unidos se creó la *Coalición para la Política Basada en la Evidencia* para garantizar que el gobierno sólo implementara programas con un amplio apoyo de investigación empírica sobre su eficacia; siguiendo la recomendaciones de la coalición, la administración Obama ha comprometido un presupuesto superior a los 8 millones de dólares para programas de visita familiar basados en la evidencia a desarrollar en los próximos diez años.



4. COMPETENCIAS EN PARENTALIDAD POSITIVA, SU TRANSMISIÓN Y SU EVALUACIÓN

El objetivo de las políticas de parentalidad positiva es conseguir que las madres y padres se formen en su función educadora. En la medida en la que esta formación es una actividad educativa, debe compartir los criterios metodológicos mínimos para su sistematización y desarrollar las didácticas adecuadas para su transmisión. Este hecho conduce directamente a la necesidad de utilizar el constructo teórico de la competencia para denominar a aquellas habilidades que los padres y madres deben adquirir para ejercer su acción educativa.

Dada la gran variabilidad de definiciones, formatos y contenidos que se encuentra en el ámbito de la intervención en parentalidad positiva relativa a las competencias parentales, se hace necesario realizar una propuesta conceptual e instrumental que ponga a disposición de los profesionales un CV (Curriculum Vitae) de las competencias parentales mínimas a desarrollar por las estrategias de intervención con padres y madres.

En un principio, para organizar el material puede resultar clarificador utilizar la división clásica entre competencias de *Conocimiento*, *Instrumentales* y *Ejecutivas*. También se debe tener en cuenta la distinción entre lo que son dimensiones de la crianza y/o variables del contexto familiar y lo que son estrictamente competencias parentales. Es importante resaltar que no todas las acciones de intervención en parentalidad positiva se centran en la adquisición de competencias parentales por parte de las familias; hay aspectos, como el nivel económico y educativo de las familias o el vecindario donde residen, que influyen en la calidad del contexto familiar sin ser, propiamente dichas, competencias parentales.

Por otra parte, conviene poner de manifiesto que los resultados de investigación en el campo de las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico deben ser trasladados al campo de la intervención y convertidos en competencias a diversos niveles. Por ejemplo, los datos de investigación muestran los beneficios de la organización de un cuidado sustituto de calidad para un sano desarrollo psicológico infantil (Belsky, 2006). Partiendo de esa evidencia, los padres y madres deberían SABER (*competencia de*



conocimiento) cuales son las condiciones óptimas del cuidado sustituto y también deberían *APLICAR (competencia instrumental y ejecutiva)* esos conocimientos a su realidad particular.

En definitiva, parece ser un objetivo relevante el hecho de elaborar una propuesta bien articulada de competencias parentales en el marco de otras variables que las pudieran influir. Par ello, es imprescindible aplicar un diseño ecológico (Bronfrenbrenner, 1979, 2005) que incluya variables de parentalidad positiva y competencias de parentalidad positiva.

Una cuestión central en el ámbito de la modificación o adquisición de competencias nuevas reside en la calidad didáctica del procedimiento utilizado para su modificación o adquisición. El objetivo educativo último es que se produzca un aprendizaje solvente del conocimiento teórico sobre una competencia concreta y también del manejo instrumental que pueda requerir para lograr ejecutarla en un contexto determinado.

El hecho de conocer cómo se hace algo no implica que ese algo se sepa llevar a la práctica de manera eficaz; por lo tanto, la metodología para lograr la competencia es una cuestión de capital importancia. En este campo se encuentran planteamientos diferentes basados en presupuestos dispares acerca del proceso educativo de adquisición de competencias. Básicamente se pueden identificar dos procedimientos didácticos diferentes, uno de ellos basado en los principios del condicionamiento operante y el otro basado en los procedimientos constructivistas del aprendizaje experiencial (Rodrigo et al., 2010a y b).

Por otra parte, la utilización del lenguaje de las competencias supone una sistematización imprescindible de cara a la elaboración de instrumentos de evaluación del contexto familiar en la medida en que cada competencia será evaluada a través de diferentes indicadores empíricos sobre su presencia o ausencia; estos indicadores pueden proceder de la observación directa, de la entrevista familiar o de cuestionarios acerca de un conjunto de competencias. Igualmente, la correcta evaluación de los propios programas va a descansar en la existencia de unas competencias bien definidas en términos mensurables. Sobre estos supuestos se aplica el procedimiento más generalizado de evaluación de programas el RCT (estrategia de control aleatoria) que consiste en la evaluación de los programas a través de un diseño longitudinal que registra medidas previas a la aplicación del programa en el grupo control y en el grupo experimental, siendo en este último donde se realiza la exploración aleatoria una vez aplicado el programa. Una articulación de síntesis entre la justificación científica de la implementación de programas de parentalidad positiva



(apartado 3 de este informe) y la pertinencia del uso del lenguaje de competencias (apartado 4), se puede encontrar en la propuesta de Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva (COOP) que se expone en el punto 8 de este informe. Para obtener una información más exhaustiva acerca del constructo teórico-práctico que subyace al lenguaje de las competencias, se pueden consultar los trabajos de Mulder, Weigel y Collings (2008) y Rodrigo, Quintana, Cabrera y Máiquez (2009).



5. PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO

El objetivo de este proyecto es conocer cuáles son los programas, actividades o, en definitiva, iniciativas relacionadas con la “parentalidad positiva” que están vigentes en la actualidad o durante el 2011 (y se ha tenido noticia de los mismos, pudiendo haber sido identificados) en la Comunidad Autónoma del País Vasco y que son ofrecidas por entidades públicas y/o privadas para familias con hijos e hijas de 0 a 18 años pertenecientes a la población general de riesgo medio o bajo.

El tipo de programas y/o actividades incluidas en el estudio son aquellas que cumplen las siguientes características:

- Programas/actividades de carácter preventivo.
- Programas/actividades dirigidas a la población general de riesgo medio bajo.
- Programas/actividades dirigidos a familias con hijos e hijas de 0 a 18 años
- Programas/actividades con una línea base de actuación sobre Parentalidad Positiva relacionados con la crianza y educación de los hijos e hijas.
- Programas/actividades procedentes de las áreas de Servicios Sociales y/o Educación de los Ayuntamientos y Mancomunidades, de las Asociaciones sin Ánimo de Lucro que trabajan con y para familias y de los Servicios a Familias ofrecidos por los centros escolares.

5.1. Muestra: Mancomunidades

Una vez analizado el listado completo de las Mancomunidades existentes en los tres territorios históricos se seleccionaron todas aquellas que compartían como competencia de actuación servicios sociales y/o educación, resultando las siguientes:

Tabla 1: mancomunidades objeto de estudio

Bizkaia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mancomunidad de Arratia 2. Mancomunidad de Encartaciones 3. Mancomunidad de Lea-Artibai 4. Mancomunidad de la Merindad de Durango 5. Mancomunidad de Servicios Sociales de Bustuarialdea 6. Mancomunidad de Servicios del Txorierrri
---------	--



	7. Mancomunidad de Servicios de Uribe-Kosta 8. Mancomunidad Consorcio de Mungialdea
Araba	1. Cuadrilla de Añana 2. Cuadrilla de Ayala 3. Cuadrilla de Campezo 4. Cuadrilla de Laguardia 5. Cuadrilla de Salvatierra 6. Cuadrilla de Zuia
Gipuzkoa	1. Mancomunidad de Aiztondo 2. Mancomunidad de Saiaz 3. Mancomunidad de Urola-Garaia 4. Mancomunidad de Uli 5. Mancomunidad de Urola-Kosta

Ayuntamientos

El objetivo del proyecto inicial era analizar los programas de Parentalidad Positiva que había en los Ayuntamientos que superaran los 50.000 habitantes, sin embargo debido a que el equipo de trabajo consideró que no era suficiente para reflejar la realidad actual de los programas vigentes, ya que se acotaba demasiado el objeto de estudio, se consideró el hecho de bajar a 25.000 habitantes para poder recoger un mayor número de programas. Los municipios resultantes fueron los siguientes:

Tabla 2: ayuntamientos con más de 25.000 habitantes objeto de estudio

Bizkaia	- Barakaldo (99.074 habitantes) - Basauri (42.542 habitantes) - Bilbao (353.296 habitantes) - Durango (28.640 habitantes) - Erandio (25.000 habitantes) - Galdakao (29.194 habitantes) - Getxo (80.418 habitantes) - Leioa (30.165 habitantes) - Portugalete(47.739 habitantes) - Santurtzi (46.810 habitantes) - Sestao (28.970 habitantes)
Araba	Vitoria-Gasteiz (237.150 habitantes)
Gipuzkoa	Donostia-San Sebastián (182.094 habitantes)



	Eibar (27.201 habitantes) Irún (60.076 habitantes) Rentería (38.738 habitantes)
--	---

Asociaciones

Se incluyeron asociaciones sin ánimo de lucro que trabajaran con y para familias. Asociaciones del tercer sector (Asociaciones civiles, fundaciones, cooperativas, colegios profesionales, etc.). El listado fue facilitado por la Dirección de Política Familiar y Comunitaria del Gobierno Vasco, resultando las siguientes Asociaciones:

Tabla 3: centros educativos concertados y/o privados.

Acción Familiar Euskadi
Agintzari S. Cooperativa de Iniciativa Social
Agipad, Asociación Guipuzcoana de Investigación y Prevención del abuso de las drogas.
Asociación Socioeducativa Kiribil Sarea
Lagungo Centro de Orientación Familiar
Hirukide: Federación de Asociaciones de Familias Numerosas de Euskadi.
EDE: Fundación Canónica Autónoma EDE.
Fundación Harribide
Kidetza
Emakunde

Centros educativos concertados y/o privados

Se realizó una selección aleatoria de quince centros por territorio histórico obtenidos de una combinación del listado oficial de centros privados de las listas del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, resultando los siguientes:

Tabla 4: centros educativos concertados y/o privados

Araba	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ikastola Aresketa 2. Bastide Ikastola 3. Laudio Ikastola 4. Oiongo San Vicente Ikastola 5. Olabide Ikastola
-------	--



	<ul style="list-style-type: none"> 6. Lautade Ikastola 7. ASSA Ikastola 8. Colegio Hogar San José 9. Colegio Nazaret 10. Colegio Niño Jesús 11. Colegio Carmelitas Sagrado Corazón 12. Colegio Jesús Obrero 13. Colegio Diocesanas 14. Colegio Pedagógico San Prudencio 15. Colegio Apostólico San José
Bizkaia	<ul style="list-style-type: none"> 16. Nuestra Señora de Begoña 17. Colegio José Calasanz 18. Colegio Salesianos 19. La Salle (Bilbao) 20. Colegio Jesús y María 21. Colegio Maristas 22. Colegio Fátima 23. Ikastola Begoñazpi 24. Ikastola Urretxindorra 25. Ikastola Lauro 26. Ikastola Lauaxeta 27. Colegio Irlandesas 28. Ikastola Larramendi 29. Colegio Askartza Claret 30. Colegio Madre del Divino Pastor
Gipuzkoa	<ul style="list-style-type: none"> 31. San Benito Ikastola 32. Axular Lizeo 33. Ekintza 34. Herri Ametza 35. San José de Floreaga 36. El Pilar 37. La Asunción Miracruz 38. Beasain Ikastola 39. Gaztelupe-Aimazubi 40. Orereta Ikastola 41. Usabalgo Laskorain Ikastola 42. La Salle (Eibar) 43. Ama Guadalupekoa 44. Presentación de María 45. Murumendi



5.2. Procedimiento de recogida de los datos

Una vez establecidos los listados de entidades objeto del proyecto, se contactó con cada una de ellas bien por teléfono, bien por correo electrónico, con la finalidad de informar sobre el proyecto y solicitar su colaboración. Las entrevistas se llevaron a cabo en el idioma solicitado por cada entidad participante.

Cada una de las entidades pertenecientes a los tres grupos ha sido tratada individualmente y aunque se parte de un protocolo de actuación base que se especifica a continuación, con el fin de conseguir la mayor información posible y facilitar la participación del personal implicado, se adecua el protocolo a las necesidades individuales de cada entrevistado o entrevistada. El protocolo formal de actuación con las entidades ha sido el siguiente:

Información sobre el proyecto: se envía un mensaje de correo electrónico a la persona responsable de Servicios Sociales y/o Educación del ayuntamiento o mancomunidad, al responsable de la Asociación y al responsable de los Centros escolares, informando del proyecto y solicitando su colaboración (se adjunta carta oficial del Gobierno Vasco: anexo I).

Unificación de criterios: se realiza un contacto telefónico con la persona responsable del área o departamento (servicios sociales y/o educación) para:

- Comprobar la recepción adecuada de la información.
- Conocer si existe en funcionamiento o ha existido durante el 2011 algún programa o actividad que pudiera ser objeto de estudio para el proyecto planteado, teniendo en cuenta criterios relacionados con parentalidad positiva.
- Envío de un documento resumen sobre los contenidos básicos de la parentalidad positiva.
- Una vez establecidas las bases (conocimiento del proyecto y conocimiento de los contenidos), se confirma la existencia o no de programas/actividades susceptibles de ser incluidos en este estudio.

Selección de los programas: cada responsable es libre de delimitar aquellos programas de la entidad a la que pertenece que van a ser tratados a partir de la entrevista



establecida (anexo I). La entrevista anexada hace referencia a la entrevista completa dirigida a Ayuntamientos y Mancomunidades. La entrevista dirigida a Asociaciones y Centros Educativos queda adaptada al grupo que hace referencia.

Recogida de Información. Cada responsable de los programas ya identificados elige la modalidad que prefiere para realizar la entrevista:

- Entrevista personal.
- Entrevista telefónica.
- Entrevista por correo electrónico: se trata de facilitar al entrevistado la entrevista por correo electrónico que la rellene y reenvíe resolviendo las dudas que surjan bien telefónicamente bien por correo electrónico.
- Entrevista desde la Web: se trata de completar la entrevista conjuntamente, es decir el entrevistador recoge la información que hay en la Web sobre el programa (señalado previamente por el entrevistado) y adecua la información en el formato entrevista. Posteriormente es enviada al entrevistado el cual la completa con más datos y se planifica una supervisión conjunta del resultado.

Todos los formatos de recogida de información se podían combinar según las necesidades y requerimientos de cada entidad. Por ejemplo, a aquellas entidades que así lo han requerido, antes de introducir la entrevista a la base de datos se les ha enviado la misma vía correo electrónico para su supervisión definitiva, independientemente de la modalidad de procedimiento escogido.

5.3. Otras cuestiones relativas a la recogida de la información

Prórroga de recogida de información: a pesar de facilitar diferentes vías y estrategias de comunicación para facilitar el trasvase de información, algunos programas requieren de más tiempo para ser completados, por ello se facilita a los entrevistados más tiempo para poder finalizar y reenviar la entrevista. El hecho de que la entrevista sea completada por el entrevistador y entrevistado por las diferentes vías, incluyendo supervisiones posteriores, ha dilatado el proceso de recogida de datos aunque como resultado final ha supuesto mayor calidad de la información recogida.



Archivo de la información: las entrevistas recogidas se archivan en formato Word individualmente y en la matriz de datos del programa SPSS para el tratamiento estadístico de los datos.

