



## &lt;Artículo&gt;

## Validación de un instrumento en español para medir habilidades parentales promovidas en una intervención de educación parental

Noelia Vázquez, María-Cruz Molina, Pilar Ramos, Lucía Artazcoz

Fecha de presentación: 16/10/2015

Fecha de aceptación: 28/01/2016

Fecha de publicación: 06/07/2016

## //Resumen

Las intervenciones promotoras de habilidades parentales son efectivas en el desarrollo del bienestar infantil y parental. En España, este tipo de intervenciones son frecuentes, pero no existen instrumentos validados para medir las habilidades parentales que permitan evaluarlas. Este estudio presenta la validación de un instrumento para medir habilidades parentales creado a partir de un cuestionario de 43 ítems y 6 dimensiones y utilizado en el marco de un programa de educación parental en varios territorios de España. Se ha recogido información cualitativa de 44 profesionales expertos y datos cuantitativos de 84 padres/madres participantes de un programa de apoyo parental. Este proceso ha permitido reducir y adaptar el cuestionario inicial a una nueva versión con 19 ítems, pilotado por 10 familias y 12 profesionales. Los resultados indican que la nueva versión del cuestionario recoge las dimensiones básicas de habilidades parentales, con un lenguaje comprensible y muestra unas propiedades psicométricas adecuadas ( $\alpha$  entre 0,71 en subescala 2 y 0,80 en subescala 5; todos los ítems tienen un peso  $r > 0,40$  en el primer factor, y la variancia total para los factores extraídos es superior al 50 %).

## //Palabras clave

Instrumento de medida, educación de los padres, rol de los padres, análisis cualitativo, análisis estadístico, validación.

## // Referencia recomendada

Vázquez, N., Molina, M.-C., Ramos, P., Artazcoz, L. (2016). Validación de un instrumento en español para medir habilidades parentales promovidas en una intervención de educación parental. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 30-47. Doi: 10.1344/reire2016.9.2923.

## // Datos de las autoras

**Noelia Vázquez.** Doctora, profesora asociada y técnica superior de Salud Pública, Universidad de Barcelona y Agencia de Salud Pública de Barcelona. [nvazquez@ub.edu](mailto:nvazquez@ub.edu)

**María-Cruz Molina.** Doctora, profesora e investigadora universitaria, Universidad de Barcelona. [cmolina@ub.edu](mailto:cmolina@ub.edu)

**Pilar Ramos.** Máster y técnica superior en Psicología, Agencia de Salud Pública de Barcelona. [pramos@aspb.cat](mailto:pramos@aspb.cat)

**Lucía Artazcoz.** Doctora y directora de Promoción de la Salud, Agencia de Salud Pública de Barcelona. [lartazco@aspb.cat](mailto:lartazco@aspb.cat)

## 1. Introducción

La familia se considera el principal entorno de aprendizaje (García Méndez, Rivera Aragón, Reyes Lagunes y Díaz Loving, 2006) de los niños, las niñas y los jóvenes, y es un pilar fundamental en la comunidad educativa y en la salud pública del futuro (Bernardini Zambrini, 2012), puesto que los hábitos y las dinámicas familiares son determinantes de la salud de sus miembros, especialmente de la salud mental de los niños, las niñas y los jóvenes (Pereira, Beato y Barros, 2013). El desarrollo infantil temprano influye en muchos aspectos del bienestar, la salud, las competencias en alfabetización y aritmética, la criminalidad y la participación social y económica a lo largo del curso de la vida (Morrison, Pikhart, Ruiz y Goldblatt, 2014). Por último, la calidad de las relaciones entre padres e hijos se asocia significativamente con la salud psicológica y el desarrollo infantil, incluido el aprendizaje y las habilidades sociales, la salud mental y los comportamientos relacionados con la salud, y siguen influyendo en el desarrollo de conductas saludables y habilidades sociales en la edad adulta.

La promoción de la parentalidad positiva muestra resultados positivos no únicamente en la mejora de conocimientos parentales, sino también en algunos de los determinantes de salud con fuerte incidencia a lo largo de la vida, como son el desarrollo físico, social y emocional infantil (Irwin et al., 2006). Los comportamientos desadaptados en niños y niñas no gestionados ni controlados por personas adultas se han mostrado predictivos de conductas agresivas, delictivas y de riesgo, tales como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales desprotegidas durante la adolescencia (Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame, Dodge, Fergusson, Horwood, Loeber, Laird, Lynam, Moffitt y Pettit, 2003; Fergusson y Horwood, 1994). Una de las intervenciones más frecuentes en la promoción de las habilidades parentales son los programas grupales de apoyo parental, que pretenden incrementar los conocimientos, las habilidades y la autoconfianza en las propias capacidades de los padres y madres para criar a sus hijos (Whittaker y Cowley, 2012). Este tipo de intervenciones orientadas a los primeros años de vida de los hijos e hijas son efectivas a la hora de reducir conductas de riesgo para la salud y embarazos no deseados (Harden, Brunton, Fletcher y Oakley, 2009); en la regulación emocional y del comportamiento infanto-juvenil (Barlow y Smailagic, 2010); para reducir el estrés, mejorar la autoestima parental (Barlow y Coren, 2004; Barlow y Smailagic, 2010) y la depresión (Marinho, M. L. y Ferreira de Mattos, 2000); mejorar la calidad de las relaciones sociales (McEachern et al., 2013), y la capacidad de resolver conflictos de forma asertiva (Martínez González, Álvarez Blanco y Pérez Herrero, 2010).

En el ámbito norteamericano está fuertemente instaurada la implementación de programas de habilidades parentales basados en la evidencia y evaluados; en cambio, en Latinoamérica y Europa, no. En el caso europeo, su implementación ha aumentado en los últimos años, especialmente en el entorno anglosajón y centroeuropeo. Sin embargo, la adaptación cultural junto con la estandarización y evaluación de programas aun es escasa en países como Francia y del sur de Europa (Boody, J., Statham, J., Smith, M., Ghate, D., Wigfall, V. y Huari, 2009; Rodrigo, Almeida, Spiel, y Koops, 2012), y también en Latinoamérica. A nivel internacional existen varios instrumentos que permiten evaluar las habilidades parentales teniendo en

cuenta las actitudes y conocimientos parentales necesarios para su desarrollo (Bradley et al., 2000; Farkas Klein, 2008; Webster-Stratton, 1998), sin embargo, en España no disponemos de instrumentos cortos con propiedades psicométricas comprobadas adaptadas al contexto del territorio español que permitan dicha evaluación.

