

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2018/19

DOCTORANDO: MIGUEL PARRA, JESÚS

D.N.I./PASAPORTE: ****7733Q

PROGRAMA DE DOCTORADO: D433-EDUCACIÓN

DPTO. COORDINADOR DEL PROGRAMA: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 18/09/18, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de ANA BELÉN GARCÍA VARELA.

Sobre el siguiente tema: *LAS COMPETENCIAS PARENTALES VINCULARES. UN ENFOQUE INTEGRADOR PARA EL EJERCICIO PARENTAL POSITIVO*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL² de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 18 de SEPTIEMBRE de 2018

EL PRESIDENTE

Fdo.: FRANCISCO MARTÍN

EL SECRETARIO

Fdo.: HECTOR DEL CASTILLO

EL VOCAL

Fdo.: ANA EUGENIA MARTÍN

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: JESÚS MIGUEL PARRA

Con fecha 26 de septiembre de 2018 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

² La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 26 de septiembre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *MIGUEL PARRA, JESÚS*, el día 18 de septiembre de 2018, titulada *LAS COMPETENCIAS PARENTALES VINCULARES. UN ENFOQUE INTEGRADOR PARA EL EJERCICIO PARENTAL POSITIVO*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

MENCIÓN "CUM LAUDE"

Alcalá de Henares, 4 de octubre de 2018

EL VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA



F. Javier de la Mata

F. Javier de la Mata de la Mata

Copia por e-mail a:

Doctorando: MIGUEL PARRA, JESÚS

Secretario del Tribunal: HÉCTOR DEL CASTILLO FERNÁNDEZ.

Directora de Tesis: ANA BELÉN GARCÍA VARELA



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario



Programa de Doctorado en Educación

**LAS COMPETENCIAS PARENTALES
VINCULARES.
UN ENFOQUE INTEGRADOR PARA EL
EJERCICIO PARENTAL POSITIVO.**

Tesis Doctoral presentada por

JESÚS MIGUEL PARRA

Director/a:

DRA. ANA BELÉN GARCÍA VARELA

Alcalá de Henares, junio 2018

DRA. ANA BELÉN GARCÍA VARELA, Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Alcalá, como directora de la Tesis Doctoral presentada por D. JESÚS MIGUEL PARRA,

HACE CONSTAR:

Que **DON JESÚS MIGUEL PARRA**, Licenciado en Psicopedagogía, ha realizado bajo mi dirección el trabajo titulado: **LAS COMPETENCIAS PARENTALES VINCULARES. UN ENFOQUE INTEGRADOR PARA EL EJERCICIO PARENTAL POSITIVO**, y que este trabajo reúne los criterios de calidad, originalidad y metodología adecuados y suficientes para optar al grado de doctor dentro del Programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Alcalá.

Y para que surta los efectos oportunos, autorizo la presentación de esta Tesis Doctoral en la Universidad de Alcalá de Henares.

Alcalá de Henares, a 22 de abril de 2018



La Tutora / Directora:

Dra. Ana Belén García Varela



ACUERDO DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. JESÚS
MIGUEL PARRA

Título de la Tesis: "Las competencias parentales vinculares. Un enfoque integrador para el ejercicio parental positivo"

Programa de Doctorado: D433 "Educación"

Directora de la Tesis: Ana Belén García Varela

Como Coordinador del Programa de Doctorado en Educación, hago constar que, en la Reunión de la Comisión Académica celebrada el 21 de mayo de 2018, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por D. Jesús Miguel Parra, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 21 de mayo de 2018.

Fdo.: Alejandro Borra Cuellar
Coordinador del Programa de Doctorado en Educación



AGRADECIMIENTOS

Agradecer en primer lugar a Ana Belén García Varela, mi directora y tutora de tesis, por su dedicación y su esfuerzo a hacer realidad este trabajo.

A los profesionales, que me han ayudado en esta tarea, a todos los padres y las madres que han colaborado y han formado parte de esta investigación, dedicándome su tiempo y su entusiasmo con total generosidad.

A mi familia, por su apoyo incondicional en esta aventura y en todos los proyectos de mi vida.

Resumen.

Siguiendo el enfoque de la Recomendación Rec(2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, donde se van a promover una serie de objetivos relacionados con la tarea de la crianza de los niños/as, fundamentados, además de satisfacer sus necesidades básicas, en que los padres y madres posean una serie de conocimientos, habilidades y prácticas en sus competencias parentales que garanticen el desarrollo de los niños/as de manera positiva en todos sus ámbitos. Se debe promover que estas competencias parentales estén basadas en el afecto, las emociones, la empatía, la comunicación positiva y asertiva, favoreciendo un apego seguro, un reforzamiento del vínculo de los hijos/as con sus padres y madres, así como un desarrollo óptimo de los niños/as en todos sus ámbitos. En este trabajo se analizan estas competencias parentales de tipo vincular con sus componentes para el ejercicio parental positivo mediante un enfoque integrador, bajo una mirada integral, considerando que las competencias parentales vinculares se pueden entender desde múltiples enfoques y perspectivas teóricas, integrando a su vez un número significativo de variables desde el punto de vista del conocimiento, las habilidades y las prácticas. Para llevar a cabo esta investigación de manera cualitativa, se realiza un estudio de casos con una muestra de padres y madres con hijos/as de edades comprendidas entre los 0 y los 12 años. Mediante el análisis de todos los datos recogidos, se observarán las fortalezas, debilidades y potencialidades en los conocimientos, habilidades y prácticas que tienen estos padres y madres en sus competencias de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. A través de la exposición y discusión de los resultados se concluirá que estas competencias parentales de tipo vincular van a ser la raíz del resto de competencias parentales que han de poseer padres y madres para el ejercicio positivo de la parentalidad.

Palabras clave: Parentalidad positiva, apego, competencias parentales, vínculo, familia, crianza, comunicación positiva, emociones, empatía.

Abstract.

According to Recommendation Rec (2006)19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting, where a series of objectives related to the task of parenting will be promoted, based, in addition to satisfying their basic needs, possess a series of knowledge, skills and practices in their parental competences that guarantee their development in a positive way in all their spheres. It should be promoted that these parental competences are based on affection, emotions, empathy, positive and assertive communication, favoring a secure attachment, a reinforcement of the bond of the children with their parents, as well as an optimal development of children in all areas. In this work, it will be analyzed these linking parental competences for positive parental exercise, through an integrative approach, under an integral view, considering that the parental competences and their components can be understood from multiple approaches and theoretical perspectives, integrating in turn a significant number of variables from the point of view of knowledge, skills and practices. To carry out this research, in a qualitative way, a case study is carried out with a sample of parents with children aged between 0 and 12 years old. Through the analysis of all the data collected, the strengths, weaknesses and potentialities in the knowledge, skills and practices that these parents have in their linking parental competences for positive parenting will be observed. Through the exhibition and discussion of the results, it will be concluded that these linking parental competences will be the root of the rest of parental competences that parents must possess for a positive parenting.

Keywords: Positive parenting, attachment, parenting, bonding, evolutionary development, family, communication, emotions, empathy, trust.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I.	Introducción al tema en estudio	7
II.	Objetivos de la investigación	9
III.	Hipótesis de trabajo	9
IV.	Metodología	10
V.	Estructura del trabajo	11
	1ª PARTE: MARCO TEÓRICO	13
	CAPÍTULO 1. La familia	14
1.1.	Historia y concepto de familia	14
1.2.	Diversidad familiar	21
1.2.1.	La familia nuclear y la familia extensa	21
1.2.2.	Familias monoparentales.....	23
1.2.3.	Familias homoparentales.....	23
1.2.4.	Familias reconstituidas.....	24
1.2.5.	Familias interculturales o mixtas y familias transnacionales	24
1.2.6.	Familias adoptivas	25
1.2.7.	Familias de técnicas de reproducción asistida y partos múltiples.....	25
1.3.	El ciclo vital de la familia	25
1.4.	Funciones de la familia	28
1.5.	Perspectivas teóricas sobre la familia	31
1.5.1.	La teoría ecológica	32
1.5.2.	La teoría general de sistemas aplicada a la familia	34
1.6.	Las relaciones familiares.....	36
	CAPÍTULO 2. La parentalidad	39
2.1.	Concepto y funciones de la parentalidad	39
2.2.	El ejercicio positivo de la parentalidad	44
2.3.	Estilos educativos familiares.....	47
2.4.	Promoción de la parentalidad positiva	51
	CAPÍTULO 3. Las competencias parentales	56
3.1.	Competencias parentales. Definición, concepto y tipos.	56
3.2.	Competencias parentales formativas.....	61

3.3. Competencias parentales protectoras.....	64
3.4. Competencias parentales reflexivas.....	67
CAPÍTULO 4. Las competencias parentales vinculares. Componentes y teorías	69
4.1. Definición y componentes	69
4.1.1. El vínculo parento-filial	69
4.2. La mentalización.....	71
4.3. La sensibilidad parental	73
4.4. La calidez emocional	75
4.4.1. Los vínculos afectivos. El apego. Concepto y evolución del apego en el ciclo vital.....	75
4.4.1.1. La teoría del apego.	75
4.4.1.2. Los vínculos afectivos y el vínculo de apego.....	77
4.4.1.3. Las funciones del apego.	80
4.4.1.4. El sistema de apego.....	81
4.4.1.5. Evolución y desarrollo del apego a lo largo del ciclo vital.	83
4.4.1.5.1. El desarrollo del apego en la infancia	83
4.4.1.5.2. El desarrollo del apego en la adolescencia.....	85
4.4.1.5.3. El apego en la adultez	86
4.4.1.6. Los estilos de apego en la infancia y en la adultez.	87
4.4.2. La resiliencia en la familia.	92
4.5. El involucramiento parental.....	94
2ª PARTE: MARCO EMPÍRICO.....	95
CAPÍTULO 5. Metodología.....	96
5.1. Planteamiento del problema.....	96
5.2. El estudio de casos	97
5.3. El acceso al campo.....	103
5.3.1. Estrategias de captación de la muestra.....	103
5.3.2. Limitaciones de acceso al campo.....	104
5.4. Selección de los participantes	105
5.4.1. Criterios de selección de los participantes	106
5.5. Técnicas de recogida de datos.....	106
5.5.1. Datos de los padres y de las madres.....	107

5.5.2. La entrevista	108
5.5.2.1. Directrices éticas en la entrevista	109
5.5.2.2. Guía, principios y etapas para la elaboración de la entrevista	111
5.5.2.3. Principios y variables tenidos en cuenta para elaborar la entrevista ..	114
5.5.2.4. La calidad de la entrevista	114
5.5.3. El taller	115
5.5.4. Los cuestionarios y la triangulación	117
5.5.5. La observación	119
5.5.6. El análisis de los documentos	120
5.6. Criterios de confiabilidad en la investigación	121
5.6.1. La credibilidad y el uso de la triangulación	121
5.6.2. La transferibilidad	123
5.6.3. La dependencia	124
5.6.4. La confirmabilidad	124
5.7. El análisis de los datos	124
5.7.1. La preparación y la transcripción de los datos	125
5.7.2. Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador	126
5.8. Construcción de las categorías en la investigación	128
5.8.1. Definición de las Unidades de Análisis	128
5.8.2. Categorías y subcategorías en la investigación	129
CAPÍTULO 6. Exposición y discusión de los resultados obtenidos en la	
investigación	136
6.1. Conocimientos de los padres y madres en estudio acerca de sus competencias	
parentales vinculares	136
6.1.1. Conocimientos sobre el afecto. Calidez emocional	136
6.1.2. Conocimientos centrados en el juego. Sensibilidad parental y calidez	
emocional	143
6.1.3. Conocimientos sobre el control (normas y establecimiento de límites).	
Involucramiento parental... ..	147
6.1.4. Conocimientos sobre el acompañamiento y el apoyo. Involucramiento	
parental	151
6.1.5. Conocimientos sobre la comunicación. Involucramiento parental	153
6.1.6. Conocimientos sobre el reconocimiento de logros. Involucramiento	
parental	156

6.1.7. Conocimientos sobre las necesidades de los hijos/as. Involucramiento parental.....	159
6.1.8. Conocimientos sobre la responsabilidad parental. Mentalización, sensibilidad parental, calidez emocional e involucramiento parental.....	161
6.2. Habilidades y prácticas de los padres y madres en estudio acerca de sus competencias parentales vinculares	164
6.2.1. Habilidades y prácticas en el afecto. Calidez emocional	164
6.2.2. Habilidades y prácticas para fomentar la autonomía. Involucramiento parental.....	168
6.2.3. Habilidades y prácticas sobre el establecimiento de límites. Involucramiento parental.....	173
6.2.4. Habilidades y prácticas sobre la supervisión de los/as hijos/as. Involucramiento parental	177
6.2.5. Habilidades y prácticas en la comunicación. Involucramiento parental	181
6.2.6. Habilidades y prácticas durante el tiempo compartido con los/as hijos/as. Involucramiento parental	202
6.2.7. Habilidades y prácticas en el juego y la diversión. Sensibilidad parental y calidez emocional.....	222
6.2.8. Habilidades y prácticas centradas en la atención y respuesta de las señales y demandas de los/as hijos/as. Sensibilidad parental	231
6.2.9. Habilidades y prácticas centradas en las emociones y en la empatía. Mentalización.....	241
6.2.10. Habilidades y prácticas centradas en el acuerdo de la crianza en la pareja y con el resto de la familia. Involucramiento parental	254
CAPÍTULO 7. Conclusiones y líneas de investigación futuras	257
7.1. Conclusiones	257
7.2. Líneas de investigación futuras.....	261
Bibliografía.....	262
ANEXOS.....	283
Anexo I. Compromiso de confidencialidad	284
Anexo II. Datos de las madres y de los padres	286
Anexo III. Cuestionarios	288
Anexo IV. Entrevista.....	300

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferentes planos en los que se lleva a cabo el ejercicio de la parentalidad en la sociedad actual	41
Tabla 2. Taxonomía de necesidades básicas infantiles y adolescentes.	43
Tabla 3. Tendencias generales en los servicios enfocados a la parentalidad positiva según los Estados Miembros Europeos	46
Tabla 4. Aspectos claves de la parentalidad positiva, necesidades de los hijos que cubren y resultados evolutivos que permiten alcanzar	47
Tabla 5. Tipos de estilos parentales en función de las dimensiones correspondientes	49
Tabla 6 Estilos parentales y sus consecuencias	50
Tabla 7. Clasificación adaptada de las competencias parentales	57
Tabla 8. Áreas de competencia parental	58
Tabla 9. Esquema de competencias parentales vinculares y sus componentes	61
Tabla 10. Características del apoyo formal e informal	66
Tabla 11. Características adecuadas e inadecuadas para un vínculo parento-filial positivo	71
Tabla 12. Estilos de apego adulto en el modelo de Bartholomew & Horowitz	91
Tabla 13. Claves de la resiliencia familiar según Walsh	93
Tabla 14. Preguntas éticas al principio de un estudio con entrevistas	110
Tabla 15. Etapas de la investigación con entrevistas	113
Tabla 16. Razones de por qué la observación es un método complementario a la entrevista	119
Tabla 17. Categorización en la investigación	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sistemas de la teoría ecológica de sistemas de Bronfenbrenner	34
Figura 2. Modelo de interrelaciones entre los tres componentes del sistema de apego.....	83
Figura 3. Proceso de formación del apego seguro	88
Figura 4. Proceso de formación de los apegos inseguros	89
Figura 5: Documentos Primarios en la unidad hermenéutica en ATLAS.ti.....	127
Figura 6. Administradores de todos los elementos utilizados en ATLAS.ti	128
Figura 7. Procedimiento de construcción de las categorías. Codificación abierta y codificación axial	131
Figura 8. Mapa conceptual de la investigación incluyendo las categorías centrales, las unidades de análisis y sus variables	133
Figura 9. Categoría de mentalización	133
Figura 10. Categoría de sensibilidad parental	134
Figura 11. Categoría de calidez emocional	134
Figura 12. Categoría de involucramiento parental	135

I. Introducción al tema de estudio.

La Recomendación Rec(2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad (Consejo de Europa, 2006a) considera que “la familia es una unidad primordial de la sociedad” (p.2). La familia debe promover una serie de valores y actitudes responsables y debe proporcionar a sus miembros un contexto de desarrollo y de educación adecuados (Sallés & Ger, 2011). Para poder llevar a cabo este cometido, nace el concepto de parentalidad. Según la Recomendación Rec (2006)19 el ejercicio de la parentalidad:

[...]juega un papel fundamental en la sociedad y para su futuro, se refiere a todas las funciones propias de los padres/madres relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos. Se centra en la interacción padres-hijos y comporta derechos y obligaciones para el desarrollo y realización del niño. (Consejo de Europa, 2006a, p.2)

Ser madre o ser padre no es una tarea fácil. Existen muchos factores que no permiten un ejercicio parental adecuado, dificultades provocadas por los cambios sociales, el trabajo, estar mucho tiempo fuera de casa, la falta de ayuda, falta de motivación, situaciones de estrés, divorcios, etc., son factores que van a influir e interferir en las relaciones padre/hijo y en la forma de educar y satisfacer las necesidades de éstos. De aquí la importancia del significado de la parentalidad positiva. El ejercicio positivo de la parentalidad según la Recomendación Rec(2006)19:

[...]se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño. Uno de los objetivos a alcanzar por los gobiernos es la promoción de un ejercicio positivo de la parentalidad mediante la concienciación y la adopción de todas las medidas necesarias para hacerlo efectivo. A fin de contar con políticas eficaces para apoyar el ejercicio de la parentalidad, las autoridades públicas promoverán iniciativas encaminadas a sensibilizar a la población sobre el valor y la importancia del ejercicio positivo de la parentalidad. (Consejo de Europa, 2006a, p.3)

Es necesario que los padres/madres tomen conciencia de la importancia de la adquisición de ciertas competencias, además de recursos, para poder dar respuesta a las necesidades de sus hijos/as, así como a sus propias necesidades y poder enfrentarse a los distintos problemas que surjan en la familia y sus interrelaciones con la sociedad. Una de las definiciones más importantes sobre estas competencias parentales es la siguiente:

Aquel 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. (Rodrigo, Máiquez & Martín, 2010; Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne, 2008; citado en Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo, 2015, p. 50)

Como se puede ver, la parentalidad y la competencia parental son conceptos estrechamente relacionados ya que el primero se refiere a las funciones, roles y competencias que llevan a cabo los padres en su desempeño parental (Contreras, 2013).

Entre los principios básicos para el ejercicio de la parentalidad positiva destacan los vínculos afectivos. Es responsabilidad de los padres fomentar vínculos sanos, protectores y estables, tener en cuenta que dichos vínculos deben ir cambiando en función de la edad y características de sus hijos. Siguiendo a Polgar (2001) y Goodnow (2010); citados en Pinto, Sangüesa & Silva (2012), “la calidad del vínculo de los padres con sus hijos es relevante para un óptimo desarrollo cognitivo, emocional y comportamental” (p. 4), y “se considera uno de los factores más importantes para el desarrollo infantil” (Sanders & Morawska, 2010; citados en Pinto, Sangüesa & Silva, 2012, p. 4).

Partiendo de los vínculos afectivos, surge la definición de competencia parental vincular, definida como “el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a promover un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional en los niños y niñas” (Gómez & Muñoz, 2015, p. 6). Estas competencias parentales de tipo vincular han de llevarse a cabo desde el momento del nacimiento del hijo, y comienzan por el vínculo que empieza a forjarse desde la primera etapa del ciclo vital y continúa durante toda su vida, puesto que es un proceso continuo.

Según Gómez & Muñoz (2015), estas competencias parentales vinculares tienen una serie de componentes: “la mentalización, la sensibilidad parental, la calidez emocional y el involucramiento parental” (p. 6-7). Las competencias parentales de tipo vincular han sido estudiadas a través de las investigaciones acerca del vínculo parento o marento-filial, la teoría del apego de Bowlby, los diferentes aportes sobre la resiliencia familiar. Pero no existen investigaciones que pongan de relieve la importancia de dichas competencias para el ejercicio positivo de la parentalidad. Siempre se habla de las competencias parentales en su conjunto. Hay que tener en cuenta que estas competencias vinculares van a ser la semilla que va a hacer germinar el resto de competencias parentales, de una manera armónica y positiva.

En este trabajo se va a realizar una aproximación al estudio de las competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo a través de un diseño metodológico de carácter cualitativo, utilizando como estrategia metodológica el estudio de casos. La investigación se va a realizar bajo una mirada integral, considerando que las competencias parentales vinculares se pueden entender desde múltiples enfoques y perspectivas teóricas, integrando a su vez un número significativo de variables desde el punto de vista del conocimiento, las habilidades y las prácticas.

II. Objetivos de la investigación.

Los objetivos generales de esta investigación son los siguientes:

- Obtener un conocimiento aproximado sobre la cognición y las habilidades que tienen un grupo de padres y madres en sus competencias parentales de tipo vincular.
- Describir características de la práctica del ejercicio parental de un grupo de padres y madres desde el punto de vista de sus competencias parentales de tipo vincular.
- Descubrir cuáles son las fortalezas, debilidades y potencialidades de los padres y las madres en estudio acerca del conocimiento, habilidades y prácticas de sus competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo.

De estos objetivos generales derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar qué creen que conocen los padres y madres en estudio de sus competencias parentales de tipo vincular.
- Conocer las capacidades que creen que tienen los padres y madres en estudio en sus competencias parentales vinculares.
- Identificar las habilidades que tienen los padres y madres en estudio para desempeñar sus competencias parentales vinculares.
- Identificar las prácticas que llevan a cabo los padres y madres en estudio para el desempeño de sus competencias parentales vinculares.
- Contrastar las creencias que tienen los padres y madres en estudio sobre sus competencias parentales vinculares y las prácticas que llevan a cabo para desempeñar dichas competencias.

III. Hipótesis de trabajo.

Aunque en los métodos de investigación cualitativos, utilizando como estrategia metodológica el estudio de casos, no tiene mucho sentido plantear hipótesis a diferencia de los métodos cuantitativos (Yin, 2009; Stake, 2007), se va a partir de una serie de premisas que se integrarán en el desarrollo de la investigación, en las discusiones y en las conclusiones, estas son las siguientes:

- Los padres y madres en estudio tienen conocimientos sobre sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo.

- Los padres y madres en estudio tienen habilidades para desempeñar sus competencias parentales de tipo vincular en el ejercicio parental positivo.
- Los padres y madres en estudio ponen en práctica los conocimientos y capacidades de sus competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo.
- Existen diferencias entre las creencias que tienen los padres y madres en estudio sobre los conocimientos de sus competencias parentales vinculares y cómo llevan a la práctica dichas competencias.
- Los padres y madres en estudio tienen fortalezas y debilidades respecto al conocimiento, habilidades y prácticas en el desempeño de sus competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo.

IV. Metodología.

La investigación se llevará a cabo a través de un diseño metodológico de carácter cualitativo bajo el paradigma interpretativo, desde el conocimiento, las creencias, las capacidades, las habilidades y las prácticas que tienen los propios padres y madres acerca de las competencias parentales vinculares. Como estrategia metodológica de la investigación se utilizará el estudio de casos, ya que éste permite llevar a cabo un análisis detallado del ejercicio parental de padres y madres desde sus vivencias y experiencias considerando sus reflexiones, sentimientos y opiniones.

