

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS PARENTALES EMOCIONALES Y SOCIALES PARA MADRES (ECPES-M)¹
VALIDATION OF THE EMOTIONAL AND SOCIAL PARENTING COMPETENCIES SCALE FOR MOTHERS (ESPCS-M)
VALIDAÇÃO DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS PARENTAL EMOCIONAIS E SOCIAIS PARA MÃES (ECPES-M)

Raquel-Amaya MARTÍNEZ-GONZÁLEZ*, María-Teresa IGLESIAS-GARCÍA* & María-Henar PÉREZ-HERRERO*

*Universidad de Oviedo

Fecha de recepción: 30.XI.2020

Fecha de revisión: 15.XII.2020

Fecha de aceptación date: 24.XII.2020

PALABRAS CLAVE:

competencias parentales; madres; escala; validación; programas parentales; parentalidad positiva

RESUMEN: La Recomendación 2006/19 del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva y la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2013), constatan dificultades de las familias para ejercer sus funciones parentales. Los instrumentos validados para evaluar competencias parentales en familias de la población general son aún escasos, lo que aconseja incrementarlos para identificar necesidades actuales en las dinámicas de interacción y convivencia familiar. El objetivo de este estudio ha sido validar la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Madres (ECPES-M). Participaron 2437 madres representativas de una población de 145.902 familias del Principado de Asturias (España) con hijos e hijas entre 0 y 18 años. Para estudiar la estructura factorial o validez de constructo se efectuó análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC); se comprobó su invarianza considerando la etapa evolutiva o escolar de los hijos/as. La consistencia interna o fiabilidad se analizó mediante Alfa de Cronbach. Se analizó la validez concurrente mediante la correlación de Pearson entre los factores resultantes y variables externas seleccionadas como criterio. Se obtuvo una escala de 15 ítems distribuidos en cuatro factores que explican el 42,096 % de la varianza: Factor 1-Autoestima; Factor 2-Autocontrol; Factor 3-Agresividad Verbal; y Factor 4-Imposición. Se ofrece un instrumento sencillo y útil en el ámbito de la evaluación e intervención familiar para identificar competencias parentales y su potenciación a través de programas de orientación familiar basados en evidencias que fomenten la parentalidad positiva. La escala puede

¹ Este trabajo forma parte del proyecto IDi EDU2012-38074, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

CONTACTO CON LOS AUTORES

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n, 33007-Oviedo (España). E-mail: ramaya@uniovi.es

	<p>aplicarse con madres de la población general desde una perspectiva de promoción e intervención preventiva y anticipadora de dificultades. Puede aplicarse también en situaciones vulnerables. Es útil también para evaluar programas de orientación familiar e identificar evidencias de su eficacia.</p>
<p>KEY WORDS: parenting competencias; mothers; scale; validation; parenting programs; positive parenting</p>	<p>ABSTRACT: The Council of Europe Recommendation 2006/19 on Policies to Support Positive Parenting and the World Health Organization (2013) state difficulties for families to cope with their parental role. Validated instruments to assess parental competencies in normalized families are still scarce, which makes it advisable to increase them to identify current needs in the dynamics of family interaction and coexistence. The objective of this study was to validate the Emotional and Social Parenting Competencies Scale for Mothers (ECPES-M). 2437 representative mothers of a population of 145,902 families from the Principality of Asturias (Spain) with children between 0 and 18 years old participated. To study the factorial structure or construct validity, exploratory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were carried out; invariance was verified considering the developmental or school stage of the children. Internal consistency or reliability was analyzed using Cronbach's Alpha. Concurrent validity was analyzed through Pearson's correlation between the resulting factors and external variables selected as criteria. A scale of 15 items was obtained, distributed in four factors that explain 42.096 % of the variance: Factor 1-Self-esteem; Factor 2-Self-control; Factor 3-Verbal Aggression; and Factor 4-Imposition. A simple and useful instrument is offered in the field of family assessment and intervention to identify parenting competencies and their potentiation through evidence-based family education programs for positive parenting. The scale can be applied with mothers of the general population from a family coexistence promotion and preventive perspective to anticipate family difficulties. It can also be applied in vulnerable situations. It is also useful for evaluating parenting programs and identifying evidence of their effectiveness.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: habilidades dos pais; mães; escala; avaliação; programas para os pais; parentalidade positiva</p>	<p>RESUMO: A Recomendação 2006/19 do Conselho da Europa sobre Políticas de Apoio à Parentalidade Positiva e da Organização Mundial da Saúde (2013), confirma a dificuldade das famílias em exercer as suas funções parentais. Os instrumentos validados para avaliar as competências parentais da população normalizada ainda são escassos, o que torna aconselhável aumentá-los para identificar as necessidades atuais na dinâmica de interação e convivência familiar. O objetivo deste estudo foi validar a Escala de Competências Parentais Emocionais e Sociais para Mães (ECPES-M). Participaram 2.437 mães representativas de uma população de 145.902 famílias procedentes do Principado das Astúrias (Espanha) com filhos e filhas entre 0 e 18 anos. Para estudar a estrutura fatorial ou validade de construto, foram realizadas análises fatorias exploratórias (AFE) e análises fatorias confirmatórias (CFA); sua invariância foi verificada considerando o estágio evolutivo ou escolar das crianças. A consistência interna ou confiabilidade foi analisada usando o Alpha de Cronbach. A validade concorrente foi analisada por meio da correlação de Pearson entre os fatores resultantes e as variáveis externas selecionadas como critérios. Foi obtida uma escala de 15 itens, distribuídos em quatro fatores que explicam 42,096 % da variância: Fator 1-Autoestima; Fator 2-Autocontrole; Fator 3-Agressão Verbal; e Fator 4 - Tributaçao. Oferece um instrumento simples e útil no campo da avaliação e intervenção familiar para identificar as habilidades parentais e sua fortalecimento por meio de programas baseados em evidências de aconselhamento familiar que promovem uma paternidade positiva. A escala pode ser aplicada com mães da população em geral numa perspectiva de promoção e intervenção preventiva e antecipação de dificuldades. Também pode ser aplicado em situações vulneráveis. Também é útil para avaliar programas de aconselhamento familiar e identificar evidências de sua eficácia.</p>

1. Justificación y objetivos

Ejercer el rol parental resulta habitualmente satisfactorio para los padres y madres; pero también complejo por la diversidad de factores que lo afectan: personales, familiares, económicos, laborales o sociales (Taylor, Spencer & Baldwin, 2000). Estudios como el difundido por la World Health Organization (2013) o el Social Protection Committee (2012) sobre pobreza infantil, señalan la dificultad de muchas familias para ejercer las funciones de crianza, educación y socialización de sus hijos e hijas. Estas dificultades no afectan solo a aquellas en situación de vulnerabilidad

(Riquelme Soto *et al.*, 2019), sino también a las que se encuentran en circunstancias más normalizadas (Yoo, 2019).