El «Programa de desarrollo de habilidades parentales para familias» (PHP) (Ramos y Manzanares, 2012), adaptado del «Programa-Guía para el desarrollo de competencias personales, emocionales y parentales» (Martínez, 2009), se implementa en la ciudad de Barcelona desde 2011. Para medir las habilidades parentales y evaluar la efectividad de las intervenciones, se emplea el «Cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales» (Martínez, 2009). El cuestionario tiene una validez aparente, ya que se basa en 6 dimensiones relacionadas con los criterios habituales sobre habilidades parentales (García y Gracia, 2010; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994). Asimismo, las experiencias de implementación del cuestionario en el marco del Programa-Guía habían mostrado una buena comprensión por parte de los participantes (Martínez González et al., 2010). Sin embargo, tras aplicar dicho cuestionario durante el periodo de octubre de 2011 a abril de 2013 en siete territorios de la provincia de Barcelona, se han observado limitaciones en cuanto a su comprensión y su dificultad de aplicación en colectivos desfavorecidos debido a su excesiva longitud. La fase de evaluación piloto del PHP plantea la necesidad de adaptar y reducir el cuestionario para hacerlo más sencillo y corto (Ramos, Vázquez, Pasarín y Artazcoz, 2016).

La adaptación de las intervenciones al contexto y la utilización de instrumentos de evaluación válidos y fiables resulta indispensable para su efectividad y para evitar sesgos de medida o ausencia de respuestas en diferentes grupos culturales, cosa que amenaza los resultados de la evaluación (Kreuter, Lukwago, Bucholtz, Clark y Sanders-Thompson, 2003). Para ello es importante complementar la evaluación cuantitativa de validez y fiabilidad con métodos cualitativos que permitan identificar algunos vacíos de significado o dobles interpretaciones de las escalas (Stewart y Nápoles-Springer, 2003).

En este estudio se presenta el proceso de reducción y adaptación del «Cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales» (Martínez, 2009) en el marco de la implementación del PHP en el contexto barcelonés a través de la detección de limitaciones y las propuestas de cambio aportadas por profesionales, así como del análisis de las propiedades psicométricas del instrumento.

El objetivo es disponer de un instrumento adaptado y validado que permita medir las habilidades parentales y ser utilizado en la evaluación de las intervenciones de promoción de las habilidades parentales basadas en el PHP.



## 2. Método

### Participantes

El «Cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales» (Martínez, 2009) fue cumplimentado por 84 padres y madres de 7 grupos de implementación del PHP promovidos por la Agencia de Salud Pública de Barcelona y dinamizados entre octubre de 2011 y abril de 2013 por 16 profesionales pertenecientes a la Red de habilidades parentales de Barcelona. Esta red representaba a un grupo de coordinación del programa formado por 27 profesionales de los distintos agentes implicados en la implementación del programa que se reunían con una periodicidad trimestral. El 89 % eran mujeres, el 58 % eran de origen español, el 44 % estaban en situación de desempleo, el 70 % formaban parte de una familia biparental, el 64 % estaban casados y el 54 % habían superado estudios obligatorios.

En el proceso de detección de las limitaciones del instrumento participaron los 16 profesionales encargados de realizar las sesiones y un observador, y 27 profesionales implicados en alguna de las fases de la implementación del PHP en la ciudad de Barcelona.

Finalmente, para comprobar la comprensión de la nueva versión corta y adaptada del cuestionario, lo probaron 12 profesionales y 10 familias de perfiles diversos teniendo en cuenta la clase social, el sexo, la edad de los hijos, el origen y el tipo de estructura familiar.

