



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

Revisión de programas de intervención con padres para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños preescolares.

TESIS DOCUMENTAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Karla Ingrid Toral Manzo

DIRECTORA: Dra. María Emilia Lucio Y Gómez Maqueo

REVISORA: Mtra. Laura Amada Hernández Trejo

JURADO:

Dra. Mariana Gutiérrez Lara

Dra. María Teresa Monjarás Rodríguez

Mtra. Laura Angela Somarriba Rocha



Proyecto PAPIIT IN305719

Ciudad de México, Agosto de 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, por darme un segundo hogar lleno de conocimientos e infinitas posibilidades para crecer; por darme las mejores experiencias y alimentar mi espíritu.

A mis padres por confiar siempre en mí y estar en cada batalla a mi lado, por su amor y entrega, por sus abrazos llenos de optimismo. Sin ustedes este logro no sería posible, por eso se los dedico con todo mi amor y cariño.

Gracias a mi hermana Elisa por su apoyo incondicional y devolverme la esperanza; por ser la persona que me hace reír y disfrutar la vida hasta cuando lloro.

A la Dra. Emilia Lucio que me brindó la oportunidad y guía para este proyecto, por su gran apoyo y dedicación aun en situaciones adversas.

A la maestra Laura por inspirarme y motivarme a lograr esta meta, por su apoyo incondicional y por compartir siempre de la mejor manera sus conocimientos. Gracias por tu amistad y acompañamiento durante todo este proceso.

A mi jurado, la Dra. Mariana Gutiérrez, la Dra. Teresa Monjaras y la Mtra. Laura Somarriba por su compromiso y retroalimentación que fue de gran ayuda.

A mis entrañables amigos Alma y Antonio por regalarme los mejores momentos y brindarme siempre las mejores palabras de aliento.

Eternamente gracias.

ÍNDICE

Resumen	5
Introducción	6
Capítulo 1 Desarrollo psicológico de los niños preescolares de 3 a 5 años de edad	10
1.1 Desarrollo cognitivo.....	11
1.2 Desarrollo emocional	14
1.3 Desarrollo social	16
Capítulo 2 Parentalidad	20
2.1 La función de los padres	22
2.2 Competencias parentales	27
2.3 Posibles efectos en el desarrollo del niño cuando hay mínimas o nulas competencias parentales	32
Capítulo 3 Programas de intervención con padres	36
3.1 Enfoques de los programas con padres	37
3.2 Aspectos generales de los programas de prevención para padres	39
3.3 Programas basados en evidencia	42
Capítulo 4 Método	47
4.1 Justificación	47
4.2 Pregunta de investigación	49
4.3 Objetivo General.....	49
4.4 Objetivos específicos	49
4.5 Tipo de Estudio	49
4.6 Criterios para la recopilación de programas	50

4.7 Categorías de análisis	51
Capítulo 5 Análisis de Resultados	53
Capítulo 6 Discusión y Conclusiones	80
Limitaciones y Sugerencias	86
ANEXOS	102

Resumen

La presente tesis forma parte del proyecto PAPIITT IN 305719, la cual fue una investigación documental sobre la producción científica, desde el año 2000 hasta el año 2019, de programas interventivos en padres que favorecen el desarrollo socioemocional en los niños preescolares, con la finalidad de analizar sus características y componentes, para así describir los resultados que logran estas intervenciones en la promoción del desarrollo de los niños y en las competencias de los padres. Como método se hizo una búsqueda y revisión de artículos por medio de cinco bases de datos que fueron Pubmed, PsycInfo, Scielo, Dialnet y Redalyc; utilizando las palabras claves: parenting intervention, parenting program, emotional development preschoolers. Fueron identificados 20, 972 artículos sobre programas preventivos en padres, de los cuales 65 artículos trataban sobre programas que cumplían con los criterios de selección, dando como resultado 14 programas aptos para su análisis.

La mayoría de los programas son de acceso universal y optan por intervenciones cortas (no mayor a seis meses); así mismo a pesar de sus variabilidades en sus formatos de configuración, todos tenían en común la premisa de que los padres son un modelo comportamental en los niños durante sus primeros años, por lo que consideran las teorías del aprendizaje y el funcionamiento familiar a través de la crianza. Los programas también coincidieron en la promoción de habilidades como la sensibilidad y respuesta apropiadas a las necesidades del niño, el aumento de empatía y prácticas de disciplina positiva, las interacciones de calidad, la autoconciencia y reflexión del padre, el manejo de estrés y el desarrollo óptimo personal y social de cada uno de los miembros de la familia.

Palabras claves: Preescolares, Desarrollo Socioemocional, Competencias Parentales y Programas de Intervención.

Introducción

Los niños preescolares son aquellos que se encuentran en un rango de edad de tres a cinco años, dicho periodo converge con la etapa de desarrollo infantil de la niñez temprana, por lo que la etapa preescolar puede entenderse como un sinónimo de la niñez temprana. Los preescolares se caracterizan por su imaginación, la fantasía, las actividades lúdicas, la dependencia afectiva hacia sus padres hasta que logran una adaptación con otras figuras y por sus mecanismos de autocontrol rudimentarios. En esta etapa, los niños comienzan sus procesos de socialización y la convivencia con sus compañeros y demás adultos se vuelve fundamental porque estimula una serie de habilidades necesarias para su vida mental, afectiva y social (Zamora, Vega y Poncelis, 2011; Álvarez, Valencia y Andaluz; 2019).

El desarrollo de los niños puede ser descrito como una secuencia ordenada, donde las habilidades y los conocimientos posteriores se apoyan de la base que formaron los que ya están adquiridos (Tovar, Pastor, Lemus, Ocon y Pérez, 2011); en el caso específico del área socioemocional, para impulsar un adecuado desarrollo se debe fomentar en los niños la identificación y expresión de las emociones, la regulación de la conducta y el establecimiento de relaciones sociales con las personas adultas significativas, así como con niños de su misma edad o dicho de otro modo con sus pares (Zamora, Vega y Poncelis, 2011).

De acuerdo con Reca (1969) el medio que rodea a un niño impacta en la formación de sus sentimientos, de su carácter, así como en sus acciones y corriente de ideas. Dicho medio, según la misma autora, está conformado por elementos básicos universales que clasifica según su nivel de importancia, así en primer lugar coloca a los miembros de familia (padres, hermanos, abuelos y familiares muy allegados), después sitúa al hogar o comunidad donde reside el niño (considerando un aspecto material y espiritual), y por último considera a la escuela (actividades y vinculaciones

escolares). En este sentido, si bien la promoción del desarrollo de los niños se puede dar en las tres esferas que se mencionan con anterioridad, la primera instancia que promueve el desarrollo del niño (tanto a nivel socioemocional como cognitivo) son las atenciones brindadas por los padres o cuidadores primarios (Barudy, 2005; Bornstein, 2016; Galinsky, 1987; Masten & Curtis, 2000; Lacunza, 2010; Zamora, Vega y Poncelis, 2011).

Sin embargo, así como los padres pueden considerarse agentes promotores en el desarrollo de sus hijos, también existe la posibilidad de que su falta de competencias parentales convierta el clima familiar en un factor de riesgo en el desarrollo infantil; y como resultado en la primera infancia, dadas las características de su desarrollo psicológico que se revisaron anteriormente, los efectos negativos podrían presentarse en el área emocional y social.

Ante dicha promoción del desarrollo infantil, el informe anual 2018 de la UNICEF sobre la situación de la infancia en México, indicó que en nuestro país habitan 39.2 millones de niños, niñas y adolescentes, de los cuales el 18% que son niñas y niños menores de 5 años no tienen un adecuado nivel de desarrollo integral; esta situación es relevante dado que diferentes autores y especialistas han demostrado que una de las etapas más fundamentales en la vida de todo los niños y niñas es la de sus primeros cinco años, ya que en esta etapa se forman las bases de su desarrollo físico, cognoscitivo o intelectual y socioemocional, razón por la cual es importante garantizarles sus derechos a la salud, educación, nutrición, protección y cuidados. (UNICEF, 2018; SEP, 2017).

Así pues, para poder influir en un desarrollo adecuado socioemocional de los niños, se requiere incrementar las competencias parentales, ya sea promoviendo su adquisición o facilitando la mejora de las mismas (Sallés & Ger, 2011). Dichas acciones destinadas a incrementar las competencias parentales pueden verse reflejadas en los programas de intervención orientados a los

padres, pues estos buscan facilitar que los padres y madres adquieran estrategias y habilidades (competencias) que les permita ser eficaces en promover el desarrollo de sus hijos.

Por todo lo anterior, la presente tesis tiene por objetivo revisar la literatura disponible relacionada a los componentes que integran los programas de intervención con padres que favorecen el desarrollo socioemocional del niño preescolar; puesto que esto permite identificar los componentes que son exitosos para el desarrollo del niño y con ello promover la inclusión de dichos componentes en aquellos programas futuros que busquen, mediante la intervención parental, optimizar el desarrollo socioemocional del niño preescolar.

Este documento cuenta con seis capítulos, el primero de ellos está dedicado al desarrollo psicológico del niño en etapa preescolar; tomando en esencia los cambios ocurridos en el área cognitiva, social y emocional.

El segundo apartado se centra en la definición de dos conceptos importantes para esta investigación que son la parentalidad y las competencias parentales; además se profundiza en las funciones que tienen los padres en el desarrollo de sus hijos y el cómo puede afectar a los niños preescolares un ambiente encarecido de competencias parentales.

En el tercer capítulo se abordan las características de los programas de intervención dirigidos a padres, tocando temas como las modalidades en las que se presentan y los aspectos que deben considerar para ser efectivos; así pues, al final de este capítulo se habla específicamente de los programas basados en evidencia y sus requerimientos para ser considerados de alta calidad.

Posteriormente en el cuarto apartado se describe el procedimiento con el que se realizó esta investigación; así como las categorías que se consideraron para el análisis de los programas.

El quinto capítulo incluye las características de los 14 programas obtenidos mediante la búsqueda electrónica en diferentes bases de datos y que resultaron aptos para su análisis, puesto que cumplieron con los criterios de selección. Al principio se realiza una descripción programa por programa a través de las categorías de análisis que se establecieron previamente y posteriormente se realizan las comparativas entre los programas.

Por último, a lo largo del capítulo seis se lleva a cabo las discusiones y conclusiones que se derivaron de la investigación y análisis de los programas dirigidos a padres.

Capítulo 1 Desarrollo psicológico de los niños preescolares de 3 a 5 años de edad

El desarrollo puede describirse como un proceso continuo y lleno de cambios en diferentes áreas por ejemplo a nivel cognitivo, a nivel afectivo y por supuesto a nivel comportamental. Diversos autores (Álvarez, Valencia y Andaluz, 2019; Tovar, Pastor, Lemus, Ocon y Pérez, 2011; Zamora, Vega y Poncelis, 2011; Pastor, Nashiki, Pérez, 2010) coinciden en describir al desarrollo como un proceso secuencial por acontecer a lo largo de la vida de manera sucesiva; dinámico por estar en constante cambio y jerárquico porque va de menor a mayor complejidad, en otras palabras, las habilidades se van haciendo más precisas.

Para el estudio del desarrollo humano, este se ha seccionado en diferentes etapas, dando como resultado nueve etapas de desarrollo que son: 1) etapa prenatal, es decir cuando aún no se ha salido del útero; 2) primera infancia, que incluye desde el nacimiento hasta los tres o cuatro años; 3) niñez temprana, etapa que va de los tres a los seis años; 4) niñez intermedia que abarca de los seis a los once u doce años; 5) adolescencia, que se considera de los 12 años a los 20 años; 6) etapa de la juventud que incluye a las personas de los 20 años a los 35 años; 7) etapa de la madurez, que va de los 36 años a los 50 años; 8) adultez madura, etapa que abarca de los 50 años a los 65 años y 9) vejez que se considera de los 65 años en adelante (Santrock, 2003). Así pues, como todo ser humano, los niños atraviesan diferentes cambios en sus características psicológicas según el momento o etapa de desarrollo que estén atravesando y conocerlo es importante para acompañarlos y promoverlos en su crecimiento.

En este capítulo se aborda únicamente el desarrollo psicológico que surge durante la niñez temprana (de los tres años a los seis años) por ser la etapa que incluye a los niños preescolares. Por lo cual la etapa de la niñez temprana puede entenderse como un sinónimo de la etapa preescolar,

por abarcar el mismo periodo de desarrollo. Zamora, Vega y Poncelis, (2011) describen la etapa preescolar como una etapa de juego, donde los niños van conociendo la vida social y la convivencia con sus compañeros y demás adultos se vuelve fundamental porque estimula una serie de habilidades necesarias para su vida mental, afectiva y social. De manera muy similar, Álvarez, Valencia y Andaluz (2019) describen que en la etapa preescolar, los niños comienzan sus procesos de socialización y está presente la dependencia afectiva hacia sus padres hasta que logran una adaptación con otras figuras; además mencionan que la imaginación, la fantasía y las actividades lúdicas son parte importante de ellos en esa etapa y agregan que los preescolares necesitan contención emocional porque sus mecanismos de autocontrol son muy rudimentarios (por ejemplo, pueden verse desbordados por sus emociones).

A continuación, se describe de manera más amplia el desarrollo de los niños preescolares en lo cognitivo, emocional y social.

1.1 Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo permite al niño el conocimiento del mundo que lo rodea e implica procesos como: 1) percibir, interpretar y analizar la información del entorno para generar un aprendizaje, 2) establecer relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información adquirida y 3) utilizar funcionalmente el nuevo aprendizaje generado durante las experiencias cotidianas (Pastor, Nashiki y Pérez, 2010). Sin embargo, estos diferentes procesos cognitivos adquieren diferentes matices con las variaciones de la edad.

Según Piaget (1988), el desarrollo cognitivo avanza a través de una secuencia de cuatro estadios o grandes periodos críticos (Sensoriomotor, Preoperacional, Operacional Concreta y Operaciones formales) en donde cada uno está marcado por los cambios en cómo los niños perciben al mundo

y conforme a ello desarrolla nuevas maneras de comportamiento; por lo que de acuerdo con esta teoría el desarrollo cognitivo se encuentra comprendido en tres principios que son la organización, adaptación y el equilibrio. A continuación, se describe cada uno de estos principios:

-Organización: comprende la creación de nuevos conocimientos, los cuales serán cada vez más complejos, pero también permitirán la incorporación de nuevas formas de pensamiento.

-Adaptación: Piaget (1988) utiliza este término para describir las formas en que los niños son capaces de manejar la información nueva que van adquiriendo. Dentro de este principio se encuentran involucrados los procesos de asimilación (que involucra la transformación de la información y esquemas actuales mediante la incorporación y aplicación de experiencias antiguas a ideas nuevas) y acomodación (explicado como la modificación de los esquemas que dan lugar a los cambios de conocimiento y por tanto a la formación de nuevos conocimientos).

- Equilibrio: considerado como el mecanismo interno de compensación donde el fin último es la integración jerárquica de los esquemas diferenciados, es decir de los conocimientos antiguos con los nuevos.

Una vez descrito lo anterior, se puede explicar que con base a esta teoría el niño preescolar se encuentra ubicado cognitivamente en el estadio preoperacional (que va de los dos años a los seis o siete años de edad); por lo que se mueve gradualmente desde el pensamiento mágico al pensamiento lógico, donde existe la comprensión de causa y efecto, y que con el avance de la edad se acompaña de la distinción entre la fantasía y la realidad. (Piaget, 1988; Douglas, 2011).

Diversos autores (Reca, 1969; Santrock, 2003; Paley, 2007; Douglas, 2011) retoman como característica importante del desarrollo cognitivo la evolución del niño de su pensamiento egocéntrico con capacidad limitada para comprenderse a sí mismo y al mundo a la de un niño con

un pensar más lógico, descentrado y más objetivo que comprende que muchos eventos suceden no a causa suya; y que comienza a desarrollar el autocontrol y empatía hacia los demás.

Por otra parte, las autoras Pastor, Nashiki y Pérez (2010) especifican algunos componentes cognitivos que se consolidan en los niños de tres a seis años, los cuales describiré a continuación.

- La habilidad para nombrar y distinguir las diferencias entre los tamaños, las formas y los colores.
- La capacidad para seguir instrucciones, responder preguntas, describir eventos usando conceptos cualitativos (bonito, feo, bueno, malo, caliente, seco, lento, limpio, etc.) y conceptos cuantitativos (mucho, poco, nada, algunos, lleno, vacío, etc.).
- La adquisición de conceptos espaciales (dentro, fuera, debajo, arriba, atrás, izquierda, derecha, etc.) y temporales (temprano, tarde, último, primero, hoy, antes, después, mañana, ayer, etc.)
- La capacidad de categorización, es decir la capacidad para ordenar objetos por sus características.
- La capacidad secuencial, que implica el conocimiento para colocar objetos en series crecientes de acuerdo a su tamaño o longitud. Incluye también la capacidad de recordar eventos siguiendo la secuencia correcta.
- La capacidad para recordar eventos, la cual se ve reflejada cuando un niño es capaz de platicar una anécdota sin tener necesariamente un elemento que se lo recuerde.
- La capacidad de solución de problemas, que implica poner a prueba las distintas estrategias que el niño ha adquirido hasta el momento para lograr llegar a una meta determinada.
- La capacidad de juego, es decir la habilidad para involucrarse e iniciar un juego representativo, imaginativo o con reglas.

- Las habilidades prematemáticas, las cuales comprenden el manejo del conteo en diversas situaciones, la identificación de los números impresos y el establecimiento de relación uno a uno.
- El entendimiento fonológico y lectura emergente; lo cual implica la comprensión del sonido de las palabras y su identificación al observarlas de manera escrita.

1.2 Desarrollo emocional

Shaffer y Kipp (2007) mencionan que alrededor de los 2 años aparecen emociones como la irritación, tristeza, alegría, sorpresa y temor; sin embargo, también comienzan a hacerse presentes las llamadas emociones secundarias (complejas) como la vergüenza, culpa, envidia y orgullo. A partir de los tres años los preescolares son capaces de evaluar su desempeño como bueno o malo y muestran señales claras de orgullo como las sonrisas, aplausos o gritos, cuando tienen éxito en una tarea difícil o en el caso contrario, es decir cuando no logran ejecutar satisfactoriamente una tarea, los preescolares exhiben emociones como la vergüenza o la culpa (Shaffer y Kipp, 2007; Santrock, 2003).

Por su parte, Sroufe (2000) considera que, en el aspecto emocional, la tarea final es que los preescolares contengan, modifiquen y reorientan sus impulsos aun cuando no se encuentren bajo una guía o supervisión adulta; por lo que se espera que los niños aprendan a manejar la frustración y modulen su expresión emocional. Por lo anterior, este autor describe la etapa preescolar como la consolidación de los estilos de regulación emocional y enfatiza en tres aspectos que son propios del desarrollo emocional en los niños: 1) el crecimiento del autocontrol, 2) la interiorización de normas y 3) las emociones basadas en normas interiorizadas; aspectos por los cuales los niños son capaces de dirigir y hasta censurar su propia conducta, mostrar avances en su capacidad para

inhibir acciones, disminuir su angustia encauzándola hacia alternativas de actividades creativas y permanecer organizados ante situaciones de frustración.

En este sentido, Douglas (2011) también coincide en que el niño en edad preescolar utiliza cada vez más las habilidades de afrontamiento interpersonal, los mecanismos de defensa internalizados e incluso las estrategias cognitivas para tratar la ansiedad y la angustia; así pues, el desarrollo cognitivo también contribuye a la capacidad del niño preescolar para ejercer autocontrol e inhibir los impulsos.

Así mismo, otro aspecto que consolida el desarrollo emocional en la niñez temprana es el uso y comprensión del lenguaje emocional, pues los niños adquieren la habilidad para hablar de sus propias emociones (Kuebli, 1994 citado en Santrock, 2003). De acuerdo con Santrock (2003) algunas características del lenguaje emocional y comprensión de los niños preescolares son:

- De 2 a 3 años → Existe un aumento rápido del vocabulario emocional; la clasificación correcta de emociones simples en sí mismos y en otros, así como el hablar de sus experiencias pasadas, presentes y futuras.

También son capaces de hablar sobre las causas y consecuencias de algunas emociones e identifican emociones asociadas con ciertas situaciones. Además, son capaces de utilizar el lenguaje emocional en el plano del juego imaginativo.

