

Evaluación de la implementación del Programa de Formación y Apoyo Familiar con familias peruanas

Jesús MAYA

M^a Victoria HIDALGO

Universidad de Sevilla (España)

Resumen

El *Programa de Formación y Apoyo Familiar* (Hidalgo *et al.*, 2011) es un programa de promoción de parentalidad positiva que tiene como finalidad la mejora de competencias y habilidades parentales a través de una metodología participativa y experiencial. El objetivo de este estudio es evaluar la eficacia de la implementación de dicho programa en la provincia de San Martín, Perú. Para ello, se evaluó a los 59 participantes mediante un diseño pretest-posttest de un solo grupo. Las dimensiones evaluadas fueron percepción de competencia parental, actitudes educativas de los progenitores y calidad de vida infantil. Se obtuvieron cambios significativos en el sentido esperado en todas las dimensiones evaluadas. Por otra parte, no se halló la presencia de ninguna variable moderadora que determinase claramente un perfil de participante que obtuviese un mayor beneficio de la intervención, debido probablemente al importante impacto que el programa tuvo en todos los padres y madres.

Abstract

The *Family Education and Support Program* (Hidalgo *et al.*, 2011) consists on the promotion of positive parental role, having the improvement of parental competences and skills through a participatory and experiential methodology as a main purpose. The aim of this study is to evaluate the effectiveness of the implementation of the said program in the province of San Martín, Peru. For this purpose, 59 participants were evaluated through a pretest-posttest design from just a group. The evaluated dimensions were perceived parental competence, educational attitudes and quality of child life. We obtained meaningful changes, in the expected sense, in all the evaluated dimensions. On the other hand, we did not find the presence of any moderating variable that clearly determined a participant profile obtaining greater benefits from the intervention, due likely to the important impact the program had in all parents.

A pesar de los cambios estructurales y de funcionamiento experimentados por la familia en la última década, el contexto familiar continúa siendo el principal escenario en el que deben satisfacerse las necesidades de todos sus miembros y, en especial, las de los menores que crecen y se desarrollan en ella (Trenado, Pons-Salvador y Cerezo, 2009). De esta forma, son los padres, mediante un desempeño adecuado de la parentalidad, los principales responsables de garantizar un desarrollo adecuado de sus hijos e hijas (López, 2008). Sin embargo, el desarrollo de la parentalidad puede llegar a verse dificultado y comprometido como consecuencia de diversos factores familiares o sociales, que hacen necesario en algunas ocasiones recurrir a programas de intervención y apoyo familiar.

La perspectiva actual de la intervención familiar concibe los procesos de intervención fundamentalmente como recursos de apoyo a las familias, centrados en la preservación y el fortalecimiento familiar (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). En este sentido, la intervención familiar ha dejado de estar exclusivamente orientada a la prevención del maltrato, para tener como objetivo la promoción del buen trato a través del fortalecimiento del rol parental (Rodrigo *et al.*, 2008). Así, el concepto de rol parental se define en términos de responsabilidad parental que tiene como finalidad la protección y el bienestar de los hijos (Daly, 2013). Esta perspectiva más actual de entender la intervención familiar se ha visto reforzada por directrices internacionales como la *Recomendación 19* del Consejo de Europa (2006), en la

Dirección de los autores: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología. c/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla.
Correo electrónico: victoria@us.es.

Recibido: noviembre de 2016. *Aceptado:* diciembre de 2016.

que se establece que los Estados deben fomentar políticas y recursos de apoyo para la promoción de la parentalidad positiva. Además, la Recomendación Europea dictamina que la educación parental deber ser un mecanismo más de la política para la igualdad en la que se debe garantizar el desarrollo personal de los padres y de las madres. Así, el marco legislativo actual apuesta por programas de apoyo parental que tratan de promover el buen trato a la infancia a través del fortalecimiento de las habilidades parentales (Rodrigo, Máiquez, y Martín, 2010).

Estos programas de apoyo familiar son especialmente necesarios para las familias que se encuentran en situación de riesgo psicosocial, es decir, aquellas en las que los progenitores no desempeñan adecuadamente sus funciones parentales y por tanto, existe una situación comprometida para el desarrollo del menor (Rodrigo *et al.*, 2008). Es bien conocido que la acumulación de factores de riesgo pasados o presentes puede comprometer el desarrollo de una adecuada parentalidad y, en ocasiones, desembocar en un funcionamiento familiar inadecuado (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009).

Los programas de promoción de parentalidad positiva para familias en situación de riesgo

En la última década han surgido en España diferentes programas de formación para familias en situaciones de riesgo o especial dificultad, como el Programa Apoyo Personal y Familiar (Rodrigo *et al.*, 2000), o el Programa de Formación y Apoyo Familiar (Hidalgo *et al.*, 2011). Estos programas se desarrollan con una metodología grupal, participativa y experiencial, y tienen entre sus objetivos (a) incrementar la seguridad y satisfacción con el rol parental, (b) optimizar las prácticas educativas de los padres, y (c) promover los recursos personales de los progenitores (Hidalgo *et al.*, 2009).

La seguridad y satisfacción con el rol parental hace referencia, en gran medida, a la competencia parental percibida. En este sentido, se encuentra una respuesta más adaptativa a las situaciones de estrés y mayores niveles de satisfacción parental cuando los progenitores tienen una autopercepción positiva de su rol parental (Downing-Matibag, 2009). Asimismo, una buena percepción de la competencia parental se asocia con menos estrés parental, con una mejor comunicación entre padres e hijos, y con un desarrollo más explícito del afecto (Papp, Cummings y Goeke-Morey, 2005). En esta línea, otros datos señalan que una percepción positiva de la competencia parental se relaciona con el uso de prácticas educativas menos hostiles y más consistentes (de Haan, Prinzie y Dekovic, 2009).

