

Validación de la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Padres y Madres con Adolescentes (ECOPES-A)

Validation of the Emotional and Social Parenting Competence Scale for Parents of Adolescents (ECOPES-A)

Validação da Escala de Competências Parentais Emocionais e Sociais para Pais e Mães com Adolescentes (ECOPES-A)

父母与青少年情感和社会技能量表 (ECOPES-A) 的验证

التحقق من صحة مقياس الكفاءات الأبوية العاطفية والاجتماعية للأباء والأمهات مع المراهقين (ECOPES-A)

Martínez-González, Raquel-Amaya , Iglesias-García, María-Teresa , & Rodríguez-Ruiz, Beatriz 

Universidad de Oviedo, España

Resumen

La adolescencia se ha considerado tradicionalmente una etapa difícil para la convivencia familiar. Actualmente esta dificultad puede verse incrementada por los importantes cambios y retos sociales y tecnológicos. Por ello, conviene identificar las competencias parentales con adolescentes desde un enfoque proactivo, para introducir, si es el caso, medidas de intervención preventivas como programas parentales. A este respecto, el objetivo de este estudio fue validar la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Padres y Madres con Adolescentes (ECOPES-A), con el fin de incrementar el número de instrumentos actualizados disponibles. En el estudio participó una muestra aleatoria de 1.422 madres y padres de adolescentes. Se efectuó análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) con validación cruzada, así como análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCM) para probar la invarianza factorial del modelo en función del sexo. Se identificaron doce ítems que explican el 46,26% de la varianza, distribuidos en cuatro factores: F1-Autorregulación, F2-Autoestima y asertividad con la función parental, F3-Imposición en la resolución de conflictos, y F4-Promoción de la autoestima en los hijos e hijas a través de la comunicación asertiva. La fiabilidad resultó adecuada para cada factor y para la escala total. El modelo presentó un buen ajuste, tanto para padres como para madres, y el AFCM mostró invarianza factorial estricta, por lo que la escala se podría aplicar a ambas figuras parentales. La escala puede resultar útil tanto para identificar necesidades de orientación familiar, como para evaluar programas de parentalidad positiva basados en evidencias.

Palabras clave: Validación, Escala, Competencias parentales, Adolescentes, Programas de Parentalidad Positiva.

Abstract

Adolescence is traditionally understood as a developmental stage that challenges family dynamics and coexistence. At present, such challenges may be heightened due to current social and technological challenges. Effective assessment of parental competences for addressing such challenges is desirable to support, were needed, the introduction of further intervention measures, such as parenting programs. The aim of the present study was to validate the Emotional and Social Parenting Competence Scale for Parents of Adolescents (ECOPES-A), given the importance of having up-to-date instruments available to address this issue. A random sample of 1,422 Spanish parents of teenagers participated in the present study. Exploratory (EFA) and confirmatory factor analyses (CFA) were performed following a cross-validation process. Multi-group confirmatory factor analysis (MGCF) was applied to test the model's factorial invariance as a function of the sex of parents. Twelve items explaining 46.26% of the variance were selected. Items were distributed according to four factors, namely, F1-Self-Regulation, F2-Assertiveness and self-esteem in the parenting role, F3-Power assertion for conflict resolution, and F4-Promotion of child's self-esteem through assertive communication. Adequate reliability was determined for all factors and for the overall scale. The model presented good fit, regardless of the sex of the parent respondent, and MGCF revealed strict factorial invariance suggesting that the tool is appropriate for both fathers and mothers. The scale may be useful for identifying parental support needs and for evaluating evidence-based parenting programs.

Keywords: Validation, Scale, Parenting Competences, Adolescents, Positive Parenting Programs.

Received/Recibido

Mar 10, 2024

Approved /Aprobado

Apr 29, 2024

Published/Publicado

Jun 20, 2024

Resumo

Tradicionalmente, a adolescência é considerada uma fase difícil para a convivência familiar. Atualmente, esta dificuldade pode ser agravada por grandes mudanças e desafios sociais e tecnológicos. Por conseguinte, as competências parentais em relação aos adolescentes devem ser identificadas a partir de uma abordagem proativa, para introduzir, se for o caso, medidas de intervenção preventivas, tais como programas parentais. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi validar a Escala de Competências Parentais Emocionais e Sociais para Pais e Mães com Adolescentes (ECOPES-A), de forma a aumentar o número de instrumentos atualizados disponíveis. O estudo envolveu uma amostra aleatória de 1422 mães e pais de adolescentes. Realizou-se uma análise fatorial exploratória (AFE) e confirmatória (AFC) com validação cruzada, bem como uma análise fatorial confirmatória multigrupo (ACFM) para testar a invariância fatorial do modelo em função do sexo. Foram identificados doze itens que explicam 46,26% da variância, distribuídos por quatro fatores: F1-Autorregulação, F2-Autoestima e assertividade com a função parental, F3-Imposição na resolução de conflitos, e F4-Promoção da autoestima nos filhos e nas filhas através da comunicação assertiva. A fiabilidade foi adequada para cada fator e para a escala total. O modelo demonstrou um bom ajuste, tanto para pais como para mães, e a AFCM demonstrou uma invariância fatorial estrita, pelo que a escala pode ser aplicada a ambas as figuras parentais. A escala pode ser útil tanto para identificar necessidades de orientação familiar como para avaliar programas de parentalidade positiva baseados em evidências.

Palavras-chave: Validação, Escala, Competências Parentais, Adolescentes, Programas de Parentalidade Positiva.

摘要

青春期传统上被认为是家庭共处的困难阶段。当前，由于重要的社会和技术变革和挑战，这一困难可能会加剧。因此，有必要从积极的角度识别父母在与青少年相处时的能力，以便在必要时引入预防性干预措施，如父母教育的计划。在此背景下，本研究的目的是验证《父母与青少年情感和社会技能量表 (ECOPES-A)》，以增加可用的更新工具的数量。

本研究采用了一组随机样本，包括1,422名青少年的父母。进行了探索性因子分析 (EFA) 和验证性因子分析 (CFA) 并进行了交叉验证，同时还进行了多组验证性因子分析 (MG-CFA) 以测试模型的性别不变性。共确定了十二个项目，解释了46.26%的方差，分为四个因素：F1-自我调节，F2-与父母职能相关的自尊和自信，F3-在解决冲突中的强制性，F4-通过自信的沟通促进子女的自尊。每个因素和总量表的信度均较高。模型对于父母双方均表现出良好的适配度，MG-CFA显示严格的因子不变性，因此该量表可以适用于父母双方。

该量表不仅可以用于识别家庭指导需求，还可以用于评估基于证据的积极养育计划。

关键词: 验证、量表、育儿能力、青少年、积极育儿计划。

ملخص

تعتبر المراهقة تقليدياً مرحلة صعبة في الحياة الأسرية. ويمكن تزداد هذه الصعوبة حالياً من خلال التغيرات والتحديات الاجتماعية والتكنولوجية الهامة. ولذلك، فمن المستحسن تحديد مهارات الأبوة والأمومة لدى المراهقين من خلال نهج استباقي لإدخال تدابير التدخل الوقائي، إن أمكن، مثل برامج الأبوة والأمومة. في هذا الصدد، كان الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من صحة مقياس الكفاءات الأبوية العاطفية والاجتماعية للأباء والأمهات مع المراهقين (ECOPES-A)، من أجل زيادة عدد الأدوات المحدثة المتاحة. شاركت في الدراسة عينة عشوائية مكونة من 1422 من أمهات وأباء المراهقين. تم إجراء تحليل العامل الاستكشافي (EFA) وتحليل العامل التأكيدي (CFA) مع التحقق المتبادل، بالإضافة إلى تحليل العامل التأكيدي متعدد المجموعات (ACFM) لاختبار الثبات العاملي للنموذج تبعاً للجنس. وتم تحديد اثني عشر فقرة تفسر 46.26% من التباين، موزعة على أربعة عوامل: F1- تنظيم الذات، F2- تقدير الذات والتأكيد مع الدور الوالدي، F3- الفرض في حل النزاعات، وF4- تعزيز تقدير الذات. في الأبناء والبنات من خلال التواصل الحازم. وكانت الموثوقية كافية لكل عامل وللحجم الإجمالي. قدم النموذج ملاءمة جيدة لكل من الأباء والأمهات، وأظهر ACFM ثباتاً عاملياً صارماً، لذلك يمكن تطبيق المقياس على كلا الوالدين. يمكن أن يكون المقياس مفيداً لتحديد احتياجات الإرشاد الأسري وتقييم برامج التربية الإيجابية المبنية على الأدلة.