- De 4 a 5 años → Muestran una mayor capacidad para reflejar verbalmente las emociones y para considerar las relaciones complejas entre las emociones y las situaciones. Así mismo, pueden comprender que un mismo evento puede producir diferentes sentimientos en personas distintas y que los sentimientos generados algunas veces persisten mucho después de qué ocurren los eventos que los produjeron.

Por último, demuestran una mayor conciencia para controlar y manejar sus emociones de acuerdo con los estándares sociales.

1.3 Desarrollo social

El desarrollo social en los niños se ve mediado primero por la familia, por ser esta la fuente de socialización más próxima y posteriormente al ingresar al contexto escolar comienza a medirse por la interacción con sus pares y otros adultos, ayudando al niño en la adquisición de comportamientos y habilidades necesarias (tales como adecuada integración escolar, rendimiento escolar positivo, buenas relaciones de amistad, etc.) para un futuro ajuste y desempeño en su sociedad (Zamora, Vega y Poncelis, 2011; Lacunza, 2010). En este sentido, durante los años preescolares, aunque los padres siguen siendo las figuras centrales en la vida del niño, sus relaciones comienzan a centrarse más en sus pares e incluso estas logran tener una fuerte influencia en la adquisición de confianza e independencia en el niño (Douglas, 2011).

Los niños entre los 3 y 6 años comienzan a dejar de lado su egocentrismo y empiezan a ver las perspectivas de otros y el cómo entablar relaciones sociales, así pues para Douglas (2011) el desarrollo en esta área implica el aprender a jugar con sus compañeros, establecer amistades y el comportamiento prosocial. Éste último lo reconoce como un comportamiento que aumenta entre los 3 y 6 años donde los niños aprenden conductas como el compartir, consolar, ayudar y controlar su agresión a través de la forma en cómo sus padres u otros han respondido a ellas; por lo que menciona que es más factible que la conducta prosocial se instaure en niños cuyos padres la moldearon a través de cuidado, calidez y límites claros.

Por su parte, Zamora, Vega y Poncelis (2011) reconocen que existen habilidades que son necesarias para un futuro ajuste social y que se desarrollan en la etapa preescolar; entre ellas

mencionan el aprender la toma turnos, compartir, ayudar, escuchar, expresar verbalmente los sentimientos, establecer el autocontrol y controlar tendencias agresivas. Siendo la integración de estas habilidades lo que ayudan al preescolar a adaptarse en el nuevo contexto en el que se encuentra inmerso.

La evolución de estas habilidades sociales puede describirse entonces de la siguiente manera:

Al ingresar al preescolar, los niños pueden buscar en sus maestros una figura de apego sustituta a la de sus padres y entablar con ellos relaciones cálidas o desafiantes según sea el apego que desarrollan en la primera infancia. (Douglas, 2011; Lacunza, 2010). Posteriormente, entre los 3 y 4 años buscan también la relación con sus compañeros escolares, al verlos como las personas más parecidas comienzan a identificarse con ellos y empiezan a compartirles lo que consideran importante o emocionante.

Así entre los cuatro y cinco años los niños visualizan a sus pares como aquellos que pueden comprender ciertos temas mejor que sus padres o maestros, por ejemplo, algunos adultos pueden invalidar las preocupaciones de los niños sobre fantasmas y monstruos, mientras que sus pares validan totalmente ese tipo de preocupaciones (Vandell, Nenide & Van Winkle, 2006 citado en Douglas, 2011). A través de estas interacciones, el niño comienza a medirse contra los demás, introduciendo por primera vez la comparación social como un componente del sentido de sí mismo.

A medida que las relaciones entre pares se vuelven más importantes, el niño preescolar se ve motivado cada vez más para generar interacciones agradables con sus compañeros y ser aceptado por ellos. Esta motivación alimenta el desarrollo de habilidades en la toma de perspectiva, la negociación, el compartir y cooperar (Piaget, 1951).

Es entonces que para los cinco y seis años los preescolares son más capaces de considerar las perspectivas de otros niños y se dan cuenta de que su punto de vista no es el único posible, lo cual representa la disminución del egocentrismo en el niño. La disminución de este se da como resultado de las experiencias con sus compañeros y de la maduración cognitiva del niño (Piaget, 1951).

Además, entre los cuatro y cinco años los niños comienzan a reconocer a otros niños como sus amigos y prefieren jugar con ellos en grupo, sin embargo es diferente la concepción de amigo entre los preescolares más jóvenes de los preescolares más grandes, pues los primeros consideran amigo a aquel con quien les gusta jugar mientras que los segundos entablan amistades con quienes tienen una relación cercana, involucrando otras características amistad, incluida la preocupación por los sentimientos del otro niño, sus deseos de aprobación y muestras de afecto (Douglas, 2011).

Es importante mencionar que la manera en que los preescolares establecen las primeras relaciones con sus pares es a través del juego. Al respecto, Paley (2007) menciona que el juego durante los primeros años es de tipo paralelo, pero gradualmente es reemplazado por el juego de tipo cooperativo por lo que a partir de los cuatro años los niños pueden comenzar a establecer juegos de manera más interactiva, donde comparten una idea o fantasía (es decir sus acciones crean una acción en conjunta) además de que involucran las formas, rituales y reglas que observaron de los juegos de otros niños. Así entre los cuatro y cinco años se puede encontrar en los niños una planificación y negociación de papeles en el juego de fantasía.

Otra forma de ejemplificar el desarrollo social del niño preescolar a través de su juego es la mencionada por Douglas (2011), quien explica que, durante un juego los preescolares de tres años pueden tratar de conseguir lo que quieren de manera similar a la que los niños pequeños emplean,

por ejemplo si el niño quiere el juguete de otro, busca simplemente la oportunidad de tomarlo. Sin embargo, conforme avanzan en edad este tipo de medios físicos son reemplazados cada vez más por las estrategias verbales (en lugar de tomarlo verbaliza “quiero jugar con eso” o “juguemos juntos”) lo cual es posible por los avances en la capacidad de comunicación y la comprensión social. Siendo lo anterior un reflejo de cómo el niño comienza a considerar que existe un otro al que sus acciones afectan.

En síntesis, conviene señalar que lo descrito anteriormente constata que el desarrollo psicológico del preescolar se ve acompañado de numerosos cambios a nivel cognitivo, emocional y social; de ahí que el periodo que va de los tres a los seis años se caracterice como una etapa de suma importancia pues es en ella que se fortalece la base para las habilidades y aprendizajes posteriores del niño. Parte fundamental en el desarrollo de esta etapa es el papel que desempeñan los padres debido a que estos son las primeras figuras con las que el niño interactúa y de quienes toma un modelo para comportarse y relacionarse en escenarios externos; es por ello que en el siguiente capítulo el punto a abordar es la parentalidad y su función en la vida del niño.

Capítulo 2 Parentalidad

Convertirse en padre o madre no es un evento únicamente biológico, involucra también elementos culturales y emocionales, además de que parte de la maternidad o paternidad se construye de la historia personal. Ser padres es una tarea evolutiva que marca una transición en la vida del individuo en la que se requiere de flexibilidad para adaptarse a numerosas situaciones cotidianas, un esfuerzo cognitivo y una conciencia de cómo se está llevando a cabo dicha tarea. Así, las personas que se convierten en padres hacen suya la tarea de la paternidad dándole significados personales y realizando una serie de actividades significativas para la cultura o grupo social al que pertenecen (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Sin embargo, el papel de padre o madre se ha diversificado debido a la gran variedad de formas familiares que se tiene en la actualidad, por lo que los padres o madres actuales no necesariamente responden a los modelos tradicionales basados en el reparto de roles por género y en la autoridad y prevalencia del hombre; sino que en la actualidad las personas que se convierten en padres eligen las condiciones de cómo hacerlo y no como un fruto de una tradición. Pero, sí es muy probable que siga presente en ellos, las dudas, miedos, expectativas, inseguridades, deseos, frustraciones o esperanzas que son naturales e inevitables cuando un individuo se convierte en padre, porque el ser padre o madre no se da en un vacío sino en un contexto, algunas veces, condicionado y modelado por el entorno y por factores sociales, políticos o económicos (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015). Así dichos contextos establecen lo que un padre debería hacer para ejercer positivamente la parentalidad.

El concepto de parentalidad comenzó siendo utilizado por psicoanalistas, una de ellos fue Therese Benedek quien en 1959 revisó las concepciones de Freud sobre el desarrollo de la personalidad

infantil en la interacción con su madres en sus primeras etapas (Piella y Uribe, 2019). Por otra parte, autores como Dyer (1963) y LeMasters (1957 citado en Dyer, 1963) enmarcan a la parentalidad como un estado equivalente a una crisis, que modifica la personalidad del sujeto; en cambio para Didier Houzel (2006) y Galinsky (1987) más que una crisis, reconocen a la parentalidad como un proceso de transformación psicológica, donde incluso podrían existir etapas de acuerdo a las experiencias por las que se está pasando en ese momento como padre (la descripción de estas etapas se revisa más adelante por su relación con las necesidades que debe cumplir el padre según la etapa en la que se encuentra).

Sin embargo, este término no sólo es investigado a través de la perspectiva psicológica, sino que es considerado como interdisciplinario (Valdés y Piella, 2016) por ser estudiado y trascender otras disciplinas del campo de la salud y sociales, como la psiquiatría, pediatría, sociología, trabajo social, economía, derecho y antropología. De esta última disciplina, surge la noción de que la parentalidad concentra diferentes aspectos de la maternidad y la paternidad, entre ellos las funciones que ejercen como los cuidados físicos, los procesos de socialización y el marco de seguridad psíquica que ofrecen, que pueden ser ejercidos simultánea o sucesivamente por varias personas que tienen o no, vinculación biológica con los niños y las niñas (Piella y Uribe, 2019).

Por su parte Barudy (2005, 2010), distingue entre dos formas de parentalidad: la parentalidad biológica, que tiene que ver con la procreación, y la parentalidad social, que tiene que ver con la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos. Siguiendo esta línea de aspecto social, Bornstein (2016) enmarca a la parentalidad como una práctica que le exige a los padres ser multitareas para poder responder a las múltiples necesidades de sus hijos, lo cual implica organización y planeación que demanda demasiada energía física y mental. Este autor explica que la parentalidad requiere de una mezcla de altruismo prosocial y devoción, porque implica cuidado,

socialización, atención y educación hacia los hijos; todo ello para cubrir con las necesidades acordes a su desarrollo. Así mismo, considera que la parentalidad se ve sometida a diversas demandas, constantes cambios, criterios ambiguos y una frecuente evaluación. Todos estos aspectos conforman un marco que contribuye en cómo los padres ejercen sus prácticas parentales.

Algunos autores (Barudy, 2005; Bornstein, 2016; y Sallés y Ger, 2011) coinciden que el rol de la parentalidad se ve permeado por las experiencias que los padres tuvieron de sus propios padres, es decir las cogniciones de los padres sobre cómo debe ser atendido, cuidado y educado un hijo son productos de las experiencias directas que tuvieron ellos cuando niños con sus padres. Además de lo anterior, los padres y madres poseen actitudes, expectativas y atribuciones sobre sus hijos que se generan, por una parte por sus experiencias consigo mismos y sus padres, y por otra parte por los comportamientos que sus hijos muestran (Bornstein, 2016). Dichas actitudes, expectativas y atribuciones influyen en la forma de relacionarse con sus hijos y por consiguiente en sus roles parentales; estos hechos son los que le dan a la parentalidad un carácter multidimensional.

2.1 La función de los padres

Diversos textos (Barudy, 2005; Bornstein, 2016; Galinsky, 1987; Masten & Curtis, 2000; y Zamora, Vega y Poncelis, 2011) coinciden en que uno de los componentes más importantes que forjan a una persona sana es el hecho de haber sido atendido, cuidado, protegido y educado en periodos tan cruciales como la infancia y la adolescencia; pues estos pueden influir posteriormente en la capacidad de cuidarse a sí mismo y de la participación adaptada en dinámicas sociales que impliquen la atención a las necesidades de los demás.

De acuerdo con Barudy (2005), la función parental tiene tres finalidades que son fundamentales para el desarrollo de los hijos, estas son la finalidad nutricional, la socializadora y la educativa. La primera se refiere a el hecho de aportar lo necesario para la vida y el crecimiento del niño. La segunda implica el hecho de que los padres promueven el desarrollo de un autoconcepto o identidad. Por último, la función educativa alude a que los padres deben garantizar el aprendizaje de los modelos de conducta necesarios para que sus hijos sean capaces de convivir tanto en el entorno familiar como en los entornos sociales externos.

No muy alejado de las funciones anteriormente descritas, esta lo que establece Sallés y Ger (2011) quienes bajo otros nombres, pero con finalidades similares a las expuestas por Barudy (2005) establecen con respecto a las funcionalidades cuatro áreas de necesidades que los padres deben cubrir, estas son:

1. Necesidades nutritivas, afecto, cuidado y estimulación. Estas permitirán a los niños construir un vínculo seguro y a la par percibir el mundo familiar y social como un espacio seguro, que será la base para que el niño afronte los desafíos del crecimiento y adaptación de los cambios de su entorno.
2. Necesidades educativas. La educación de un niño depende en gran medida de los procesos relacionales, en especial el vínculo entre padres e hijos. Así mismo, cualquiera que sea el modelo educativo que el padre utilice, debe constar básicamente con 4 aspectos que son el afecto, comunicación, apoyo en los procesos de desarrollo y madurez y apoyo al control emocional del niño.

3. Necesidades socializadoras. Se incluyen aquellas en las que los padres contribuyen al desarrollo y construcción de la personalidad del menor, estas son importantes, ya que como se mencionó con anterioridad, la autoestima es un componente del perfil resiliente.
4. Necesidades de protección. Dicha protección incluye tanto los contextos y entornos, familiares y sociales, así como los derivados de su propio crecimiento y desarrollo.

Todas las necesidades mencionadas anteriormente, fomentan en el niño bienestar físico y emocional; además del hecho de incrementar la posibilidad de verse beneficiado en su desenvolvimiento en ámbitos distintos al familiar.

Como se mencionó antes, Galinsky (1987) propuso que la paternidad progresa mediante seis etapas, durante las cuales los padres crecen junto con sus hijos, puesto que el desarrollo de los niños obliga a los padres a modificar y ajustar sus roles parentales al nuevo estatus del hijo. Estas etapas, también describe las funciones o tareas vitales que deben efectuar los padres; a continuación se presentan de forma enlistada.

- 1) La etapa de creación de imágenes → Comprende del embarazo al nacimiento.

A medida que los futuros padres piensan y forman imágenes sobre sus roles como padres y lo que traerá la paternidad, y se preparan para los cambios que traerá un bebé, entran en la etapa de creación de imágenes. Los futuros padres desarrollan sus ideas sobre cómo será ser padre y el tipo de padre que quieren ser. En este punto, los individuos pueden comenzar a evaluar sus relaciones con sus propios padres como modelo de roles parentales.

- 2) La etapa de crianza → Del nacimiento a los 2 años de edad.

La segunda etapa, la etapa de crianza, ocurre al nacer el bebé. El objetivo principal de un padre durante esta etapa es desarrollar una relación de apego con su bebé. Los padres deben adaptar sus relaciones románticas, sus relaciones con sus otros hijos y con sus propios padres para incluir al nuevo bebé. Algunos padres se sienten apegados al bebé de inmediato, pero para otros padres, esto ocurre de forma gradual. Los padres pueden haber imaginado a su bebé de maneras específicas, pero ahora tienen que conciliar esas imágenes con su bebé real. Al incorporar su relación con su hijo en sus otras relaciones, los padres a menudo tienen que cambiar su concepción de sí mismos y su identidad. Las responsabilidades parentales son las más exigentes durante la infancia porque los bebés dependen completamente del cuidado.

3) La etapa de autoridad → De los 2 años a los 5 años de edad)

La etapa de autoridad ocurre cuando los niños tienen 2 años hasta aproximadamente 4 o 5 años. En esta etapa, los padres toman decisiones sobre cuánta autoridad ejercer sobre el comportamiento de sus hijos. Los padres deben establecer reglas para guiar el comportamiento y el desarrollo de sus hijos. Tienen que decidir qué tan estrictamente deben hacer cumplir las reglas y qué hacer cuando se rompen las reglas.

4) La etapa interpretativa → De los 5 años a los 12 años de edad.

La etapa interpretativa ocurre cuando los niños ingresan a la escuela (preescolar o jardín de infantes) hasta el inicio de la adolescencia. Los padres interpretan las experiencias de sus hijos a medida que los niños están cada vez más expuestos al mundo fuera de la familia. Los padres responden las preguntas de sus hijos, brindan explicaciones y determinan qué comportamientos y valores enseñar. Ellos deciden qué experiencias ofrecer a sus hijos, en términos de escolaridad, vecindario y actividades extracurriculares. En este momento, los padres tienen experiencia en el papel de padres y a menudo reflexionan sobre sus fortalezas y debilidades como padres, revisan

sus imágenes de paternidad y determinan cuán realistas han sido. Los padres tienen que negociar qué tan involucrados están con sus hijos, cuándo intervenir y cuándo alentar a los niños a tomar decisiones de forma independiente.

5) La etapa interdependiente → Comprende la Adolescencia

Los padres de los adolescentes están en la etapa interdependiente. Deben redefinir su autoridad y renegociar su relación con su adolescente a medida que los niños toman decisiones cada vez más independientes del control y la autoridad de los padres. Por otro lado, los padres no permiten que sus hijos adolescentes tengan total autonomía sobre su toma de decisiones y comportamiento, y por lo tanto, los adolescentes y los padres deben adaptar su relación para permitir una mayor negociación y discusión sobre las reglas y los límites.

6) La etapa de partida → Se da a partir de la Adulthood temprana.

Durante la etapa de partida de la crianza de los hijos, los padres evalúan toda la experiencia de la crianza de los hijos. Se preparan para la partida de su hijo, redefinen su identidad como padres de un hijo adulto y evalúan los logros y fracasos de sus padres. Esta etapa forma una transición a una nueva era en la vida de los padres. Esta etapa generalmente abarca un período de tiempo prolongado desde el momento en que el niño mayor se aleja (y a menudo regresa) hasta que el niño más pequeño se va. La función de crianza debe redefinirse como una función menos central en la identidad de los padres.

Es importante mencionar que si bien cada etapa es relevante por referir la transformación de los comportamientos de los padres, que surgen de las necesidades que expresan sus hijos de acuerdo a su desarrollo; entender la etapa interpretativa resulta particularmente valioso porque es donde los padres comienzan esta negociación de cuándo intervenir y cuándo alentar a sus hijos a tomar

decisiones de forma independiente, y donde como bien lo expresa Galinsky, (1987) se determinan qué comportamientos, valores y experiencias se les enseña a los niños. Así pues en la etapa interpretativa, idealmente los padres proveen a sus hijos las destrezas e información necesaria para que continúen expandiendo su mundo de manera responsable y acertada, donde la base fue haber cumplido con la tarea principal de asistirlos en la interpretación de ese nuevo mundo que estaban descubriendo fuera de la familia.

2.2 Competencias parentales

Una revisión realizada por Montigny y Lacharite (2005) sobre el concepto de eficacia parental percibida mostró que este suele utilizarse indistintamente en la literatura junto con los conceptos de confianza parental y competencia parental. Sin embargo, dichos autores especifican cual es la diferencia entre estos términos, al primero, es decir a la eficacia parental percibida, la definen como las creencias o juicios que los padres poseen sobre sus capacidades para organizar y ejecutar un conjunto de tareas relacionadas con la crianza de un niño.

El segundo concepto, lo relacionan con el término de eficacia parental por implicar la percepción de los padres, pero con la diferencia de que además de estar presentes en ellos sus creencias o juicios sobre sus capacidades parentales, también hay una certeza en los padres de que poseen dichas capacidades. En cuanto al concepto de competencia parental, hacen el énfasis en que el término de competencia por sí solo involucra la capacidad de hacer algo con éxito o de manera eficiente, por lo que Montigny y Lacharite (2005) explican que este término difiere de los anteriores por el hecho de implicar que el padre posee las habilidades necesarias para cuidar a sus hijos, por lo que no involucra solo la percepción del padre si no la percepción y juicio de terceros que lo determinan como capaz en su ejercicio de parentalidad.