Otro objetivo fundamental de los programas psicoeducativos de promoción de parentalidad es la reconstrucción de creencias sobre el desarrollo infantil y la adquisición de estrategias educativas adecuadas. En relación con las creencias, está documentado que una alta predisposición al

empleo del castigo físico se relaciona con el uso de estrategias coercitivas, y por tanto, se convierte en un predictor para el maltrato infantil (Vittrup, Holden y Buck, 2006). Por el contrario, la existencia de un buen vínculo entre padres e hijos basado en la comunicación, el apoyo o la empatía recíproca actúan como factores de protección para un positivo desarrollo familiar y social del menor (Van Lissa *et al.*, 2015). Por ello, las intervenciones más eficaces con familias en situación de riesgo tratan de modificar las creencias educativas erróneas y de la adquisición de prácticas educativas adecuadas (Leijten, Overbeek, y Janssens, 2012).

Los programas basados en evidencias: la necesidad de la evaluación

En el ámbito de los programas de promoción de la parentalidad positiva, como en el resto de las intervenciones psicosociales, diseñar un buen programa no es suficiente ni garantiza su eficacia. Con la finalidad de alcanzar programas basados en la evidencia en materia de promoción de la parentalidad positiva, existe un importante consenso sobre la necesidad de evaluar los programas de educación y apoyo parental (Spiel y Strohmeier, 2012). Entre los beneficios de una evaluación rigurosa encontramos que (a) la población conoce los efectos del programa, (b) los políticos pueden tomar decisiones socioeconómicas basadas en la eficacia del programa, y (c) se aumentan los conocimientos empíricos para que los profesionales puedan seleccionar los mejores programas de intervención en cada recurso (Davies, 2004). Por tanto, con la evaluación de los programas se consigue información sobre los cambios esperados y el grado en el que se consiguen los objetivos previstos (Fernández-Ballesteros, 2001). Generalmente, la evaluación de eficacia suele ir asociada al análisis de contrastes pretest-postest cuyos resultados son comparados con un grupo de control equivalente o comparable. Además, también es importante contar con un seguimiento a medio y largo plazo tras la finalización del mismo para conocer el mantenimiento de los cambios logrados (Rodrigo *et al.*, 2010). Por otro lado, las evaluaciones continuas permiten conocer las características del proceso que permiten conseguir los efectos deseados (Chen, 2010). En este sentido, actualmente no solo se considera importante conocer si los programas obtienen resultados positivos a corto, medio y largo plazo, sino también con qué perfil de participantes y bajo qué condiciones de implementación un determinado programa consigue un mayor impacto en la población (Álvarez, 2014; Dekovic, Stoltz, Schuiringa, Manders y Asscher, 2012).

En esta línea, y debido a la necesidad de contar y diseminar programas de educación parental basados en la evidencia, planteamos en este estudio si un programa de promoción de parentalidad positiva implementado y evaluado en España, como es el Programa de Formación y Apoyo Familiar (Hidalgo *et al.*, 2011), obtiene indicadores

favorables de eficacia en un contexto sociocultural diferente, como es una población de un país en vías de desarrollo como es Perú.

El Programa de Formación y Apoyo Familiar en Perú

La finalidad del Programa de Formación y Apoyo Familiar, Programa FAF (Hidalgo *et al.*, 2011) es formar y apoyar a aquellas familias con dificultades para responder de modo adecuado a las necesidades de sus hijos mediante el fortalecimiento de las competencias de los progenitores. Entre los objetivos del Programa FAF se encuentran: (a) la mejora en las prácticas educativas utilizadas por los progenitores (b) el fortalecimiento de los sentimientos de seguridad en su desempeño como padres y madres, y (c) la promoción de la integración comunitaria de las familias (Hidalgo *et al.*, 2011).

El Programa FAF es considerado una intervención psicoeducativa y comunitaria basada en un enfoque ecológico-sistémico, centrado en la perspectiva de la preservación familiar, y con una metodología grupal, participativa y experiencial. Las sesiones son semanales y de dos horas de duración, con grupos de aproximadamente 10-12 participantes y un total de 16-20 sesiones durante dos años (Hidalgo *et al.*, 2015). El programa cuenta con catorce módulos divididos en cuatro bloques: el desarrollo humano, las relaciones dentro de la familia, las relaciones de la familia con la comunidad y el papel de los padres en la detección de problemas de ajuste psicosocial en los menores.

Entre los resultados obtenidos en la evaluación de la aplicación del Programa FAF en los Servicios Sociales Comunitario de Sevilla se encuentran la adquisición de conocimientos por los progenitores sobre distintos procesos evolutivos y educativos, la disminución de prácticas educativas coercitivas, el incremento en satisfacción y eficacia parental, y la mejora de la calidad de vida infantil y adolescente (Hidalgo *et al.*, 2015). Estos resultados propiciaron la diseminación del Programa FAF en otros contextos socioculturales.

Recientemente, el Programa FAF se ha implementado en zonas en vías de desarrollo, concretamente, en municipios de la provincia de San Martín, Perú.

El presente estudio está centrado en la aplicación y evaluación del Programa FAF en una zona en situación desfavorecida de Perú. En esta línea, se plantea los siguientes objetivos:

- a. Analizar la eficacia de la aplicación del Programa FAF en la provincia de San Martín; en concreto, se evaluará el impacto de la intervención en la percepción de competencia parental, en las actitudes educativas y en la calidad de vida infantil.
- b. Explorar las posibles influencias de variables que pueden moderar los resultados de eficacia. De este

modo, se analizarán las influencias de diferentes variables sociodemográficas de los participantes y de características de la implementación que puedan explicar el impacto diferencial que experimentan los progenitores tras la intervención.