الكلمات الدالة: التحقق من الصحة، المقياس، كفاءات الأبوة والأمومة، المراهقين، برامج الأبوة والأمومة الإيجابية.

Introducción

La etapa de desarrollo de la adolescencia se caracteriza, entre otros aspectos, porque se producen cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales relevantes (Banati, 2020). Es también una etapa de gran susceptibilidad a las influencias sociales tanto del exterior, por los continuos cambios y retos sociales y tecnológicos (Herry et al., 2021) como del interior del entorno familiar (Ettekal y Agans, 2020; Koller et al., 2019). Como toda transición vital, conlleva dificultades y riesgos, como inestabilidad emocional y conflictos familiares, que no necesariamente han de ser disfuncionales. La teoría del Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) (Benson et al., 2006) entiende estas dificultades como oportunidades para adquirir madurez y nuevas habilidades. Las relaciones entre madres y padres e hijas cambian progresivamente desde ser asimétricas y controladas por la autoridad parental en la infancia, a ser más simétricas en el período de la adolescencia (Laursen y Collins, 2004). Sin embargo, estas relaciones también pueden ser más conflictivas en esta etapa, entre otros factores, por la necesidad de los y las adolescentes de ganar autonomía personal, de configurar su propia identidad, de cuestionar las normas familiares (Kerr y Stattin, 2000) y por los continuos cambios sociales a los que se ha de adaptar la dinámica familiar. A pesar de ello, la familia sigue siendo su principal contexto de referencia (Ceballos, 2006; Yeung et al., 2017), que puede contribuir a su desarrollo positivo cuando los padres y madres promueven su potencial personal con competencias parentales efectivas (Skeen et al., 2021).

Competencias parentales

Ser padre o madre de adolescentes puede ser percibido por las figuras parentales como más complicado que en etapas evolutivas anteriores. Mastrotheodoros et al. (2020) sostienen que en la adolescencia se producen procesos de internalización y externalización de problemas que afectan al funcionamiento familiar. Schulz et al. (2021) indican que

estados emocionales de las figuras parentales como ansiedad o depresión, o sus manifestaciones externas, como comportamiento agresivo, aumentan el nivel de estrés en la familia y tensan las relaciones. Según la teoría transaccional (Sameroff, 2009), esto podría, a su vez, provocar en sus adolescentes estrés y respuestas parentales no deseadas, generando un círculo en el que madres y padres y adolescentes refuercen mutuamente procesos de inadaptación (Di Giunta, et al., 2020). Serbin et al. (2015) encontraron asociaciones significativas al respecto en familias con adolescentes de la población general no identificadas como vulnerables, en su mayoría con nivel socioeconómico medio o alto. En nuestras investigaciones previas (Martínez-González, et al., 2007) también se han identificado dificultades similares con familias de la población general. Por ello, conviene analizar las competencias parentales con hijas e hijos adolescentes en esta población desde un enfoque de promoción y prevención, y no solo con familias vulnerables o en situación de riesgo psicosocial (Kumpfer y Alvarado, 2003; Lunkenheimer et al., 2020).

Azar et al. (1998) han conceptualizado las competencias parentales como la capacidad de los padres y las madres para responder a las necesidades de desarrollo de sus hijos e hijas; prestando especial atención a las habilidades emocionales y sociales. Estos autores establecieron cinco categorías de competencias parentales desde una perspectiva preventiva del maltrato infantil: (1) “educativas”, que permiten ofrecer a las hijas e hijos un entorno en el que perciben seguridad y protección, tanto desde el punto de vista físico como emocional; (2) “sociocognitivas”, asociadas a expectativas claras sobre el comportamiento que cabe esperar tanto de las propias madres y de los padres como de las hijas e hijos; (3) “autocontrol emocional”, relevante para mantener el equilibrio emocional; (4) “habilidades para afrontar el estrés”, como poder relajarse, ser positivos, o saber disfrutar, que facilitan resolver conflictos y dificultades; y (5) “sociales”, para poder

relacionarse adecuadamente y resolver problemas interpersonales a través de la empatía y la comunicación.

Las figuras parentales pueden diferir en cómo autoperciben sus propias competencias con adolescentes (Valencia-Chacón, 2022). Algunas pueden considerar que tienen habilidades para interactuar positivamente, para establecer normas adecuadas de convivencia, o para ofrecer un apoyo satisfactorio; mientras otras pueden pensar que carecen de estas habilidades. Según Owens (1994), la competencia percibida puede entenderse como la creencia que tiene una persona sobre su capacidad en un ámbito determinado. La diferencia entre la autocompetencia percibida de los padres y las madres y su competencia o comportamiento real puede hacerse corresponder con la distinción que establecen Tafarodi y Milne (2002) entre sentirse competente y sentirse satisfecho, entendidos ambos como componentes de la autoestima. El sentirse competente se asocia con lo que la persona es capaz de hacer en función de sus habilidades, mientras que la satisfacción se asocia con cómo la persona se valora. En este sentido, y también según la teoría DPA (Lerner et al., 2003), la forma en que las madres y los padres perciben sus propias competencias parentales con sus adolescentes podría tener implicaciones en cómo orientan su comportamiento hacia ellos y ellas, y en cómo son capaces de apoyar su desarrollo positivo. Por tanto, es interesante analizar tanto la competencia autopercebida de los padres y madres (Valencia-Chacón, 2022), como su competencia en términos de comportamiento parental. En este sentido, la escala presentada en este estudio incluye ítems de ambas áreas; por ejemplo, se pregunta a las madres y los padres si comentan con sus adolescentes lo positivo que ven en ellos y ellas (comportamiento), y también se pregunta si tienen buena opinión de sí mismos/as sobre cómo educan a sus adolescentes (autopercepción). Los resultados pueden ayudar a identificar estrategias para motivar a quienes tienen percepciones de baja

competencia parental, de modo que puedan mejorar la relación con sus adolescentes. Esta finalidad está en línea con la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), con la Recomendación europea de 14 Junio de 2021 para establecer la Garantía Europea de la Infancia (Comisión Europea, 2021), y con la Recomendación (2006)/19 del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva (Consejo de Europa, 2006), que destaca la conveniencia de evaluar las competencias parentales e introducir programas educativos que ayuden a mejorar la convivencia familiar.

Programas basados en evidencias sobre competencias parentales

Waters y Sroufe (1983) y Masten y Curtis (2000) han definido las competencias parentales como las habilidades y actitudes de los padres y madres para responder a las necesidades de sus hijos e hijas según sus características personales, etapa de desarrollo y circunstancias familiares. Para fomentar estas habilidades existen programas que aportan resultados basados en evidencias (Devaney et al., 2021), que incorporan el enfoque de la Parentalidad Positiva (Rodrigo, 2022) y el de la teoría del Desarrollo Positivo Adolescente (Benson et al., 2006).

Los programas parentales basados en evidencias se apoyan en la aplicación, entre otras herramientas, de escalas de medida validadas para valorar tanto las competencias educativas de las madres y los padres, como la eficacia de los programas para promoverlas. Es un enfoque de la orientación familiar del que existen experiencias en nuestro país, si bien hay todavía poca investigación al respecto (Hidalgo et al., 2023; Martínez-González et al., 2016; Rodrigo, 2016), así como también pocas técnicas actualizadas disponibles para apoyar esta evaluación; en especial, cuando se trata de promover competencias parentales con adolescentes. En la literatura internacional sobre evaluación familiar se encuentra información sobre instrumentos autoaplicados para analizar el comportamiento de los padres y madres (Farkas-Klein, 2008; Reed-Ashcraft

et al., 2001), las competencias parentales (Johnston y Mash, 1989) y otros aspectos de la dinámica familiar, como la comunicación, los estilos educativos, la satisfacción, el estrés y el conflicto familiar (Barnes y Olson, 1982; Díaz-Herrero et al., 2010). Un análisis de los instrumentos disponibles permite detectar que muchos se centran en estilos educativos o en las dificultades que afrontan las familias en la educación de sus hijas e hijos desde un punto de vista clínico y terapéutico (Neabel et al., 2000; Ponzetti, 2016). Existen menos herramientas validadas actualizadas que aborden las competencias parentales desde una perspectiva preventiva universal considerando la población general de familias que viven en circunstancias normalizadas (Spot, 2009). En España, algunas herramientas están adaptadas de estudios internacionales, lo que puede implicar algunos sesgos culturales y contextuales (Rodrigo et al., 2015), mientras que otras se centran en determinados grupos familiares en riesgo. Son menos las que abordan competencias emocionales, claves para desempeñar el rol parental (Bayot, et al., 2005; Bisquerra y López, 2021; García-Díaz y Martínez-González, 2018; Martínez-González et al., 2016; Páez et al., 2006).