### Instrumento

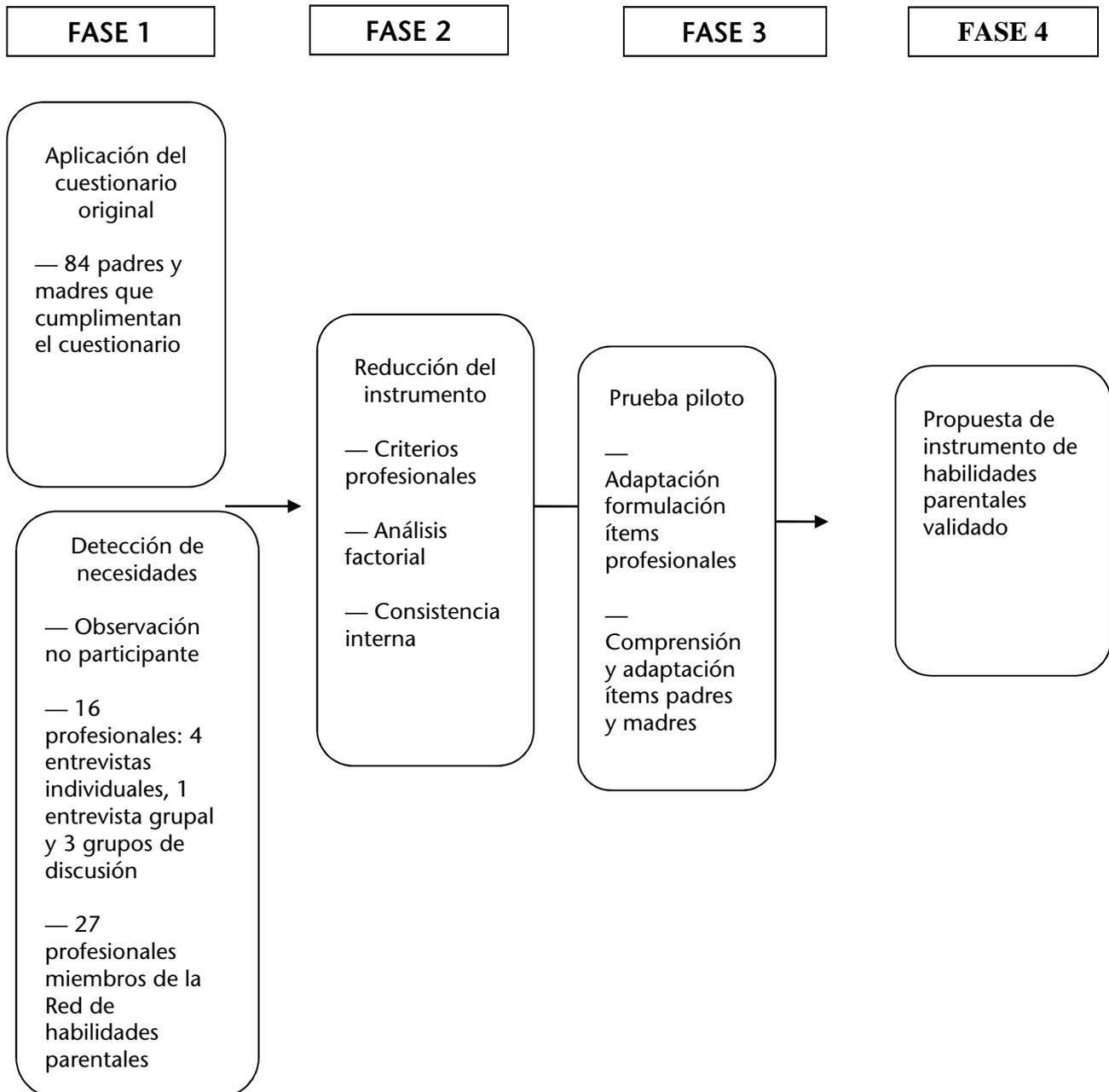
El «Cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales» tiene 43 ítems agrupados en 6 dimensiones: (D1) Características evolutivas del menor; (D2) Habilidades cognitivas de relajación y autorregulación emocional; (D3) Autoestima y asertividad; (D4) Emociones y comunicación asertiva; (D5) Resolución de conflictos; (D6) Habilidades para el establecimiento de límites y de regulación del comportamiento. Estas dimensiones están formadas por 1, 7, 12, 7, 11 y 5 ítems respectivamente y se miden con una escala global formada por 5 subescalas, una para cada dimensión, exceptuando la primera, que se mide a través de un único ítem. Si bien no es común medir conceptos abstractos a través de un único ítem, varios estudios han documentado la validez de la medida de dimensiones abstractas como la salud (Burström y Fredlund, 2001), el estrés (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983; Elo, Leppänen y Jahkola, 2003) o la identidad social (Postmes, Haslam, y Jans, 2013) a través de una sola pregunta. Los ítems se puntúan en una escala de Likert del 0 al 3: (0) totalmente en desacuerdo, (1) en desacuerdo, (2) de acuerdo y (3) totalmente de acuerdo.

### Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio basado en una metodología cuantitativa y cualitativa desarrollado en cuatro fases para reducir el instrumento, adaptarlo al contexto de la ciudad de Barcelona y validarlo. Esas cuatro fases pueden consultarse en la Figura 1.



Figura 1. Fases del procedimiento de estudio



En la fase 1 se distribuyeron los cuestionarios iniciales y fueron cumplimentados, antes de empezar la primera sesión del programa, por los 84 participantes del PHP desde octubre de 2011 hasta abril de 2013. El criterio de inclusión fue que todos los participantes conocieran y fueran capaces de leer el idioma español. La tasa de respuesta fue del 89 % y las ausencias de respuesta se debieron a las dificultades de comprensión de algunos de los ítems del instrumento. Para implementar el cuestionario por parte de los 16 profesionales implicados se elaboró un protocolo que contenía las instrucciones de aplicación, así como el cuestionario completo. Todas las familias contaban con el apoyo de dichos profesionales



para resolver dudas y se les informó de la confidencialidad de los datos. Se solicitó su consentimiento escrito y la participación voluntaria en el estudio de mejora del PHP. Las familias no recibieron ninguna recompensa económica. Todo el proceso se desarrolló de acuerdo con el código ético de la Agencia de Salud Pública de Barcelona y la Universidad de Barcelona.

Durante esta primera fase se diseñó y aplicó un guion de observación que empleó un profesional para recoger información sobre la interacción de los padres y madres con el instrumento. La observación no participante se realizó en tres de los ocho grupos en los que se realizó la encuesta y se observó a 35 familias. Por otra parte, se diseñó una entrevista con preguntas abiertas para obtener información sobre las percepciones y propuestas de mejora de los 16 profesionales en relación con el programa en su conjunto y con el cuestionario. Este guion se empleó en tres grupos de discusión, una entrevista grupal y cuatro entrevistas individuales, y la información se complementó con las aportaciones realizadas por los profesionales de la Red de habilidades parentales.

En la segunda fase se analizaron los datos obtenidos mediante los procesos citados anteriormente, y se llevó a cabo la reducción del instrumento. En la tercera fase se realizó una prueba piloto para revisar la comprensión y adaptación del instrumento por parte de 12 profesionales y 10 padres o madres participantes en las sesiones y, finalmente, en la cuarta y última fase se hizo la propuesta de cuestionario final reducido, adaptado, pilotado y validado.

### Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas y grupos focales realizados a los 16 profesionales encargados de la implementación. Se analizó también la información obtenida a partir de la observación no participante durante la cumplimentación de los cuestionarios, y las propuestas de eliminación y cambio de los ítems planteados en las reuniones trimestrales de profesionales. Para todo ello se empleó un sistema categorial previamente diseñado que permitió analizar la información tanto sobre las barreras generales para la comprensión, como las específicas de algún ítem, así como las sugerencias generales y específicas de cambio. Se utilizó el software Atlas ti 6.0.

El análisis estadístico se inició con la valoración de la adecuación de la muestra mediante la aplicación de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con valores mayores a 0,5, y la prueba de esfericidad de Bartlett con valores significativos, ambas para todas las subescalas. Para determinar la validez del constructo se realizó un análisis factorial para cada una de las subescalas con el método de componentes principales, extracción de factores con valores propios superiores a 1 y rotación ortogonal Varimax Kaiser (Lima-Rodríguez, Lima-Serrano, Jiménez Picón y Domínguez Sánchez, 2012; Morales, 2011). Para determinar la unidimensionalidad se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

— Que todos los ítems tuvieran una  $r$  de Pearson  $> 0,40$  en el primer factor durante la extracción.