El desarrollo de las funciones parentales requiere contar, entre otras cosas, con competencias que faciliten a los adultos generar contextos de convivencia positivos para los niños y niñas y para los padres y madres. De acuerdo con Masten & Curtis (2000), las competencias parentales engloban conocimientos, habilidades y actitudes para llevar a cabo adecuadamente las funciones educativas con los hijos e hijas en una determinada etapa evolutiva, y en respuesta, además, a las expectativas de cada grupo social. Asimismo, han

de facilitar a los padres y madres la flexibilidad necesaria para adaptarse a los cambios evolutivos de sus hijos e hijas, a los suyos propios como adultos, y a los de la familia en su conjunto, así como a los distintos contextos y circunstancias sociales que les afectan (Moen, Elder & Luscher, 1995). De acuerdo con Albanese, Russo & Geller (2019) o Milkie & Nomaguchi (2020), el concepto de competencia parental integra dos componentes: el sentimiento de autoeficacia (Bandura, 1982) y el sentimiento de satisfacción percibida. Ambos se manifiestan en comportamientos parentales que les capacitan, entre otras cosas, para resolver problemas con los hijos e hijas, para autocontrolarse ante ellos en situaciones emocionales fuertes de conflicto o ante acontecimientos inesperados, para establecer límites a sus comportamientos, y para sentir satisfacción al constatar que pueden apoyar su desarrollo integral manteniendo una actitud y un comportamiento afectivo y estimulador (Contreras & Cano, 2016).

Los estudios realizados sobre competencias parentales y su impacto en los niños, niñas y adolescentes indican que influyen en su desarrollo físico y biológico, intelectual, emocional, actitudinal y escolar (Aguirre-Dávila, 2015; Bernal-Ruiz *et al.*, 2018; Nepper & Chai, 2016; Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014). Por ello, conviene apoyar a las familias para que fortalezcan sus competencias parentales desde un enfoque preventivo y psico-socioeducativo que integre a todas las familias (Martínez-González *et al.*, 2016; Orte *et al.*, 2019). Esta idea es consecuente con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, Asamblea General, 1989), para que desde la familia se garantice el derecho al desarrollo integral de los hijos/as. A este respecto, el Consejo de Europa (2006) a través de su Recomendación 2006/19 sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva, sugiere que los estados miembros establezcan las condiciones políticas, legislativas y económicas necesarias para apoyar a las familias en su rol parental. Este llamamiento está dirigido a fortalecer a todas las familias en general, con independencia de su diversidad. Entre las acciones que se contemplan realizar se incluye la formación parental a través de programas basados en evidencias científicas (Orte *et al.*, 2019; Rodrigo *et al.*, 2016) y con base en necesidades previamente detectadas a través de herramientas validadas (Neabel, Fothergill-Bourbonnais & Dunning, 2000). Los programas parentales con estas características son aún escasos (European Commission, 2013), así como instrumentos de evaluación contrastados y actualizados.

1.1. Instrumentos sobre estilos educativos y competencias parentales

La revisión de la literatura especializada sobre instrumentos disponibles en español revela que la mayoría se centran en estilos parentales (protectores, negligentes, democráticos, autoritarios; Baumrind, 2005; Maccoby & Martin, 1983), con hijos e hijas en etapas educativas concretas; entre otros: Escala de Estilos de Crianza para madres con hijos/as de 3 a 5 años, que es una adaptación española del Parent Behavior Checklist (PBC; Fox, 1994); Cuestionario de Prácticas Parentales (PPQ) para padres y madres con hijos/as en edad preescolar; Escala de Autoritarismo, para madres con hijos/as de cero a seis años; Escala de Control parental (PARQ/Control); o el Parental Authority Questionnaire (PAQ) para padres y madres con hijos/as adolescentes. En algunos de estos instrumentos son los propios hijos/as la fuente de información, como la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia, entre otras. Otras técnicas más centradas en competencias parentales son escasas: Escala de Competencia Parental Percibida, con versiones para padres (CPP-p) y para hijos/as (CPP-h); o la Escala de Parentalidad Positiva (e2p). También existen instrumentos de ámbito internacional para medir algunos componentes de la parentalidad en madres, como la eficacia parental percibida: Maternal Efficacy Questionnaire; Maternal Self-Definition Measure; Sense of Competence Scale; o la Perceived Maternal Parenting Self-Efficacy Scale (PMP S-E). Ambos tipos de técnicas, tanto las que evalúan estilos y prácticas educativas como las que se centran en las competencias parentales que las sustentan, se suelen complementar al analizar en profundidad familias vulnerables.

Entre las limitaciones de estos instrumentos se encuentra que la mayoría se han validado solo con familias en riesgo de exclusión social o en familias con hijos/as con diversidad funcional, como la Parental Sense of Competence Scale (PSOC), traducida y validada en una muestra de madres españolas usuarias de los servicios de preservación familiar (Menéndez, Jiménez & Hidalgo, 2011); o la Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial (Martín *et al.*, 2013). Dados los factores específicos diferenciales personales y/o contextuales que afectan a estas familias vulnerables, surge la duda sobre si estas técnicas podrían ser válidas para analizar también las competencias parentales en familias de la población general. Por otra parte, son escasos los instrumentos validados con familias normalizadas que permitan valorar en ellas dichas competencias y sus necesidades

de asesoramiento, como requiere el Consejo de Europa (Council of Europe, 2006) para estimular políticas de apoyo a la parentalidad. Además, la mayoría no están contrastados con población actual, lo que aconseja revisarlos para adaptarlos a las circunstancias socio-culturales en que se desenvuelven actualmente las familias, dado que, de acuerdo con los estudios ecológicos sobre prácticas parentales, estas circunstancias influyen en el modo en que los padres y madres educan a sus hijos/as (Bornstein & Cheah, 2006; Bronfenbrenner, 1987).

