

ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA A UNA POBLACIÓN DE PADRES ARGENTINOS

ADAPTATION OF THE PARENTAL COMPETENCE PERCEIVED SCALE TO A POPULATION OF ARGENTINE PARENTS

Azar, Elisa E.¹; Vargas Rubilar, Jael²; Arán Filippetti, Vanessa³

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue adaptar la versión para padres de la Escala de Competencia Parental Percibida (ECP) de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008) para ser aplicada en población argentina. Se trabajó con una muestra de 552 padres de alumnos de 4to. y 5to. grados de la provincia de Córdoba, Argentina. El estudio de tipo instrumental, tuvo la siguiente secuencia metodológica: (1) adaptación lingüística y (2) estudio psicométrico (i.e., confiabilidad y validez de constructo). Los resultados señalan la bondad de la escala para valorar la percepción que los padres poseen sobre sus competencias parentales para el cuidado y atención de sus hijos. La prueba analizada posee buenas propiedades psicométricas para ser utilizada en padres argentinos de niños escolarizados.

Palabras clave:

Competencias Parentales - Adaptación - Evaluación - Padres

ABSTRACT

The objective of this paper was to adapt the parent version of the Parental Competence Perceived Scale (CPC-P) of Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008) so that it can be applied to the Argentinian population. Work was carried out with a sample of 552 student's parents of 4th. and 5th. grade of Cordoba province in Argentina. The study was of an instrumental type and it had the following methodological sequence: (1) linguistic adaptation and (2) psychometric study (i.e., reliability and construct validity). The results show the fidelity of the scale to value the perception that parents have about their parental skills as regards their children care and attention. The analyzed scale has good psychometric properties to be used in Argentinian parents of school-age children.

Key words:

Parental Competences - Adaptation - Assessment - Parents

¹Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación, Cátedras de Clínica Psicopedagógica y de Intervención en Instituciones Educativas. E-mail: eazar2002@yahoo.com.ar

²Universidad Adventista del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME).

³Universidad Adventista del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME).

Introducción

Algunos niños llegan a la escuela con insuficientes capitales simbólicos y culturales necesarios para organizar su comportamiento en el ámbito escolar y construir los conocimientos académicos. Esta carencia afecta sus posibilidades de aprendizaje lo que da por resultado situaciones de fracaso escolar (Azar, 2016). Si bien estos capitales se construyen a partir de una variedad de factores, la incidencia de los padres o cuidadores es fundamental. Ciertamente, la posibilidad de aprendizaje saludable de un niño se sustenta en su organismo y se origina en las interacciones subjetivas propiciadas por el vínculo del sujeto con sus figuras parentales en el ámbito familiar (Azar, 2016; Bilbao, 2015; Rotenberg, 2014).

Familia y desarrollo de los niños

Cárdenas Conde y Schnettler Gotschlich (2015), señalan que la familia y el concepto de la misma, han ido cambiando a lo largo del tiempo, sin embargo, sigue considerándose básica dentro de la sociedad y la base del desarrollo de los individuos. La familia es comprendida como el contexto más deseable para el desarrollo personal, social e intelectual de niños y adolescentes y el que mejor puede preservarlos de las situaciones de riesgo. Su influencia se da desde los primeros años vida, es la más persistente, y se caracteriza por ser intensa afectivamente y por moldear las relaciones futuras. El sujeto se estructura y constituye a partir de lo que la familia le transmite, en los vínculos, los intercambios y los contenidos de estos, y se metabolizan aspectos particulares con modos propios de la época en la cual se dan (Rivas, 2015).

Numerosas investigaciones (Barudy & Dantagnan, 2005, 2010; Rodrigo & Palacios, 2005; Richaud, 2005, 2007; Rygaard, 2008; Sahuquillo Mateo, et. al 2016; Vargas Rubilar & Arán Filippetti, 2014) concuerdan en indicar como una de las principales funciones de las familias el desarrollo de los recursos socioemocionales y cognitivos de los hijos.

Bilbao (2015), subraya que los padres hacen una modesta contribución pero de gran importancia para el desarrollo intelectual de los hijos, en tanto "principales encargados de ayudar al niño a adquirir el lenguaje, así como las normas, las costumbres y los conocimientos útiles de nuestra cultura"(p.204). Por su parte, Vargas Rubilar y Arán Filippetti (2014), señalan que especialmente en las primeras etapas de la vida, independientemente de la multiplicidad de factores interpersonales que actúan en el desarrollo, "muchas habilidades que se adquieren dependen fundamentalmente de las interacciones con los cuidadores y cuidadoras y con el medio ambiente que los circunda" (p.172). Por ejemplo, algunas investigaciones realizadas desde disciplinas como la neurología y las neurociencias han afirmado que la maduración del sistema nervioso central y, en especial, el cerebro de los infantes, depende de los cuidados, la estimulación, el afecto, la atención y la satisfacción de necesidades de alimentación y abrigo que reciben del ambiente próximo, principalmente de sus madres y padres o cuidadores (Lagercrantz, Hanson & Evarard, 2002; Rygaard, 2008). Dichos estu-

dios demuestran que la ausencia o carencia de tales cuidados pueden provocar daños de diversas consideraciones en las funciones mentales y eventualmente, ocasionar hasta la muerte de los niños.