Para ello, se ha seleccionado una muestra de 15 unidades familiares (padres y madres con hijos de edades comprendidas entre los 0 y los 12 años), que son usuarios de una Escuela Infantil y de una red de padres y madres. Para la recogida de información se han utilizado diferentes técnicas: una entrevista semiestructurada a cada padre y madre; cuestionarios; un taller para padres y madres sobre competencias parentales vinculares con actividades de interacción y comprensión para la mejora del ejercicio parental positivo a través del conocimiento, creencias, capacidades, habilidades y prácticas de sus competencias parentales de tipo vincular; hojas de recogida de información; observaciones; etc.

Con los datos recogidos de cada padre y madre en las entrevistas, cuestionarios y en el taller, se realizará una triangulación metodológica (consiste en la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada).

Una vez recogida toda la información (entrevistas, grabaciones de audio, cuestionarios, etc.) de los participantes de la muestra, se procederá a procesarla. Para ello se realizará una codificación de todas las categorías y subcategorías sobre las competencias parentales vinculares. Con toda la información, y con ayuda del Software ATLAS.Ti, se reordenarán todos los conceptos e ideas recogidos, para obtener el informe final con los resultados y sus discusiones y por último las conclusiones.

V. Estructura del trabajo

El trabajo se estructura en dos partes principales: el marco teórico y el marco empírico, además de la introducción al tema de estudio donde se indican las hipótesis del trabajo, los objetivos y la metodología utilizada.

En el marco teórico se exponen todos los contenidos necesarios para la mejor comprensión del campo en estudio de esta investigación. Para ello, se comienza en el Capítulo 1 realizando una revisión teórica sobre la familia, donde se muestra: la evolución histórica de la familia a lo largo de los tiempos; los conceptos que los diferentes autores han dado sobre la familia; los diferentes tipos de familias a través de la diversidad familiar, donde se describen brevemente los aspectos más importantes sobre la familia nuclear y extensa, familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas, interculturales, adoptivas, de técnicas de reproducción asistida y partos múltiples; el ciclo vital de la familia, desde que se forma hasta que los hijos/as abandonan el hogar; las funciones que tiene que tener la familia, considerando a los padres y a las madres como agentes de crianza y socialización de sus hijos e hijas; las perspectivas teóricas sobre la familia, donde se destacan la teoría ecológica y la teoría general de sistemas aplicada a la familia y, por último, se estudiarán las relaciones que se producen en el seno de la familia.

El Capítulo 2 versa sobre la parentalidad positiva, uno de los ejes centrales de esta tesis doctoral. En este capítulo se realizará una revisión teórica sobre el concepto y las funciones de la parentalidad, y a continuación se expondrá la fundamentación teórica de la parentalidad positiva basándose ésta en la Recomendación Rec (2006)¹⁹. Se hará una referencia a los diferentes estilos educativos familiares con su etiología, y por último un breve repaso a los diferentes programas implementados tanto a nivel nacional como internacional sobre la parentalidad positiva y su importancia en la sociedad.

En el Capítulo 3, se comienza con la fundamentación teórica de las competencias parentales a través de las definiciones, conceptos y tipos que ofrecen diferentes autores, para exponer de manera más detallada la descripción de los componentes más importantes de estas competencias parentales, en concreto, se estudiarán, las competencias parentales formativas, protectoras y reflexivas con sus componentes asociados, según Gómez & Muñoz (2015).

Para finalizar la revisión teórica, se dedica el Capítulo 4, al estudio de las competencias parentales de tipo vincular y sus componentes (mentalización, sensibilidad parental, calidez emocional e involucramiento parental), debido a que, este trabajo se centra principalmente en este tipo de competencias. Estudiando también, el concepto del vínculo parento-filial y los vínculos afectivos, haciendo hincapié en el concepto del apego y su evolución en el ciclo vital.

El marco empírico se divide en dos capítulos, en el Capítulo 5, se expone la metodología de investigación utilizada y fundamentada. Para esta investigación se sigue una metodología cualitativa a través del estudio de casos. En este capítulo se expone el planteamiento del problema, además de la justificación del estudio de casos en esta investigación. A continuación, se van introduciendo una serie de herramientas y variables usadas en la investigación, desde el acceso al campo, donde se explican las estrategias de

captación de la muestra, cómo se han seleccionado los participantes que conforman la muestra en estudio con sus criterios de selección y las limitaciones y dificultades de acceso al campo, por último, se detallan las técnicas de recogida de datos de la muestra y los instrumentos utilizados.

En el caso de esta investigación, para la recolección de datos se elaboró en primer lugar una plantilla donde poder recabar datos de los padres y de las madres en estudio con el objetivo de conocer el contexto familiar para poder así dar sentido a cada uno de los casos. A continuación, se elaboró una entrevista basada en la Escala de Parentalidad Positiva E2P de Gómez & Muñoz (2015). Para la elaboración de esta entrevista se estudiaron previamente: los principios de las entrevistas a través de sus directrices éticas; los principios y variables tenidos en cuenta para la elaboración de entrevistas; los criterios de calidad que deben cumplir las entrevistas.

Continuando con las técnicas de recogida de datos se exponen el resto de herramientas utilizadas, como son: el taller, los cuestionarios basados en la escala de parentalidad positiva de Gómez & Muñoz (2015), la observación, y por último el análisis de otra información adicional como son datos de los padres y madres participantes, datos aportados por la orientadora, páginas web, folletos, tríptico informativo del centro, etc.

En este capítulo también se profundiza, en cómo la investigación cualitativa debe tener en cuenta como factor importante los criterios de confiabilidad en cuanto a la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad de esta investigación. Y, por último, se trata el tema del análisis de los datos recogidos en la investigación, cómo ha sido su preparación y la transcripción, y cómo se ha realizado el análisis de estos datos cualitativos asistidos por ordenador a través del programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. Por último, en este capítulo se detalla cómo se han construido las categorías en esta investigación.

En el Capítulo 6, se realiza la exposición y discusión de los resultados obtenidos en la investigación. Esto se lleva a cabo a través del discurso de los datos relevantes que se han recabado en las diferentes fases de recogida de datos. Se va a partir del desarrollo de cada una de las unidades de análisis (conocimientos, habilidades y prácticas), integrando las categorías correspondientes (mentalización, sensibilidad parental, calidez emocional e involucramiento parental). A continuación, se presentará la exposición de los resultados a través del análisis cualitativo. Esto se va a llevar a cabo, relacionando las diferentes variables que constituyen cada uno de los componentes de estas competencias parentales vinculares con sus teorías asociadas. Teniendo en cuenta también, la revisión teórica validada correspondiente a cada una de las categorías de la investigación. A partir de la exposición, se realiza una discusión detallada de los resultados.

Posteriormente, en el Capítulo 7 se expondrán las conclusiones de la investigación, a partir de la exposición y la discusión de los resultados expuestos en el Capítulo 6, según los objetivos de la investigación, así como las líneas de investigación futuras que se pueden llevar a cabo partiendo de este trabajo. Por último, se encuentran todas las referencias bibliográficas que han sido necesarias para la elaboración de esta investigación.

1ª PARTE:

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La familia.

1.1. Historia y concepto de familia.

El concepto de familia ha ido evolucionando y cambiando a lo largo de la historia de la humanidad. No parece claro que estas variaciones y su evolución sean iguales o similares en diferentes civilizaciones o culturas, ni en las mismas etapas de la historia de manera cronológica, pero es sumamente revelador y de capital importancia que en todas ellas de una manera u otra la familia es la base de la sociedad. Según Lèvi-Strauss (1988), citado en Burguière, Kaplish-Zuber & Segalen (1988) “sin familias no habría sociedad, pero tampoco habría familias si no existiera ya una sociedad. La sociedad no es estática, va cambiando porque así lo está haciendo la familia”. (p. 76)

Siguiendo a Zonabend (1998), el término “familia” procede del latín, es una derivación del término “*famulus*” que significa sirviente o esclavo, ya que la familia en la antigua Roma la componían los esclavos y sirvientes de una persona. Era un indicador de la riqueza que poseía la persona. El término evolucionó posteriormente para designar también a los parientes paternos (*agnati*) y a los parientes maternos (*cognati*), ampliándose al conjunto de los parientes de sangre, con lo cual se convirtió en sinónimo de *gens* o comunidad formada por todos los que descienden del mismo antepasado.

Burguière, Kaplish-Zuber & Segalen (1988) hacen una síntesis de la historia de la familia desde el periodo de la Prehistoria a la modernidad. El término familia se ha mantenido en esencia hasta la actualidad, refiriéndose a un grupo de personas que ocupan un rol fundamental en el funcionamiento social y que están unidos por algún tipo de relación común.

A continuación, se va a hacer un breve resumen de la historia de la familia. Comenzando con la Prehistoria, según Masset (1988), en esa época ya existe una evidencia de la existencia de familias o grupos familiares debido a los hallazgos de restos óseos y herramientas en una misma fosa, con ofrendas de tipo funerario, donde se aprecian esqueletos adultos e infantiles (que pueden ser padres, madres e hijos).

Cerca del año 3000 a.C., comienzan a aparecer escritos, sobre los cuales se pueden extrapolar evidencias sobre el tipo de vida familiar a partir de esa época en diferentes civilizaciones. Por ejemplo, siguiendo a Forgeau (1988), en el orden faraónico (2660 a.C.-333 a.C.), para una hija, la elección del esposo corresponde al padre, o al menos está subordinada a la autorización de éste, y se forma la familia cuando éstos comienzan a vivir en la misma casa, la casa típica agrupa a padres e hijos. En esta sociedad, las mujeres gozaban de mucha libertad y tenían plenos poderes sobre el marido; al padre le correspondía la tarea de transmitir a su hijo los frutos de su experiencia.

Según Aristóteles en el primer libro de *La Política*, en la antigua Grecia (Siglos V-IV a.C.) se distinguen tres relaciones elementales en la comunidad: amo/esclavo, la asociación marido/esposa y el lazo entre el padre y los hijos. En esta civilización, según Sissa (1998), se sitúa la familia entre el individuo y la ciudad para el buen funcionamiento de una estructura política.

En Roma (Siglo II a.C.-siglo II d.C.), siguiendo a Thomas (1988), los vínculos de sangre no se tenían en cuenta como un principio necesario. Por lo que la adopción era un modo corriente de integración familiar, tan “natural” como el nacimiento. Nacer en la familia no bastaba para asegurarse la condición de descendiente legítimo y el padre podía aceptar o rechazar a su hijo/a. El padre es el que ejercía el mando de la casa (paterfamilias). Término bastante revelador de que era una sociedad patriarcal, donde la figura del paterfamilias era una figura masculina. No ocurría lo mismo en la sociedad china que era matriarcal, aunque evolucionó a patrilineal, es decir aquella en la que predomina la línea paterna. De esta forma, nos encontramos con sociedades que tienen vinculaciones más libres y otras muchas patriarcales y machistas. En la Antigua Roma, los bienes materiales eran una parte fundamental del grupo familiar y los descendientes los heredarían. Thomas (1988), afirma también, que Roma era una civilización que daba mucha importancia a ciertos gestos, ya que los romanos consideraban que la virtud consiste ante todo en gestos. Por eso se trataba de ofrecer al niño unas pautas para que se supiese comportar, sin abalanzarse sobre la comida, no retorcerse ni ser ansioso, no cruzar las piernas, lavarse los pies, la boca, realizar ejercicio físico, etc. Esta civilización daba mucha importancia a las relaciones “familiares, cívicas, cotidianas y administrativas”. En el imperio romano el padre es la ley definitiva. Las familias romanas preparaban a sus hijos para morir por los grandes principios.

Durante la época medieval, en el imperio carolingio (siglos VIII-X) según Toubert (1988), existen familias campesinas y familias aristócratas. Se considera el matrimonio como estructura sustentadora del grupo familiar.

En la Europa de las ciudades y de los campos (siglos XIII-XV), según Bresc (1988), la natalidad y la fecundidad eran elevadas y estaban en estrecha correlación con la riqueza de la familia. En esta época, las madres de las clases más bajas moderaban su reproducción al tener que prolongar la lactancia materna, esto era debido a que estas madres acogían en calidad de nodrizas a los vástagos de las familias acomodadas. En esta época los niños varones son deseados, ya que perpetúan el linaje y el nombre paterno, y es probable que muchas niñas fueran más o menos conscientemente rechazadas.

Durante la Edad Moderna (Siglo XVI-XVIII), Ariès (1992), afirma que, las relaciones familiares comienzan a transformarse más profundamente y el vínculo de pareja se torna más íntimo y fundamentado en el sentimiento, si bien esta revolución fue muy lenta.

Haciendo un repaso rápido por la historia de las familias en diferentes culturas y civilizaciones, siguiendo a Burguière, Kaplish-Zuber & Segalen (1988), se evidencia que la familia era una pieza fundamental de la sociedad. Garantizaba la continuidad de un tipo de organización, ya sea religioso, político, guerrero, etc., se preparaban a los hijos para la política, para la guerra, para trabajar el campo, etc., primaban las funciones generales sobre las particulares. Pero esto cambiará en la familia contemporánea.

En la familia contemporánea (Desde el Siglo XIX a la actualidad), siguiendo a Vázquez de Prada (2008), el grupo más común y definido es la familia nuclear (madre, padre e hijos), este concepto se desarrolló a partir del siglo XIX, pero ha evolucionado bastante, y actualmente está en un momento de crisis y replanteamiento. A partir del Siglo XX, debido a los cambios económicos, industriales y sociales que se desencadenan en varios

países europeos, se va a dar la liberación de la mujer en lo económico, psicológico y amoroso, y, la consideración que se tiene sobre la familia ganará gran relevancia (Flaquer, 1999; citado en Vázquez de Prada, 2008). Esto ha sido posible debido a múltiples factores como son el descenso de la mortalidad infantil, la emigración y movilidad social, la sociedad del bienestar, la vida industrial y postindustrial, los derechos de los hijos, etc. (Vázquez de Prada, 2008)

Pero a pesar de la gran relevancia que tiene, actualmente, la familia está en crisis y sus valores son sustituidos por otros de manera muy rápida. Las sociedades, dependiendo del motor productivo cambian, y el cambio familiar implicará un cambio en la sociedad. La familia está en constante cambio, esto se debe principalmente a varios factores, como pueden ser, el control de la reproducción, la mejora de la educación, la igualdad y la fragilidad de la familia moderna (aumento del número de divorcios, etc.), estos factores a su vez están relacionados y algunos pueden conllevar a los otros.

Desde comienzos del siglo XX, en concreto desde la segunda y tercera década, hasta la actualidad, el estudio de la familia como objeto de investigación y análisis y las relaciones de parentesco han sido temas considerados en los campos de la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Historia, etc.

Siguiendo a Martínez-Monteagudo, Estévez & Inglés (2013), algunos de los autores que investigaron sobre la familia y que se tomaron como base para futuros estudios durante los años 1920 y 1930 son:

- Burgess (1926) en su artículo “*The family as a unity of interacting personalities*” que definió la familia como una unidad de personalidades en interacción, relacionadas por vínculos de matrimonio, nacimiento o adopción cuyo objetivo central es crear y mantener una cultura común que promueva el desarrollo físico, mental, emocional y social de cada uno de sus miembros;
- Cottrell (1933) con el artículo “*Roles and marital adjustment*”, se centra en aspectos relacionados con el mantenimiento de relaciones de pareja;
- Zimmerman & Frampton (1935) con su libro titulado “*Family and society: A study of the sociology of reconstruction*”, afirmaban que, desde que la familia es una institución, es más fácil conservarla que desarrollarla. También concluyeron que las políticas sociales, a largo plazo, probablemente deberían estar dirigidas tanto a la conservación de todas las fases más importantes en el ciclo vital de la familia, como al tratamiento de los síntomas cuando existan debilidades en las familias.

Todos estos investigadores citados, comenzaron a examinar el sistema familiar como una institución con valores, conductas, relaciones y sentimientos particulares, con la convicción de que la investigación científica podría aportar información práctica relevante para el mejor ajuste psicosocial de los integrantes de la unidad familiar. (Martínez-Monteagudo, Estévez & Inglés, 2013)

Tras el debate sobre los aportes a la investigación sobre la familia, se van a tratar las diferentes concepciones y definiciones que se dan al término *familia*. Este término es muy impreciso y está en constante transformación debido a los cambios ocurridos en las últimas décadas (demográficos, laborales, económicos, incorporación de la mujer al

trabajo, legalización de parejas homoparentales...). No se puede delimitar una definición ni una conceptualización precisa del término *familia*. Así, las definiciones y conceptos son variados dependiendo del grupo que ha tomado este término y de la época en que ha sido formulado. A continuación, se presentan las definiciones y teorías más relevantes sobre el término *familia*:

- La Real Academia Española (2014) define *familia* como 1. “grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas”. 2. “Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje”.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1949), se refiere en su artículo 16 a la familia como “el elemento natural, universal y fundamental de la sociedad, y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”. El año 1994 fue declarado el Año Internacional de la Familia por la O.N.U., y la perspectiva sobre la familia ha cambiado desde 1949, ya no se insiste en la confirmación y potencialidad de la familia, como “elemento natural y fundamental de la sociedad”, sino que, dicho sintéticamente, “se trata de revalorizar la función social de la familia” (Bernal, 2004, p. 26-27).

La Asamblea General de la O.N.U., designó el año 1994, como el Año Internacional de la Familia, y en 2004 decidió celebrar cada diez años su aniversario. En el XX Aniversario del Año Internacional de la Familia en 2014:

[...]se acordó instar a los gobiernos a seguir promoviendo políticas y programas centrados en la familia como parte de un enfoque integrado, amplio e inclusivo del desarrollo. Además, se concluyó que los Estados Miembros deben invertir en una variedad de políticas y programas orientados a la familia como un instrumento importante para luchar contra la pobreza, la exclusión social y la desigualdad, promover el equilibrio entre la vida laboral y la familiar y la igualdad entre los géneros, promover la integración social y la solidaridad intergeneracional, así como para prevenir la violencia en el seno de las familias. (Plan Integral de Apoyo a la Familia, 2015, p. 7).

- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su preámbulo, reconoce a la familia como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños. Ésta debe recibir la protección y asistencia necesaria para asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad. Según su Artículo 18, los padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza, el desarrollo del niño y su preocupación fundamental será el interés superior de los hijos.
- Lèvi-Strauss (1969), atribuía a la familia tres características: a) Su origen en el matrimonio b) Su composición: está compuesta por el marido, la esposa e hijos nacidos en el matrimonio. c) Unos vínculos: sus integrantes están unidos por obligaciones de tipo económico y religioso u otros, por unos derechos y

prohibiciones sexuales, y unos vínculos emocionales y psicológicos como el amor, el afecto, el respeto y el temor. Esta definición resulta restrictiva ya que asume que la familia debe estar formada por hombre y mujer y los descendientes biológicos, no daría pie a uniones homoparentales, hijos en adopción, etc.

- Gough (1971), citado en Gervilla (2008), concibe a la familia como “una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, la mayor parte de los cuales o todos ellos utilizan una morada común”. (p. 13)

- Broderick (1993), citado en Gallego (2006), contempla a la familia como:

Un sistema social abierto, dinámico, dirigido a metas y autorregulado. Además, ciertas facetas, tales como la estructuración única de género y generación, lo diferencian de otros sistemas sociales. Más allá de esto, cada sistema individual familiar está configurado por sus propias facetas estructurales particulares (tamaño, complejidad, composición, estado vital), las características psicobiológicas de sus integrantes individuales (edad, género, fertilidad, salud, temperamento, etc.) y su posición sociocultural e histórica en su entorno más amplio. (p. 42)

- Rodrigo & Palacios (2014) consideran a la familia como:

[...] una unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia que se desea duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros, y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (p. 23)

Esta definición considera a la familia como contexto de desarrollo, tiene unos criterios definidos donde se da prioridad a unas metas, sentimientos y motivaciones dentro de la familia más que al parentesco, el grado de consanguineidad, el número de miembros, el sexo de los cónyuges, o una determinada forma de organización familiar. (Muñoz, 2005)

- Para Palacios (1999) (citado en Sallés & Ger, 2011):

[...] la familia es el contexto más deseable de crianza y educación de niños y niñas y de adolescentes, ya que es quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, además, el que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo. (p. 49)

- Según Sallés & Ger (2011), el concepto de familia es dinámico, puesto que va cambiando en el tiempo a medida que avanza su ciclo vital (pasamos de ser hijos a ser pareja, de ser pareja a ser padres, de ser padres a ser abuelos...). La familia

es un grupo de referencia que va configurando la personalidad e interacciones de sus integrantes. “Es para el niño su primer núcleo de convivencia y de actuación donde irá modelando su construcción como persona a partir de las relaciones que allí establezca y, de forma particular, según sean atendidas sus necesidades básicas” (Brazelton & Greenspan, 2005; citado en Mir, Batle & Hernández, 2009, p. 47). Por lo tanto, es el contexto más importante por dos motivos: las influencias familiares son las primeras y las más persistentes y porque las relaciones familiares suelen caracterizarse por una intensidad afectiva especial, así como por una capacidad configuradora de las relaciones posteriores fuera de la familia. (Palacios, 2014b)

- Una reflexión importante acerca de la familia desde el punto de vista de los/as hijos/as, la ofrece López, Torres, Fuertes, Sánchez & Merino, (1995), citado en Mir, Batle & Hernández (2009):

[...] para la infancia no es adecuado cualquier tipo de sociedad, cualquier tipo de familia, cualquier tipo de relación, cualquier tipo de escuela, etc., sino aquellas que le permiten encontrar respuestas a sus necesidades más básicas. El discurso de las necesidades es necesario, ya que la mayoría de los cambios sociales que se están dando en la relación entre padres e hijos y en la estructura familiar no están libres de riesgos para los menores. (p. 47-48)

Actualmente la familia como institución ha cambiado y está en continua evolución, pero sigue siendo un contexto muy influyente para el desarrollo de los niños, ya que es la referencia y punto de partida para su socialización. Los padres y las madres proporcionan el entorno más apropiado, y de la calidad de las relaciones entre padres e hijos dependerá el pleno desarrollo de los mismos.

- Nardone, Giannotti & Rocchi (2005) sobre la familia:

La familia es el sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presente en todas las culturas, en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el formado por las fases evolutivas cruciales (neonatal, infantil y adolescencia). (p. 38)

Nardone, Giannotti & Rocchi (2005), además, afirman que la familia es el primer ambiente social en el cual los individuos van a depender un periodo más bien largo, y en este ambiente se producen frecuentes interacciones, intensas y duraderas en el tiempo, que crean un alto grado de interdependencia que se puede configurar, bien como exceso de implicación o como rechazo.