Por ello, el objetivo de este estudio es presentar las características de validación de la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Madres (ECPES-M), con el fin de incrementar las técnicas actuales disponibles. Como objetivos específicos se establecieron identificar su estructura factorial o validez de constructo, su invarianza teniendo en cuenta la etapa evolutiva de los hijos/as, su consistencia interna o fiabilidad y su validez concurrente. Para ello se consideraron dimensiones de competencias parentales relativas tanto a conocimiento de las características evolutivas de los hijos/as, como a autorregulación emocional, autoestima y asertividad, comunicación asertiva y afectiva, estrategias de resolución de conflictos, y establecimiento de límites y normas. Estas dimensiones están en línea, entre otras, con las aportaciones de los modelos de competencia parental de Azar, Lauretti & Loding (1998) y del Departamento de Salud del Reino Unido (Department of Health, 2000), que incluyen necesidades evolutivas de los hijos/as y factores contextuales que condicionan la parentalidad (Rodrigo *et al.*, 2009). Se ha optado por validar una escala dirigida a madres, al igual que han hecho otros autores con instrumentos referenciados anteriormente, por ser quienes, desde una perspectiva de género, suelen implicarse más en las funciones de crianza, educación y socialización de los hijos/as (Leung *et al.*, 2004; Reich, 2005).

2. Metodología

2.1. Participantes

En el estudio han participado 2437 madres representativas de una población de 145902 familias del Principado de Asturias con hijos e hijas entre 0 y 18 años (INEBase). Se focaliza la atención en las madres desde una perspectiva de género para profundizar en el análisis específico de su implicación parental, al igual que han realizado Barnes & Adamson-Macedo (2007) y Farkas *et al.* (2020), y por ser quienes se ocupan con mayor frecuencia de la crianza y educación de los hijos/as. Se

efectuó un muestreo aleatorio de las familias asumiendo un 5 % de error y un nivel de confianza del 99 %, resultando un mínimo necesario de 1821 participantes; para asegurar esta cifra se triplicó el número de personas a encuestar (5463), obteniendo finalmente respuesta del número señalado de 2437. El perfil sociodemográfico es de una mayoría española (94,7 %), con edades entre 36 y 47 años (66 %), casadas (81,6 %), formando parte de familias biparentales (85,3 %), con uno (39,4 %) o dos hijos/as (50,6 %) escolarizados/as en centros públicos (75,0 %), concertados (19,0 %), y privados (6,0 %) en los siguientes niveles educativos: 34,9 % Infantil; 34,2 % Primaria; 20,1 % Educación Secundaria Obligatoria (ESO); 10,1 % Bachillerato y 0,7 % Formación Profesional. El nivel de estudios de las madres se distribuyó entre 45,5 % universitarios; 21,5 % Bachillerato, Formación Profesional de nivel medio y 15,1 % Formación Profesional de nivel superior. Más de la mitad trabajaba fuera del hogar (69,2 %).

2.2. Instrumento y procedimiento

Se partió del Cuestionario sobre Competencias Parentales (Martínez-González, 2009), estructurado en seis dimensiones relacionadas con sentimientos de autoeficacia, (considerados también por Albanese, Russo, & Geller, 2019), y con algunas categorías de la clasificación de Azar, Lauretti & Loding (1998) y del Departamento de Salud del Reino Unido (Department of Health, 2000), que tienen en cuenta tanto las necesidades parentales de los hijos/as en sus distintas etapas evolutivas, como aspectos contextuales que influyen en la parentalidad: 1) Información sobre las características evolutivas de los hijos/as, con ítems como “Me cuesta entender el comportamiento de mis hijos/as”; 2) Autorregulación emocional, con ítems del tipo “En el día a día me relajo y controlo cuando estoy alterada”; 3) Autoestima y asertividad, con ítems como “Tengo buena opinión de mí misma”; 4) Comunicación asertiva, con ítems como “Cuando mis hijos/as se portan mal, me enfado y no hablo con ellos/ellas con tranquilidad”; 5) Estrategias de resolución de conflictos, con ítems del tipo “Cuando surgen conflictos con mis hijos/as, la mejor estrategia es dialogar para encontrar entre todos la mejor solución”; y 6) Límites para regular el comportamiento de los hijos/as, con ítems como “Me mantengo firme en cumplir lo que he prometido hacer cuando mis hijos/as no cumplen con sus obligaciones”.

En su elaboración, el cuestionario fue pilotado y sometido a contraste y validación de contenido y de estructura por parte tanto de expertos/as en investigación familiar, como de profesionales especializados/as en intervención familiar de los

servicios sociales autonómicos y municipales del Principado de Asturias, profesorado de los distintos niveles educativos preuniversitarios y padres y madres. La finalidad era garantizar la adecuación del instrumento al objetivo propuesto de evaluar competencias parentales, así como promover procesos de colaboración interdisciplinar e inter-sectorial y transferencia de conocimiento al sector social. Tras este proceso se realizaron mejoras en la redacción de algunos ítems, se incorporaron algunos nuevos y se concretó el número de ítems en 44, de respuesta en escala Likert de cuatro alternativas (1-Nunca, 2-A veces, 3-Casi Siempre y 4-Siempre).

Con el fin de valorar la validez concurrente de la escala se añadieron de modo complementario otros cuatro ítems externos que, de acuerdo con la literatura consultada, valoran competencias personales vinculadas a sentimientos de autoeficacia y de satisfacción (Albanese, Russo & Geller, 2019), con potencial para predecir la calidad de las relaciones parentales con los hijos e hijas (Milkie & Nomaguchi, 2020): “*Sé llegar a acuerdos con las personas para solucionar problemas*”, “*Cuando algo no sale como yo deseo procuro ver el lado positivo de las cosas*”, “*Tengo poca paciencia con mis hijos/as*”, y “*Cuando otras personas intentan imponerse, lo mejor es imponerse para solucionar la situación*”. Sus respuestas seguían el mismo modelo de escala de Likert que los restantes ítems. Se optó por incluir estos elementos externos en vez de aplicar nuevas escalas para simplificar el número de instrumentos a cumplimentar, evitar el cansancio de las madres participantes en responderlos, y el riesgo de no retornar la información solicitada.

El acceso a las madres se realizó a través de los centros escolares, que colaboraron tras firmar su consentimiento, entregando al alumnado un sobre conteniendo el cuestionario para las madres y una carta de presentación de la investigación. Se distribuyeron 5463 sobres en centros públicos, concertados y privados en función de la edad y nivel escolar de los hijos e hijas y del municipio en el que estaban escolarizados/as, según la proporción que representaban a nivel poblacional. Los y las escolares devolvieron 2437 (44,61 %), lo que permitió superar el tamaño de muestra representativo previsto (1821 participantes).