Particularmente, la parentalidad o función de crianza ha sido abordada, directa o tangencialmente, desde varias disciplinas. En el campo psicológico, los estudios que demuestran el rol decisivo de las figuras parentales en el desarrollo psicosocial de los niños se han centrado principalmente en dos aspectos de la parentalidad: (1) El vínculo de apego y (2) los estilos parentales (Vargas Rubilar & Richaud, 2018). En el estudio del apego, se destacan la teoría del desarrollo temprano emocional postulado por Winnicott (1992, 1997, 1998), la teoría del apego de Bowlby (1998, 2003), considerada como una de las más consistentes en cuanto al vínculo afectivo del bebé y sus principales cuidadores al dar cuenta de la necesidad de proximidad y cuidados maternos del bebé; En cuanto a los estilos parentales, son reconocidos los estudios de Baumrind (1967, 1971). Diana Baumrind propuso tres estilos de crianza: autoritarios, autoritativos y permisivos, a la vez que especificó que las principales dimensiones parentales son afecto, control y autonomía. Casi dos décadas más tarde, Maccoby y Martin (1983) agregaron a nivel teórico un cuarto estilo parental (negligente), para el cual Lamborn, Mounths, Steinberg y Dornbusch (1991) ofrecieron apoyo empírico (Vargas Rubilar & Richaud, 2018).

En Argentina, pueden destacarse los estudios llevados a cabo por Richaud y su equipo de investigación (Richaud, 2005, 2007; Richaud, Lemos & Vargas Rubilar, 2013) para analizar los estilos parentales desde la perspectiva cognitivista basada en el modelo de Schaeffer (1965) y el vínculo de apego (Richaud de Minzi, 2006). Asimismo, han llevado a cabo diversos estudios sobre la influencia en la parentalidad en el desarrollo socioemocional y cognitivo de niños escolarizados (ver Vargas Rubilar & Richaud, 2018).

Competencias parentales

Como señalan Vázquez García y Aguilar Pizano (2017), convertirse en padre es un proceso complejo, que involucra aspectos conscientes e inconscientes del funcionamiento mental así como tres funciones principales: el ejercicio, la experiencia y la práctica de la parentalidad. Con el concepto de parentalidad se hace referencia a actitudes y modos de interacción en las relaciones paterno/materno-filiales (Bayot Mestre & Hernández Viadel, 2008). En otras palabras, la parentalidad da cuenta de las actividades de cuidado, educación y promoción de la socialización, desarrolladas por padres y madres respecto de sus hijos.

Estrechamente vinculado a este concepto se encuentra el de las competencias parentales, el que alude a la "forma semántica de referirse a las capacidades que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurándoles un desarrollo suficientemente sano" (Barudy & Dantagnan, 2010, p.3). Con el término competencia, algunos estudios (Masten & Curtis, 2000; Waters &

Stroufe, 1983) se refieren a las capacidades y habilidades de las personas para construir y coordinar respuestas frente a las tareas vitales. Es un concepto integrador en el que se entran aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales.

Para otros autores (Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne, 2008), las competencias parentales son un conjunto de capacidades que posibilitan a los padres desempeñar de forma flexible la tarea vital de ser padres. Esto implica el poder responder a las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos, así como de beneficiarse y/o valerse de las oportunidades y apoyos de los contextos socioculturales en los que están insertos (Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne, 2008).

Barudy (2010) por su parte, distingue entre parentalidad biológica vinculada a la procreación y la parentalidad social referida a la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos. Sostiene la importancia de que las competencias parentales estén en relación a los requerimientos infantiles, ya que el desafío de las funciones parentales es poder satisfacer las necesidades alimenticias, de cuidados corporales, de protección, cognitivas y emocionales de los hijos. Así, la parentalidad social refiere a las capacidades prácticas de los padres para el cuidado y educación de los hijos y no siempre es una continuidad de la parentalidad biológica (Barudy & Dantagnan, 2005, 2010).

Las competencias parentales son el corolario del ajuste de tres aspectos: la atmósfera educativa que los padres o adultos a cargo de los niños construyeron para el desenvolvimiento de las tareas vitales, las características singulares del niño y las condiciones psicosociales, económicas y culturales en las que vive la familia (White, 2005) que han dado lugar a un determinado mundo de la vida familiar.

Ahora bien, más allá de la reconocida importancia teórica de las competencias parentales son menos los estudios enfocados en su evaluación. Los trabajos se han llevado a cabo, principalmente, en dos ámbitos: judicial, como medio para determinar la separación y/o custodia de menores de los adultos que los tienen a cargo, y en contextos de riesgo psicosocial, ya sea para prevenir o en la promoción de programas de ayuda a familias vulnerables (Rodrigo López, Cabrera Casimiro, Martín Quintana & Máiquez Chaves, 2009). El análisis de las competencias parentales ha sido crucial para que los servicios sociales puedan evaluar el ejercicio de la parentalidad en familias en riesgo social y analizar la permanencia de los niños que están bajo su cuidado.

Entre las contribuciones reseñadas es interesante presentar la de Granada Echeverry y Domínguez de la Ossa (2012), quienes realizaron en Colombia un estudio teórico relacionando los conceptos de parentalidad y competencias parentales y su vinculación/aplicación en situaciones de riesgo psicosocial, especialmente ante situaciones de desplazamiento forzado. En Chile, Urzúa, Godoy y Ocaño (2011), realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar la relación entre competencias parentales y calidad de vida.