Método

Participantes

Para la evaluación de eficacia del Programa FAF en la provincia de San Martín, se contó con los progenitores que completaron la intervención del Programa FAF. En total, 59 progenitores asistieron de modo voluntario a las sesiones del Programa FAF, habiendo participado en un mínimo de cinco sesiones del programa como criterio para participar en la evaluación de eficacia. De los 59 participantes contamos con 42 madres, diez padres, cinco abuelas acogedoras, un abuelo acogedor y una tía acogedora. Los asistentes tenían algún menor a su cargo entre tres y 16 años. Con respecto al nivel educativo, el 45'76% de los participantes cursó solo estudios de primaria o no tiene estudios, el 30'5% estudios de secundaria y el 23'73% estudios superiores. Catorce de los 59 participantes estaban acompañados por su pareja durante la intervención.

El Programa FAF se desarrolló durante un total de 14 sesiones en cinco centros escolares de la provincia de San Martín que habían contactado con la Universidad César Vallejo solicitando recursos de apoyo para las familias. Todos los centros escolares involucrados se encontraban en municipios con importantes dificultades económicas y sociales. La dirección de los centros invitó a los padres y a las madres a participar voluntariamente en el Programa FAF. En total, se implementaron seis grupos de padres y madres (dos grupos de padres y madres con hijos en secundaria, tres grupos de padres y madres con hijos en primaria, y un grupo de padres y madres con hijos en preescolar) con una asistencia entre 10 y 15 padres por grupo.

Instrumentos

Para evaluar la eficacia del Programa FAF se utilizó una batería de instrumentos que incluía varias escalas referidas a diferentes dimensiones relacionadas con los objetivos del estudio. En concreto:

Competencia parental percibida.

Esta dimensión se evaluó mediante el *Parental Sense of Competence* (PSOC; Johnston y Mash, 1989). La prueba evalúa la competencia percibida en el desempeño parental mediante 16 ítems con una escala tipo Likert de seis opciones de respuesta siendo 1 "no, totalmente en desacuerdo" y 6 "sí, totalmente de acuerdo". Existen en dos subescalas: la eficacia con el rol parental (consistencia interna, $\alpha = 0'67$)

y la satisfacción con el rol parental ($\alpha = 0'76$). Ejemplos de ítems, respectivamente, para la eficacia y la satisfacción parental son: “Yo ya sé cómo se puede influir en los hijos a pesar de lo difícil que es”, y “He conseguido ser tan buena madre como quería”.

Actitudes hacia prácticas educativas inadecuadas.

Para evaluar esta dimensión se utilizó el *Adult-Adolescent Parenting Inventory-2* (AAPI-II; Bavolek y Keene, 2001). Este cuestionario está diseñado para evaluar las actitudes educativas inadecuadas y abusivas de los progenitores. Se compone de 40 ítems con una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta que van desde 1 “totalmente en desacuerdo” a 5 “totalmente de acuerdo”. En este estudio consideramos las cinco subescalas del cuestionario: expectativas inadecuadas (consistencia interna, $\alpha = 0'76$), falta de empatía ($\alpha = 0'67$), roles invertidos ($\alpha = 0'62$), opresión de la autonomía ($\alpha = 0'56$), y castigo físico ($\alpha = 0'70$). La consistencia interna total del cuestionario fue de 0.84. Ejemplos de ítems de este cuestionario son: “Los niños deben hacer lo que se les dice cuando se les pide”, y “Los niños deben ser los mejores amigos de sus padres”.

Calidad de vida de niños y adolescentes.

Para evaluar esta dimensión se utilizó el *The Kidscreen Questionnaire* (*European Kidscreen Groupe*, 2006). El cuestionario presenta un total de 27 ítems con una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta que van desde 1 “nada” a 5 “muchísimo”. Se obtiene información del bienestar del menor en la última semana a través de cinco dimensiones: bienestar físico del menor (consistencia interna, $\alpha = 0'87$), bienestar emocional del menor ($\alpha = 0'72$), calidad de la vida familiar del menor ($\alpha = 0'70$), calidad de vida del menor en relación con los iguales ($\alpha = 0'77$), y calidad de vida en el ámbito escolar ($\alpha = 0'93$). Además, también se obtiene una puntuación global ($\alpha = 0'76$). Algunos ítems de este cuestionario son: “¿Tu hijo se ha sentido solo?”, y “¿Le ha ido bien en el colegio?”

Nivel de riesgo psicosocial.

Para evaluar esta dimensión se utilizó el *Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo* (Hidalgo *et al.*, 2005). Este instrumento identifica el nivel de riesgo de los participantes a través de la presencia o la ausencia de 16 situaciones estresantes que han podido experimentar en los últimos tres años. Ejemplos de las situaciones señaladas son: “Ser víctima de maltrato”, y “Situación laboral inestable y/o difícil”.

Información sociodemográfica.

Mediante un cuestionario diseñado *ad hoc*, se recogieron los datos sociodemográficos de los participantes: nivel educativo, edad, número de menores en el hogar, vinculación con el menor, etc.

Procedimiento

Dos psicólogos formados en la aplicación del Programa FAF y en Cooperación al Desarrollo, implementaron y dirigieron la evaluación del Programa FAF en la provincia de San Martín en colaboración con profesores y estudiantes de psicología de la Universidad César Vallejo de Perú. En la implementación del Programa FAF se realizaron algunas adaptaciones culturales de los contenidos, como el uso de palabras y expresiones comunes en el lenguaje latino, o el reajuste de las actividades al nivel educativo de la población.

Para el estudio del impacto del programa, se elaboró un diseño cuasi-experimental, de un solo grupo con pretest y postest (Chacón, Shadish y Cook, 2008). Así, los participantes que acudieron a las dos primeras sesiones fueron citados para la realización del pretest. Las evaluaciones fueron realizadas durante aproximadamente una hora de duración por el equipo responsable de la implementación del Programa FAF en el hogar de los participantes a través de entrevistas, o bien de modo autoadministrado si el participante presentaba capacidad suficiente para la correcta comprensión de los ítems. Cuatro meses después cuando finalizó la intervención, el equipo responsable realizó la evaluación del postest.