Valoración general de los programas:

Objetivos: en función de los siguientes criterios de calidad se aplica el procedimiento de “acuerdo inter-jueces” para valorar la calidad de los *objetivos*, *contenidos*, *la didáctica*, los materiales y los *fundamentos científicos* de los programas. Los *objetivos* de cada programa se recogen en la pregunta 31 de la entrevista, en la pregunta 32 se recoge la valoración que hace el entrevistado de esos objetivos y seguido se añade una variable en la que el grupo de entrevistadores hace una valoración de los objetivos de 0-10 basada en los siguientes criterios como indicadores de calidad:

- Vocabulario formulado en términos de competencias.
- Claridad y precisión conceptual.
- Ajuste a temas de parentalidad positiva.

Los contenidos de cada programa se recogen en la pregunta 34 de la entrevista y en la pregunta 35 se recoge la valoración que hace el entrevistado de esos contenidos. Posteriormente, se añade una variable en la que el grupo de entrevistadores hace una valoración de los contenidos de 0-10 basada en los siguientes criterios como índices de calidad:

- Ajuste a temas de parentalidad positiva.
- Claridad y precisión conceptual.
- Exhaustividad de los contenidos.

Los materiales de cada programa se recogen en la pregunta 38 de la entrevista; en este caso, seguido se añade una variable en la que el grupo de entrevistadores hace una valoración de los materiales de 0-10 basada en los siguientes criterios como índices de calidad:

- Si existen o no.
- Si existen calidad de los mismos: ajuste para temas relacionados con parentalidad positiva.
- Calidad y precisión conceptual.



Didáctica: la calidad didáctica de cada programa se recoge en la pregunta 44 de la entrevista; en la pregunta 45 se recoge la valoración que hace el entrevistado de esa didáctica y seguido se añade una variable en la que el grupo de entrevistadores hace una valoración de la didáctica de 0-10 basada en los siguientes criterios como índices de calidad:

- Modalidad de la acción (conferencia, curso...).
- Eficacia del procedimiento.
- Satisfacción del usuario.
- Interacción real según la combinación de didácticas o no.

Los fundamentos científicos sobre los que se basan los programas se recogen, si los hubiera, en la pregunta 46 de la entrevista; en este caso, seguido se añade una variable en la que el grupo de entrevistadores hace una valoración de esos fundamentos científicos de 0-10 basada en los siguientes criterios como índices de calidad:

- Bases científicas en programas ya conocidos.
- Publicaciones científicas sobre su aplicación: evidencia de la eficacia de ese programa).
- Calidad de la evaluación.

Tratamiento estadístico de los datos: una vez archivada la información de cada programa en la matriz de datos, se procede al análisis y combinación de los mismos con los diferentes descriptores.

En el Anexo II se especifican todos los programas seleccionados por los entrevistados de los diferentes organismos objeto de estudio (ayuntamientos, mancomunidades, asociaciones y centros escolares).

Perfil profesional de los informantes: los datos fueron proporcionados por los responsables de los programas y actividades incluidos en el estudio, la cualificación profesional de los profesionales entrevistados se ajusta a la distribución de la tabla 5:

Tabla 5: perfil profesional de los informantes

PERFIL PROFESIONAL	F	%
Doctorado en Psicología:	1	0'7%
Licenciatura en Psicología	32	24'8%
Licenciatura en Pedagogía	2	1'5%



Diplomatura en Trabajo Social	49	37'9%
Estudios superiores sin especificar	7	5'4%
Diplomatura en Ciencias Empresariales	2	1'5%
Licenciatura en Derecho	3	2'3%
Licenciatura en Derecho y Diplomatura en Trabajo Social	2	1'5%
Formación media sin especificar	2	1'5%
Licenciatura en Sociología	1	0'7%
Licenciatura en Sociología y Máster en Servicios Sociales	2	1'5%
Licenciatura en Geografía e Historia	3	2'3%
Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Pedagogía	3	2'3%
Licenciatura en Pedagogía y Máster en drogodependencias	1	0'7%
Licenciatura en Filosofía	2	1'5%
Licenciatura en Psicopedagogía	1	0'7%
Licenciatura en Medicina	3	2'3%
Licenciatura en Medicina y Máster en Política Social	1	0'7%
Licenciatura en Pedagogía y Educador Social	1	0'7%
Educador/a	2	1'5%
Ayudante Social	1	0'7%
No consta	8	6'2%



6. RESULTADOS, VALORACIONES Y RECOMENDACIONES

En este estudio se han analizado 129 actividades y programas de parentalidad positiva (alguno de ellos repetido: véase los programas de las Cuadrillas de Araba o el Servicio de Orientación Familiar que ofrece Etxadi), implementados por 46 entidades diferentes entre Ayuntamientos, Mancomunidades, Diputaciones y Asociaciones. Se debe mencionar que en la detección de los programas se han aplicado criterios cualitativos para determinar su calificación como programas de parentalidad positiva, refiriéndose fundamentalmente a su carácter de prevención primaria; esto significa que existen programas dirigidos a familias que no están incluidos en este estudio porque no se han calificado como programas de parentalidad positiva. Los programas llevados a cabo por centros educativos privados han sido recogidos en este estudio y se efectuará una valoración sobre los mismos en otro apartado del presente informe. La distribución de los programas detectados de parentalidad positiva entre las distintas entidades se puede consultar en la tabla número 6.

Tabla 6: distribución de programas por instituciones

02 INSTITUCIÓN	Nº progr. Frecuencia	Porcentaje
Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz	13	10,1
Ayuntamiento de Portugalete	9	7,0
Ayuntamiento de Barakaldo	6	4,7
Ayuntamiento de Bilbao	6	4,7
Cuadrilla de Añana	6	4,7
Cuadrilla de Ayala	6	4,7
Cuadrilla de Campezo	6	4,7
Cuadrilla de Laguardia	6	4,7
Cuadrilla de Salvatierra	6	4,7
Cuadrilla de Zuia	6	4,7
Ayuntamiento de Leioa	5	3,9
Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián	4	3,1
Ayuntamiento de Galdakao	3	2,3
Ayuntamiento de Santurtzi	3	2,3
LAGUNGO (centro de orientación familiar de Bilbao)	3	2,3
Mancomunidad Lea-Artibai	3	2,3
AFE (Acción Familiar de Euskadi)	2	1,6
AGIPAD (asoc. Gipuz. de investig. y prev. abuso drogas)	2	1,6



Ayuntamiento de Eibar	2	1,6
Ayuntamiento de Irún	2	1,6
Ayuntamiento de Rentería	2	1,6
EMAKUNDE	2	1,6
Mancomunidad Arratia	2	1,6
Mancomunidad Durango	2	1,6
Mancomunidad Uribe-kosta	2	1,6
AGINTZARI (sociedad cooperativa de iniciativa social)	1	,8
Asociación Socioeducativa KIRIBIL SAREA	1	,8
Ayuntamiento de Basauri	1	,8
Ayuntamiento de Durango	1	,8
Ayuntamiento de Erandio	1	,8
Ayuntamiento de Getxo	1	,8
Ayuntamiento de Sestao	1	,8
EDE (fundación canónica autónoma)	1	,8
HARRIBIDE Fundación	1	,8
HIRUKIDE (fed. Asoc. de familias numerosas de Euskadi)	1	,8
KIDETZA	1	,8
Mancomunidad Aiztondo	1	,8
Mancomunidad Busturialdea	1	,8
Mancomunidad Uli	1	,8
Mancomunidad Encartaciones	1	,8
Mancomunidad Mungialdea	1	,8
Mancomunidad Saiaz	1	,8
Mancomunidad Txorierrri	1	,8
Mancomunidad Urola-Garaia	1	,8
Mancomunidad Urola-kosta	1	,8
Total	129	100,0

Tabla 7: distribución de programas por territorios históricos

Territorio Histórico	Frecuencia	Porcentaje
BIZKAIA	57	44,1
ARABA	49	38,0
GIPUZKOA	18	14,0
CAPV-EAE	5	3,9
Total	129	100,0



Se observa una cierta descompensación territorial entre los tres territorios de la CAPV en lo que se refiere a la oferta pública de programas de programas de parentalidad positiva (PPP). Proporcionalmente, es el territorio alavés es el que posee mayor implantación de programas y actividades de parentalidad positiva. Para ponderar adecuadamente esta descompensación a favor del territorio alavés hay que tener en cuenta que 6 programas concretos se repiten en las seis cuadrillas del territorio, en una acción mancomunada y coordinada por la Diputación, que atiende a varios ayuntamientos de reducido tamaño. La responsabilidad fundamental de la gestión de los programas en el ámbito público corresponde a los ayuntamientos y mancomunidades y, ocasionalmente, a las diputaciones que, en general, atienden preferentemente a familias en situación de riesgo. En ocasiones se ha detectado la existencia de programas muy similares en distintas concejalías de un mismo ayuntamiento, sin existencia de coordinación alguna entre las mismas, ni siquiera a efectos de la difusión de tales actividades entre la población a la que van dirigidas.

Recomendaciones:

- Aumentar la implementación de PPP en los territorios de Gipuzkoa y en Bizkaia.
- Optimizar y coordinar los recursos de PPP existentes en una misma institución.
- Potenciar la oferta de servicios de PPP de forma mancomunada.

En cuanto a la adscripción de los PPP en los organigramas institucionales se constata que mayoritariamente se encuentran en el área de prevención de drogodependencias, seguida de las áreas de educación, servicios sociales y bienestar comunitario. Probablemente esta distribución se deba al intenso apoyo ofrecido históricamente por el Gobierno Vasco a las políticas de prevención de drogodependencias. La distribución de PPP por áreas se puede consultar en la tabla 8:

Tabla 8: distribución de PPP por áreas de gestión institucional.

ÁREA RESPONSABLE	Frecuencia	Porcentaje
Drogodependencias	50	38,8
Bienestar Comunitario	10	7,8
Educación	10	7,8
Servicios sociales	10	7,8
Acción social	9	7,0



Infancia y familia	7	5,4
Salud y consumo	4	3,1
Cooperación	2	1,6
Intervención familiar	2	1,6
Juventud	2	1,6
Alcaldía	1	,8
Familias y adolescencia	1	,8
Salud ambiental	1	,8
No refiere	20	15,5
Total	129	100,0

En términos generales, se puede afirmar que existe una sensibilidad generalizada a la intervención preventiva con familias, ya que existe siempre una concejalía o área que asume su gestión. Sin duda, la mayor sensibilidad procede del área de prevención de drogodependencias, muy extendida en los servicios sociales de la CAPV. Esta sensibilidad procede también del amplio corpus investigador que avala la influencia del contexto familiar en la etiología de los comportamientos de consumo. La oferta de PPP se ha constatado en la gran mayoría de las instituciones analizadas. También es significativo el hecho de que de forma habitual, las actividades de PPP se realizan de forma coordinada con las AMPAS de cada zona; esto da muestra de la sensibilidad de las instituciones las demandas concretas de las familias.

Recomendaciones:

- Aumentar la implementación de los PPP en diversas áreas de intervención de las diferentes instituciones, dado el carácter de prevención universal y de salud pública inherente al concepto de parentalidad positiva.
- Coordinar las estrategias de acción en PPP desde las acciones en medios de comunicación hasta la práctica individualizada con familias en sus diversos niveles.

En lo que se refiere a la evaluación de los programas se constata la práctica de algún tipo de evaluación de los PPP implementados; los datos relativos a esta práctica se pueden consultar en la tabla 9.



Tabla 9: práctica de la evaluación de programas

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	NO Frec.	NO %	SÍ Frec.	SÍ %	NO REF. Frec.	NO REF. %
¿Son evaluados los programas por la propia entidad que los implementa?	19	14,7	84	65,1	26	20,2
¿Son evaluados los programas por entidades externas?	87	67,4	14	10,9	28	21,7
¿Se recoge la opinión de los usuarios?	13	10,1	102	79,1	14	10,9

Los PPP son evaluados de forma mayoritaria por las propias instituciones que los aplican y únicamente en un 10,9 % son evaluados por agentes externos. La forma más extendida de evaluación es la satisfacción del usuario. Se constata que aproximadamente el 20 % de los programas no son sometidos a ningún tipo de evaluación y un 10 % de ellos no se someten a una evaluación ni siquiera por medio de la recogida de la satisfacción del usuario.

Recomendaciones:

- Fomentar la evaluación independiente de los programas.
- Incluir la evaluación del programa en el diseño metodológico de implementación del programa y en su presupuesto.
- Practicar procedimientos de evaluación diferentes a la satisfacción del usuario.
- Establecer un sistema de retroalimentación entre las características del programa y sus efectos en la población a la que va dirigido: esquema de investigación–acción–retroalimentación.

La modalidad de los PPP detectados en este estudio se puede consultar en la tabla 10:

Tabla 10: modalidad de los programas

MODALIDAD DEL PROGRAMA	Frecuencia	Porcentaje
PRESENCIAL	98	76
NO PRESENCIAL	14	11
PRESENCIAL Y NO PRESENCIAL	6	4.5
NO CALIFICABLE	11	8.5
Total	129	100,0



Se constata un predominio generalizado de los programas de tipo presencial, pero con un porcentaje del 11 % de programas de carácter no presencial y semi-presencial. Estos últimos son los que combinan sesiones presenciales con sesiones o interacción individualizada de forma telemática.

Recomendación:

- Aumentar progresivamente los programas semi-presenciales, dada la rápida mejora esperable de la accesibilidad a diferentes servicios desde los hogares vía telemática; también debido a la ventaja de confidencialidad que ofrece la relación por esa vía. La semi-presencialidad garantiza un contacto directo en modalidad de grupo y un contacto individualizado de manera telemática.

Los presupuestos destinados a los PPP detectados en este estudio se pueden consultar en la tabla 11.

Tabla 11: presupuestos de los programas

PRESUPUESTO DESTINADO	Frecuencia	Porcentaje
0-6000 EUROS	52	40,3
6000-12000 EUROS	10	7,8
12000-18000 EUROS	12	9,3
18000-24000 EUROS	4	3,1
24000-30000 EUROS	4	3,1
30000-36000 EUROS	4	3,1
36000-42000 EUROS	3	2,3
42000-48000 EUROS	2	1,5
54000-60000 EUROS	4	3,1
60000 en adelante	14	10,9
Total	109	84,5
No refieren	20	15,5
Total	129	100,0

Se constata que dos tercios (66,7%) de los programas se sitúan en un rango presupuestario inferior a los 36000 euros. Por otra parte el mayor volumen de programas, 40,3 %, recibe un presupuesto menor o igual a 6000 euros. Para matizar aún más este



resultado, conviene recordar que se desconoce el presupuesto designado a un 15,5% de las acciones llevadas a cabo.

Recomendación:

- El incremento presupuestario de los PPP se hace necesario para ejecutarlos con mayor rigor y sometidos a un proceso de evaluación y mejora constante. Los programas preventivos eficaces suponen un ahorro significativo en los sistemas de salud y educativos.

El 91,5 % de los programas analizados en este estudio ha tenido una continuidad en su implantación superior a un año.

Recomendación:

- Es conveniente la creación de un protocolo de indicadores para prorrogar la aplicación de los programas en base a criterios objetivos de calidad: eficacia, número de usuarios, etc.

En lo referente al idioma en el que se ofrecen los PPP, se constata que, aunque la oferta institucional sea bilingüe, el mayor número de usuarios utiliza el servicio en castellano (72,1 %), la distribución por idioma se muestra en la tabla 12

Tabla 12: Idioma más utilizado en el programa.