— Que el primer factor explicara una importante variancia en relación con los restantes factores.

— Que la variancia total explicada por los principales factores extraídos fuera mayor al 50 % (Lima Rodríguez *et al.*, 2012). En las subescalas cuyo análisis factorial identificaba más de un factor se comprobó la consistencia interna de cada factor y se mantuvieron los factores con más de un ítem y un coeficiente alfa de Cronbach igual o superior a 0,7, de manera que finalmente todas las subescalas tenían un solo factor (Oviedo y Campo Arias, 2005). Se realizó el análisis estadístico con el programa SPSS 20.0.

Como complemento a este proceso se realizó un análisis no lineal de componentes principales mediante el procedimiento CATPCA de SPSS, ya que así lo recomiendan algunos autores cuando se emplean escalas tipo Likert (Linting y Van der Kooij, 2012).

Finalmente, se revisaron aquellas preguntas que se referían de forma doble, en un caso a las actitudes o comportamientos de los padres en general y en el otro en relación con sus hijos (p. ej. subescala 2 - Ítem 12: Me preocupa mucho lo que los demás piensen sobre mí o lo que hago y 41: Me preocupa mucho lo que los demás puedan pensar sobre cómo educo a mis hijos) y se mantuvieron solo los ítems orientados a la relación con los hijos.

### 3. Resultados

#### Necesidades detectadas

Los profesionales implicados en la implementación del PHP coincidieron en que las familias mostraban una dificultad de comprensión en varios ítems. El problema no era el idioma, sino la formulación de los ítems. Asimismo, concluyeron que la extensión del instrumento era excesiva, lo cual suponía una dificultad añadida a su cumplimentación por parte de las familias.

«Las familias no entienden las preguntas, y el problema no es el idioma. En ocasiones tenemos que explicar la pregunta del cuestionario para que puedan contestarla, e incluso poner ejemplos.» (Profesional de la Red de habilidades parentales de Barcelona.)

«El cuestionario es muy largo, y eso es una dificultad para alguna familias, además hay preguntas que no entienden y por eso no contestan. A veces tengo que sentarme uno a uno para que contesten todo.» (Profesional encargado de aplicar el cuestionario.)

Los profesionales plantearon que la formulación de las categorías de la escala de puntuación tipo Likert en ocasiones inducía a error a las madres y los padres. Se consideró apropiado sustituirla por una escala temporal, con la que los participantes manifestaron una mayor comprensión.

### Análisis factorial y consistencia interna

En la Tabla 1 se muestran, para cada una de las subescalas, la media, la desviación estándar, la correlación total de cada ítem, el coeficiente de alfa de Cronbach del factor si se suprime el ítem, el peso factorial de cada ítem para el factor principal de cada subescala, el promedio de variancia del componente extraído, el coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensión tras la eliminación de ítems, y la prueba de KMO. Tras la eliminación de 24 ítems, el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las subescalas 2, 3, 4, 5 y 6 fue de 0,71; 0,76; 0,76; 0,8; 0,79 respectivamente. Esta fase finalizó, por tanto, con un instrumento de 19 ítems distribuidos en 6 dimensiones y el alfa de Cronbach total fue de 0,91. El porcentaje de variabilidad se situó en el 66 %; si bien se redujo respecto a la versión de 43 ítems, se mantuvo por encima del límite establecido (Lima-Rodríguez *et al.*, 2012).

Tabla 1.  
Análisis factorial y consistencia interna de los ítems seleccionados estadísticamente

	M	DS	R	$\alpha$ -X	F
<i>SE 2</i>					
<i>F1 = 2,83 / 40,51 % (VTF = 56 %) <math>\alpha = 0,71</math></i>					
<i>KMO = 0,708</i>					
2. Diariamente soy capaz de relajarme y controlarme.	2,96	2,09	,56	-	,69
35. Sé relajarme y controlar mis emociones con mis hijos/as	3,16	1,90	,56	-	,74
<i>SE 3</i>					
<i>F1 = 4,56 / 38 % (VTF = 61,31 %) <math>\alpha = 0,76</math></i>					
<i>KMO = 0,768</i>					
18. Me siento capaz de ser buen padre/madre	2,00	1,02	,45	,74	,79
29. Cuando alguna cosa no sale como quiero con mis hijos/as, intento ver la parte positiva.	1,61	,81	,56	,70	,68
42. Me gusta cómo educo a mis hijos/as.	1,81	,88	,56	,70	,58
41. Me preocupa mucho lo que los demás puedan pensar sobre cómo educo a mis hijos.	1,88	,98	,53	,71	,40
20. Los problemas de mis hijos/as son diferentes a los problemas de otros hijos/as.	1,99	,86	,54	,71	,43
<i>SE 4</i>					
<i>F1 = 3,61 / 51,43 % (VTF = 51,43 %) <math>\alpha = 0,76</math></i>					
<i>KMO = 0,787</i>					
22. Diariamente acostumbro a decir a mis hijos/as lo positivo que veo en ellos/as.	2,12	,90	,62	,74	,75
32. Cuando mis hijos/as me ayudan, se lo agradezco y les comunico que su ayuda es importante.	2,40	,92	,64	,73	,81
39. Es bueno decir a nuestros hijos/as cómo nos sentimos con las cosas que hacen.	2,03	,87	,64	,73	,72
40. Sé cómo decir las cosas a mis hijos/as para no ofender.	1,51	,84	,54	,78	,73

Nota: M = media; DS = desviación estándar; r = correlación total ítem;  $\alpha$ -x = coeficiente de Cronbach si se elimina el ítem; F = carga del ítem en el factor; SE = subescala; F1 = factor 1;  $\alpha$  = coeficiente de Cronbach final tras la eliminación de los ítems seleccionados; VTF = variancia total de los factores extraídos.