El Consejo de Europa (2006) y la Red Europea de Apoyo Familiar (European Family Support Network, 2020) recomiendan explorar estas competencias parentales con madres y padres de la población general considerando una perspectiva preventiva y universal, para apoyar su función parental. Lo mismo se deriva de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (Gobierno de España, 2021) y de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada por la Asamblea General de la ONU (2015); esto es especialmente relevante en la etapa adolescente. En este sentido, la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Padres y Madres de Adolescentes (ECOPES-A) que se presenta en este estudio, pretende contribuir a este respecto. El objetivo de este estudio ha sido validar esta escala para aumentar el número de

técnicas actualizadas disponibles tanto para identificar necesidades de asesoramiento parental con hijas e hijos adolescentes, como para evaluar programas parentales con base en evidencias dirigidos a familias con hijos e hijas en esta etapa evolutiva.

Método

Participantes

En este estudio ha participado una muestra representativa de la población de madres y padres de Asturias. En su selección se consideraron características sociodemográficas de diversidad familiar; entre otras, el sexo de las figuras parentales, su nivel educativo, la tipología familiar, la residencia geográfica, la edad de los y las adolescentes o el tipo de centro en que se escolarizaron, con el fin de poder aplicar la escala resultante con familias diversas en la población general. En el registro estadístico se identificó el número de familias con adolescentes de 12 a 18 años, obteniendo un tamaño poblacional de 51.936 familias. Para seleccionar la muestra se asumió un error del 5% y un nivel de confianza del 99%, resultando 656 familias a analizar. Dado que la tasa de recogida de encuestas en los estudios de campo suele ser del 30%, se triplicó el tamaño de la muestra a encuestar (1.968 familias), respetando la proporción establecida en las variables sociodemográficas edad de los y las adolescentes, zona geográfica y tipología escolar, para garantizar, al menos, el mínimo esperado. La encuesta se aplicó en cada unidad familiar tanto al padre como a la madre por separado, con el fin de analizar la potencialidad de la escala resultante para ser aplicada a ambos sexos. La muestra final obtenida fue de 752 familias y 1.422 cuestionarios (752 de madres y 670 de padres conviviendo en la misma unidad familiar que sus respectivas 670 parejas de entre las 752 madres mencionadas). Sus hijos e hijas adolescentes se encontraban cursando estudios de educación secundaria obligatoria (12-16 años) (64,8%), o bachillerato o formación profesional (17-18 años) (35,2%), tanto de zona rural (36,1%) como urbana (63,9%), de centros escolares públicos (71,3%),

concertados (16,8%) y privados (11,9%). Los niveles educativos de los padres y madres fueron: educación superior (39,8% madres; 33,1% padres); bachillerato o formación profesional de nivel superior (36,9% madres; 40,9% padres); y educación obligatoria (23,3% madres; 26,0% padres). La mayoría tenían entre 42 y 53 años (74,5% de la muestra total; 74,9% madres; 74,1% padres). La tipología familiar predominante fue biparental (82,8% muestra total; 79,8% madres; 86,3% padres), seguida de monoparental (6,2% muestra total; 9,4% madres; 2,6% padres), reconstituida (3% total muestra; 3,1% madres; 2,9% padres) y extensa (3,5% muestra total; 3,1% madres; 3,2% padres). Del total de la muestra, el 75,8% tenía un trabajo remunerado fuera del hogar (84,8% padres; 67,8% madres).

Instrumento y procedimiento

Se partió del cuestionario original de competencias parentales incluido en el Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales, publicado por el Ministerio de Sanidad y Política Social (Martínez-González, 2009) (www.familiasenpositivo.org), con el objeto de validarlo con familias de adolescentes. Este cuestionario original permite analizar tanto competencias parentales como la eficacia del programa cuando se aplica como pretest en la sesión inicial y como postest en la sesión final, o en otros momentos de la actividad formativa, o en acciones posteriores de seguimiento, junto con otras herramientas e información profesional. El Programa-Guía es un recurso profesional de intervención familiar dirigido a mejorar las competencias parentales de madres y padres con hijas e hijos desde el nacimiento a la mayoría de edad. Se aplica con un enfoque preventivo y comunitario con familias de la población general (Martínez-González et al., 2016, 2022).

Los ítems del cuestionario original del programa fueron elaborados tras consultar la literatura especializada sobre competencias parentales y orientación familiar (Rodrigo, 2022); algunos presentan una formulación positiva y otros negativa con respecto a los

procesos educativos esperables, como se ejemplifica a continuación. Se encuentran clasificados en seis dimensiones teóricas de competencias parentales que se trabajan en el programa mencionado: Dimensión 1- Características del comportamiento de los hijos e hijas según su etapa evolutiva (ejemplo: “Me resulta difícil entender el comportamiento de mis hijos o hijas”); Dimensión 2- Autorregulación emocional (ejemplo: “Sé cómo relajarme y controlar mis emociones”); Dimensión 3- Autoestima y asertividad en la función parental (ejemplo: “Creo que soy un buen padre /una buena madre”); Dimensión 4- Comunicación asertiva (ejemplo: “Les digo a mis hijos o hijas cómo me siento con su manera de actuar”); Dimensión 5- Resolución de conflictos (ejemplo: “Cuando surge un conflicto con mis hijos o hijas, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema”); y Dimensión 6- Normas y límites (ejemplo: “Cuando mis hijos o hijas me desobedecen, lo mejor es imponerse para solucionar la situación”). En el proceso de construcción de este cuestionario original participaron investigadores especializados en orientación familiar y medición educativa, que verificaron tanto la relevancia del contenido y las dimensiones de estudio, como la calidad y redacción de los ítems. Se implicaron también profesionales de la intervención familiar, profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, así como padres y madres y abuelos/as, quienes también informaron sobre la relevancia, coherencia y claridad de los ítems. Posteriormente, el instrumento inicial se aplicó a una muestra piloto de familias con hijas e hijos desde el nacimiento a la mayoría de edad con diferentes características sociodemográficas. En el estudio piloto participaron 138 madres y padres con hijos e hijas adolescentes de entre 12-17 años, que suponían el 45,10% de la muestra total, compuesta por 306 familias con hijas e hijos también en etapas evolutivas anteriores (Martínez-González et al., 2007). Estos padres y madres participaron en varias ediciones grupales del Programa-Guía. Una vez realizado este proceso se obtuvo el cuestionario incluido en el programa, formado

por ítems con respuestas Likert de cuatro puntos (desde 1-Totalmente en desacuerdo hasta 4-Totalmente de acuerdo). Este es el cuestionario que se analiza en el presente estudio para ser validado específicamente con madres y padres de adolescentes y conocer su estructura factorial; incluye 40 ítems iniciales distribuidos en las seis dimensiones mencionadas.