Idioma más utilizado en el programa	Frecuencia	Porcentaje
EUSKERA	7	5,4
CASTELLANO	93	72,1
AMBOS POR IGUAL	20	15,5
Total	120	93,0
No refiere	9	7,0
Total	129	100,0

Se constata que un 15,5 de los programas se usa indistintamente el Castellano o el Euskera y que únicamente en un 5,4 % de los programas el idioma utilizado preferentemente es el Euskera. En cualquier caso estos datos pueden ser explicados por el



perfil de implantación de los PPP, en ayuntamientos grandes y en zonas de habla mayoritaria castellana.

Recomendación:

- Fomentar la oferta bilingüe de programas respondiendo a la demanda real de cada zona.

A continuación se exponen los resultados relativos a la calidad de los objetivos, de los contenidos y de los procedimientos didácticos de los PPP; en la primera columna se reflejan los resultados de la evaluación de la calidad efectuada por la propia institución en la entrevista de toma de datos. En la segunda columna se reflejan los resultados de la evaluación de la calidad efectuada por el grupo de asesores, utilizando los criterios específicos expuestos en la sección de procedimiento de este informe; en la tabla número 13 se exponen los resultados relativos a la calidad de los objetivos:

Tabla 13: calidad de los objetivos:

Calidad de los objetivos	Calificado por la Institución		Calificado por externos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	5	3.9	14	10,9
MEDIO	73	56.5	43	33,3
ALTO	38	29.5	62	48.1
Total	116	89.9	119	92,2
No calificable	13	10.1	10	7,8
Total	129	100,0	129	100,0

Se constata que la calificación institucional se concentra en el valor medio y que la calificación externa incluye más programas en el valor bajo y reduce los calificados como medios por la institución. En cualquier caso la valoración externa incluye a casi el 50% de los programas en un nivel alto y a un 81,4% en niveles de calidad aceptable, quedando en un nivel bajo un 10,9 de los programas. La valoración general es positiva, especialmente desde



la perspectiva del cumplimiento de los temas nucleares en el ámbito de la parentalidad positiva.

Recomendaciones:

- Los objetivos de los programas de PP se deben formular en términos concisos, excluyentes conceptualmente, centrados en contenidos de parentalidad positiva y ofreciendo indicadores de su consecución en términos mensurables que faciliten su evaluación.
- En general es deseable acordar criterios de evaluación entre la institución y el evaluador externo.

Los resultados referentes a la calidad de los contenidos se exponen en la tabla 14.

Tabla 14: calidad de los contenidos

Calidad de los contenidos	Calificado por la Institución		Calificado por externos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	7	5.4	17	13.2
MEDIO	69	53.5	69	53.5
ALTO	37	28.7	31	24
Total	113	87.6	117	90.7
No calificable	16	12.4	12	9.3
Total	129	100,0	129	100,0

Se constata que más del 75% de los contenidos de los programas se sitúan en una evaluación externa entre media y alta; un 13,2 reciben una evaluación externa que les sitúa en niveles bajos. Tanto en los contenidos como en los objetivos, los programas que aparecen en la tabla como no calificables son aquellos cuya información sobre esos aspectos es insuficiente para poderlos evaluar, en muchos casos porque no están formulados en términos explícitos o por escrito.

Recomendación:

- Previamente a la aplicación de un programa es conveniente solicitar una evaluación especializada sobre la calidad de los contenidos del mismo.



Los datos referentes a la evaluación de la calidad de los procedimientos didácticos se exponen en la tabla 15.

Tabla 15: calidad de los procedimientos didácticos

Calidad de los procedimientos didácticos	Calificado por la Institución		Calificado por Externos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	8	6.2	19	14.7
MEDIO	68	52.7	56	43.4
ALTO	35	27.1	23	17.8
Total	111	86	98	76
No calificable	18	14	31	24
Total	129	100,0	129	100,0

Estos datos muestran la mayor disparidad de resultados entre la evaluación institucional y la externa; en la evaluación externa la calidad de los contenidos obtiene la mayor frecuencia de evaluaciones en el nivel bajo, comparada con la evaluación de los objetivos y con la de los contenidos, y la menor frecuencia en el nivel alto. Por lo tanto, esta evaluación es la más deficitaria de las expuestas. Esta valoración más baja no se debe al hecho de una deficiente calidad de los procedimientos en sí sino al hecho de su valoración desde el punto de vista de la eficacia del procedimiento para que unas madres o padres adquieran una o varias competencias parentales; por ejemplo, una conferencia magistral puede ser brillante y mostrar su eficacia para informar debidamente de un tema, pero no es el medio más eficaz para habilitar a padres y madres en el uso de una competencia.

Recomendación:

- Avanzar en el uso de procedimientos eficaces para la adquisición de competencias parentales. Ello implica la utilización de estrategias activas, de carácter práctico y adaptadas a situaciones reales de la vida diaria. También implica la reflexión sobre la propia experiencia de crianza y la construcción de aprendizajes significativos personalmente. El enfoque constructivista de aprendizaje es el más adecuado para la adquisición eficaz de competencias parentales.

Los datos referentes a la metodología del programa se exponen en la tabla 16.



Tabla 16: metodología utilizada en el programa

Metodología del programa	Frecuencia	Porcentaje
INDIVIDUAL	33	25,6
GRUPO	75	58,1
INDIVIDUAL Y GRUPO	12	9,3
Total	120	93,0
No referido	9	7,0
Total	129	100,0

Se constata que la metodología más utilizada es la grupal con un 58,1 % de los programas, seguida de la individual con un 25,6% y la mixta con un 9,3%. . La metodología grupal tiene la ventaja de poder atender simultáneamente a un número mas elevado de usuarios que la individual.

Recomendación:

- Ofrecer un espacio de consulta individual y confidencial en el protocolo de los programas de metodología grupal.

El siguiente resultado se refiere a los fundamentos científicos del programa, sus frecuencias se pueden consultar en la tabla 17:

Tabla 17: fundamentos científicos de los programas

El programa se apoya en fundamentos científicos	Frecuencia	Porcentaje
NO	14	10,9
SI	105	81,4
Total	119	92,2
No referido	10	7,8
Total	129	100,0

Como se puede observar, la gran mayoría de los programas (81,4%) están basados en hallazgos científicos; esto significa que sus objetivos y contenidos son coherentes con los resultados obtenidos por la investigación sistemática en el campo de los factores familiares



protectores y de riesgo para el desarrollo psicológico. No obstante, el mayor nivel de fundamento científico está aún por desarrollar cuando se logre la evidencia empírica de la comprobación de su eficacia, medida en la propia población a la que va dirigido.

Recomendaciones:

- Aplicar programas con un mínimo de base científica, que proviene de la existencia de literatura científica de calidad y, si es posible, realizada sobre la propia población hacia la que va dirigido el programa.
- Obtener evidencia científica a través de la evaluación constante del propio programa.
- Tener en cuenta el ajuste de cada programa al tramo de edad de los niños y niñas de las familias a las que va dirigido.
- Realizar un informe sobre los fundamentos científicos del programa.

Los datos relativos a la publicidad llevada a cabo por las instituciones acerca del programa se muestran en la tabla 18.

Tabla 18: publicidad efectuada sobre los programas

Publicidad del programa (papel)	Frecuencia	Porcentaje
SI	110	85,3
NO	7	5,4
NO CONTESTA	12	9,3
Total	129	100,0
Publicidad del programa (virtual: Web municipal, otras webs, redes...)	Frecuencia	Porcentaje
SI	106	82,2
NO	4	3,1
NO CONTESTA	19	14,7
Total	129	100,0

Se constata que la gran mayoría de los programas son publicitados en formato de papel y a través de Internet. Los programas se publicitan a través de un folleto específico y con mucha frecuencia en un catálogo de programas editado por las propias instituciones. En la mayoría de los casos la publicidad no sigue una periodicidad previamente establecida.



Recomendaciones:

- Organizar una publicidad sostenida en el tiempo sobre el programa, haciendo alusión a los contenidos y utilidad del mismo.
- Incluir el protocolo de difusión del programa en su diseño y presupuesto.
- Evaluar la propia estrategia de difusión del programa.
- Desarrollar estrategias coordinadas de publicidad de los programas.

En la tabla 19 se exponen los resultados relativos a los destinatarios de los programas.

Tabla 19: destinatarios de los programas

POBLACIÓN OBJETO DE LOS PROGRAMAS	NO Frec.	NO %	SÍ Frec.	SÍ %	NO REF. Frec.	NO REF. %
¿El programa va dirigido a todo tipo de familias?	2	1,6	115	89,1	12	9,3
¿El programa va dirigido a padres y madres jóvenes?	1	,8	116	89,9	12	9,3
¿El programa va dirigido a familias monoparentales?	1	,8	116	89,9	12	9,3
¿El programa va dirigido a familias en dificultad social?	2	1,6	115	89,1	12	9,3
¿El programa va dirigido a familias inmigrantes?	2	1,6	115	89,1	12	9,3

A la vista de las frecuencias, se hace evidente, la vocación universal de los programas analizados en el estudio. Incluso cuando los programas se centran en algún contenido específico, como el conflicto u otra variable familiar, se dirigen a la población general con toda su variabilidad.

En la tabla 20 se muestran los datos relativos a la presencia de colaboración interinstitucional relativa a la implantación de programas de parentalidad positiva:

Tabla 20: colaboración interinstitucional

COLABORACIÓN CON ENTIDADES PÚBLICAS	Frecuencia
Diputación de Bizkaia	1
Diputación foral de Gipuzkoa	1
Gobierno Vasco	19
Gobierno Vasco y Diputación Foral de Gipuzkoa	1



Instituto Foral de Bienestar Social de la Diputación Foral de Álava	6
Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea	3
Total	61
No referido	68

A la vista de los datos, se deduce que la mayoría de los programas son gestionados por los propios ayuntamientos de manera individual o mancomunada; por otra parte, existen una serie de programas subvencionados por el Gobierno Vasco y otros gestionados por las Diputaciones, especialmente la de Álava. Los datos muestran una dispersión de la responsabilidad en la gestión de los programas. Quizá la elaboración del mapa de actividades de parentalidad positiva pueda contribuir a elaborar directrices comunes de gestión institucional y de otros aspectos de la implantación de PPP (programas de parentalidad positiva). En la tabla 21 se muestran resultados relativos a otras características de los programas.

Tabla 21: otras características

OTRAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA	NO Frec.	NO %	SÍ Frec.	SÍ %	NO REF. Frec.	NO REF. %
¿Se desarrolla este programa en colaboración con otros municipios?	76	58,9	40	31,0	13	10,1
¿Se desarrolla este programa en colaboración con alguna ONG?	82	63,6	31	24,0	16	12,4
¿Es un programa de promoción de competencias emocionales, educativas y parentales en las familias?	2	1,6	115	89,1	12	9,3
¿Es un programa de prevención?	10	7,8	107	82,9	12	9,3
¿Es un programa de intervención?	81	62,8	36	27,9	12	9,3
¿Son técnicos municipales quienes desarrollan y ejecutan este programa?	45	34,9	65	50,4	19	14,7
¿Son profesionales externos contratados quienes desarrollan y ejecutan este programa?	30	23,3	81	62,8	18	14,0
¿Son entidades sin ánimo de lucro	44	34,1	67	51,9	18	14,0



quiénes desarrollan y ejecutan este programa?						
---	--	--	--	--	--	--

El 60 % de los programas se desarrollan de manera autónoma por parte de cada municipio y un 40% aproximadamente en colaboración con otros municipios. Este dato se explica por la implementación de programas de manera mancomunada entre varios ayuntamientos. Por otra parte, se hace evidente el carácter de parentalidad positiva de los programas analizados al estar preferentemente centrados en la adquisición de competencias parentales y por el hecho de ser calificados mayoritariamente como programas de prevención y no de intervención. Respecto a la gestión interna de los programas el perfil dominante parece ser el de la implicación de los técnicos de cada institución en la organización y la delegación frecuente de los contenidos a expertos en cada tema tratado.

En la tabla 22 se exponen los resultados referentes al tramo de edad al que van dirigidos los PPP:

Tabla 22: tramo de edad al que van dirigidos los programas

tramo de edad al que se dirige el programa	Frecuencia	Porcentaje
infancia	11	8,5
adolescencia	21	16,2
infancia y adolescencia	88	68,3
No refiere	9	7,0
Total	129	100,0

El análisis de los datos revela que únicamente el 5,7% de los programas detectados se dirige de forma específica a la infancia, un 11,7 % a la adolescencia y un 50 % a ambos periodos de edad. El dato más significativo es la baja frecuencia de programas dirigidos al tramo de edad entre cero y tres años.

Recomendación:

- Aumentar de manera significativa la implementación de PPP en el tramo de edad 0-3 Dada la eficacia de la acción preventiva en ese tramo de edad la medida es de aplicación prioritaria.



En la tabla 23 se reflejan los datos referentes la frecuencia de adecuación de cada programa a los contenidos del COPP (Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva):

Tabla 23: adecuación al COPP

COPP (CURRÍCULO ÓPTIMO DE PARENTALIDAD POSITIVA)	NO Frec.	NO %	SÍ Frec.	SÍ %	NO REF. Frec.	NO REF. %
Padres y madres como modelos de imitación.	6	4,7	98	76,0	25	19,4
Práctica del juego.	13	10,1	91	70,5	25	19,4
Práctica de la frustración óptima.	3	2,3	100	77,5	26	20,2
Fomento de la expresividad y regulación emocional.	7	5,4	96	74,4	26	20,2
Fomento de la “decentración cognitiva”.	6	4,7	97	75,2	26	20,2
Práctica del estilo educativo democrático	6	4,7	97	75,2	26	20,2
Potenciación de la autoestima	7	5,4	96	74,4	26	20,2
Educación bajo la responsabilidad personal del adulto y de los hijos e hijas	0	0	104	80,6	25	19,4
Regulación de la exposición al conflicto	14	10,9	90	69,8	25	19,4
Fomento de las relaciones sociales	6	4,7	97	75,2	26	20,2
Fomento de la relación familia-escuela	15	11,6	88	68,2	26	20,2
Implicación activa del padre en la crianza	15	11,6	88	68,2	26	20,2
Provisión de cuidado sustituto de calidad.	27	20,9	76	58,9	26	20,2
Estimulación del desarrollo cognitivo	19	14,7	83	64,3	27	20,9

Dentro de una valoración general satisfactoria, en la medida en que la mayoría de los programas incluyen el tratamiento de variables y competencias esenciales en la práctica de la parentalidad positiva, se detecta que existen algunos contenidos que están menos representados en los programas. Estos son la “Provisión de cuidado sustituto de calidad”, la “Estimulación del desarrollo cognitivo”, la “Implicación activa del padre en la crianza”, el “Fomento de la relación familia-escuela”, la “Regulación de la exposición al conflicto” y la “Práctica del juego”. También se constata que se han detectado algunos contenidos en los programas que no están explicitados en el COPP, aunque están incluidos en algunas de las variables y competencias incluidas en el mismo. Tal es el caso de los programas centrados en la resolución eficaz de conflictos, que en el COPP se considera integrado en la práctica del estilo educativo democrático. Sin embargo, la importancia de la baja exposición al conflicto



es un contenido que debiera incluirse en todos los programas genéricos de parentalidad positiva.

También cabe resaltar que la baja presencia del contenido “Estimulación del desarrollo cognitivo” denota un desconocimiento de todas las posibilidades de potenciación del desarrollo intelectual que se pueden llevar a cabo desde un entorno familiar adecuado.