2.3. Análisis de datos

Los datos fueron procesados con el programa SPSS (v.24.0). Se exploró inicialmente la base de datos para identificar casos atípicos o valores perdidos que pudieran limitar los análisis posteriores. Se analizó la normalidad de los ítems asumiendo valores rigurosos de asimetría y curtosis entre [-1,

+1] (Muthén y Kaplan, 1985), eliminando aquellos que no cumplieran este criterio.

Para estudiar la estructura factorial o validez de constructo se efectuó un proceso de validación cruzada con análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), dividiendo la muestra inicial en tres submuestras ($n_1 = 839$; $n_2 = 805$; $n_3 = 793$). Con la primera se realizó el AFE con el método de extracción de máxima verosimilitud, y rotación promax, verificando los supuestos de aplicación con la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y el Test de esfericidad de Bartlett. Con la segunda submuestra se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el programa AMOS (v.22.0.0), correlacionando los errores de medida (Byrne, 2016). A continuación, se efectuó otro AFC con la tercera submuestra sin modificar el modelo propuesto en la segunda, con la intención de hacer una validación cruzada (Browne & Cudeck, 1992). En ambos casos, el AFC se realizó utilizando la estimación de máxima verosimilitud y la matriz de covarianza entre los ítems como input para el análisis de datos. La bondad de ajuste del modelo propuesto se evaluó mediante diversos índices: el valor p, asociado con el estadístico chi cuadrado, que prueba el modelo nulo frente al modelo hipotetizado, la raíz cuadrática media de residuales (SRMR), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (TLI) y el índice de ajuste comparado (CFI) (Sharma *et al.*, 2005). Se consideró un buen ajuste cuando los valores de la razón Chi-cuadrado/grados de libertad (χ^2/gl) fueran ≤ 5 , el índice de bondad de ajuste (GFI) $\leq ,90$ (Escobedo *et al.*, 2016), los valores de TLI y CFI $\leq ,90$ (Barbero, Vila y Holgado, 2013) (cuanto mayor sea el valor, mejor será el ajuste), y los valores RMSEA y SRMR $\leq ,08$ para tener un ajuste aceptable, o cercanos a ,05 para obtener un buen ajuste (Vanderberg & Lance, 2000).

Para comprobar que el modelo se mantiene estable al tener en cuenta la variable etapa evolutiva o escolar de los hijos/as, se realizaron análisis factoriales confirmatorios con las submuestras de madres de niños/as de educación infantil ($n = 851$), educación primaria ($n = 834$), ESO ($n = 490$) y bachillerato/FP ($n = 262$). Dado que se esperaba que el modelo presentase un buen ajuste en todos los casos, se empleó AFC Multigrupo (AFCEMG) para comprobar su invarianza factorial en función de dicha variable. Este análisis se realizó a partir de una sucesión de modelos anidados, cada uno más restrictivo que el anterior: en primer lugar se probó la invarianza configural (misma estructura factorial para los grupos) (M1); posteriormente, se consideró la invarianza métrica o débil (las cargas

factoriales se restringen a igualdad) (M2); luego se evaluó la invarianza fuerte (las cargas factoriales y los interceptos se restringen a igualdad) (M3); y finalmente 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 se mantenían invariantes, se consideró que la diferencia en *CFI* entre los sucesivos niveles de invarianza debía ser $\leq ,01$ (Cheung y Rensvold, 2002), y que la diferencia en el *RMSEA* debía ser $\leq ,015$ (Chen, 2007). También se calculó el valor de χ^2 , pero debido a su sensibilidad al tamaño de la muestra, no se ha tenido en cuenta (Wu, Li & Zumbo, 2007). Finalmente, se concluirá que, si existe invarianza estricta, los cambios que se observen serán debidos a las variables latentes y no a un sesgo en la medición (DeShon, 2004).

La consistencia interna o fiabilidad se analizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach tanto para el total del cuestionario como para cada uno de los factores de forma independiente, calculándose también la correlación ítem-total corregido y el valor alfa si el ítem es eliminado (Rodríguez-Rodríguez & Reguant-Álvarez, 2020). Por último, se analizó la validez concurrente mediante la correlación de Pearson entre los factores resultantes y los ítems externos seleccionados como criterio.

3. Resultados

3.1. Análisis Factorial Exploratorio

El análisis descriptivo inicial llevó a eliminar 6 ítems que no cumplían los supuestos de normalidad, al exceder su valor en asimetría y/o curtosis el intervalo esperado [-1, +1]; el número de ítems para efectuar los análisis posteriores quedó reducido a 38. El análisis factorial exploratorio realizado sobre la primera submuestra ($n1 = 839$) estableció cuatro factores que explican el 42,096 % de la varianza, integrados por 15 ítems tras eliminar aquellos cuya carga factorial era inferior a ,40, o si la carga era igual o superior a ,40 en más de un factor. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin resultó buena, con valor ,821 (Kaiser, 1974); por su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 3095,751$; $gl = 105$; $p = ,000$). Los factores obtenidos cuya carga factorial fue superior a ,40, son: F1-Autoestima; F2-Autocontrol; F3-Agresividad Verbal; y F4-Imposición. En la Tabla 1 se muestra la varianza que explican, el número de ítems que incluyen y la saturación de cada ítem en su factor.

Tabla 1. Estructura factorial de la Escala

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Total
Nº Ítems Factor:	5	3	4	3	15
% Varianza Total Explicada Factor	22,58 %	10,12 %	6,03 %	3,37 %	42,10 %
Ítems	Saturación				
<i>Tengo buena opinión de mi misma sobre cómo educo a mis hijos/as</i>	0,772				
<i>Creo que soy una buena madre</i>	0,672				
<i>Sé cómo llegar a acuerdos con mis hijos/as para solucionar problemas</i>	0,610				
<i>Tengo buena opinión de mi misma</i>	0,554				
<i>Sé controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos/as</i>	0,509				
<i>Sé cómo relajarme y controlar mis emociones</i>		0,873			
<i>En el día a día me relajo y controlo cuando estoy alterada</i>		0,772			
<i>Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos/as</i>		0,592			
<i>Suelo reñir o gritar a mis hijos/as cuando hacen o dicen algo que me molesta</i>			0,663		
<i>Cuando mis hijos/as hacen algo mal o tienen un mal comportamiento les digo que son torpes, desobedientes... para que se corrijan</i>			0,566		