Para ello evaluaron una muestra de 1.130 niños y adolescentes entre 8 y 18 años de establecimientos escolares públicos, subvencionados y privados. Los resultados a los que arribaron les permitieron afirmar que existen diferencias en las dimensiones de calidad de vida y en las competencias parentales percibidas dadas por el sexo y el tipo de establecimiento educacional. A su vez, señalaron que los niños y adolescentes que encuentran positivo el involucramiento de los padres en asuntos escolares tienen más éxito escolar.

Por su parte, Pérez Padilla, Lorence, y Menéndez (2010) analizaron el papel desempeñado por la percepción de competencia, tanto del padre como de la madre. La muestra se conformó con 74 progenitores con edades comprendidas entre los 29 y los 60 años, que debían tener un trabajo estable y al menos un niño en edad escolar. Los resultados indicaron que la dedicación laboral, la cantidad de hijos y la percepción de dificultad en el cuidado del menor fueron las variables que mejor explicaron el estrés parental. Se encontraron además, que este disminuye cuando los padres tienen una evaluación positiva y optimista de su papel en la educación de sus hijos. Rodrigo et al., (2009) han propuesto una clasificación de las habilidades parentales necesarias para la crianza de los hijos, enfatizando las siguientes cinco categorías: educativas, agencia parental, autonomía y desarrollo personal, vida personal y organización doméstica.

En España, Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008) propusieron una escala de valoración de las competencias parentales percibidas para padres e hijos. Estos autores definen las competencias parentales percibidas como la capacidad autopercebida de los padres y madres en relación a afrontar la tarea educativa de sus hijos de una manera satisfactoria y eficaz. Los dos conceptos que fundamentan teóricamente dicha escala: (1) son la autoeficiencia o creencia que uno mantiene sobre la habilidad para organizar y desarrollar el curso de acciones requeridas para producir logros dados (Bandura, 1997) y (2) la parentalidad que según Jones (2001) se define como las actividades y conductas parentales necesarias para generar la autonomía de los hijos. También consiste en facilitar a los hijos un desarrollo óptimo dentro de un ambiente seguro. Los objetivos de los padres son cuidar, controlar y colaborar con el desarrollo de los hijos. Para ello los padres requieren de conocimientos, motivaciones, recursos y oportunidades. Así, se sostiene que las competencias que los cuidadores ponen en juego en la educación de los hijos son uno de los factores claves para comprender el posterior desarrollo del niño.

En nuestro país, si bien se han analizado algunos aspectos importantes de la parentalidad, son escasos los trabajos que se han ocupado del estudio y de la evaluación de las competencias parentales (Vargas Rubilar & Richaud, 2018). Por otra parte, resulta imprescindible adaptar y estudiar una prueba antes de su aplicación, entendiendo que un constructo psicológico no necesariamente se expresa de igual forma en las diferentes culturas y países (Fernández, Pérez, Alderete, Richaud, & Liporace, 2011). Consecuentemente, el objetivo del presente estudio fue

adaptar la escala de Competencia parental percibida desde la perspectiva de los padres (ECP-p) de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008) y estudiar su funcionamiento psicométrico en población argentina.

Metodología

Se realizó un estudio de tipo instrumental, ya que se orienta a la adaptación de una escala y al estudio de sus propiedades psicométricas (Montero y León, 2007).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 552 padres (488 madres, 88,4% y 64 padres, 11,6%), de niños pertenecientes a 11 escuelas de la ciudad de Córdoba, de gestión pública, 7 municipales y 4 provinciales, que cursaban 4to. y 5to. grado de la educación básica. Las escuelas fueron seleccionadas procurando representar distintas zonas de la ciudad, así como distintos estratos sociales. La edad de los participantes estuvo comprendida en un rango de 19 y los 57 años ($M = 36,58$ y $DE = 6,776$) pertenecientes a estratos sociales medios y vulnerables de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Instrumento

La escala ECP-p está compuesta por veintidós ítems con los que se valoran cinco factores o dimensiones: implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento/orientación, asunción del rol de ser padres. Los ítems son frases relacionadas con la función de ser padre/madre/pareja. La prueba cuenta con cuatro opciones de respuesta (i.e., nunca, a veces, casi siempre y siempre). En el estudio de la escala original se informó una consistencia interna adecuada (α de Cronbach = 0,86). El estudio de la estructura interna de la prueba original mostró cinco factores (implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento y orientación y asunción del rol de padre) que explicaron el 48,80% de la varianza total con saturaciones superiores a 0,48. (Bayot Mestre & Hernández Viadel, 2008)

Procedimientos

Para cumplir con el objetivo del presente estudio se siguió la siguiente secuencia metodológica: (1) se realizó una adaptación lingüística de algunos reactivos de la escala original, (2) posteriormente, se aplicó la prueba a una muestra de padres y (3) se analizaron las propiedades psicométricas de la escala adaptada.