Recomendaciones:

- Potenciar la presencia en los PPP de los siguientes contenidos:
 - “Provisión de cuidado sustituto de calidad”
 - “Implicación activa del padre en la crianza”
 - “Fomento de la relación familia–escuela”
 - “Regulación de la exposición al conflicto”
 - “Práctica del juego”
- Difundir en las familias una mentalidad de su potencial de prevención y de potenciación del desarrollo psicológico infantil.

Tabla 24: frecuencias sobre el grado de adaptación de los programas al COPP

grado de adecuación al Curriculum Óptimo de Parentalidad Positiva	Frecuencia	Porcentaje
,00	25	14,2
28,59	3	1,7
35,71	2	1,1
42,86	2	1,1
50,00	3	1,7
57,14	3	1,7
64,29	2	1,1
71,43	2	1,1
78,57	6	3,4
85,71	2	1,1
92,86	12	6,8
100,00	67	38,1
		73,3
No refiere		26,7
Total	129	100,0



En una primera lectura de los datos se constata que un 38% de los programas se adecúan al 100% al COPP y que alrededor del 50% de los mismos poseen un nivel de adecuación superior al 75 %. Es muy importante señalar que el bloque de programa del 14 % que no muestra ninguna adecuación al COPP no son programas deficitarios sino simplemente diferentes desde el punto de vista teórico y metodológico. Este hecho refleja la disparidad de criterios existente en el mundo de la intervención familiar en general y en el de la parentalidad positiva en particular. Este hecho se abordará posteriormente en las valoraciones cualitativas del estudio.

Conclusiones Cualitativas:

Más allá de los datos de tipo cuantitativo, los resultados de este estudio requieren algunas valoraciones de tipo cualitativo que son ineludibles para elaborar propuestas de acción fundamentadas en el ámbito de la parentalidad positiva. A continuación se mencionan las más significativas:

Desconocimiento del marco legal y de los contenidos de la parentalidad positiva: aunque muchos profesionales de los entrevistados en este estudio poseen una amplia formación y experiencia en el campo de la formación de familias y de implantación de programas se observa, en términos generales, un desconocimiento del nuevo marco legal europeo de la parentalidad positiva, de sus contenidos y de su enfoque. Como se ha comentado anteriormente, las acciones de parentalidad positiva poseen un enfoque universal, no centrado exclusivamente en poblaciones de riesgo y cercano a las estrategias de salud pública. Dado el perfil profesional diverso de los profesionales que trabajan en este campo, las iniciativas de formación continua y específica se hacen muy necesarias.

Recomendaciones:

- Desarrollar estrategias de formación y difusión dirigidas a los profesionales que trabajan en el campo de la intervención familiar con el objetivo de formarles en el marco legal, contenidos y enfoque de la parentalidad positiva.
- Poner a disposición de los profesionales un banco de recursos de PPP

Ausencia de un Currículo previamente establecido de parentalidad positiva

La parentalidad positiva, entendida como el conjunto de acciones y prácticas de las madres y padres para potenciar un sano desarrollo psicológico de sus hijos e hijas, se debe



concretar en un conjunto de competencias que los padres y madres deben poseer para generar contextos familiares que fortalezcan los factores protectores y minimicen los factores de riesgo relativos a los contextos familiares, como entornos influyentes en la calidad del desarrollo psicológico. Una vez que la investigación en este campo ha identificado cuales son las variables del contexto familiar óptimo, es decir, cuales son los indicadores que debe cumplir una familia para poderla considerar un entorno favorecedor del desarrollo, cabe preguntarse, siguiendo uno de los objetivos fundamentales de este estudio, cual o cuáles son las vías más eficaces para conseguir que las familias de la CAPV se apropien de esos contenidos y se conviertan en familias competentes para criar adecuadamente a sus hijos e hijas.

Si el objetivo de las acciones políticas en parentalidad positiva es que las familias adquieran el conjunto de competencias mencionado anteriormente, se hace evidente una primera valoración del conjunto de programas analizados a lo largo de este trabajo; se trata del hecho de que muy pocos de esos programas utilizan un enfoque global que incluya la transmisión a las familias de ese conjunto de competencias que constituyen el Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva (COPP). La mayoría de los programas se centran en una competencia o característica del contexto familiar y transmiten pautas de acción relativas, por ejemplo, a la implicación del padre o a la importancia del juego, pero no abordan de manera conjunta y sistemática la formación completa de las familias como criadoras competentes de sus hijos e hijas. Este hecho genera, además, una dispersión no solo de los contenidos sino también de las poblaciones receptoras de estas políticas; puede ocurrir que unas familias queden formadas en una competencia importante y no queden formadas ni informadas en relación a otras competencias igualmente relevantes.

El hecho de considerar las políticas de parentalidad positiva como acciones centradas en la población general, con un claro enfoque de prevención primaria y de salud pública, hace que el problema de la ausencia de un currículo previamente establecido de parentalidad positiva e, igualmente, el problema de la dispersión de las poblaciones receptoras de tales políticas alcance mayor dimensión. Cuando se trabaja con familias de riesgo, es totalmente coherente entrenar a las familias en la adquisición de competencia básicas de crianza; pero cuando se trabaja en el ámbito de la prevención primaria es esencial que toda la información y formación relevante sobre un tema concreto llegue de forma



asequible y eficaz a toda la población a la que es dirigida. En el marco de este estudio, esa población la constituyen todas las familias de la CAPV que tienen la responsabilidad de educar a sus hijos e hijas.

Partiendo de la valoración efectuada, un bloque de las propuestas que se derivan de este trabajo, consiste en recomendar la implementación de programas dirigidos a la población general cuyo objetivo sea la apropiación por parte de las familias del denominado Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva. La difusión efectiva del mismo, utilizando estrategias de diverso tipo enmarcadas en un protocolo temporal sistemático, constituye una cuestión urgente de educación social. Para lograr este objetivo es básica la implicación y coordinación interinstitucional como, por ejemplo la inclusión de formación en parentalidad positiva en los ámbitos educativo y sanitario desde edades muy precoces.

Recomendaciones:

- Desarrollar diferentes estrategias de coordinación institucional cuyo objetivo sea la transmisión eficaz a las familias del Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva.
- Desarrollar experiencias piloto de aplicación de programas preventivos de capacitación en competencias parentales, basados en la visita domiciliaria de personal especializado.

Mayor frecuencia de los planteamientos de formación familiar a demanda de las propias familias

En relación a la conclusión anterior, es muy importante resaltar que los enfoques de intervención, dirigidos bien a la población general, o bien a una población concreta deben ser compatibles. En el presente estudio aparecen programas y actividades con diferentes enfoques. En general se puede concluir que las actividades de difusión de información, en forma de conferencias o documentos escritos, van dirigidas a la población general y las estrategias más estructuradas, como los programas, van dirigidas a poblaciones concretas. Las actividades dirigidas a una población concreta provienen de una demanda puntual realizada por un grupo de familias y, también, de la detección de una necesidad de formación por parte de las instituciones que trabajan el ámbito de la intervención familiar. Estas actividades están absolutamente justificadas porque dan respuesta a una demanda planteada por una población o colectivo que comparte una necesidad.



Recomendaciones:

- Hacer compatibles las estrategias de intervención dirigidas a la población general y las dirigidas a poblaciones concretas.
- Incluir en todos los programas y acciones de parentalidad positiva una referencia los contenidos esenciales del Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva.

Ausencia de organización conceptual de los objetivos de los programas en términos de competencias

Los programas y actividades de parentalidad positiva analizados en este estudio son muy variados y con objetivos, contenidos y metodologías muy diversos. Algunos de ellos formulan sus objetivos de manera correcta y comprensible para las familias destinatarias y ello constituye un valor de eficacia en la comunicación. Sin embargo, en lo que se refiere al lenguaje técnico de uso para la comunicación entre profesionales sería deseable el uso de un lenguaje común en términos de competencias. El uso de ese lenguaje facilitará la comunicación precisa entre profesionales y, además, permitirá una evaluación mucho más rigurosa de los programas. La estructuración de los objetivos y contenidos de los programas de parentalidad en términos de competencias es totalmente compatible con los distintos procedimientos de formación dirigidos a madres y padres, incluidos los planteamientos de corte grupal y dinámico.

El lenguaje de competencias es compatible incluso con los planteamientos de mera difusión de información como pueda ser, por ejemplo, una conferencia, si en ella se formula un objetivo formativo y se incluye en la misma alguna actividad práctica, participativa y significativa para cada asistente, evaluada con un cuestionario final.

En lo que se refiere a los materiales de los programas se constata también una gran variabilidad; existen programas y actividades que únicamente editan materiales con fin publicitario; otros desarrollan materiales con contenidos de calidad en parentalidad positiva y los difunden en formato impreso en los hogares o bien los depositan en los espacios Web institucionales.



Recomendaciones:

- Adaptar los objetivos y los contenidos de los programas al lenguaje común de las competencias.
- Elaborar materiales impresos o digitales con contenidos de calidad en parentalidad positiva, formulados en términos accesibles y distribuirlos entre las familias en formato impreso o digital.

Valoración de la adecuación de los programas existentes a las demandas educativas detectadas en estudios previos.

Cabe recordar en este apartado que las acciones más sensibles a las prácticas de parentalidad positiva son las relacionadas con la prevención de drogodependencias; así se ha mostrado en este estudio (ver tabla número 5) y constituye un indicador del conocimiento generalizado entre los profesionales de la intensa conexión entre las prácticas parentales y el comportamiento de consumo y de autorregulación del comportamiento en general. En este sentido se constata una respuesta adecuada de las políticas institucionales a una necesidad concreta. Otra cuestión es la ponderación del alcance real de esas políticas a la población y la evaluación de su eficacia preventiva.

Una de las circunstancias familiares, mencionadas en el apartado número 3 de este informe, se refiere a las necesidades de apoyo dirigidas a las familias monoparentales. En la medida en que esas familias en muchos casos poseen un perfil feminizado y de bajos recursos económico–educativos debieran ser destinatarias de programas específicos de apoyo integral sistémico y educativo. En general estas familias no disponen de programas específicos pero pueden ser beneficiarias de programas ya existentes que se centran en temas muy relevantes para ellas como pueden ser, por ejemplo, los puntos de encuentro familiares o los programas de apoyo al proceso de separación y divorcio que se ofrecen desde diversas instituciones. Entre ellos cabe mencionar el servicio de mediación familiar ofrecido por el Gobierno Vasco a la ciudadanía vasca.

Por otra parte se constata que existen contenidos importantes de parentalidad positiva que están insuficientemente recogidos en los programas y actividades detectados en este estudio. Uno de ellos es la educación sexual, que aparece como contenido central en algún programa pero no tiene la presencia regular y estructurada que debiera poseer, sobre todo a partir de la adolescencia. Es cierto que en muchos centros educativos existen buenos



programas de educación sexual, pero la presencia de contenidos educativos y de prevención primaria relativos a la sexualidad debe formar parte del currículo de formación parental. Algo parecido ocurre con otros contenidos, como son la transmisión de valores y la regulación de la exposición infantil y adolescente a las pantallas y el uso de Internet en sus múltiples variantes.

En lo que se refiere a la respuesta que se da al diagnóstico de práctica de sobreprotección, mencionado en el punto 3 de este informe, basada en los documentos Gobierno Vasco 2011, b y 2011 c, se constata que las acciones y programas de parentalidad positiva dedicadas al tema son numerosas en la CAPV; la mayoría de estas iniciativas se centran en la difusión de contenidos relativos a la importancia del establecimiento de normas y límites desde los momentos más precoces; la recomendación de los especialistas en este particular es la práctica de la frustración óptima que supone el fomento de la resiliencia en los niños y niñas. En definitiva el objetivo es que los niños y niñas adquieran las capacidades de tolerancia a la frustración y de autorregulación de su propio comportamiento.

El tema educativo planteado en el párrafo anterior es de mucho calado y requiere estrategias de acción creativas y de eficacia contrastada, mucho más allá de la extendida costumbre en nuestra sociedad de culpabilizar a madres y padres calificándoles como irresponsables o malos educadores; los cambios necesarios sólo se producirán con estrategias formuladas en forma positiva y acompañadas de formas didácticas eficaces; por ello la apropiación por parte de la población general de unos conocimientos básicos y críticos acerca de la crianza humana, es clave desde el punto de vista de la intervención social con familias.

El reto educativo planteado es complejo porque la función de autorregulación del comportamiento y de adquisición de valores éticos que realizaba la educación religiosa, está deficientemente sustituida en una sociedad progresivamente más laica, como es la que existe en la actualidad. El arte de la educación tiene un reto científico al que ha de responder para facilitar la sana convivencia entre las personas. Se debe tener en cuenta que la deficiente capacidad de auto regulación y de desarrollo de valores se encuentra en la base de muchos de los problemas que se detectan en la infancia y la adolescencia, tales como los consumos, bajo rendimiento académico, comportamiento antisocial, adicción a las nuevas



pantallas, etc. La capacidad de auto regulación procede de la presencia exterior de un control a través de la presencia de normas y límites, que son interiorizadas por los niños y niñas, y el reto educativo se encuentra en lograr que esa interiorización sea duradera. El establecimiento eficaz de normas y límites requiere un tiempo y una mentalidad de la que muchas familias no disponen, por ello las medidas de tipo sistémico-ecológico como la conciliación son de una importancia capital.

Recomendaciones:

- La práctica de la parentalidad positiva debe de estar potenciada por medidas sistémicas y ecológicas, como la conciliación, la flexibilidad laboral y otras, de tal manera que las familias dispongan del tiempo y de los recursos necesarios para desarrollar su labor educativa.
- La realización y ejecución de planes interinstitucionales dirigidos a las familias, que coordinen medidas sistémicas con medidas educativas de parentalidad positiva, debe ser una práctica consolidada en las comunidades.
- Incluir formación parental sobre desarrollo de valores, educación sexual, regulación de la exposición a pantallas y contenidos específicos adaptados a la diversidad familiar existente en nuestra sociedad en los PPP.

Ausencia de programas de co-gestión entre la Familia y la Escuela

Aunque muchas de las iniciativas y programas de parentalidad positiva se llevan a cabo en el centro educativo, ello no significa que haya una colaboración eficaz entre ambas instituciones, incluso se puede afirmar que existe una cierta situación de conflicto: los profesionales de la educación demandan una mayor acción educativa a las familias, al comprobar la falta de adquisición infantil de unos mínimos hábitos de convivencia y de autonomía, y las familias demandan mayor intervención educativa a la escuela. Este problema se ha hecho especialmente relevante desde que la incorporación de los menores a la escuela se ha adelantado hasta la edad de 4 meses, como es el caso de los niños y niñas que se incorporan a la red pública de Haurreskolak en la CAPV.

Es evidente que esta situación de un cierto enfrentamiento se debe superar y que es urgente la identificación de un currículo compartido entre familia y escuela en lo que se refiere a temas tradicionales de parentalidad positiva. Aunque la familia sea la principal destinataria de las políticas de parentalidad positiva, es cierto que los niños y niñas pasan



muchas horas fuera del entorno familiar desde edades muy tempranas. Hoy es verdad más que nunca el siempre citado aforismo africano de que *Para educar a un niño hace falta toda una tribu*. La necesidad de la co-educación Familia-Escuela se hace especialmente urgente en los ámbitos de la transmisión de valores de convivencia y en la educación sexual y de género.

Recomendación:

- Avanzar en la creación de programas educativos de co-educación entre la familia y la escuela, especialmente en el tramo evolutivo entre los 0 y los 3 años.