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Total
Cuando me enfado suelo gritar, subir el tono, decir cosas que no me gustan.			0,542		
Cuando mis hijos/as se portan mal, me enfado y no hablo con ellos/as con tranquilidad			0,469		
Cuando mis hijos/as me desobedecen, lo mejor es imponerse para solucionar la situación				0,684	
Cuando mis hijos/as intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación				0,630	
Cuando surge un conflicto con mis hijos/as, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema				0,448	

3.2. Análisis Factorial Confirmatorio

Los valores obtenidos con el análisis factorial confirmatorio sobre la segunda submuestra ($n_2 = 805$) no fueron inicialmente óptimos, pese a que chi cuadrado resultó significativo ($\chi^2 = 274,58$ (84), $p < ,000$, $CMIN/DF = 3,269$). Los índices resultantes tomaron los siguientes valores: $RMSEA = ,053$; $SRMR = ,049$; $GFI = ,955$; $TLI = ,919$; $CFI = ,936$. Posteriormente se incorporaron al modelo cuatro interacciones de errores estandarizados obtenidos a partir de los índices de modificación y se realizó un nuevo análisis, cuyos resultados mostraron un mejor ajuste del modelo, con chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 180,29$ (80), $p < ,000$; $CMIN/DF = 2,254$) y los siguientes valores en los índices calculados: $RMSEA = ,039$; $SRMR = ,045$; $GFI = ,971$; $TLI = ,955$; $CFI = ,966$. Los pesos factoriales encontrados en cada uno de los factores fueron estadísticamente significativos ($p < ,01$) con valores estandarizados superiores a ,50. Dado que el modelo modificado no se elaboró sobre la base de hipótesis *a priori*, sino que las re-especificaciones introducidas provienen de información obtenida *a posteriori* por los índices de modificación, se procedió a validar el modelo realizando un nuevo AFC sobre la tercera submuestra ($n_3 = 793$), observándose un buen ajuste del modelo, con los siguientes valores: $\chi^2 = 201,69$ (80), $p < ,000$; $CMIN/DF = 2,521$; $RMSEA = ,044$; $SRMR = ,040$; $GFI = ,967$; $TLI = 0,947$; $CFI = ,960$. Los pesos factoriales encontrados en cada uno de los factores también fueron estadísticamente significativos ($p < ,01$), con valores estandarizados superiores a ,50. La Figura 1 muestra los parámetros de la solución estandarizada, obteniéndose interesantes pesos de regresión de los ítems sobre cada uno de los factores (entre ,51 y ,88; $p < ,05$).

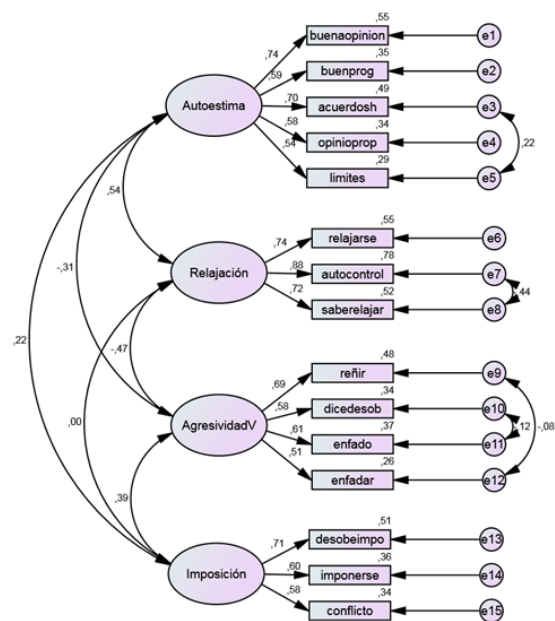


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio (Submuestra 3)

Por su parte, los resultados obtenidos de los análisis factoriales confirmatorios con las submuestras de madres de niños/as de educación infantil ($n_1 = 851$), educación primaria ($n_2 = 834$), ESO ($n_3 = 490$) y bachillerato/FP ($n_4 = 262$), muestran que la estructura factorial de la escala es invariante en función de la variable etapa evolutiva o escolar de los hijos/as, observándose que se cumplen los siguientes criterios: los valores de GFI , CFI y TLI están por encima de ,90 y los valores $RMSEA$ y $SRMR$ son inferiores a ,08 y muy próximos a ,05 (Tabla 2).

Tabla 2. Índices de ajuste del conjunto de la muestra, madres con hijos/as en educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria (ESO) y Bachiller/Formación Profesional

	χ^2	df	GFI	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
Global	497,458	80	,974	,046	,0408	,954	,939
Infantil	172,329	80	,973	,037	,0376	,968	,958
Primaria	269,204	80	,959	,053	,0487	,939	,920
ESO	212,328	80	,946	,058	,0554	,933	,912
Bachiller/FP	136,267	80	,937	,052	,0575	,945	,927

Nota 3; χ^2 = Chi-Cuadrado; *df* = Grados de Libertad; *GFI* = The Goodness of Fit Index ($p \leq ,90$); *RMSEA* = Root Mean Squared Error of Approximation ($p \leq ,08$); *SRMR* = Standardized Root Mean Square Residual ($p \leq ,08$); *CFI* = Comparative Fit Index ($p \leq ,90$); *TLI* = Tucker-Lewis Index ($p \leq ,90$).

Debido a que el modelo unifactorial presentó un ajuste óptimo para todos los subgrupos, se empleó un AFC Multigrupo (AFCMG) para

comprobar su invarianza factorial. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Índices de bondad de ajuste de cada modelo puesto a prueba en la invarianza factorial según la etapa evolutiva o curso escolar de los hijos e hijas

Modelo	χ^2	df	CFI	Δ CFI	RMSEA	Δ RMSEA
Nivel Educativo						
M1	790,312	320	,948		,025	
M2	849,539	353	,945	-,003	,024	-,001
M3	901,815	383	,942	-,003	,024	,000
M4	1013,897	440	,936	-,006	,023	-,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, Δ CFI: Incremento del CFI; *RMSEA* = Root Mean Squared Error of Approximation; Δ RMSEA: incremento del RMSEA.