- La familia es considerada como la unidad social básica. Es el primer grupo de referencia para todas las personas. Debe cumplir funciones económicas, educativas, sociales y psicológicas fundamentales para el desarrollo de las personas y para su incorporación positiva a la vida social, de ahí que se la

identifique como base de la sociedad. Debe ser entendida como parte del medio social y cultural. Adopta las características específicas de una sociedad y cambia de acuerdo con las transformaciones de la misma, se halla sometida a la influencia de los cambios sociales y demográficos, las crisis económicas y políticas, los nuevos valores y comportamientos que se adoptan en la sociedad, etc. La familia es considerada como un sistema vivo, que interactúa con el medio constantemente y que experimenta cambios en forma continua, se debe adaptar y asumir nuevos retos, para los que requiere a veces el soporte de redes de apoyo personales y comunitarias. (Guía de Parentalidad Positiva, 2014)

- Conociendo toda la diversidad de conceptos, definiciones y realidades que existen en torno a la familia, una definición que contempla todas estas variedades es la de Gracia & Musitu (2000):

El concepto de familia es complejo y difícil de delimitar y lo es más si añadimos ahora la multiplicidad de formas y funciones familiares que varían en función de las épocas históricas, de unas culturas a otras, e incluso en grupos y colectivos dentro de una misma cultura. (p. 43)

- Según Navarro, Musitu & Herrero (2007), las distintas definiciones de la familia dependerán del marco teórico y los planteamientos epistemológicos que asuma el investigador, así como también del contexto sociológico en el que se encuentre. Algunas definiciones de la familia desde diversas perspectivas teóricas siguiendo a Gracia & Musitu (2000), (citado en Iturrieta, 2001), pueden ser las siguientes:
 - Desde la perspectiva de las familias como interacción, tenemos la *teoría del interaccionismo simbólico* que define a la familia como unidad de personalidades en interacción; la *teoría del conflicto* precisa que la familia se puede considerar como un sistema dirigido hacia la regulación del conflicto, donde el conflicto es una característica de la familia que además desempeña una función positiva en lograr una mayor unidad en ésta; y por último la *teoría del intercambio* concibe a la familia como conjunto de relaciones, donde los miembros van a actuar para maximizar los beneficios de ésta.
 - Desde la perspectiva teórica de las familias como sistemas, la *teoría de los sistemas familiares* concibe a la familia como si fuera un sistema orgánico que lucha para mantener el equilibrio cuando se enfrenta a presiones externas; la *teoría del funcionalismo estructural* concreta que la familia es una estructura social que permite a sus miembros la satisfacción de sus funciones básicas, y a la par facilita el mantenimiento de la sociedad y la supervivencia de ésta; la *teoría de la ecología del desarrollo humano* define a la familia como un sistema de apoyo vital que va a depender de algunas características de los ambientes sociales y naturales en los que la familia está inmersa; y la *teoría del desarrollo familiar* especifica que la

familia es un grupo social intergeneracional organizado sobre la base de normas sociales establecidas por el matrimonio y la familia que intenta mantener un equilibrio respecto de los continuos cambios que se suceden a lo largo del desarrollo de su ciclo vital.

- Desde las teorías de las familias como construcción social, la *fenomenología* describe a las familias como una manera de poder organizar el significado de las relaciones interpersonales de cada miembro de ésta. Dentro de *las teorías del pensamiento crítico y el enfoque de género, las teorías feministas* conciben a la familia como un lugar de opresión y conflicto debido a la subordinación de las mujeres.

Por último y no menos importante, es conveniente hablar de “familias”, en lugar de familia, y tener en cuenta que cada definición va a ser consecuencia de una perspectiva teórica determinada, se va a centrar en algunos aspectos, descuidando otros, y nos va a dar una explicación particular en cada caso acerca del funcionamiento familiar.

1.2. Diversidad familiar.

Durante las últimas décadas, el modelo tradicional de familia, compuesto por padre, madre e hijos/as biológicos se ha ido modificando debido a los cambios sociales, demográficos y legales, que se han dado en España desde finales de los años 70 hasta la actualidad (adopción, parejas de hecho, matrimonios civiles, parejas del mismo sexo, etc.). Hasta entonces, las familias que no eran “tradicionales” se consideraban “no familias”, familias desestructuradas, etc.

Con la llegada de la Democracia, en España, comienzan a emerger nuevas formas de hacer “familia”, como son la monoparentalidad, monomarentalidad (según algunos autores), la homoparentalidad, la recomposición familiar o familias reconstituidas, la adopción con familias adoptivas, la transnacionalidad con familias interculturales, las familias de técnicas de reproducción asistida y partos múltiples, mezclas de este tipo de familias como puede ser una familia monoparental y homoparental transnacional, etc., son ejemplos de la pluralidad familiar que cuestiona a la familia tradicional o nuclear (formada por padre, madre e hijos/as biológicos) como modelo único. A continuación, se va a describir cada uno de estos tipos de familia.

1.2.1. La familia nuclear y la familia extensa.

Se denomina familia nuclear al grupo familiar conformado por padres, madres e hijos/as. Este modelo se considera como el único modelo de familia en la sociedad occidental y sigue siendo percibido por una gran mayoría como el único tipo de familia. La familia nuclear es el modelo mayoritario en España, aunque con una serie de cambios, como que la pareja no haya regulado su unión de manera legal (a través de un matrimonio religioso, civil o como pareja de hecho), cada vez es más común que la pareja cohabite ya sea con hijos o sin hijos. El tamaño de los hogares se va reduciendo debido a la escasa tasa de natalidad que se está dando en estas dos últimas décadas según el INE (Instituto Nacional

de Estadística) en su encuesta continua de hogares publicada en abril de 2014, debido, entre otras cosas, a la cantidad de horas dedicadas al trabajo de ambos progenitores, a la crisis económica de estos últimos años, la incertidumbre laboral, etc. La edad media de procreación también ha crecido en estas dos últimas décadas. Los datos de la edad media al tener el primer hijo, según el INE, indican que en general ha ido en aumento, siendo cada vez más común el aplazamiento del nacimiento del primer hijo. La edad media de legalizar la unión de hombre y mujer también se ha retrasado sustancialmente. Todos estos cambios han tenido una repercusión, en el tamaño medio del hogar, en la estructura familiar, en la interacción entre los miembros de la familia, etc.

El INE (2014), en su último informe, habla de hogar en lugar de hablar de familias, siendo el hogar, la persona o conjunto de personas que residen en una vivienda familiar, y también define el núcleo familiar como la unidad jerárquica entre el habitante y el hogar. Este núcleo familiar puede ser de cuatro tipos: pareja sin hijos, pareja con uno o más hijos, padre con uno o más hijos, y madre con uno o más hijos. Para formar el núcleo familiar de sus padres, los hijos deben estar solteros, no emparejados ni tener hijos. Asimismo, define vivienda familiar como la vivienda destinada a ser habitada por una o varias personas, no necesariamente unidas por parentesco, y que no constituyen un establecimiento colectivo.

Del concepto tradicional, convencional o nuclear de familia derivarán otros tipos de modelos familiares tales como el de *familias tardías*, las cuales tienen su primer hijo a partir de los 35-40 años, ya sea de manera biológica o en adopción; la *cohabitación* con parejas con uno o varios hijos/as, que no han formalizado legalmente su relación y además estas personas que están cohabitando pueden tener también uno o varios hijos/as.

La familia extensa o familia extendida es aquella en la que conviven en el mismo hogar más de una generación, también puede entenderse como aquella en la que conviven varias familias nucleares de la misma generación, es un modelo de familia típico de las sociedades preindustriales (Novel & Savater, 1991). Aunque debido a los cambios económicos acaecidos en estos últimos años, es común, que, debido a la carencia de trabajo de los progenitores, dificultades económicas para permanecer en un núcleo familiar propio, muchas familias transitoriamente vuelven a convivir con los padres de uno de los miembros de la pareja, formando una familia extensa durante el tiempo necesario para poder volver a su núcleo familiar propio. Este tiempo puede ser de meses o incluso de varios años.

La característica definitoria de la familia extensa es que en ella conviven varias unidades maritales, incluso en la misma generación. Dependiendo de dónde se integra la nueva pareja, podemos hablar de familias extensas patrilocales (la pareja se integra con la familia del hombre); familias extensas matrilocales (la pareja se incorpora a la familia de la mujer); y familias avunculocales (la pareja reside con un tío del esposo). También utilizamos la denominación de bilocal, para explicar que la pareja reside indistintamente con los padres del hombre o con las de la mujer. (Gómez, 2010)

1.2.2. Familias monoparentales.

Es aquella familia constituida por una sola figura parental y sus hijos o hijas. Esta expresión de familia monoparental viene a sustituir a otras de carácter estigmatizante, como “familias desestructuradas”, “familias rotas”, o “familias descompuestas” usadas comúnmente hace cuatro décadas. (Jociles, Rivas, Moncó & Díaz, 2008)

Las familias monoparentales pueden tener diversa procedencia: ya sea de una separación o un divorcio, donde uno de los miembros de la pareja han obtenido la custodia de los hijos; ya sea por la muerte de uno de los miembros de la pareja; pueden también ser familias monoparentales por elección, es decir, madres o padres que han decidido tener un hijo de manera voluntaria al margen de una relación de pareja: a través de técnicas de reproducción asistida o por adopción (normalmente internacional) en el caso de las mujeres; gestación subrogada (vulgarmente conocida como “vientre de alquiler”), adopción (normalmente internacional), o acogimiento permanente (los niños mantienen el contacto con su familia biológica, según lo establezcan los técnicos que entienden que es bueno para los niños mantener esa relación) en el caso de los hombres. (Poveda, Jociles & Rivas, 2011)

No obstante, el perfil de familia monoparental por adopción suele tener un perfil social y demográfico muy específico, acceden a la maternidad o a la paternidad a edades maduras, tienen un elevado nivel educativo, son económicamente solventes y suelen contar con una red social y de apoyo amplia, más allá de la familia extensa (Sanz et al., 2013). En el caso de la adopción internacional, es complicado llevarla a cabo en el caso de querer formar una familia monoparental, en la mayor parte de los países (Etiopía, China, Rusia...), se da prioridad siempre a las parejas antes que a una persona sola. La familia monoparental supone un 10% aproximadamente del total de hogares según la última encuesta del INE (2014). En ocasiones se utiliza la expresión “monomarental”, en lugar de monoparental, para enfatizar el hecho de que la inmensa mayoría de las familias monoparentales son madres con hijos/as y no padres con hijos/as. (Guía de Parentalidad Positiva, 2014)

1.2.3. Familias homoparentales.

Son aquellas formadas por parejas del mismo sexo que conviven con sus hijos/as. Al igual que otras estructuras familiares, las posibilidades de acceso a la paternidad/maternidad para la constitución de este tipo de familias es diversa. Una de las más comunes es ser una familia con hijos reconstituida procedentes de una relación anterior heterosexual con la que tuvo los hijos biológicos y éstos conviven ahora con la pareja homosexual de su padre o madre. Puede ser una familia con sus hijos/as adoptados/as. Tienen la posibilidad de concebir hijos/as en el caso de las mujeres, por inseminación artificial, autoinseminación con semen de un donante conocido. En el caso de los hombres pueden tener a sus hijos/as por gestación subrogada (prohibida en España, pero no en otros países), por acuerdo con una persona del otro sexo. Incluso en el caso de mujeres, intentar quedarse embarazada de un eventual compañero sexual sin su conocimiento. (Pichardo, 2009)

A finales de la década de los 90, en algunas Comunidades Autónomas, su legislación permitía inscribir parejas de hecho homosexuales asemejando los derechos a las parejas de hecho heterosexuales. Pero no es hasta 2005, con la aprobación de la ley 13/2005, que da la posibilidad de acceder al matrimonio y a la adopción a las parejas homosexuales, cuando la situación de estas familias se normaliza. Las familias homoparentales son uno de los tipos de familia más desconocido, menos aceptado, y se contempla con bastantes prejuicios en una gran parte de la sociedad.

1.2.4. Familias reconstituidas.

Son aquellas formadas por parejas, que forman un nuevo núcleo familiar, en las que hay algún hijo no común, que es aportado bien por una relación, matrimonio, pareja anterior, de manera consanguínea o bien adoptado previamente por uno de los miembros de la pareja en otra relación. Las familias reconstituidas pueden darse: debido a la muerte de uno de los cónyuges, donde el viudo o viuda con hijos/as se vuelve a emparejar (aparecen la figura de padrastro y madrastra); debido a un divorcio con hijos, cuyo exmarido o exmujer se vuelve a emparejar; se puede dar el caso en que ambos miembros de la pareja reconstituida tengan hijos previos, aparecen las figuras del hermanastro/a.

En este tipo de familias, según Rivas (2012), se pone de manifiesto la necesidad de saber diferenciar entre “parentesco (estatus jurídico derivado de los lazos biológicos de consanguinidad real o ficticia) y parentalidad (el ejercicio de las tareas relacionadas con la crianza, los cuidados y la educación de los niños/as)” (p. 39). Siguiendo con Rivas (2012), el parentesco es un estatus de los padres y las madres que está reconocido y garantizado por el Código Civil. La parentalidad, sin embargo, se va a referir a diferentes funciones, como dar educación a los hijos/as, criarlos, concebirlos, poder transmitir un nombre, etc. Ser padres va a implicar el poder ejercer diferentes papeles, aunque los hijos/as sean de otra pareja. En el caso de familias reconstituidas existe un vacío legal en el reconocimiento de un estatus jurídico del padrastro o la madrastra respecto a sus hijastros/as, con una ausencia de derechos, como por ejemplo negaciones de permisos laborales para poder llevar a los hijastros/as al médico, tomar una serie de decisiones (educativas, sanitarias,...) respecto a los hijos/as de su pareja que están a su cargo, etc. (Rivas, 2012)

1.2.5. Familias interculturales o mixtas y familias transnacionales.

Las familias interculturales o mixtas son familias formadas por parejas de diferentes países, culturas o religiones. En el caso de España, la familia mixta, estaría constituida por uno de los cónyuges de la pareja con nacionalidad española, y el otro extranjero. La inmigración internacional ha contribuido a la transformación de la realidad económica, social y cultural de España (Reher & Requena, 2009). Durante las últimas décadas ha habido un aumento de matrimonios mixtos. Las familias transnacionales son producto de proyectos migratorios de muy diverso tipo (económicos, de retorno, etc.), es decir familias formadas por parejas de diferentes países que migran a este país, bien con su familia ya formada, bien para formar una familia. Existe un creciente número de nacimientos por parte de madres extranjeras, de procesos de reagrupación familiar, y del incremento de familias transnacionales con vínculos familiares y redes de solidaridad en varios países (Izquierdo y López de Lera, 2006). De la misma forma que los otros tipos

de familia vistos, las familias transnacionales y las familias interculturales o mixtas pueden ser muy variadas (monoparentales, homoparentales, nucleares o extensas). (Sanz et al., 2013)

1.2.6. Familias adoptivas

La adopción es un proceso para alcanzar la maternidad y paternidad, cuando por algún aspecto las parejas no pueden procrear (infertilidad o fracaso de paternidad biológica), o simplemente porque no quieren pasar por la etapa del embarazo. Una de las particularidades de estas familias es la ausencia de vínculos genéticos entre padres/madres e hijos/as. La adopción es un proceso legal, y antes de adoptar tienen que pasar por unos trámites administrativos para comprobar la solvencia de la pareja, la capacidad para poder llevar a cabo la crianza de su hijo/a (buenas condiciones físicas, psicológicas y sociales), por lo cual estas familias están seleccionadas desde el punto de vista de su capacidad para proveer de un contexto global que garantice un desarrollo psicológico adecuado de sus hijos/as. Estas parejas muestran habitualmente una alta motivación hacia la crianza de los hijos. (Guía de parentalidad positiva, 2014)

Los/as niños/as para adoptar a nivel nacional siempre tienen que ser menores de edad; éstos pueden ser huérfanos, procedentes de familias o madres que no pueden o no quieren criarlos o mantenerlos y niños/as maltratados por sus padres a los cuales los jueces han retirado la patria potestad. Previo a la adopción, muchos de estos niños han estado acogidos en casas o en instituciones de forma temporal. La mayoría de las familias españolas tiende a adoptar niños por la vía internacional, ya que suele ser más rápido y con menos dificultades que en España, y la edad de los niños suele ser menor con lo cual se facilita la crianza desde edades más tempranas, dependiendo del país de origen.

1.2.7. Familias de técnicas de reproducción asistida y partos múltiples.

Las técnicas de reproducción asistida o fecundación artificial es un proceso biotecnológico para alcanzar la maternidad o paternidad debido a la infertilidad o al fracaso de la paternidad biológica, al igual que puede ser la adopción. Entre estas técnicas están la inseminación artificial, la inseminación donante, la fecundación in vitro, inducción de la ovulación y la gestación subrogada (“vientre de alquiler”). Otro de los métodos de reproducción asistida son los partos múltiples que consisten en transferir dos o más embriones para poder tener gemelos o trillizos. Las técnicas de reproducción asistida conllevan un riesgo siempre para la mujer, sobre todo cuando son de edades avanzadas, y también conllevan un riesgo al bebé, como alteraciones genéticas, malformaciones congénitas, etc. En el caso de los embarazos múltiples, la crianza puede llevar a altos niveles de estrés debido a la demanda intensa de cuidados y recursos económicos que suponen criar a dos o más hijos/as a la vez. (Guía de Parentalidad Positiva, 2014)

1.3. El ciclo vital de la familia.

El ciclo vital de la familia, según Gracia & Musitu (2000) se engloba dentro de las teorías del desarrollo familiar, que son abordadas en las perspectivas teóricas de la familia desde

el enfoque de la teoría general de sistemas aplicada a la familia. Según esta teoría, “la sociedad puede ser vista como un sistema, es decir como un organismo que lucha para resistirse al cambio y mantenerse en un estado de equilibrio” (Smith, 1995; citado en Iturrieta, 2001, p. 32). Según este mismo autor, existe un abanico de teorías sistémicas, tomando como idea que la familia es como un organismo, que intenta mantener equilibrio ante cualquier presión externa. Desde el punto de vista de las teorías del desarrollo familiar, el ciclo vital familiar es aquel que está formado por etapas, estadios de desarrollo, transiciones, etc., por los que pasa una familia a lo largo de su existencia.

El modelo familiar nuclear o tradicional heterosexual es el que actualmente se sigue teniendo como modelo de referencia en muchos aspectos, tanto en el sistema educativo, medios de comunicación, etc. Siempre se está reforzando la imagen o el concepto de la familia formada por padres, madres e hijos, cuando la realidad en muchos casos es distinta debido a la gran diversidad y circunstancias familiares existentes. Con las teorías referentes al ciclo vital de la familia pasa lo mismo, la mayoría de los autores de referencia definen los estadios del ciclo vital familiar como los de una familia nuclear o conyugal, sin tener en cuenta la diversidad familiar.

Una de las referencias sobre el ciclo vital de la familia más aceptada y que tuvo una influencia muy importante en investigaciones posteriores fue la de Duvall (1967), que propuso 8 estadios de desarrollo en el ciclo vital familiar para lo cual se basó en la edad de los hijos/as, en la presencia o ausencia de hijos/as en la pareja, y comienza desde que se forma la pareja, hasta la muerte de uno de los cónyuges. Estos estadios se muestran a continuación:

1. Comienzos de la familia. Dos personas de distinto sexo de dos núcleos familiares se unen para formar una pareja. Esta etapa comienza con el matrimonio. La formación de un nuevo hogar. La planificación familiar, las relaciones con las familias respectivas, el embarazo, etc.
2. La familia criando a niños pequeños. Esta etapa comienza con el nacimiento del primer hijo, abarca desde el nacimiento hasta los 30 meses, esta etapa se centra principalmente en satisfacer las necesidades del hijo/a, a la par se continúa con las tareas de mantenimiento, estabilidad y desarrollo del núcleo familiar.
3. La familia con preescolares. En esta etapa, con los hijos/as de 2-5 años, la actividad familiar se va a orientar a su crianza y protección. Además, se puede dar el nacimiento de otro hijo con el consecuente incremento de responsabilidades.
4. La familia con escolares. Esta etapa abarca la crianza de los hijos de 6-12 años. La familia se dedica a educar y socializar a los hijos.
5. La familia con adolescentes. Hijos con edades de 13-18 años. En esta etapa aparecen importantes cuestionamientos sobre el estilo familiar. Comienza al final de esta etapa el periodo de emancipación del hijo.
6. La familia como centro de “lanzamiento” y despegue de los hijos. Familias en disminución (hijos con más de 19 años). Comienza cuando el primer hijo abandona el hogar, hasta que lo abandona el último. En esta etapa los hijos/as tienden a consolidar su propia identidad, provocando cambios en las reglas y roles familiares.

7. La familia en los años intermedios. Familias “nido vacío” (todos los hijos han salido del hogar). En esta etapa los padres vuelven a estar como en la primera etapa, sin hijos en el hogar, en este estadio los padres se dedican a satisfacer sus necesidades, y redefinen las relaciones con hijos/as y nietos/as.
8. La familia en la vejez. En esta etapa los padres son mayores de 65 años, están jubilados. Han completado su trayectoria laboral, cambian el estilo de vida. Esta etapa finaliza con la muerte de un cónyuge.

Estos estadios, como se ha mencionado anteriormente, solo tienen validez para una familia nuclear heterosexual, no tiene cabida ningún tipo de diversidad familiar fuera de la familia nuclear. Tampoco van a coincidir los periodos que marca el autor, ya que, por ejemplo, la cohabitación es un fenómeno cada vez más frecuente. La pareja vive junta antes del matrimonio, las edades de emancipación de los hijos son cada vez más tardías, la etapa del nido vacío se produce cada vez más tarde, con lo cual en ese sentido no se pueden extrapolar los estadios de Duvall (1967) a la familia actual. Los estadios que propuso en 1978 la Organización Mundial de la Salud (que se verán a continuación), tampoco se pueden contemplar en la actualidad, aunque pueden dar una idea como base de los estadios del ciclo vital más actuales.

La Organización Mundial de la Salud (1978) definió los siguientes estadios en el ciclo vital familiar:

- I. Formación (Desde el Matrimonio hasta el nacimiento del primer hijo).
- II. Extensión (Desde el nacimiento del primer hijo hasta el nacimiento del último hijo).
- III. Extensión completa (Desde el nacimiento del último hijo hasta que el primer hijo abandona el hogar).
- IV. Contracción (Desde que el primer hijo abandona el hogar hasta que lo abandona el último hijo).
- V. Contracción completa (Desde que el último hijo abandona el hogar hasta la muerte de uno de los cónyuges).
- VI. Disolución (Desde la muerte de uno de los cónyuges hasta que muere el cónyuge superviviente).

En cada uno de estos estadios, existen unos periodos de transición o crisis entre cada etapa, y estas crisis se asocian a una serie de patologías, identificables y típicas de cada una de las etapas, como por ejemplo, en la etapa de formación se pueden dar patologías del embarazo, problemas sexuales, etc., en la segunda etapa, abuso en la infancia, accidentes infantiles, retraso escolar, drogas, delincuencia, etc., en la tercera etapa enfermedades degenerativas, tumores, etc., en la cuarta etapa, menopausia, depresión, etc., y en las dos últimas etapas, continuación de las anteriores, sordera, ceguera, incontinencia urinaria, demencia, etc., es decir, definir el ciclo vital de una familia según la OMS, permite situar unos elementos de partida para establecer una hipótesis que explique una disfunción o patología.