Adaptación lingüística

Para realizar la adaptación lingüística, inicialmente se revisó cada reactivo para ajustar el lenguaje a la población argentina. Luego, la versión resultante se presentó esta primera adaptación a un panel de 5 (cinco) jueces expertos para analizar la validez de contenido y luego, a un grupo reducido de padres (30) para comprobar que los ítems fueran adecuados para dicha población.

Los padres fueron contactados y evaluados a través de la institución escolar a la que asisten sus hijos. El protocolo se acompañó de una nota que explicaba los objetivos y la relevancia del estudio, a la vez que daba cuenta de los recaudos éticos de confidencialidad y anonimato de los datos de los participantes. Cabe resaltar que la participación en el estudio fue absolutamente voluntaria.

Procedimientos estadísticos

Para estudiar las propiedades psicométricas de la escala, se realizaron los siguientes procedimientos estadísticos:

1. Con el objetivo de examinar el poder discriminativo de los ítems, se utilizó el criterio de grupos contrastantes para analizar luego las respuestas mediante la prueba t de diferencia de medias para muestras independientes. Esto se llevó a cabo para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre el cuartil superior (sujetos que puntúan más alto, percentil por encima de 75) y el cuartil inferior (quienes puntuaron más bajo, percentil inferior a 25) en la variable que se pretende medir (Cohen & Swerdlik, 2001).
2. Para analizar la validez de constructo se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante el programa *AMOS Graphics 16.0* (Arbuckle, 2007). El nivel de bondad de ajuste de los modelos se estimó utilizando la prueba χ^2 y los índices de ajuste GFI (Goodness-of-fit index) y AGFI. Los valores de GFI pueden oscilar entre 0 y 1, siendo los superiores a 0,90 indicadores de un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995, 1999). Además, se calculó la raíz cuadrada media residual (RMR) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) para cada modelo. Este índice es considerado aceptable cuando sus valores son inferiores a 0,06 y 0,08 respectivamente.
3. Finalmente, se calculó el índice de α de Cronbach para la escala general, con el fin de evaluar la confiabilidad desde el aspecto de la consistencia interna.

RESULTADOS

Adaptación lingüística

A partir de las sugerencias realizadas por los jueces y los padres, 15 de los 22 ítems fueron modificados, en función de si los mismos, reflejaban de manera clara el constructo a operacionalizar y de si eran adecuados y comprensibles para los destinatarios. En la tabla 1, se presenta la adaptación lingüística realizada para población argentina en comparación con la escala original española.

Procedimientos de recolección de datos

Tabla 1:
Comparación de ítems originales e ítems adaptados de la ECPP-p

ESCALA DE LA COMPETENCIA PARENTAL PERCIBIDA (ECP-p)- versión PADRES

<i>Original español escala Adaptado</i>	
F1-IMPLICACIÓN ESCOLAR (IE)	
(4) Consulto con el/la maestro/a la evolución de mis hijos/as en el colegio.	(4) idem
(11) Mantengo un contacto frecuente [1] con la escuela para estar al tanto de cualquier información referente a los programas y recursos para las familias.	(11) Me mantengo en contacto-comunicación- frecuente con la escuela para estar al tanto de programas de ayuda disponibles para las familias.
(13) Tengo una mentalidad positiva y abierta al conversar con el personal de la escuela.	(13) Estoy dispuesto/a a escuchar y comprender lo que me dice el personal de la escuela.
(15) Establezco conjuntamente con el maestro/a, las metas y expectativas del niño/a.	(15) Planteo junto con el/la maestro/a las metas y objetivos de mi hijo/a
(21) Asisto regularmente a las reuniones que se establecen en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).	(21) Asisto a las reuniones de padres y madres convocadas por la escuela.
F2- DEDICACIÓN PERSONAL (DP)	
(5) Conozco los deberes y tareas que les ponen en el colegio a mis hijos.	(5) idem
(9) Colaboro en las tareas del hogar.	(9) idem
(10) Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.	(10) idem
(12) Mantengo organizado una especie de archivo de a mis hijos/as donde se incluyan: datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.	(12) Guardo de forma organizada la documentación (datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.) referida a mis hijos.
(20) Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.	(20) Tengo suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.
F3- OCIO COMPARTIDO (OC)	
(6) Acudo a lugares donde hay más niños/as para potenciar que mis hijos/as se relacionen.	(6) Concurro a lugares donde hay más niños/as para favorecer que mis hijos/as se relacionen.
(7) Veo con mis hijos/as, ciertos programas y los comento con ellos después.	(7) idem
(8) Me preocupó por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares.	(8) idem
(19) Hago pequeñas excursiones con la familia al cine, zoo, museos, parques, etc.	(19) Hago pequeños paseos con la familia a plazas, parques, cine, museos, zoológico, etc.
F4 -ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN (AO)	
(14) Respondo a las encuestas escolares que busquen averiguar los intereses, talento y habilidades de mis hijos/as.	(14) Respondo a las encuestas escolares que buscan averiguar los intereses, aptitudes y habilidades de mis hijos/as.
(16) Existe una hora fija en la que mis hijos/as tengan que estar acostados o levantados.	(16) Mis hijos/as tienen un horario fijo para levantarse y acostarse.
(17) Dedico un tiempo al día para hablar con a mis hijos/as.	(17) Durante el día, dedico un tiempo para hablar con a mis hijos/as
(18) Ayudo a mis a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en lo referido al estudio.	(18) Ayudo a mis hijos a que se organicen diariamente en relación al estudio
F5- ASUNCIÓN ROL DE PADRE O MADRE (ARPM)	
(1) Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien.	(1) idem
(2) Respaldo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela.	(2) Apoyo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela
(3) En casa fomento que cada uno exprese sus opiniones.	(3) En casa intento y /o promuevo que cada uno exprese sus opiniones.
(22) Soy muy consciente del cambio que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijos/as.	(22) Sé muy bien los cambios que implican en mi vida y en la de mi pareja la llegada de los hijos/as.