(continuación)	M	DS	R	$\alpha$ -X	F
<i>SE 5</i>					
<i>F1 = 3,88 / 35,32 % (VTF = 61,38 %) <math>\alpha = 0,80</math> KMO = 0,688</i>					
7. Cuando hay problemas lo mejor es hablar para encontrar soluciones.	2,31	,95	,40	,70	,70
27. Cuando surge un conflicto con mis hijos/as les digo lo que tienen que hacer y se termina el problema.	1,68	,87	,45	,68	,64
28. Cuando mis hijos/as no hacen las tareas que les corresponden, saben que tienen que asumir unas consecuencias o castigos.	1,68	,94	,54	,65	,62
38. Cuando mis hijos/as no hacen lo que tienen que hacer me mantengo firme.	1,61	,93	,56	,64	,49
43. Sé cómo llegar a acuerdos con mis hijos/as para solucionar problemas.	1,41	,82	,44	,69	65
<i>SE 6</i>					
<i>F1 = 2,21 / 44,13 % (VTF = 61,7 %) <math>\alpha = 0,79</math> KMO = 0,633</i>					
23. Cuando mis hijos/as hacen alguna cosa mal o tienen un mal comportamiento, les digo que son torpes, desobedientes, o alguna cosa similar para que se mejoren.	1,74	,88	,66	.	,92
30. Grito o riño a mis hijos/as cuando hacen o dicen alguna cosa que me molesta.	1,61	,98	,66	.	,87

*Nota: M = media; DS = desviación estándar; r = correlación total ítem;  $\alpha$ -x = coeficiente de Cronbach si se elimina el ítem; F = carga del ítem en el factor; SE = subescala; F1 = factor 1;  $\alpha$  = coeficiente de Cronbach final tras la eliminación de los ítems seleccionados; VTF = variancia total de los factores extraídos.*

### Pilotaje y propuesta de instrumento

Como resultado de la tercera fase, consistente en el pilotaje del instrumento reducido y adaptado, se pasó a la cuarta fase, que consistía en la propuesta del instrumento final. En la última columna de la tabla 2 pueden observarse los ítems definitivos, que recogen las propuestas de cambio realizadas por familias y profesionales en la fase de pilotaje y aseguran su comprensión en los distintos contextos en los que se aplica el programa. La Tabla 2 recoge también el proceso de modificación seguido a lo largo de las fases 1 y 2. En la primera columna se muestran el total de los ítems del instrumento original y sin ningún cambio en su formulación. En la segunda columna se observa la nueva numeración de los 19 ítems con mayor carga factorial y que otorgan mayor fiabilidad a cada subescala. Profesionales y familias valoraron muy positivamente la nueva versión del instrumento, ya que resultó ser más sencillo y corto.

Tabla 2.  
Proceso de reducción y adaptación de los ítems

D	Ítem del instrumento inicial	Ítem seleccionado en el análisis estadístico	Ítem definitivo
1	17. Muchas veces no entiendo lo que hacen mis hijos/as.	3. Muchas veces no entiendo lo que hacen mis hijos/as.	3. Me cuesta entender el comportamiento de mi hijo/a.
2	1. Sé cómo relajarme y controlar mis emociones. 2 Diariamente soy capaz de relajarme y controlarme. 4 Cuando me enfado expreso mis emociones explosivamente. 15. Diariamente tengo dificultades para hacer lo que más me relaja y satisface. 19. Tengo poca paciencia con mis hijos/as. 21 Cuando mis hijos/as hacen las cosas mal, no puedo hablar con ellos sin perder el control. 35. Sé relajarme y controlar mis emociones con mis hijos/as.	1. Diariamente soy capaz de relajarme y controlarme.      13. Sé relajarme y controlar mis emociones delante de mis hijos/as.	1. En el día a día sé relajarme y controlarme.      13. Sé relajarme y controlar mis emociones delante de mis hijos/as.
3	9. Cuando una cosa no sale como quiero intento ver la parte positiva. 12. Me preocupa mucho lo que los demás piensen sobre mí o lo que hago. 13. Tengo una buena opinión de mí. 18. Me siento capaz de ser buen padre/madre.  20. Los problemas de mis hijos/as son diferentes a los problemas de otros hijos/as.  24. Cuando mis hijos/as no hacen las cosas bien es porque necesitan más mi atención. 26. Cuando mis hijos/as no hacen las tareas que les corresponde acabo haciéndolas yo para que no se queden sin hacer. 29. Cuando alguna cosa no sale como quiero con mis hijos/as, intento ver la parte positiva.  31. No cumplo las consecuencias o castigos acordados cuando mis hijos/as no hacen lo que tienen que hacer. 36. Cuando a mis hijos/as les va mal, pienso que no les he educado bien. 41. Me preocupa mucho lo que los demás puedan pensar sobre cómo educó a mis hijos/as. 42. Me gusta cómo educó a mis hijos/as.	4. Me siento capaz de ser buen padre/madre. 5. Los problemas de mis hijos/as son diferentes a los problemas de otros hijos/as.  10. Cuando alguna cosa no sale como quiero con mis hijos/as, intento ver la parte positiva.   17. Me preocupa mucho lo que los demás puedan pensar sobre cómo educó a mis hijos/as. 18. Me gusta cómo educó a mis hijos/as.	4. Me siento capaz de hacer de padre (o madre). 5. Los problemas de mis hijos/as son diferentes a los problemas de otros hijos/as.  10. Si una cosa no sale como quiero con mis hijos/as, intento ver la parte positiva.   17. Me preocupa mucho lo que los demás opinen sobre cómo educó a mis hijos/as. 18. Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educó a mis hijos/as.