El ciclo vital familiar actual real tiene que asumir un componente de incertidumbre nada despreciable, puesto que muchas parejas con hijos se separan, se divorcian, existen

familias monoparentales que forman familias reconstituidas, etc., todo eso hace que se vuelva a generar otro ciclo vital familiar, como, por ejemplo, si se producen unas segundas nupcias, con nuevos hijos/as, etc. El ciclo vital familiar para poder ser extrapolado a cualquier tipo de familia debe tener tres etapas únicas y las subetapas que puedan derivar de ellas, como sigue:

En la etapa prefilial es donde se forma la pareja, ya sea a través de matrimonio religioso o civil, pareja de hecho, pareja que cohabita sin legalizar su situación, homoparental, pareja reconstituida sin hijos, o cualquier otro tipo de pareja. En esta etapa se planifica el tener un hijo/a, de manera natural, mediante adopción (también en caso de una persona soltera sin pareja), por alguna técnica de reproducción asistida, etc. En este caso, el núcleo familiar se puede formar independientemente en un hogar, o en el hogar de algún miembro de la familia, o de alguno de los miembros de la familia de la pareja, incluso en un piso de alquiler compartido.

La siguiente etapa sería la expansión familiar, o etapa filial, donde se conciben a los/as hijos/as, se adoptan, se acogen, etc. Se da en esta fase la crianza y educación de los/as hijos/as, el mantenimiento, estabilidad y desarrollo de la unidad familiar. En este estadio pueden comenzar nuevas familias reconstituidas con segundas nupcias de dos cónyuges, cuando uno o los dos miembros de la nueva pareja ya tienen hijos, familias monoparentales que deciden reconstituirse, y un largo etcétera.

Por último, estaría la etapa de la contracción o etapa post-filial, también llamada “nido vacío”. En ella, todos los hijos han salido de casa (a cualquier edad), aunque a veces suelen retornar con o sin familia debido a problemas económicos. Se da la jubilación de ambos miembros de la pareja y finaliza con la muerte de los cónyuges. Como se puede comprobar, en estas etapas no hace falta utilizar el estado civil en ninguna de ellas como variable diferenciadora para poder seguir la trayectoria de cualquiera de las familias vistas en la diversidad familiar.

Todas estas etapas mencionadas tienen asociadas una serie de tareas, entre las que están afianzar nuevos roles y competencias ante cada nueva etapa, sobre todo en la etapa filial en lo que se refiere a la crianza de los hijos, puesto que de una buena parentalidad depende principalmente el desarrollo emocional, cognitivo y social de los/as hijos/as como se verá en el siguiente capítulo.

1.4. Funciones de la familia.

La familia es una institución que va cambiando en el tiempo, al igual que sus funciones, van sufriendo cambios para irse adaptando a los cambios que van aconteciendo en la sociedad, así como en otro tipo de instituciones.

Flaquer (1998), estima que, a pesar de los importantes cambios y sucesivas adaptaciones, la familia no ha sufrido demasiadas variaciones en sus funciones más tradicionales. Considera que el destino de los jóvenes y adultos se moldea en las familias de origen, como resultado del éxito paterno y materno en la transmisión de los valores sociales, los estilos educativos adoptados y de la capacidad de traspasar y transmitir un sano equilibrio social. Una clasificación importante, más actual que la de Flaquer (1998), acerca de las funciones que debe tener la familia la dan Rodrigo & Palacios (2014). Estos autores,

clasifican las funciones de la familia según tres enfoques: la familia considerando a los padres y a las madres no solo como promotores del desarrollo de sus hijos/as, sino como sujetos que están en proceso de desarrollo; la familia considerando a los padres y a las madres como agentes de crianza y socialización de sus hijos/as, es decir lo que significa ser padre y madre, y; por último, las funciones de la familia en relación con los hijos. Como sujetos que están en proceso de desarrollo, las funciones de la familia, siguiendo a Rodrigo & Palacios (2014, p. 25-26), son las siguientes:

- a) Es un escenario donde se están construyendo personas adultas. Para ello deberán de poseer una determinada autoestima y sentido de sí mismos, también tienen que saber, frente a conflictos y situaciones con estrés, experimentar un nivel adecuado de bienestar psicológico. Este bienestar estará relacionado con la calidad de las relaciones de apego que las personas hayan tenido desde su niñez, como se verá en el Capítulo 4.
- b) Es un escenario de preparación para poder afrontar retos y asumir responsabilidades y compromisos que orienten a los adultos hacia una dimensión productiva, llena de proyectos y realizaciones, e integrada en el medio social. En la familia se deben encontrar motivaciones para poder afrontar el futuro.
- c) Es un escenario de encuentro intergeneracional, donde los adultos van a ampliar su horizonte vital, donde se forma un puente hacia el pasado (la generación de los abuelos) y hacia el futuro (la generación de los hijos). Este puente entre las tres generaciones tiene que estar elaborado con un “material de construcción” de calidad, con el afecto y los valores que van a regir la vida de todos los miembros de la familia.
- d) Es una red de apoyo social para las múltiples transiciones vitales que debe realizar el adulto: encontrar pareja, vivienda, trabajo, jubilación, etc., a su vez debe tener una baza de apoyo en caso de necesidades, como pueden ser enfermedades, dificultades económicas, etc. Por lo que la familia debe poseer la característica de adaptarse a las circunstancias vitales y personales de todos y cada uno de los miembros de ella.

La familia, considerada como agentes de crianza y socialización, debe cumplir las siguientes funciones según Palacios & Rodrigo (2014, p. 26):

- a) Poner en marcha un proyecto vital educativo. Esto va a suponer un proceso largo que comienza con la transición a la paternidad y maternidad. Continúa con las labores de crianza y socialización de los/as hijos/as, con el sostenimiento y apoyo de los/as hijos/as durante la adolescencia y después con la salida de los/as hijos/as del hogar familiar para que ellos formen una nueva familia (o no). Finaliza a través del encuentro con sus hijos/as a través de sus nietos/as.
- b) Implicación personal y emocional alta para con sus hijos/as, tener ilusión, ejercer una buena parentalidad, etc.

- c) Llenar de contenidos un proyecto educativo que dure todo el proceso de crianza y educación de los hijos. Estas funciones están en la mayor medida en manos de los padres y son su responsabilidad.

Continuando con Palacios & Rodrigo (2014, p. 25-28), las funciones básicas que han de cumplir las familias en relación con los hijos son las siguientes:

- a) Asegurar la supervivencia de sus hijos, su crecimiento sano y su socialización, realizado a través de conductas básicas como son la comunicación, la simbolización y el diálogo.
- b) Aportar a los hijos un clima de afecto y apoyo para facilitarles un crecimiento psicológico sano. El clima de afecto va a implicar establecer relaciones de apego como se verá en el capítulo 4. El clima de apoyo se refiere al hecho de que la familia va a constituir para sus hijos/as, un punto de referencia psicológico. Y, por último, aportar un sentimiento de relación privilegiada y un compromiso emocional.
- c) Aportar una estimulación a los hijos/as, que haga de ellos seres con capacidades para relacionarse con su entorno físico y social.
- d) Tomar decisiones con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia. Esto se refiere a que la familia va a actuar como agente que hace abrirse a los hijos/as hacia otros contextos socializadores que serán complementarios.

Otro aporte reciente, acerca de las funciones que debe tener la familia, lo ofrecen Navarro, Musitu & Herrero (2007), que afirman que ésta debe cumplir una serie de funciones necesarias para su supervivencia, que deben estar relacionadas con la perpetuación de la cultura y la sociedad en las que se inscribe, algunas de estas funciones son las siguientes:

- a) Los miembros de la familia deben ofrecer al resto de miembros, una seguridad física y un sentimiento de pertenencia a ésta, deben mantener la integridad de la familia como una entidad separada por medio de un soporte económico.
- b) La familia debe ayudar a sus miembros a desarrollar una personalidad adecuada y eficaz y una buena adaptación social.
- c) La familia es el medio y contexto principal donde se debe alcanzar la máxima expresión de los sentimientos de cada uno de sus miembros. En ésta se expresa el afecto y la filiación, así como el desagrado y el rechazo.
- d) La familia establecerá mecanismos que puedan permitir a los padres el control de la conducta y la socialización de sus hijos/as, es lo que se suele denominar como técnicas de disciplina o prácticas educativas familiares.

En la revisión teórica actual sobre las funciones de la familia se encuentran características en común a todas estas funciones familiares. Estos puntos en común se refieren a que la familia debe tener una función física y biológica, una función social y emocional, y una función de desarrollo personal, como se describe a continuación:

La función física y biológica, según Navarro, Musitu & Herrero (2007), se refiere a que la familia debe cubrir las necesidades básicas que cada miembro debe satisfacer para su supervivencia y poder llevar una vida digna, como el cuidado y la alimentación; en el caso de los/as hijos/as más pequeños/as, la crianza y el mantenimiento; debe incluir, además la mejora de la calidad de vida con una promoción de la higiene, la salud, etc., estas condiciones son indispensables para poder hacer frente a las otras dos, es decir, a la función social y emocional y a la personal.

Las funciones sociales y emocionales o funciones de socialización son básicas e indispensables, al igual que las anteriores funciones, ya que la familia es el primer contexto en el que se inicia el desarrollo cognitivo, afectivo y social. En la familia se van a establecer las primeras relaciones sociales y cada individuo comenzará a desarrollar una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea, es decir, la construcción de su identidad individual y de su identidad social (Navarro, Musitu & Herrero, 2007). La tarea de socialización de la familia no se va a limitar exclusivamente a la socialización de los hijos/as, también tiene que asumir una relación de afecto mutuo, transmitir una serie de valores, roles, normas, etc., además de la educación, compartiendo la familia y la escuela otra serie de responsabilidades educativas, como son el desarrollo del autoconcepto, el desarrollo moral, la psicomotricidad, etc.

Por último, las funciones de desarrollo personal de los miembros de la familia, siguiendo a Navarro, Musitu & Herrero (2007), en el caso de los hijos/as, se van a concretar en el desarrollo de la personalidad individual de éstos para que avancen favorablemente hacia su madurez personal. Todo esto se logrará favoreciendo que desarrollen su autoconcepto y autoestima, que asuman responsabilidades, afronten retos, negocien conflictos, etc., todo esto desde su relación interpersonal. Este desarrollo personal se debe conjugar de manera óptima con la vinculación al resto de miembros de la familia, es decir cultivar vínculos afectivos seguros y sentimientos de pertenencia para mantener la cohesión familiar permanente en el tiempo. Para lograr todo esto, se va a necesitar una red de apoyo familiar en cada etapa del desarrollo evolutivo tanto a nivel individual como a nivel familiar.

1.5. Perspectivas teóricas sobre la familia.

La familia ha sido estudiada por numerosos psicólogos, sociólogos, antropólogos..., a través de diferentes perspectivas teóricas, desde el psicoanálisis hasta la teoría de sistemas aplicada a la familia, pasando por el aprendizaje social, la interacción y la construcción social, etc. Las investigaciones sobre la familia son complejas y dinámicas.

Este apartado se va a centrar en exponer algunas de las teorías acerca de la interacción familiar en el ámbito psicológico, en concreto en el ámbito de la psicología del desarrollo. Estas teorías muestran la complejidad de las relaciones familiares, que son multidimensionales y multidireccionales, donde hay que tener en cuenta multitud de variables. En capítulos posteriores se realizará un enfoque integrador de estas teorías y otras relacionadas con la parentalidad y las competencias parentales, como aproximación al estudio de esta investigación.

El estudio psicológico del sistema familiar, según Rodrigo & Palacios (2014), “se ha realizado desde los presupuestos contextualista, transaccional y ecológico-sistémico” (p. 40), estando el contextualista basado en el contextualismo evolutivo. Se van a detallar a continuación estos tres presupuestos:

Lerner (1987), citado en Rodrigo & Palacios (2014), acerca del presupuesto contextualista, afirma que, cuando el individuo está en estrecha unión con el contexto en el cual se desarrolla, dicha persona va a ir experimentando cambios con el tiempo en la relación con dicho contexto. De este presupuesto surge un concepto esencial a la hora de comprender y evaluar cómo se producen esas interacciones. Este es el concepto de bondad de ajuste, definido como el ajuste de las características del niño a las diversas demandas del entorno.

Según el presupuesto transaccional, expuesto por Sameroff (1983), citado en Rodrigo & Palacios (2014), las relaciones interpersonales van a ser bidireccionales y cambiantes en el tiempo, las características de los individuos moldean sus experiencias ambientales y, tales experiencias moldean las características de los individuos a lo largo del tiempo.

Por último, en el presupuesto ecológico-sistémico de Bronfenbrenner (1979), las relaciones interpersonales van a formar parte de sistemas más complejos que están sometidos a influencias sociales, culturales e históricas. Siguiendo con Rodrigo & Palacios (2014), la convergencia de estos tres presupuestos va a implicar un enfoque de la familia como si fuera un sistema dinámico, de relaciones interpersonales bidireccionales y recíprocas, en múltiples contextos que van a sufrir cambios y procesos sociales a lo largo del tiempo. Este enfoque dinámico de relaciones interpersonales va a permitir abordar la complejidad de las interacciones e influencias que se producen dentro de la familia.

1.5.1. La teoría ecológica.

En la perspectiva ecológica las relaciones interpersonales van a formar parte de sistemas más complejos. Según Arranz et al. (2004), “desde esta perspectiva la familia es un microsistema interactivo que se encuentra inmerso en los sistemas más amplios formados por el mesosistema, el exosistema y el macrosistema” (p. 40). A continuación, se detallan estos sistemas que conforman la teoría ecológica.

Siguiendo a Arranz et al. (2004) y Rodrigo & Palacios (2014), el microsistema va a comprender el conjunto de interacciones y de relaciones directas entre el individuo en desarrollo y el ambiente más próximo en el que se desenvuelve. En el caso de los/as niños/as, incluiría las interacciones más directas que realiza en su contexto cotidiano. Por ejemplo, el colegio sería un microsistema que estaría orientado a fines educativos, donde el niño mantendrá diversas interacciones entre su grupo de iguales, siendo el juego una interacción de mucha importancia. Dentro de los iguales, se podrá formar el grupo de amigos que constituirá otro microsistema, etc. Durante todo el ciclo vital de un individuo, la familia es el principal microsistema, es el microsistema primario en el cual se ubica el ser humano. Considerando la familia como un sistema, ésta se puede componer de dos subsistemas, el de la pareja y el de los hijos (algunos autores consideran tres subsistemas teniendo en cuenta los hermanos también). Estos sistemas llevan asociada una relación

jerárquica entre sí, de modo que si hay fallos en la pareja aparecen efectos negativos en los hijos. Hay que tener en cuenta también la diversidad familiar, que puede variar desde una familia monoparental con un solo hijo, hasta la familia extensa, donde los abuelos podrían constituir un tercer o cuarto subsistema.

El modelo ecológico permite estudiar las interacciones en un contexto de interacciones. Un ejemplo relacionado con esta investigación es el vínculo de apego, que no se va a analizar como un vínculo independiente al resto de interacciones familiares, ya que hay que considerar qué efecto puede tener sobre otras y el efecto también que otras interacciones familiares puedan tener sobre él.

También se ha de tener en cuenta, que, en estas interacciones, dentro de los sistemas, tienen que existir unos parámetros físicos o espaciales concretos, por ejemplo, en el juego, la práctica no depende solamente de la presencia de un igual o de un hermano, sino que exista un lugar, un espacio adecuado y que sea seguro para que se lleve a cabo.

Bronfenbrenner (1979), define el mesosistema como la interacción entre microsistemas. En éste se encuentran las influencias contextuales que son debidas a la interrelación que existen entre los microsistemas en los que van a participar los individuos en un punto determinado de su ciclo vital. Por ejemplo, la familia y los amigos, la familia y la escuela, la familia y los vecinos, etc. La importancia del mesosistema reside en analizar y ver las influencias mutuas entre diferentes subsistemas, es decir, se refiere a las interconexiones, en cómo se solapan y se influyen recíprocamente los microsistemas en los que cada individuo participa. Volviendo al ejemplo del vínculo del apego, en el mesosistema, el tipo de apego establecido en las relaciones con los padres va a influir sobre las relaciones que se pueden establecer con los iguales. Luego las relaciones que se dan en el microsistema van a estar influenciadas por sistemas que son externos a él.

El tercer ámbito definido por Bronfenbrenner (1979) en su teoría ecológica, es el exosistema, compuesto por aquellas interacciones y estructuras sociales formales e informales que no están ubicadas en el microsistema familiar pero que también forman parte de su vida cotidiana. Es decir, influirán y delimitarán en lo que ocurre en el ambiente más próximo. Un ejemplo de exosistema puede ser la familia extensa, formada por tíos, abuelos, primos, etc. Otros ejemplos serían las interacciones con grupos de relación social de la familia, como amigos del padre y de la madre, asociaciones culturales, vecinales, etc.

Por último, el cuarto ámbito definido por Bronfenbrenner (1979) constituyente de la teoría ecológica, sería el macrosistema. Éste, está compuesto por las creencias, valores culturales, actitudes y sucesos que puedan afectar al resto de sistemas. Ejemplos de éste serían la asistencia de los niños al colegio, cómo se implican los padres en la tarea de educar a sus hijos, etc.

Estos sistemas descritos, según Rodrigo & Palacios (2014), “van a ir cambiando con el tiempo, tanto en su tiempo ontológico (en la historia de la persona), como en el tiempo histórico (historia de la comunidad)” (p.44). Los tres presupuestos vistos en el apartado anterior (contextual-evolutivo, transaccional y ecológico-sistémico) presentan una visión de la familia multisistémica y dinámica, en continuo cambio. Por lo que para evaluar

situaciones familiares e intervenir, hay que recurrir al análisis estructural y de funcionamiento del sistema familiar en todo su conjunto.

En la Figura 1, se presenta un esquema con todos los sistemas de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979).

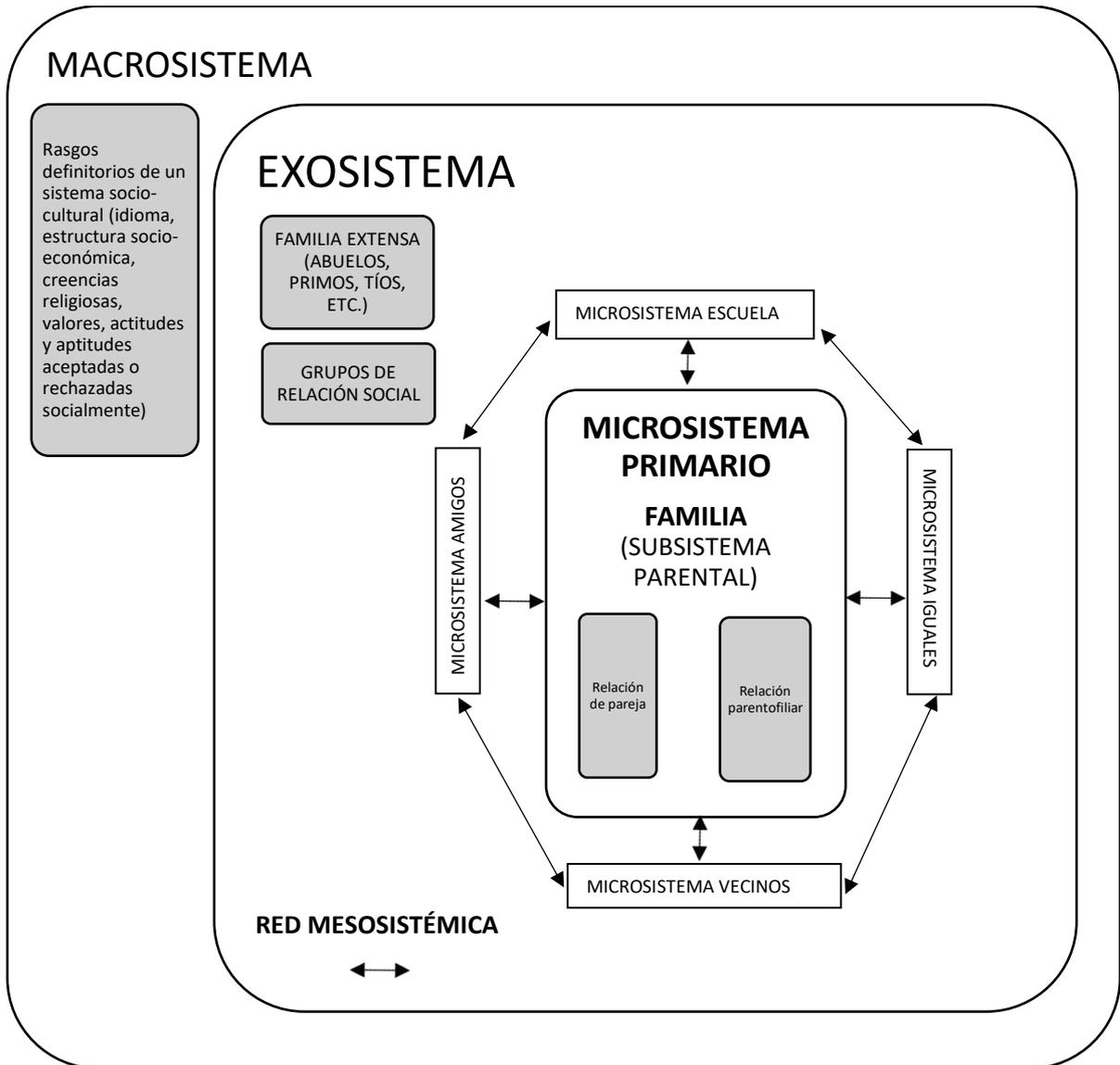


Figura 1. *Sistemas de la teoría ecológica de sistemas de Bronfenbrenner (1979).*

Fuente: Arranz *et al.* (2004); Rodrigo & Palacios (2014) y Sameroff, (1983)

1.5.2. La teoría general de sistemas aplicada a la familia.

En el apartado anterior se han analizado los aspectos relacionados con las interacciones entre los diferentes sistemas, pero estas interacciones no solamente son recíprocas entre padres/madres e hijos/as, sino que están ubicadas en el contexto de otras interacciones

múltiples dentro del grupo familiar. Por ejemplo, entre la madre y el padre o entre los propios hermanos. El marco teórico que permite estructurar este complejo mundo de interacciones producidos dentro del núcleo familiar es la teoría general de sistemas aplicada a la familia.

En este enfoque sistémico, se define el sistema como cualquier entidad construida por partes interdependientes. Este sistema está constituido por unidades, y estas unidades pueden estar divididas en subconjuntos. Las unidades y sus subconjuntos forman un todo y están en constante interacción dinámica y de manera bidireccional. Sobre la teoría general de sistemas, Arranz et al. (2004) afirma que:

[...] es esencialmente interdisciplinar y pretende identificar aspectos comunes en el funcionamiento de los sistemas. Esta unificación supone el reconocimiento de unos términos comunes (control, regulación, comunicación) que investigadores de diversas especialidades han tomado del lenguaje común. Un conjunto de conceptos comunes es útil para describir con precisión el funcionamiento de fenómenos complejos. (p. 50)

Un sistema en esta teoría general de sistemas se refiere a sistemas dinámicos, activos, que van a producir comportamientos. El comportamiento, cuando se manifiesta en un sistema, se denomina operación. Los conceptos de la teoría general de sistemas más relevantes aplicados a la familia, y según Minuchin (1976) (citado en Arranz, 2004) son los siguientes:

- Globalidad, organización, circularidad. Los patrones de interacción organizados en el sistema familiar abierto, que es un sistema complejo, son circulares o bidireccionales y van a tender a mantener un equilibrio estable.
- Interdependencia de los elementos del sistema. El sistema y el individuo han de relacionarse de manera interdependiente, compartiendo una serie de principios con el sistema.
- Homeostasis¹ y cambio. La familia al ser una estructura que va cambiando, se va a ir autorregulando. En la interacción familiar, sus patrones son estables si se pueden adaptar para saber solucionar los planteamientos de las exigencias que se les están planteando.
- El sistema familiar está compuesto por subsistemas. Estos subsistemas familiares serían el grupo de los hermanos, la pareja, los abuelos, etc. Por lo cual, un miembro de la familia va a formar parte y estará dentro de diferentes subsistemas.
- Existen unos límites entre los subsistemas que forman un sistema más amplio. Todos los subsistemas tienen unas normas propias y una serie de relaciones que se establecen en el interior (valores, educación, etc.), por lo que las interacciones entre subsistemas van a estar reguladas a través de reglas implícitas y comportamientos.