Nota: [1] se advierte que el adverbio regularmente es incompatible con las alternativas de respuesta "regularmente... a veces"

Tabla 2
 Poder discriminativo de los ítems de la ECPP-p adaptada

Ítems de la escala	GRUPO BAJO		GRUPO ALTO		t	p
	M	DE	M	DE		
1. Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien.	3,15	,864	3,89	,336	-9,715	,000
2. Apoyo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela	3,33	,803	3,90	,351	-7,835	,000
3. En casa intento y /o promuevo que cada uno exprese sus opiniones.	2,88	,883	3,71	,510	-9,712	,000
4. Consulta con el/la maestro/a el desempeño de mis hijos/as en el colegio.	2,35	,823	3,70	,547	-16,059	,000
5. Conozco los deberes y tareas que les dan en el colegio a mis hijos.	2,87	,860	3,84	,390	-12,431	,000
6. Concurro a lugares donde hay más niños/as para favorecer que mis hijos/as se relacionen.	2,55	,888	3,69	,597	-12,572	,000
7. Veo con mis hijos/as, ciertos programas de TV. y los comento con ellos después.	2,15	,802	3,30	,744	-12,076	,000
8. Me preocupo por incluir a mis hijos/as en actividades extraescolares.	2,48	,875	3,62	,671	-11,949	,000
9. Colaboro en las tareas del hogar.	3,35	,897	3,85	,404	-6,152	,000
10. Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.	3,48	,762	3,98	,132	-8,047	,000
11. Me mantengo en contacto-comunicación- frecuente con la escuela para estar al tanto de programas de ayuda disponibles para las familias.	1,70	,828	3,27	,947	-14,107	,000
12. Guardo de forma organizada la documentación(datos médicos,...) referida a mis hijos	3,49	,761	3,93	,289	-6,566	,000
13. Estoy dispuesto/a a escuchar y comprender lo que me dice el personal de la escuela.	3,63	,666	3,96	,185	-5,848	,000
14. Respondo a las encuestas escolares que buscan averiguar los intereses, aptitudes y habilidades de mis hijos/as.	3,25	,848	3,91	,284	-9,070	,000
15. Planteo junto con el/la maestro/a las metas y objetivos de mi hijo/a.	1,93	,887	3,59	,692	-17,163	,000
16. Mis hijos/as tienen un horario fijo para levantarse y acostarse.	2,47	,939	3,61	,557	-12,411	,000
17. Durante el día, dedico un tiempo para hablar con a mis hijos/as	2,67	,796	3,75	,473	-13,820	,000
18. Ayudo a mis hijos a que se organicen diariamente en relación al estudio	2,84	,869	3,93	,289	-14,513	,000
19. Hago pequeños paseos con la familia a plazas, parques, cine, museos, zoológico, etc.	2,57	,872	3,59	,675	-10,766	,000
20. Tengo suficiente tiempo para atender a mis hijos/as.	2,56	,865	3,74	,460	-14,329	,000
21. Asisto a las reuniones de padres y madres convocadas por la escuela	2,85	,985	3,82	,452	-10,708	,000
22. Sé muy bien los cambios que implican en mi vida y en la de mi pareja la llegada de los hijos/as.	3,65	,733	3,98	,134	-5,370	,000

Estudio psicométrico de instrumento

1- Análisis de los ítems

El análisis del poder discriminativo de los ítems mostró que los veintidós (22) ítems discriminaban entre los sujetos que obtuvieron puntuaciones menores en el atributo y quienes obtuvieron una mayor puntuación ($p < .001$) Ver Tabla 2.

2- Validez de constructo

Para el análisis de la estructura interna de la escala se puso a prueba, en primer lugar, el modelo de cinco factores que propone la escala original (ver figura 1). Sin embargo, dado que la correlación entre los factores *Dedicación Personal y Asesoramiento* y *Orientación* fue de 1, se

puso a prueba un modelo de 4 factores (ver figura 2) que integrase en un mismo factor ambas dimensiones, denominado *Dedicación y Orientación (DyO)*. Como se observa en la Tabla 3, este modelo presentó un muy buen ajuste a los datos empíricos.