<p>4 5. Normalmente digo a otras personas lo positivo que veo en ellas. 10. Es bueno expresar nuestros sentimientos cuando tenemos problemas con otras personas. 11. Sé cómo decir las cosas para no ofender. 22. Diariamente acostumbro a decir a mis hijos/as lo positivo que veo en ellos/as.</p> <p>32. Cuando mis hijos/as me ayudan, se lo agradezco y les comunico que su ayuda es importante.</p> <p>39. Es bueno decir a nuestros hijos/as cómo nos sentimos con las cosas que hacen.</p> <p>40. Sé cómo decir las cosas a mis hijos/as para no ofender.</p>	<p>6. Diariamente acostumbro a decir a mis hijos/as lo positivo que veo en ellos/as.</p> <p>12. Cuando mis hijos/as me ayudan, se lo agradezco y les comunico que su ayuda es importante.</p> <p>15. Es bueno decir a nuestros hijos/as cómo nos sentimos con las cosas que hacen.</p> <p>16. Sé cómo decir las cosas a mis hijos/as para no ofender.</p>	<p>6. Acostumbro a decir a mis hijos/as lo bueno que veo en ellos.</p> <p>12. Si mis hijos/as me ayudan, se lo agradezco y les hago ver que me han sido útiles.</p> <p>15. Conviene decir a nuestros hijos/as cómo nos sentimos con su manera de actuar.</p> <p>16. Sé cómo decir las cosas a mis hijos/as para no ofenderles.</p>
<p>3. Si alguien se impone, yo me impongo más. 7. Cuando hay problemas lo mejor es hablar para encontrar soluciones.</p> <p>8. Cuando las personas no hacen lo que tienen que hacer me pongo firme para que asuman su responsabilidad.</p> <p>14. Sé cómo llegar a acuerdos con las personas para solucionar problemas.</p> <p>16. Cuando alguien tiene un problema me implico demasiado.</p> <p>25. Cuando mis hijos/as hacen lo que quieren para conseguir alguna cosa, yo me impongo más para controlar la situación.</p> <p>27. Cuando surge un conflicto con mis hijos/as les digo lo que tienen que hacer y se termina el problema.</p> <p>28. Cuando mis hijos/as no hacen las tareas que les corresponden, saben que tienen que asumir unas consecuencias o castigos.</p> <p>34. Cuando mis hijos/as no hacen lo que les digo lo mejor es imponerme para solucionar la situación.</p> <p>38. Cuando mis hijos/as no hacen lo que tienen que hacer me mantengo firme.</p> <p>43. Sé cómo llegar a acuerdos con mis hijos/as para solucionar problemas.</p>	<p>2. Cuando hay problemas lo mejor es hablar para encontrar soluciones.</p> <p>8. Cuando surge un conflicto con mis hijos/as les digo lo que tienen que hacer y se termina el problema.</p> <p>9. Cuando mis hijos/as no hacen las tareas que les corresponden, saben que tienen que asumir unas consecuencias o castigos.</p> <p>14. Cuando mis hijos/as no hacen lo que tienen que hacer me mantengo firme.</p> <p>19. Sé cómo llegar a acuerdos con mis hijos/as para solucionar problemas.</p>	<p>2. Cuando tengo problemas con otra persona lo mejor es hablar para encontrar juntos soluciones.</p> <p>8. Cuando tengo un conflicto con mis hijos/as les digo lo que tienen que hacer y se termina el problema.</p> <p>9. Si mis hijos/as no hacen lo que deben, saben que habrá unas consecuencias.</p> <p>14. Si mis hijos/as no hacen lo que deben, yo me mantengo firme aplicando las consecuencias.</p> <p>19. Sé cómo llegar a acuerdos con mis hijos/as para solucionar problemas.</p>



<p>6. Las personas tienen capacidad para tomar sus decisiones.</p> <p>23. Cuando mis hijos/as hacen alguna cosa mal o tienen un mal comportamiento, les digo que son torpes, desobedientes, o alguna cosa similar para que se mejoren.</p> <p>6 30. Grito o riño a mis hijos/as cuando hacen o dicen alguna cosa que me molesta.</p> <p>33. Sé cómo controlar y poner límites a mis hijos/as.</p> <p>37. Mis hijos/as pueden tomar decisiones aunque sean pequeños.</p>	<p>7. Cuando mis hijos/as hacen alguna cosa mal o tienen un mal comportamiento, les digo que son torpes, desobedientes, o alguna cosa similar para que se mejoren.</p> <p>11 Grito o riño a mis hijos/as cuando hacen o dicen alguna cosa que me molesta.</p>	<p>7. Cuando mis hijos/as hacen alguna cosa mal les digo que son torpes o desobedientes para que lo corrijan.</p> <p>11 Suelo reñir a mis hijos/as cuando hacen o dicen alguna cosa que me molesta.</p>
---	---	---

Nota: D = dimensión.

#### 4. Discusión

Existen diversos instrumentos para evaluar las habilidades parentales (Arnold, O'Leary, Wolff y Acker, 1993; Farkas Klein, 2008; Johnston y Mash, 1989; Webster-Stratton, 1998) e incluso para evaluar el estilo parental por parte de los propios hijos/as (Cruz *et al.*, 2011), pero no hay instrumentos cortos en español validados para medir habilidades parentales y las actitudes, conocimientos y creencias asociados, que inciden en la educación y el desarrollo de niños/as. La adaptación realizada de la «escala de competencia parental» (Parental Sense of Competence —PSOC—) (Menéndez, Jiménez e Hidalgo, 2011) supuso un avance al realizar una traducción en relación con la agencia parental de un instrumento validado en lengua inglesa. Sin embargo, este instrumento no permite evaluar los conocimientos y habilidades parentales, ya que se centra en los aspectos relacionados con las propias creencias, actitudes y confianza parentales. La escala de competencia parental percibida (Bayot, Hernández y De Julián, 2005) no incluye la evaluación de la autoestima y el control emocional en el ejercicio del rol parental. También supusieron un progreso la escala de evaluación parental (Farkas Klein, 2008) y la escala de identificación de prácticas educativas familiares (Zamorano y Zamorano, 2011). Aun así, el primero se centra en la evaluación de las habilidades parentales para tan solo los dos primeros años de vida y el segundo es un instrumento aún más largo que el cuestionario original aquí reducido. El instrumento propuesto en este estudio es corto, lo que, como hemos comentado, es bien valorado por familias de niveles socioculturales diversos y por los profesionales que trabajan con ellas. Además, este instrumento incorpora la evaluación de habilidades y actitudes y conocimientos de padres y madres con hijos e hijas de entre 3 y 16 años.

La reducción, adaptación y validación del «Cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales» presentado en este estudio ofrece, por tanto, un instrumento en español validado, corto y adaptado a los contextos de diversidad cultural y social que caracterizan las sociedades del siglo XXI. Es, además, congruente con otros instrumentos en

lengua inglesa como la Parenting Scale (Rhoades y O'Leary, 2007) o el Alabama Parenting Questionnaire (Essau, Sasagawa y Frick, 2006), ya que ofrecen un instrumento más corto.