¹ En función de si la información recibida es positiva o negativa el sistema mantiene su equilibrio, homeostasis, o se autorregula para lograr otro estado de equilibrio que responda mejor a la demanda adaptativa contenida en la retroalimentación. (Arranz et al., 2004)

- Las relaciones muestran coherencia y continuidad. Esta coherencia se dará a través de la estabilidad dentro de los cambios o transformaciones en la familia y en los contextos.
- Los individuos internalizan o representan las relaciones. Si existe una coherencia dentro del sistema interno de cada individuo, a través de las relaciones se puede predecir el tipo de respuesta dentro de nuevas situaciones.
- Las relaciones representadas se utilizan en la selección de experiencias. Estas relaciones van a influir en la conducta. (p. 51)

Resumiendo estos conceptos de manera global, la teoría general de sistemas aplicada a la familia, hace referencia a que la familia es un sistema abierto, y como tal, está en continua interacción con el ambiente que le rodea, de manera global, de manera bidireccional y de manera organizacional. En este caso, en los miembros de cada familia, estas interacciones que se producen (pueden ser comunicación positiva o negativa, actitudes, etc.), van a ser bidireccionales y se pueden retroalimentar de manera positiva o negativa. Si la retroalimentación fuese negativa, se podría llegar a producir un equilibrio, dándose así una autorregulación. Un ejemplo bastante claro de esta autorregulación lo muestra Arranz et al. (2004):

[...] el destronamiento de un primogénito por su hermano segundo supone una serie de intercambios de información entre los subsistemas parentales: el primogénito recibe una serie de nueva información a través del nuevo comportamiento de su madre, que está menos tiempo con él/ella y más tiempo con su hermano/a; la respuesta a esta información es el desarrollo de un síntoma-mensaje, que puede consistir en una regresión comportamental, como una enuresis secundaria; la recepción del mensaje por parte de la madre puede producir una regulación patológica, como un aumento del estrés y de los niveles de ansiedad, o puede provocar una regulación más adaptada, como una planificación de momentos de interacción exclusiva con su primogénito y la demanda al padre de una mayor implicación en la crianza de ambos niños. Si el síntoma desaparece, se ha logrado un nuevo equilibrio adaptativo que no es el mismo que el original porque el sistema interactivo familiar ha cambiado. (p. 52)

1.6. Las relaciones familiares.

Las relaciones familiares suelen ser asimétricas, tanto de los hijos/as con sus padres y madres, como con sus hermanos/as, abuelos/as, etc., en muchos aspectos, tanto en las habilidades de comunicación, como en las capacidades cognitivas, estrategias sociales, etc. Cuando se tratan las relaciones familiares se incluyen las relaciones afectivas y las educativas, entre las madres y los padres con sus hijos/as. Entre estas relaciones se incluye el tipo de apego, el estilo educativo, las creencias de los padres y de las madres. Dentro de las relaciones familiares también se abordan las relaciones con los hermanos/as (Fuentes, 2014, p. 153). Y fuera de la familia nuclear también se abordarían las relaciones en el exosistema, según la teoría ecológica de sistemas (con los abuelos/as, tíos/as, etc).

Dado que las influencias familiares son las primeras que van a ocurrir, y lo normal es crecer en el seno de una familia, se hace imprescindible que “las relaciones familiares tengan una intensidad adecuada y, además, a estas relaciones se les va a atribuir una capacidad que configure las futuras relaciones fuera del microsistema de la familia”. (Palacios, 2014b, p. 267)

Dentro del sistema familiar, siguiendo la teoría general de sistemas aplicada a la familia, los subsistemas familiares que existen generalmente en la familia de tipo nuclear son: “la pareja y los/as hermanos/as, cada uno de estos tiene una serie de relaciones que se dan en el interior de cada subsistema, aunque estos subsistemas no se dan en toda la diversidad familiar (caso de familias monoparentales, familias con hijos/as únicos, etc.)” (Espinal, Gimeno & González, 2004, p. 7). Dentro de estos subsistemas, el subsistema entre hermanos es diferente del subsistema padre-madre. El caso del subsistema fraterno, según López & Ortiz, (2014), “puede revestir múltiples formas, pero casi siempre se basa en el establecimiento de relaciones de apego entre los hermanos” (p. 64). Ainsworth (1989), citado en López & Ortiz (2014), afirma que existen pocos estudios sobre el apego entre hermanos/as pero si existen numerosas observaciones que confirman que se crean entre hermanos/as verdaderas relaciones de apego. Entre ellas están las siguientes observaciones, según López & Ortiz (2014):

- Ante la separación de las figuras de apego por un tiempo corto, la ansiedad disminuye ante la presencia de algún hermano/a.
- Los hermanos/as mayores van a ofrecer cuidados similares a los que les pueda dar su madre o su padre.
- Cuando son pequeños, entre tres y cuatro años, cuando no está la madre o el padre, se pueden usar unos a otros como base para la seguridad y para darse consuelo.
- En algunos casos existe una tendencia a reencontrarse en la última parte del ciclo vital.

Pero también, pueden llegar a ocurrir conflictos entre hermanos/as, comenzando desde la llegada de un/a nuevo/a hermano/a a la familia. Se pueden producir celos, puesto que los padres y madres dedican más atención al nuevo hermano/a, y el niño/a percibe que su posición afectiva respecto de los padres y madres será menos privilegiada, aflorarán reacciones negativas hacia el padre o la madre o hacia el nuevo/a hermano/a, e incluso siendo los hermanos/as más mayores pueden tener conflictos más graves (peleas, disputas, etc.) entre ellos. Por lo que es importante por parte de los padres y las madres poseer unas habilidades y ponerlas en práctica en sus competencias parentales, para evitar este tipo de conflictos. Los estudios sobre las relaciones familiares, según afirman López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, (2014):

[...] se han orientado no sólo a las relaciones diádicas (apego), sino también a la consideración de la familia como un sistema unitario, analizando la calidad de las relaciones familiares (tipos de apego) y su asociación con el desarrollo posterior, por ejemplo, con la competencia social de los niños en las relaciones con los pares. (p.32)

Para favorecer el desarrollo positivo de niños y niñas en todos sus ámbitos, es importante el clima en las relaciones familiares. En este clima tiene que imperar el afecto, la

comunicación positiva, la confianza, y otra serie de aspectos positivos para que exista un ejercicio positivo de la parentalidad². Morgado & Román (2014) afirman que, cuando las relaciones paterno/materno-filiales son cálidas, es decir existe una sensibilidad parental y una calidez emocional de los padres y madres hacia sus hijos/as, incluyendo muestras de afecto, un alto grado en la comunicación, un involucramiento parental, traducido en una supervisión y una implicación materna/paterna. Se fomentará en los niños/as una mejor competencia social, una mejor autoestima, empatía y autocontrol.

Otro punto importante en las relaciones familiares dentro del subsistema paterno/materno-filial son las creencias de los padres y madres acerca del desarrollo y la educación de sus hijos/as. Acerca de este tema, Morgado & Román (2014) afirman que, el comportamiento de los padres y madres con sus hijos/as, así como sus conocimientos, habilidades y prácticas, parten de una serie de concepciones acerca del desarrollo, la educación y la crianza de los/as niños/as. Los padres y madres van a co-construir esas creencias ya creadas por otras generaciones a partir de redes sociales familiares, de sus experiencias de tipo sociocultural, etc. La interpretación que harán los padres y las madres acerca del contexto y de la conducta de sus hijos/as va a guiar su comportamiento con ellos.

Estas creencias no van a ser estáticas, pueden modificarse a través del entrenamiento de sus habilidades en competencias parentales a través de intercambios verbales y observacionales con otras familias, con su propia familia (padres, hermanos), a través de talleres, cursos, etc. Por lo tanto, no tiene porqué existir una relación bidireccional entre lo que conocen y lo que practican los padres y las madres con sus hijos/as. Si no que estas creencias pueden guiar de forma flexible estas conductas de las madres y los padres según el contexto de la situación educativa. Por lo cual, en el caso de intervención con padres y madres es importante hacer conscientes a los padres y las madres de sus concepciones, para que así puedan cambiarlas en cualquier momento si no son adecuadas, además de entrenar sus habilidades en aquellas competencias parentales que no muestren una fortaleza adecuada para el ejercicio parental positivo.

Por último y no menos importante, en el subsistema parento/marento filiar, es importante el entorno educativo familiar (Morgade & Román, 2014). Ya que cuanto más variedad de conocimientos y habilidades posean los padres y las madres, y los lleven a la práctica de manera positiva en los diferentes componentes de sus competencias parentales, se favorecerá de manera más positiva el desarrollo de sus hijos/as en todos los ámbitos. Por lo que, siguiendo a Morgade & Román (2014):

En el marco de los aprendizajes que tienen lugar en las interacciones con los otros miembros familiares, los niños y las niñas asumen valores que guiarán en un futuro su conducta social. En concreto, lo bueno y lo malo, lo aceptable y lo rechazable, lo adecuado y lo inadecuado se aprende desde edades muy tempranas en las interacciones con los otros. (p. 43)

² Ver capítulo 2

Capítulo 2. La parentalidad.

2.1. Concepto y funciones de la parentalidad.

El término parentalidad no aparece reflejado en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española. Es un neologismo utilizado como sustantivo que proviene del adjetivo “*parental*” que significa perteneciente o relativo a los padres o a los parientes. Este término comenzó a utilizarse como neologismo adaptado del término anglosajón *parenting*, que aparece definido en la Enciclopedia Británica como la “*actividad de crianza, protección y cuidado de los hijos, con el fin de asegurar su desarrollo saludable hasta la edad adulta*”. El término “*parenting*” comenzó a aparecer en textos científicos de investigación anglosajones para diferenciarlo del término paternidad (*parenthood*) que indica la cualidad o condición o estatus de padre, y así convertirlo en un término neutro, que se refiere a padres o madres o el conjunto de ambos. De este término se derivan otros neologismos como la monoparentalidad, la homoparentalidad, etc., que han ido surgiendo a raíz de la diversidad familiar. Con estos nuevos neologismos podemos indicar que la crianza y cuidado de los hijos los lleva uno de los padres, una pareja homosexual, etc. Este concepto surgió de la necesidad de distinguir a los padres biológicos (padres y madres), de aquellos que ejercen las funciones de padres, es decir, aquellos que ejercen las funciones de crianza, protección, cuidado y educación de los hijos, están ejerciendo la parentalidad y no tienen por qué ser madres o padres biológicos, pueden ser madres o padres adoptivos, madres o padres que han formado una familia reconstituida y los/as hijos/as son de su pareja, etc. A continuación, se van a exponer las definiciones más relevantes en la revisión teórica, acerca del término “parentalidad”, según diferentes autores.

Barudy & Dantagnan (2010) definen la parentalidad de manera genérica, como un “conjunto de competencias que hacen posible el milagro del desarrollo infantil” (p. 32). Es una forma de referirse a una serie de capacidades prácticas que tienen que tener los padres y las madres para poder proteger, cuidar y educar a sus hijos. Además del término de parentalidad, se distingue el término marentalidad, para poder reconocer el hecho de que las madres en muchas ocasiones son las que siguen asumiendo el trabajo de hacer posible el cuidado y la crianza de sus hijos/as (Barudy & Dantagnan, 2005). En esta tesis se usará el término de parentalidad, para la crianza de los hijos/as por parte ambos miembros de la pareja indiferentemente, en el caso de familias monoparentales, se distinguirá entre monomarentalidad o monoparentalidad.

Algunos autores distinguen diferentes tipos de parentalidad, por ejemplo, Barudy & Dantagnan (2010) diferencian dos tipos de parentalidades, “la parentalidad biológica, que es la capacidad de procrear o dar vida a un hijo”, y la parentalidad social que es aquella que tiene que ver con la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos” (p. 34). Si se asocian estos dos tipos de parentalidad a los conceptos expuestos al comienzo de este capítulo, la parentalidad biológica coincidiría con el concepto de paternidad o maternidad, y la parentalidad social, coincide con el término de parentalidad.

Jones (2010), citado en Contreras (2013), acerca de la parentalidad, afirma que, “se refiere a las actividades y conductas básicas primarias necesarias de los padres para alcanzar el objetivo de hacer a los hijos autónomos, mientras que también consiste en facilitar a los hijos un desarrollo óptimo dentro de un ambiente seguro” (p. 55). Siguiendo con Jones (2010) y Houghughy (1997), citados en Contreras (2013), la parentalidad cuenta con una serie de objetivos: saber cuidar; saber conocer las necesidades de los niños/as, tanto emocionales, como físicas o sociales; protección, ante enfermedades, accidentes, etc.; control, utilizando las habilidades sobre normas y límites para su cumplimiento; y desarrollar, conociendo y preocupándose sobre qué deberían adquirir sus hijos/as en diferentes dominios y esferas en su vida. Para cumplir estos objetivos expuestos, Jones (2010), citado en Contreras (2013), plantea que los padres y las madres deben poseer: conocimiento (para saber cómo cuidar a sus hijos/as, conocimientos de seguridad, de afecto, etc.); motivación (reflexión, empatía, poder renunciar a algunas de sus necesidades a favor de sus hijos/as); recursos (de tipo material y personal) y oportunidades (en espacio y en tiempo).

Ejercer la parentalidad no es una tarea fácil. Existen muchos factores que no permiten un ejercicio parental adecuado, dificultades provocadas por los cambios sociales, el trabajo, estar mucho tiempo fuera de casa, la falta de ayuda, falta de motivación, situaciones de estrés, divorcios, etc. Son factores que van a influir e interferir en las relaciones padre/madre-hijo/a y en la forma de educar y satisfacer las necesidades de éstos. Otro concepto de parentalidad importante lo ofrecen Salles & Ger (2011), los cuales afirman que:

[...] hace referencia a las actividades desarrolladas por los padres y madres para cuidar y educar a sus hijos, al tiempo que promover su socialización. Se refiere específicamente a cómo los padres llevan sus roles y tareas como tal. La parentalidad no depende de la estructura o composición familiar, sino que tiene que ver con las actitudes y la forma de interaccionar en las relaciones paterno/materno-filiales. (p. 27)

La Recomendación Rec 2006(19), acerca del ejercicio de la parentalidad, afirma que:

[...] juega un papel fundamental en la sociedad y para su futuro, se refiere a todas las funciones propias de los padres/madres relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos. Se centra en la interacción padres-hijos y comporta derechos y obligaciones para el desarrollo y realización del niño. (Consejo de Europa, 2006a, p. 2)

Por otro lado, Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez (2015), ofrecen otro prisma para analizar lo complejo que es el ejercicio de la parentalidad en esta sociedad actual, argumentando que, en este momento, la parentalidad se articula y se manifiesta en cuatro planos distintos que tienen que atenderse de manera adecuada para poder tener éxito en llevar a cabo esa tarea. Estos planos son “el personal, la parentalidad diádica, el equipo parental y la parentalidad social” (p. 26), en la Tabla 1 se pueden observar cada uno de esos planos con sus variables correspondientes.

Tabla 1

Diferentes planos en los que se lleva a cabo el ejercicio de la parentalidad en la sociedad actual.

Parentalidad social	<ul style="list-style-type: none"> • Redes sociales de apoyo • Desarrollo de la comunidad
Equipo parental	<ul style="list-style-type: none"> • Coparentalidad: parejas • Parentalidad complementaria
Parentalidad diádica	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación afectiva • Confianza y seguridad
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea evolutiva • Realización personal

Nota. Fuente: Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez (2015)

A continuación se van a explicar con más detalle estos cuatro planos en los que se lleva a cabo el ejercicio parental en la sociedad actual, siguiendo a los autores Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, (2015).

En el plano personal, según estos autores, “el ejercicio de la parentalidad es una tarea evolutiva que va a ofrecer muchos beneficios al desarrollo de las personas adultas, puesto que va a contribuir a su realización así como a un bienestar personal.” (p. 26)

En el plano diádico, se va a tratar de favorecer y reforzar la vinculación con los hijos/as a través del afecto desde que son bebés. De esta manera, se favorecerá un apego seguro, y además se va a crear un entorno seguro para ellos donde poder explorar y tener curiosidad por el mundo, es decir, el mundo para estos/as niños/as será un sitio seguro, Este refuerzo del vínculo tiene que conllevar también un fomento de su autoestima, confianza, etc.

En el plano del equipo parental, la parentalidad toma formas más diversas. En alguna de ellas, existen dos personas que mantienen una relación de coparentalidad³ para la crianza y educación de sus hijos/as. En otros casos, se puede ejercer una parentalidad complementaria, donde además de las figuras de apego parentales principales, existen más personas o cuidadores que ayudan a la crianza de los niños/as, como pueden ser los/as abuelos/as, también en este plano entran exparejas (en el caso de padres divorciados) u otros adultos significativos que puedan estar al cargo de los hijos/as.

Por último, está el plano de la parentalidad social, donde la parentalidad se va a ejercer corresponsablemente con la sociedad. En este caso se contarán con redes sociales que asegurarán un apoyo a través de numerosas personas e instituciones (escuela, sanidad, etc.). Todos estos planos unidos, garantizarán el pleno ejercicio de la parentalidad.

Otra definición sobre el ejercicio de la parentalidad o “parenting”, es la indicada por Brooks (1999), citado en Orjuela (2015), que lo define como “una serie de acciones e

³ La coparentalidad es una forma de ejercer la crianza de los/as hijos/as entre dos o más sujetos adultos, ya sea a través de una custodia compartida en el caso de un divorcio o separación, ya sea una familia monoparental que accede a compartir la crianza de su hijo/a con otra persona por mutuo acuerdo, etc.

interacciones por parte de los padres, encaminadas a promover el desarrollo de los hijos. Es un proceso de interacciones entre ambos, influido por las instituciones sociales y culturales.” (p. 3)

De esta definición, se aprecia que tiene su base en la teoría general de sistemas aplicada a la familia vista en el capítulo 1. Brooks (1999), citado en Orjuela (2015), afina su definición, afirmando que la parentalidad consiste en proporcionar todo tipo de cuidados, orientaciones para proteger a la nueva vida, así como proporcionar a los hijos/as recursos como el amor, los valores o la atención. Este autor también afirma que la parentalidad va a implicar una interacción entre los hijos/as, con sus padres/madres, la sociedad y la cultura. El proceso de la parentalidad o la actividad de crianza y cuidado de los hijos también implicará saber que los hijos/as tienen diferentes temperamentos y cada uno tiene sus propias necesidades, a la vez que satisfacen algunas necesidades bastante importantes de sus padres y madres así como de la sociedad. Orjuela (2015), basándose en diferentes definiciones del término “parentalidad” ofrecidas por distintos autores, la define como:

[...] el proceso relacional que se da entre madres y padres e hijos e hijas, y que se pone de manifiesto a través de una serie de interacciones que están influidas por factores sociales, culturales y ambientales. Este proceso relacional implica, que las acciones de las madres y de los padres afectan el comportamiento de los hijos e hijas, como parece lógico, pero también, que el comportamiento de los hijos e hijas afecta al comportamiento de madres y padres, y a la sociedad donde todos ellos están inmersos, dándose de este modo, una influencia mutua entre todos estos elementos que participan en la interacción. (p. 9)

Además, la parentalidad tiene que cumplir una serie de funciones, que son vitales, tanto para las personas como para la sociedad. Una de esas funciones es poder satisfacer las necesidades de los hijos/as. Las necesidades infantiles, según López, Torres, Fuertes, Sánchez & Merino (1995) en su Taxonomía de necesidades infantiles, se muestran en la Tabla 2. Además de estos autores, existen diferentes clasificaciones de necesidades básicas infantiles, como la que ofrece Barudy & Dantagnan (2005), donde se incluyen además de las 5 necesidades básicas que aparecen en la Tabla 2, las necesidades de lazos afectivos seguros y continuos y las necesidades de valores.

Los niños y las niñas tienen unas necesidades en función de su etapa de desarrollo además de las necesidades básicas físicas y fisiológicas, según Amorós, Palacios, Fuentes, León & Mesas (2003), estas necesidades pueden agruparse en cinco apartados:

- necesidades relacionadas con la seguridad, el crecimiento y la supervivencia;
- necesidades relacionadas con el desarrollo emocional;
- necesidades relacionadas con el desarrollo social;
- necesidades relacionadas con el desarrollo cognitivo y lingüístico;
- y necesidades relacionadas con la escolarización. (p. 17)

Según estas necesidades, se deduce también que los padres y las madres en su ejercicio parental deben tener las habilidades de saber adaptar las necesidades de sus hijos/as a su ciclo evolutivo.

Tabla 2

Taxonomía de necesidades básicas infantiles y adolescentes.

TAXONOMÍA DE NECESIDADES BÁSICAS INFANTILES Y ADOLESCENTES	
NECESIDADES FÍSICAS Y FISIOLÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación • Temperatura • Higiene • Salud • Sueño • Actividad física: ejercicio y juego
SEGURIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Protección ante condiciones del entorno que suponen un riesgo para la integridad física del niño, niña o adolescente • Protección ante otras personas adultas o menores de edad que le hacen o pueden hacerle daño. • Protección ante el daño que el niño, niña o adolescente puede hacerse a sí mismo.
NECESIDADES EMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad emocional: <ul style="list-style-type: none"> ○ Disposición de relaciones seguras, estables y afectivas con personas adultas significativas ○ Sensibilidad y responsividad a las necesidades del niño, niña o adolescente ○ Contacto físico apropiado ○ Recepción de afecto y refuerzo positivo ○ Continuidad en las relaciones con familiares y otras personas adultas significativas • Participación y autonomía progresivas • Respeto al proceso de desarrollo psicosexual • Protección de riesgos imaginarios • Disposición de ayuda para la resolución de problemas o síntomas de malestar emocional
NECESIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición de orientación y límites a la conducta • Aprendizaje de control de las emociones y conductas apropiadas para la participación social y el establecimiento de relaciones adecuadas con otras personas • Red de relaciones sociales • Interacción lúdica
NECESIDADES COGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación sensorial: Disposición de experiencias de exploración y aprendizaje • Adquisición de conocimientos y habilidades a través de un proceso formativo organizado (escuela u otro homologado) • Exploración física y social • Comprensión de la realidad física y social

Nota. Fuente: López, Torres, Fuertes, Sánchez & Merino (1995).