De forma más precisa, el concepto de competencia parental hace alusión a las capacidades prácticas de los padres para cuidar, proteger, educar y asegurar un desarrollo sano a sus hijos (Barudy, 2005); estas competencias pertenecen a la parte de lo que ya con anterioridad se mencionaba como el aspecto o componente social de la parentalidad.

Así pues, el concepto de competencia parental se vuelve el término más adecuado para referirnos a las capacidades, habilidades e incluso estrategias que desempeña el padre o la madre para responder adecuadamente a las necesidades de sus hijos, y qué puede ser no sólo percibida por el padre sino también por el hijo y terceras personas que los rodean.

Una definición más a recuperar, por su forma tan completa, es la expuesta por Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) quienes explican las competencias parentales como:

“El conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades”. (pp. 81).

Una vez conceptualizado que son las competencias parentales, lo siguiente es mencionar cuales son estas; así pues en la literatura se pueden encontrar numerosas clasificaciones de competencias parentales (por ejemplos las descritas por Barudy, 2005; Barudy & Dantagnan, 2010; Muñoz, 2005; Palacios y Rodrigo, 2004; Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez, 2009; y Sallés y Ger, 2011) sin embargo se describirán las establecidas por Barudy y Dantagnan y las propuestas por Rodrigo,

Martín, Cabrera y Máiquez, qué son las que se consideran las más integradoras sobre los fines de la parentalidad.

Barudy y Dantagnan (2010) especifican en su modelo que las competencias parentales están conformadas por dos elementos que son 1) las capacidades parentales fundamentales y 2) las habilidades parentales. Las primeras se refieren a los recursos emocionales, cognitivos y conductuales con los que cuentan los padres y que les permiten vincularse adecuadamente con sus hijos, proporcionándoles respuestas adaptadas a sus necesidades. En este sentido, Barudy (2005; 2010) rescata como capacidades parentales fundamentales las que se enlistan a continuación:

- La capacidad de vincularse a los hijos (apego): corresponde a la capacidad de los progenitores para crear vínculos con los hijos, respondiendo a sus necesidades. Esta capacidad depende de sus potenciales biológicos, de sus propias experiencias de vinculación y de factores ambientales que faciliten u obstaculicen las vinculaciones con los hijos. Las experiencias de apego seguro proporcionan una primera seguridad y una personalidad sana y permitirán también en la vida adulta desarrollar relaciones basadas en la confianza y la seguridad y, por consiguiente, capacita para una parentalidad competente.
- La empatía: también descrita como la capacidad para percibir las necesidades del otro y sintonizar con ellas. Está en estrecha relación con la vinculación afectiva. Los padres deben sintonizar con el mundo interno de los hijos, reconociendo las manifestaciones emocionales y gestuales, así como sus necesidades.

Las segundas, es decir las habilidades parentales, hacen referencia a la flexibilidad de los progenitores y/o padres que les permite dar respuestas adecuadas y, al mismo tiempo, adaptar estas

respuestas a las diferentes etapas de desarrollo. En este modelo, se incluyen como habilidades básicas las siguientes:

- Los modelos de crianza: Son modelos culturales resultantes de los aprendizajes sociales y familiares que se transmiten como fenómenos culturales a escala generacional. Se aprenden fundamentalmente en el núcleo de la familia de origen, mediante la transmisión de modelos familiares y por mecanismos de aprendizaje (imitación, identificación y aprendizaje social).
- La habilidad para participar en redes sociales y utilizar recursos comunitarios: Este aspecto hace referencia al apoyo familiar y social, así como también a la capacidad de participar y buscar apoyo en las instituciones y en los profesionales que velan por la infancia. Dado que la parentalidad es una práctica social, requiere crear redes de apoyo que fortalezcan y proporcionen recursos para la vida familiar.

Con lo referente al modelo propuesto Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009), éste estructura las competencias en cinco grande bloques los cuales son: **1) educativas**, que se refieren a la adecuación de las pautas educativas al niño; **2) agencia parental**, la cual incluye el conjunto de habilidades que reflejan el modo en que los padres perciben y viven su rol parental; **3) de autonomía personal y capacidad de búsqueda de apoyo social**, que contemplan equilibrio entre la búsqueda y conservación de redes de apoyo sin perder la autonomía; **4) habilidades para la vida personal**, aquellas habilidades que los padres tienen que desarrollar para afrontar de mejor forma su propia vida de adultos y **5) habilidades para la organización doméstica**, el cual se refiere a habilidades más específicas relacionadas con lo doméstico y que son cruciales cuando la familia está rodeada por múltiples factores de riesgo.

Cada uno de estos bloques exponen una serie de aspectos que serían generadores de una buena competencia parental y que también pueden servir de referencia para poder potenciar y evaluar las competencias de los padres para cuidar de los hijos (véase tabla 1).

Tabla 1

Bloques de competencia parental requeridas para ser padre según Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009)

Competencia	Habilidades y capacidades específicas
Educativas	Calidez y afecto en las relaciones.
	Control y supervisión del comportamiento infantil.
	Estimulación apoyo al aprendizaje.
Agencia parental	Adaptabilidad a las características del niño.
	Acuerdo en la pareja: se acuerdan con la pareja los criterios educativos y los comportamientos a seguir con los hijos.
	Percepción ajustada del rol parental: Se tiene una idea realista de que la tarea de ser padres implica esfuerzo, tiempo y dedicación.
Autonomía personal y búsqueda de apoyo social	Reconocimiento de la importancia de los progenitores en el bienestar del menor.
	Implicación en la tarea educativa.
	Responsabilidad ante el bienestar del niño.
	Visión positiva del niño y de la familia.
	Buscar ayuda de personas significativas con el fin de complementar el rol parental en lugar de sustituirlo o devaluarlo.
Autonomía personal y búsqueda de apoyo social	Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como padres y como adultos.
	Búsqueda de ayuda de personas significativas y/o instituciones cuando tiene problemas personales y/o con los hijos.
	Confianza y colaboración con los profesionales e instituciones que les quieren ofrecer apoyo y ayuda.
	Control de los impulsos.

Para la vida personal	<p>Asertividad.</p> <p>Autoestima.</p> <p>Habilidades sociales.</p> <p>Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés.</p> <p>Resolución de conflictos interpersonales.</p> <p>Capacidad para responder a múltiples tareas y retos.</p> <p>Planificación y proyecto de vida.</p> <p>Visión optimista y positiva de la vida y de los problemas y crisis.</p>
De organización doméstica	<p>Administración eficiente de la economía doméstica.</p> <p>Mantenimiento de la limpieza y orden de la casa.</p> <p>Higiene y el control de salud de los miembros de la familia.</p> <p>Preparación regular de comidas saludables.</p> <p>Arreglos y mantenimiento de la vivienda.</p>

Es importante rescatar que la adquisición de las competencias parentales es resultado de un proceso donde interactúan las posibilidades innatas (marcadas por factores hereditarios), con las posibilidades aprendidas influenciadas por la cultura y las experiencias de buen trato o maltrato que los padres hayan experimentado durante su infancia y adolescencia en sus familias de origen (Barudy, 2005).

2.3 Posibles efectos en el desarrollo del niño cuando hay mínimas o nulas competencias parentales

Así como los padres pueden considerarse agentes promotores en el desarrollo de sus hijos, también existe la posibilidad de que su falta de competencias parentales convierta el clima familiar en un factor de riesgo en el desarrollo infantil; y como resultado en la niñez temprana, dada las

características de su desarrollo que se revisaron anteriormente, los efectos negativos podrían presentarse en el área emocional y social. Durante la niñez, el primer lazo emocional que surge es el vínculo de apego que el niño establece con sus padres o cuidadores primarios, el cual le genera un sentimiento básico de confianza y seguridad en su relación que le va a permitir sentirse tranquilo en las separaciones breves de sus padres y explorar su demás entorno. En consecuencia, este primer vínculo suele constituir un modelo interno de relaciones que puede guiar las relaciones sociales y afectivas posteriores (Ortiz, Fuentes y López, 1999; en Muñoz, 2005).

No obstante, si el padre o la madre no son sensibles ante las primeras necesidades de afecto del niño o dicho en otras palabras, no se establece una relación padres-hijo recíproca y reforzante y por el contrario el estilo interactivo de los padres es de negligencia, de impaciencia, de rechazo y/o maltrato físico, los niños tenderán a configurar un estilo de apego inseguro, desorganizado y/o evitativos que afectarán su forma de entablar relaciones afectivas con terceros (Ainsworth & Blehar, 1978 citados en Moya, Sierra, Del Valle y Carrasco, 2015). Tales configuraciones de apego podrían ocasionar en los niños alteraciones emocionales, depresión, sentimientos de soledad, rabia y alteraciones de la conducta como por ejemplo la falta de autocontrol, la agresividad o la incompetencia social (Moya, Sierra, Del Valle y Carrasco, 2015).

Por otra parte, con lo referente al desarrollo en el área social, Palacios (en Muñoz, 2005) indica que la familia promueve el desarrollo personal y social en los niños, y debería ser quién proteja de las situaciones de riesgo, pues su rol tiene un efecto configurador sobre las relaciones posteriores del niño fuera de la familia; y aunque sus funciones cambian en las diferentes etapas de la vida, para la mayoría de las personas la familia de origen sigue teniendo gran importancia y repercusión. De igual forma, Raver, Gershoff & Aber (2007) señalan que la calidad de las relaciones padres-

hijos y sus experiencias de socialización son factores claves en el desarrollo de las habilidades sociales posteriores.

Sin embargo, un contexto familiar que puede considerarse como deficiente en la promoción del desarrollo de habilidades sociales, sería aquel donde los padres llevaran a cabo acciones como la existencia de abundantes normas o una disciplina bastante estricta (como por ejemplo imposiciones y amenazas, conductas de coerción física y verbal, y privaciones), escaso interés o incluso negligencia en las necesidades infantiles, pocos canales comunicativos con ellos y mínimas demostraciones de afecto (Muñoz, 2005).

Así pues, la deficiencia en la promoción de la socialización durante la primer infancia, podría traer efectos negativos en la socialización del niño cuando ingrese al contexto escolar, por ejemplo algunos autores (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco y McWayne, 2005) han observado que la conducta socialmente negativa en niños de 4 a 6 años , predice labilidad emocional, conductas de aprendizaje no adaptativas y juego social disruptivo en el aula; además de que asocian las conducta de aislamiento con un menor compromiso afectivo en el aula y cierta desconexión de los pares en el contexto ajeno al hogar. De igual forma, otros efectos que se pueden producir en los niños son la introversión, escasa iniciativa y autonomía personal, llegando incluso a depender del control externo y manifestaciones impulsivas o agresivas cuando ese control no está presente (Muñoz, 2005).

Ahora bien, hasta este punto se ha revisado cómo los padres promueven el desarrollo de sus hijos mediante el ejercicio de sus competencias parentales, es decir como el uso de diferentes habilidades o estrategias que desempeña el padre o la madre para responder adecuadamente a las necesidades de sus hijos logra proveer también a sus hijos de destrezas y habilidades necesarias

para el contexto que están descubriendo fuera de la familia; y el cómo no hacerlo podría ocasionar afectaciones importantes en su desarrollo. No obstante, también se ha descrito que ni la parentalidad ni sus competencias son un proceso puramente innato, si no que ambas son resultado de una transformación psicológica del individuo, que interactúa directamente con el desarrollo de los hijos puesto que éste obliga a los padres a modificar y ajustar sus roles parentales para dar respuesta a los diferentes cambios del niño, por lo que se puede decir que las competencias parentales crecen y progresan junto con los hijos.

Sin embargo, al hablar de que la parentalidad no es un suceso psíquico que se desarrolle súbitamente sino que más bien requiere de un desempeño constante por parte de los padres, surge entonces el planteamiento de qué puede apoyar a los padres en el desarrollo o incremento de sus competencias, tales como la vinculación con sus hijos, su forma de disciplina o la empatía hacia ellos para reconocer sus emociones y necesidades; es por ello que el siguiente capítulo se enfoca en los programas de intervención con padres y sus características.

Capítulo 3 Programas de intervención con padres

Los programas de intervención orientados a los padres buscan facilitar que los padres y madres adquieran estrategias y competencias que les permitan ser eficaces en promover el desarrollo de sus hijos, así mismo contribuyen a la construcción de una dinámica de convivencia familiar positiva y en el desarrollo de modelos parentales adecuados para los niños y jóvenes (Sallés & Ger, 2011).

Lo que en su mayoría se espera con dichas intervenciones es que los padres o cuidadores puedan prevenir y afrontar de forma constructiva problemas y conflictos familiares que podrían generar efectos negativos en el desarrollo personal de los miembros de la familia, tanto en los niños como en los padres. En la literatura, este tipo de programas de intervención también son llamados o catalogados como programas de educación para padres o programas de formación parental, incluso como escuela para padres (Sallés & Ger, 2011; Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Así mismo, es importante destacar que una intervención puede darse en tres niveles diferentes, los cuales son prevención primaria, prevención secundaria y prevención terciaria. El primer nivel corresponde a la promoción de la salud, por lo que las acciones interventivas no van dirigidas a un individuo sino al desarrollo de planes de educación para la salud, que resulten en prácticas de prevención que se utilicen durante toda la vida y con ello evitar comportamientos de riesgo.

El segundo nivel, es decir la prevención secundaria, se caracteriza por la manifestación de una dolencia o problemática en el individuo, razón por la cual se tiene por objetivo el acompañar y ayudar a la persona en el seguimiento de su tratamiento, sea físico o psicológico, para prevenir el agravamiento de la dolencia. Por último, la prevención terciaria es aquella donde existe ya una

problemática de alta complejidad derivada de la desatención en los niveles anteriores, por lo que la intervención suele ser de tipo especializada e incluye el seguimiento de pacientes en tratamiento clínico, quirúrgico, quimioterápico y radioterápico (Fernandes, Carmo y Jiménez, 2009).

3.1 Enfoques de los programas con padres

Como ya se mencionaba con anterioridad, pese a que los programas para padres cambian de nombres o varían en sus componentes, la finalidad de estos siempre está encaminada a favorecer las capacidades de los padres y promover con ello el desarrollo de sus hijos. Sin embargo, no se debe perder de vista que todos los programas de intervención encaminados a la adquisición de competencias parentales, puede implementarse con distintas metodologías de acuerdo con el tipo de enfoque que se elige.

Carlos Martín (2005, citado en Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez y Rodríguez, 2009) clasifica a los programas de educación parental en dos grupos o enfoques que son: a) los de acceso universal, dirigidos a todos los padres y las madres con la finalidad de informarlos y prepararlos en sus deberes y responsabilidades; y b) los de acceso limitado, que en su mayor parte están dirigidos a un determinado tipo de familias, en su mayoría en situación de riesgo para el niño o para la estabilidad familiar. Por otra parte, Salles & Ger (2011) retoman dicha clasificación de dos grupos y además identifican tres tipos de programas con padres, que son los programas de formación para padres y madres, los programas de intervención familiar y la intervención terapéutica propiamente, de estos solo retomo los dos primeros, ya que son los que incluyen una intervención que contemplan tanto a padres como a hijos.

Los programas de formación para padres y madres se caracterizan por **ser preventivos y de acceso universal** (Salles & Ger, 2011), pues están dirigidos a todos los padres y madres que deseen

participar. Su finalidad es formar a los padres en temas relacionados con las competencias parentales y enseñarles las destrezas necesarias para desarrollar su rol materno o paterno de forma adecuada; las acciones que se implementan en estos programas van encaminadas a proporcionar información, asesoramiento y prevenir problemas (por lo que pueden ser descritos también como psicoeducativos). Con lo referente a su metodología, estos programas suelen constar de varias sesiones con un mismo grupo intentando buscar soluciones o mejorando las prácticas de los padres, ofreciendo así un servicio a un gran número de familias para prevenir retrasos en el desarrollo y pautas educativas inadecuadas. Un ejemplo de estos tipos de programas son los que ofrecen un servicio de cuidados prenatales a las madres primerizas y/o masaje infantil, o bien, por ejemplo, los programas de formación para madres y padres, las llamadas “Escuelas de padres” que pretenden informar y formar a un gran número de padres y madres. Suelen organizarse a través de centros educativos o de salud, a escala municipal o estatal.

Por otra parte, los programas de intervención parental o familiar son considerados **de acceso limitado** porque al contrario de los primeros, están dirigidos a familias que presentan problemas o dificultades específicas y que, por circunstancias diversas, les faltan elementos para poder ejercer las competencias parentales de forma adecuada. Para la implementación de la intervención de estos programas, se consideran siempre los recursos disponibles en el entorno social y comunitario que ayuden a adquirir o mejorar las competencias parentales del núcleo familiar y que permitan llevar una intervención conjunta con propuestas coherentes; en cuanto a su metodología, esta es variada pues depende del tipo de problemática a la que va dirigida. Por ejemplo, este tipo de programas pueden estar dirigidos a padres y madres con nivel educativo y económico bajo; para la prevención o disminución del abuso infantil y la negligencia, para la prevención o disminución de la violencia y la delincuencia juvenil; para la educación de hijos con discapacidades o con problemas de

conducta y para la educación parental de las madres adolescentes, para la mejora en las relaciones de padres e hijos, entre otros.

3.2 Aspectos generales de los programas de prevención para padres

Es importante resaltar que entre los programas orientados a padres se pueden encontrar diferencias en su forma de organizarse, en la configuración de sus objetivos, en los contenidos, en los métodos y procedimientos de evaluación, debido a que estos elementos depende de las necesidades de los participantes, las características del contexto del que surge la intervención, los enfoques teóricos que enmarcan los programas y los modelos de intervención adoptados; en otras palabras, estos elementos modifican el desarrollo y aplicación de los programas para padres (Sallés & Ger, 2011).

Sin embargo, los autores Salles & Ger (2011) mencionan que a pesar de las diferencias que puedan existir en la configuración de los programas, todo programa dirigido a padres debe considerar al menos los siguientes aspectos: 1) Formar a los padres, para mejorar las habilidades en la detección de las necesidades de sus hijos y su cobertura; 2) Fomentar y trabajar la capacidad de empatía, para ponerse en el lugar del hijo, verlo de forma diferenciada y respetar sus tiempos evolutivos; 3) Conocer el modelo de crianza del que parten y trabajar los cambios en los aspectos no adecuados (roles, pautas educativas, hábitos, límites, etc.); 4) Ayudar a que los padres puedan abordar los conflictos conductuales que aparecen en los distintos momentos evolutivos de sus hijos, saber lo que significan estos y dotarlos de estrategias para afrontarlos (pataletas, rutinas de sueño, miedos, llantos, agresividad, etc); y por último, 5) Conocer los procesos de socialización que tienen con sus hijos (por ejemplo si tienen una relación cálida y afectiva o distante y castigadora), ayudarlos a reflexionar sobre las disfuncionalidades y a vincularse a una red de apoyo para favorecer los procesos de adquisición de autonomía de los menores.

Siguiendo este punto, María José Rodrigo y colaboradores (2015), especifican que el apoyo a las competencias de los padres se puede llevar a cabo mediante tres tipos de modalidades de atención, las cuales son las visitas domiciliarias, la atención grupal y la atención comunitaria; a continuación se explica cada una de estas modalidades.

- a) **Visitas domiciliarias:** Proporciona una atención individualizada a la familia que permite conocer su hábitat, observar rutinas e interacciones en su entorno natural, para así adaptar las actividades en las que puede colaborar la familia, dependiendo de sus recursos y características de cada miembro. Como objetivos suele abarcar el promover las conductas parentales relacionadas con la promoción de la salud, el cuidado y la educación de los hijos, así como la mejora de las relaciones de las figuras parentales con los hijos. Además, suelen llevar a cabo medidas para reducir la tensión y el estrés familiar, lo que mejora el ambiente social y físico que rodea al niño y cubre sus necesidades emocionales, de aprendizaje y de estimulación.

- b) **Atención grupal:** Como su nombre lo indica, consta de reuniones grupales que buscan promover los cambios cognitivos, afectivos y de comportamiento en los padres, dichos cambios ofrecen oportunidades de aprendizaje que posibilitan la reconstrucción u optimización del ejercicio de la parentalidad. Así pues, en su transcurso los padres adquieren nuevas competencias que contribuyen a configurar el propio rol del padre o madre dentro del escenario familiar acorde con sus principios, intereses y motivaciones; para que con ello puedan, en situaciones futuras, tomar decisiones flexibles considerando las circunstancias y características de sus hijos.