Necesidad de superar el modelo tradicional de formación de madres y padres

Uno de los resultados de las diversas entrevistas llevadas a cabo con profesionales dentro del campo de la intervención familiar y de la formación parental es la necesidad de superar el modelo tradicional de madres y padres (escuelas de padres y madres) debido a que acaba constituyendo una formación específica para un grupo muy seleccionado de familias. Esto supone que las familias que debieran potencialmente ser beneficiarias de la formación en parentalidad positiva quedan excluidas de tal formación especializada.

Recomendación:

- Desarrollar estrategias de formación en parentalidad positiva cuyo objetivo sea alcanzar a la población general de familias.

Resultados referentes a los programas y actividades de Parentalidad Positiva en los centros educativos privados

Para la detección de programas de Parentalidad Positiva en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco, se han escogido aleatoriamente 45 centros educativos (concertados y/o privados), 15 en cada territorio histórico. Además de contactar con la BIGE para conocer la existencia de programas dirigidos a familias y que fueran promovidos por este organismo. De los 45 centros educativos se ha recibido respuesta de 12 centros, la participación ha sido por tanto del 34,2%. 6 centros de Vizcaya 17,14%, 4 de Guipúzcoa 11,4% y 2 de Álava 5,7%. Además dos de los Centros Educativos contactados, han decidido no participar en el proyecto, por falta de tiempo.



En el proceso de estudio de campo se han identificado 11 programas o formación puntual dirigidos a reforzar la Parentalidad Positiva. 7 programas en Vizcaya, 3 en Guipúzcoa, y 1 en Álava. De los 11 programas o formación puntual, 7 hacen referencia a charlas puntuales, y 2 de ellos a programas. La temática de las charlas aborda tópicos sobre, “Educación Afectivo Sexual”, “El uso de Internet”, “Prevención riesgo drogas”, “enlaces de interés para padres y madres”. En cuanto a los programas, uno de ellos pertenece a Kristau Eskola, es SIEP-FEAC “Sendi Irakaslekoa-elkar partekatuz/Familia Escuela: Acción compartida: Programa educativo para fomentar la colaboración entre familias y escuela”. Por otro lado el segundo programa hace referencia a Escuela de familias, donde se abordan temáticas diferentes según la demanda de los padres y madres.

Cabe destacar que la responsabilidad de la formación puntual a familias que se ha citado anteriormente en los diferentes centros educativos, es de las AMPAS, aunque en algún caso se responsabilice el propio centro.

Recomendación:

- Integrar las acciones de parentalidad positiva de los centros educativos concertados en la estrategia común desarrollada por las entidades públicas.



7. LIMITACIONES Y FORTALEZAS DEL ESTUDIO. ACCIONES A DESARROLLAR EN EL FUTURO

En lo que se refiere a las limitaciones del presente estudio, cabe mencionar en un principio las carencias del propio instrumento de recogida de la información que se han ido mostrando a medida que se iban realizando las entrevistas con los profesionales participantes; no obstante, toda la información relevante proporcionada por los mismos, ha sido incluida en este informe, bien en los apartados cuantitativos o bien en los apartados de análisis cualitativos. Cabe también mencionar que, aunque la gran mayoría de los programas incluidos en el estudio se centran en acciones dirigidas a la población general, algunos de ellos trabajan con familias que se pueden considerar como familias de pre-riesgo.

Otra cuestión a considerar es la representatividad de la muestra sobre la que se ha realizado el estudio que incluye la mayoría de programas y actividades de parentalidad positiva llevadas a cabo en la CAPV, pero no es exhaustiva al cien por cien. Otros elementos a tener en cuenta vienen constituidos por el hecho de que los informantes no son agentes independientes por lo que, hasta cierto punto, sus respuestas pueden estar guiadas por la deseabilidad social. No obstante, el registro y las valoraciones efectuadas en este estudio se basan en indicadores cuantitativos y cualitativos lo más rigurosos posible.

En lo que se refiere a las fortalezas de este estudio, se deber resaltar la obtención de los datos a través de un estudio de campo llevado a cabo con la colaboración de los profesionales responsables de la aplicación de los programas en la práctica. La realización de una propuesta de un nuevo sistema de indicadores para los programas de parentalidad positiva y la formulación del Curriculum Óptimo de Parentalidad Positiva (COPP) se consideran una aportación significativa del presente estudio.

Finalmente, importa señalar que sería conveniente completar la detección y valoración de programas de parentalidad positiva en municipios inferiores a 25.000 habitantes de la CAPV. Igualmente, la futura aplicación de programas en este campo, debería ser supervisada a la luz del sistema de indicadores propuesto en el estudio.



8. PROPUESTA DE INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE PARENTALIDAD POSITIVA

El presente apartado pretende ser una herramienta de referencia y consulta para los profesionales que quieran trabajar en el ámbito de los programas de parentalidad positiva (PPP). La *Propuesta de indicadores de calidad de los programas de parentalidad positiva* ha sido elaborada partiendo de los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la práctica de la parentalidad positiva expuestos en diversos apartados de este trabajo. Por otra parte, el sistema de indicadores refleja todas las recomendaciones que se han ido efectuando en el apartado 6 de este informe, realizadas a la vista de los resultados obtenidos en el proceso de detección y análisis de programas y actividades de aplicación vigente en la CAPV.

Tabla 25: propuesta de Indicadores de Calidad de los Programas de Parentalidad Positiva

	PROPUESTA DE INDICADORES DE CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE PARENTALIDAD POSITIVA
Valoración general	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario formulado en términos de competencias. • Claridad y precisión conceptual.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación en términos concisos y excluyentes conceptualmente. • Indicadores mensurables de su consecución.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad y precisión conceptual • Exhaustividad de los contenidos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia. • Coherencia temática con objetivos y contenidos. • Claridad y precisión conceptual.
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de estrategias activas de carácter práctico. • Adaptación a situaciones reales de la vida diaria. • Reflexión sobre la propia experiencia de crianza. • Construcción de aprendizajes significativos personalmente. • Enfoque constructivista.
Formato mixto	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un espacio confidencial (on-line) en los programas presenciales y/o de grupo • Existencia de un apoyo presencial en los programas on-line.
Fundamentos científicos	<ul style="list-style-type: none"> • Bases científicas en programas similares provenientes de estudios de investigación. • Obtención de evidencia científica a través de la evaluación constante del propio programa. • Ajuste de cada programa al tramo de edad de los niños y niñas de las



	<p>familias a las que va dirigido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidencia científica específica sobre la eficacia de ese programa (apoyo en bases de datos sobre evaluación de programas).
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación independiente de los programas (preferentemente por agentes externos). • Solicitud de un informe especializado externo previo a la aplicación del programa. • Práctica de procedimientos de evaluación diferentes a la satisfacción del usuario. • Inclusión de la evaluación del programa en el diseño metodológico de su implementación y en su presupuesto. • Establecimiento de un sistema de retro-alimentación entre las características del programa y sus efectos en la población a la que va dirigido (investigación–acción). • Sistema de criterios objetivos para prorrogar la aplicación de los programas. • Práctica del procedimiento de fiabilidad inter-jueces al evaluar los objetivos, contenidos y didáctica del programa. • Establecimiento de procesos de evaluación paralelos entre la institución y el agente evaluador externo. • Consulta de las bases de datos relativas a la eficacia de los programas. • Valoración de la eficacia: aplicación del sistema RCT (<i>Randomized Control Trial</i>) a la evaluación del programa. • Valoración de la eficiencia: estimación del impacto social y económico de la aplicación del programa.
Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación institucional dirigida a la optimización de recursos y a la aplicación coordinada de programas de parentalidad positiva. • Evitación de la duplicidad de programas intra- e inter-institucionales y potenciación de la oferta de servicios de forma mancomunada.
Dotación presupuestaria	<ul style="list-style-type: none"> • Dotación presupuestaria suficiente para la ejecución de programas con niveles de excelencia: implementación adecuada, evaluación rigurosa y publicidad sostenida.
Oferta lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación bilingüe de los programas. • Sensibilidad hacia las diferencias multilingüística y multiculturales de la población inmigrante.
Perfil profesional de los responsables de la aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Formación específica en legislación y contenidos relativos a la parentalidad positiva. • Formación específica en competencias didácticas.
Publicidad	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión eficaz de los programas de prevención primaria a la población general.



	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de publicidad sostenida del programa haciendo alusión a sus contenidos y utilidad. • Inclusión del protocolo de difusión de publicidad del programa en su diseño y en su presupuesto. • Evaluación de la estrategia de difusión del programa. • Diseño publicitario de creatividad e impacto mediático. • Desarrollo de estrategias coordinadas interinstitucionales de la publicidad de los programas.
Ajuste de Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva (COPP)	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión del criterio de ajuste a contenidos de parentalidad positiva (ver anexo relativo al COPP) en la evaluación de los objetivos, contenidos y materiales de los programas. • Presencia de PPP en el tramo de edad 0-3. • Adaptación del Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva a la diversidad familiar y realidad intercultural existente en la actualidad. • Accesibilidad de los profesionales a recursos de intervención en parentalidad positiva. • Formación continua de los profesionales en contenidos y habilidades referidos al COPP.
Apoyo socio comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de conciliación familia–trabajo: flexibilidad horaria, tele-trabajo. • Bajas maternas y paternas • Excedencias para la crianza
Co-Educación Familia-Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación e implementación de contenidos curriculares compartidos entre la familia y la escuela
Aspectos éticos	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica del código deontológico de los profesionales de las Ciencias Sociales y de la Educación. • Obtención del consentimiento informado en las acciones que lo requieran. • Garantía de la confidencialidad de los datos profesionales.



9. CURRÍCULO ÓPTIMO DE PARENTALIDAD POSITIVA

El currículo óptimo de Parentalidad Positiva pretende ser una propuesta de síntesis de todos aquellas competencias y características propias de un contexto familiar de calidad, entendiendo como tal su potencial de estimulación de un sano desarrollo psicológico y partiendo de los criterios de potenciación de factores protectores y disminución de los factores de riesgo identificados por la literatura científica en el campo de la intervención familiar, tal y como se ha expuesto en los apartados introductorios de este trabajo. El COPP se presenta dividido en cuatro apartados; los tres primeros recogen las condiciones óptimas de estimulación del desarrollo relacionadas con las competencias a adquirir por parte de padres y madres; el cuarto apartado recoge las llamadas competencias transversales que, sin ser específicamente de parentalidad, recogen aspectos de diverso tipo que son esenciales para una práctica adecuada de todas las competencias expuestas en los tres primeros apartados.

Tabla 26: Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva

VARIABLE	COMPETENCIAS	PERÍODO EVOLUTIVO	NIVEL SISTÉMICO
Desarrollo cognitivo y lingüístico			
Estimulación del aprendizaje	<u>Conocimiento</u> : conocer la importancia de disponer de recursos para el aprendizaje. <u>Ejecutiva</u> : capacidad de utilizar los materiales necesarios de estimulación del aprendizaje.	Primera Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema Microsistema
Provisión de nuevos modelos de imitación	<u>Conocimiento</u> : conocer la relevancia de la imitación en el desarrollo psicológico. <u>Ejecutiva</u> : capacidad de proporcionar estímulos nuevos que faciliten nuevos aprendizajes.	Infancia y niñez	Exosistema
Estimulación del desarrollo cognitivo	<u>Conocimiento</u> : conocer los procesos cognitivos y sus formas de estimulación. <u>Ejecutiva</u> : capacidad de estimular el desarrollo cognitivo: potenciación de habilidades meta-cognitivas, práctica del andamiaje, descontextualización y aplicación de regla de contingencia.	Infancia y niñez	Microsistema



Estimulación del desarrollo lingüístico	<u>Conocimiento:</u> conocer el proceso de adquisición del lenguaje y sus formas de estimulación. <u>Ejecutiva:</u> capacidad para estimular el desarrollo lingüístico: corrección contingente, lectura de cuentos y narración de historias.	Infancia y niñez	Exosistema Microsistema
Estimulación del juego	<u>Conocimiento:</u> conocer la transcendencia evolutiva de la actividad lúdica. <u>Ejecutiva:</u> capacidad para potenciar el juego simbólico, el juego con hermanos y en familia.	Infancia y niñez	Microsistema
Estimulación de la Teoría de la Mente	<u>Conocimiento:</u> conocer la importancia de estimular la capacidad de ponerse en el lugar de otro. <u>Ejecutiva:</u> capacidad de hacer referencia a los deseos, intenciones y estados emocionales de otros.	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Estimulación de la madurez académica	<u>Conocimiento:</u> conocer la significación del apoyo en las tareas académicas. <u>Ejecutiva:</u> capacidad para resolver dudas, proporcionar ayuda y dedicar tiempo.	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Desarrollo socioemocional			
Interés parental en la sociabilidad infantil	<u>Conocimiento:</u> conocer la importancia de las relaciones sociales en el proceso de desarrollo. <u>Ejecutiva:</u> capacidad para promover las relaciones sociales infantiles, enseñando y practicando la interacción social.	Infancia y niñez	Exosistema Microsistema
Estimulación de la madurez social	<u>Conocimiento:</u> conocer la utilidad de las formas de comportamiento social. <u>Ejecutiva:</u> capacidad de transmitir las normas de cortesía social.	Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema Microsistema
Existencia de normas y límites	<u>Conocimiento:</u> conocer el valor educativo y adaptativo de la existencia de normas. <u>Ejecutiva:</u> capacidad de establecer unas reglas de comportamiento claras y estables, de manera firme y objetiva.	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Promoción del pensamiento	<u>Conocimiento:</u> conocer la relevancia del desarrollo de un pensamiento reflexivo y	Infancia, niñez y adolescencia	Macrosistema Microsistema



crítico	<p>autónomo.</p> <p><u>Ejecutiva</u>: capacidad para fomentar una actitud crítica e independiente.</p>		
Estimulación de la autonomía	<p><u>Conocimiento</u>: conocer la significación del desarrollo de comportamientos autónomos.</p> <p><u>Ejecutiva</u>: capacidad de promover la autonomía funcional y emocional.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Estimulación de la autoestima	<p><u>Conocimiento</u>: Conocer la importancia de tener un autoconcepto positivo para un buen desarrollo personal.</p> <p><u>Ejecutiva</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de crear en los hijos/as un sentimiento de aceptación incondicional. - Capacidad de fomentar la autoestima basada en el reconocimiento del cumplimiento de una responsabilidad comunitaria. 	Niñez, infancia y adolescencia	Microsistema
Pautas de comunicación eficaces	<p><u>Conocimiento</u>: conocer la relevancia de la comunicación en la vida familiar.</p> <p><u>Ejecutiva</u>: capacidad de comunicarse de una forma directa y confiada, evitando desvalorizaciones y facilitando la revelación de información por parte del menor.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Promoción del apego	<p><u>Conocimiento</u>: conocer el significado del vínculo de apego para el desarrollo inf..</p> <p><u>Ejecutiva</u>: capacidad de responder a las demandas del niño de manera sensible y estable.</p>	Infancia	Microsistema
Expresividad y regulación emocional	<p><u>Conocimiento</u>: Conocer la importancia del desarrollo emocional infanto-juvenil.</p> <p><u>Ejecutiva</u>: capacidad de crear un clima que facilite la expresión, identificación y afrontamiento de las emociones con naturalidad.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Relaciones positivas entre hermanos/as	<p><u>Conocimiento</u>: conocer la relevancia de crear relaciones positivas entre hermanos/as.</p> <p><u>Ejecutiva</u>. Capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la interacción lingüística y la imitación entre hermanos/as. - Manejar adecuadamente los celos y 	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema



	<p>promover la cooperación.</p> <p>- Proporcionar un espacio propio de identidad personal para cada hijo/a.</p>		
Frustración óptima	<p><u>Conocimiento:</u> conocer las ventajas de las pequeñas frustraciones para facilitar el desarrollo psicológico.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de limitar el comportamiento infantil, generando un conflicto que facilite la evolución.</p>	Infancia y niñez	Microsistema
Control parental adecuado	<p><u>Conocimiento:</u> conocer la manera adecuada de ejercer control parental, sin utilizar la culpa y retirada de afecto.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de supervisar el comportamiento de los adolescentes.</p>	Adolescencia	Microsistema/ Mesosistema
Estilo autorizado de resolución de conflictos	<p><u>Conocimiento:</u> conocer las claves para afrontar los conflictos de forma constructiva.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad para resolver positivamente los problemas que se plantean durante el proceso de crianza.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema Mesosistema
Estilo educativo democrático	<p><u>Conocimiento:</u> conocer los distintos estilos educativos: autoritario, permisivo, democrático y negligente.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de combinar la inducción, el uso de límites y el afecto, ejerciendo una disciplina no punitiva.</p>	Niñez y adolescencia	Microsistema
Coherencia educativa	<p><u>Conocimiento:</u> conocer la importancia de mantener la congruencia durante todo el proceso educativo.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de ambos padres de establecer criterios y normas educativas similares, congruentes con la acción y estables en el tiempo.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Promoción de la educación sexual	<p><u>Conocimiento:</u> conocer las etapas del desarrollo sexual humano.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de transmitir información sobre la sexualidad con naturalidad y adecuándola a los diferentes periodos evolutivos.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Macrosistema Microsistema
Transmisión de valores éticos universales.	<p><u>Conocimiento:</u> concienciar sobre la importancia de la transmisión de valores humanos universales.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capac. de transmitir criterios éticos de regulación de la convivencia.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Macrosistema Microsistema



Contexto social y entorno físico			
Cuidado sustituto de calidad	<u>Conocimiento:</u> conocer la influencia que el cuidado sustituto ejerce en el desarrollo infantil. <u>Ejecutiva:</u> capacidad de organizar un cuidado sustituto estable y estimulante.	Infancia y niñez	Exosistema
Red de apoyo social estable y eficaz	<u>Conocimiento:</u> conocer la necesidad de contar con apoyo social durante el proceso de crianza. <u>Ejecutiva:</u> capacidad de mantener relaciones sociales estables y eficaces (familia extensa y amistades).	Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema
Recursos institucionales de calidad	<u>Conocimiento:</u> conocer los recursos institucionales de apoyo familiar. <u>Ejecutiva:</u> capacidad de utilizar y contactar con los recursos institucionales adecuados.	Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema Macrosistema
Vecindario con espacios físicos adecuados	<u>Conocimiento:</u> conocer la influencia del entorno físico en el desarrollo infantil. <u>Ejecutiva:</u> capacidad de seleccionar un vecindario seguro, agradable y que facilite las relaciones sociales.	Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema
Vivienda familiar adecuada	<u>Conocimiento:</u> conocer la importancia de que la vivienda satisfaga las necesidades infantiles. <u>Ejecutiva:</u> capacidad de mantener la vivienda suficientemente limpia, ordenada y con espacios concretos para distintas actividades.	Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema
Comunicación adecuada con el centro educativo	<u>Conocimiento:</u> conocer la importancia de una relación fluida familia-escuela. <u>Ejecutiva:</u> Capacidad de mantener relaciones positivas y estables con el centro educativo.	Infancia, niñez y adolescencia	Mesosistema
Ausencia de estrés familiar.	<u>Conocimiento:</u> conocer el efecto nocivo del estrés continuado sobre el desarrollo infantil. <u>Ejecutiva:</u> afrontamiento positivo del estrés producido por la crianza y capacidad de reducir la exposición infantil a situaciones estresantes.	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Supervisión de la exposición a	<u>Conocimiento:</u> conocer la influencia que ejercen en los menores los medios de	Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema Microsistema



los medios	<p>difusión de información.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de supervisar la exposición de los menores a las pantallas fomentando una actitud crítica y autorregulada.</p>		
Diversidad de experiencias en la vida cotidiana	<p><u>Conocimiento:</u> conocer cómo las vivencias nuevas favorecen el desarrollo infantil.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad para planear nuevas experiencias en la vida cotidiana, visitar museos, espectáculos o hacer viajes.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema
Implicación del padre	<p><u>Conocimiento:</u> conocer la importancia del papel del padre en el desarrollo infantil.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de implicación activa del padre en la crianza.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Baja exposición al conflicto	<p><u>Conocimiento:</u> conocer los efectos perjudiciales de la exposición infantil a los conflictos familiares.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de evitar la exposición infantil a las manifestaciones perjudiciales del conflicto entre los miembros de la familia.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema
Tiempo libre en familia compartido	<p><u>Conocimiento:</u> considerar el tiempo libre como un momento de acercamiento y de ocio para la familia.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de organizar un ocio familiar atractivo.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Exosistema Microsistema
Variables transversales			
Flexibilidad educativa	<p><u>Conocimiento:</u> conocer la importancia de utilizar estrategias ajustadas a la edad y personalidad del niño/a.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> capacidad de practicar un estilo interactivo adaptado a las características de la persona menor de edad.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Conocimiento de las fases del desarrollo psicológico.	<p><u>Conocimiento:</u> conocer el calendario evolutivo.</p> <p><u>Ejecutiva:</u> Capacidad de detectar diferencias significativas del curso normal del desarrollo.</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Macrosistema
Teorías implícitas	<p><u>Conocimiento:</u> conocer la influencia que ejercen los padres y madres en el</p>	Infancia, niñez y adolescencia	Macrosistema



ambientalistas	desarrollo psicológico. <u>Ejecutiva</u> : capacidad de educar, dirigir y proveer recursos para mejorar el desarrollo.		
Escucha activa y empatía	<u>Conocimiento</u> : conocer la relevancia adaptativa de las habilidades sociales. <u>Ejecutiva</u> : capacidad de fomentar la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar del otro.	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Asertividad	<u>Conocimiento</u> : conocer los distintos estilos comunicativos: asertivo, agresivo y pasivo. <u>Ejecutiva</u> : capacidad de fomentar la expresión de los propios deseos y derechos sin menospreciar ni dañar los de los demás.	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema
Rutinas de interacción	<u>Conocimiento</u> : conocer el efecto de seguridad interna que produce un entorno predecible. <u>Ejecutiva</u> : capacidad de crear pautas estables de interacción en todos los ámbitos.	Infancia, niñez y adolescencia	Microsistema



10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M. y Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Arranz, E. (2000). Sibling relationships: An educational resource and a way of evaluating the quality of family relationships. *Early Child Development and Care*, 164, 13–28.
- Arranz, E. (2005). Family context and psychological development in early childhood: Educational implications. En O.N. Saracho y B. Spodek. *Contemporary perspectives on families, communities, and schools for young children* (pp. 59–82). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Arranz, E. (Coord.) (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.
- Arranz, E., Artamendi, J., Olabarrieta, F. y Martín, J. (2002). Family context and theory of mind development. *Early Child Development and Care*, 172, 1, 9–22.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., Martín, J., Manzano, A., y Richards, M. (2008). Quality of family context or sibling status? Influences on cognitive development. *Early Child Development and Care*, 178, 153–164.
- Arranz, E., Oliva, A.; Sánchez, M.; Olabarrieta, F. y Richards, M. (2010). Quality of family context and cognitive development: a cross sectional and longitudinal study. *Journal of Family Studies*, 16, 130–142.
- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F. y Martín, J. (2001). Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 361–377.
- Asmussen K. (2011). *The Evidence-based Parenting Practitioner's handbook*. London: Routledge.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Barnett, R. y Gareis, K. (2007). Shift work, parenting behaviours, and children's socioemotional wellbeing: A whiting-family study. *Journal of Family Issues*, 28, 727–748.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1–102.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development. Major findings of the NICHD study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 95–110.
- Bornstein, M.H. (2002). *Handbook of parenting*. 5 Vols. Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. London: Hogarth Press.
- Boyum, L.A. y Parke R. D. (1995). The Role of Family Emotional Expressiveness in the Development of Children's Social Competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 593–607.
- Bradley, R.H. y Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Caldwell, B., y Bradley, R. (1984). *HOME observation for measurement of the environment*. Little Rock, AR.: Centre of Child Development and Education. University of Arkansas at Little Rock.



- Cantón, J., Cortés, M. y Justicia, D. (2007). *Conflictos entre los padres, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Conger, K., Conger, R., y Scaramella, L. (1997). Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, *12*, 113-38.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. y Angold, A. (2003) Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence, *Archives of General Psychiatry*, *60*(8), 837-844.
- Cutting, A. y Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, *70*, 853–865.
- Denhan, S. A. y Groutl, L. (1992). Mother's Emotional Expressiveness and Coping: Relations With Preschoolers' Social-Emotional Competence. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, *118*, 73–101.
- Dunn, J. (1999). Siblings, Friends, and the development of social understanding. En Collins, W. A. and Laursen, B. (Eds.). *Relationships as developmental contexts. The Minnesota symposia on child psychology*, *30*, (pp.263–279). Mahwah: LEA publishers.
- Flaquer, LL. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, LL. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- Flores, P., Day, C., Heather, R. y Horace, A. (2007). Dialog from the field papers: Promoting mother-child attachment: Review of the past and recommendations for future intervention. *Nhsdialog: a research to practice journal for the early intervention field*, *10*, 129–142.
- Garber, J., Robinson, N.S., y Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, *12*, 12-33.
- Garner, P. (2006). Prediction of prosocial and emotional competence from maternal behaviour in African American preschoolers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *12*, 179–198.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. D. y Simons, R. L. (1996). Parenting Behaviours and the Occurrence and Co-occurrence of Adolescent Depressive Symptoms and Conduct Problems. *Developmental Psychology*, *32*, 717-731.
- Galende, N., Sánchez, M. y Arranz, E. (2011a). The role of parent's distancing strategies in the development of five year old children's theory of mind. *Early Child Development and Care*, *182*, 2, 207–220.
- Galende, N., Sánchez, M. y Arranz, E. (2011b). The role of physical context, verbal skills, non parental care, social support and type of parental discipline in the development of TOM capacity five-year old children. *Social Development*, *20*, 4, 865–861.
- Gobierno Vasco (2010a). *Sistema de Indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV*. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Ikuspegiak. Observatorio de Asuntos Sociales (documento elaborado por el Servicio de Investigación Social de la Fundación EDE).
- Gobierno Vasco (2010b). *Aproximación a las necesidades y demandas de la Infancia y la Adolescencia en la CAPV*. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Ikuspegiak. Observatorio de Asuntos Sociales (documento elaborado por el Servicio de Investigación Social de la Fundación EDE).



- Gobierno Vasco (2011a). *III Plan Interinstitucional de Apoyo a las Familias en la Comunidad Autónoma del País Vasco (2011-2015)*. Dirección de Política Familiar y Comunitaria. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Vitoria Gasteiz.
- Gobierno Vasco (2011b). *Diagnóstico para el III Plan Interinstitucional de Apoyo a la Familias*. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.
- Gobierno Vasco (2011c). *Diagnóstico sobre la Infancia y la Adolescencia en la CAPV*. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Ikuspegiak. Observatorio de Asuntos Sociales (documento elaborado por el Servicio de Investigación Social de la Fundación EDE).
- Green, H., McGinnity, A., Meltzer, H., Ford, T. y Goodman, R. (2005) *Mental Health of Children and Young People in Great Britain, 2004*, New York: Palgrave Macmillan.
- González, M.M. (1996). Task and activities. A parent-child interaction analysis. *Learning and Instruction*, 6, 287-306.
- Grych, J. y Fincham, F. (2001). *Interparental conflict and child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Havighurst, S.; Harley, A y Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: A parenting program. *Early Education and Development*, 15, 423-447.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. y Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Ibabe, I.; Jaureguizar, J y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental. Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Gobierno Vasco. Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Tomas, M. and Taylor, A. (2007) 'Individual, family, and neighbourhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model', *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 231-253.
- Jaffee, S. y Poulton, R. (2006). Reciprocal effects of mothers' depression and children's problem behaviour from middle childhood to early adolescence. In A.C. Huston & M.N. Ripke. *Developmental contexts in middle childhood. Bridges to adolescence and adulthood* (pp. 107-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jimenez, J. M. y Muñoz, A. (2005) Socialización Familiar y Estilos Educativos a Comienzos del Siglo XXI. *Estudios de Psicología*, 26, 315-327.
- Kerr, M., y Stattin, H. (2000). What Parents know, How They Know it, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Krevans, J. y Gibbs, J.C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behaviour. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kurdek, L. A. y Fine, M. A. (1994). Family warmth and family supervision as predictors of adjustment problems in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects? *Child Development*, 65, 1137-1146



- Landry, S.H., Smith, K., Swak, P.R. y Miller-Loncar, C. (2000). Early maternal and child influences on later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71, 358–375.
- Lee, K. (2005). Intervention effects on maternal concepts of development for children 's cognitive outcomes. *Journal of human behaviour in the social environment*, 11, 77–95.
- McGorry, P. D., Purcell, R., Hickie, I. B. y Jorm, A. F. (2007) 'Investing in youth mental health is a best buy', *Medical Journal of Australia*, 187, S5-S7.
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39, 289-310.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press.
- Morrison, F.J. y Cooney, R.R. (2002). *Parenting and Academic Achievement: Multiple Paths to Early Literacy*. In Borkowsky, J.G.; Landesman Ramey, Sh. Bristol-Power, M. (Eds.). *Parenting and the Child's World. Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development (pp. 141–160)*. Mahwah: LEA Publishers.
- Mulder, M, Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12-3, pp 1-23
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- O'Briend, M. (2005). Review of enhancing early emotional development: Guiding parents of young children. *Infant Mental Health Journal*, 26, 284–286.
- Oates, J., Lewis, Ch. y Lamb, M. (2005). Parenting and attachment. In Sh. Ding & K. Littleton. *Children's personal and social development (pp. 12–51)*. Malden, Ma.: Blackwell Publishing.
- Olds, D.; Sadler, L. y Kitzman, H. (2007). Programs for parents of infants and toddlers: recent evidence from randomised trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, ¾, pp. 355–391.
- Oliva, A. y Arranz, E. (2005). Sibling relationships during adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 253–270.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209-223.
- Oliva, A. Hidalgo, Martín, D., Parra, A. Ríos, M. y Vallejo, R. (2006). El programa Forma-Joven como marco para la formación de padres de adolescentes. En Álvarez, M. I. y Berástegui, A. (Eds.). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio*. (pp.347-359). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativo materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 49-56.
- Oliva, A. Morago, J.M. y Parra, A. (2009). Protective effects of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22, 137-152.