Todo el procedimiento de evaluación siguió los criterios de voluntariedad y confidencialidad.

Finalmente, el tratamiento estadístico de los datos se realizó con el software estadístico SPSS vs 22 (IBM, 2013).

Resultados

Los resultados presentados quedan divididos en dos bloques en función de los objetivos especificados.

Análisis de eficacia del Programa FAF

Para la evaluación de eficacia se realizó un análisis de medidas repetidas pretest-postest. Se empleó la *F* para determinar la significación del contraste. Parámetros de significación $< 0'05$ fueron considerados indicadores a favor de la eficacia del programa. En este sentido, también se exploró el tamaño del efecto a partir del η^2_{parcial} con los siguientes intervalos: despreciable cuando $\eta^2_{\text{p}} < 0'01$, bajo entre $\eta^2_{\text{p}} > 0'01$ y $\eta^2_{\text{p}} < 0'08$, medio entre $\eta^2_{\text{p}} > 0'09$ y $\eta^2_{\text{p}} < 0'24$, y alto a partir de $\eta^2_{\text{p}} > 0'25$ (Tabachnick y Fidell, 2007).

Previamente al análisis de medidas repetidas, se procedió a la comprobación de supuestos estadísticos. Se realizó el análisis para cada variable evaluada de la normalidad univariante, la ausencia de casos extremos y atípicos, y la homogeneidad univariante (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2008).

En la tabla 1 aparece resumido el contraste de medidas repetidas. Se recogen las medias y las desviaciones típicas pretest-postest del grupo de intervención con su correspon-

Tabla 1. Contraste de medidas repetidas pretest-postest en el grupo de intervención (***) $p \leq 0'001$; ** $p \leq 0'01$; * $p \leq 0'05$.

		Pretest		Postest		F	gl	$\eta^2_{parcial}$
		M	(DT)	M	(DT)			
Competencia parental	Eficacia	4.47	(0.75)	4.98	(0.80)	22.62***	1/58	0.28
	Satisfacción	3.78	(0.92)	4.42	(1.02)	16.09***	1/58	0.21
Actitudes parentales	Expectativas inapropiadas	3.70	(0.69)	3.33	(0.67)	13.26***	1/58	0.19
	Falta de empatía	3.30	(0.59)	2.75	(0.70)	24.80***	1/58	0.30
	Castigo físico	2.57	(0.58)	2.07	(0.75)	31.05***	1/58	0.35
	Roles invertidos	3.27	(0.66)	2.82	(0.83)	15.94***	1/58	0.22
	Opresión de la autonomía	2.22	(0.45)	1.89	(0.58)	14.63***	1/58	0.20
Calidad de vida infantil	Calidad física	3.63	(0.78)	4.09	(0.82)	17.85***	1/57	0.24
	Calidad emocional	3.83	(0.65)	4.34	(0.54)	27.51***	1/57	0.33
	Calidad familiar	3.13	(0.68)	3.68	(0.74)	23.75***	1/57	0.29
	Calidad con los iguales	3.09	(0.92)	3.52	(1.12)	6.92*	1/57	0.11
	Calidad escolar	3.42	(1.16)	3.93	(1.06)	18.39***	1/57	0.24
	Calidad global	3.63	(0.60)	4.12	(0.59)	30.63***	1/57	0.35

diente contraste, nivel de significación y el tamaño del efecto en las dimensiones evaluadas.

Como puede apreciarse, se observaron cambios significativos en todas las dimensiones evaluadas tras la implementación del programa, acompañados de tamaños de efecto medios y altos. En concreto, en relación a la competencia parental se produjo un incremento estadísticamente significativo tanto de la eficacia percibida como de la satisfacción parental. Por otro lado, con respecto a las actitudes parentales se consiguió una reducción estadísticamente significativa de las diferentes actitudes educativas inapropiadas (castigo físico, expectativas desajustadas sobre el desarrollo, opresión de la autonomía, roles invertidos y falta de empatía). Finalmente, en relación con la calidad de vida infantil, se observó un incremento estadísticamente significativo en el contraste pretest-postest de calidad de vida física, emocional, familiar, con respecto a los iguales, y escolar de los hijos e hijas de los participantes en el programa.

Análisis de moderación de diferentes variables sobre los cambios pretest-postest

Para la consecución del segundo objetivo, donde se pretende estudiar el poder predictivo de diferentes variables relacionadas con el perfil de los participantes y de las características de la implementación, se analizaron los efectos de interacción entre las variables consideradas y el efecto de la intervención.

En primer lugar, en referencia a los efectos moderadores de las variables relacionadas con el perfil de los participantes, quedan recogidas en la tabla 2 las variables sociodemográficas tenidas en cuenta en los análisis de moderación: sexo (hombre o mujer), edad (entre 20-32 años, 33-39 años y 40-60 años), nivel educativo (primaria o sin

estudios, secundaria, y superiores), número de menores en el hogar (un menor, dos menores, o más de dos menores), y período evolutivo del menor (infancia: menos de 12 años y adolescencia: entre 12 y 18 años). Además, también se encuentra incluida la variable nivel de riesgo (sin riesgo, riesgo bajo, riesgo moderado-alto) en función del número de situaciones de riesgo experimentadas por los progenitores en los últimos tres años. Para la variable edad se establecieron tres niveles de clasificación con el mismo número de sujetos en función de la distribución de la muestra, con el objetivo de que cada grupo presentase suficiencia estadística para los análisis de interacción. Criterio similar de distribución homogénea entre los grupos en función de percentiles acumulados fue utilizado para la variable número de menores en el hogar y nivel de riesgo psicosocial.