Todo esto desarrollado mediante un escenario grupal que incluye el intercambio de experiencias, la negociación y el consenso con otros participantes.

- c) Atención comunitaria: Consta de acciones que favorecen la existencia de un desarrollo comunitario apropiado para servir como fuente de apoyo a los padres y facilitar la intervención familiar cuando sea necesario. Algunas de estas acciones son la promoción de los recursos de la comunidad (por ejemplo ludotecas, centros infantiles o programas de ocio); promover la actuación de forma coordinada con otras instituciones y servicios para detectar situaciones de riesgo; o el cambio de acciones públicas que favorezcan la protección de los niños y las familias.

Su finalidad es impulsar y apoyar los procesos de integración o transformación social que benefician a las familias, por lo que la metodología que suelen implementar es de tipo participativa y construcción colectiva.

Conviene señalar que estas tres modalidades brindan las ventajas de que se pueden utilizar con familias normalizadas para apoyarlas en alguna transición de la vida como por ejemplo el nacimiento de los hijos, su transición a la adolescencia de estos, la compatibilidad del trabajo y la vida familiar, entre otras. También para apoyar a los padres en situaciones familiares derivadas de eventos estresantes o en situaciones de adversidad psicosocial que suelen generar un impacto mayor sobre el desarrollo del niño (por ejemplo, la desaparición o abandono de uno de los padres, una enfermedad crónica o los problemas escolares de los hijos), lo cual derivaría en programas de intervención con acceso limitado, por la existencia de una población con problemas o dificultades específicas.

Es evidente que un programa puede contener más de una modalidad, sin embargo, dichas combinaciones deben hacerse teniendo en cuenta el tipo de necesidades de apoyo que requieren los padres y que son resultado de la gravedad de las situaciones que han de superar la familia (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015).

3.3 Programas basados en evidencia

Los programas basados en evidencia son programas psicoeducativos y comunitarios que cumplen con estándares rigurosos, como contar con una teoría científica base, un diseño de investigación riguroso, una alta calidad en la implementación del programa y un control de los factores participantes en el contexto de la intervención que contribuye a la réplica de los resultados; dichos estándares también ayudan a que el programa sea alto en calidad, útil y además eficaz (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015).

Al respecto, Kumpfer & Alvarado (2003) consideran que para que un programa sea de calidad, debe contener por lo menos las siguientes características:

- Basado en la teoría, lo que implica que tengan un modelo de cambio que deseen promover.
- Centrado en las familias, esto implica que se trate de mejorar las relaciones familiares para crear un ambiente positivo.
- Contenga un manual, donde se describan y desarrollen todos sus detalles para que pueda ser fielmente replicado.
- Contenga una temporalización adecuada, esto quiere decir que el programa se aplique cuando sea más necesario y efectivo, teniendo en cuenta la prevención.

- Con la duración correcta, la frecuencia e intensidad apropiada.
- Accesible, es decir se proporcionan los servicios oportunos para facilitar la asistencia al programa y su continuidad.
- Adaptado a los participantes, en otras palabras, que sea sensible a las diferencias culturales y satisfaga las necesidades de los participantes.
- Cuento con un respaldo institucional.
- Considere siempre la flexibilidad como un elemento clave, con relación a qué se puede trabajar desde varios niveles, con diferentes ritmos y los recursos disponibles.
- Que su implementación respete la fidelidad en los contenidos y metodología del programa, es decir, que el programa se imparta sin intercalar elementos extraños a este.

Por otra parte, Webster & Reid (2006) contemplan que existen una serie de principios que pueden guiar en la selección e implementación de intervenciones basada en evidencias para que resulten exitosas, estos son:

- La intervención suele ser más efectiva si se implementa de forma temprana, por ejemplo, en el caso específico de las intervenciones basadas en la familia, éstas tienen mejores efectos cuando los niños son menores de 8 años.
- El programa debe contener un modelo integral que se base en el desarrollo del niño y contemple la reducción de los factores de riesgo (por ejemplo, prácticas disciplinarias severas de padres o maestros), así como la promoción de factores de protección (tales como la promoción de competencias sociales, emocionales y académicas de los niños en su entorno).

- La intervención debe incluir poblaciones que tienen un riesgo elevado de desarrollar problemas de conducta infantil. Dichas poblaciones suelen incluir a los padres solteros adolescentes, familias que viven en la pobreza, padres adoptivos, padres divorciados y familias con un niño que presenta problemas de conducta temprana.
- Para la correcta implementación del programa, se desarrollaron rigurosos procesos de capacitación y certificación que garantizan que las intervenciones se ofrecen con fidelidad cuando se difunden.
- Una de las formas más efectivas de facilitar la adopción a gran escala de programas de prevención con apoyo empírico es que las agencias gubernamentales y las fundaciones privadas financien su difusión.

Sin embargo, Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez (2015) agregan que la calidad de un programa basado en evidencias no solo se observa en su diseño para la implementación, sino también se puede denotar en su diseño evaluativo. Así pues, si un programa basado en evidencias demuestra tener un buen diseño para su implementación y además los resultados tras su evaluación demuestran que el programa es eficaz, efectivo y eficiente, entonces se habla de un programa basado en evidencias de alta calidad.

Cuando se refiere a la evaluación de un programa en términos de eficacia, está implica la comprobación sobre si dicho programa ha producido los cambios esperados en los destinatarios elegidos y estos son resultado de sus objetivos, su metodología y contenidos que fueron propuestos para su implementación. Además, supone llevar una serie de controles estadísticos relacionados con comparaciones pre-post test, con grupos de control equivalente o comparables, asignación al azar de participantes al grupo control y al grupo que recibe el programa, la variedad de la intensidad del programa, la exploración de los efectos a medio y largo plazo y el seguimiento.

Por otra parte, cuando se trata de la evaluación sobre la efectividad del programa se busca demostrar la capacidad del programa para lograr resultados en condiciones reales tras su implementación, por lo que debe considerarse los niveles de abandono que tuvo el programa y averiguar para quienes sí resultó (lo que incluye la edad, sexo, cultura, tipo de grupo entre otras características). Este tipo de evaluación suele apoyarse del uso de cuestionarios, observaciones, registros cualitativos que sean de calidad y que cumplan los criterios de fiabilidad y validez.

Por último, la evaluación de la eficiencia hace alusión a la capacidad del programa para lograr resultados con el mínimo esfuerzo y coste, para esta evaluación se requieren realizar análisis de los recursos utilizados, tales como los grupos de padres que se han beneficiado con el programa, el número de sesiones y las observaciones realizadas. Así, con este tipo de evaluación se puede conocer la utilidad social del programa en función de términos costo-beneficio que representan los recursos humanos y materiales invertidos en el programa (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015).

En resumen, en este capítulo se han revisado las modalidades de los programas interventivo dirigidos a padres y la importancia de estos en la capacitación de los padres, ya que les brinda la oportunidad de incrementar sus competencias parentales, lo que a su vez también logra resultados en el desarrollo del niño. Por lo anterior, la presente tesis está orientada a la investigación de los programas de intervención dirigida a padres con la finalidad de revisar y describir qué componentes son incluidos en dichos programas y además efectivos en la promoción del desarrollo socioemocional del niño. A continuación, en el siguiente apartado se expone la metodología de dicha investigación.

Capítulo 4 Método

4.1 Justificación

De acuerdo con Reca (1969) el medio que rodea a un niño impacta en la formación de sus sentimientos, de su carácter, así como en sus acciones y corriente de ideas. Dicho medio, según la misma autora, está conformado por elementos básicos universales que clasifica según su nivel de importancia, así en primer lugar coloca a los miembros de familia (padres, hermanos, abuelos y familiares muy allegados), después sitúa al hogar o comunidad donde reside el niño (considerando un aspecto material y espiritual), y por último considera a la escuela (actividades y vinculaciones escolares). En este sentido, si bien la promoción del desarrollo de los niños se puede dar en las tres esferas que se menciona con anterioridad, la primera instancia que promueve el desarrollo del niño (tanto a nivel socioemocional como cognitivo) son los padres o cuidadores primarios (Barudy, 2005; Bornstein, 2016; Galinsky, 1987; Masten & Curtis, 2000; Lacunza, 2010; Zamora, Vega y Poncelis, 2011).

Ante dicha promoción del desarrollo infantil, el informe anual 2018 de la UNICEF sobre la situación de la infancia en México, indicó que en nuestro país habitan 39.2 millones de niños, niñas y adolescentes, de los cuales el 18% que son niñas y niños menores de 5 años no tienen un adecuado nivel de desarrollo; esta situación es relevante dado que diferentes autores y especialistas han demostrado que una de las etapas más fundamentales en la vida de todo los niños y niñas es la de sus primeros cinco años, ya que en esta etapa se forman las bases de su desarrollo físico, cognoscitivo o intelectual y socioemocional, razón por la cual es importante garantizarles sus derechos a la salud, educación, nutrición, protección y cuidados. (UNICEF, 2018; SEP, 2017).

El desarrollo de un niños puede ser descrito como una secuencia ordenada, donde las habilidades y los conocimientos posteriores se apoyan de la base que formaron los que ya están adquiridos (Tovar, Pastor, Lemus, Ocon y Pérez, 2011); en el caso específico del área socioemocional, para impulsar un adecuado desarrollo se debe fomentar en los niños la identificación y expresión de las emociones, la regulación de la conducta y el establecimiento de relaciones sociales con las personas adultas significativas, así como con sus pares o niños de la su edad. Lo anterior beneficia a que los niños en etapas posteriores a la preescolar sean capaces de lograr un ajuste social en ámbitos distintos al familiar y ante demandas de sus diferentes contextos sociales (Zamora, Vega y Poncelis, 2011).

Así pues, si se quiere influir en que los niños adquieran un desarrollo socioemocional adecuado, una forma sería mediante acciones destinadas a incrementar las competencias parentales ya sea promoviendo su adquisición, facilitando la mejora de las mismas o incluso rehabilitando (cuando sea necesario) (Sallés & Ger, 2011); los programas de intervención orientados a los padres, buscan facilitar que los padres y madres adquieran estrategias y habilidades (competencias) que les permita ser eficaces en promover el desarrollo de sus hijos. Por lo anterior, la importancia de analizar el impacto de estos programas interventivos sobre las habilidades socioemocionales de los hijos radica en que esto permitiría identificar los componentes que son exitosos promoviendo el desarrollo socioemocional del niño en los programas de intervención para padres, y con ello promover la inclusión de dichos componentes en aquellos programas futuros que busquen mediante la intervención parental optimizar el desarrollo socioemocional del niño preescolar.

4.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los componentes que integran los programas de intervención para padres y con qué resultados en el desarrollo socioemocional del niño o en las competencias del padre se asocian dichos componentes?

4.3 Objetivo General

Revisar la literatura disponible relacionada a los componentes que integran los programas de intervención con padres que favorecen el desarrollo socioemocional del niño preescolar.

4.4 Objetivos específicos

- Identificar los programas de intervención con padres que favorecen el desarrollo socioemocional.
- Analizar los componentes de los programas de intervención con padres.
- Reportar los resultados obtenidos en las competencias de los padres.
- Mostrar los resultados en el desarrollo socio emocional de los niños.

4.5 Tipo de Estudio

La presente, fue una investigación documental de carácter descriptivo (Rojas, 2013), que recopiló los programas de intervención para padres que favorecen el desarrollo socioemocional en los niños preescolares con la finalidad de analizar sus características y componentes, para así describir los resultados que logran estas intervenciones en la promoción del desarrollo socioemocional de los niños y en las competencias de los padres.

4.6 Criterios para la recopilación de programas

Para la revisión documental se establecieron previamente criterios de inclusión y exclusión que facilitarían los procesos de búsqueda y análisis de la información.

Los criterios de inclusión fueron:

- Está diseñado para favorecer el desarrollo en alguna de las siguientes áreas:
 - Social
 - Emocional
- Incluye la participación de padres o madres de niños de los 3 a los 5 años de edad, sin importar si se incluye edades posteriores o el rango de inicio es anterior a los 3 años y el rango no supera.
- El programa de intervención tiene al menos un estudio publicado en una revista arbitrada durante en un periodo no mayor a los 20 años.
- Cuenta con un tiempo y número de sesiones específicos.
- Esta en idioma inglés o español.

Por otra parte, se establecieron como criterios de exclusión que:

- El programa de intervención fue diseñado para usarse en edades posteriores que no incluyen la etapa preescolar.
- Su diseño fue exclusivo para padres que se enfrentan a condiciones individuales, familiares o ambientales desafiantes o cuyos hijos se enfrentan a condiciones particularmente desafiantes en su desarrollo (específicamente trastornos).
- La intervención incluye únicamente visitas domiciliarias.

- No se obtuvo información disponible sobre la intervención en el periodo que se llevó a cabo la revisión (agosto 2019 a diciembre 2019).

4.7 Categorías de análisis

Para llevar a cabo la revisión de los programas de intervención recopilados, se implementaron 8 categorías de análisis, las cuales fueron:

1) Nombre del programa de intervención

Se especifica el nombre de la intervención y sus autores.

2) Edad a la que va dirigida la intervención

Incluye la edad o rangos de edades de los niños a la cual está dirigida la intervención.

3) Objetivos de la intervención

El propósito o meta por alcanzar del programa de intervención.

4) Número de sesiones

Se considera el número específico de las sesiones y su tiempo estimado.

5) Principales elementos de la intervención

Se incluyen los elementos teóricos y prácticos que fundamentan la intervención del programa, aquellos que considera necesarios para que la intervención tenga éxito y dé los resultados deseados que busca fomentar.

6) Resultados esperados para los padres

Las modificaciones (en términos de incremento o reducción) que se generan en las habilidades parentales:

- Incremento en las relaciones o interacciones positivas del padre con el niño.
- Incremento en prácticas de disciplina positiva.
- Incremento en el bienestar del padre (prevención de la violencia, estrés en la crianza y conflictos interparentales).
- Incremento en el conocimiento de desarrollo infantil.
- Reducción de maltrato infantil

7) Resultados esperados para el niño

Las modificaciones (en términos de incremento o reducción) que se observan en el niño.

- Desarrollo social: como interacción con pares, interacción con adultos.
- Desarrollo emocional: como reconocimiento de emociones, regulación de emociones, conductas agresivas, mejora en la relación entre padres e hijos.

8) Instrumentos

Se reportan los diferentes métodos de medición (estandarizados y no estandarizados) que se implementaron para reportar los resultados del programa interventivo.

Capítulo 5 Análisis de Resultados

Se llevó a cabo una búsqueda de programas de intervención con padres que favorecen el desarrollo socioemocional del niño preescolar, a través de cinco bases de datos las cuales fueron Pubmed, PsycInfo, Scielo, Dialnet y Redalyc; utilizando como palabras claves: parenting intervention, parenting program, emotional development preschoolers. De dicha búsqueda se obtuvieron un total de 20, 972 artículos sobre programas preventivos en padres (Pubmed = 9880 artículos, PsycInfo = 262, Scielo= 47, Dialnet = 3 y Redalyc = 10, 780) de los cuales solo 65 artículos trataban sobre programas que cumplían con los criterios de selección, dando como resultado final un total de 14 programas aptos para su análisis según los fines de esta investigación.

De los programas recopilados, ocho fueron realizados en Estados Unidos, dos fueron creados en España, dos más fueron hechos en Irlanda, uno en Australia y uno en México. A continuación, se presenta la descripción y el análisis de los programas preventivos obtenidos.

5.1 Programa Adults and Children Together-Raising Safe Kids (ACT_RSK)

El programa fue desarrollado en Estados Unidos por la American Psychological Association (APA) en 2006 y está dirigido a padres y madres con niños entre los 0 y 8 años; con la finalidad de ayudar a los padres y cuidadores a proveer un ambiente seguro en el cual se pueda criar a los niños sin violencia.

Por tanto, su objetivo es educar a padres y cuidadores sobre la crianza positiva y eficaz, para así fortalecer a las familias y crear un ambiente seguro y saludable que prevenga el maltrato infantil. Y se imparte en formato grupal, de nueve sesiones, con duración de 2 horas.

Principales elementos de la Intervención

La intervención considera cuatro elementos que son:

- Los primeros años de la vida son una etapa crítica del desarrollo pues los niños aprenden habilidades básicas que tienen un efecto a largo plazo en sus vidas.
- Los padres y cuidadores pueden ser los mejores modelos de comportamiento.
- La exposición al maltrato temprano en la vida puede tener un impacto grave y duradero en el desarrollo emocional, cognitivo y conductual del niño.
- El método y las técnicas de las entrevistas motivacionales (MI, por sus siglas en inglés) están integradas para ayudar a los padres a decidir cambiar sus prácticas de crianza y fomentar cambios positivos en el comportamiento.

Resultados esperados para los padres y niños

Este programa logra como resultado en los padres un incremento de las prácticas y actitudes de crianza positiva; tales como prácticas disciplinarias positivas, el incremento del bienestar de los padres y un aumento en el conocimiento del desarrollo infantil.

En relación con los niños, los resultados que se reportan son un aumento en sus competencias socioemocionales.

5.2 Programa Aprender a Convivir en Casa (ACC) [Learning to Live Together at Home program ACC].

Es un programa de prevención universal de entrenamiento para padres y madres que tienen hijos en educación infantil, fue desarrollado en 2016 por Alicia Benavides-Nieto, María Fernández, & M. Carmen Pichardo en España. Está dirigido a las familias españolas con niños en edad preescolar

para prevenir problemas de comportamiento, la delincuencia juvenil y el acoso, así como promover un funcionamiento óptimo de la familia y el bienestar de los padres.

La intervención tiene por objetivos 1) aumentar la competencia educativa de los padres y madres participantes en el programa; 2) mejorar el clima social de las familias participante; 3) mejorar la competencia social de niños y niñas de Educación Infantil cuyos padres sean participantes del programa y 4) prevenir los problemas de conducta de niños y niñas participantes.

Las sesiones están programadas de forma grupal con una duración de una hora y treinta minutos, siendo un total de diez sesiones.

Principales elementos de la Intervención

Este programa intenta fomentar las funciones de las familias desde las tres perspectivas planteadas tras la revisión de la literatura:

- 1.El desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos de las familias,
- 2.El desarrollo óptimo de los hijos
- 3.El desarrollo óptimo de las familias como conjunto, con el objetivo de mejorar el sistema familiar en su conjunto.

Resultados esperados para los padres y niños

Los resultados que se reportan son un incremento en la utilización del estilo parental democrático o equilibrado en la vida cotidiana.

En cuanto a los niños, los resultados que se reportan son una mejora en las habilidades relacionadas con la cooperación social, la independencia social, y las habilidades adaptativas. Logrando incluso una disminución en los problemas de conducta.

5.3 Programa Circle of Security (COS)

El programa fue desarrollado en Estados Unidos por Glen Cooper, Kent Hoffman & Bert Powell (2002); está dirigido a los padres con niños entre cero y cinco años 0 a 5 años y lo que busca es desarrollar un apego seguro entre los niños y su cuidador.

Así pues, los objetivos que se plantea esta intervención son:

- Promover o fomentar el cambio hacia una seguridad en el apego padre-hijo para mejores resultados del niño.
- Ayudar a los padres a reconocer pistas que manifiestan los niños que señalan exploración y la búsqueda de un refugio de seguridad.
- Ayudar a los padres a aprender respuestas apropiadas y a ser sensibles a las necesidades de apego de su hijo

Está programado para desarrollarse de 5 a seis sesiones grupales o individuales donde inclusive hay revisiones de material videográfico.

Principales elementos de la intervención

Se basa en la teoría del apego, la teoría de relación de objetos y la teoría del sistema familiar; a partir de las cuales generar cinco objetivos para el cuidador, los cuales son:

1. Explorar una relación con su hijo, estableciendo al terapeuta o al grupo como una base segura para el cuidador.
2. Apoyar la “sensibilidad y respuestas apropiadas” mediante el aprendizaje relacionado con las necesidades de apego del niño.