Los resultados sobre el análisis de la invarianza configural (M1) mostraron índices de ajuste adecuados en la variable etapa evolutiva o escolar de los hijos/as (*RMSEA* = ,025; *CFI* = ,948), lo que indica que la estructura factorial de la escala permaneció invariable en todos los grupos comparados. Este modelo fue considerado como un punto de partida para los análisis posteriores, con mayores restricciones. En el análisis de la invarianza métrica o débil (M2), el modelo obtuvo índices de ajuste adecuados (*RMSEA* = ,024; *CFI* = ,945), mostrando valores muy similares a los obtenidos en M1 y cumpliendo el criterio establecido (Δ RMSEA <,015; Δ CFI <,01), lo que indica que no hubo diferencias entre el modelo de línea de base (M1) y el modelo restrictivo M2. También en el Modelo 3 (M3), en el que se analiza la invarianza fuerte (las cargas factoriales y los interceptos se restringen a igualdad), los índices de ajuste mostraron

un ajuste aceptable (*RMSEA* = ,024; *CFI* = ,942); al comparar los índices con los obtenidos en el modelo base (M1), la diferencia entre los valores *CFI* y *RMSEA* no excede el valor del criterio. En el modelo 4 (M4) se analizó la invarianza residual o estricta (las cargas factoriales, los interceptos y las varianzas únicas de los reactivos se restringen a igualdad), obteniéndose índices de ajuste adecuados (*RMSEA* = ,023; *CFI* = ,936); por lo tanto, se ha podido demostrar la invarianza residual o estricta en relación a la variable etapa evolutiva o escolar de los hijos/as.

3.3. Consistencia interna o fiabilidad y validez concurrente

El coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach del conjunto de los 15 ítems resultó ,61 y el de los

factores: ,76 (F1-Autoestima); ,79 (F2-Autocontrol); ,64 (F4-Agresividad Verbal) y ,63 (F4-Imposición), aceptables en Ciencias Sociales. Se comprobó, además, que el valor obtenido no aumentaba si se eliminaba alguno de los elementos.

El análisis de la validez concurrente mostró que el ítem “*Sé llegar a acuerdos con las personas para solucionar problemas*” resultaba un predictor moderado para F1-Autoestima y F2-Autocontrol, con correlaciones de ,438 y ,353, respectivamente ($p \leq ,00$ bilateral). El ítem “*Cuando algo no sale como yo deseo procuro ver el lado positivo*”, también resultó un predictor moderado para los factores mencionados, con valores de correlación ,385 en ambos ($p \leq ,00$ bilateral). Por su parte, el ítem “*Tengo poca paciencia con mis hijos/as*” obtuvo valores de Pearson de ,373 con F3-Agresividad Verbal; de -,281 con F2-Autocontrol y de -,245 con F1-Autoestima ($p \leq ,00$ bilateral). Por último, el ítem “*Cuando otras personas intentan imponerse, lo mejor es imponerse para solucionar la situación*” obtuvo un valor correlacional de ,300 con F4-Imposición ($p \leq ,00$ bilateral).

4. Discusión y conclusión

Las investigaciones revisadas en este estudio ponen de manifiesto la necesidad de muchos padres y madres de la población general de ser apoyados en el desempeño de su rol parental (Rodrigo *et al.*, 2015; Urzúa, Godoy, & Ocaño, 2011). A este respecto conviene analizar las competencias parentales por su influencia en el desarrollo y bienestar de los hijos/as, y para dar respuesta a la Recomendación 2006/19 del Consejo de Europa (Council of Europe, 2006) sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Para ello resulta imprescindible disponer de instrumentos contrastados que permitan analizarlas. Con este objetivo se ha validado la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Madres (ECPES-M) que se presenta en este estudio. La elección de las madres se justifica desde una perspectiva de género por su tradicional implicación en la crianza y educación de los hijos/as, tal como destacan Farkas *et al.*, (2020), Márk-Ribiczey, Miklósi & Szabó (2016) o Tobío (2005).

El análisis efectuado con una muestra representativa de madres del Principado de Asturias con hijos/as hasta la mayoría de edad, ha permitido dar respuesta a los objetivos específicos planteados. Se ha obtenido una estructura factorial que incluye 15 ítems distribuidos en cuatro factores que explican en conjunto el 42,09 % de la varianza; hacen referencia tanto a aspectos personales como de relaciones con los hijos/as: F1-Autoestima; F2-Autocontrol; F3-Agresividad

Verbal; y F4-Imposición. Los resultados no varían al considerar la etapa evolutiva o escolar de los hijos/as, tal como indica el análisis de invarianza efectuado al respecto, lo que permite utilizar la escala con madres que tengan hijos/as hasta la mayoría de edad. Por su parte, los valores de fiabilidad y validez concurrente indican que se trata de un instrumento con consistencia interna cuyos resultados pueden ser contrastados con criterios externos que evalúan aspectos similares.

Estas propiedades psicométricas y su concisión hacen que esta escala sea útil para la práctica de la evaluación, diagnóstico, orientación e intervención familiar. Así, los factores obtenidos están en línea con varias categorías de la clasificación de competencias parentales de Azar, Lauretti & Loding (1998), de Barudy & Dantagnan (2010) y de Rodrigo *et al.* (2009). Los dos últimos factores se vinculan con relaciones tensas con los hijos/as, cuya redirección hacia un afrontamiento positivo requiere de las competencias de Autoestima y Autocontrol de los dos primeros, como establece la Teoría del Afrontamiento (Paterson, 2004); esto facilita responder a situaciones cotidianas estresantes que afectan al bienestar emocional. Márk-Ribiczey, Miklósi & Szabó (2016) destacan el efecto mediador que tiene la autorregulación cognitiva emocional sobre la percepción de autoeficacia y satisfacción de las madres en el ejercicio parental; en el mismo sentido informan Urzúa, Godoy & Ocaño (2011) al relacionar estas competencias con la calidad de vida familiar. Por su parte, Molina del Río *et al.* (2016) consideran estas habilidades necesarias para afrontar dificultades específicas de los hijos/as, entre otras, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad; y Ozdemir, Vazsonyi & Cok (2013) destacan su relevancia para afrontar comportamientos agresivos de hijos/as adolescentes. Por tanto, la escala validada puede ser útil para realizar diagnósticos de casos similares en contextos terapéuticos complementando su uso con otras técnicas que aporten información cuantitativa y cualitativa procedente tanto de las propias madres como de profesionales, tal como proponen Murray *et al.* (2018). Ello permitiría diseñar intervenciones ajustadas a los casos analizados.