- Pettit, G, Bates y Dodge, K.A. (1997). *Supportive Parenting, Ecological Context, and Children's adjustment: A Seven Year longitudinal Study*. *Child Development*, 68, 908–923.
- Pike, A., Iervolino, A., Eley, Th. y Price, Th (2006). Environmental risk and young children's cognitive and behavioural development. *International Journal of Behavioural Development*, 30, 55–66.
- Pourtois, J.P. y Desmet, H. (2006). *La educación post moderna*. Madrid: Editorial Popular.
- Pridham, K., Denney, N., Pascoe, J., Chiu, Y. y Creasey, D. (1995). Mother's Solutions to Childbearing Problems: conditions and Processes. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 785–799.
- Recomendación Rec. 19 (2006). Comité de Ministros a los estados miembros del Consejo de Europa. Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily> (Adoptada por el Comité de Ministros el 13 de Diciembre de 2006 en la 983ª reunión de los delegados de los ministros.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E. y Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18, 2, 113-120.
- Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010a). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales. Ministerio de sanidad y política social. Federación española de municipios y provincias. Madrid.
- Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010b). La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva. Ministerio de sanidad y política social. Federación española de municipios y provincias. Madrid.
- Rodrigo, M. J. (2011). Bases para el desarrollo de la parentalidad positiva. III jornadas de Parentalidad Positiva. Gobierno de España. Ministerio de Sanidad y Política Social. Palacio de Congresos: Madrid.
- Rosenblum, K., Dayton, C. y McDonough, S. (2006). Communicating feelings: links between mother's representations of their infants, parenting and infant development. En O. Mayseless (ed.). *Parenting representations: theory, research and clinical implications* (pp. 109–148). New York: Cambridge University Press.
- Saracho, O, y Spodeck, B.(eds) (2001). *Contemporary Perspectives on Literacy in Early Childhood Education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Shaffer, D.R. (1996). *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence. 4th edition*. London: Brooks/Cole Publishing Company New York.
- Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. y Steinberg, L. (2003). Psychological Control and Autonomy Granting: Opposite Ends of a Continuum or Distinct Constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128.
- Sroufe, L.A. (2002). From Infant Attachment to Promotion of Adolescent Autonomy: Prospective, Longitudinal Data on the Role of Parents in Development. En J.G Borkowsky; Sh. Landesman Ramey y M Bristol–Power, (eds.). *Parenting and the Child's World. Influences on Academic, Intellectual, and Social–Emotional Development* (pp. 187–202). Mahwah: LEA Publishers.



- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L. y Sheffield, A. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. y Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. I. Children and parenting). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L. y Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Strayer, J. y Williams, R. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social development*, 13, 229–254.
- Sulloway, F.J. (2001). Birth Order, Sibling Competition, and Human Behaviour. In Holcomb, H.R. (Ed.). *Conceptual Changes in Evolutionary Psychology: Innovative Research Strategies* (pp.39–83). Dordrecht and Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tamis-Le Monda, C., Shannon, J., Cabrera, N. y Lamb, M. (2004). Fathers and mothers at play with their 2 and 3 year olds : contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806–1820.
- Thomson, R. y Williams, D. (2006). Diversity among low SES families: an exploration of predictive variables for mothers metacognitive questions to their children. *Developmental Psychology*, 3, 191–209.
- Vinden, P. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind. A comparison of Korean American and Anglo-American families. *Cognitive Development*, 16, 793–809.
- Vinden, P.G. (1997). *Parenting and theory of mind*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington. U.S.A.
- Waddell, C., McEwan, K., Shepherd, C. A., Offord, D. R. y Hua, J. M. (2005). A public health strategy to improve the mental health of Canadian children, *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne de Psychiatrie*, 50(4), 226-233.
- Williams, W y Steinberg, R. (2002). How parents can maximize children 's cognitive abilities. In MH Bornstein. *Handbook of parenting, Vol 5. Practical Issues on parenting*. (pp. 169–194). Mahwah, NJ: NJ: LEA Publishers.



ANEXO I. CARTA OFICIAL DE PRESENTACIÓN DEL PROYECTO (EJ-GV)

 <p>EUSKO JAURLARITZA</p> <p>ENPLEGU ETA GIZARTE GAIETAKO SAILA</p> <p>Gizarte Gaietako Sarbueratzeak Familia eta Komunitate Politikarako Zuzendaritza</p>	 <p>GOBIERNO VASCO</p> <p>DEPARTAMENTO DE EMPLEO Y ASUNTOS SOCIALES</p> <p>Visceconsejería de Asuntos Sociales Dirección de Política Familiar y Comunitaria</p>
<p>Jain/andre estimatua:</p> <p>Enplegu eta Gizarte Gaietako Sailaren egitura organiko eta funtzionala ezartzen duen 2010ko azararen 22ko 42/2011 Dekretuak xedatzen duenez, Familia eta Komunitate Politikarako Zuzendaritzak, besteak beste, ondoko eskumenak ditu: familia- eta komunitate-ikuspedia sustatzea politika publikoetan, eta Familia-politikari buruzko plangintza, koordinazioa eta, oro har, ebakizkia egitea Euskal Autonomia Erkidegoan.</p> <p>Eskamen horiek EAEko Familiari Laguntzeko Erakunde arteko III. Planak 2011-2015 urteetarako ezarritako lehen estrategikoetan eta helburuetan gertatzen dira.</p> <p>Plan horrek dituen helburuen artean kokatzen da familia-proiektuak gauatzeko beharrezkoak diren guraso-ahalmenei garapena sustatzea, eta hori zerbait ekintzara bitartez zehazten da; besteak beste: gurasotasun positiboko programak garatzea, eta lehenengo urrats gisa jadanik dauden gurasotasun positiboko ekimenak identifikatu eta ebaluatzea.</p> <p>Helburu horrekin, azterlan bat enkargatu zaio Etxadi enpresari. Enpresa horrek, Enrique Aranz eta Fernando Olabarrieta EHUKo gurasotasun positiboko irakasleek koordinatuta, hainbat erakundetara joko du EALn gurasotasun positiboaren inguruan garatu izan diren programak zein diren jakiteko.</p> <p>Horrela, dauden baliabideak zein diren zehaztu ahal izango da, eta kalitatezko programak sustatzeri dituzten irizpideak eta adierazleak zein diren aztertu, etorkizunean erakundeetara proiektuak garatzeko.</p>	<p>Estimado/a Sr./a:</p> <p>El DECRETO 42/2011, de 22 de marzo, por el que se establece la estructura orgánica y funcional del Departamento de Empleo y Asuntos Sociales, establece que la Dirección de Política Familiar y Comunitaria tiene, entre otras competencias, la promoción del enfoque familiar y comunitario en las políticas públicas, y la planificación, coordinación y evaluación general de la política de familia en la Comunidad Autónoma del País Vasco.</p> <p>Estas competencias se concretan en líneas estratégicas y objetivos para los años 2011-2015 en el III Plan Inter-institucional de Apoyo a las Familias en la CAPV.</p> <p>Este Plan establece como uno de sus objetivos la potenciación del desarrollo de las competencias parentales requeridas para llevar a cabo los proyectos familiares, y lo concreta a través de acciones como la elaboración de programas de parentalidad positiva, estableciendo que un primer paso previo es identificar y evaluar las iniciativas de parentalidad positiva ya existentes.</p> <p>Con este fin, se ha encargado la realización de un estudio a la empresa Etxadi, que, bajo la coordinación de los profesores de parentalidad positiva de la UPV-EHU Enrique Aranz y Fernando Olabarrieta, se dirigirá a diferentes entidades para establecer qué programas se vienen desarrollando en la CAPV en relación a la parentalidad positiva.</p> <p>De este modo, se podrán establecer los recursos existentes y se podrá analizar cuáles son los criterios e indicadores que potencian programas de calidad para ayudar a las instituciones a implementar proyectos</p>
<p>Donostia - San Sebastián, 1 - 48100 M. UPV-EHU Tf: 945 01 53 52 - Fax: 945 01 51 57 - e-mail: familia@ego.es</p>	



laguntzeko.

Ikertzailiak, behar bezala akreditatuta, barrenaetan jarriko dira zuokin, seme-alabak hazi eta heziketa lanetan gurasoei laguntzeko zuen entitatean dauden baliabideen berri jasotze aldera.

Beraz, zure laguntza eskarzen dizut, beharrezkoak diren kontaktua eta daukizuen informazioa berabei emateko.

Zure laguntzagatik aldeaz aurretik eskerrak emanez, begirunez agurtzen za tut.

en el futuro.

El personal investigador, debidamente acreditado, se pondrá en contacto con ustedes para recoger información sobre los recursos existentes en su entidad en apoyo a padres y madres en la tarea de la crianza y la educación de sus hijos e hijas.

Solicito su colaboración para facilitarles los contactos necesarios y la información de que dispongan.

Agradeciéndole de antemano su colaboración, le saluda atentamente.

Vitoria-Gasteiz, 2011ko urriaren 5ean / En Vitoria-Gasteiz, a 5 de octubre de 2011

Stn/Filo:

Loli García García

Familia eta Komunitate Politikarako zuzendaria
Directora de Política Familiar y Comunitaria



ANEXO II. PROTOCOLO DE RECOGIDA DE DATOS

PARENTALIDAD POSITIVA

VALORACIÓN DE PROGRAMAS DE LA CAPV

“Nos ponemos en contacto desde el Centro Universitario de Psicología de la Familia (Etxadi) para realizar una entrevista de recogida de datos sobre los programas de atención a familias existentes en su municipio/mancomunidad/institución.

Deseamos valorar la importancia de los indicadores de **parentalidad positiva** que se han utilizado para poner en marcha programas de atención a familias en la CAPV. En concreto, conocer la variabilidad de programas, la demanda por parte de la población y las necesidades que se cubren (objetivos de los programas). Se hace referencia a programas de intervención para la mejora del funcionamiento familiar y no de compensación económica (ayudas).”

01	Código	
02	Institución:	
03	Área:	
04	Cargo de la persona que responde:	
05	Formación de la persona que responde:	
06	Medio utilizado para recoger los datos:	

V	RESPUESTAS: No (0) / Si (1)	
07	A) ¿Existe alguna concejalía (o dpto.) responsable del ámbito familiar?	
08	B) ¿La concejalía (dpto.) de educación se hace responsable de algún servicio dirigido a familias?	
09	C) ¿La concejalía (dpto.) de servicios sociales se hace responsable de algún servicio dirigido a familias?	
10	D) ¿La concejalía (dpto.) de cultura/deporte/juventud se hace responsable de algún servicio dirigido a familias?	
11	E) ¿Dispone el municipio (mancomunidad o institución) de programas específicos de orientación para padres y madres?	
12	F) ¿Dispone el municipio (mancomunidad o institución) de programas específicos de asesoramiento presencial para padres y madres?	
13	G) ¿Dispone el municipio (mancomunidad o institución) de programas específicos de formación para padres y madres?	



14	H) ¿Dispone el municipio (mancomunidad o institución) de programas específicos de parentalidad positiva para padres y madres? <i>Entendida la parentalidad positiva como las prácticas parentales que facilitan el desarrollo pleno del niño o niña</i>	
15	I) ¿Son evaluados los programas por la propia entidad?	
16	J) ¿Son evaluados los programas por entidades externas?	
17	K) ¿Los programas se realizan en colaboración con las AMPAS, con las direcciones de centro o con representantes de padres y madres?	

NOTA: en caso de que algunas de las respuestas anteriores hayan sido respondidas afirmativamente, se debe especificar el nombre del programa y evaluar cada uno de ellos a partir de las siguientes preguntas:

A	PROGRAMA	
18	Nombre del programa:	
19	Código de programa:	
20	Categoría del programa (presencial (1) / no presencial (2))	
21	Presupuesto destinado	
	0-6.000 Euros	
	6.000-12.000 Euros	
	12.000-18.000 Euros	
	18.000-24.000 Euros	
	24.000-30.000 Euros	
	30.000-36.000 Euros	
	36.000-42.000 Euros	
	42.000-48.000 Euros	
	48.000-54.000 Euros	
	54.000-60.000 Euros	
	60.000 Euros en adelante. especificar:	
22	Número de usuarios en el último año:	
23	Duración del programa en años:	
24	Continuidad del programa en años sucesivos: No (0) Si (1)	
25	Evaluación que se hace del programa: Formal (1) Informal (2)	
26	Evaluación que se hace del programa: Otros _____	
27	Recoge la opinión de los usuarios: No (0) Si (1)	
28	<ul style="list-style-type: none"> Cómo surge el programa (Quién hace la propuesta y por qué): _____ _____ 	
29	<ul style="list-style-type: none"> Qué necesidades cubre el programa: _____ _____ _____ 	
30	Idioma más utilizado en el programa: Euskera (1) Castellano(2) Ambos por igual (3)	



31	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos del programa: <hr/> <hr/> <hr/>	
32	Calidad de los objetivos (0-10):	
32bis	Calidad de los objetivos <i>Etxadi</i> (0-10):	
33	<ul style="list-style-type: none"> Contenidos del programa: <hr/> <hr/> <hr/>	
34	Calidad de los contenidos (0-10):	
34bis	Calidad de los contenidos <i>Etxadi</i> (0-10):	
35	<ul style="list-style-type: none"> Breve descripción del programa: <hr/> <hr/> <hr/>	
35bis	10 categorías para la descripción	
36	<ul style="list-style-type: none"> Materiales del programa: <hr/> <hr/> <hr/>	
36bis	Calidad de los materiales <i>Etxadi</i> (0-10)	
37	<ul style="list-style-type: none"> Claves del éxito del programa: <hr/> <hr/> <hr/>	
38	Metodología del programa: Individual (1) Grupo (2)	
39	Formato del programa: Presencial (1) On-line (2) Mixto (3)	
40	Formato del programa: otros _____	
41	Calidad de los procedimientos didácticos (didáctica adecuada) (0-10):	
41bis	Calidad de los procedimientos didácticos <i>Etxadi</i> (0-10):	
42	El programa se apoya en fundamentos científicos: No (0) Sí (1)	
43	El programa se desarrolla en otros países: No (0) Sí (1)	
44	<ul style="list-style-type: none"> Organigrama del programa <ul style="list-style-type: none"> Elaboración: _____ 	
45	<ul style="list-style-type: none"> Organigrama del programa <ul style="list-style-type: none"> Dirección: _____ 	
46	<ul style="list-style-type: none"> Organigrama del programa <ul style="list-style-type: none"> Coordinación: _____ 	
47	<ul style="list-style-type: none"> Organigrama del programa <ul style="list-style-type: none"> Otros: _____ 	
	Publicidad del programa:	
48	- Papel (revista, catálogo, prensa...): SI NO	
49	- Virtual (Web municipal, otras Webs, Redes sociales...): SI NO	
50	- Otros. Especificar: _____	
51	Quién asume el coste del programa:	



CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA		
		RESPUESTAS: No (0) / Si (1)
52	A) ¿El programa va dirigido a todo tipo de familias?	
53	B) ¿El programa va dirigido a padres y madres jóvenes?	
54	C) ¿El programa va dirigido a familias monoparentales?	
55	D) ¿El programa va dirigido a familias en dificultad social?	
56	E) ¿El programa va dirigido a familias inmigrantes?	
57	F) ¿Se desarrolla este programa en colaboración con el Gobierno Vasco u otra entidad pública?Cuál: _____	
58	G) ¿Se desarrolla este programa en colaboración con otros municipios?	
59	H) ¿Se desarrolla este programa en colaboración con alguna ONG?	
60	I) ¿Es un programa de promoción de competencias emocionales, educativas y parentales en las familias?	
61	J) ¿Es un programa de prevención?	
62	K) ¿Es un programa de intervención?	
63	L) ¿Son técnicos municipales quiénes desarrollan y ejecutan este programa?	
64	M) ¿Son profesionales externos contratados quiénes desarrollan y ejecutan este programa?	
65	N) ¿Son entidades sin ánimo de lucro quiénes desarrollan y ejecutan este programa?	
66	<ul style="list-style-type: none"> Otras cuestiones: <hr/> <hr/> <hr/>	



EN ESTE PROGRAMA SE TRABAJAN LAS DIFERENTES CLAVES DE CRIANZA RELACIONADAS CON LA PARENTALIDAD POSITIVA	
RESPUESTAS: No (0) / Si (1)	
67	A) Los padres y madres como modelos de comportamiento
68	B) La importancia de compartir el tiempo libre en familia (juego...) a cualquier edad
69	C) La práctica del equilibrio entre el apoyo y el control (afecto y normas)
70	D) La importancia de la expresión emocional adecuada como modelo a imitar para hijos e hijas
71	E) Ponerse en el punto de vista del otro
72	F) Práctica del estilo educativo democrático
73	G) La importancia de potenciar la autoestima
74	H) Educar bajo la responsabilidad personal del adulto y de los hijos e hijas
75	I) Evitar la exposición al conflicto
76	J) Fomentar las relaciones sociales (familia extensa y red social de amistades y servicios)
77	K) Potenciar la relación óptima entre la escuela y la familia
78	L) Implicación del padre
79	M) Calidad del cuidado sustituto
80	N) Estimulación del desarrollo cognitivo
81	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué otras claves de crianza o temas se abordan?: <hr/> <hr/> <hr/>



ANEXO III. LISTADO RESUMEN DE PROGRAMAS EVALUADOS

Como dato orientativo, entre ayuntamientos, mancomunidades y asociaciones, se han evaluado aproximadamente 135 programas dirigidos a familias. Los centros educativos se escogieron aleatoriamente 15 centros concertados y privados de Bizkaia, Araba y Gipuzkoa (ya que los públicos se nutren de los programas municipales).