Para recoger la información en el presente estudio se diseñaron dos formas paralelas del instrumento con lenguaje adaptado a las madres y a los padres, aplicables a ambos por separado. Se accedió a las familias a través de los centros educativos de secundaria donde estaban escolarizados sus hijos e hijas adolescentes. Los equipos directivos fueron informados previamente sobre el objetivo de la investigación y recibieron, además, una carta formal de la coordinadora del estudio. Los centros aceptaron participar firmando un consentimiento informado. Posteriormente, los padres y madres del alumnado seleccionado fueron también informados sobre el propósito de la investigación; se entregaron dos sobres al alumnado para llevar a casa: uno con el cuestionario para la madre y otro con el cuestionario para el padre, ambos anónimos, pero identificados con un código referente a la misma unidad familiar. Cada sobre incluía también información sobre la finalidad de la investigación asegurando la confidencialidad de los datos, y un formulario a cumplimentar de consentimiento de los padres y madres a participar en el estudio y a utilizar la información con fines de investigación. También se incluyeron instrucciones sobre cómo responder al cuestionario por separado el padre y la madre pensando en su hijos o hijas adolescentes, con independencia de que tuvieran uno o más en esta etapa, ya que el objetivo de la escala a validar era identificar habilidades parentales de forma general, sin especificar las características de un hijo o hija en particular. Los cuestionarios eran anónimos e incluían un párrafo pidiendo responder con sinceridad. Una vez que ambos cuestionarios fueron completados por separado por la madre y por el padre e introducidos en sus respectivos

sobres, su adolescente los devolvió al centro para ser recogidos por las investigadoras. La participación en el estudio tanto de los centros como de las madres y de los padres fue voluntaria y sin retribución económica. La investigación cumplió con todos los criterios éticos relacionados con la confidencialidad, de acuerdo con la Ley 15/1999 referente al acceso, rectificación, cancelación y oposición, Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 de Protección de Datos.

Análisis de datos

Se exploró inicialmente la base de datos para identificar casos atípicos o valores perdidos que pudieran limitar los análisis posteriores, para ser reemplazados al azar con la prueba Missing Completely at Random Test (MCAR) (Little, 1988). Se analizó la normalidad de los ítems, así como su posible multicolinealidad, eliminando aquellos con correlación $\geq 0,90$ (Abdelwahab et al., 2024). Para comprobar la estructura de la escala o validez de constructo se siguió la Teoría Clásica del Test (TCT) (López-Pina y Veas, 2024) y se realizó análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). Para ello, la muestra original se dividió aleatoriamente en dos submuestras, con 696 y 726 participantes respectivamente; la primera incluyó 334 padres y 362 madres, y la segunda 336 padres y 390 madres. El análisis factorial exploratorio (AFE) se realizó con SPSS sobre la primera submuestra con el método de extracción de máxima verosimilitud (Ardiyansyah y Sodomaco, 2022), seguido de rotación promax (Hendrickson y White, 1964). Para verificar los supuestos de aplicación se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Kaiser, 1974) y la de esfericidad de Bartlett (Bartlett, 1950). Se estableció una carga factorial $> 0,40$ para la retención de ítems. El análisis factorial confirmatorio (AFC) se realizó con AMOS en la segunda submuestra; se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud siguiendo

un proceso de validación cruzada. Se calculó una combinación de índices de ajuste absoluto y relativo para verificar la bondad de ajuste del modelo propuesto: (1) el valor p asociado con chi-cuadrado (χ^2); (2) el valor de la relación entre χ^2 y los grados de libertad (CMIN/DF); (3) el índice de bondad de ajuste (GFI); (4) la raíz cuadrática media de residuales (SRMR); (5) el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA); y (6) los índices de ajuste comparado (Comparative Fit Index, CFI) y el índice de ajuste incremental (Incremental Fit Index, IFI). Se utilizó como referencia de buen ajuste los siguientes valores: χ^2/gf inferior a 3 (Kline, 1998); GFI superior a 0,95 (Hoelter, 1983); RMSEA y SRMR inferiores a 0,05 (Browne y Cudeck, 1993); y IFI y CFI superiores a .90 (Bentler & Bonnet, 1980). Para comprobar si el modelo mantenía su estabilidad al considerar la variable sexo, se repitió el análisis factorial confirmatorio con las submuestras de madres ($n = 752$) y de padres ($n = 670$). Se hipotetizó que el modelo presentaría un buen ajuste en ambos casos, y se aplicó el análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCMG) para probar la invarianza factorial en función del sexo. Este análisis se realizó mediante una serie de modelos anidados, cada uno más restrictivo que el anterior: en primer lugar, se probó la invarianza configural (la misma estructura factorial para los grupos) (M1); luego, se consideró la invarianza métrica o débil (las cargas factoriales se restringen a igualdad) (M2); después se evaluó la invarianza fuerte (las cargas factoriales y los interceptos se restringen a igualdad) (M3). Por último, se probó un modelo de invarianza estricta (las cargas factoriales, los interceptos y las varianzas únicas de los reactivos se restringen a igualdad) (M4). Como indicador de que los modelos permanecen invariantes, la diferencia en el CFI entre los sucesivos niveles de invarianza debe ser igual o menor a .01 (Cheung y Rensvold, 2002), y la diferencia en el RMSEA igual o menor a 0,015 (Chen, 2007). También se calculó el valor de χ^2 , aunque por su sensibilidad al tamaño de la muestra no se ha tenido en cuenta (Wu et al., 2007). Finalmente, se hipotetizó que si existe

invarianza estricta los cambios observados se deben a la variable latente y no a un sesgo de medición (DeShon, 2004).

Resultados

El porcentaje de valores perdidos en la base de datos estuvo entre 0,8% y 2,8%. El resultado de la prueba MCAR fue $\chi^2 = 5010,875$, $DF = 4250$, $p = 0,000$, lo que indicaba que esos datos perdidos no eran completamente al azar. Por ello, se calculó la estimación de Esperanza-Maximización (EM) (Dempster et al., 1977; Pigott, 2001). Por su parte, revisada la normalidad de los ítems, se eliminaron seis que no cumplieron esta condición, por lo que el número final de ítems analizados fue 34. No se identificó entre ellos multicolinealidad (correlaciones $< 0,90$). El análisis factorial exploratorio (AFE) seleccionó doce ítems distribuidos en cuatro factores de tres ítems cada uno, que en conjunto explican el 46,26% de la varianza ($KMO = 0,739$ aceptable; Kaiser, 1974). La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 1982,029$; $gl = 66$; $p = 0,000$). Los factores seleccionados fueron: F1-Autorregulación (AR), F2- Autoestima y Asertividad en el rol parental (AA), F3-Imposición en la resolución de conflictos (I) y F4-Promoción de la autoestima en los hijos e hijas a través de la comunicación asertiva (PAH) (Tabla 1).

Los resultados descriptivos (Tabla 2) indican que las medias más altas se encuentran en F4-Promoción de la autoestima en los hijos e hijas a través de la comunicación asertiva (PAH) y F2-Autoestima y Asertividad en el rol parental (AA). Por su parte, los valores fueron más bajos en F1-Autorregulación (AR) y F3-Imposición en la resolución de conflictos (I), analizado este último con valores inversos en la escala de Likert (1-Siempre hasta 4-Nunca) para valorar la actitud no impositiva como competencia parental. Estos valores más bajos podrían significar en el caso de F1, que los padres y madres necesitan más estrategias para afrontar circunstancias estresantes y, en F3, que requieren desarrollar más la habilidad de resolver problemas de manera constructiva con

sus adolescentes, evitando la imposición como medida de control.

Tabla 1. Análisis factorial exploratorio (AFE)

	F1-Autorregulación (AR)	F2-Autoestima y asertividad en el rol parental (AA)	F3-Imposición resolución conflictos (I)	F4-Promoción autoestima hijos/as con comunicación asertiva (PAH)	Total
Nº Items por Factor:	3	3	3	3	12
% Varianza Total Explicada Factor	22.31%	10.62%	8.22%	5.12%	46.26%
Items	Saturación				
<i>Sé cómo relajarme y controlar mis emociones</i>	0.862				
<i>En el día a día me relajo y controlo cuando estoy alterado/a</i>	0.833				
<i>Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos/as</i>	0.573				
<i>Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos/as</i>		0.715			
<i>Creo que soy un buen padre/madre</i>		0.676			
<i>Tengo buena opinión de mí mismo/a</i>		0.620			
<i>Cuando mis hijos/as me desobedecen lo mejor es imponerse para solucionar la situación</i>			0.840		
<i>Cuando surge un conflicto con mis hijos/as, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema</i>			0.545		
<i>Cuando mis hijos/as intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación</i>			0.440		
<i>Les digo a mis hijos/as cómo me siento con su manera de actuar</i>				0.687	
<i>En el día a día suelo decirles a mis hijos/as lo positivo que veo en ellos/as</i>				0.599	
<i>Hago ver a mis hijos/as que son capaces de tomar decisiones, aunque sean jóvenes</i>				0.538	