Las dimensiones evaluadas por el instrumento (comprensión de la etapa evolutiva del menor, autorregulación emocional, autoestima en el desarrollo del rol parental, comunicación empática y asertiva, acuerdos y regulación del comportamiento) se han descrito como dimensiones relevantes de las habilidades parentales (Crick, Van IJzendoorn, Tseng, Kawabata y Alink, 2011; Schofield *et al.*, 2012; Smith, 2011) y guardan estrecha relación con dimensiones presentes en el funcionamiento familiar (García-Méndez *et al.*, 2006). El análisis factorial y el coeficiente alfa de Cronbach superior a 0,7 para cada una de las subescalas sitúan este instrumento como una herramienta adecuada adaptada al contexto español.

La adaptación de las categorías de la escala de Likert a una opción basada en el tiempo propuesta por los profesionales puesto que es más comprensible para las familias es consistente con los otros hallazgos (Cañadas y Sánchez, 1998) que plantean que es adecuada para la medida de creencias, actitudes y preferencias.

Una importante fortaleza de este estudio es la participación a lo largo de todo el proceso de los profesionales encargados de implementar intervenciones con las familias. La necesidad de reducción y adaptación detectada por los profesionales, así como el pilotaje final realizado por diversos profesionales y familias, contribuyen decisivamente a la idoneidad del instrumento. En cuanto a las limitaciones, debemos resaltar que la falta de validación del instrumento original ha supuesto una dificultad para avanzar más rápidamente en el proceso de validación y reducción.

Finalmente, resulta importante concluir que los hallazgos aquí presentados representan una oportunidad para avanzar en el impulso de programas de promoción de las habilidades parentales basados en la evidencia. El progreso hacia una evaluación rigurosa de las intervenciones de promoción de las habilidades parentales es una prioridad a nivel europeo y especialmente en los países del sur (Boddy, Smith y Statham, 2011; Rodrigo *et al.*, 2012). En la actualidad se está avanzando tanto en el desarrollo de programas de promoción de las habilidades parentales basados en la evidencia (Carolyn Webster-Stratton, Gaspar y Seabra-Santos, 2012), como en la elaboración de instrumentos para evaluar la efectividad de dichos programas a través de algunos resultados como el estrés parental. Este estudio es una nueva contribución en este sentido con la propuesta de un instrumento adaptado y validado en el territorio español para evaluar los cambios en las habilidades parentales que generan los programas de educación parental. Actualmente se dispone de la traducción de dicho instrumento al catalán, al inglés y al árabe, y se está trabajando para realizar su validación lingüística. Los nuevos participantes y profesionales del PHP no han mostrado hasta el momento barreras en la comprensión del instrumento, y la recogida de datos se está llevando con éxito, de modo que se ha reducido notablemente el número de valores perdidos en comparación con los identificados en la fase de evaluación piloto del PHP.

## <Referencias bibliográficas>

- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S. y Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 10(5), 137–144.
- Barlow, J., Coren, E. y Stewart-Brown, S. (2003) Parent-training programmes for improving maternal psychosocial health. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4, CD002020. doi:10.1002/14651858.CD002020.pub2.
- Barlow, J., Smailagic, N., Ferriter, M., Bennett, C. y Jones, H. (2010) Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in children from birth to three years old. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, CD003680. doi: 10.1002/14651858.CD003680.pub2.
- Bayot, A., Hernández, J.V. y De Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de Competencia Parental Percibida. Versión para padres/ madres (ECP-p). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2). Recuperado a partir de [http://www.uv.es/relieve/v11n2/RELIEVEv11n2\\_2.htm](http://www.uv.es/relieve/v11n2/RELIEVEv11n2_2.htm)
- Bernardini-Zambrini, D. A. (2012). La familia, base y eslabón primario de la salud pública del futuro. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 31(6), 529–530. doi:10.1590/S1020-49892012000600013.
- Boddy, J., Smith, M. y Statham, J. (2011). Understandings of efficacy: cross-national perspectives on “what works” in supporting parents and families. *Ethics and Education*, 6(2), 184–196. Recuperado a partir de <http://sro.sussex.ac.uk/39290/>
- Boody, J., Statham, J., Smith, M., Ghatge, D., Wigfall, V. y Huari, H. (2009). *International Perspectives on Parental Support. Non-English Resources*. London: Institute of Education-University of London.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Caldwell, B. M., Whiteside-Mansell, L., Wasserman, G. A. y Mink, I. T. (2000). Measuring the Home Environments of Children in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 10(3), 247–288. doi:10.1207/SJRA1003\_1.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffitt, T.E. y Pettit, G.S. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Dev Psychol.*, 39, 222–245.
- Burström, B. y Fredlund, P. (2001). Self rated health: Is it as good a predictor of subsequent mortality among adults in lower as well as in higher social classes? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 55, 836–840. doi:10.1136/jech.55.11.836.
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en la Escala tipo Likert. *Psychothema*, 10(3), 623–631.

- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385–396. doi:10.2307/2136404.
- Crick, N. R., van Ijzendoorn, M. H., Tseng, W.-L., Kawabata, Y. y Alink, L. R. A. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31(4), 240–278. doi:10.1016/j.dr.2011.08.001.
- Cruz, O., Vasconcelos Raposo, J., Barbosa Ducharme, M. A., Da Silva Almeida, L., Teixeira, C. M. y Fernandez, H. M. (2011). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP): Contributos para a Validação Factorial da Versão Portuguesa das Parenting Scales. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(31), 157–176.
- Elo, A., Leppänen, A. y Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 29, 444–451. doi:10.5271/sjweh.752.
- Essau, C. A., Sasagawa, S. y Frick, P. J. (2006). Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 15(5), 595–614. doi:10.1007/s10826-006-9036-y.
- Farkas Klein, C. (2008). Escala de evaluación parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 7(2), 457–467. doi:10.11144/457.
- Fergusson D.M. y Horwood, L. M. (1994). The childhoods of multiple problem adolescents: A 15-year longitudinal study. *J Child Psychol Psychiatry*, 35, 1123–1140.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿ Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España?: un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(3), 365–384. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3271794>
- García-Méndez, M., Rivera-Aragón, S., Reyes-Lagunes, I. y Díaz-Loving, R. (2006). Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(22), 91–110.
- Harden, A., Brunton, G., Fletcher, A. y Oakley, A. (2009). Teenage pregnancy and social disadvantage: systematic review integrating controlled trials and qualitative studies. *BMJ*, 339, b4254. Recuperado a partir de <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2776931ytool=pmcentrezynendertype=abstract>
- Irwin, A. et al. (2006). The commission on social determinants of health: Tackling the social roots of health inequities. *PLoS Medicine*, 3(6), e106. doi:10.1371/journal.pmed.0030106.
- Johnston, C. y Mash, E. J. (1989). A Measure of Parenting Satisfaction and Efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167–175. doi:10.1207/s15374424jccp1802\_8.