3. Aprender a identificar las señales que muestran los niños acerca de su estado interno y sus necesidades, especialmente con respecto al apego durante la exploración de los niños.
4. Aumentar la empatía, reforzando la reflexión acerca de sí mismo y las emociones del niño, las cogniciones y conductas durante las interacciones.
5. Aumentar la reflexión sobre el impacto del propio historial de desarrollo en el comportamiento como cuidado.

Resultados esperados para los padres y los niños

Los resultados que el programa reporta en los padres son un incremento de las prácticas y actitudes de crianza positiva, así como una mejora en su bienestar y reducción en el estrés de la crianza. Con lo referente a los niños, los resultados giran en torno a una mejora en el apego y/o relación del niño con el padre.

5.4 Programa Legacy for Children

Fue desarrollado en 2012 por el Centers for Disease Control Developer, en Estados Unidos y está dirigido a las madres con niños entre cero y cinco años con la intención de fomentar la responsabilidad y compromiso maternal, en el sentido de dedicar mayor tiempo y energía a los hijos. Así mismo, Legacy for Children busca fomentar relaciones receptivas y sensibles entre madre e hijo y apoyar a las madres como guías de la regulación emocional y del comportamiento de sus hijos, para lograr con ello un incremento en el desarrollo verbal y cognitivo en sus hijos, al mismo tiempo en que las madres adquieren un sentido de pertenecía en su comunidad.

Las sesiones están programadas para ser de forma grupal, una vez a la semana, con una duración de una hora y media o inclusive dos horas; todo esto durante tres a cinco años, pues les interesa monitorear el desarrollo del niño.

Principales elementos de la Intervención

Este programa toma cuatro áreas clave de la crianza de los hijos: la autoeficacia de los padres, la relación padre-hijo, la responsabilidad de los padres y un sentido de comunidad. Así mismo, considera de importancia la discusión entre madres sobre las prácticas de crianza de una manera libre de juicios y con aceptación, para después fijar metas de crianza con apoyo de la comunidad. Además, se enfoca en reforzar la adquisición de conductas positivas de crianza en las madres participantes, a través de interacciones sensibles con sus hijos para que logren sentirse más eficientes en su crianza.

Los facilitadores se centran en reforzar el contenido de las interacciones grupales con apoyo individualizado y en apoyar la habilidad de cada madre para juzgar qué es lo mejor para ellas y sus hijos.

Resultados esperados para los padres y los niños

El programa no documenta los resultados en las madres, únicamente explica que hay una disminución de su estrés en la crianza y se centra en los resultados en los niños a largo plazo. Entre estos resultados está un aumento en la competencia social y emocional de los niños, además de disminuir los riesgos de problemas de conducta y conductas hiperactivas.

5.5 Nurturing Parenting Programs

Es un programa estadounidense, diseñado por Matthew, Wang, Bellamy & Copeland (2005) y está dedicado a fomentar las habilidades de una crianza enriquecedora, para reducir el maltrato y descuido de los niños de cero a cinco años. Su intervención tiene por objetivos detener el ciclo multigeneracional de maltrato infantil, empoderar a las familias para ser autosuficientes,

incrementar los conocimientos y habilidades de los padres en relación con el desarrollo infantil, además de aumentar el apego y las experiencias familiares positivas.

La planeación de sus sesiones es en un formato grupal e individual y varía según el nivel de prevención que se desee dar a los participantes. Así pues, si se trata de una prevención primaria se dan nueve sesiones grupales y 18 sesiones individuales; en cambio si la prevención es secundaria se dan 27 sesiones grupales y 55 sesiones individuales, de manera semanal con una duración de dos y media horas.

Principales elementos de la Intervención

Los elementos que considera con base a una intervención primaria y secundaria son:

- Educación integral a los padres.
- Reemplazar las prácticas dañinas de la crianza con la promoción de lazos prenatales y apego neonatal.
- Trabajar la empatía hacia las necesidades del niño, autoconsciencia y comprensión de la infancia propia de los padres.
- Trabajar la sensación de empoderamiento de los padres, para que puedan tomar buenas decisiones que fomenten la salud personal y comunitaria.

Resultados esperados para los padres y los niños

Los resultados que se reportan en los padres son un mejoramiento en el apego y cohesión familiar, un incremento en la disciplina positiva que se ve reflejado en la reducción del castigo corporal hacia sus hijos que permanecen incluso después de seis meses de la intervención. Así mismo se genera un incremento en los conocimientos del desarrollo infantil que les ayuda a ajustar las

expectativas que tienen sobre sus hijos según su etapa de desarrollo. Además, produce una reducción en la ansiedad de los padres y un aumento en su autoeficacia.

En cuanto a los resultados que el programa genera en los niños se encuentra una reducción de conductas problemáticas, tales como agresión, dominio, inseguridad social e inmadurez académica. Lo cual se ve reflejado en la mejora de sus conductas sociales y emocionales.

5.6 Programa Parents as Teacher (PAT)

En un programa estadounidense desarrollado por Wagner, Spiker & Linn (2002) dedicado a la educación para la crianza y se caracteriza por ser de acceso universal a las familias, también está enfocado a la detección temprana de retrasos en el desarrollo y problemas de salud de los niños de cero a 8 años, brindando conocimiento a los padres sobre el desarrollo, primera infancia, prácticas de crianza y preparación escolar.

Por lo anterior, el programa tiene cuatro objetivos que son: 1) aumentar los conocimientos de los padres acerca del desarrollo en la primera infancia y mejorar las prácticas de la crianza; 2) proporcionar la detección temprana de retrasos en el desarrollo y problemas de la salud; 3) prevenir el maltrato y descuido infantil; y 4) incrementar la preparación escolar y el éxito académico de los niños.

Consta de un seguimiento durante dos años por lo que consta de un formato de una sesión individual de 60 minutos cada dos semanas o cada mes durante dos años, además de 12 sesiones grupales cada año (una por mes).

Principales elementos de la Intervención

El programa está basado en las teorías de ecología humana, empoderamiento, autoeficacia y crianza de acuerdo al desarrollo del niño. Por lo que toma como elementos principales tres áreas, las cuales son la interacción padre-hijo, la crianza que se centra en el desarrollo y el bienestar familiar.

Así mismo considera los cinco dominios esenciales del desarrollo en el niño propuestos por la Comunidad de la Oficina Nacional Head Start, que son el desarrollo del lenguaje, desarrollo cognitivo, desarrollo social, desarrollo emocional y el desarrollo físico; todos estos conjuntados con enfoques del aprendizaje.

Resultados esperados para los padres y los niños

Los efectos que se reportan en los padres tienen que ver con el incremento de la comprensión del desarrollo infantil y el progreso en sus prácticas de crianza; dichos resultados se ven reflejados en la mejora de sus competencias parentales tales como pasar más tiempo de calidad con sus hijos contando cuentos, recitar versos o cantarles; y en las habilidades para promover la preparación escolar en casa fomentando la lectura y el lenguaje en sus hijos. Así mismo, genera un aumento de participación parental en las reuniones en el aula y tareas escolares.

En cuanto a los resultados que se ven reflejados en los niños está un mayor desempeño cognitivo, el avance en las habilidades del lenguaje, en habilidades sociales y en el dominio de tarea. Dichos resultados fueron consistentes en mediciones estandarizadas de lectura, matemáticas y lenguaje, donde los niños participantes del programa obtuvieron puntajes altos.

5.7 Programa Preparing for life (PFL)

El programa Preparing for Life o PFL (Orri, Cote, Tremblay & Doyle, 2019) tuvo una sola aplicación y consiste en una intervención para la primera infancia (de cero a cinco años) dirigido a familias que viven en comunidades con bajos niveles socioeconómicos de Dublín, Irlanda. La intervención incluye un programa de visitas al hogar, un curso de masaje para bebés y el Programa Triple P (Positive Parenting Program). El programa busca promover el desarrollo de los niños mediante el apoyo a los padres desde el embarazo hasta la edad de cuatro o cinco años, a través de mejorar las competencias de los padres y fomentar la provisión de un entorno hogareño de alta calidad.

Su formato consta de un seguimiento, por lo que durante los primeros cinco años, los padres que participan reciben visitas quincenales a domicilio que se centran en lograr que los padres identifiquen los hitos del desarrollo y las prácticas de crianza adecuadas, utilizando un plan de estudios de 210 hojas que cubren el desarrollo cognitivo (22 hojas de consejos), el desarrollo del lenguaje (25 hojas de consejos), los enfoques de aprendizaje (30 hojas de consejos), desarrollo socio-emocional (60 hojas de consejos), y la salud física (105 hojas de consejos).

Las sesiones de masajes para bebés (las cuales solo son cinco) tienen una duración de dos horas, para promover la comunicación recíproca entre padres e hijos y fomentar la participación temprana con el programa. Así, al cumplir los niños dos años de edad los padres reciben el Programa de Crianza Positiva (Triple P) que consta de 5 sesiones grupales de dos horas en el centro de la comunidad local.

Principales elementos de la Intervención

El programa toma como base la literatura que asocia el ambiente familiar con los resultados en los niños; lo cual enuncian en dos premisas que son:

- La calidad y cantidad de estimulación y apoyo disponible en el ambiente del hogar es un predictor esencial de desarrollo cognitivo y socioemocional saludable.
- El ambiente en el hogar abarca tanto 1) los factores relacionales, tales como la calidad de la crianza, el calor maternal, sensibilidad y capacidad de respuesta hacia el niño, así como 2) los factores materiales, tales como organización de la familia y la disponibilidad de recursos y materiales de aprendizaje.

Resultados esperados para los padres

La intervención no se centró en documentar los resultados generados en los niños, sino más bien en los efectos generados en los padres, los cuales fueron un incremento en la calidad del ambiente en el hogar, la mejora en las habilidades para hacer frente a los problemas de comportamiento del niño, el incremento en las interacciones de calidad entre padres e hijos y el progreso para detectar de mejor manera las necesidades del niño durante sus diferentes periodos de desarrollo.

5.8 Programa de Crianza Estrella

Fue desarrollado en México por Pedro Solís Cámara y colaboradores (2000); el programa consta de dos versiones, coherentemente integradas en su enfoque y contenido: uno para padres de niños de uno a tres años de edad y otro para padres de niños de tres a cinco años. Incluye la Guía de líderes para la crianza que es un libro de 200 hojas dirigido al entrenamiento de las personas que, a su vez entrenan a mamás y/o papás.

Esta intervención ofrece un enfoque que lleva a los padres de las emociones al pensamiento y de ahí al comportamiento. Su objetivo es enseñar a los padres de familia los conocimientos, estrategias y técnicas para favorecer una socialización adecuada de sus niños, a través de las estrategias “Alto, Piensa, Pregunta y Responde”. Se divide en 4 segmentos principales y los temas incluyen las etapas del desarrollo, el establecimiento de expectativas, las técnicas disciplinarias y las técnicas de crianza positiva.

Las sesiones están diseñadas de manera grupal, con una duración de dos horas y media durante ocho semanas; para cada segmento o tema se toman dos sesiones.

Principales elementos de la Intervención

Este programa fue desarrollado a partir de los principios cognitivo-conductuales, tomando conocimientos de la pediatría, la psicología infantil, y la crianza. Para modificar los comportamientos de manera exitosa, fueron relevantes los descubrimientos derivados de la psicología evolutiva y las teorías del aprendizaje; de las cuales formularon cuatro premisas que son:

1. Los padres necesitan comprender cómo sus propias historias, sus personalidades únicas, los factores estresantes en su vida actual y los niños mismos afectan el cómo piensan, sienten y se comportan al estar frente a ellos.
2. Los padres deben aprender a establecer una perspectiva evolutiva adecuada para la edad de su niño, que sea sensitiva al temperamento único de cada niño; esa perspectiva contribuye a establecer expectativas adecuadas para sus niños, lo que a su vez reduce los comportamientos problema.

3. La relación padres-niños es fortalecida cuando los padres aplican la crianza positiva, la cual fomenta aún más el desarrollo de comportamientos prosociales en los niños.
4. Técnicas para el establecimiento de límites, basadas en principios de la teoría del aprendizaje, necesitan implementarse de una manera consistente para manejar de manera eficiente los comportamientos retadores que presentan los niños pequeños.

Resultados esperados para los padres y niños

Los resultados que se producen en los padres incluyen una reducción de castigos corporales, pues se erradican los golpes y gritos y en su lugar los padres implementan estrategias adecuadas para la formación, como por ejemplo dar instrucciones cortas y precisas, y el uso de tiempos fuera. De igual forma hay un incremento de los comportamientos verbales y físicos positivos hacia los niños, tales como una conversación amable, halagos, el tocar y abrazar; y menos comportamientos negativos como la críticas, gritos, empujones y golpes. Lo anterior también contribuye a que en los padres y en el ambiente familiar exista menos estrés y se den las interacciones positivas padres e hijos. Por último, otro efecto que la intervención genera es la adecuación de las expectativas de los padres al desarrollo actual de sus hijos, lo cual también les ayuda a implementar las prácticas de crianza adecuadas.

En el caso de los niños, los resultados que se pueden ver son una mejora en los comportamientos verbales y físicos positivos (por ejemplo, la cooperación en tareas solicitadas y caricias hacia los padres); y por tanto una disminución en comportamientos negativos como gritos, quejas, llantos, golpes y pataleos. Finalmente, otra consecuencia que refleja la intervención en los niños es la disminución de una desadaptación psicosocial, por la reducción de los comportamientos problemáticos.

5.9 Programa de Intervención Educativa Familiar

Desarrollado en España por Isabel Bartau Rojas y Ángeles de la Caba Collado (2009), el programa de intervención educativa familiar está dirigido a los niños entre tres y catorce años para fomentar el desarrollo sociopersonal de los menores y simultáneamente mejorar las habilidades parentales, aumentando los recursos familiares no solo económicos y sociales sino también educativos.

Su formato incluye cinco sesiones grupales cada quince días, de dos horas de duración en sábados; formando dos grupos uno totalmente para padres y otro para niños.

Principales elementos de la Intervención

Este programa se apoya de un enfoque educativo y positivo, basado en un modelo de educación familiar que conjunta las perspectivas de la prevención, la resiliencia y el desarrollo positivo.

Resultados esperados para los padres y los niños

Los resultados encontrados en los padres incluyen dos áreas que son las habilidades parentales y en su desarrollo personal. En la primera área, las habilidades que mejoraron fueron el cuidar, comprender y atender las necesidades básicas de sus hijos; aprender a establecer límites y controlar la conducta de sus hijos; proporcionarles apoyo y compartir actividades con sus hijos; así como el centrarse en lo positivo y estimularlos, mejorando también sus habilidades de comunicación, escucha y autocontrol; además de implementar con mayor frecuencia el rol parental democrático. En cuanto al progreso en la segunda área, los padres se vieron beneficiados de un aumento de autoestima y seguridad para abordar la relación con sus hijos y su cuidado.

Con lo referente a los efectos de la intervención en los niños, se destacan una mejora en las habilidades de interacción con sus iguales y adultos, un mayor respeto a las normas y límites que

reflejan un mayor autocontrol. También presentan una disminución de la dependencia a los adultos, de aislamiento y de rabietas y enfado descontrolado.

5.10 Programa de Padres Plus Primeros Años (PPEY)

Es un programa irlandés desarrollado por Claire Griffin, Suzanne Guerin, John Sharry y Michael Drumm (2010), que consta de una capacitación amplia para padres con niños entre los tres años y seis años ocho meses; que podría ser relevante tanto para niños con problemas de conducta como para niños con una gama de dificultades leves de desarrollo (como retraso del desarrollo, espectro autista y trastornos del habla y del lenguaje) y, por lo tanto, podrían adaptarse como una intervención de primera línea para la mayoría de los niños en edad preescolar referidos a servicios de salud infantil. Así pues, el objetivo del programa es capacitar a los padres para que puedan ayudarles a sus hijos en aspectos como la comunicación, concentración y aprendizaje y en generar comportamientos de tipo prosociales.

Las sesiones que implementa el programa son una combinación de siete sesiones grupales y cinco individuales a la semana, con una duración de dos horas durante 12 semanas. En ellas se utilizan como recursos las cintas de video modelado y retroalimentación para capacitar a los padres en comunicación efectiva con sus hijos. A lo largo del programa hay un énfasis particular en el uso de estrategias efectivas con niños muy pequeños con dificultades de comunicación.

Principales elementos de la Intervención

Se apoya de las investigaciones sobre los estilos de crianza asociados con problemas de conducta; por lo que: 1) invita a los padres a adoptar una interacción positiva centrada en el niño, con sus hijos, y 2) se alienta a los padres a que atiendan y recompensen a sus hijos por su buen comportamiento.

También se basa en la investigación sobre los estilos de crianza asociados con la adquisición del lenguaje y les enseña a los padres a desarrollar un estilo de interacción sensible, donde se busca que los padres 1) sean sensibles al nivel de desarrollo del niño y 2) que maximicen el desarrollo, comunicación y aprendizaje de sus hijos en general.

Resultados esperados para los padres y en los niños

El impacto que produce el programa en los padres es una disminución del estrés en sus vidas y un incremento en la comunicación con sus hijos, lo que promueve las relaciones positivas padres-hijos. Mientras que en los niños logra resultados como el aumento de las conductas prosociales y una disminución de los problemas de conducta.

5.11 Strengthening Families Program (SFP)

El programa fue desarrollado por la doctora Karol Kumpfer (2008) en Estados Unidos y está dirigido para los padres con niños entre los cero y los dieciséis años; consiste en una capacitación para habilidades familiares y habilidades básicas de vida para los niños, padres y familia, con el fin de fortalecer la crianza y el funcionamiento familiar en general.

Por lo anterior, tiene cinco objetivos específicos, los cuales son fortalecer las habilidades de la crianza, mejorar la conducta de los niños, incrementar las habilidades sociales, mejorar el funcionamiento de la familia y reducir la depresión y agresión en los niños.

La intervención se lleva a cabo en un lapso de 10 a 14 sesiones grupales semanales, con una duración de dos.

Principales elementos de la Intervención

El programa toma como elementos principales las habilidades para la crianza, las habilidades de vida para los niños y las habilidades que son útiles para un ambiente familiar positivo, por lo que con base a estos tres ejes establece los puntos que deben trabajarse para obtener buenos resultados, los cuales son:

- Premios sociales por el buen comportamiento, disciplina efectiva y comunicación clara, para el primer eje.
- Habilidades sociales y para la vida, comunicación efectiva, solución de problema y habilidades para la superación de los mismos, para el segundo eje.
- Juegos terapéuticos para los niños, reuniones familiares y planificación de actividades familiares, para el tercer eje.

Resultados esperados para los padres y para los niños

El impacto que produce la intervención en los padres es una mejora en su supervisión y el monitoreo hacia sus hijos, así como un incremento en las prácticas de la crianza, incluyendo mejoras en la eficacia, una mayor confianza y participación en la misma. También se reporta un aumento en la conducta positiva de la crianza, incluyendo el establecimiento de límites efectivos, la disciplina y la comunicación. Al mismo tiempo, se genera en ellos una reducción de estrés que se ve reflejado en una reducción de conflictos familiares y en una mejor organización, comunicación y resiliencia familiar.

Con lo referente a los resultados en los niños, lo que se obtiene es una reducción de problemas en el comportamiento, como la agresión, la hiperactividad y la depresión; así mismo hay un aumento en la concentración y un incremento en sus habilidades sociales tales como la cooperación y comunicación positiva.

5.12 Programa Systematic Training for Effective Parenting (STEP)

El programa estadounidense STEP está dirigido a los padres con niños entre los cero y seis años, con la finalidad de proporcionar herramientas para enfrentar desafíos de la crianza. Se centra en la conducta infantil, autoestima, comunicación, cooperación, disciplina, desarrollo social y emocional de los padres. Está diseñado para desarrollarse en siete semanas, con una sesión grupal semanal de una hora y media.

Principales elementos de la Intervención

La intervención toma como elemento central las actividades interactivas como la dramatización, ejercicios, discusiones de situaciones hipotética de crianza y el compartir experiencias. Todas estas para abordar temas, que son:

- Comprensión sobre cuáles son las metas del niño al utilizar comportamientos negativos.
- Fortalecimiento de la confianza y autoestima de los niños.
- Utilización de consecuencias naturales y lógicas en los castigos.
- Habilidades de comunicación incluyendo escuchar con reflexión y responder a los mensajes no verbales.
- Desarrollo de la relación padre-hijo.