Además de la aplicación a casos particulares, la ECPES-M puede utilizarse desde una perspectiva de intervención para la promoción de la convivencia familiar y de prevención de conflictos familiares para fortalecer las competencias de las madres de la población general, aplicándola en contextos socio-educativos y comunitarios o en el escolar. A este respecto conviene desarrollar programas de parentalidad positiva basados en evidencias, como proponen Martínez-González

(2009), Orte *et al.*, (2017) o Rodrigo, Almeida & Reichle (2016). Estos programas han probado ser eficaces, sobre todo, cuando son impartidos con metodología experiencial y grupal (Martínez-González *et al.*, 2016; Orte *et al.*, 2019; Rodrigo *et al.*, 2018). La ECPES-M puede ser útil, junto con otras herramientas, para evaluar estos programas cuando se aplique como pretest y postest, en línea con las propuestas de Ponzetti (2016) para promover una educación parental basada en evidencias.

Entre las limitaciones y sugerencias para futuros estudios cabe citar que los resultados están contextualizados en una sola comunidad autónoma; aunque la muestra es representativa de su población recogiendo la diversidad de circunstancias socio-culturales que puedan afectar a las competencias de las madres analizadas, se invita a desarrollar nuevas validaciones de la escala en otras áreas geográficas para poder generalizar su

uso. Pueden aplicarse también otros instrumentos de evaluación de competencias parentales para contrastar los datos con los de esta escala y ampliar su validación. Por otra parte, desde la perspectiva de género, resulta de interés analizar también las competencias de los padres, tal como han realizado Tur-Porcar *et al.*, (2012) o Suwansujarid *et al.* (2013) en otros países, y contrastarlas con las de las madres.

Como conclusión, la ECPES-M constituye un instrumento válido y sencillo para analizar las competencias de madres con hijos/as en edades hasta la mayoría de edad. Puede utilizarse tanto con fines de evaluación y diagnóstico, como de intervención preventiva para potenciar las competencias parentales a través de programas de parentalidad positiva basados en evidencias, y como herramienta para evaluar la eficacia de dichos programas.

Referencias bibliográficas

- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. DOI:10.11600/1692715x.13113100314
- Albanese, A. M., Russo, G. R. & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Health, Care and Development* (45)3, 333-363. DOI: 10.1111/cch.12661
- 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. DOI: 10.1023/A:1021883611965
- Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2)122. DOI:10.1037/a0039995
- Barbero, I., Vila, E., & Holgado, F. (2013). *Introducción básica al análisis factorial*. Madrid: UNED.
- Barnes, C. R. & Adamson-Macedo, E. N. (2007). Perceived Maternal Parenting Self-Efficacy (PMP S-E) tool: Development and validation with mothers of hospitalized preterm neonates. *Journal of Advanced Nursing*, 60(5), 550-560. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04445.x
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69. DOI:10.1002/cd.128
- Belsley, D. A. (1991). *Conditioning Diagnostics: Collinearity and Weak Data in Regression*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bernal-Ruiz, F., Rodríguez-Vera, M., González-Campos, J., & Torres-Álvarez, A. (2018). Competencias parentales que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas en escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 163-176. DOI:10.11600/1692715x.16109
- Bornstein, M. H., & Cheah, C. S. L. (2006). *The Place of "Culture and Parenting" in the Ecological Contextual Perspective on Developmental Science*. In K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (p. 3-33). New York, NY: Psychology Press. DOI: 10.4324/9780203942901
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Browne M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. DOI:10.1177/0049124192021002005
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge. DOI:10.4324/9781315757421
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indices to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464-504. DOI: 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. DOI: 10.1207/S15328007SEM0902_5

- Council of Europe (2006). *Recommendation (2006)19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting. Explanatory Report*. Strasbourg: Council of Europe.
- Contreras, L. & Cano, M. C. (2016). Social competence and child-to-parent violence: Analyzing the role of the emotional intelligence, social attitudes, and personal values. *Deviant Behavior*, 37(2), 115-125. DOI: 10.1080/01639625.2014.983024.
- DeShon, R. P. (2004). Measures are not invariant across groups without error variance homogeneity. *Psychology Science*, 46(1), 137-149. DOI: 10.1002/9781118619179
- Department of Health, UK (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London: The Stationery Office Ltd.
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, 18(55), 16-22. DOI: 10.4067/S0718-24492016000100004
- European Commission (2013). *Employment, Social Affairs & Inclusion. Parenting Support*. http://eaf_policy_brief-parenting_support_brief_post_copy_edit_15.10.13.pdf
- Farkas, C. (2008). Escala de Evaluación Parental (EEP): Desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 7(2), 457-467.
- Farkas, Ch., Álvarez, C., Cuellar, M. P., Avello, E., Gómez, D. M., & Pereira, P. (2020). Mothers' competence profiles and their relation to language and socioemotional development in Chilean children at 12 and 30 months. *Infant Behavior and Development*, 59, 101-443 DOI: 10.1016/j.infbeh.2020.101443
- Fox, R. A. (1994). *Parent Behavior Checklist*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 (4th ed.). MA: Allyn & Bacon.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. DOI: 10.1007/bf02291575
- Leijten, P., Overbeek, G., & Janssens, J. (2012). Effectiveness of a parent training program in (pre)adolescence: Evidence from a randomized controlled trial. *Journal of Adolescence*, 35, 833-842. DOI: 10.1016/j.adolescence.2011.11.009
- Leung, C. Y.-W., McBride-Chang, C. & Lai, B. P.-Y. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in Chinese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 113-143. DOI: 10.1177/0272431603262678
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. IV: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1-101). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Márk-Ribiczey, N., Miklósi, M., & Szabó, M. (2016). Maternal self-efficacy and role satisfaction: The mediating effect of cognitive emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 189-197. DOI: 10.1007/s10826-015-0217-4
- Martín, J., Cabrera, E. León, J., & Rodrigo, M. J. (2013). La Escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29(3), 886-896. DOI: 10.6018/analesps.29.3.150981
- Martínez-González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez-González R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco L., & Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in Promoting Positive Parenting Through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117. DOI: 10.1016/j.psi.2017.02.002
- 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. DOI: 10.1017/S095457940000314x
- Menéndez, S., Jiménez, L., & 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. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, RIDEP*, 32(2), 87-204.
- Milkie, M. A. & Nomaguchi, K. (2020). Parenthood and well-being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family* 82, 198-223. DOI: 10.1111/jomf.1264
- Moen, P., Elder, G. H. Jr., & Luscher, K. (Eds.) (1995). *Examining Lives in Context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington DC: American Psychological Association.
- Molina-Del Río, J., Arellano-Martínez, D., González-Becerra, V., & Ramos-Santana, C. (2017). Relación entre los comportamientos asociados con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y los estilos de crianza desde la apreciación de los adultos. *Avances en Psicología*, 24(2), 149-157. DOI: 10.33539/avpsicol.2016.v24n2.150
- Murray, J., Teszenyi, E., Nagy, A., Pálfi, S., Tajiyeva, M., & Iskakova, A. (2018). Parent-practitioner partnerships in early childhood provision in England, Hungary and Kazakhstan: similarities and differences in discourses. *Early Child Development and Care*, 188(5), 594-612. DOI: 10.1080/03004430.2018.1438422
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189. DOI: 10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x