Sobre las necesidades del vínculo afectivo como necesidad básica en la infancia, López & Ortiz (2014), afirman que:

De entre todas las necesidades interpersonales, el apego, vínculo afectivo con las personas que satisfacen las necesidades emocionales y cuidados más básicos (normalmente los progenitores y/u otros familiares), responde a la necesidad afectiva más fuerte y estable a lo largo del ciclo vital. (p. 42)

La capacidad de poder satisfacer todas estas necesidades de una manera positiva, además de favorecer el desarrollo de los/as niños/as en todos los ámbitos, favorecerá un apego seguro y un refuerzo del vínculo de una manera óptima, además de fomentar el desarrollo en todas las variables relacionadas con el vínculo positivo (confianza, comunicación, etc.).

2.2. El ejercicio positivo de la parentalidad.

Según la Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad:

“El ejercicio positivo de la parentalidad se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño”. (Consejo de Europa, 2006, p. 2)

Esta recomendación insta a los Estados miembros a poder hacer un avance en este campo con las familias. Se toma como referencia en este caso, el interés superior del niño/a, así como un reconocimiento de lo importantes que son, desde el punto de vista social las tareas de crianza, de educación y cuidado por parte de los padres y las madres, en un entorno que sea libre de violencia, pero que no esté exento de normas y de límites. (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015)

En el informe explicativo de la Recomendación Rec (2006)19, (Consejo de Europa, 2006b), se indica, que la parentalidad ejercida se basa en el interés superior del niño. Esto quiere decir que la preocupación principal que han de tener los padres y las madres es el bienestar así como el desarrollo saludable de sus hijos/as. Los padres y las madres deben educar a sus hijos/as de manera que puedan desarrollarse de la mejor manera posible en el hogar, en el colegio, con los iguales y en la comunidad. Es decir, se tienen que favorecer unas habilidades en sus hijos/as, tanto sociales, como físicas y emocionales para que el desarrollo en su entorno sistémico (tanto en su microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) sea óptimo y positivo. También, en este informe explicativo se indican las ventajas de unas prácticas adecuadas en sus competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo⁴:

Los niños lo hacen todo mejor cuando sus padres se muestran cariñosos y comprensivos, pasan tiempo con ellos, conocen su vida y comprenden su conducta, esperan que cumplan las normas, les animan a comunicarse

⁴ Se verán detalladamente en el Capítulo 4.

abiertamente y reaccionan a las malas conductas aplicando medidas adecuadas y explicaciones en lugar de castigos severos. (Consejo de Europa, 2006b, p. 3)

En la definición que da la Recomendación Rec (2006)19 acerca de la parentalidad positiva, también se menciona que el comportamiento por parte de los padres y madres no debe ser violento y debe incluir el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño. Fomentar la educación no violenta, no quiere decir que se tenga un estilo parental permisivo, sino que los padres y madres tienen que buscar alternativas para resolver conflictos. También tienen que establecer unas normas y límites, actuar de una manera no violenta, sin castigos corporales ni verbales, a través de una comunicación asertiva y una escucha activa, utilizando sus habilidades de empatía y de regulación de emociones. Es importante, además, que los padres y las madres hagan uso de sus competencias parentales reflexivas para poder pensar, reflexionar acerca de la situación (cómo se ha provocado y hacia donde se puede llevar) y del contexto, para poder buscar una solución que beneficie a ambas partes en la resolución de los conflictos que puedan surgir en su vida cotidiana. Por lo cual, siguiendo a Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015):

[...] la parentalidad positiva plantea la necesidad de ejercer un control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y la estructuración en rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos. Reconoce una gran variedad de actuaciones parentales para cubrir satisfactoriamente las necesidades de los hijos que van más allá de la crianza y protección. (p. 28)

En el informe explicativo de la Recomendación Rec (2006)19, se indican los servicios de familias e infancia a la que los Estados Miembros deben tender. En la Tabla 3, se muestran dichos servicios (Consejo de Europa, 2006b, p. 6):

Tabla 3

Tendencias generales en los servicios enfocados a la parentalidad positiva según los Estados Miembros Europeos.

<ul style="list-style-type: none"> • Centros y servicios locales que ofrecen información general o preventiva a los padres sobre la parentalidad y las relaciones de pareja incluyendo servicio de orientación y otros programas;
<ul style="list-style-type: none"> • Líneas telefónicas de ayuda que constituyen otra forma valiosa de llegar a padres y a niños;
<ul style="list-style-type: none"> • Programas educativos y de ayuda a padres, por ejemplo durante el embarazo o en distintas etapas del desarrollo del niño;
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas para apoyar el desarrollo y la educación del niño, que pueden dividirse en tres grandes categorías: (1) programas dirigidos a los propios niños para mejorar su rendimiento escolar y evitar su abandono, (2) programas destinados a los padres para apoyarles en la educación de sus hijos, y (3) programas de cooperación entre centros educativos y padres;
<ul style="list-style-type: none"> • Servicios y programas destinados a poblaciones en riesgo, como servicios sanitarios y educativos para niños inmigrantes y gitanos, servicios para adultos y niños con discapacidad, programas para padres adolescentes o padres que atraviesan situaciones socioeconómicas difíciles;
<ul style="list-style-type: none"> • Servicios de protección a la infancia, cada vez más generalizados, e instituciones de protección y promoción de los derechos de los niños, como el Defensor del Menor.

Nota. Fuente: Informe explicativo Recomendación Rec (2006)19

El informe explicativo de la Recomendación Rec (2006)19, reconoce también, que al ser el fenómeno de la parentalidad positiva algo reciente (relativamente), se necesita mejorar de manera considerable. Uno de los aspectos en los que se debe mejorar es en la difusión de recursos y herramientas destinadas a reforzar las habilidades en competencias parentales en todos los medios, para poder hacer llegar a todos los padres y madres en todas las formas de diversidad familiar, la existencia de unos recursos, unas herramientas para reforzar las habilidades en sus competencias parentales. (Consejo de Europa, 2006b)

El enfoque de la parentalidad positiva nos indica el impacto que tiene la tarea de crianza sobre los resultados en el desarrollo evolutivo de los niños/as. Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015), en su Manual Práctico de Parentalidad Positiva, presentan una relación de los aspectos clave de la parentalidad positiva con las necesidades de los hijos/as correspondientes que cubren estos aspectos y mostrando los resultados evolutivos que se van a poder alcanzar, tal y como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.

Aspectos claves de la parentalidad positiva, necesidades de los hijos que cubren y resultados evolutivos que permiten alcanzar

Parentalidad positiva	Necesidades de los hijos/as	Resultados evolutivos
Afecto: mostrar cariño, amor, comprensión, empatía, valorar sus emociones, comunicación asertiva y positiva.	Necesidades afectivas positivas, saludables y protectoras.	Apego seguro, vínculos reforzados, confianza, seguridad.
Estructuración: Clima familiar óptimo y positivo, con la creación de hábitos y rutinas establecidos adecuadamente.	Normas y límites flexibles, supervisión, acompañamiento y apoyo adaptado al ciclo evolutivo de los hijos/as.	Comprensión e internalización de las normas y los límites.
Estimulación: estimular y guiar el aprendizaje, tanto formal como informal en los hijos/as, así como la estimulación sensorial.	Necesidades en la adquisición de conocimientos, exploración y comprensión de la realidad física y social.	Competencias de tipo cognitivo, social y emocional.
Reconocimiento: tener un interés por todo lo que rodea al niño/a, teniendo en cuenta sus opiniones, ideas y decisiones en la familia.	Valoración de sus ideas, opiniones y experiencia con una respuesta adecuada por parte de sus padres y madres.	Fomento de la autoestima y el autoconcepto, respeto a la familia
Capacitación: Capacidad para modificar la relación con los hijos/as a medida que van creciendo.	Promover la capacidad como agentes activos que pueden cambiar el mundo que les rodea	Autonomía, autorregulación, capacidad de cooperación.
Libre de violencia: no incluir ni promover la violencia, ya sea física o verbal con los hijos/as	Protección ante otras personas (adultos o menores) que le hacen o pueden hacerle daño, preservando sus derechos y su dignidad como seres humanos.	Protección contra las relaciones violentas y respeto a sí mismos.

Nota. Fuente: Adaptado de Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez, (2015), (p.29)

Es necesario tener un buen desarrollo emocional tanto equilibrado como adecuado para el ejercicio positivo de la parentalidad. Los padres y las madres han de tener una serie de competencias, como, por ejemplo, saber empatizar con sus hijos, saber reconocer las emociones, etc. Estas habilidades son imprescindibles para poder ejercer de padres y madres (Barudy & Dantagnan, 2005; citado en Contreras, 2013). Con lo cual es imprescindible describir los estilos parentales o estilos educativos familiares para conocer cual o cuales son los más adecuados para el ejercicio parental positivo.

2.3. Estilos educativos familiares

Los estilos educativos familiares también denominados estilos parentales, según Jiménez (2010):

[...] son la forma de actuar de los adultos respecto a los niños en su día a día, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Esto supone que se crean expectativas y modelos con los que se regulan las conductas y se marcan los límites que serán el referente de los menores. (p. 3)

Siguiendo con Jiménez (2010), en los estilos parentales, el comportamiento que tienen los hijos/as también va a afectar a los padres y a las madres, de manera que, existe una interconexión en este sistema padres/madres-hijos/as, donde los elementos se van a influir mutuamente.

En Psicología hay numerosas investigaciones que intentan definir los estilos de crianza o estilos parentales y la educación familiar, pero existe una convergencia en las características que se utilizan en cada modelo de investigación para definir esos estilos educativos familiares (Darling & Steinberg, 1993; citado en Palacios, 2014). Esas características van a incluir siempre dos dimensiones básicas: una relacionada con el aspecto emocional de la relación y la comunicación. Es decir, con la sensibilidad parental hacia las necesidades de los/as hijos/as y con la aceptación de la individualidad y el afecto que los padres y madres expresan hacia sus hijos/as. La otra dimensión está relacionada con las conductas utilizadas para controlar el comportamiento en los niños/as y poder así encauzarlo. Aquí se ponen en juego, el tipo de disciplina, así como las estrategias de control (Palacios, 2014c; Palacios, Hidalgo & Moreno, 2014). “A la primera de esas características normalmente se la suele denominar como dimensión de *afecto y comunicación*, y a la segunda normalmente se le suele etiquetar como dimensión de *control y disciplina*” (Palacios, 2014a, p. 269)

Partiendo de este modelo bidimensional, Baumrind (1971), reformulado por Macoby & Martin (1983) dan lugar a la clasificación de los estilos de educación familiar más conocidos: democrático, autoritario, permisivo y negligente. (Palacios, 2014b)

La Tabla 5, ofrece los tipos de comportamiento en los diferentes estilos de socialización que derivan a las tipologías de los estilos parentales.

Tabla 5

Tipos de estilos parentales en función de las dimensiones correspondientes

	AFECTO Y COMUNICACIÓN	
EXIGENCIAS Y CONTROL	Alto	Bajo
Alto	Democrático	Autoritario
Bajo	Permisivo	Negligente

Nota. Fuente: Palacios (2014b)

Según la Tabla 5, existen padres y madres permisivos, autoritarios, democráticos y negligentes. El modelo más positivo a la hora de la crianza de los hijos/as es el modelo democrático. Este modelo se caracteriza por un tener un nivel alto de afecto y comunicación unido a un alto nivel de exigencias y control. Según López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz (2014), “el perfil de educación familiar de tipo democrático implica un alto nivel de afecto y comunicación unido a un también elevado nivel de exigencias y

control” (p. 243). Según Palacios, Hidalgo & Moreno, (2014), “en las familias españolas el modelo democrático es el más extendido según los datos disponibles.” (p. 65)

Jiménez (2010), realiza una clasificación de los estilos educativos parentales, teniendo en cuenta los rasgos de conducta parental y las consecuencias educativas de los hijo/as. Estas tendencias de comportamientos están organizadas en base a que las relaciones entre los padres y madres con sus hijos/as son bidireccionales y debido a que los hijos/as influyen sobre el comportamiento de sus padres y madres de manera decisiva. En la Tabla 6 se puede observar esta clasificación.

Tabla 6

Estilos parentales y sus consecuencias.

ESTILO PARENTAL	RASGO DE CONDUCTA PARENTAL	CONSECUENCIAS EDUCATIVAS SOBRE LOS HIJOS
DEMOCRÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto manifiesto. • Sensibilidad ante las necesidades del niño. • Responsabilidad. • Explicaciones. • Promoción de la conducta deseable. • Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas: privaciones o reprimendas. • Promoción del intercambio y la comunicación abierta. • Calidez afectiva y clima democrático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social. • Autocontrol. • Motivación. • Iniciativa. • Moral autónoma. • Alta autoestima. • Alegría y espontaneidad. • Autoconcepto realista. • Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales. • Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad). • Elevado motivo de logro. • Disminución en frecuencia e intensidad de conflicto padres-hijos
AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Normas minuciosas y rígidas • Castigos frecuentes y muy poco a las alabanzas. • Falta de responsabilidad paterna. • Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo) • Afirmación de poder • Hogar caracterizado por un clima autocrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajas autonomía y confianza • Bajas autonomía personal y creatividad • Escasa competencia social • Agresividad e impulsividad • Moral heterónoma (evitación de castigos) • Menor alegría y espontaneidad

PERMISIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas • Responde y atienden a las necesidades de los niños • Permisividad • Pasividad • Evitan la afirmación de la autoridad y la imposición de restricciones • Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños • Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas • Acceden fácilmente a los deseos de los hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja competencia social • Pobre autocontrol y heterocontrol • Escasa motivación • Escaso respeto a normas y personas • Baja autoestima, inseguridad • Inestabilidad emocional • Debilidad en la propia identidad • Autoconcepto negativo • Graves carencias en confianza y autoresponsabilidad • Bajos logros escolares
NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none"> • No implicación afectiva en los asuntos de los hijos • Dimisión en la tarea educativa, pasan el menor tiempo posible con los hijos • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa competencia social • Bajo control de impulsos y agresividad • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales

Nota. Fuente: Jiménez (2010)

Otro aspecto a tener en cuenta en el estilo democrático familiar es el alto nivel de autoestima, ya que la alta presencia de afecto, va a estar asociada a un alto nivel de autoestima, ya en ese ámbito “nos valoramos porque quienes son para nosotros importantes nos valoran, al contrario, difícilmente pueden tener buen concepto de sí mismo quien siente la indiferencia o el rechazo de las personas para él o ella más significativas” (Palacios, 2014a, p. 243). Según Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart, (1992), citado en Fuentes (2014, p.155) “los estilos educativos de los padres también se relacionan con la competencia social, las habilidades sociales y la orientación social de los niños hacia sus compañeros”. Sobre el estilo educativo democrático, Arranz, Bellido, Manzano, Martín & Olabarrieta, (2004) afirman que:

[...]Desde el punto de vista de los datos de investigación relativos a los estilos educativos, la implicación educativa fundamental consiste en la necesidad de que los padres sean formados en el uso del estilo educativo democrático. Este estilo se caracteriza por el empleo de la inducción como técnica fundamental de disciplina, que consiste en la utilización del razonamiento y de la explicación del sentido de las normas que se imponen en la convivencia familiar. No se utilizan la disciplina punitiva ni el castigo físico, ni la retirada de privilegios, y se exige el cumplimiento de las normas valorando cada situación con flexibilidad. Desde el punto de vista de la dimensión afectiva, los padres son expresivos afectivamente

y mantienen altos niveles de comunicación con sus hijos. Dentro del estilo democrático se puede incluir la actitud parental denominada valoración intrínseca, que supone una aceptación incondicional de los hijos, independiente de sus logros o capacidades. El uso del estilo democrático está asociado a un buen equilibrio emocional, capacidad de autorregulación, buena autoestima, capacidad de comprensión del punto de vista de otras personas, buena aceptación por los iguales, madurez social y moral y menor tendencia al desarrollo de comportamientos antisociales. (p. 89)

El estilo democrático es el estilo educativo parental más adecuado que se adapta a todos los requisitos y exigencias del concepto de parentalidad positiva que indica la Recomendación Rec (2006)19.

Sin embargo, el resto de los estilos educativos, según Barudy & Dantagnan (2005) están asociados a la parentalidad incompetente. Estos autores encuentran tres estilos educativos asociados a las incompetencias parentales: El estilo represivo-autoritario, el permisivo-indulgente y el permisivo-negligente. Las características de estos estilos, según Barudy & Dantagnan (2005):

[...] es que no se conocen o no se reconocen las necesidades de los niños y niñas. En la representación, los niños no son sujetos de derecho, sino una posesión de los padres. Estos estilos están asociados a las diferentes formas de incompetencia parental en la familia, o a las incompetencias educativas de las instituciones. (p. 114)

2.4. Promoción de la parentalidad positiva.

Es de gran importancia desarrollar programas de educación para padres y madres o escuelas de padres y madres para el ejercicio parental positivo. Actualmente, muchos padres y madres apenas reciben formación para ejercer como tales, es decir, una formación en competencias para la parentalidad positiva. Existen cursos y talleres gratuitos para preparar a padres y madres ante la llegada del primer hijo/a, cursos que les enseñan cómo cubrir las necesidades básicas del bebé, cómo tienen que cogerles, cómo bañarles, alimentarles, estimularles, etc. Pero posteriormente la mayor parte de los padres y madres van a ejercer su rol siguiendo unos modelos educativos, ya sean los que ellos recibieron de sus propios padres y madres, o incluso lo contrario a lo que vivieron en su crianza. Actualmente, a través de revistas, televisión, internet y otros medios (Torres, et al., 2015), incluso preguntando a personas de sus redes sociales familiares, los padres y las madres pueden consultar qué pueden hacer ante alguna adversidad con sus hijos/as (rabietas, desobediencia, etc.). Pero muchas veces las respuestas que ofrecen esos medios o personas son poco fiables y contrapuestas, lo cual puede desorientar bastante a padres y madres para poder actuar de una manera correcta con sus hijos/as.

Existen cursos en colegios e institutos ofrecidos por las Asociaciones de Madres y Padres para el refuerzo y el entrenamiento de competencias parentales enfocadas sobre algún aspecto concreto de la crianza de sus hijos/as. Asimismo, también en los Centros de Apoyo a las Familias (CAF), se ofrece asesoramiento gratuito a familias de cualquier tipo, para llevar a cabo sus funciones parentales, así como las dificultades que surjan en las

mismas, encaminados muchas veces a prevenir y resolver conflictos en el ámbito familiar. Estos Centros, a veces ofrecen formación a las familias realizando actividades grupales de reflexión para la promoción de habilidades en convivencia familiar, y están bastante proyectados a familias en riesgo de exclusión psicosocial o con problemas y conflictos parentales.

El Gobierno Español destina un 0,7 % del IRPF destinado a fines sociales para actuaciones en el ámbito de la parentalidad positiva, que son realizadas por entidades sin ánimo de lucro (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015). Pero en el ámbito general de la familia que no está en riesgo de exclusión social, se hace necesario por parte del Gobierno y sus Instituciones, una formación parental en habilidades y desarrollo de competencias parentales adecuada, para que, de esa forma pueda llegar a todos los padres y madres, cualquiera que sea la diversidad familiar. De esta manera se podrá favorecer un apego seguro, un vínculo afectivo positivo, realizando un entrenamiento para el refuerzo de habilidades de tipo vincular, como la comunicación positiva, asertiva, la escucha activa, el tiempo compartido, el afecto positivo, etc., a través de muchos ejemplos prácticos, impartidos de manera que cualquier padre o madre, con cualquier nivel educativo, pueda asimilar este refuerzo de manera positiva para poder llevarlo así a la práctica.

Actualmente existen programas que están destinados a todas las familias, pero los usuarios mayoritarios son familias en riesgo de exclusión social, ya que, según Martínez, Pérez, Álvarez, Rodríguez & Becedóniz, (2015), “generalmente se tiene una expectativa negativa de las familias usuarias de servicios sociales con respecto al cumplimiento de sus responsabilidades parentales” (p. 158), por lo cual pocas familias que no están en esta situación de vulnerabilidad son usuarias de programas de parentalidad para el entrenamiento y refuerzo de habilidades parentales para el ejercicio parental positivo.

Existen una serie de programas para la educación y el refuerzo de habilidades en las competencias parentales para la crianza de los hijos/as, así como de conocimientos y prácticas parentales para el ejercicio parental positivo, tanto en España como en el resto del mundo. “Los profesionales consideran que estos programas no son suficientes” (Orjuela, 2015, p. 65). En la crianza de los hijos/as uno de los aspectos más relevantes es conocer, tener habilidades y llevar a la práctica sus competencias parentales en función de la etapa de desarrollo en la que se encuentren sus hijos/as. Es importante la existencia de programas adaptados a padres y madres con hijos/as de diferentes rangos de edad y que los padres y madres tengan conocimiento de la existencia de estos programas y puedan asistir desde las etapas de desarrollo más tempranas de sus hijos/as. Los programas, cursos y talleres para madres y padres sobre parentalidad y competencias parentales para profundizar en sus conocimientos, entrenar sus habilidades y así llevarlas a la práctica de forma satisfactoria “no son accesibles con facilidad, ni existe la oferta que debería para satisfacer las necesidades de la sociedad”. (Orjuela, 2015, p. 66)

En este apartado también se van a mencionar los programas que actualmente se están llevando a cabo tanto de manera nacional como internacional, así como las líneas de investigación sobre parentalidad y competencias parentales más relevantes. En el Manual Práctico de Parentalidad Positiva de Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez (2015) se citan algunos de los programas y experiencias más relevantes a nivel nacional,

así como en el caso de algunos países hispanoamericanos. Entre ellos destacan los siguientes:

- **Crecer felices en familia.** (Rodrigo, et al., 2008). Programa implementado por la Junta de Castilla y León, dirigido a familias con hijos/as entre 0 y 5 años, con historial de maltrato físico o emocional, con escasas capacidades parentales y familias en riesgo de exclusión social en general. Incluye visitas domiciliarias. Su objetivo principal es “promover el desarrollo infantil a través de la mejora de las competencias parentales y el ambiente educativo de la familia”. (Álvarez, Padilla, Byrne, Máiquez & Rodrigo, 2015, p. 94)

Programas nacionales:

- **Aprender juntos, crecer en familia** (Amorós et al., 2012). Programa Caixa Proinfancia, a través de la Obra Social la Caixa, “dirigido a familias en situación de pobreza y vulnerabilidad para facilitar la promoción y el desarrollo integral de la infancia. Dirigido a familias con hijos/as de 6 a 12 años. Implementado en 12 ciudades españolas”. (Amorós, Balsells, Fuentes-Peláez, Mateos & Pastor, 2015, p. 111-118)
- **Vivir la adolescencia en familia.** Programa destinado a promover la convivencia en las familias con hijos e hijas en la adolescencia. Dirigido a familias en riesgo psicosocial con hijos/as entre 11 y 18 años. Implementado en tres comunidades autónomas (Castilla la Mancha, Cataluña y Canarias). (Rodríguez, Martín & Rodrigo, 2015).
- **Programa basado en evidencias para fomentar la parentalidad positiva en Asturias.** Implementado desde 2007 desde el Área de Servicios Social del Principado de Asturias, y destinado a padres y madres con responsabilidades educativas familiares con hijos/as comprendidos entre los 2 y los 17 años, con independencia de su diversidad. (Martínez, Pérez, Álvarez, Rodríguez & Becedóniz, 2015)
- **Programa de formación y apoyo familiar.** (Hidalgo, Menéndez, López, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2011). Dirigido a familias en situación de riesgo psicosocial, usuarias de Servicios Sociales Comunitarios en la provincia de Sevilla con hijos/as menores de edad. El programa está incluido dentro del Plan municipal de prevención y atención a la infancia y adolescencia en situación de riesgo del Ayuntamiento de Sevilla. (Hidalgo et al., 2015)

Programas internacionales (países hispanoamericanos):

- **Crecer en familia.** Programa implementado en Chile que “consiste en una estrategia ecosistémica y multicomponente de intervención parental y familiar focalizada en familias multiproblemáticas en riesgo social” (Muñoz & Gómez, 2015, p. 190). Dirigido a familias en riesgo de exclusión social con hijos/as entre los 0 y los 5 años de edad.