AYUNTAMIENTOS	
ARABA	1. AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ
	1.1 Emociones en familia (9-18años, inf. y ado.)
	1.2 Educar a los menores en el uso sin riesgos de Internet (inf. y ado.)
	1.3 Seguridad e Internet (inf. y ado.)
	1.4 Realidad Virtual (inf. y ado.)
	1.5 Apuesta por tu Salud, Familia y Ludopatía (ado.)
	1.6 Escuela de padres y madres (inf. y ado.)
	1.7 Cómo contar el divorcio a los hijos e hijas. (inf. y ado.)
	1.8 Familias reagrupadas (con hijos en la ESO: ado.)
	1.9 El arte de establecer acuerdos en familia (con hijos en primaria y ESO.: inf. y ado.)
	1.10 Educación sexual en la adolescencia (ado.)
	1.11 Prevención de dependencias en el ámbito familiar (ado.)
	1.12 Prólogo (inf. y ado.)
	1.13 <i>Senidegune</i> . (0-3 años: inf.)
	1.14 Programa sobre corresponsabilidad y uso del tiempo (inf. y ado.)
1.15 <i>Magalean</i> (0-3 años: inf.)	
BIZKAIA	2. AYUNTAMIENTO DE GETXO
	2.1 Escuela de padres y madres (inf. y ado.)
	3. AYUNTAMIENTO DE BASAURI
	3.1 Escuela de padres y madres (inf. y ado.)
	4. AYUNTAMIENTO DE GALDAKAO
	4.1 Escuela de padres-madres (ado.)
	4.2 Servicio de asesoramiento familiar y atención a adolescentes. (ado.)
4.3 Servicio de Intervención Socio-educativa y psicosocial. (ado.)	



5. AYUNTAMIENTO DE PORTUGALETE	
5.1	Aprendiendo a manejar la comunicación con los hijos e hijas (inf. y ado.)
5.2	Caricias y límites: como nutrir y proteger a nuestros hijos e hijas (inf. y ado.)
5.3	Taller de resolución de conflictos (ado.)
5.4	Adolescencia: ¿qué les pasa a los hijos e hijas, como reaccionamos los padres y madres y como facilitar una relación más cercana? (ado.)
5.5	<i>Zineskola</i> (ado.)
5.6	Servicio de mediación familiar en procesos de no ruptura (inf. y familia)
5.7	Servicios de Intervención Psicosocial (inf. y ado.)
5.8	Intervención socioeducativa (inf. y ado.)
5.9	Servicio Psicológico de “Orientación familiar” (inf. y ado.)
6. AYUNTAMIENTO DE LEIOA	
6.1	Escuela de padres y madres (inf. y ado.)
6.2	<i>Lehiosex</i> (ado.)
6.3	Servicio de Orientación a familias con hijos/hijas (inf. y ado.)
6.4	Asesoramiento y prevención en el entorno familiar (inf. y ado.)
6.5	Prevención en el entorno familiar (inf. y ado.)
7. AYUNTAMIENTO DE SESTAO	
8. AYUNTAMIENTO DE SANTURTZI	
8.1	Escuela de padres y madres (P.D.) (ado.)
8.2	Asesoramiento familiar (inf. y ado.)
8.3	Edición de libros (inf.)
9. AYUNTAMIENTO DE DURANGO (mancomunidad)	
10. AYUNTAMIENTO DE ERANDIO	
10.1	Prevención familiar (inf.)
11. AYUNTAMIENTO DE BILBAO	
11.1	Revista <i>Mara-Mara</i> (6-17años) (inf. y ado.)
11.2	El proceso de desarrollo el púber en su ámbito familiar y escolar (ado.)
11.3	Los adolescentes su problemática actual (ado.)
11.4	Intervención socioeducativa y comunitaria con menores y familias (inf. y ado.)
11.5	Servicio Psicológico de Orientación a familias con hijo de 0-19años (inf. y ado.)



	11.6	Educación y crecimiento en familia (inf. y ado.)
	12. AYUNTAMIENTO DE BARAKALDO	
	12.1	Habilidades parentales (inf. y ado.)
	12.2	Actividades en familia (inf. y ado.)
	12.3	<i>Bata-beste</i> , programa para la mejora de las relaciones interpersonales (inf. y ado.)
	12.4	Valoración e intervención psicosocial con familias (inf. y ado.)
	12.5	Contacto, familia, adolescentes y relación (ado.)
	12.6	Escuela de padres y madres (inf.)
GIPUZKOA	13. AYUNTAMIENTO DE DONOSTIA	
	13.1	Formación padres y madres (inf. y ado.)
	13.2	Revista <i>Baikara</i> (inf. y ado.)
	13.3	<i>Familiarekin jolasean</i> (inf.)
	13.4	<i>Pon un juego en tu vida</i> (inf.)
	14. AYUNTAMIENTO DE EIBAR	
	14.1	Programa de prevención en familia <i>Gurasoak martxan</i> (ado.)
	14.2	Intervención familiar con menores en situación de riesgo leve o moderada (inf. y ado.)
	15. AYUNTAMIENTO DE RENTERÍA	
	15.1	Escuela de padres y madres (inf. y ado.)
	15.2	Programa de desarrollo integral en la infancia
	16. AYUNTAMIENTO DE IRÚN	
	16.1	<i>Gurasoekin</i> (inf. y ado.)
	16.2	Apoyo adolescentes.(apoyo a adolescentes)
	16.3	Escuela de padres y madres (inf.)

MANCOMUNIDADES		
ARABA	1. CUADRILLA DE AÑANA (*)	
	1.1	Escuela de padres y madres (inf. y ado.)
	1.2	Encuentro entre padres y madres (inf. y ado.)
	1.3	Mesa redonda "Escuela de Padres y Madres de Vitoria-Gasteiz y Álava" (inf. y ado.)
	1.4	Jornada de Clausura programas formativos para madres y padres de la zona rural alavesa (inf. y ado.)



	1.5	Servicio de préstamos de publicaciones para madres y padres (inf. y ado.)
	1.6	Boletín informativo para madres y padres (inf. y ado.)
		(*) Estos 6 programas se repiten en la cuadrilla de Zuia, Salvatierra, La guardia, Campezo y Ayala.
BIZKAIA	2. MANCOMUNIDAD ARRATIA	
	2.1	Programa de formación y prestación en el ámbito familiar. (ado.)
	2.2	Programa de ayuda a familias con dificultades. (inf. y ado.)
	3. MANCOMUNIDAD DE ENCARTACIONES	
	3.1	Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y familia (inf. y ado.)
	4. MANCOMUNIDAD DE LEA-ARTIBAI	
	4.1	<i>Familietzako orientazio zerbitzua</i> (inf. y ado.)
	4.2	<i>Ikasi hezteko</i> (0-2), <i>Ikasi Hezteko</i> (2-6). Cursos on-line para padres y madres (inf.)
	4.3	<i>Droga gaietako arreta zuzena</i> (ado.)
	5. MANCOMUNIDAD MERINDAD DE DURANGO	
	5.1	Formación para padres y madres (inf. y ado.)
	5.2	Programa grupal dirigido a menores en educación primaria (inf.)
	6. MANCOMUNIDAD SERVICIOS SOCIALES DE BUSTUARIALDEA	
	7. SERVICIOS DEL TXORIERRI	
	8. MANCOMUNIDAD SERVICIOS DE URIBE-KOSTA	
	8.1	Seminarios puntuales de educación (inf. y ado.)
	8.2	<i>Aholkudroga</i> (ado.)
	9. MANCOMUNIDAD CONSORCIO MUNGIALDEA	
9.1	<i>Etxean hasiz etxean ikasiz</i> (inf. y ado.)	
GIPUZKOA	10. MANCOMUNIDAD DE AIZTONDO	
	11. MANCOMUNIDAD DE SAIAZ (pendiente de recibir)	
	12. MANCOMUNIDAD DE UROLA-GARAIA	
	12.1	Servicio de Orientación para familias con hijos de 0 a 19 años
	12.2	Publicaciones mensuales en temas de familia y crianza
	13. MANCOMUNIDAD DE ULI	
	14. MANCOMUNIDAD DE UROLA-KOSTA	



ASOCIACIONES	
CAPV	1. ACCIÓN FAMILIAR EUSKADI
	1.1 Espacio familias, seminarios taller 2012-03-01 (inf. y ado.)
	1.2 Soporte familia <i>Familiarekin bat</i> (inf. y ado.)
	2. AGINTZARI S. COOPERATIVA DE INICIATIVA SOCIAL
	2.1 <i>Gurasoena</i> (inf. y ado.)
	3. AGIPAD, ASOCIACIÓN GUIPUZCOANA DE INVESTIGACIÓN Y PREVENCIÓN DEL ABUSO DE LAS DROGAS
	3.1 Desarrollo de habilidades parentales para la mejora de la calidad de vida familiar (inf. y ado.)
	3.2 <i>Etxekoekin</i> : Programa de Formación para las familias (inf. y ado.)
	4. AVOCACIÓN SOCIOEDUCATIVA KIRIBIL SAREA
	4.1 Escuela de aitas y amas (inf. y ado.)
	5. LAGUNGO CENTRO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR
	5.1 Aprender juntos a crecer en familia (inf. y ado.)
	5.2 Programa de Orientación con familias en situación de vulnerabilidad y dificultades de convivencia. (inf. y ado.)
	5.3 Curso de habilidades materno-parentales (inf. y ado.)
	6. HIRUKIDE: FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE FAMILIAS NUMEROSAS DE EUSKADI.
	6.1 Servicio de atención a familias asesoramiento y asistencia integral (inf. y ado.)
	7. EDE. FUNDACIÓN CANÓNICA AUTÓNOMA EDE.
	7.1 Centro de capacitación y Apoyo a la familia (inf. y ado.)
	8. FUNDACIÓN HARRIBIDE
	8.1 Servicio de Intervención Socioeducativa con adolescentes y sus familias (ado.)
	9. KIDETZA
	9.1 Familia en Igualdad (inf. y ado.)
	10. EMAKUNDE
10.1 Programa de sensibilización y formación <i>Gizonduz</i> (inf. y ado.)	
10.2 <i>Mochila Gizonduz</i> inf.	



CENTROS EDUCATIVOS	
ARABA	1. IKASTOLA ARESKETA
	2. BASTIDE IKASTOLA
	3. LAUDIO IKASTOLA
	4. OIONGO SAN VICENTE IKASTOLA
	5. OLABIDE IKASTOLA
	6. LAUTADA IKASTOLA
	7. ASSA IKASTOLA
	7.1 Charlas para madres y padres
	8. COLEGIO HOGAR SAN JOSÉ
	9. COLEGIO NAZARET
	10. COLEGIO NIÑO JESÚS
	11. COLEGIO CARMELITAS SAGRADO CORAZÓN
	11.1 Información a padres y madres (inf. y ado.)
	12. COLEGIO JESÚS OBRERO
	13. COLEGIO DIOCESANAS
14. COLEGIO PEDAGÓGICO SAN PRUDENCIO	
15. COLEGIO APOSTÓLICO SAN JOSÉ	
BIZKAIA	16. JESUITAS (NUESTRA SEÑORA DE BEGOÑA)
	16.1 Charlas puntuales
	17. COLEGIO ESCOLAPIOS (JOSÉ CALASANZ)
	18. COLEGIO SALESIANOS (DEUSTO)
	18.1 Programa <i>SIEP-FEAC</i> (inf. y ado.)
	19. COLEGIO LA SALLE BILBAO
	20. COLEGIO JESÚS Y MARÍA
	20.1 PROGRAMA <i>SIEP-FEAC</i> (inf. y ado.)
	21. COLEGIO MARISTAS
	22. COLEGIO FÁTIMA
	22.1 PROGRAMA <i>SIEP-FEAC</i> (inf. y ado.)
	23. IKASTOLA BEGOÑAZPI DE BILBAO
	23.1 Charlas puntuales
	24. IKASTOLA URRETXINDORRA
25. IKASTOLA LAURO	



	25.1	Educación Afectivo Sexual (ado.)
	25.2	Prevención Riesgo Drogas (ado.)
	26. IKASTOLA LAUAXETA	
	26.1	El uso de Internet (ado.)
	27. IKASTOLA LARRAMENDI	
	28. COLEGIO IRLANDESAS	
	29. COLEGIO ASKARTZA CLARET	
	30. COLEGIO MADRE DEL DIVINO PASTOR	
GIPUZKOA	31. IKASTOLA SAN BENITO	
	32. AXULAR LIZEOA	
	33. IKASTOLA EKINTZA	
	34. IKASTOLA HERRI AMETZA	
	35. COLEGIO SAN JOSÉ DE FLOREAGA	
	36. COLEGIO EL PILAR	
	37. COLEGIO LA ASUNCIÓN MIRACRUZ	
	38. IKASTOLA BEASAIN	
	39. COLEGIO GAZTELUPE-ARIMAZUBI	
	40. IKASTOLA ORERETA	
	41. IKASTOLA USABALGO LASKORAIN	
	42. COLEGIO LA SALLE (EIBAR)	
	43. COLEGIO AMA GUADALUPEKOA	
	44. COLEGIO PRESENTACIÓN DE MARÍA	
	44.1	Programa <i>SIEP-FEAC</i> (inf. y ado.)
	45. COLEGIO MURUMENDI	

Vitoria-Gasteiz, junio de 2012





ikuspegi@k

Gizarte Gaien Behatokiak
Observatorios de Asuntos Sociales



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

Departamento de Empleo
y Asuntos Sociales

Enplegu eta Gizarte
Gaietako Saila