Como queda reflejado en la tabla anterior, se observaron efectos de interacción significativos en algunas variables de modo puntual, existiendo una tendencia generalizada a la ausencia de efectos de moderación estadísticamente significativos. Así, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los análisis de interacción con las variables sexo, números de menores en el hogar y nivel de riesgo psicosocial.

Para la variable edad, se originó un efecto de interacción significativo en la dimensión roles invertidos ($F_{(2,56)} = 3'28$, $p = 0'045$, $\eta^2_{parcial} = 0'10$). El grupo de progenitores de menor edad (20-32 años) obtuvo un descenso significativamente menor en la reducción de los roles invertidos percibidos si es comparado con los grupos de mayor edad (33-39 años y 40-60 años), que se vieron más beneficiados por la intervención.

Por otro lado, los datos mostraron que el nivel educativo está actuando como moderadora en los análisis de eficacia sobre la variable falta de empatía ($F_{(2,56)} = 3'53$, $p = 0'036$,

Tabla 2. Efectos de interacción: variables moderadoras relacionadas con el perfil de los participantes (***) $p \leq 0'001$; ** $p \leq 0'01$; * $p \leq 0'05$).

		Sexo	Edad	Nivel educativo	Nº de menores en el hogar	Período evolutivo menor	Nivel de riesgo
Competencia parental							
Eficacia	$F (gl)$	0.03 (1/57)	0.05 (2/56)	0.01 (2/56)	0.11 (2/54)	0.01 (1/55)	0.59 (2/55)
	η^2_{parcial}	<0.01	<0.01	< 0.01	< 0.01	< 0.01	0.02
Satisfacción	$F (gl)$	2.31 (1/57)	1.59 (2/56)	0.28 (2/56)	0.11 (2/54)	0.22 (1/55)	0.11 (2/55)
	η^2_{parcial}	0.04	0.05	0.01	< 0.01	< 0.01	< 0.01
Actitudes parentales							
Expectativas inapropiadas	$F (gl)$	1.16 (1/57)	1.00 (2/56)	2.31 (2/56)	1.19 (2/54)	0.22 (1/55)	1.38 (2/55)
	η^2_{parcial}	0.02	0.03	0.08	0.04	< 0.01	0.05
Falta de empatía	$F (gl)$	0.58 (1/57)	1.07 (2/56)	3.53* (2/56)	0.02 (2/54)	0.20 (1/55)	0.86 (2/55)
	η^2_{parcial}	0.01	0.04	0.11	< 0.01	< 0.01	0.03
Castigo físico	$F (gl)$	0.01 (1/57)	1.36 (2/56)	0.06 (2/56)	0.38 (2/54)	5.50* (1/55)	0.45 (2/55)
	η^2_{parcial}	< 0.01	0.05	< 0.01	0.01	0.09	0.02
Roles invertidos	$F (gl)$	0.76 (1/57)	3.28* (2/56)	0.80 (2/56)	0.86 (2/54)	0.42 (1/55)	0.18 (2/55)
	η^2_{parcial}	0.01	0.10	0.03	0.03	0.01	0.01
Opresión de la autonomía	$F (gl)$	0.22 (1/57)	1.65 (2/56)	1.47 (2/56)	0.06 (2/54)	0.33(1/55)	0.83 (2/55)
	η^2_{parcial}	< 0.01	0.06	0.05	< 0.01	0.01	0.03
Calidad de vida infantil							
Calidad física	$F (gl)$	0.18 (1/56)	0.05 (2/55)	2.53 (2/55)	0.05 (2/53)	0.14 (1/55)	0.15 (2/54)
	η^2_{parcial}	< 0.01	<0.01	0.08	< 0.01	< 0.01	< 0.01
Calidad emocional ₁	$F (gl)$	1.48 (1/56)	0.09 (2/55)	0.32 (2/55)	0.58 (2/53)	3.20 (1/55)	0.18 (2/54)
	η^2_{parcial}	0.03	< 0.01	0.01	0.02	0.05	0.01
Calidad familiar	$F (gl)$	2.84 (1/56)	0.63 (2/55)	2.71 (2/55)	0.11 (2/53)	0.01 (1/55)	0.35 (2/54)
	η^2_{parcial}	0.05	0.02	0.09	< 0.01	< 0.01	0.01
Calidad con los iguales	$F (gl)$	1.26 (1/56)	1.57 (2/55)	1.08 (2/55)	1.21 (2/53)	0.06 (1/55)	0.20 (2/54)
	η^2_{parcial}	0.02	0.05	0.04	0.04	< 0.01	0.01
Calidad escolar	$F (gl)$	0.06 (1/56)	1.70 (2/55)	0.68 (2/55)	1.64 (2/53)	4.16* (1/55)	0.20 (2/54)
	η^2_{parcial}	< 0.01	0.06	0.02	0.06	0.07	.01
Calidad global	$F (gl)$	1.72 (1/56)	0.50(2/55)	2.84 (2/55)	0.78 (2/53)	0.11 (1/55)	0.08(2/54)
	η^2_{parcial}	0.03	0.02	0.09	0.03	< 0.01	< 0.01

$\eta^2_{\text{parcial}} = 0.11$). Así, se produjo un decremento significativamente superior de la falta de empatía tras la intervención en aquellos participantes con menor nivel educativo en comparación con los participantes de mayor nivel educativo.

Finalmente en referencia a las variables sociodemográficas, también se observaron efectos de moderación si atendemos al período evolutivo del menor (infancia o adolescencia) en dos variables: castigo físico ($F_{(1,55)} = 5'50, p = 0'023, \eta^2_{\text{parcial}} = 0'09$) y bienestar escolar ($F_{(1,55)} = 4'16, p = 0'046, \eta^2_{\text{parcial}} = 0'07$). En ambas variables, la intervención presentó un efecto más significativo cuando los participantes tienen menores en edad infantil.