Kreuter, M. W., Lukwago, S. N., Bucholtz, R. D. D. C., Clark, E. M. y Sanders-Thompson, V. (2003). Achieving cultural appropriateness in health promotion programs: targeted and tailored approaches. *Health Education y Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 30(2), 133–46. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12693519>

Lima-Rodríguez, J. S., Lima-Serrano, M., Jiménez Picón, N. y Domínguez Sánchez, I. (2012). Consistencia interna y validez de un cuestionario para medir la autopercepción del estado de salud familiar. *Revista Española de Salud Pública*, 86(5), 509–521. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4071591&info=resumen&idioma=SPA>

Linting, M. y Van der Kooij, A. (2012). Nonlinear principal component analysis with CATPCA: a tutorial. *J Pers Assess.* 2012;94(1):12-25. doi: 10.1080/00223891.2011.627965.

Marinho, M.L. y Ferreira de Mattos, E. (2000). Evaluación de la eficacia de un programa de entrenamiento de padres en grupo. *Psicología Conductual*, 8(2), 299–318.

Martínez González, R. A., Álvarez Blanco, L. y Pérez Herrero, M. H. (2010). Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. *Papeles Salmantinos de Educación*, (14), 63–88. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3807130>

Martínez, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

McEachern, A. D., Fosco, G. M., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N. y Gardner, F. (2013). Collateral benefits of the family check-up in early childhood: primary caregivers' social support and relationship satisfaction. *Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 27(2), 271–81. doi:10.1037/a0031485.

Menendez, S., Jimenez, L. y Hidalgo, M. V. (2011). Estructura factorial de la escala PSOC (Parental Sense of Competence) en una muestra de madres usuarias de servicios de preservación familiar. *RIDEP*, 32(2), 187–204.

Morales, P. (2013). El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado a partir de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

Morrison, J., Pikhart, H., Ruiz, M. y Goldblatt, P. (2014). Systematic review of parenting interventions in European countries aiming to reduce social inequalities in children's health and development. *BMC Public Health*, 14(1), 1040. doi:10.1186/1471-2458-14-1040.

Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). An Approach to the Use of Cronbach's Alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580. Recuperado a partir de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&nrm=isoyt&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&nrm=isoyt&lng=es)

Pereira, A. I., Beato, L. y Barros, A. (2013). Escala de avaliação da ansiedade e superprotecção parentais: estudo psicométrico numa amostra de pais e mães de crianças em idade escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(35), 35–55.

Postmes, T., Haslam, S. A. y Jans, L. (2013). A single-item measure of social identification: Reliability, validity, and utility. *British Journal of Social Psychology*, 52, 597–617. doi:10.1111/bjso.12006.

Ramos, P. y Manzanares, S. (2012) *Programa de desenvolupament d'habilitats parentals per a famílies*. Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona.

Ramos, P., Vázquez, N., Pasarin, M.I. y Artazcoz, L. (2016). Evaluación de un programa piloto promotor de habilidades parentales desde una perspectiva de salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 30, 37-42.

Rhoades, K. A. y O'Leary, S. G. (2007). Factor structure and validity of the parenting scale. *The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 36(2), 137–46. doi:10.1080/15374410701274157.

Rodrigo, M. J., Almeida, A., Spiel, C. y Koops, W. (2012). Introduction: Evidence-based parent education programmes to promote positive parenting. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 2–10. doi:10.1080/17405629.2011.631282.

Schofield, T. J., Jochem, R., Conger, R. D., Conger, K. J., Widaman, K. F. y Donnellan, M. B. (2012). Parent Personality and Positive Parenting as Predictors of Positive Adolescent Personality Development Over Time. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 255–283. doi:10.1353/mpq.2012.0008.

Smith, M. (2011). Measures for assessing parenting in research and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 16(3), 158–166. doi:10.1111/j.1475-3588.2010.00585.x.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. y Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754–70. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8045165>

Stewart, A. L. y Nápoles-Springer, A. M. (2003). Advancing health disparities research: can we afford to ignore measurement issues?. *Medical Care*, 41(11), 1207–20. doi:10.1097/01.MLR.0000093420.27745.48.

Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(5), 715–30. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9803690>

Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F. y Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of Early Intervention Programs for Preventing Conduct Problems and Promoting Social and Emotional Competence.



Noelia Vázquez, María-Cruz Molina, Pilar Ramos, Lucía Artazcoz. *Validación de un instrumento...*

*Psychosocial Intervention*, 21(2), 157–169. Recuperado a partir de <http://www.psychosocial-intervention.org/ylang=enysecc=actualyarticulo=20120730155635343000>

Whittaker, K.A. y Cowley, S. (2012). An effective programme is not enough: a review of factors associated with poor attendance and engagement with parenting support programmes. *Children and Society*, 26(2), 138–149. doi:10.1111/j.1099-0860.2010.00333.x

Zamorano, M. y Zamorano, S. (2011). Las prácticas educativas familiares y su vinculación con el estilo educativo. Un estudio de caso. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 421–428. Recuperado a partir de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD\\_010323\\_421-428.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_421-428.pdf)

## <Agradecimientos>

Las autoras agradecen a todas las familias y profesionales participantes que han permitido el desarrollo de este estudio. Dedicamos un agradecimiento especial a la jefa del Servicio de Salud Comunitaria de la Agencia de Salud Pública de Barcelona, Maribel Pasarín Rúa, por su colaboración en el proceso de adaptación del cuestionario. Este estudio forma parte de una investigación para la cual se contó con la financiación de la Generalitat de Cataluña.

Copyright © 2016. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