Tabla 3
 Resumen de bondad de ajuste del modelo de 4 factores

	χ^2	gl	χ^2 /gl	GFI	AGFI	RMR	RMSEA
Modelo	554,72	203	2,73	.92	.90	.032	.056

Figura 1
Parámetros estimados de la estructura de cinco factores

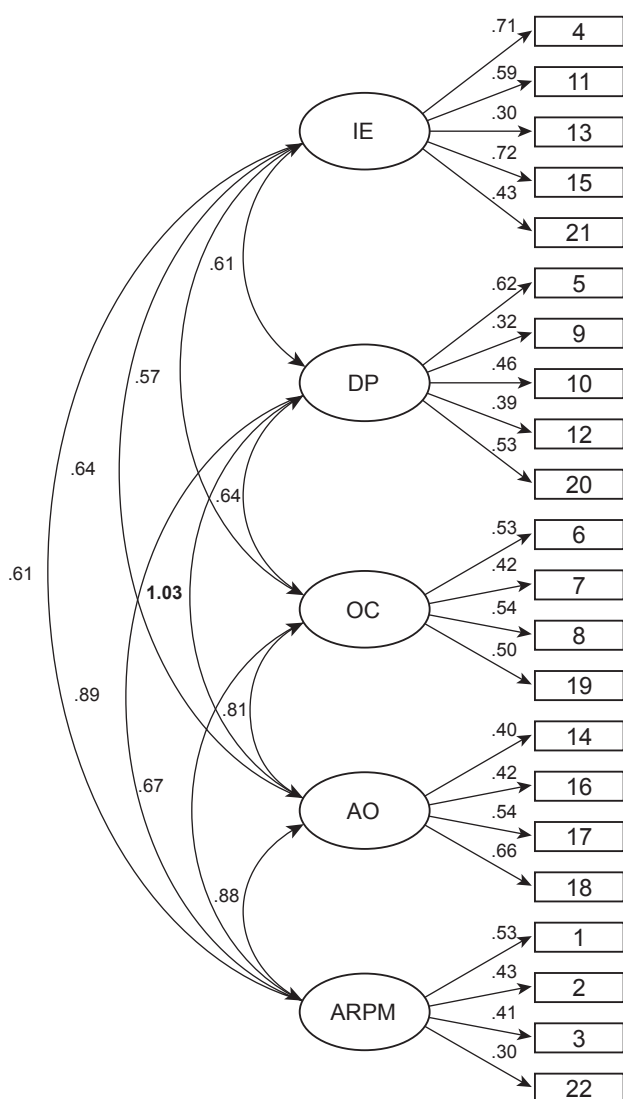
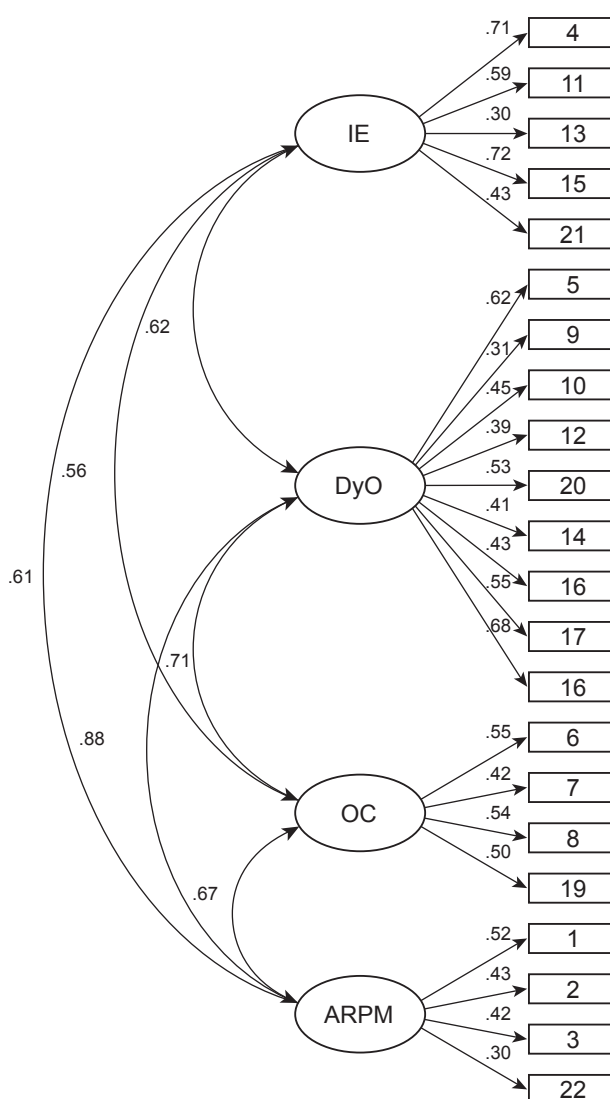


Figura 2
Parámetros estimados de la estructura de cuatro factores



3-Confiabilidad escala global y de cada dimensión

La consistencia interna de la escala total fue altamente satisfactoria ($\alpha=0,83$). La confiabilidad de las dimensiones osciló entre valores bajos y altos (0,45 a 0,73).

5. Discusión y conclusiones

Las competencias parentales juegan un rol fundamental en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los hijos tal como se ha documentado en diversos estudios ya mencionados (e.g., Barudy & Dantagnan, 2010; Bernal-Ruiz, et al., 2018; Vargas Rubilar & Arán Filippetti, 2014). Por esta razón, se estimó que la adaptación de una prueba que analice este importante aspecto de la parentalidad podría resultar un aporte valioso para nuestro medio. De entre las escalas revisadas que permiten esta medición, se seleccionó la Escala de Competencia Parental Percibida (ECPP) de Bayot Mestre y Hernández Viadel (2008), por ser una escala breve, sencilla y con buen funciona-

miento psicométrico, de acuerdo a lo reportado por sus autores.