En otro sentido, también se pretendió estudiar el poder predictivo de variables relacionadas con las características de la implementación sobre el cambio obtenido en el

contraste pretest-postest. En concreto, se analizaron los efectos de interacción de las variables: número de sesiones totales a las que han asistido los progenitores entre pretest y postest (asistencia baja: 3-6 sesiones, asistencia media: 7-9 sesiones, y asistencia alta: 10 o más sesiones), experiencia del coordinador (coordinador con dos años de experiencia previa en la aplicación del Programa FAF en España y Perú, y coordinador sin experiencia previa en la aplicación del Programa FAF), y asistencia en pareja a la intervención (sí o no). Para establecer los niveles de asistencia, se calcularon los percentiles acumulados, realizándose una división igualitaria en número de los participantes en cada nivel. En la tabla 3 aparece recogida la significación del análisis de los efectos de interacción realizados.

Como puede observarse, a nivel general no se dieron efectos de moderación en ninguna de las tres variables estudiadas excepto casos puntuales.

Con respecto al número de sesiones totales, únicamente existió un efecto de interacción significativo en las actitudes a favor del uso del castigo físico ($F_{(2,56)} = 3.62$, $p = 0.033$, $\eta^2_{\text{parcial}} = 0.11$). Así, los padres que tuvieron una asistencia media disminuyeron significativamente sus creencias favorables sobre el castigo físico en comparación con los progenitores que acudieron a menos sesiones.

Respecto a la capacidad predictora de la experiencia del coordinador como moderador de los cambios experimentados por los participantes entre pre-posttest, solo se encontró un efecto significativo en la variable roles invertidos ($F_{(1,57)} = 6.23$, $p = 0.015$, $\eta^2_{\text{parcial}} = 0.10$). Así, en los grupos llevados por el coordinador con experiencia previa en la implementación del Programa FAF, se produjo una reducción más significativa de los roles invertidos tras la intervención que en los grupos donde el coordinador no presentaba experiencia previa.

Discusión

La realización de este estudio busca la obtención de indicadores de evidencia sobre la eficacia del Programa FAF en otros contextos socioculturales. Así, en relación con el primer objetivo, los resultados obtenidos mostraron que la aplicación del Programa FAF en una población en vías de desarrollo de Perú ha sido eficaz a corto plazo, dando lugar a diversos cambios significativos en los participantes entre el pretest y el posttest. El aumento de la competencia parental percibida y la disminución de actitudes parentales inadecuadas sin duda favorecen el desarrollo del bienestar infantil al potenciar los factores de protección familiar (Rodrigo *et al.*, 2008; Van Lissa *et al.*, 2015). Además, el cambio de actitudes con respecto a las prácticas educativas puede estar acompañando de mayores sentimientos de eficacia y satisfacción parental, que a su vez se traduce en la mejora de la calidad de vida en los menores (de Haan *et al.*, 2009).

El segundo objetivo trataba de examinar en qué condiciones y bajo qué circunstancias el programa consigue un

Tabla 3. Efectos de interacción: variables relacionadas con las características de la intervención (** $p \leq 0.001$; ** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$).

			Número de sesiones	Coordinador	Asistencia en pareja
Competencia parental	Eficacia	$F (gl)$	0.59 (2/56)	0.12 (1/57)	1.40 (1/49)
		η^2_{parcial}	0.02	<0.01	0.03
	Satisfacción	$F (gl)$	0.03 (2/56)	1.51 (1/57)	0.02 (1/49)
		η^2_{parcial}	<0.01	0.03	<0.01
Actitudes parentales	Expectativas inapropiadas	$F (gl)$	1.31 (2/56)	2.70 (1/57)	0.51 (1/49)
		η^2_{parcial}	0.04	0.04	0.01
	Falta de empatía	$F (gl)$	0.52 (2/56)	1.26 (1/57)	0.08 (1/49)
		η^2_{parcial}	0.02	0.02	<0.01
	Castigo físico	$F (gl)$	3.62* (2/56)	0.82 (1/57)	0.77 (1/49)
		η^2_{parcial}	0.11	0.01	0.01
	Roles invertidos	$F (gl)$	0.37 (2/56)	6.23** (1/57)	1.46 (1/49)
		η^2_{parcial}	0.01	0.10	0.03
	Opresión de la autonomía	$F (gl)$	0.59 (2/56)	0.54 (1/57)	0.23 (1/49)
		η^2_{parcial}	0.02	0.01	<0.01
Calidad de vida infantil	Calidad física	$F (gl)$	0.03 (2/55)	0.18 (1/55)	0.04 (1/48)
		η^2_{parcial}	<0.01	<0.01	<0.01
	Calidad emocional	$F (gl)$	0.74 (2/55)	0.09 (1/56)	<0.001 (1/48)
		η^2_{parcial}	0.03	<0.01	<0.001
	Calidad familiar	$F (gl)$	0.42 (2/55)	0.18 (1/56)	2.67 (1/48)
		η^2_{parcial}	0.01	<0.01	0.05
	Calidad con los iguales	$F (gl)$	2.24 (2/55)	<0.01 (1/56)	0.30 (1/48)
		η^2_{parcial}	0.07	<0.001	0.01
	Calidad escolar	$F (gl)$	1.57 (2/55)	0.58 (1/56)	0.20 (1/48)
		η^2_{parcial}	0.05	0.01	<0.01
Calidad global	$F (gl)$	1.19 (2/55)	0.19 (1/56)	0.44 (1/48)	
	η^2_{parcial}	0.04	<0.01	0.01	

mayor efecto. Esta información se considera necesaria para garantizar una diseminación de calidad de los programas (Dekovic *et al.*, 2012). En este caso, los resultados mostraron que no existe un perfil sociodemográfico concreto que determine un mayor beneficio del programa. Con toda probabilidad, el nivel de significación del contraste pre-test-postest es tan elevado que queda amortiguado el efecto que podrían haber provocado las diferencias individuales. No obstante, existen casos puntuales donde se observaron algunos efectos de moderación.