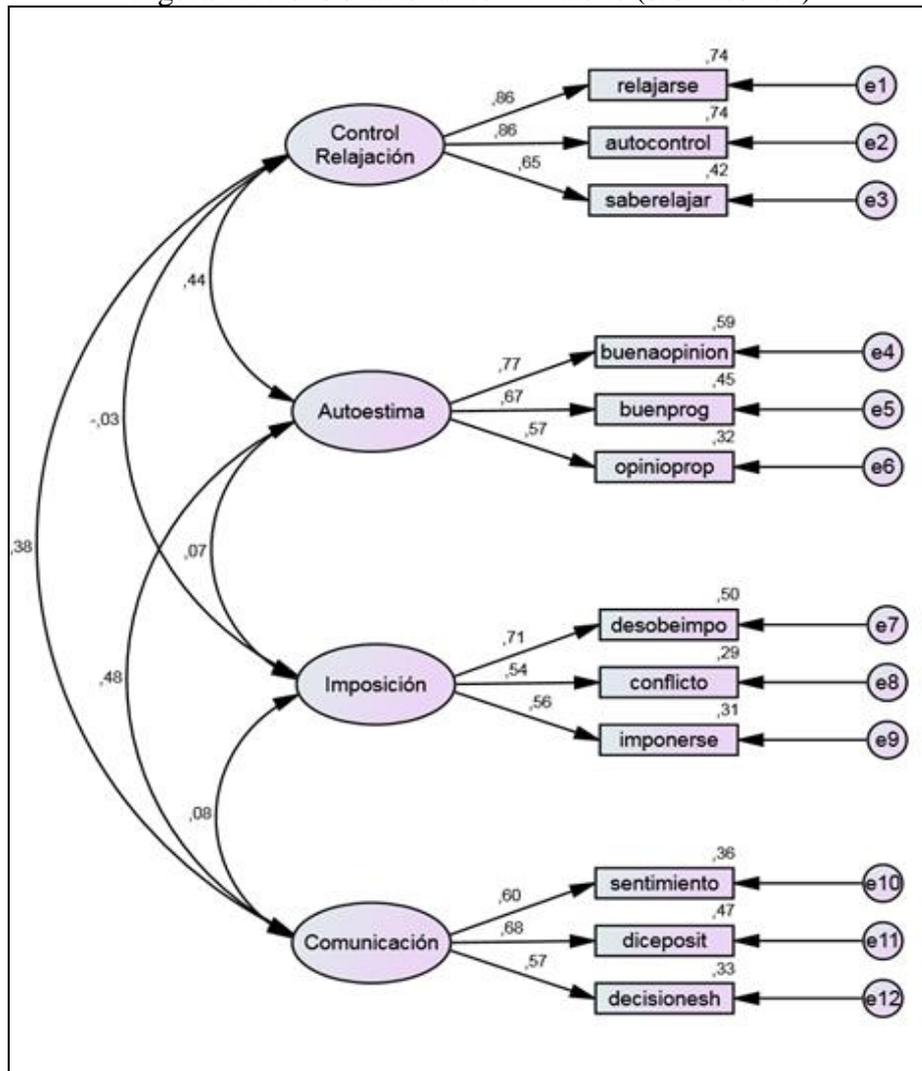
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems seleccionados en los cuatro factores

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
F1 <i>Sé cómo relajarme y controlar mis emociones</i>	2.74	.719	.144	-.604
<i>En el día a día me relajo y controlo cuando estoy alterado/a</i>	2.73	.710	.125	-.544
<i>Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos/as</i>	2.71	.765	.126	-.638
F2 <i>Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos/as</i>	3.06	.776	-.354	-.601
<i>Creo que soy un buen padre/madre</i>	3.17	.688	-.346	-.444
<i>Tengo buena opinión de mí mismo/a</i>	3.03	.747	-.243	-.655
F3 <i>Cuando mis hijos/as me desobedecen lo mejor es imponerse para solucionar la situación</i>	2.43	.924	.213	-.792
<i>Cuando surge un conflicto con mis hijos/as, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema</i>	2.13	.849	.625	-.039
<i>Cuando mis hijos/as intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación</i>	2.51	.850	.174	-.628
F4 <i>Les digo a mis hijos/as cómo me siento con su manera de actuar</i>	3.16	.863	-.687	-.454
<i>En el día a día suelo decirles a mis hijos/as lo positivo que veo en ellos/as</i>	2.96	.841	-.250	-.859
<i>Hago ver a mis hijos/as que son capaces de tomar decisiones, aunque sean jóvenes</i>	3.21	.797	-.648	-.425

El análisis factorial confirmatorio (AFC) mostró un buen ajuste del modelo propuesto ($\chi^2 = 109.359$ (48), $p < 0.000$; CMIN/DF = 2.278; GFI = 0.976; TLI = 0.960; CFI = 0.971; RMSEA = 0.042; SRMR = 0.039). Los valores

factoriales encontrados en cada factor fueron estadísticamente significativos ($p < 0,01$), con valores estandarizados superiores a 0,40 (fig. 1).

Figura 1. Análisis factorial confirmatorio (submuestra 2)



Para probar si el modelo permanecía estable al considerar el sexo, se repitió el análisis factorial confirmatorio con las submuestras de

madres (n = 752) y de padres (n = 670). Los resultados obtenidos muestran un buen ajuste del modelo en ambos casos (Tabla 3).

Tabla 3. Índices de ajuste para padres y madres

	χ^2	df	p	χ^2/df	GFI	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
Padres	109.320	48	.000	2.278	.973	.044	.0371	.967	.955
Madres	117.608	48	.000	2.450	.975	.044	.0393	.967	.955

En ambas muestras, todos los ítems alcanzaron una saturación adecuada en su factor (Tabla 4), y se obtuvieron intercorrelaciones bajas entre los cuatro

factores, lo que indica una adecuada validez discriminante (r entre 0.04 y 0.49 para los padres y r entre 0.02 y 0.57 para las madres).

Tabla 4. Soluciones estandarizadas para el AFC en las muestras de padres (P) y madres (M).

Factor	F1		F2		F3		F4	
	Saturación							
Ítems	P	M	P	M	P	M	P	M
<i>Sé cómo relajarme y controlar mis emociones</i>	.845	.864						
<i>En el día a día me relajo y controlo cuando estoy alterado/a</i>	.860	.830						
<i>Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos/as</i>	.640	.594						
<i>Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos/as</i>			.716	.772				
<i>Creo que soy un buen padre/madre</i>			.638	.685				
<i>Tengo buena opinión de mí mismo/a</i>			.601	.595				
<i>Cuando mis hijos/as me desobedecen lo mejor es imponerse para solucionar la situación</i>					.700	.747		
<i>Cuando surge un conflicto con mis hijos/as, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema</i>					.617	.528		
<i>Cuando mis hijos/as intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación</i>					.464	.555		
<i>Les digo a mis hijos/as cómo me siento con su manera de actuar</i>							.676	.539
<i>En el día a día suelo decirles a mis hijos/as lo positivo que veo en ellos/as</i>							.616	.680
<i>Hago ver a mis hijos/as que son capaces de tomar decisiones, aunque sean jóvenes</i>							.503	.578

Dado que el modelo con cuatro factores presentó un buen ajuste, tanto para los padres como para las madres, se realizó el análisis factorial confirmatorio multigrupo (MGCFA) para probar la invarianza factorial del modelo en función del sexo. Los resultados muestran

una estricta invarianza factorial, ya que no se encontraron diferencias en el ajuste de los modelos anidados. Esto se indica en la Tabla 5, que muestra que, en todos los casos, ΔCFI es inferior a 0.01 y $\Delta RMSEA$ es inferior a 0.015.

Tabla 5. Índices de bondad de ajuste de cada uno de los modelos de invarianza factorial probados, para padres y madres.