Resultados esperados para los padres y los niños

En los padres se puede observar una reducción de estrés y una mejora en las prácticas y actitudes de la crianza, incluyendo percepciones más positivas de los niños y mejoras en la solución de problemas, la comunicación y receptividad afectiva. De igual forma, se ve incrementada la disciplina positiva, con un mayor control de su conducta y una reducción a la tendencia de ser

estrictos en los castigos. Dichos resultados también producen una mejora en la interacción de pares-hijos, una mejor calidad del entorno familiar y del funcionamiento familiar en general.

Por último, los resultados observados en los niños son una mejora en su autoconcepto y un incremento en su autocontrol.

5.13 The ezParent Program

Es un programa creado por Jenna Brager, Susan M. Breitenstein, Hailey Miller & Deborah Gross (2019) en Estado Unidos para los padres de niños con edades entre los dos y cinco años, basado en el Chicago Parent Program, diseñado para abordar las necesidades de las familias que crían niños pequeños en la pobreza urbana de una forma que permite el aprendizaje flexible y autodirigido de habilidades a través de video viñetas, preguntas interactivas y folletos digitales. Así, su principal objetivo es capacitar a los padres que crían a niños pequeños, mediante una plataforma digital que brinda el aprendizaje flexible y autodirigido de habilidades de crianza positiva para promover el acceso y la participación de la formación de los padres.

Se imparte en 12 semanas y contiene seis módulos. Los módulos 1 y 2 se centran en habilidades para construir relaciones con sus hijos; los módulos 3, 4 y 5 abordan las habilidades de gestión del comportamiento; y el módulo 6 enfatiza el manejo del estrés y las habilidades para resolver problemas.

Las habilidades se refuerzan a través de varios elementos interactivos. Estos elementos incluyen (a) 104 breves viñetas en video de interacciones entre padres e hijos (la mayoría incluyen familias afroamericanas o latinas) que demuestran diferentes habilidades de crianza implementadas de manera efectiva y, a veces, ineficaz, para ayudar a los padres a visualizar el principio o la estrategia que se enseña; (b) un narrador que guía a los padres a través del entrenamiento de habilidades; (c)

preguntas de reflexión para ayudar a reforzar el contenido; (d) preguntas de conocimiento utilizadas para ayudar a los padres a evaluar su comprensión de las habilidades; (e) tareas de desarrollo de habilidades para ayudar a los padres a practicar las nuevas habilidades con sus hijos; y (f) una opción para que los padres guarden las habilidades parentales que les gustaron o que quieran revisar en el futuro en una carpeta llamada "bag of tricks (bolsa de trucos)".

Principales elementos de la Intervención

Parte de un enfoque sistémico para apoyar la crianza positiva y toma como elementos principales que:

- Las prácticas positivas de crianza pueden ser un poderoso amortiguador contra los efectos negativos de la pobreza y la adversidad.
- Las prácticas de crianza son los predictores más fuertes del bienestar social y conductual de los niños.
- Las prácticas parentales pueden ser aprendidas y son muy sensibles a la intervención.
- La capacitación de los padres es un método rentable que se demuestra para fortalecer la autoeficacia y la habilidad de los padres, reducir los problemas de comportamiento del niño y promover relaciones positivas entre padres e hijos.

Resultados esperados para los padres y los niños

La intervención genera en los padres un incremento de su autoeficacia en su crianza que incluye el aumento del uso de técnicas disciplinarias, la mejora en la cercanía con sus hijos y el incremento de su autorreflexión y comunicación. En cuanto a los niños, el resultado principal que se genera es la disminución de los problemas conductuales tales como romper o tirar cosas, llorar, gritar o pegar en situaciones frustrantes.

5.14 Programa Triple P, Level 2, Level 3 y Level 4

El programa Triple P (en sus diferentes niveles) fue desarrollado en Australia por el director del centro “Parenting and Family” Matthew Sanders y colaboradores (2008) para padres con niños entre los cero y doce años de edad, con el objetivo de aumentar en los padres la competencia, los conocimientos y la confianza en el uso de una crianza positiva y reducir en los niños la mala conducta y los problemas emocionales, para así lograr menor estrés en la crianza y conflictos familiares. Este programa es implementado en diferentes países como Chile, Costa Rica, Argentina, México, Estados Unidos, Irlanda, Escocia, Gales, Canadá, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Bélgica, Japón, Irán, Hong Kong, Singapur, Países Bajos, Alemania, Curasao, Rumania, Suiza, Austria y Suecia.

Sus objetivos, sesiones y elementos principales varían dependiendo el nivel en el que se imparta la intervención, sin embargo los resultados esperados para los padres y niños son generalizables en los tres niveles. Así pues, en los padres se presentan mejoras en las prácticas de la crianza, la satisfacción con la crianza y la eficacia, así como una mejor en su bienestar personal y en la relación padres-hijos. De igual manera, los padres experimentan mejoras en el bienestar familiar, específicamente una reducción de los conflictos con su pareja.

En cuanto a los niños, se presentan mejoras en sus habilidades sociales y emocionales; y al mismo tiempo una reducción en la frecuencia y el número de sus conductas problemáticas.

5.14.1 Programa Triple P Level 2

En específico, el triple P en su nivel 2 proporciona ayuda breve a padres que enfrentan bien la crianza en términos generales, pero tienen inquietudes sobre la conducta o desarrollo de su hijo. Consta de tres seminarios con una duración entre hora y media y dos horas.

Principales elementos de la Intervención

El nivel dos considera como elementos principales 1) el poder de una crianza positiva, 2) la crianza de niños seguros de sí mismos y competentes; y 3) la crianza de niños resilientes.

5.14.2 Programa Triple P Level 3

El nivel 3 del programa Triple está enfocado en apoyar a los padres con dificultades ligeras o moderadas del comportamiento abordando problemas de tipo común y no de nivel clínico, enseñando estrategias de optimización de la generalización de los pensamientos para alentar conductas positivas.

La modalidad de sus sesiones es mixta, pues contempla cuatro sesiones individuales de 20 a 30 minutos durante uno o dos meses; más otras cuatro sesiones grupales de 2 horas.

Principales elementos de la Intervención

En este nivel los elementos que se consideran giran en torno a tres formas de intervención, qué son:

- Cuidado Primario → Padres que tienen alguna inquietud específica acerca de su hijo.
Consultas individuales y capacitación para habilidades activas.
- Cuidado Primario Stepping Stones (por peldaños) → Padres de niños con alguna discapacidad, y que tienen alguna inquietud específica sobre la conducta del niño.
Consultas independientes y capacitación en habilidades activas.
- Grupos de Discusión → Para los padres que tienen alguna inquietud específica sobre la conducta del niño. Discusiones grupales enfocadas, centradas en temas cómo tratar con la

desobediencia, el manejo de la agresión, las rutinas al acostarse y cómo ir de compras con los niños sin tener problemas.

5.14.3 Programa Triple P Level 4

Este nivel está enfocado a padres que lidian con dificultades severas del comportamiento de sus hijos que pueden o no cumplir criterios diagnósticos de algún trastorno conductual. Por lo anterior, el número de sesiones programadas aumentan según el formato en el que se clasifique al participante.

Así, en la primera clasificación que es la grupal, las sesiones tienen una duración de dos horas más tres consultas telefónicas de 20 minutos. La segunda clasificación que es el triple P estándar consta de 10 sesiones individualizadas semanales con duración de una hora. La tercera clasificación, cuyo nombre es Grupal Stepping Stones, tiene seis sesiones grupales de dos y media horas más tres consultas telefónicas de 20 minutos. Y, por último, la clasificación Estándar Stepping Stones donde se imparten 10 sesiones individualizadas semanales de una hora y media.

Principales elementos de la Intervención

Para este nivel se incluye cuatro clasificaciones para la intervención, que son:

- Grupal → Padres que tienen inquietudes acerca de la conducta de su hijo y desean habilidades para la crianza aplicables en múltiples entornos. Capacitación intensiva en la crianza positiva.
- Estándar → Padres que tienen inquietudes acerca del problema moderado o severo del comportamiento de su hijo. Capacitación intensiva individualizada.

- Grupal Stepping Stones → Padres de niños con alguna discapacidad que tienen hasta 12 años de edad, o padres que desean que las habilidades de la crianza se extiendan a múltiples entornos. Capacitación intensiva en la crianza positiva.
- Estándar Stepping Stones → Padres de niños que tienen alguna discapacidad y problemas moderados a severos de la conducta. Capacitación intensiva en la crianza positiva en sesiones particulares.

Triple P En Línea: Ocho sesiones de intervención integral en internet que cubren las habilidades esenciales de la crianza de Triple P.

Ahora bien, retomando los principales elementos teóricos y prácticos en los que se basan cada programa, se encontró que la mayoría de los programas coincide en los siguientes elementos:

- Los primeros años de la vida son una etapa crítica del desarrollo, puesto que es un periodo donde se aprenden habilidades básicas que tiene efecto en su desarrollo posterior.
- El modelamiento de comportamiento a través de los padres; por lo que retoman teorías de aprendizaje y del funcionamiento familiar.
- Un ambiente familiar saludable, promueve un desarrollo saludable tanto en los niños, como en los padres.
- La promoción de un estilo de crianza sensible a las necesidades del niño.
- Combinaciones de sesiones grupales e individuales, que cuando son intervenciones que comenzaron desde recién nacidos, incluyen un seguimiento que puede ir de los seis meses hasta incluso los cinco años.

Por consiguiente, la presencia de estos componentes son una base para lograr resultados que tengan relación con el incremento de las interacciones de calidad de los padres hacia sus hijos, el incremento en el bienestar del padre y un incremento en sus conocimientos de desarrollo infantil. Así mismo, la consideración de estos componentes brinda a los niños un ambiente que le permite favorecer su desarrollo social en términos de mejorar en sus relaciones con los adultos, mientras que en lo emocional los beneficios se ven reflejados en la adquisición de mayor autocontrol y regulación emocional que disminuye la presencia de conductas agresivas (véase anexo 1).

Otro aspecto que es importante señalar de la recuperación de estos programas es el número de veces que dichas intervenciones fueron sometidas a los diseños de investigación para la evaluación de sus resultados, así pues en la tabla 2 se puede apreciar la comparativa entre los programas y su comprobación de efectividad a través de los diseños de investigación que implementaron.

Tabla 2

Comprobación de efectividad de los programas a través de los diseños de investigación (Adaptado de Alleyne, Ayoub, Dym, Muniz & Sparrow, 2015)

Programa	País de origen	Comprobación de su efectividad				Total de veces que fue sometido a evaluación el programa
		Tipo de diseño				
		RCT	Cuasi-experimental	Descriptivo	Cualitativo	
Programa (ACT_RSK)	Estado Unidos	1	5	5	6	
Aprender a Convivir en Casa (ACC)	España		1		1	

Circle of Security (COS)	Estados Unidos	3		1		4
Legacy for Children	Estados Unidos	1				1
Nurturing Parenting Programs	Estados Unidos	1	1	1		3
Parents as Teacher (PAT)	Estados Unidos	3	3			6
Preparing for life (PFL)	Irlanda		1			1
Programa de Crianza Estrella	México		5			5
Programa de intervención educativa Familiar	España			1		1
Programa de Padres Plus Primeros Años (PPEY)	Irlanda		2			2
Strengthening Families Program (SFP)	Estados Unidos		3	2		5
Programa (STEP)	Estados Unidos	3	5	6	2	16
The ezParent Program	Estados Unidos		1	1		2
Programa Triple P Level 2	Australia	5	2	1		8

Programa Triple P Level 3	Australia	4	2	2	8
Programa Triple P Level 4	Australia	4	3	16	23

En resumen, de dicha comparación se puede resaltar que solo los programas Triple P (en sus tres niveles), Circle of Security, Programa STEP y Parents as Teacher fueron sometidos al tipo de diseño de ensayo aleatorio controlado (RCT por sus siglas en inglés) que resulta ser el diseño comprobatorio por excelencia, lo que nos habla de su rigurosidad y por tanto de su efectividad comprobada. Seguido de estos, se encuentran los programas Programa de Crianza Estrella, Strengthening Families Program y Programa ACT_RSK que mediante numerosas comprobaciones por diseño cuasi-experimental demostraron la efectividad de sus intervenciones.

Capítulo 6 Discusión y Conclusiones

Con anterioridad ya se ha descrito cómo las diversas habilidades o estrategias que desempeñan los padres para responder adecuadamente a las necesidades de sus hijos, brinda a los niños un ambiente familiar de confianza y seguridad que les ayuda posteriormente en su desarrollo social y emocional (Muñoz, 2005; Raver, Gershoff & Aber, 2007); razón por la cual se le ha dado un papel importante a la promoción de la adquisición o incremento de competencias parentales, y una forma de hacerlo es a través de los programas interventivos.

En el caso particular de los programas dirigidos a padres de niños preescolares, el desarrollo o incremento de sus competencias parentales, funciona como un factor preventivo al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños preescolares, esto porque la etapa de desarrollo por la cual atraviesan los niños de esa edad, está marcada por la necesidad de un acompañamiento debido a la dependencia afectiva hacia sus padres, hasta que logran una adaptación con otras figuras (Ortiz, Fuentes y López, 1999 en Muñoz, 2005; Douglas, 2011; Moya, Sierra, Del Valle y Carrasco, 2015) y por sus mecanismos de autocontrol rudimentarios (Álvarez, Valencia y Andaluz, 2019); lo que vuelve al entorno familiar un factor relevante para su adecuado desarrollo (Reca, 1969; Barudy, 2005; Bornstein, 2016; Galinsky, 1987; Masten & Curtis, 2000; Raver, Gershoff & Aber, 2007; Lacunza, 2010; Zamora, Vega y Poncelis, 2011).

Así pues, tras el análisis de los programas recopilados, fue evidente que la mayoría de ellos se dedican a la promoción de la adquisición de competencias parentales y a facilitar la mejora de las mismas para promover el desarrollo de los niños y el desarrollo personal de los padres; lo anterior es importante dado que significa que los programas pretenden estar presentes antes de que las

relaciones padres-hijos se vean afectadas y evitar que las pocas o nulas habilidades parentales produzcan efectos negativos en el desarrollo de los niños.

Con lo referente a la categorización de programas en tipos de acceso universal y programas de acceso limitado (Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez y Rodríguez, 2009) se puede decir que, de los programas recopilados para su análisis, 12 cumplen con características de acceso universal, por mostrar contenidos que se enfocan directamente en la prevención y promoción de competencias que contribuyen positivamente a una de las áreas del desarrollo del niño. Por otra parte, los programas de Intervención Educativa Familiar, el The ezParent Program y el Triple P en su nivel 4, cuentan con especificaciones en sus objetivos que hacen alusión a que la intervención está dirigida a padres y madres en situaciones específicas, lo cual limita el acceso a la participación en los programas, lo anterior reduce el factor preventivo puesto que sus técnicas están elaboradas para implementarse en contextos donde ya existe una situación de riesgo para el niño o para la estabilidad familiar.

Otro aspecto importante de los resultados fue el hecho de que 9 programas de los 14 (Circle of Security, Programa Triple P en su nivel 2, Programa de intervención educativa Familiar, Programa STEP, Programa de Crianza Estrella, el programa ACT_RSK, el programa ACC, programa PPEY y The ezParent Program) optan por una intervención corta, es decir que no sean mayores a tres meses, lo cual es ejemplo de que las intervenciones dirigidas a padres pueden ser de calidad y eficaces en periodos cortos.

Así mismo, como se vio en la tabla 2 todos los programas demuestran su impacto en cuanto a efectividad, algunos con métodos más rigurosos que otros y con numerosas réplicas; dicho de otra forma, estos programas a través de diferentes diseños de evaluación, cuentan con evidencias sobre

el efecto que produjeron sus intervenciones, lo que respalda su metodología y por consiguiente posibilita la réplica de las intervenciones con la garantía de obtener resultados similares a las intervenciones originales. En este sentido, entre más se someta a evaluación y réplica la intervención y esta produzca resultados similares en cada una de esas pruebas, existe mayor certeza de que la metodología y contenido del programa ayudan al incremento de las competencias parentales y al desarrollo del niño.

Sin embargo, en términos de eficiencia no todos los programas podrían ser considerados como bajos en costos, tal es el caso de los programas Legacy for Children, Parents as Teacher (PAT) y Preparing For Life (PFL), puesto que estos requieren de una inversión de tiempo más que los otros programas. Por supuesto esta situación no los desfavorece del todo, sobre todo si se ve desde la perspectiva de que son los únicos que realizan un seguimiento a largo plazo para observar los cambios y el mantenimiento de los mismo; pero es un hecho que, si se piensa desde la optimización de recursos humanos y materiales, estos programas logran resultados con el mayor esfuerzo y coste.

Igualmente, en los programas revisados se pudo apreciar la variabilidad en la forma de configurar en sus contenidos, métodos y procedimientos de evaluación; específicamente en cuanto al número y duración de las sesiones de los programas recopilados, se puede señalar que los rangos van de 3 sesiones en forma de seminarios, hasta 27 sesiones combinadas de forma grupal e individual; todas estas teniendo como duración un mínimo de una hora hasta un máximo de dos horas y media.

No obstante, pese a las diferencias entre las metodologías que implementan los programas, existe un punto en común en todos ellos, y es la premisa de que los padres son un modelo comportamental en los niños durante sus primeros años, razón por la que los programas para padres retoman las

teorías del aprendizaje y el funcionamiento familiar a través de la crianza; esto demuestra lo propuesto por diversos autores (Ortiz, Fuentes y López, 1999; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco y McWayne, 2005; Muñoz 2005; Raver, Gershoff & Aber, 2007; y Moya, Sierra, Del Valle y Carrasco, 2015), sobre cómo las competencias de los padres y el clima familiar que generan son un factor importante en el desarrollo de los niños preescolares.

Por otra parte, todos los programas analizados consideran habilidades parentales específicas que incrementan el desarrollo de los niños de acuerdo con su etapa de desarrollo, lo cual es congruente con lo planteado por Galesky (1987), sobre como la paternidad progresa mediante seis etapas ya que los cambios en el desarrollo del niño obligan a los padres a modificar y ajustar sus roles parentales para cumplir con las necesidades del desarrollo de sus hijos. Así pues, dentro de estas habilidades que facilitan los programas, encontramos las de la sensibilidad y respuesta apropiadas a las necesidades del niño, el aumento de empatía y prácticas de disciplina positiva, las interacciones de calidad, la autoconciencia y reflexión sobre el impacto de lo experimentado en su propia historia de desarrollo sobre su comportamiento ahora como cuidadores, el establecimiento de expectativas acordes al desarrollo del niño, el manejo de estrés y el desarrollo óptimo personal y social de cada uno de los miembros de la familia. Estas competencias son congruentes con el papel que según Galesky funge el padre o la madre durante las etapas de autoridad e interpretativa.

En cuanto a lo planteado por Sallés & Ger (2011), acerca de los cinco aspectos que debe considerar un programa orientado a padres, el contenido de los catorce programas lo ejemplifica claramente ya que todos ellos consideran mejoras en las competencias parentales que incluyen la capacidad de empatía hacia sus hijos, modificar el patrón de crianza en los aspectos que nos son adecuados para el desarrollo del niño (límites, roles y hábitos), promover los procesos de socialización

positivos que se les da a los hijos y darles estrategias para afrontar los conflictos conductuales de sus hijos y aumentar su autoeficacia.

Por último, con respecto a las carencias que pueden encontrarse en los programas recopilados, se puede mencionar que algunos de ellos (ACC, PFL, Programa de intervención educativa familiar, y PPEY) presentan mínimas réplicas sobre la evaluación de sus resultados, lo cual puede ser un ejemplo de que los contextos para los cuales se diseñaron dichos programas, son demasiado específicos (elaborados para una sola comunidad y de forma particular) que no permiten la flexibilidad de los elementos de los programas para que sean generalizables con otras poblaciones.

Es importante mencionar que, son pocos los programas (únicamente el programa Triple P y el Programa de Crianza Estrella) que cuentan con una capacitación o certificación hacia los facilitadores que quieran impartir los programas en otras poblaciones, situación que minimiza la garantía de que las intervenciones se difunden con fidelidad al programa de origen. Por tanto, en el caso de que los programas se quieran aplicar a población mexicana, existe la dificultad de que dichas intervenciones no son sensibles a las diferencias culturales, por lo que su aplicación requiere de una adaptación de contenidos para que cumplan con las necesidades de los participantes y sean realmente efectivas.