En concreto, se observó tras la intervención una mayor reducción de la falta de empatía en los progenitores con menor nivel educativo (primaria o sin estudios) en comparación con los progenitores con niveles superiores de estudio. Los distintos niveles educativos consiguen resultados similares en el postest, pero aquellos progenitores con menor nivel de estudio presentan una menor sensibilidad a las necesidades de los menores al principio de la intervención, y por tanto, un mayor margen de mejora durante el desarrollo del Programa FAF. Excepto en esta variable concreta, en el resto de características se observan mejoras similares en los diferentes niveles educativos, en consonancia a lo encontrado en estudios donde se han evaluado programas similares (Álvarez, 2014; Gardner, Hutchings, Bywater y Whitake, 2010).

Otro de los resultados de moderación encontrado, se halló al cruzar la edad de los progenitores y los cambios en la percepción sobre el rol de los menores en el sistema familiar. En este caso, los padres de más edad experimentaron una mayor reducción en la percepción de roles familiares invertidos. En este estudio los progenitores de más edad tienen generalmente hijos mayores, y por tanto, la reestructuración en la distribución de responsabilidades dentro del sistema familiar puede ser vista como una solución a los conflictos con sus hijos. A excepción de esta moderación, los resultados encontrados son consistentes con la investigación de Gardner *et al.*, (2010), en la que no se obtiene relación entre la edad y el resto de dimensiones evaluadas en la eficacia de una intervención similar de educación parental.

Finalmente, la edad de los hijos mostró ser relevante para la moderación del cambio en dos variables. Por un lado, las creencias a favor del uso del castigo físico se redujeron más en los padres con niños menores de 12 años. Posiblemente esto se podría deber a que los padres con hijos en edad infantil estarían más abiertos a adoptar otras estrategias educativas que los padres con hijos adolescentes. Sin embargo, este resultado parece ir en contra de otros estudios que apuntan que en la etapa de la transición a la adolescencia existe más apertura de los padres al cambio de las ideas educativas (Ridao, 2011). Por otro lado, se obtuvo un incremento mayor en la calidad de vida escolar de los niños con respecto a los adolescentes. Como hipótesis explicativa puede resultar la mayor influencia de otros contextos en la adolescencia, como es la influencia de los

iguales, que pueden estar confluyendo con las influencias familiares y por tanto, amortiguando el impacto directo de la intervención (Garaigordobil, 2008).

En relación a las variables relacionadas con las características de la implementación, resulta de especial interés el análisis de moderación del número de sesiones a las que asisten los progenitores. Las diferencias en función de la asistencia pueden arrojar luz sobre las sesiones necesarias para conseguir los efectos deseados (Chen, 2010). La única variable que se mostró sensible al efecto moderador de los diferentes niveles de asistencia, fue la variable referente al empleo del castigo físico como práctica educativa. Los progenitores con niveles de asistencia medios y altos, obtuvieron un descenso más significativo en la predisposición al uso del castigo físico en comparación con los progenitores con asistencia a menos sesiones. En algunos estudios se describe que la práctica del castigo físico como modo de control conductual se encuentra más aceptada en progenitores de origen latinoamericano (Cardona, Nicholson y Fox, 2000). Por tanto, esto la puede convertir en una dimensión más difícil de modificar, siendo necesario un mayor número de sesiones para aceptar, primero, que son prácticas que pueden afectar al desarrollo infantil, y luego, para conseguir una progresiva adquisición de prácticas educativas alternativas al castigo físico (Vitrup *et al.*, 2006).

Otra característica de la implementación que obtuvo puntualmente efectos significativos de moderación fue la experiencia previa del coordinador en la aplicación del programa. En la literatura se recogen resultados contradictorios sobre cómo afecta la experiencia del coordinador a la consecución de los objetivos de la intervención. Algunos estudios plantean que se obtiene más beneficio de las intervenciones psicoeducativas cuando el coordinador del grupo tiene una mayor experiencia, y por tanto mayores conocimientos de las temáticas a desarrollar y del manejo de grupo (Álvarez, 2014), mientras que otros estudios apuntan en el sentido contrario (Byrne, 2010). En nuestro estudio, no se obtuvieron diferencias en función de la experiencia del coordinador excepto en la variable roles invertidos. Esta dimensión es una variable más relacionada con el sistema familiar que con la relación directa padre-hijo, por ende, puede ser necesaria una mayor trayectoria profesional para facilitar cambios positivos. Por tanto, y de acuerdo con otras evaluaciones realizadas del Programa FAF, parece no ser determinante una dilatada experiencia en la aplicación del Programa FAF para conseguir resultados positivos (Hidalgo, Jiménez, López, Lorence y Sánchez, 2016).

En conjunto, los resultados obtenidos nos llevan a concluir que la metodología participativa y experiencial del Programa FAF es eficaz para mejorar las competencias parentales de familias de entornos desfavorecidos en Perú. En este sentido, este estudio apoya la idea de que la construcción del conocimiento compartido desde la experiencia es el método más indicado para trabajar la educación parental

desde un punto de vista psicoeducativo (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). Asimismo, estos resultados vienen a reafirmar la fortaleza del Programa FAF previamente evaluado en una muestra de los Servicios Sociales Comunitarios de Sevilla (Hidalgo *et al.*, 2015), y por tanto, se demuestra su validez para la promoción de la parentalidad positiva al igual que otros programas de educación parental con similares características y metodología (Álvarez, 2014; Rodrigo, Almeida, Spiel y Koops, 2012).