El presente estudio se orientó, en primer lugar, a la adaptación lingüística de la prueba. Se modificó un importante número de los reactivos que posteriormente fueron revisados por jueces expertos para garantizar la validez de contenido de la prueba. Por otra parte, se revisó que la versión propuesta fuera comprensible y adecuada para los padres y madres.

En cuanto al funcionamiento de los ítems de la prueba adaptada, se pudo observar que todos los reactivos que la componen fueron discriminativos, lo cual indica que permiten diferenciar entre quienes presentan mayores y menores niveles de competencia parental percibida. En lo que respecta a la validez de estructura interna factorial, el AFC condujo a la decisión de considerar cuatro factores en la conformación del constructo para la población estudiada teniendo en cuenta que el modelo original de

cinco factores, presentó una alta correlación entre dos de los mismos. Así, la estructura de cinco factores de la escala original estaría representada por cuatro factores en la versión argentina en tanto, por la alta correlación evidenciada entre las dimensiones *Dedicación Personal* y *Asesoramiento* y *Orientación*, se agrupó en un mismo factor los ítems correspondientes a las mismas. De este modo, a diferencia de la propuesta original (Bayot Mestre & Hernández Viadel, 2008) que plantea que estos factores son dos dimensiones diferenciadas, en la versión argentina integrarían un mismo factor denominado *Dedicación y Orientación*. Una posible explicación a estos resultados es que, ambas dimensiones, se focalizan en el diálogo y la comunicación de los padres con sus hijos. El factor *Dedicación Personal* evalúa en qué medida los padres dedican su tiempo y espacios para conversar y aclarar dudas con sus hijos y/o hijas y el factor *Orientación y Asesoramiento* valora el asesoramiento, la orientación, la capacidad de diálogo y de comunicación de los padres ante las demandas y necesidades de los hijos (Bayot Mestre & Hernández Viadel, 2008). Ambas dimensiones están sumamente relacionadas y aluden a capacidades similares de los padres o cuidadores en el ejercicio de la crianza de los hijos.

Con respecto a la confiabilidad de la versión adaptada de la escala, el coeficiente alpha de Cronbach de la escala total indicó una alta consistencia interna (Campo-Arias & Oviedo, 2008), similar a lo informado por los autores de la versión española.

A partir de lo señalado, consideramos que el instrumento resulta factible de ser utilizado para evaluar el constructo competencias parentales en el contexto en que fue estudiado. Es decir que, la adaptación argentina de la ECPP es adecuada para evaluar las competencias parentales percibidas en padres argentinos de niños en edad escolar. Pese a la significativa contribución que realiza este estudio al aportar la adaptación de una prueba para analizar un aspecto de la parentalidad poco estudiado en nuestro medio, corresponde mencionar algunas limitaciones que deberían superarse en futuros trabajos. Como fue mencionado, el tipo de muestreo empleado fue no probabilístico, es decir, se realizó a partir de la disponibilidad de los participantes. Para estudios posteriores, sería recomendable realizar un muestreo probabilístico, a la vez que evaluar una muestra representativa de todas las regiones del país. Por otra parte, sería pertinente analizar otros tipos de evidencias de validez (e.g., convergente y discriminante). Algunos enfoques teóricos y la experiencia de profesionales que se desempeñan en este área, sugieren que las competencias parentales deberían analizarse en conjunto con otros aspectos históricos y contextuales de las familias y no de forma aislada (Barudy & Dantagnan, 2010; Martín, Maíquez & Rodrigo, 2009). Asimismo, los estudios futuros también deberían orientarse a adaptar la versión para hijos de la ECPP como una medida fundamental e incluir una medida de valoración profesional para casos en sea necesario contar con una heteroevaluación de las habilidades parentales (e.g. en situaciones judiciales). Finalmente, la contribución de esta escala es valiosa tanto

para la investigación de la temática como para diversas áreas de la psicología aplicada (i.e., clínica, educativa, comunitaria, entre otras). Se espera que el resultado de este estudio instrumental, ponga al servicio de futuras investigaciones argentinas la valoración de un aspecto clave de la parentalidad social.

Asimismo, la evaluación y estudio de las competencias parentales es fundamental para el diseño, implementación y evaluación de la eficacia de programas de fortalecimiento parental. Dichos abordajes han presentado resultados alentadores en diversos contextos de aplicación como hemos destacado en algunos trabajos recientes (Vargas Rubilar, Lemos & Richaud, 2017; Vargas Rubilar, Richaud & Oros, 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbuckle, J.L. (2007). *Amos 16.0 user's guide*. Chicago: spss, Inc.
- Azar, E. (2016). *Entendimiento y aprendizaje escolar. Relaciones entre la historia de intercambios comunicativos y la disponibilidad para el aprendizaje de contenidos escolares*. Córdoba: EDUCC.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (diciembre, 2010). *Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*. Conferencia presentada en el III Congreso Internacional y Multidisciplinar de Trastornos del Comportamiento, en la familia y la escuela, Guadalajara. Recuperado de <http://www.obelen.es/upload/383D.pdf>.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices antecedent three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), pp.43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), part.2.
- Bayot Mestre & Hernández Viadel, J. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: CEPE.
- Bernal-Ruiz, F., Rodríguez-Vera, M., González-Campos, J., & Torres-Álvarez, A. (2018). Competencias parentales que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas en escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 163-176. doi:10.11600/1692715x.16109
- Bilbao, A. (2015) *El cerebro del niño explicado a los padres*. Barcelona: Plataforma.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós (1969).
- Bowlby, J. (2003). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H.C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Cárdenas Conde, A. & Schnettler Gotschlich, E. (2015). Reflexiones en torno a las competencias parentales: Una propuesta de definición operacional. Universidad San Sebastián. En *Revista chilena de Derecho y Ciencia Política*, vol. 6, (1), 35-51.