Modelo	χ^2	df	χ^2/df	$\Delta \chi^2$	Δdf	p	CFI	ΔCFI	RMSEA	$\Delta RMSEA$
M1. Invarianza Configural	226.928	96	2.364			.000	.967		.031	
M2. Invarianza Métrica	251.204	104	2.415	24.276	8	.000	.963	-.004	.032	.001
M3. Invarianza Fuerte	269.532	114	2.364	18.328	10	.000	.961	-.002	.031	-.001
M4. Invarianza Estricta	288.586	126	2.290	19.054	12	.000	.959	-.002	.030	-.001

M1. Invarianza configural; M2. Invarianza métrica; M3. Invarianza fuerte; M4. Invarianza estricta. χ^2 = Chi-Cuadrado; df = Grados de Libertad; CFI- Comparative Fit Index, ΔCFI : Incremento del CFI; RMSEA = Root Mean Squared Error of Approximation; $\Delta RMSEA$: Incremento del RMSEA.

Discusión

La adolescencia se percibe generalmente como una etapa crítica del desarrollo personal, con gran influencia en la dinámica familiar, que se ve afectada, además, por los continuos cambios y retos sociales y tecnológicos. Tanto la teoría del Desarrollo Positivo Adolescente (Dimitrova y Wiium, 2021; Lerner et al., 2021) como el enfoque preventivo de la Parentalidad Positiva en intervención familiar (Rodrigo et al., 2023) sugieren que las competencias parentales emocionales y sociales son clave para facilitar la convivencia familiar y el desarrollo adolescente. Los programas parentales aplicados desde una perspectiva preventiva son recursos valiosos para fomentar estas competencias parentales (Rubio et al., 2020). Para evaluar estos programas, así como las competencias mencionadas, se necesitan escalas validadas y actualizadas que ayuden a identificar en ámbitos profesionales como el educativo, el de servicios sociales, de salud, u otros afines, necesidades de asesoramiento parental. Junto con otras herramientas de recogida de información, estas escalas pueden utilizarse para analizar la eficacia de los programas parentales cuando se aplican como pretest y postest, o en otros momentos del proceso formativo, así como una vez que este ha concluido para valorar el seguimiento de los resultados e impacto del programa. En este sentido, el objetivo de este estudio ha sido validar la Escala de Competencias Emocionales y Sociales para Padres y Madres con Adolescentes (ECOPES-A) para disponer de una técnica actualizada que facilite identificar necesidades parentales en esta etapa evolutiva, así como para obtener evidencias de la eficacia de programas parentales.

Tras efectuar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se obtuvo una escala con 12 ítems que miden tanto la competencia parental percibida por las madres y por los padres como su satisfacción con su rol parental, en línea con lo señalado por Tafarodi y Milne (2002) sobre la competencia autopercebida y la satisfacción con uno/a mismo/a como componentes de la autoestima.

Los ítems se clasificaron en cuatro factores congruentes con las categorías de competencias parentales propuestas por Azar et al. (1998) para la prevención del maltrato y la violencia infantil: F1-Autorregulación (AR), en consonancia con la “competencia de autocontrol emocional” y la de “enfrentamiento del estrés” establecidas por Azar et al. (1998); esta es una competencia relevante para padres y madres de adolescentes dada la tendencia que pueden tener en ocasiones a mostrar conducta desafiante y problemas internalizantes como ansiedad o depresión, o externalizantes como conducta agresiva (Van der Giessen y Bögels, 2018). F2-Asertividad y autoestima en el rol parental (AA), en línea con la categoría de “competencia sociocognitiva” de Azar et al. (1998); a través de esta competencia las madres y los padres pueden generar expectativas positivas sobre sí mismas/os y sobre sus adolescentes, facilitándoles construir relaciones mutuas basada en el respeto. F3-Imposición en la resolución de conflictos (I), que corresponde a la inversa con la “competencia social” de Azar et al. (1998), relacionada con estrategias para resolver problemas interpersonales de modo constructivo. Por último, F4-Promoción de la autoestima de los hijos e hijas a través de la comunicación asertiva (PAH), equivale a la “competencia educativa” de Azar et al. (1998), que facilita a los padres y madres proyectar un entorno familiar que sus adolescentes perciban como emocionalmente seguro. Los factores obtenidos se corresponden también con las dimensiones teóricas de competencias parentales establecidas en el cuestionario original que ha dado lugar a esta escala, incluido en el Programa-Guía mencionado. Diez de los doce ítems clasificados en los factores se corresponden con estas dimensiones. Por su parte, el ítem “Cuando mis hijos o hijas desobedecen, lo mejor es imponerse para solucionar la situación”, ubicado originalmente en la dimensión 6-Normas y Límites del programa, se ha reubicado en el factor F3-Imposición en la resolución de conflictos (I). Este ítem, junto con los otros dos que configuran este factor

indican un estilo autoritario al resolver los conflictos con los hijos e hijas adolescentes; estos ítems son: “Cuando surge un conflicto con mis hijos o hijas, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema” y “Cuando mis hijos o hijas intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación”. Por ello, este factor permite identificar necesidades parentales sobre estrategias para resolver conflictos con un estilo constructivo. Baumrind et al. (2010) encontraron que los y las adolescentes de familias autoritarias eran sustancialmente menos competentes y con más dificultades de adaptación que aquellos/as de familias donde se utiliza el diálogo y la negociación; Johnson et al. (2001) encontraron resultados similares. Como implicación práctica de estos resultados, se podría orientar a las madres y a los padres que tuvieran puntuaciones altas en este Factor 3, sobre estrategias democráticas basadas en habilidades de comunicación asertiva para afrontar mejor los conflictos con sus adolescentes (Hidalgo-Troya et al., 2023). Por otro lado, el ítem “Hago ver a mis hijos/as que son capaces de tomar decisiones, aunque sean jóvenes”, ubicado inicialmente en el programa en la dimensión 5-Resolución de conflictos debido a su potencial de negociación para resolver problemas, el análisis factorial lo reubicó en el factor F4-Promoción de la autoestima de los hijos e hijas a través de la comunicación asertiva (PAH); esta nueva ubicación tiene sentido, considerando que, según la teoría de los estilos educativos de Baumrind (1991) y la teoría del DPA (Kerr y Stattin, 2000), este comportamiento parental contribuye a potenciar la autoestima de las y los adolescentes fomentando su asertividad, autonomía personal y responsabilidad (Kuppens y Ceulemans, 2019).

En esta investigación se analizaron datos procedentes tanto de los padres como de las madres, encontrando la misma estructura factorial para ambos. Una implicación práctica es que se puede aplicar la misma herramienta a ambos adaptando el lenguaje con perspectiva de género. En estudios previos realizados con la muestra de este estudio (Martínez-González

et al., 2021) se identificaron diferencias significativas entre las competencias del padre y de la madre, encontrando mayor nivel de autorregulación percibida en ellos que en ellas al interactuar con sus adolescentes. Por otro lado, las madres mostraron mayor competencia comunicativa que los padres, lo que podría facilitarles generar empatía, comprensión mutua y mayor complicidad en las relaciones.

Complementariamente al análisis presentado en esta investigación, se podrían identificar en futuros estudios potenciales diferencias adicionales en las competencias parentales según el sexo tanto de los progenitores como de sus adolescentes (Liable y Caro, 2004). Una implicación práctica sería desarrollar programas parentales que se adecuaran a las necesidades diferenciales de los padres y de las madres.

Conclusión e implicaciones prácticas generales

La escala ECOPES-A puede ayudar a identificar necesidades parentales con adolescentes en la población general, considerando un enfoque preventivo y universal de intervención familiar, como establece la Recomendación 2006/19 del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva (Consejo de Europa, 2006). Los y las profesionales que trabajan con padres y madres de adolescentes podrían considerar su uso junto con otras herramientas para evaluar las competencias parentales. La escala también puede ser útil para obtener evidencia de la eficacia de programas sobre competencias parentales desarrollados con madres y padres de adolescentes; tal como se hace con el mencionado Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales (Martínez-González, 2009), cuyos resultados basados en evidencias pueden consultarse en Martínez-González et al. (2015, 2016, 2022).

Limitaciones y estudios futuros

Una posible limitación es que la escala ECOPES-A se ha validado solo con familias con adolescentes. Es deseable validar

instrumentos similares para etapas anteriores donde desarrollar trabajo parental preventivo. Por otro lado, la escala ha sido validada únicamente con datos de familias de Asturias; extender este análisis a otras áreas geográficas ayudaría a conocer su utilidad en otros entornos culturales. Se sugiere también realizar análisis de las competencias evaluadas por la escala en función de variables como la estructura familiar, el nivel educativo los padres y madres o su situación laboral para identificar necesidades que faciliten diseñar programas parentales que respondan a circunstancias específicas.