El estudio descrito en estas páginas tiene algunas limitaciones. Por una parte, hubiera sido especialmente interesante contar con un grupo de control que no recibiese la implementación del programa. Por otra parte, sería interesante contar con un *follow-up* o evaluación a largo plazo para conocer si los cambios tan significativos observados a corto plazo se mantienen en el tiempo (Rodrigo *et al.*, 2010).

A pesar de estas limitaciones, creemos que el estudio realizado ha permitido demostrar la eficacia del Programa FAF en un contexto cultural y social muy diferente donde se ha aplicado anteriormente, lo que supone (a) un respaldo a la potencia de su metodología independientemente del escenario cultural en el que se desarrolle, (b) un apoyo empírico para su disseminación en países en vías de desarrollo y con familias latinoamericanas, y (c) la importancia de combinar la fidelidad a los planteamientos teóricos y metodológicos del programa con la adaptación y flexibilidad en función del perfil de la población beneficiaria.

Referencias

- Álvarez, M. (2014). *Evaluación de la implementación del programa "Crecer Felices en Familia" en contextos comunitarios*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Laguna, España.
- Bavolek, S.J. y Keene, R.G. (2001). *Adult-Adolescent Parenting Inventory AAPI-2: Administration and development handbook*. Park City, UT: Family Development Resources, Inc.
- Byrne, S. (2010). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla y León*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Laguna, España.
- Cardona, P.G., Nicholson, B.C. y Fox, R.A. (2000). Parenting among Hispanic and Anglo-American mothers with young children. *Journal of Social Psychology*, 140, 357-365.
- Chacón, S., Shadish, W.R. y Cook, T.D. (2008). Diseños evaluativos de intervención media. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico* (pp. 185-218). Madrid: Síntesis.
- Chen, H.T. (2010). The bottom-up approach to integrative validity: A new perspective for program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 33 (3), 205-214.
- Comité de Ministros a los Estados Miembros (2006). *Recomendación Rec 19. Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad* [<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/recomendacionConsejoEurop2006df.pdf>].
- Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Societies*, 2 (2), 159-174.
- Davies, P.T. (2004). Changing Policy and Practice. En M.G. Dawes, P.T., Davies, A. Gray, J.R. Nant y K. Seers (Eds.), *Evidence-Based Practice: A primer for Health Professionals*. Londres: Churchill Livingstone.
- Dekovic, M., Stoltz, S., Schuiringa, H., Manders, W. y Asscher, J. (2012). Testing theories through evaluation research: Conceptual and methodological issues embedded in evaluations of parenting programmes. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 61-74.
- de Haan, A.D., Prinzie, P. y Dekovic, M. (2009). Mothers' and fathers' personality and parenting: The mediating role of sense of competence. *Developmental Psychology*, 45, 1695-1707.
- Downing-Matibag, T. (2009). Parents' perceptions of their adolescent children, parental resources, and parents' satisfaction with the parent-child relationship. *Sociological Spectrum*, 29 (4), 467-488.
- European Kidscreen Groupe (2006). *The KIDSCREEN questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Lengerich: Pabst Science Publ.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, F., Hutchings, J., Bywater, T. y Whitaker, C. (2010). Who benefits and how does it work? Moderators and mediators of outcome in an effectiveness trial of a parenting intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39 (4), 1-13.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (2008). *Análisis multivariante (5ª Ed.)*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hidalgo, M.V., Jiménez, L., López, I., Lorence, B. y Sánchez, J. (2016). "Family Education and Support" program for families at psychosocial risk: The role of implementation process. *Psychosocial intervention*, 25 (2), 79-85.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2011). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2015). Programa de Formación y Apoyo Familiar. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Manual práctico en Parentalidad Positiva* (pp. 169-188). Madrid: Síntesis.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., López, I., Jiménez, L. y Lorence, B. (2005). *Inventario de Situaciones Es-*

- tresantes y de Riesgo (ISER). Documento no publicado. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27, 413-426.
- IBM (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Johnston, C. y Mash, E.J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18 (2), 167-175.
- Leijten, P., Overbeek, G. y Janssens, P. (2012). Effectiveness of a parent training program in (pre)adolescence: Evidence from a randomized controlled trial. *Journal of Adolescence*, 35, 833-842.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Papp, L.M., Cummings, E.M. y Goeke-Morey, M. (2005). Parent-child relationship qualities as pathways linking parental psychological distress to child adjustment. *Parenting: Science and Practice*, 5 (3), 259-284.
- Rídao, P. (2011). *Evolución de las ideas sobre educación y desarrollo en el contexto familiar: Un estudio longitudinal desde el nacimiento de los hijos e hijas hasta su llegada a la adolescencia*. Tesis Doctoral no publicada. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodrigo, M.J., Almeida, A., Spiel, C. y Koops, W. (2012). Introduction: Evidence based parent education programmes to promote positive parenting. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2-10.
- Rodrigo, M.J., Capote, C., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Rodríguez, G., Guimerá, P. y Peña, M. (2000). *Manual del Programa Apoyo Personal y Familiar*. Santa Cruz de Tenerife: Fundación ECCA.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Publicaciones de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Spiel, C. y Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (1), 150-162.
- Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. California: Belmont.
- Trenado, R., Pons-Salvador, G. y Cerezo, M.A. (2009). Proteger a la infancia: apoyando y asistiendo a las familias. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 24-32.
- Van Lisa, C., Hawk, S., Branje, S., Koot, H., Van Lier, P. y Meeus, W. (2015). Divergence between adolescent and parental perceptions of conflict in relationship to adolescent empathy development. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 48-61.
- Vittrup, B., Holden, G.W. y Buck, J. (2006). Attitudes predict the use of physical punishment: A prospective study of the emergence of disciplinary practices. *Pediatrics*, 117, 2055-2064.