Conclusiones

De acuerdo con la literatura, la parentalidad no es un evento psicológico que se desarrolle súbitamente, requiere de un trabajo constante por parte de los padres y no es una tarea sencilla, muchas veces tienen que elegir cuándo intervenir y cuándo alentar a sus hijos a tomar decisiones de forma independiente. Sin embargo, en buena medida de cómo ejerzan su papel dependerá el desarrollo del niño, pues como se vio anteriormente una de las variantes más importantes que

forjan a una persona sana es el hecho de haber sido atendido, cuidado, protegido y educado en periodos tan cruciales como la infancia. Así mismo, es cierto que los niños no vienen al mundo con un manual de cómo ser padres, que explica las recetas exactas de cómo actuar o comportarse con ellos; pero lo que sí existen son los programas de intervención que pueden brindarles apoyo cuando sus circunstancias de vida así lo requieran, para ayudarles a empatizar con las necesidades que sus hijos presenten y que puedan acompañarlos en su desarrollo de una manera más acertada y responsiva.

Los programas para padres que ayudan en el desarrollo o incremento de competencias pueden ser un gran apoyo en la formación de modelos parentales positivos para los niños y contribuir con ellos a su desarrollo. Por lo tanto, dicha capacitación hacia las competencias parentales debe ser de alta calidad, mediante programas eficaces, efectivos y eficientes.

Así pues, para que los programas de intervención dirigidos a padres logren buenos resultados y aporten a la vida de los padres, tendrían que estar dotados de características tales como ser de acceso universal, dado que eso aumenta el factor preventivo de la intervención, ser adaptables a las circunstancias de la familia, contener intervenciones breves (no mayor a seis meses o un año) y proveer la facilitación de habilidades relacionadas con un estilo de crianza sensible y empático a las necesidades y desarrollo del niño. De igual forma, tendrían que centrarse en la modificación de patrones de crianza (límites, roles y hábitos), en la promoción de las interacciones de calidad padres-hijos y en brindar estrategias para afrontar los conflictos conductuales de los niños.

Por último, pero no menos importante, se debe resaltar que en México hace falta una mayor producción de programas dirigidos a padres con niños en edad preescolar que permita un desarrollo o incremento en sus competencias parentales y sean de acceso universal (pues esto incrementa el

factor preventivo en las intervenciones), ya que la mayoría de los programas existentes son extranjeros y sin consideraciones hacia los hispanohablantes.

La importancia de fomentar la creación y participación de estos programas radica en el hecho de que los padres son el primer medio que provee a los niños las destrezas e información necesaria para que continúen desarrollándose de manera adecuada y acertada en edades posteriores, lo cual no es una tarea sencilla, pues se requiere de una serie de competencias que les permitan responder ante las múltiples necesidades del niño en aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Si bien existen otros programas de intervención para padres dirigidos a poblaciones de niños más grandes, que igualmente producen resultados en lo social y emocional, considero que no debería existir la necesidad de esperar a que un niño crezca con deficiencias en su entorno familiar, si se le puede dotar y promover en su desarrollo desde una de las etapas más cruciales de su vida, como lo es la etapa preescolar.

Limitaciones y Sugerencias

Una de las limitantes con las que se encontró esta investigación documental, fue la escasez de programas interventivos en padres que estuvieran dirigidas únicamente a niños preescolares (3 a 5 años) y que no incluyeran otros rangos de edad, ya que la mayoría de los programas encontrados consideran, además de la población preescolar, edades anteriores o posteriores a ésta. Así mismo, fue evidente que existe un mayor número de programas dirigidos a padres de adolescentes con conductas disruptivas y dificultades sociales y/o emocionales.

Otra de las limitaciones de esta recopilación de programas surge por la baja presencia de programas dirigidos a población mexicana, por lo que la mayoría de ellos son extranjeros y sus intervenciones

no son del todo sensibles a las diferencias culturales, lo que dificulta su aplicación a otras poblaciones.

Por otra parte, las ocho categorías que se eligieron para el análisis de los programas de intervención en padres de preescolares permitieron ubicar si los programas tenían componentes en común en sus intervenciones, sin embargo por ser la presente una investigación de carácter documental, no se realizó ningún estudio empírico que conjuntara todos estos componentes en una propuesta de programa interventivo con padres de preescolares.

Por lo anterior, se sugiere que en futuras investigaciones sobre la promoción del desarrollo social y/o emocional en niños, de tipo experimental, se consideren estos hallazgos como una guía de los elementos o componentes que se deben incluir en la elaboración de programas dirigido a padres que busquen favorecer el desarrollo social y/o emocional de los niños preescolares.

Finalmente, tomando en cuenta la experiencia de esta investigación, se sugiere que se continúe trabajando en la promoción de las competencias parentales para influir positivamente en el desarrollo socioemocional de los niños preescolares, ya que a través de la capacitación de los padres se puede lograr prevenir o modificar las dinámicas familiares con conductas o estrategias desadaptativas que interfieran en el desarrollo de sus hijos.

Referencias

- Adams, J. F. (2001). Impact of parent training on family functioning. *Child and Family Behavior Therapy*, 23(1), 29-42. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J019v23n01_03
- Ainsworth, M. & Blehar, M.C. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum. En Moya, J.; Sierra, P.; Del Valle, C. y Carrasco, M. (2015). Efectos del apego seguro y el riesgo psicosocial en los problemas infantiles interiorizados y exteriorizados. *Tendencias Pedagógicas*, (26), 163-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247181>
- Alleyne, K.; Ayoub, C.; Dym Bartlett, J.; Muniz, J & Sparrow, J. (2015). *Compendium of parenting interventions*. National Center on Parent, Family, and Community Engagement, Office of Head Start. U.S: Department of Health & Human Services. Recuperado de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/crianza-de-los-hijos/articulo/compendio-de-intervenciones-para-la-crianza>
- Álvarez Gutiérrez, M.; Valencia Mayorga, G. y Andaluz Zúñiga, J. (2019). El desarrollo psicológico de los niños en edades tempranas. *Opuntia Brava*, 11 (3), 362-371. Recuperado de: <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/820/845>
- André Pedro, M.; Pisani Altafim, E. & Martins Linhares, M. (2017). ACT Raising Safe Kids Program to promote positive maternal parenting practices in different socioeconomic contexts. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 63-72. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S113205591630062X>
- Bartau Rojas, I. y Caba Collado, M. (2009). Una Experiencia de Mejora de las Habilidades para la Parentalidad y el Desarrollo Sociopersonal de los Menores en Contextos de Desprotección Social. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 135-151. Recuperado en 23 de septiembre de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200005&lng=es&tlng=es.

Barudy, J. (2005). Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona Gedisa.

Barudy, J. (2005). Guía de valoración de las competencias parentales a través de la observación participante. *Instituto de formación, investigación e intervención sobre la violencia familiar y sus consecuencias*. Última versión. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/54258247/Competencias_Parentales_BT.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DIFIV_Instituto_de_Formacion_Investigacio.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200121%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200121T170913Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=644a837b77785ba007769812e09fc2a53f0cbcf8590f771354b262cba3afd67

Barudy, J. & Dantagnana, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Gedisa. Barcelona.

Benavides Nieto, A. (2018). *El programa "Aprender a Convivir en Casa" y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada; Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación: España. Recuperada de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/51178>

Benavides Nieto, A.; Fernández, M. y Pichardo Martínez, M. (2019). Family and teachers perception about the effects of Aprender a Convivir en Casa pilot program. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6 (3), 88-94. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/5512/1/1921.1.pdf>

Benavides Nieto, A.; Quesada Conde, A.; Romero López, M. y Pichardo Martínez, M. (2016). Programa de prevención familiar en edades tempranas: Programa aprender a convivir en casa, una propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 465-473. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776050.pdf>

- Bierman, G. (1973). *Tratado de Psicoterapia infantil: volumen 1*. España: Espaxs.
- Bornstein, M. H. (2016). Determinants of parenting. En D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (pp. 180-270). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Brager, J.; Breitenstein, S.; Miller, H. & Gross, D. (2019). Low-Income Parents' Perceptions of and Engagement With a Digital Behavioral Parent Training Program: A Mixed Methods Study. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 00(0), 1-11. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1078390319872534>
- Brook, J.; McDonald, T. & Yan, Y. (2012). An analysis of the impact of the Strengthening Families Program on family reunification in child welfare. *Children and Youth Services*, 34, 691-695. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740911004610>
- Burkhart, K.; Knox, M. & Brockmyer, J. (2013). Pilot evaluation of the impact of the ACT Raising Safe Kids Program on children's bullying and oppositional behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 942-951. <https://www.apa.org/act/about/evaluation/>
- Cassidy, J.; Woodhouse, S.; Sherman, L. J.; Stupica, B. & Lejuez, C. W. (2011). Enhancing infant attachment security: An examination of treatment efficacy and differential susceptibility. *Development And Psychopathology*, 23(1), 131-148. doi:10.1017/S0954579410000696
- Cassidy, J.; Ziv, Y.; Stupica, B.; Sherman, L. J.; Butler, H.; Karfgin, A.; Powell, B. (2010). Enhancing attachment security in the infants of women in a jail-diversion program. *Attachment & Human Development*, 12(4), 333-353. doi:10.1080/14616730903416955
- Cowen, P. S. (2001). Effectiveness of a parent education intervention for at-risk families. *Journal of the Society of Pediatric Nurses*. doi:10.1097/00005721-200109000-00014
- Douglas, D. (2011). *Child development a practitioner's guide* (3° ed). New York: The Guilford Press.
- Drotar, D.; Robinson, J.; Jeavons, L. & Lester, H. (2009) A randomized, controlled evaluation of early intervention: the Born to Learn curriculum. *Child: Care, Health & Development*,

- 35(5), 643-649. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2214.2008.00915.x>
- Dyer, E. D. (1963). Parenthood as Crisis: A Re-Study. *Marriage and Family Living*, 25(2), 196. doi:10.2307/349182
- Fantuzzo, J.; Bulotsky-Shearer, R.; Fusco, R. & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioural adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 259-275. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200605000372?via%3Dihub>
- Fennell, D. C. & Fishel, A. H. (1998). Parent education: An evaluation of STEP on abusive parents' perceptions and abuse potential. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 11(3), 107-120. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.1998.tb00022.x>
- Fernandes Alves, R.; Carmo Eulalio, M. y Jiménez Brobeil, S. (2009). La promoción de la salud y la prevención de enfermedades como actividades propias de la labor de los psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (2), 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2290/229019248009>
- Foxcroft, D.; Ireland, D.; Lister-Sharp, G. & R.Breen, L. (2003). Longer-term primary prevention for alcohol misuse in young people: A systematic review. *Addiction*, 98, 397-411. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1360-0443.2003.00355.x>
- Galinsky, E. (1987). *The Six Stages of Parenthood*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Gibson, G. D. (1999). A monograph: Summary of the research related to the use and efficacy of the Systematic Training for Effective Parenting (STEP) program 1976-1999. *Cedar Pines, MN: American*. Recuperado de <https://www.steppublishers.com/sites/default/files/Monograph.pdf>
- Gibson, G.D. (1993). A meta-analytical review of the literature on the efficacy of the Systematic Training for Effective Parenting (STEP) program. *Dissertation Abstract International*:

section B: the Sciences and Engineering, 55 (2-B), 629. Recuperado de <https://digitalcommons.usu.edu/etd/6063/>

Gillette, N. Y. (1989). *Evaluation of the use of a Systematic Training for Effective Parenting program modified for low-income Puerto Rican parents of preschoolers*. Doctoral dissertation: University of Massachusetts, Amherst. Recuperado de https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5434&context=dissertations_1

Graaf, I.; Speetjens, P.; Smit, P. & Wolff, M. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on behavioral problems in children: A meta-analysis. *Behavior Modification*, 32, 714-735. doi:10.1177/0145445508317134.

Griffin, C.; Guerin, S.; Sharry, J. & Drumm, M. (2010). A multicentre controlled study of an early intervention parenting programme for young children with behavioural and developmental difficulties. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), undefined-undefined. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337/33712250005>.

Guttman, M. & Mowder, B. (2005). The ACT Training Program: The future of violence prevention aimed at young children and their caregivers. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 1, 125-136. Recuperado de <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA220766548&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=15546144&p=AONE&sw=w>

Hammett, V. L.; Omizo, M. M. & Loffredo, D. A. (1981). The effects of participation in a STEP program on parents' child-rearing attitudes and the self-concepts of their learning disabled children. *The Exceptional Child*, 28(3), 183-190. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0156655810280305>

Hoffman, K. T.; Marvin, R. S.; Cooper, G. & Powell, B. (2006). Changing toddlers' and preschoolers' attachment classifications: The circle of security intervention. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 74(6), 1017-1026. doi:10.1037/0022-006X.74.6.1017

- Houzel, D. (2006). Convertirse en padres. En Geissmann, C. & Houzel, D. (2006). *El niño, sus padres y el psicoanalista*. Madrid : Editorial Síntesis.
- Huebner, C. E. (2002). Evaluation of a clinic-based parent education program to reduce the risk of infant and toddler maltreatment. *Public Health Nursing*, 19(5), 377-389. Recuperado de <https://doi.org/10.1046/j.1525-1446.2002.19507.x>
- Kaminski, J. W.; Perou, R.; Visser, S. N.; Scott, K. G.; Beckwith, L.; Howard, J. & Danielson, M. L. (2013). Behavioral and socioemotional outcomes through age 5 years of the legacy for children public health approach to improving developmental outcomes among children born into poverty. *American Journal of Public Health*, 103(6), 1058-1066. Recuperado de <https://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.2012.300996>
- Kanse, S. A. (2014). *Mixed method study to examine the most effective delivery and dissemination method for the Strengthening Families Program (SFO) among Asian Indian and non-Asian families residing in Utah*. Doctoral: Department of Health Promotion and Education the University of Utah. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/2c265ba50119b7784a02516cad19892c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Knox, M.; Burkhart, K. & Cromly, A. (2013). Supporting positive parenting in community health centers: The act raising safe kids program. *Journal of Community Psychology*, 41(4), 395-407. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jcop.21543>
- Knox, M. S.; Burkhart, K. & Hunter, K. E. (2011). ACT against violence Parents Raising Safe Kids program: Effects on maltreatment-related parenting behaviors and beliefs. *Journal of Family Issues*, 32(1), 55-74. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0192513X10370112>
- Knox, M.; Burkhart, K. & Howe, T. (2011). Effects of the ACT Raising Safe Kids parenting program on children's externalizing problems. *Family Relations*, 60, 491-503. <https://doi.org/10.1002/jcop.21543>

- Kumpfer, K. & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6), 457-465. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ce21/3721a35299e9fc3902b2dee16acee861178c.pdf>
- Kumpfer, K. L.; Pinyuchon, M.; De Melo, A. T. & Whiteside, H. O. (2008). Cultural adaptation process for international dissemination of the strengthening families program. *Evaluation & the Health Professions*, 31(2), 226-239. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0163278708315926>
- Kumpfer, K. L.; Whiteside, H. O.; Greene, J. A. & Allen, K. C. (2010). Effectiveness outcomes of four age versions of the strengthening families program in statewide field sites. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(3), 211-229. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2010-18447-003>
- Lacunza, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (10), 231-248. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645350>
- Leung, C. S. (2003). An outcome evaluation of the implementation of the Triple P-Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family Process*, 42(4), 531-544. doi: 10.1111 / j.1545-5300.2003.00531.x
- López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M. y Ortiz, M. (2001). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide. En En Muñoz Silva, A. (2005). La Familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 5(2), 147-163. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134262>
- Maher, E. J.; Corwin, T. W.; Hodnett, R. & Faulk, K. (2012). A cost-savings analysis of a statewide parenting education program in child welfare. *Research on Social Work Practice*, 22(6), 615-625. doi:10.1177/1049731512449873
- Maher, E. J.; Marcynyszyn, L. A.; Corwin, T. W. & Hodnett, R. (2011). Dosage matters: The relationship between participation in the Nurturing Parenting Program for infants, toddlers,

and preschoolers and subsequent child maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 33(8), 1426-1434. doi:10.1016/j.chilyouth.2011.04. 014

Máiquez, M.L.; Rodríguez, G. y Rodrigo, M.J. (2004), “Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres”. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 403-406. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39216851_Intervencion_psicopedagogica_en_el_ambito_familiar_los_programas_de_educacion_para_padres

Martín, J. C.; Máiquez, M. L.; Rodrigo, M. J.; Byrne, S.; Rodríguez, B. y Rodríguez G. (2009). Programas de Educación Parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200004&lng=es&tlng=es.

Marvin, R.; Cooper, G.; Hoffman, K. & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4(1), 107-124. doi:10.1080/14616730252982491

Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and psychopathology*, 12(3), 529-550.

Matthew, R. F.; Wang, M.Q.; Bellamy, N. & Copeland, E. (2005). Test of efficacy of model family strengthening programs. *American Journal of Health Studies*, 20(3), 164-170. recuperado de <https://search.proquest.com/openview/1be1a4f0e20b0c425ed4db817c0c15c9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=30166>

Mejia, A.; Calam, R. & Sanders, M.R. (2012). A review of parenting programs in developing countries: Opportunities and challenges for preventing emotional and behavioral difficulties in children. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 15 (2), 163-175. doi:10.1007/s10567-012-0116-9

Miguel, J. & Howe, T. (2006). Implementing and evaluating a national early violence prevention program at the local level: Lessons from ACT (adults and children together) against violence.

Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 2, 17-38. Recuperado de <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA220640542&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=15546144&p=AONE&sw=w>

Montigny, F., & Lacharite, C. (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387–396. doi:10.1111/j.1365-2648.2004.03302.x

Morawska, A.; Haslam, D.; Milne, D. & Sanders, M. (2011). Evaluation of a brief parenting discussion group for parents of young children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(2), 136-145. doi: 10.1097 / DBP.0b013e3181f17a28

Mowder, M. & Orland, S. (2006). The ACT against violence training program: Targeting pre-service elementary school teachers. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 2, 39-50. Recuperado de <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA220640543&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=15546144&p=AONE&sw=w>

Muñoz Silva, A. (2005), “La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social”. *Portularia*, 2, 147-163.

Nowak, C. & Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Adolescent Psychology and Psychotherapy*, 11, 114-144. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-008-0033-0>

Nystul, M. S. (1982). The effects of Systematic Training for Effective Parenting on parental attitudes. *The Journal of Psychology*, 112, 63-66. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00223980.1982.9923535>

Owen, M. T. & Mulvihill, B.A. (1994). Benefits of a parent education and support program in the first three years. *Family Relations*, 43, 206-212. doi: 10.2307 / 585324

Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En Muñoz Silva, A. (2005). La Familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes

para la intervención educativa y social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 5(2), 147-163. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134262>

Palacios, J.; Rodrigo, M.J. (1998), “La familia como contexto de desarrollo humano”. En M. J. Rodrigo y J. Palacios, J. (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Pastor Fasquelle, R.; Nashiki Angulo, R. y Pérez Figueroa, M. (2010). *El desarrollo y aprendizaje infantil, y su observación: Compendio de lecturas de información básica para educadoras*. Puentes para crecer: Facultad de Psicología, UNAM.

Paley, V. (2007). *No puedes decirle que no puede jugar*. Buenos Aires: Amorrortu.