- 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. DOI:10.1067/mhl.2000.106938
- Nepper, M., & Chai, W. (2016). Parent's barriers and strategies to promote healthy eating among school-age children. *Appetite, 103*, 157-164. DOI:10.1016/j.ap-pet.2016.04.012
- Organización de Naciones Unidas-ONU, Asamblea General (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989. Naciones Unidas, Treaty Series, vol. 1577, p. 3.
- Orte, C., Ballester, L., Pozo, R., & Vives, M. (2017). El mantenimiento de los cambios en un programa de prevención familiar basado en la evidencia. Un estudio longitudinal de familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 29*, 109-122. DOI:10.7179/PSRI_2017.29.08
- Orte, C., Oliver, J. L., Amer, J., Vives, M. & Pozo, R. (2019). Prevención universal. Evaluación de los efectos del Programa de Competencia Familiar Universal en centros educativos de primaria y secundaria (PCF-U, 11-14). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 34*, 19-3. DOI: 10.7179/PSRI_2019.34.02
- Ozdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Cok, F. (2013). Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence, 36*(1), 65-77. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.09.004
- Paterson, J. (2004). Integrating Family Resilience and Family Stress Theory. *Journal of Marriage and Family 64*(2) 349 - 360. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x
- Ponzetti, J. J. (2016). *Evidence-based parenting education: A global perspective*. London: Routledge.
- Reich, S. (2005). What do mothers know? Maternal knowledge of child development. *Infant Mental Health Journal, 26*(2), 143-156. DOI: 10.1002/imhj.20038
- Riquelme Soto, V., Cánovas Leonhardt, P., Orellana Alonso, N., & Sáez Serrano, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 34*, 113-127. DOI: 10.7179/PSRI_2019.34.08
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 13*(2), 1-13. DOI: 10.1344/reire2020.13.230048
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Cabrera, E., & Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention (18)* 2, 113-120. DOI: 10.5093/in2009v18n2a3
- Rodrigo, M. J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: New challenges for the European Society for Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology 7*(3), 281-294. DOI:10.1080/17405621003780200
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. & Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En M. J. Rodrigo (Coord.). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (2016) (Coord.). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain. [Special Issue]. *Psychosocial Intervention, 25*(2). DOI: 10.1016/j.psi.2016.02.004
- Rodrigo, M. J., Almeida, A., & Reichle, B. (2016). Evidence-based parent education programs: A European perspective. In J. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based parenting education: A global perspective* (pp. 85-104). New York, NY: Routledge.
- Rodrigo, M. J., Cabrera, E., Martín, J. C., & Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial 18*(2) 113-120. DOI: 10.5093/in2009v18n2a3
- Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L., Hidalgo, V.; Martín, J. C.; Martínez-González, R. A., Ochaita, E.; Balsells, M. A., & Arranz E. (2018): National agency-university partnership for a web-based positive parenting policy and evidence-based practices. *Early Child Development and Care, 188* (11), 1619-1632. DOI:10.1080/03004430.2018.1490898
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research, 58*(1), 935-43. DOI: 10.1016/j.jbusres.2003.10.007.
- Social Protection Committee (2012). *Advisory report to the European Commission on Tackling and Preventing Child Poverty, Promoting Child Well-Being*. Brussels: European Commission.
- Suwansujarid, T., Vatanasomboon, P., Gaylord, N., & Lapvongwatana, P. (2013). Validation of the parenting sense of competence scale in fathers: Thai version. *Southeast Asian Journal of Tropical Medicine and Public Health, 44*(5), 916.
- Taylor, J., Spencer, N., & Baldwin, N. (2000). Social, economic, and political context of parenting. *Archives of Disease in Childhood, 82*,113-120. DOI: 10.1136/adc.54.11.813.
- Tobío, C. (2005). *Madres que trabajan. Dilemas y estrategias*. Madrid, Cátedra.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema, 24*(2), 284-288.
- Urzúa, A., Godoy, J., & Ocayo, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena de Pediatría, 82*(4), 300-310. DOI: 10.4067/s0370-41062011000400004
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods, 3*(1), 4-69. DOI: 10.1177/109442810031002

- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 17-186. DOI: 10.11600/1692715x.1219110813
- World Health Organization (WHO) (2013). *Preventing violence: Evaluating outcomes of parenting programmes*. Geneva, Switzerland: WHO.
- 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. DOI: 10.7275/mhqa-cd89
- Yoo, J. A. (2019). Ecological factors influencing parenting behaviors during adolescence: A focus on monitoring, attachment, and harsh discipline. *Children and Youth Services Review* 101, 246-254. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.04.002

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martínez-González, R. A., Iglesias-García, M. T., & Pérez-Herrero, M. H.: Validación de la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para Madres (ECPES-M). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 69-82. DOI: 10.7179/PSRI_2021.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n, 33007-Oviedo (España). E-mail: ramaya@uniovi.es

MARÍA TERESA IGLESIAS GARCÍA. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n, 33007-Oviedo (España). E-mail: teresai@uniovi.es

MARÍA DEL HENAR PÉREZ HERRERO. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n, 33007-Oviedo (España). E-mail: henar@uniovi.es

PERFIL ACADÉMICO

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ. 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.

MARÍA TERESA IGLESIAS GARCÍA. Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Es miembro de Grupo de Investigación Acreditado “Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social (IEFES)”. 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, gestión de la información, orientación educativa familiar, y relaciones de pareja. Desde el curso 2015-2016 es coordinadora del “Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa” de la Universidad de Oviedo.

MARÍA DEL HENAR PÉREZ HERRERO. Profesora Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo). Doctora en Psicología y Licenciada en Pedagogía. Miembro del Grupo de Investigación Acreditado “Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social (IEFES)” de la Universidad de Oviedo. Ha sido Vicedecana de Posgrado y Directora del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, y Vicedecana de Prácticum de la Titulación de Pedagogía. Sus publicaciones se centran en Prácticas Externas-Practicum, Educación emocional, Metodología e innovación docente en Educación Superior, Orientación Educativa Familiar y Relación centro educativo-familias-comunidad.