Agradecimientos

Agradecemos al Observatorio de Infancia y Adolescencia del Principado de Asturias y a la Consejería de Educación su apoyo para realizar este trabajo, así como a los y las profesionales tanto de servicios sociales como de centros escolares su colaboración, y a las madres y los padres su participación.

Referencias

- Abdelwahab, M. M., Abonazel, M. R., Hammad, A. T., & El-Masry, A. M. (2024). Modified Two-Parameter Liu Estimator for Addressing Multicollinearity in the Poisson Regression Model. *Axioms*, 13, 46. <https://doi.org/10.3390/axioms13010046>
- Ardiyansyah, M. & Sodomaco, L. (2022). Dimensions of Higher Order Factor Analysis Models. *arXiv*, <https://doi.org/10.3390/axioms13010046>
- Azar, S. T., Lauretti, A. F., & Loding, B. V. (1998). The evaluation of parental fitness in termination of parental rights cases: A functional-contextual perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(2), 77-100. <https://doi.org/10.1023/A:1021883611965>
- Banati, P. (Ed.) (2020). *Sustainable development across the life course: Evidence from longitudinal research*. Bristol UK Policy Press/Bristol University Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781529204827.001.0001>
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1982). Parent-Adolescent Communication. In D. H. Olson, H. I. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, M. Muxen, & M. Wilson M. (Eds.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 43-49). University of Minnesota.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology*, 3, 77-85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development, *Parenting*, 10(3), 157-2. <https://doi.org/10.1080/15295190903290790>
- Bayot, A., Hernández, J., & de Julian, L.F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para padres/madres (ECP-p). *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 11(2), 113-126. <https://doi.org/10.7203/relieve.11.2.4251>
- Bayot, A., Hernández, J., & Julián, L. (2005). *Escala de competencia parental percibida (ECP-p-h) (ECP-p)*. CEPE.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A., Jr. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 894-941). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bisquerra, R. & López, E. (2021). Evaluation in emotional education: Instruments and resources. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766.-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long, (Eds.), *Testing structural Equation Models* (pp. 133- 162). Sage.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*

- (*RELIEVE*), 12(1),33-47. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.1.4244>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indices to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G., & Rensvold, R. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9, 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Comisión Europea (2021). Recomendación europea de 14 Junio de 2021 para establecer la Garantía Europea de la Infancia.
- Consejo de Europe (2006). *Recomendación (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*.
- Dempster, A. P., Laird, N. M., & Rubin, D. B. (1977). Maximum Likelihood from Incomplete Data via the EM Algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society (Series B: Methodological)*, 39(1), 1-38. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1977.tb01600.x>
- DeShon, R. P. (2004). Measures are not invariant across groups without error variance homogeneity. *Psychology Science*, 46(1), 137-149.
- Devaney, C., Christiansen, Ø., Holzer, J., MacDonald, M., Matias, M., Piessens, A., & Salamon, E. (2021). *The conceptualisation and delivery of family support in Europe: A review of academic literature*. EurofamNet.
- Di Giunta, L., Rothenberg, W. A., Lunetti, C., Lansford, J. E., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Thartori, E., Basili, E., Favini, A., Yotanyamaneewong, S., Peña, L., Al-Hassan, S. M, Bacchini, D., Bornstein, M., Chang, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Oburu, P., Skinner, A. T., , Uribe, L. M. (2020). Longitudinal associations between mothers' and fathers' anger/irritability expressiveness, harsh parenting, and adolescents' socioemotional functioning in nine countries. *Developmental Psychology*, 56(3), 458-474. <https://doi.org/10.1037/dev0000849>
- Díaz-Herrero, Á., G. Brito de la Nuez, A., López-Pina, J. A., Pérez-López, J., & Martínez-Fuentes, M. T. (2010). Factorial structure and internal consistency of the Spanish version of parenting stress index--short form. *Psicothema*, 22(4), 1033-1038.
- Dimitrova, R., & Wiium, N. (2021). *Handbook of Positive Youth Development*. Springer Series on Child and Family Studies. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_8
- Ettekal, A. V., & Agans, J. P. (2020). Positive youth development through leisure: Confronting the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth Development*, 15(2), 1-20. <https://doi.org/10.5195/jyd.2020.962>
- European Commission (2021). Commission Recommendation of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee. *Official Journal (L223)*, 14-23.
- European family support network. (2020). Foundation document for the European family support network. *Social Work & Social Sciences Review*, 21(2), 5-7. <https://doi.org/10.1921/swssr.v21i2.1407>
- Farkas-Klein, C. (2008). Escala de evaluación parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 7(2), 457-467.
- García-Díaz, V. y Martínez-González, R. A. (2018). Escala de competencias emocionales de abuelos y abuelas (ECEA). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica (RIDEP)*, 49(4) 107-120. <https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.09>
- Hendrickson, A. E., & White, P. O. (1964). PROMAX: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology*, 17, 65-70. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8317.1964.tb00244.x>
- Herry, E., Gönültas, S., & Mulvey, K. L. (2021). Digital era bullying: An examination of adolescent judgments about bystander intervention online. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101322. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101322>
- Hidalgo, V.; Rodríguez-Ruiz, B., García-Bacete, F. J., Martínez-González, R. A., López-Verdugo, I., & Jiménez, L. (2023). The evaluation of family support programmes in Spain. An analysis of their quality standards. *Psicología Educativa*, 29(1) 35-43. <https://doi.org/10.5093/psed2023a9>
- Hidalgo-Troya, F. V., Vincés-Ronquillo, C. I., & Zuñiga-Maza, C. D. (2023). Efecto de la comunicación familiar y su repercusión en

- adolescentes a la integración de la sociedad. *Journal of Science and Research*, 8(III CISE), 38–68.
- Hoelter, J. W. (1983). Factorial invariance and self-esteem: Reassessing race and sex differences. *Social Forces*, 61, 835-846. <https://doi.org/10.1093/sf/61.3.834>
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Skodol, A. E., Brown, J., & Oldham, J. M. (2001). Childhood verbal abuse and risk for personality disorders during adolescence and early adulthood. *Comprehensive Psychiatry*, 42(1), 16-23. <https://doi.org/10.1053/comp.2001.19755>
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167-175. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802_8
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kerr, M., & 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. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.3.366>
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Koller, S. H., dos Santos-Paludo, S., & Araujo de Moraes, N. (2019). *Ecological engagement: Urie Bronfenbrenner's method to study human development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27905-9>
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6/7), 457-465. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.457>
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *J Child Fam Stud*, 28, 168-181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Laible, D. J., & Caro, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescence social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782. <https://doi.org/10.1177/0743558403260094>
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2004). Parent-child communication during adolescence. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication* (pp. 333-348). Erlbaum.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as the Basis of Personhood and Civil Society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_8
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., & Theokas, C. (2005). Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Murry, V. M., Smith, E. P., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., & Buckingham, M. H. (2021). Positive youth development in 2020: Theory, research, programs, and the promotion of social justice. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1114-1134. <https://doi.org/10.1111/jora.12609>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de *Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia*. Gobierno de España.
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- López-Pina, J.-A., & Veas, A. (2024). Validación de instrumentos psicométricos en ciencias sociales y de la salud: una guía práctica. *Annals of Psychology*, 40(1), 163–170. <https://doi.org/10.6018/analesps.583991>
- Martínez-González, R. A., Pérez Herrero, M. H. y Álvarez Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Ministerio Español de Sanidad y Política Social. <https://doi.org/10.36576/summa.30629>
- Martínez-González, R. A., Pérez, M. H., Álvarez, L., Rodríguez, B. y Becedóniz, C. (2015). Programa Basado en Evidencias para Fomentar la Parentalidad Positiva en Asturias (España). En M. J. Rodrigo (Coord.), *Manual Práctico en Parentalidad Positiva* (pp. 161-168). Síntesis.