Perou, R.; Elliot, M. N.; Visser, S. N.; Claussen, A. H.; Scott, K. G.; Beckwith, L. H. & Smith, D. C. (2012). Legacy for Children: A pair of randomized controlled trials of a public health model to improve developmental outcomes among children in poverty. *BMC Public Health*, 12(691). Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1186/1471-2458-12-691>

Pfannenstiel, J. C.; Seitz, V. & Zigler, E. (2002). Promoting school readiness: The role of the Parents Compendium of Parenting Interventions as Teachers Program. NHA Dialog: A Research-to-Practice. *Journal for the Early Intervention Field*, 6, 71-86. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s19309325nhsa0601_6

Piaget, J. (1951). *El juicio y el razonamiento en el niño*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piella, A. y Uribe, J. (2019). Parentesco y parentalidad: Introducción al monográfico escenarios de parentalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 14(3), 375-388. Recuperado de: <https://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1403/140302.pdf>

Porter, B. & Howe, T. (2008). Pilot evaluation of the ACT Parents Raising Safe Kids Violence Prevention Program. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 1(3), 193-206. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19361520802279158>

Prinz, R.; Sanders, M.; Shapiro, C.; Whitaker, D. & Lutzker, J. R. (2009). Population-based prevention of child maltreatment: The U.S. Triple P system population trial. *Prevention Science*, 10(1), 1-12. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-009-0123-3>

- Reca, T. (1969). *Personalidad y conducta del niño : Los padres frente a los problemas de la educación, el desarrollo y la salud psíquica del niño*. Buenos Aires: El ateneo.
- Ramsauer, B.; Lotzin, A.; Mühlhan, C.; Romer, G.; Nolte, T.; Fonagy, P. & Powell, B. (2014). A randomized controlled trial comparing Circle of Security Intervention and treatment as usual as interventions to increase attachment security in infants of mentally ill mothers: Study Protocol. *BMC Psychiatry*, 14. doi:10.1186/1471-244X-14-24
- Raver, C.; Gershoff, E. & Aber, J. (2007). Testing equivalence of mediating models of income, parenting, and school readiness for White, Black, and Hispanic children in a national sample. *Child Development*, 78 (1), 96-115. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17328695>
- Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide. Madrid, pp. 81.
- Rodrigo, M. J.; Martín, J. C.; Cabrera, E.; Máiquez, M. L. (2009), “Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial”. *Intervención psicosocial*, 18, (2), 113-120. doi:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814021003>
- Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; Martín J.C.; Byrne, S. y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. España: Editorial Síntesis.
- Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. España: Plaza y Valdéz.
- Ruiz Pérez, M.; Vega Pérez, L. y Poncelis Raygoza, M. (2011). *Soy modelo en la promoción de las habilidades sociales de mi hijo: estrategias de promoción para las habilidades de interacción social (EPHIS)*. Puentes para crecer: Facultad de Psicología, UNAM.
- Sanders, M. (2008). Triple-P Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506-517. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>

- Sanders, M., Bor, W., & Morawska, A. (2007). Maintenance of treatment gains: A Comparison of Enhanced, Standard and Self-Directed Triple P-Positive Parenting Program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 983-998. doi: 10.1007 / s10802-007-9148-x
- Sanders, M. R.; Kirby, J. N.; Tellegen, C. L. & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34, 337-357. doi: 10.106/j.cpr.2014.04.003
- Sanders, M. R.; Pickering, J. A.; Kirby, J. N. & Turner, K. E. (2012). A commentary on evidence-based parenting programs: Redressing misconceptions of the empirical support for Triple P. *BMC Medicine*, 10, 145. Recuperado de <https://bmcmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/1741-7015-10-145>
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Sallés C., & Ger S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, 49, 25-47. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/250177/369142>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizaje clave para la educación integral: Educación preescolar plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Ciudad de México: SEP. pgs. 58-68. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- Solís-Cámara, P., Covarrubias, P., Díaz, M. & Rivera, B. (2004). Efectos multidimensionales de un programa de crianza en la interacción recíproca de padres y sus niños pequeños con problemas de comportamiento. *Psicología Conductual*, 12(2), 197-214. Recuperado de <http://ciccc.mx/docs/efectos.pdf>
- Solís-Cámara, P. y Díaz Romero, M. (2006). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: La importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(001), 161-176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80534301.pdf>

- Solís-Cámara, P.; Fox, R. & Nicholson, B (2000). Parenting young Children: Comparison of a Psychoeducational Program in Mexico and the United States. *Early Child Development and Care*, 163, 115-124. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0300443001630108>
- Solís-Cámara, P.; Medina Cuevas, Y. y Díaz Romero, M. (2015). Análisis comparativo de predictores potenciales de prácticas disciplinarias severas con preescolares, antes y después de un entrenamiento para padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 139-150. Recuperado de <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/16210>
- Solís-Cámara, P.; Medina Cuevas, Y. y Díaz Romero, M. (2014). Relaciones entre la crianza y factores protectores o de riesgo, antes y después de una intervención para padres. *Summa psicológica* *ust*, 11(1), 75-87. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Solis-Camara/publication/264382813_Relaciones_entre_la_crianza_y_factores_protectores_o_de_riesgo_antes_y_despues_de_una_intervencion_para_padres/links/53da91850cf2631430c963ed.pdf
- Thomas, V.; Kafescioglu, N. & Love, D. P. (2009). Evaluation of the adults and children together (ACT) against violence training program with child caregivers. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 5, 141-156. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=263a2045-23a4-444a-971c-1a125943cdca%40pdc-v-sessmgr01&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbG12ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=54479620>
- Tovar, L.; Pastor R.; Lemus L.; Ocon C. y Pérez M. (2011). *El desarrollo en niños y niñas menores de tres años*. Puentes para crecer: Facultad de Psicología, UNAM.
- UNICEF, México. (2018). Informe anual México 2018. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/informes/informe-anual-unicef-m%C3%A9xico-2018>
- Valdés, M. y Piella, A. (2016). La parentalidad desde el parentesco: Un concepto antropológico e interdisciplinar. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 21(2), 4-20. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/search?f=title&p=Parenthood%20from%20the%20point%20of%20view>

[%20of%20kinship%20an%20anthropological%20and%20interdisciplinary%20concept&sc=1&ln=ca](#)

- Wagner, M. & Clayton, S. L. (1999). The Parents as Teachers Program: Results from two demonstrations. *The Future of Children*, 9(1). doi: 10.2307 / 1602723
- Wagner, M.; Spiker, D. & Linn, M.I. (2002). The effectiveness of the Parents as Teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 67-81. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02711214020220020101>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2006). Treatment and Prevention of Conduct Problems: Parent Training Interventions for Young Children (2-7 Years Old). In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of early childhood development* (p. 616–641). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch30>
- Weymouth, L.A. & Howe, T.R. (2011). A multi-site evaluation of Parents Raising Safe Kids Violence Prevention Program. *Children and Youth Services Review*, 33, 1960-1967. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740911002003>
- Zamora Soriano, M.; Vega Pérez, L. y Poncelis Raygoza, M. (2011). *Manual para promover el desarrollo social de habilidades sociales en niños y niñas preescolares*. Puentes para crecer: Facultad de Psicología, UNAM.
- Zigler, E.; Pfannenstiel, J. & Seitz, V. (2008). The Parents as Teachers program and school success: A replication and extension. *Journal of Primary Prevention*, 29, 103-120. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10935-008-0132-1>
- Zubrick, S. R.; Ward, K.A.; Silburn, S.R.; Lawrence, D.; Williams, A.A.; Blair, E. & Sanders, M.R. (2005). Prevention of child behavior problems through universal implementation of a group behavioral family intervention. *Prevention Science*, 6(4), 287-304. doi: 10.1007/s11121-005-0013-2

ANEXOS

Anexo 1

Efectos de los elementos teóricos y prácticos de los programas sobre los padres y sus hijos

Tabla 1.

Efectos de los elementos teóricos y prácticos de los programas sobre los padres y sus hijos

Programa	Elementos		Resultados en los padres	Resultados en los niños
	Teóricos	Prácticos		
Programa Adults and Children Together-Raising Safe Kids (ACT_RSK)	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Los primeros años de la vida son una etapa crítica del desarrollo pues los niños aprenden habilidades básicas que tienen un efecto a largo plazo en sus vidas. ➔ Los padres y cuidadores pueden ser los mejores modelos de comportamiento. ➔ La exposición al maltrato temprano en la vida puede tener un impacto grave y duradero en el desarrollo emocional, cognitivo y conductual del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ El método y las técnicas de las entrevistas motivacionales (MI, por sus siglas en inglés) integradas para ayudar a los padres a decidir cambiar sus prácticas de crianza y fomentar cambios positivos en el comportamiento. ➔ Sesiones grupales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las relaciones o interacciones positivas del padre con el niño. ✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva. ✓ Incremento en el bienestar del padre (disminución de estrés en la crianza). ✓ Incremento en el conocimiento de desarrollo infantil. ✓ Reducción de maltrato infantil 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: interacción con adultos. ✓ Desarrollo emocional: manejo de conductas agresivas, mejora en la relación padres-hijos.
Aprender a Convivir en Casa (ACC) [Learning to Live Together at Home program ACC]	<ul style="list-style-type: none"> ➔ De tipo psicoeducativo ➔ El desarrollo óptimo de las familias como conjunto (sistema familiar). 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ El desarrollo personal y social de cada uno de los miembros adultos de las familias. ➔ El desarrollo óptimo de los hijos. ➔ Sesiones grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las relaciones o interacciones positivas del padre con el niño. ✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva. ✓ Incremento en el bienestar del padre (prevención de la violencia y estrés en la crianza). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: cooperación social. ✓ Desarrollo emocional: disminución en los problemas de conducta.
Circle of Security (COS)	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Teoría del apego. ➔ Teoría de relación de objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ El terapeuta o el grupo forman una base segura para el cuidador participante. ➔ Apoyar la “sensibilidad y respuestas apropiadas” mediante el aprendizaje relacionado con las 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las relaciones o interacciones positivas del padre con el niño. ✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: interacción con adultos. ✓ Desarrollo emocional: Incremento en el

	→ Teoría del sistema familiar.	<p>necesidades de apego del niño.</p> <p>→ Aprender a identificar las señales que muestran los niños acerca de su estado interno y sus necesidades, especialmente con respecto al apego durante la exploración de los niños.</p> <p>→ Aumentar la empatía, reforzando la reflexión acerca de sí mismo y las emociones del niño, las cogniciones y conductas durante las interacciones.</p> <p>→ Aumentar la reflexión sobre el impacto del propio historial de desarrollo en el comportamiento como cuidado.</p> <p>→ Sesiones en formato individual o grupal.</p> <p>→ Revisiones de materiales videográficos.</p>	<p>✓ Incremento en el bienestar del padre (disminución del estrés en la crianza).</p> <p>✓ Incremento en el conocimiento de desarrollo infantil.</p>	<p>apego y/o relación padres-hijos.</p>
Legacy for Children		<p>→ Discusión entre madres sobre las prácticas de crianza de una manera libre de juicios y con aceptación.</p> <p>→ Reforzar la adquisición de conductas positivas de crianza en las madres participantes, a través de interacciones sensibles con sus hijos.</p> <p>→ Sesiones grupales y un seguimiento durante tres a cinco años.</p>	<p>✓ Incremento en las relaciones o interacciones positivas del padre con el niño.</p> <p>✓ Incremento en el bienestar del padre (disminución del estrés en la crianza).</p>	<p>✓ Desarrollo social: mejora en la interacción.</p> <p>✓ Desarrollo emocional: regulación de emociones, disminución de problemas de conducta.</p>
Nurturing Parenting Programs	<p>→ Educación integral a los padres.</p> <p>→ Promoción de lazos parentales y apego neonatal.</p>	<p>→ Trabajar la empatía hacia las necesidades del niño; la autoconsciencia y comprensión de la infancia propia de los padres.</p> <p>→ Trabajar la sensación de empoderamiento de los padres.</p> <p>→ Sesiones grupales e individuales.</p>	<p>✓ Incremento en las relaciones o interacciones positivas del padre con el niño.</p> <p>✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva (disminución de castigos corporales).</p> <p>✓ Incremento en el bienestar del padre (disminución de</p>	<p>✓ Desarrollo social: Reducción de inseguridad social.</p> <p>✓ Desarrollo emocional: reducción de conductas problemáticas como la agresión.</p>

ansiedad y aumento de autoeficacia).

- ✓ Incremento en el conocimiento de desarrollo infantil.
- ✓ Reducción de maltrato infantil.

<p>Parents as Teacher (PAT)</p>	<ul style="list-style-type: none">➔ Teoría Ecología humana.➔ T. Empoderamiento.➔ T. Autoeficacia.➔ Crianza centrada en el desarrollo.➔ Consideración de los 5 dominios del desarrollo (lenguaje, cognitivo, social, emocional y físico).➔ Teoría del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">➔ Promoción de la interacción padre-hijo.➔ Combinación de sesiones grupales e individuales, con un seguimiento de dos años.	<ul style="list-style-type: none">✓ Incremento en las relaciones o interacciones positivas del padre con el niño (inclusive en el ámbito escolar).✓ Incremento en el bienestar del padre (prevención de la violencia, estrés en la crianza y conflictos interparietales).✓ Incremento en el conocimiento de desarrollo infantil.	<ul style="list-style-type: none">✓ Mejor desempeño cognitivo.✓ Desarrollo social: como interacción con pares, interacción con adultos.
<p>Preparing for life (PFL)</p>	<p>La calidad y cantidad de estimulación y apoyo disponible en el ambiente del hogar es un predictor esencial de desarrollo cognitivo y socioemocional saludable.</p> <p>El ambiente del hogar incluye:</p> <ul style="list-style-type: none">➔ Factores relacionales como la calidad de la crianza, el calor maternal, sensibilidad y capacidad de respuesta hacia el niño.➔ Factores materiales, tales como organización de la familia y la disponibilidad de recursos y materiales de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">➔ Curso de masaje para bebés.➔ Material didáctico que cubre el desarrollo cognitivo, del lenguaje, el socioemocional, los enfoques de aprendizaje y la salud física.➔ Visitas domiciliarias.➔ Combinación de sesiones grupales e individuales, con seguimiento de cinco años.➔ Combinación con otro programa por solo 5 sesiones (Programa de Crianza positiva Triple P).	<ul style="list-style-type: none">✓ Incremento en las relaciones o interacciones positivas del padre con el niño.✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva.✓ Incremento en el conocimiento de desarrollo infantil.	<ul style="list-style-type: none">✓ La evaluación de los resultados se concentró en los padres.

Programa de Crianza Estrella	<ul style="list-style-type: none"> → Principios Cognitivo-Conductuales. → Psicología evolutiva. → T, Aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> → Establecimiento de expectativas acordes al desarrollo. → Las técnicas disciplinarias para el establecimiento de límites y las técnicas de crianza positiva. → Libro dirigido al entrenamiento de las personas que imparten el programa a los padres (Guía de líderes para la crianza). → Sesiones grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las interacciones positivas del padre con el niño. ✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva (reducción de castigos corporales). ✓ Incremento en el bienestar del padre (disminución del estrés en la crianza y conflictos interparentales). ✓ Incremento en el conocimiento de desarrollo infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: interacción con adultos y disminución de desadaptación social. ✓ Desarrollo emocional: regulación de emociones y disminución de gritos, llantos, quejas o golpes.
Programa de intervención educativa Familiar	<ul style="list-style-type: none"> → Enfoque psicoeducativo y positivo. → Modelo de educación familiar. 	<p>Promoción en:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Prevención. → Resiliencia. → Desarrollo positivo. → Sesiones grupales, para padres y otra para los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las interacciones positivas del padre con el niño. ✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva. ✓ Incremento en el bienestar del padre (disminución del estrés en la crianza y conflictos interparentales, aumento de autoestima y seguridad). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: mejora en la interacción con pares y con adultos; mayor respeto a las normas y límites. ✓ Desarrollo emocional: incremento en el autocontrol (menos rabietas) y disminución a la dependencia de adultos.
Programa de Padres Plus Primeros Años (PPEY)	<ul style="list-style-type: none"> → Investigaciones sobre estilos de crianza asociados con problemas de conducta. → Estilos de interacción sensibles al desarrollo del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> → Se promueve la interacción positiva centrada en el niño. → Se alienta a atender y recompensar los buenos comportamientos de los niños. → Cintas de video modelado. → Retroalimentación a los padres sobre comunicación efectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las interacciones positivas del padre con el niño. ✓ Incremento en el bienestar del padre (disminución del estrés en la crianza). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: incremento de conductas prosociales. ✓ Desarrollo emocional: regulación de emociones que disminuye los problemas de conducta.

		→ Combinación de sesiones grupales e individuales.		
Strengthening Families Program (SFP)	<ul style="list-style-type: none"> → Habilidades para la crianza → Habilidades de vida para los niños. → Habilidades que son útiles para un ambiente familiar positivo 	<ul style="list-style-type: none"> → Premios sociales por el buen comportamiento, disciplina efectiva y comunicación clara. → Comunicación efectiva, solución de problema y habilidades para la superación de los mismos. → Juegos terapéuticos para los niños, reuniones familiares y planificación de actividades familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las interacciones del padre con el niño. ✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva. ✓ Incremento en el bienestar del padre (mayor confianza y participación en la crianza; menor estrés). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: Incremento en cooperación y comunicación positiva. ✓ Desarrollo emocional: reducción de agresión, hiperactividad y depresión. .
		→ Sesiones grupales.		
Programa Systematic Training for Effective Parenting (STEP)	<ul style="list-style-type: none"> → Comprensión de las metas del niño al utilizar comportamientos negativos. → Confianza y autoestima de los niños. → Utilización de consecuencias naturales y lógicas en los castigos. → Habilidades de comunicación incluyendo escuchar con reflexión y responder a los mensajes no verbales. → Desarrollo de la relación padre-hijo. 	Actividades interactivas como: <ul style="list-style-type: none"> → la dramatización, → discusiones de situaciones hipotética de crianza y → compartir experiencias → Sesiones grupales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las relaciones e interacciones positivas del padre con el niño. ✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva. ✓ Incremento en el bienestar del padre (prevención de la violencia y disminución del estrés en la crianza). ✓ Incremento en el conocimiento de desarrollo infantil. ✓ Reducción de maltrato infantil 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: mejora en la interacción con adultos. ✓ Desarrollo emocional: incremento en su autoconcepto y su autocontrol.
The ezParent Program	<ul style="list-style-type: none"> → Enfoque sistémico, considerando las premisas de: → Las prácticas positivas de crianza pueden ser un amortiguador contra los efectos negativos. 	Se promueven: <ul style="list-style-type: none"> → Habilidades para construir relaciones con sus hijos. → Habilidades de gestión del comportamiento. → Manejo del estrés y habilidades para resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las relaciones positivas del padre con el niño (mayor cercanía). ✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva (autoeficacia). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: interacción con pares y adultos. ✓ Desarrollo emocional: mayor autocontrol; reducción de

	<ul style="list-style-type: none"> → Las prácticas de crianza son los predictores más fuertes del bienestar social y conductual de los niños. → Las prácticas parentales pueden ser aprendido y son muy sensibles a la intervención. → La capacitación de los padres es un método rentable para fortalecer la autoeficacia y la habilidad de los padres, reducir los problemas de comportamiento del niño y promover relaciones positivas entre padres e hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> → Elementos interactivos (viñetas en video de interacciones entre padres e hijos). → Preguntas de reflexión para ayudar a reforzar el contenido. → Tareas de desarrollo de habilidades. → “Bolsa de trucos”: una opción para que los padres guarden las habilidades parentales que les gustaron o que quieran revisar en el futuro. → Sesiones grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en el bienestar del padre (disminución del estrés en la crianza). ✓ Reducción de maltrato infantil 	<p>problemas de conductuales.</p>
Programa Triple P Level 2	<ul style="list-style-type: none"> → La crianza positiva 	<ul style="list-style-type: none"> → Promover la crianza de niños seguros de sí mismos y resilientes. → Impartición de seminarios. (tres semanas). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en las relaciones positivas del padre con el niño. ✓ Incremento en prácticas de disciplina positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo social: mejora en la relación padre-hijo.
Programa Triple P Level 3	<ul style="list-style-type: none"> → La crianza positiva <p>Atención mediante los tres niveles de intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Primario. → Por peldaños (Stepping Stones). → Grupos de discusión. 	<ul style="list-style-type: none"> → Capacitación de habilidades específicas → Combinación de sesiones grupales e individuales (durante dos meses). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incremento en el bienestar del padre (satisfacción con la crianza y de eficacia; reducción de conflictos parentales). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo emocional: incremento en el autocontrol; disminución de la frecuencia y número de sus conductas problema.
Programa Triple P Level 4	<ul style="list-style-type: none"> → La crianza positiva <p>Atención mediante cuatro niveles de intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Grupal. → Estándar. → Grupal Stepping Stones. → Estándar Stepping Stones. 	<ul style="list-style-type: none"> → Capacitación intensiva en la crianza positiva en modalidades grupales e individualizadas. 		