- **Educamos juntos.** Programa implementado en Colombia dirigido a padres y profesores de niños/as de edades comprendidas entre 4 y 8 años que pertenecen a estratos socioeconómicos de clase media baja y clase baja. (Tenorio, Garavito, Sánchez & Burbano, 2015)

Programas internacionales (países no hispanohablantes):

- **Triple-P.** (Positive Parenting Program) Comenzó a desarrollarse en Queensland (Australia) en los años 80, y actualmente se ha extendido a más de 20 países. Programa dirigido a padres y madres con hijos/as menores de edad que presentan problemas de comportamiento a nivel intermedio o severos. (Orjuela, 2015, p. 44)
- **S.T.E.P.** (Systematic Training for Effective Parenting – Entrenamiento sistemático para una parentalidad efectiva). Creado en Estados Unidos por Dinkmeyer y McKay (1989), dirigido a padres y madres con hijos/as de 0 a 6 años (STEP 1), de 6 a 12 años (STEP 2) y adolescentes de 12 a 17 años. El objetivo principal de este programa es “entrenar a los padres en estrategias de comunicación y resolución de problemas que les permita mejorar la comunicación con sus hijos/as” (Bartau, Maganto & Etxebarria, 2001; citado en Robles, 2009, p. 61)
- **P.E.T.** (Parent Effectiveness Training – Entrenamiento eficaz para padres y madres). Creado en la Universidad de Ohio (USA) por Gordon (1970), dirigido a padres y madres con hijos/as menores de edad, este programa considera que la falta de comunicación entre los padres y madres con sus hijos/as es la principal causa de una conducta del niño/a inapropiada. (Robles, 2009, p 61)

La diferencia principal entre estos tres programas es el entrenamiento de los padres y madres para mejorar en el plano comportamental y emocional de sus hijos/as, tanto de manera teórica como en la práctica. Se diferencian en la manera de tratar el tema del cumplimiento de normas y límites, y el poder y el control, y en cada uno de ellos se da una importancia diferente al entrenamiento emocional. “El programa Triple-P se basa en el paradigma comportamental, el PET en el humanista, y el STEP es una mezcla entre los dos paradigmas” (Orjuela, 2015, p. 62). En los estudios sobre estos programas se concluyó que eran satisfactorios a la hora de reforzar habilidades para la mejora de la crianza de los hijos/as a través de las diferentes técnicas que se entrenan. Aun así, existen numerosas investigaciones que no están de acuerdo con algunas de las técnicas o la forma de implementarlas en cada uno de dichos programas, y “actualmente existen programas donde se incluyen los elementos más significativos de los tres programas citados, como el programa Parent and Children Series (PACS)” (Orjuela, 2015, p. 61), que se implementa a través de la visualización de vídeos tanto para padres y madres como para hijos menores de edad. Estos programas están enfocados a la mejora de problemas de conducta. (Robles, 2009, p. 62)

En el ámbito de la investigación sobre la parentalidad, se muestra una amplia recopilación por temas y autores actuales donde se destacan los siguientes temas, según Orjuela (2005, p. 66-67):

- Parentalidad enfocada a la salud y el bienestar físico de los hijos.
- Parentalidad enfocada a la psicopatología.
- Parentalidad enfocada al afrontamiento y/o prevención de conflictos con los hijos/as.
- Parentalidad enfocada a la relación de pareja.
- Parentalidad enfocada a la resolución de problemas de comportamiento de los hijos/as.
- Parentalidad enfocada a la comprensión y/o prevención de los problemas sociales.
- Parentalidad enfocada hacia las relaciones entre madres/padres con sus hijos/as.
- Parentalidad enfocada a la identificación y/o clasificación de diferentes estilos de parentalidad
- Parentalidad relacionada con los diferentes contextos sociales y/o culturales.
- Parentalidad relacionada con la diversidad familiar.
- Parentalidad relacionada con la religión.

Muchos investigadores insisten en la importancia del involucramiento parental en este tipo de programas desde edades muy tempranas y de manera continuada en función de las edades de sus hijos/as (Decker & Decker, 1992; citado en Orjuela, 2005). Es por ello la importancia de poder implementar programas de parentalidad basados en el conocimiento, entrenamiento y refuerzo de habilidades así como su práctica en competencias parentales (sobre todo en las de tipo vincular como se verá más adelante), donde los padres y madres puedan asistir de manera continua, durante todas las etapas del desarrollo de sus hijos/as hasta la adolescencia.

Capítulo 3. Las competencias parentales.

3.1. Competencias parentales. Definición, concepto y tipos.

En este apartado se van a exponer las diferentes definiciones y conceptos de competencias parentales con sus respectivos tipos con los aportes más relevantes de distintos autores. Cuando se habla del concepto de competencia parental, aparece de manera implícita el concepto de parentalidad visto en el capítulo anterior, referido a cómo los padres y las madres van a llevar a cabo sus tareas y sus roles como tales. (Contreras, 2013)

Masten & Curtis (2000), citado en Rodrigo, Martín, Cabrera & Máiquez (2009) definen la competencia parental como un concepto integrador, referido a la capacidad que tienen los padres y las madres para poder generar y saber coordinar diferentes tipos de respuestas (“afectivas, cognitivas, comunicativas y comportamentales”) de manera flexible y adaptativa, para poder responder, tanto a corto como a largo plazo, a las demandas que están asociadas a la ejecución de sus tareas vitales y de esta manera poder generar diferentes tipos de estrategias que aprovechen las distintas oportunidades que les van a brindar los contextos de desarrollo. En esta definición el término “integrador” implica que la competencia:

- es multidimensional, al estar integrado el afecto, el comportamiento y la cognición;
- es bidireccional, puesto que propicia el ajuste social y personal a los contextos y a su vez, analiza lo que estos contextos van a proporcionar al desarrollo de las personas;
- es dinámica, puesto que va a cambiar a medida que los individuos se enfrenten a nuevos retos y diferentes tareas evolutivas que tiene que resolver.
- es contextual, al practicarse las tareas evolutivas en contextos vitales y porque esos contextos van a ofrecer distintas oportunidades para nuevas prácticas y aprendizajes.

Según Barudy & Dantagnan (2010):

El concepto de “competencias parentales” es una forma semántica de referirse a las capacidades prácticas de los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo sano. Las competencias parentales son parte de lo que hemos llamado la parentalidad social para diferenciarla de la parentalidad biológica⁵, es decir, la capacidad de procrear o dar la vida a una cría. (p. 77)

Siguiendo con Barudy & Dantagnan (2010), el adquirir competencias parentales resulta de procesos complejos donde están conjugadas las capacidades personales que se tienen de manera innata y que están marcadas por factores de tipo hereditario, con los procesos de aprendizaje que están influidos por las experiencias del buen trato que los futuros padres y madres han conocido en sus historias familiares (sobre todo en la infancia y en la adolescencia), así como la influencia del contexto sociocultural de desarrollo de éstos.

⁵ El concepto de parentalidad biológica y parentalidad social está explicado en el Capítulo 2 (p. 40).

Según estos autores, el concepto de competencia parental va a englobar la noción de capacidades y habilidades parentales que se entrelazarán a través de un proceso dinámico.

En la Tabla 7, se resume la clasificación de competencias parentales que realizan Barudy & Dantagnan (2010).

Tabla 7

Clasificación adaptada de las competencias parentales.

COMPETENCIAS PARENTALES	DESCRIPCIÓN
<p style="text-align: center;">CAPACIDADES PARENTALES FUNDAMENTALES</p> <p>(Conjunto de capacidades cuyo origen está determinado por factores biológicos y hereditarios; son moduladas por las experiencias vitales e influidas por la cultura y los contextos sociales)</p>	<p>Capacidad de apegarse a los hijos/as. Incluye los recursos emotivos, cognitivos y conductuales que las madres y los padres poseen para apegarse a sus hijos e hijas y vincularse afectivamente respondiendo a sus necesidades.</p>
	<p>La empatía Capacidad de percibir las vivencias internas de los hijos a través de la comprensión de sus manifestaciones emocionales y gestuales con las que manifiestan sus necesidades.</p>
	<p>Los modelos de crianza Saber responder a las demandas de cuidados de un hijo o una hija, protegerles y educarles, son el resultado de complejos procesos de aprendizaje que se realizan en la familia de origen y también en las redes sociales primarias, influidos por la cultura y las condiciones sociales de las personas.</p>
	<p>La capacidad de participar en redes sociales Se refiere a la facultad de pedir, aportar y recibir ayuda de redes familiares y sociales, incluso de las redes institucionales y profesionales cuyos fines son la promoción de la salud y el bienestar infantil.</p>
<p>HABILIDADES PARENTALES</p>	<p>Se corresponden con la plasticidad de las madres y los padres, que les permite dar una respuesta adecuada y pertinente a las necesidades de sus hijos/as de una forma singular, de acuerdo con sus fases de desarrollo.</p>

Nota. Fuente: Barudy & Dantagnan (2010, p. 80-82)

Otra definición de competencias parentales la aportan los autores Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne (2008), citados en Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo (2010) que afirman que son el:

[...] conjunto de capacidades que permiten 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. (p. 50)

Las competencias parentales, según Rodrigo et al. (2008), se presentan en cuatro áreas que están descritas en la Tabla 8: las competencias parentales educativas; de agencia parental; de autonomía personal y búsqueda de apoyo social; y por último de desarrollo personal. En cada una de estas competencias están descritas las habilidades que los padres y madres deben poseer para llevarlas a cabo. Todas estas competencias se deben considerar relacionadas entre sí y fueron clasificadas en un principio por estos autores para el ejercicio parental positivo. Están destinadas a familias en situación de riesgo psicosocial, aunque por sus características se podrían extrapolar a cualquier tipo de familia.

Tabla 8

Áreas de competencia parental.

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Calidez y afecto en las relaciones. • Control y supervisión del comportamiento infantil. • Estimulación y apoyo al aprendizaje. • Adaptabilidad a las características del niño.
Agencia parental	<ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia parental. • Locus de control interno. • Acuerdo en la pareja. • Percepción ajustada del rol parental.
Autonomía personal, búsqueda de apoyo social	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación en la tarea educativa. • Responsabilidad ante el bienestar del niño. • Visión positiva del niño y de la familia. • Buscar ayuda de personas significativas. Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como padres y como adultos.
Desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none"> • Control de los impulsos y afrontamiento del estrés. • Asertividad y autoestima. • Habilidades sociales. • Resolución de conflictos interpersonales. • Capacidad para responder a múltiples tareas. Planificación y proyecto de vida.

Nota. Fuente: Rodrigo et al. (2008) (extraído de Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo, 2015, p. 51)

Según la Tabla 8, las competencias en el área educativa incluyen habilidades que permiten adecuar las pautas educativas al niño y aquellas relacionadas con el vínculo. Algunas habilidades relacionadas con las competencias parentales en el área educativa son: la

calidez y afecto en las relaciones; el reconocimiento de logros adaptados a la medida de las posibilidades de sus hijos/as; actitud ética ante la vida y educación en valores; estimulación y apoyo al aprendizaje teniendo los padres y madres la habilidad de fomentar la motivación de sus hijos/as; proporcionar ayuda adaptada a las capacidades de los niños/as; planificar actividades y tareas, etc.; adaptabilidad a las características de los hijos/as, teniendo una capacidad de observación y flexibilidad para poderse ajustar a los cambios evolutivos, empatía (habilidad o capacidad para saberse poner en el lugar de los hijos/as), ser flexible a la hora de aplicar pautas educativas, etc. (Rodrigo et al., 2008)

Sobre la agencia parental, Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo (2015) afirman que “hace referencia a un conjunto de competencias que reflejan el modo en que los padres perciben y viven su rol parental, tanto su competencia percibida como su satisfacción ante la tarea realizada” (p. 51). Estas competencias de agencia parental incluyen una serie de habilidades, como son: la autoeficacia parental, concebida como la percepción que se tienen de las propias habilidades y capacidades para poder llevar a cabo el rol de madres y padres; el locus de control interno, entendido como la percepción que los padres y madres poseen sobre el control que tienen sobre sus vidas y la capacidad o habilidad que adquieren para cambiar lo que deba ser modificado en función de lo que ocurra a su alrededor; el acuerdo en la pareja acerca de todos los criterios de crianza, incluye tanto los comportamientos que tienen que seguir con sus hijos/as como los criterios de tipo educativos; y por último la percepción ajustada del rol parental o parental, va a conllevar tener una idea que sea realista sobre la tarea de ser madres o padres, implicando dedicación, esfuerzo y tiempo. (Rodrigo et al., 2008)

Según Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo (2015), las competencias parentales en el área de la autonomía personal y búsqueda de apoyo social son aparentemente contrapuestas, aunque se puede conseguir un equilibrio entre la autonomía personal y la búsqueda de apoyo, con lo cual se complementarían entre sí. Ambas son necesarias para fomentar la dependencia con los profesionales en la búsqueda de apoyo. Las habilidades necesarias para poder llevar a cabo estas competencias parentales son: la implicación en la tarea educativa de los hijos/as; la responsabilidad ante el bienestar de los hijos/as; la visión positiva de los hijos/as y de la familia; la búsqueda de ayuda de personas significativas; y por último la identificación y utilización de recursos para cubrir las necesidades como padres y como adultos. (Rodrigo et al., 2008)

Por último, las competencias en el área del desarrollo personal se refieren a las habilidades que los padres y madres deben desarrollar para poder afrontar su desarrollo adulto. “Estas últimas son las competencias que más se resienten en las situaciones de riesgo psicosocial, donde las necesidades de apoyo de los padres van más allá del ámbito educativo para manifestarse en su capacidad como personas para gestionar sus vidas” (Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo, 2015, p.51). Dentro de estas competencias, los padres y las madres deben tener una serie de habilidades como son: saber controlar los impulsos así como afrontar el estrés, ya sea por trabajo, acumulación de tareas, etc.; asertividad y autoestima; tener unas buenas habilidades sociales; saber resolver los conflictos interpersonales; tener una capacidad y habilidad para saber responder a múltiples tareas; y por último la planificación y el proyecto de vida con la familia.

Otra definición importante sobre la competencia parental la ofrecen Gómez & Muñoz (2015), basándose en la definición de Bronfenbrenner & Evans (2000). Estos autores entienden la competencia parental como:

[...] la adquisición y continua evolución de conocimientos, actitudes y destrezas para conducir el comportamiento parental propio, a través de diversas situaciones de la vida familiar y la crianza y en las distintas dimensiones y necesidades (física, cognitiva, comunicativa, socioemocional) del desarrollo del niño o niña, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humanos. (p. 6)

Gómez & Muñoz (2015), organizan las competencias parentales en cuatro componentes: las competencias vinculares, las competencias formativas, las competencias protectoras y las competencias reflexivas. Todas estas competencias parentales están definidas como “un conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza para el ejercicio positivo de la parentalidad” (p. 6). En la Tabla 9 se muestra un esquema con las competencias parentales y sus componentes para el ejercicio de la parentalidad de Gómez & Muñoz (2015)

Se pueden apreciar similitudes entre las Tablas 7, 8 y 9 en los diferentes componentes y descripciones de las diferentes competencias parentales de los distintos autores mencionados en las tres tablas. Muchos de los componentes de estas competencias parentales son satisfechos por la mayoría de los padres y las madres, como por ejemplo, la satisfacción de las necesidades básicas de los/as niños/as (alimento, higiene, etc.). Aunque en familias en riesgo psicosocial, en algunas ocasiones, no se pueden llevar a cabo con éxito si no es con ayuda social. El resto de componentes requieren unos conocimientos, unas habilidades, actitudes o capacidades y unas prácticas, que en muchos casos los padres y madres no poseen, aunque puedan adquirir la potencialidad para tenerlas, y pueden precisar de un refuerzo y un entrenamiento de esas habilidades a través de talleres o cursos, de manera que ese refuerzo implique una crianza más óptima para el ejercicio positivo de la parentalidad.

A continuación se realizará una revisión de todos los componentes de las competencias parentales de Gómez & Muñoz (2015), para el ejercicio parental positivo, ya que estos componentes son los que se han utilizado como base para esta investigación. Esto será realizado desde múltiples enfoques y perspectivas teóricas, integrando a su vez un número significativo de variables imprescindibles para el ejercicio parental positivo. Para las competencias parentales de tipo vincular, al ser el eje central de esta tesis doctoral, se dedicará por completo el capítulo 4.

Tabla 9

Esquema de competencias parentales vinculares y sus componentes

COMPETENCIAS PARENTALES	COMPONENTES
Competencias parentales vinculares	- Mentalización
	- Sensibilidad parental
	- Calidez emocional
	- Involucramiento parental
Competencias parentales formativas	- Estimulación del aprendizaje
	- Guía, orientación y consejo
	- Normas y límites mediante una disciplina positiva
	- Socialización
Competencias parentales protectoras	- Provisión de cuidados cotidianos para satisfacer las necesidades básicas
	- Garantías de seguridad física, emocional y psicosexual
	- Organización de la vida cotidiana
	- Búsqueda de apoyo social
Competencias parentales reflexivas	- Anticipar escenarios vitales y relevantes
	- Monitorear influencias en el desarrollo del niño/a
	- Meta-parentalidad o Auto-monitoreo parental
	- Autocuidado parental

Nota. Fuente: Gómez & Muñoz (2015)

3.2. Competencias parentales formativas.

Según Gómez & Muñoz (2015), “las competencias parentales formativas se definen como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a favorecer el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños y niñas”. (p. 8). Estas competencias tienen varios componentes en común con las competencias en el área educativa de Rodrigo et al. (2008), aunque estos autores incluyen como componentes en las competencias parentales educativas el plano vincular. También son similares a las capacidades fundamentales en los modelos de crianza de Barudy & Dantagnan (2010). Los componentes principales de estas competencias parentales formativas según Gómez & Muñoz (2015, p. 7) son cuatro:

- la estimulación del aprendizaje;
- la guía, orientación y consejo;
- normas y límites mediante una disciplina positiva;

- Socialización.

La estimulación del aprendizaje, incluye una serie de variables según Gómez & Muñoz (2015) y Rodrigo, Máiquez & Martín (2010), donde se destacan las habilidades o capacidades por parte de los padres y madres para fomentar:

- la motivación de los hijos/as,
- favorecer la exploración y el descubrimiento de lo que le rodea,
- proporcionar ayuda, explicándoles con diferentes niveles de profundidad adaptados a su edad, cualquier contenido, procedimiento y actitud con el objetivo del desarrollo de su conocimiento y la comprensión, siempre adaptándose a las capacidades de los hijos/as,
- integra aprendizajes significativos para poder asimilar nuevos conocimientos a través de varias técnicas, como la reflexión, la comunicación positiva, el diálogo constructivo, el juego, los cuentos, etc.

Todas estas habilidades o capacidades, no se pueden llevar a cabo sin la integración de unas competencias parentales vinculares, ya que si no existe un vínculo, una educación afectiva, una empatía adecuada, una sensibilidad parental, una calidez emocional o un involucramiento parental por parte de los padres y las madres, puede desencadenar en una falta de motivación, una comunicación no positiva ni asertiva. Con lo cual, no podrán aflorar esas competencias parentales formativas en el área educativa de los hijos/as para el ejercicio parental positivo.

La guía, orientación y consejo, según Gómez & Muñoz (2015) y Rodrigo, Máiquez & Martín (2010), en diferentes momentos del ciclo evolutivo de los hijos/as, también incluyen una serie de habilidades y capacidades que han de poseer los padres y las madres para poder llevarlas a cabo. Estas son las siguientes:

- planifica tareas y actividades e incorpora rutinas, ya sean de estudio, ocio, etc.,
- orienta a los hijos/as hacia el futuro, reforzando positivamente sus habilidades en todas sus variables,
- acompañamiento e implicación en la vida cotidiana de los hijos/as, ya sea en el juego, viendo la televisión, en las tareas de casa, etc.
- potenciar una autonomía de manera progresiva en los hijos/as, adaptándose a las características de cada hijo/a, observando sus progresos, reforzando sus logros en autonomía y empatizando con sus logros y progresos teniendo la flexibilidad adecuada.
- hacerle reflexionar sobre sus acciones y las consecuencias que pueden tener éstas de una manera positiva a través de la comunicación asertiva y el diálogo positivo.

La aplicación de normas, límites, hábitos y rutinas según Gómez & Muñoz (2015) y Rodrigo, Máiquez & Martín (2010), debe realizarse a través del uso de la disciplina positiva, sin violencia, mediante una parentalidad positiva bientratante. Este componente de las competencias parentales formativas también tiene asociado una serie de variables integradas en las competencias parentales vinculares, como son:

- El control y la supervisión del comportamiento infantil, gracias a la comunicación y fomento de la confianza en sus buenas intenciones y capacidades,
- El uso de diferentes formatos de comunicación para los mensajes parentales, como son, la argumentación, el diálogo y las instrucciones.
- La disciplina positiva, como capacidad que tienen los padres y madres para poder regular y modular el comportamiento de los hijos. Utilizando varias habilidades como el uso de la anticipación (por ejemplo, antes que los hijos/as lleguen a una rabieta), dar explicaciones claras y concisas adaptadas a las edades de los hijos/as, negociar antes de imponer normas rígidas de manera autoritaria, transmitirles las consecuencias del incumplimiento de normas y los límites de manera razonable con una actitud de firmeza y de calma a la vez.
- Utilizar la comunicación asertiva y la escucha activa así como la empatía con los hijos/as para razonar esas normas y límites.

El último componente de las competencias parentales formativas es la socialización. Según Barudy & Dantagnan (2010), “el objetivo principal de la socialización consiste en que cada individuo tenga una representación clara de su historia e integre la normativa social que le permita participar en la co-construcción de la convivencia y el desarrollo de la comunidad” (p. 232-233). Este proceso de socialización, según Gómez & Muñoz (2015), implicará, que los padres y madres deberán poseer una serie de habilidades para ser capaces de:

- Transmitir a los hijos/as una serie de valores y normas que sean aceptadas para poder vivir en sociedad.
- Preparar a los hijos/as para convivir, participar, convertirse en ciudadanos activos y poder contribuir a un logro de cultura de la paz.
- Introducir a los hijos en los valores y costumbres de su cultura y comunidad.
- Educar para la tolerancia en todos los aspectos (contra la xenofobia, homofobia, etc.).