- Cohen, R.J. & Swerdlik, M.E. (2001). Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición. México: McGraw-Hill.
- Fernández, A., Pérez, E., Alderete, A.M., Richaud, M.C., & Liporace, M.F. (2011). ¿Construir o adaptar tests psicológicos? Diferentes respuestas a una cuestión controvertida. *Evaluar*, 10, 60-74. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Granada Echeverri, P. y Domínguez de la Ossa, E. (2012). Las Competencias Parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29 (2), 456-482.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1995). Evaluating Model Fit. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jones, D (2001). The assesment of parental capacity. En j. Horwart (coord.). *The Child's world assessing children in need* (255-273). London: Jessica Kingsley.
- Lagercrantz, H., Hanson, M., & Evarard, P. (2002). *The Newborn Brain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustmen among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, neglectful families. *Child development*, 62, 1049-1076.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. Hetherington & P.Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology*. Volumen 4. Socialization, personality and social development (pp.1-101). New York: Wiley.
- Martín, J., Máizquez, M., Rodrigo, M. (2009). "La educación parental". *Intervención Psicosocial*, 18, (2) pp.121-133. Madrid: Colegio oficial de psicólogos.
- Masten, A.S., Curtis, W.J. (2000). "Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaption indevelopment". *Development and Psychopathology*, 12 (3), 529-550.
- Montero, I. & León, G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. ISSN 1697-2600.
- Pérez Padilla, J., Lorence, B. y Menéndez, S. (2010). Estrés y competencia parental: un estudio con madres y padres trabajadores. *Suma Psicológica*, 17 (1), 47-57.
- Richaud de Minzi, M.C. (2006). Loneliness and Depression in Middle and Late Childhood: Its Relationship to Attachment and Parental Styles. *Journal of Genetic Psychology*, 167 (2), 189-210.
- Richaud de Minzi, M.C. (2007). Inventario de Percepción de estilos parentales en niños de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 23 (1), 63-81.
- Richaud, M.C., Lemos V. y Vargas Rubilar, J. (2013). Argentine culture and parenting styles. In H. Selin (Ed.), *Parenting Across Cultures* (pp. 277-292). The Netherlands: Springer Publishers. ISBN 978-94-007-7503-9.
- Rivas, S. (2015) La constitución del sujeto infantil desde la perspectiva psicoanalítica. En Toimil, I. & Lonigro; S. (comp.) (2015) *Lazo social y procesos de subjetivación reflexiones desde la época*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Rodrigo López, M.J., Cabrera Casimiro, E., Martín Quintana, J.C. & Máiquez Chaves, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosociales. *Intervención Psicosocial*, 18 (2),113-120.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J. & Byrne, S. (2008) *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (2005). "La familia como contexto de desarrollo humano". En *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial. (1998).
- Rotemberg, E. (2014) *Parentalidades*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Rygaard, N. (2008). *El niño abandonado*. Barcelona: Gedisa.
- Sahuquillo Mateo, P., Ramos Santana, G., Pérez Carbonell, A. y Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación /evaluación de las altas capacidades. En *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 20, (2) 200-217 Granada: Universidad de Granada.
- Urzúa, A., Godoy, J. y Ocayo, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 82 (4), 300-310.
- Vargas Rubilar, J. & Arán Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Social, Niñez y Juventud*, 12 (1), 171-186.
- Vargas Rubilar, J., Lemos, V., & Richaud, M.C. (2017) Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: una propuesta desde el ámbito escolar. *Interdisciplinaria*, 34 (1), 157-172.
- Vargas Rubilar, J. & Richaud M.C. (2018). Childhood Parenting: Main approaches and aspects analyzed from psychology. En C. García (Ed.) *Research on Hispanic Psychology*, Vol. 1. Nova Science Publishers, Inc, en prensa.
- Vargas Rubilar, J., Richaud, M.C., & Oros, L. (2018). Programa de promoción de la parentalidad positiva en la escuela: un estudio preliminar en un contexto de vulnerabilidad social. *Pensando Psicología* 14(23), en prensa.
- Vázquez García, I. & Aguilar Pizano, D. (2017), Las competencias parentales en madres de familias con y sin doble jornada. Michoacán, México: *Revista Integración Académica en Psicología*. Vol 5. (14), 98-104.
- Waters, E. y Sroufe, L. (1983). Social competences a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- White, A. (2005). *Evaluación de la capacidad de crianza*. Sidney: Centre for Parenting & Research NSW Department of Community Services.
- Winnicott, D. (1992). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona: Paidós (1965).
- Winnicott, D. (1997). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa (1971).
- Winnicott, D. (1998) *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós (1958).

Fecha de recepción: 5 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2018