- Martínez-González, R. A., Rodríguez, B., Álvarez, L. y Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competencies. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- Martínez-González, R. A., Iglesias-García, M. T., & Pérez-Herrero, M. H. (2021). Validación de la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Madres (ECPEM-M). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 69-82. DOI: 10.7179/PSRI_2021.04
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B. y Iglesias-García, M. T. (2021). Estudio comparativo sobre competencias parentales en padres y madres con hijos e hijas adolescentes. *Aula Abierta*, 50(4) 777-786. Monográfico sobre *Educación Emocional en Contextos Diversos*. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.777-786>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B. y Becedóniz-Vazquez, C. (2022). Programa-Guía para el desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. Características técnicas, implementación y evaluación. En S. Rivas y C. Beltramo (Coords.), *Parentalidad Positiva. Una mirada a una nueva época* (pp.217-235). Pirámide.
- Lunkenheimer, E., Hamby, C. M., Lobo, F. M., Cole, P. M., & Olson, S. L. (2020). The role of dynamic, dyadic parent-child processes in parental socialization of emotion. *Developmental Psychology*, 56(3), 566–577. <https://doi.org/10.1037/DEV0000808>.
- Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaption in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550. <https://doi.org/10.1017/s095457940000314x>
- Mastrotheodoros, S., Canário, C., Gugliandolo, M. C., Merkas, M., & Keijsers, L. (2020). Family functioning and adolescent internalizing and externalizing problems: Disentangling between- and within-family associations. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(4), 804-817. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01094-z>
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Neabel, B., Fothergill-Bourbonnais, F., & Dunning, J. (2000). Family assessment tools: A review of the literature from 1978–1997. *Heart & Lung*, 29(3), 196–209. <https://doi.org/10.1067/mhl.2000.106938>
- Organización de Naciones Unidas-ONU, Asamblea General (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Owens, T. J. (1994). Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review*, 59, 391-407. <https://doi.org/10.2307/2095940>
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 122(2-3), 329-341.
- Pigott, T. D. (2001). A Review of Methods for Missing Data. *Educational Research and Evaluation*, 7(4), 353-383. <https://doi.org/10.1076/edre.7.4.353.8937>
- Ponzetti, J. J. (2016). *Evidence-based parenting education: A global perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315766676>
- Red Europea de Apoyo Familiar (European Family Support Network. EurofamNet) (2020). European Cooperation in Sciences & Technology.
- Reed-Ashcraft, K. B., Kirk, R., & Fraser, M. (2001). The reliability and validity of the North Carolina Family Assessment Scale. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 503-520. <https://doi.org/10.1177/104973150101100406>
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue, *Psychosocial Intervention*, 25, 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodrigo, M. J., Máiquez-Chaves, M. L., Martín-Quintana, J. C., Byrne, S., & Rodríguez-Ruiz, B. (Coords.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (2022). Benefits and challenges in the adoption of evidence-based practices in the child and family services. *Child Studies*, 1, 65-86. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4127>
- Rodrigo, M. J., Hidalgo, V., Byrne, S., Bernedo, I. M., & Jiménez, L. (2023). Evaluation of programmes under the positive parenting

- initiative in Spain: Introduction to the special issue. *Psicología Educativa*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.5093/psed2022a5>
- Rubio, F. J., Trillo, M. P. y Jiménez, M. D. C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: Una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389, 267-295 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>
- Sameroff, A. J. (Ed.) (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- Schulz, S., Nelemans, S. A., Oldehinkel, A. J., Meeus, W., & Branje, S. (2021). Examining intergenerational transmission of psychopathology: Associations between parental and adolescent internalizing and externalizing symptoms across adolescence. *Developmental Psychology*, 57(2), 269-283. <https://doi.org/10.1037/dev0001144>
- Serbin, L. A., Kingdon, D., Ruttle, P. L., & Stack, D. M. (2015). The impact of children's internalizing and externalizing problems on parenting: Transactional processes and reciprocal change over time. *Development and Psychopathology*, 27(4), 969-986. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000632>
- Skeen, S., Levy, M., & Haj-Ahmad, J. (2021). *Programming Guidance for Parenting of Adolescents*. UNICEF.
- Spoth, R., Gyll, M., & Shin, C. (2009). Universal intervention as a protective shield against exposure to substance use: long-term outcomes and public health significance. *Research and Practice*, 99(11), 2026-2033. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.133298>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Tafarodi, R. W., & Milne, A. B. (2002). Decomposing global self-esteem. *Journal of Personality*, 70(4), 443-484. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05017>
- The United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. The United Nations.
- Valencia-Chacón, Y. (2022). Factor Structure of the Scale of Sensed Parental Competencies: Version for parents (ECP-p). *Interacciones*, 8, e297. <http://dx.doi.org/10.24016/2022.v8.297>
- Van der Giessen, D., & Bögels, S. M. (2018). Father-child and mother-child interactions with children with anxiety disorders: Emotional expressivity and flexibility of dyads. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(2), 331-342. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0271-z>
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Wu, A. D., Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 12, 1-26. <https://doi.org/10.7275/mhqa-cd89>
- Yeung, J. W., Chen, H. F., Lo, H. H., & Choi, A. W. (2017). Relative effects of parenting practices on child development in the context of family processes. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.003>

Authors / Autores

Martínez-González, Raquel-Amaya (ramaya@uniovi.es)  0000-0003-3254-8655

Catedrática de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España). Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología. Coordina el Grupo de Investigación Acreditado “Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social (IEFES)” de la Universidad de Oviedo. Desarrolla estudios y programas con Profesionales del sector Educativo, Servicios Sociales, de la Salud y otros sectores afines. Es Convenor de la European Educational Research Association (EERA) en el Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research (<http://www.eera-ecer.de/networks/network14/convenors/>). Forma parte del Comité Científico del European Research Network About Parents in Education (ERNAPE). Entre sus líneas de investigación se encuentran: Orientación Familiar y Parentalidad Positiva; Relación Centro Docente, Familias, Comunidad; y Educación Emocional.

Contribución de la autora: (RAMG) Diseño y Dirección de la investigación, Marco Teórico, Método, Interpretación de resultados, Discusión y Conclusiones. Revisiones finales del conjunto del artículo.

Declaración de conflicto de intereses: RAMG expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Iglesias-García, María-Teresa (teresai@uniovi.es)  0000-0002-9577-7693

Doctora en Pedagogía y Licenciada en Pedagogía y Psicología. Actualmente es profesora titular en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo) en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Ha participado en diferentes proyectos de investigación en ámbitos autonómicos, nacionales e internacionales, y también en proyectos de innovación docente. Entre las líneas de investigación que desarrolla están: atención socio-educativa de las personas con discapacidad, aplicación de las TIC a las dificultades del lenguaje, metodología e innovación docente en Educación Superior, y orientación educativa familiar. Es miembro del grupo de investigación “Intervención Educativa en el Ámbito Familiar, Escolar y Social” (IEFES), que desarrolla investigaciones relacionadas con el ámbito familiar y la relación centros escolares-familias. Ha sido coordinadora del Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa en los últimos ocho años.

Contribución de la autora: (MTIG) Método, Análisis de datos y presentación de resultados. Revisión formato APA 7Ed de Referencias Bibliográficas.

Declaración de conflicto de intereses: MTIG expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Rodríguez-Ruiz, Beatriz (rodriguezbeatriz@uniovi.es)  0000-0002-3009-6766

Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Departamento de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Oviedo. Doctora en Psicología y Licenciada en Pedagogía. Es Convenor de la European Educational Research Association (EERA) en la Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research y miembro del Steering Committee de ERNAPE (European Research Network About Parents in Education). Sus principales líneas de investigación son: el ámbito familiar y la relación centros escolares-familias, los procesos de formación de profesionales e implementación de programas socioemocionales y educativos, y el diagnóstico y su evaluación. Pertenece al grupo de investigación IEFES (Investigación e Intervención Educativa en el Ámbito Familiar, Escolar y Social) de la Universidad de Oviedo y al grupo FADE (Familia y Desarrollo) de la Universidad de La Laguna, ambos reconocidos por la ANECA.

Contribución de la autora: (BRR) Marco Teórico, Método, Interpretación de resultados, discusión y conclusiones. Revisión formato APA 7Ed de Referencias Bibliográficas. Interacción con la plataforma de la revista RELIEVE.

Declaración de conflicto de intereses: BRR expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).