Las competencias parentales formativas se van a manifestar principalmente a través de prácticas de crianza cognitivas o didácticas. Utilizando una serie de estrategias para poder estimular a sus hijos/as a que comprendan el mundo que les rodea para que se sientan así más seguros e involucrarlos en diferentes tareas para la comprensión a través de diferentes prácticas. Estas prácticas pueden ser, demostrar, describir, dialogar, introducir y poder así interpretar todo lo que les rodea, así como dar un ejemplo adecuado para que los hijos/as puedan observar, y de esa manera imitar y aprender de sus padres y madres. (Bornstein, 2012; citado en Gómez & Muñoz, 2015)

Pero uno de los roles fundamentales en las competencias parentales formativas es la comunicación. Según Weisleder & Fernald (2013), citado en Gómez & Muñoz (2015), en diferentes investigaciones aparecen grandes lagunas, sobre el desarrollo socioemocional y cognitivo, derivadas, de manera literal, de saber cuántas palabras significativas pueden escuchar los hijos/as de sus padres y cuantas oportunidades para poder establecer turnos de conversación se les ofrecen en el día a día a estos niños/as. Por lo que Duncan, Coatsworth & Greenberg (2009), citados en Gómez & Muñoz (2015), sobre la comunicación plantean “la práctica de la escucha activa con atención plena,

cultivando la conciencia emocional y la regulación y aceptación mutua de las interacciones” (p. 9).

La comunicación fluida, cálida y positiva “surge de una historia rica en interacciones positivas y una particular filosofía parental coherente con un enfoque que visualiza al niño/a como sujeto de derechos” (Gómez & Muñoz, 2015, p. 9). Es por esto, por lo que las competencias formativas se integran en las competencias parentales de tipo vincular, al igual que el resto de competencias parentales.

3.3. Competencias parentales protectoras.

Las competencias parentales protectoras según Gómez & Muñoz (2015), se definen

[...] como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a cuidar y proteger adecuadamente a los niños y niñas, resguardando sus necesidades de desarrollo humano, garantizando sus derechos y favoreciendo su integridad física, emocional y sexual. (p. 9)

Siguiendo con Gómez & Muñoz (2015), el concepto de protección tiene que integrar varios enfoques, como son: las necesidades de los niños y niñas; los derechos de la infancia; a la vez que el enfoque del desarrollo humano. Los componentes principales de estas competencias parentales protectoras según Gómez & Muñoz (2015, p.7) son cuatro:

- la provisión de cuidados cotidianos;
- el logro de garantías de seguridad física, emocional y psicosexual;
- la organización de la vida cotidiana;
- la búsqueda de apoyo social.

El componente de la provisión de cuidados cotidianos según Gómez & Muñoz (2015), hace referencia a la capacidad de los padres y las madres para llevar a cabo un conjunto de prácticas de crianza y acciones que puedan permitir satisfacer las necesidades básicas de los hijos/as.⁶ Estas necesidades básicas, según López, Fuertes, Sánchez & Merino (1995), además de las necesidades de protección (ante condiciones del entorno que supongan un riesgo para la integridad física del niño/a, ante otras personas adultas o menores que le hacen o puedan hacerle daño, o ante el daño que el niño/a puede hacerse a sí mismo), las conformarían: las necesidades físicas y fisiológicas (alimentación, higiene, salud, sueño, etc.); las necesidades emocionales (seguridad emocional, autonomía, etc.); las necesidades sociales (interacción lúdica, límites a la conducta, red de relaciones sociales, etc.); y las necesidades cognitivas (adquisición de conocimientos y habilidades, estimulación sensorial, exploración física y social, etc.)

El componente del logro de garantías de seguridad física, emocional y psicosexual se entiende según Barudy & Dantagnan (2010), citado en Gómez & Muñoz (2015), como lo opuesto al maltrato, negligencia o abuso sexual. Es decir, se entiende como “la capacidad parental para proteger el desarrollo físico, emocional y psicosexual del niño/a, ejerciendo la responsabilidad parental de posibilitar el ejercicio progresivamente autónomo de los derechos del niño/a, en sus diversos nichos ecológicos de pertenencia (familia, escuela, barrio, etc.)” (Gómez & Muñoz, 2015, p. 9-10). Este logro de garantías físicas de

⁶ Estas necesidades están reflejadas en el apartado 1 del capítulo 2.

seguridad física, emocional y psicosexual se puede plantear para el ejercicio parental positivo al igual que la provisión de cuidados cotidianos para lograr el bienestar familiar, logrando espacios comunitarios donde la familia, según Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015, p. 39) “respire factores de protección, se nutra de recursos y apoyos y disfrute de un entorno donde la protección de la infancia y la adolescencia sea un valor”. En este caso, el interés superior del niño, desarrollo de la comunidad y el bienestar de la familia estarán entrelazados y se retroalimentarán de manera mutua.

El componente de la organización de la vida cotidiana, según Gómez & Muñoz (2015), se entiende como “la capacidad parental para estructurar un entorno ecológico que aporte elementos de predictibilidad, rutina y rituales a la vida del niño/a, como condiciones que reducen la presencia de estrés tóxico en el desarrollo infantil” (p. 10). Los padres y las madres tienen que tener unos conocimientos, habilidades y prácticas en este componente de las competencias parentales protectoras a través de una serie de patrones de organización. Para poder crear esos patrones, deben existir unas normas tanto internas como externas en la familia, con un compromiso, una conexión y un equilibrio de manera que queden configuradas para garantizar el éxito a nivel del bienestar en la familia. Este bienestar debe estar basado en el interés superior del niño para el ejercicio positivo de la parentalidad. Variables asociadas a este componente podrían ser, crear rutinas para organizar los días a los hijos desde que son pequeños (a través de las comidas, el baño, el juego, etc.) hasta que son adolescentes (tiempo y ayuda al estudio, tiempo para ver la televisión, etc.).

El último componente de estas competencias parentales protectoras es la búsqueda de apoyo social. El apoyo social según Lin & Ensel (1989), citado en Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015, p. 34) “es el proceso por el cual los recursos sociales, que proporcionan las redes formales (instituciones y asociaciones) e informales (familias, amigos y vecinos), permiten satisfacer a las personas necesidades de todo tipo en situaciones cotidianas y de crisis”. Luego este componente se entiende, según Rodrigo, Máiquez & Martín (2010) (citado en Gómez & Muñoz, 2015), como “la capacidad parental para identificar, acceder y utilizar fuentes de soporte emocional, instrumental o económico según resulte necesario para el logro óptimo de los objetivos actuales de la crianza”. (p. 10)

Puntualmente, muchos padres y madres suelen recurrir a otros medios impersonales, como pueden ser páginas de internet, libros, revistas, etc., respecto a algún problema puntual que puedan tener con sus hijos/as (rabieta, problemas con los estudios, etc.), debido a que son reacios a recibir algún tipo de apoyo o asesoramiento ya sea informal o formal. Las respuestas a esas consultas, en muchas ocasiones no suelen ser acertadas, ya que, en internet, en foros, en algunas revistas de divulgación pueden encontrar respuestas inadecuadas a sus preguntas.

Algunas de las características de los apoyos formales e informales se presentan en la Tabla 10, según Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015). En esta tabla se presentan implícitamente las ventajas y desventajas de este tipo de apoyos. Rodrigo et al., (2008) indican que se deben compensar los apoyos formales con los informales, “ya que los estudios indican que cuantos más problemas acucian a las familias, éstas cuentan con menos apoyos informales y con más apoyos formales”. (p. 34)

Tabla 10

Características del apoyo formal e informal.

APOYOS FORMALES	APOYOS INFORMALES
Unidireccionalidad (el apoyo se da de profesionales a usuarios).	Reciprocidad (el apoyo se da en ambos sentidos).
Red artificial de relaciones de profesional-usuario	Red natural de relaciones interpersonales
No se dan a la medida de la persona y cuando esta lo necesita.	Se dan a la medida y cuando la persona lo necesita
Disminuye el sentimiento de privacidad.	Se otorga en la intimidad
Se toma como sustitución al rol parental.	Se toma como complementario al rol parental
Disminuye la sensación de capacidad parental (“me ayudan porque no puedo hacerlo”).	Incrementa la autoeficacia parental (“me ayudan porque lo merezco”).
Crea dependencia del profesional.	Se fomenta la autonomía en el funcionamiento familiar.
Satura los recursos personales y familiares cuando se dan simultáneamente varios apoyos.	No satura los recursos personales y familiares cuando se dan simultáneamente varios apoyos.

Nota. Fuente: Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015).

La búsqueda de apoyos se podría solventar en cierto modo, asistiendo a diferentes talleres de refuerzos y entrenamiento de habilidades en competencias parentales para el ejercicio parental positivo desde que los/as hijos/as están en etapas muy tempranas de su desarrollo, así como, una asistencia continua a estos talleres en función del ciclo evolutivo de los hijos/as, teniendo, de esta manera, un lugar de referencia para poder solventar dudas que puedan ir surgiendo en el día a día con los hijos/as. Actualmente, existen los Centros de Apoyo a las Familias (CAF), pero estos centros están más enfocados a familias en riesgo psicosocial, con problemas derivados del maltrato, divorcios, separación, muerte del cónyuge, riesgo de pobreza y exclusión social, donde los padres y madres a veces son derivados cuando los/as hijos/as presentan determinados problemas en la Escuela Infantil o en el Colegio (por ejemplo fruto de la negligencia de los padres y madres debido a la falta de higiene, hambre, sueño, comportamiento, etc., de sus hijos/as).

Al igual que en el resto de competencias, esta clasificación tiene puntos en común con las clasificaciones ofrecidas por Rodrigo et al. (2008) y por Barudy & Dantagnan (2010), así como con el concepto de parentalidad positiva desde el punto de vista de la protección del menor. Según Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015, p. 39), la protección tiene que ir más allá de salvaguardar a los hijos/as de los riesgos tanto a nivel de seguridad física, emocional y psicosexual, proporcionando oportunidades plenas para su desarrollo en todos los ámbitos tanto en el presente como en el futuro. Este enfoque desde el ejercicio positivo de la parentalidad, reconocería que el interés superior del niño/a va a suponer más garantías, siempre que exista un bienestar familiar en todos los aspectos, lo que conlleva nuevamente a la integración de estas competencias parentales de tipo protector dentro de las competencias parentales de tipo vincular a través de los vínculos de afecto, sensibilidad parental, comunicación asertiva, positiva, empatía, regulación de las

emociones, etc., para conseguir en los/as hijos/as un bienestar físico y psicológico adecuado.

3.4. Competencias parentales reflexivas.

La última competencia parental para el ejercicio parental positivo en este modelo de Gómez & Muñoz (2015), es la competencia parental de tipo reflexiva. Esta competencia se define “como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza que permiten pensar acerca de las influencias y trayectorias de la propia parentalidad, monitorear las prácticas parentales actuales y evaluar el curso del desarrollo del hijo/a, con la finalidad de retroalimentar las otras áreas de competencia parental”. (p. 10)

Los componentes principales de estas competencias parentales reflexivas según Gómez & Muñoz (2015, p. 7) son cuatro:

- La anticipación de escenarios que puedan surgir;
- La supervisión de las influencias en el desarrollo de los hijos;
- La meta-parentalidad o autosupervisión parental;
- El autocuidado parental.

El primer componente de estas competencias, la anticipación de escenarios se entiende como “la capacidad parental para preparar alternativas de acción frente a diversos tópicos de crianza o escenarios adversos que puedan surgir” (Gómez & Muñoz, 2015, p. 10). Para esta anticipación de escenarios, los padres y madres deben poseer otras habilidades, conocimientos y prácticas, por ejemplo, deben saber cómo cambiar los pañales al bebé, las rutinas de los niños/as a la hora de comer, del baño, etc. Sin esas competencias parentales bien establecidas, el componente de la anticipación no podría ser posible. De manera que deberán poseer a su vez una flexibilidad para poderse adaptar a los cambios evolutivos de sus hijos/as.

El componente de la supervisión de las influencias en el desarrollo de los hijos/as, se puede definir como la habilidad o capacidad de los padres y madres para saber identificar y poder hacer un seguimiento de las diferentes influencias biopsicosociales en el desarrollo de sus hijos/as en sus diferentes sistemas ecológicos de pertenencia (Gómez & Muñoz, 2015). Este componente está íntimamente relacionado con la responsabilidad ante el bienestar de los/as hijos/as y a su vez con las habilidades y capacidades para el entrenamiento y refuerzo de diferentes habilidades en todos los ámbitos del desarrollo de los hijos/as (refuerzo de las habilidades sociales, fomento de la autonomía, etc.)

El tercer componente de estas competencias parentales de tipo reflexivo es la metaparentalidad “o la capacidad parental para reflexionar en tres áreas interconectadas: la historia de parentalidad vivida, las prácticas parentales actuales y la calidad de la relación padre/madre-hijo/a” (Nicholson, Howard & Borkowski, 2008; citado en Gómez & Muñoz, 2015, p. 10).

Este componente está relacionado con las competencias de agencia parental como el “conjunto de competencias en que los padres y madres perciben y viven su rol parental”, según Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015, p. 51)

El último componente de las competencias parentales reflexivas es el autocuidado parental, entendido como “la capacidad parental para desplegar actitudes y prácticas que favorezcan una apropiada salud física y mental (o bienestar subjetivo), con la finalidad de disponer de las energías y recursos que permitan desempeñarse adecuadamente en las otras dimensiones de la parentalidad” (Gómez & Muñoz, 2015, p. 10-11). Este componente, está íntimamente relacionado con las competencias parentales de desarrollo personal de Rodrigo et al. (2008), y son uno de los pilares fundamentales para poder desarrollar con éxito las competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. Con lo cual estas competencias reflexivas al igual que las demás están integradas en las competencias parentales vinculares, ya que es importante en los padres y las madres saber afrontar el estrés, los impulsos, poseer una autoestima y una asertividad adecuada, tener la capacidad o habilidad para reflexionar, utilizar una disciplina positiva, etc. Estas habilidades reflexivas implicarán: poder mantener una comunicación positiva, calmada, cálida y asertiva y una escucha activa con los/as hijos/as; tener una empatía adecuada, etc., aflorando todos los componentes de estas competencias parentales de tipo vincular; con lo cual se reforzará el vínculo y se favorecerá un apego seguro.

Capítulo 4. Las competencias parentales vinculares.

4.1. Definición y componentes.

En el Capítulo anterior se ha hecho una introducción sobre las competencias parentales formativas, protectoras y reflexivas, siguiendo la clasificación de Gómez & Muñoz (2015)⁷. Debido a que este trabajo se centra en las competencias parentales de tipo vincular, se dedica un capítulo a estas competencias.

Según la definición de Gómez & Muñoz (2015), acerca de la competencia parental vincular, se define como “el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a promover un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional en los niños y niñas” (p. 6). Estas competencias parentales según Gómez & Muñoz (2015), se van a manifestar “a través de prácticas de crianza socioemocional” (p. 6). Estas prácticas de crianza socioemocional incluirán una serie de conductas, verbales, físicas, afectivas, visuales, que van a utilizar los padres y madres para poder involucrar a sus hijos/as en intercambios de tipo personal a través de abrazos, besos, caricias, sonrisas, vocalizaciones, contactos lúdicos cara a cara. Siendo imprescindible para poder llevar a cabo dichos intercambios personales: la cercanía emocional positiva; la apertura, la escucha; la empatía; etc. (Bornstein, 2012, Bornstein & Putnick, 2012; citado en Gómez & Muñoz, 2015).

Estas competencias parentales de tipo vincular según Gómez & Muñoz (2015, p. 6-7) tienen cuatro componentes principales:

- la mentalización,
- la sensibilidad parental,
- la calidez emocional
- el involucramiento parental.

A continuación, se van a ir estudiando de manera más detallada cada uno de los componentes de las competencias parentales vinculares a través de todas sus variables y teorías integradas para el ejercicio parental positivo. Introduciendo el concepto del vínculo parento-filial con sus características, las habilidades y las prácticas adecuadas e inadecuadas que deben y que no deben tener respectivamente, los progenitores o figuras de apego principales de los niños/as para el ejercicio parental positivo.

4.1.1. El vínculo parento-filial

Lafuente & Cantero (2015) definen el vínculo parento-filial como “un vínculo vertical que aproxima afectivamente a los padres hacia su descendencia, promueve en ellos la tendencia a ajustarse a las necesidades y características de sus hijos, y desarrolla conductas de protección y cuidados hacia ellos” (p. 312). El vínculo afectivo que van a formar los padres y las madres con sus hijos/as, va a requerir de involucramiento, calidez emocional, sensibilidad parental, así como de reconocimiento, identificación, interpretación y respuesta a los comportamientos y a las emociones de sus hijos/as. Cuando se habla de implicación o involucramiento parental, en el contexto del vínculo se

⁷ Ver Tabla 9. Capítulo 3.

va a requerir de un compromiso, una accesibilidad, una dedicación y una responsabilidad. Este involucramiento se va a medir en tiempo de calidad con los/as hijos/as, tiempo dedicado a actividades adecuadas a su edad, a estar accesibles a los/as hijos/as para conocerlos bien, disfrutar de ellos y que ellos disfruten con sus figuras de apego, etc., de una manera cálida y afectuosa para así reforzar ese vínculo y fomentar una seguridad en el apego con los/as hijos/as (Lafuente & Cantero, 2015). En la Tabla 11, se muestran las características, habilidades y prácticas principales, propias de un vínculo parento-filial adecuado para un apego seguro en el ejercicio positivo de la parentalidad versus las actitudes y prácticas inadecuadas, y que se tienen que evitar.

Tabla 11

Características adecuadas e inadecuadas para un vínculo parento-filial positivo

Adecuadas	Inadecuadas
Es sensible: es empático con su hijo/a, pone atención a sus mensajes y a sus señales, las sabe interpretar de manera adecuada y suele responder de manera rápida y adecuada.	Es insensible: suele distorsionar las señales o los mensajes de sus hijos/as, y los interpreta según sus propias necesidades o deseos, o según sus estados emocionales, o no responde a sus señales o mensajes. Es negligente, inconsistente en percibir, interpretar y dar respuesta a las señales o mensajes de sus hijos/as.
Acepta a sus hijos con sus defectos y cualidades, y es responsable en su rol de madre/padre.	Rechaza a sus hijos/as, les da muestra de irritación, enfado, resentimiento. Se queja a menudo sobre sus hijos/as de que interfieren en su vida y se opone por sistema a los deseos de éstos.
Coopera: apoya a sus hijos/as en sus intereses, en sus progresos, les respeta en su individualidad, etc.	Interfiere: quiere modelar a sus hijos a su imagen y semejanza, no tiene en cuenta los deseos de sus hijos/as, sigue sus impulsos sin contar con sus hijos/as, etc.
Es accesible: Cuando los hijos/as lo necesitan, está disponible, les atiende, aunque tenga otros asuntos que estén reclamando de su atención.	Es inaccesible: pasa por alto los mensajes y señales de sus hijos/as ante la preocupación por sus propios asuntos.
Es consistente: Siempre actúa en la misma línea y de manera positiva para sus hijos/as.	Es inconsistente: en función del momento o del estado emocional o de humor, actúa de una manera u otra.
Es expresivo: Emocionalmente va a mostrar sus sentimientos en cada momento a un nivel adecuado a cada circunstancia.	Su expresividad es exagerada o es inexpressivo suele reprimir sus sentimientos.
Es flexible: se puede adaptar a cualquier circunstancia (en función de la etapa del ciclo vital, su entorno ecológico, el momento que está viviendo), negocia algunas normas.	Es rígido: No se adapta a ninguna circunstancia, solo se hace lo que dice él.
Es cariñoso y afectuoso.	Es distante, poco o nada cariñoso ni afectuoso.
Interacciona físicamente con sus hijos/as de manera agradable.	Interacción física desagradable, sin espontaneidad.

Respuesta rápida a las necesidades de sus hijos/as.	No hay respuesta a las necesidades de sus hijos/as o se hace de manera tardía o inadecuada.
Buena interacción sincrónica con sus hijos/as: juega con él cuando está jugando, hablan cuando sus hijos/as están atentos, le devuelve la sonrisa cuando le sonrío, etc.	No existe interacción sincrónica: juega con sus hijos/as cuando están cansados, le habla cuando tiene mucho sueño, etc.
Proporción de estimulación adecuada y con calidad (adaptada a su etapa del ciclo vital, sus capacidades y su temperamento)	Apenas existe estimulación, o cuando se proporciona no es oportuna o excesiva.
Reconocimiento de logros con recompensa verbal, aplaude o alaba al hijo/a cuando realiza algún progreso, etc.	Castiga y amenaza a sus hijos/as cuando no logran su meta.
Fomento de la autonomía adecuada a su etapa del ciclo vital, a sus capacidades, temperamentos, etc.	Excesivo control o demasiada permisividad.
Valora positivamente las relaciones afectivas	Sobrevalora los logros y no valora o valora muy poco las relaciones afectivas.
La comunicación es positiva, asertiva , cálida y la escucha es activa con sus hijos/as	La comunicación es de mala calidad, o bien imponiendo sin dejar hablar a sus hijos/as o bien no comunicándose con ellos.
Realiza actividades de ocio y comparten actividades con sus hijos/as frecuentemente, selecciona los juegos en función de su edad, si ven la televisión selecciona programas ajustados a su edad y los ve con ellos, les cuentan cuentos antes de dormir, etc.	No realizan ninguna actividad con sus hijos/as, los niños/as juegan solos en casa sin acompañamiento, ven solos la televisión mucho tiempo sin compañía y ven cualquier programa que quieran ver los padres (aunque sea de contenido adulto), sin considerar a sus hijos/as, etc.

Nota. Fuente: Adaptado de Lafuente & Cantero (2015)

4.2. La mentalización.

El componente mentalización de las competencias parentales vinculares, es entendido “como la capacidad parental para interpretar el comportamiento de los hijos/as, mediante la atribución de estados mentales (creencias, sentimientos, actitudes, deseos) respecto a la conducta observada en el niño/a” (Fonagy & Target, 1997; citado en Gómez & Muñoz, 2015, p. 6). Según Lecannelier (2013), la mentalización es un mecanismo referido a la habilidad afectiva y cognitiva por parte de los padres y las madres de saber empatizar y comprender la conducta o el comportamiento de sus hijos/as en función de la atribución de una serie de estados mentales como son las emociones, los deseos, los pensamientos, etc. Para esto deberán tener la habilidad de saber reconocer: los estados emocionales de sus hijos/as (lo que pueden estar sintiendo en momentos de estrés, tristeza, alegría, ira, etc.); lo que pueden estar pensando, recordando o imaginando sus hijos/as; lo que pueden estar necesitando hacer en un momento dado o lo que están necesitando expresar, a través de la conducta o el comportamiento.

Es importante señalar que la actividad de la mentalización se ha de realizar bajo una actitud siempre positiva de no inferir una serie de intenciones, como por ejemplo, según Lecannelier (2013):

- ✓ que sean negativas. No se puede pensar y decir que si el/la niño/a tiene una rabieta es porque es un/a niño/a manipulador;
- ✓ que sean descalificadoras. Como pensar y decir que el/la niño/a es muy agresivo o que es un inútil porque no sabe atarse los cordones de las zapatillas;
- ✓ que sean autorreferentes. Como por ejemplo, pensar o decir que el/la niño/a tira las cosas o la comida al suelo para fastidiarme a mí;
- ✓ que sean generadoras de culpa. Un ejemplo sería decirle al niño/a que si llora no le va a querer nadie;
- ✓ que sean amenazadoras. Un ejemplo sería, decirle al niño/a que si no se calla lo vas a castigar;
- ✓ que sean ridiculizadoras. Por ejemplo decirle al niño/a que no llore como un bebé, o decirle que eso que intenta hacer él y no le sale, lo sabe hacer un/a niño/a pequeño;
- ✓ y que sean rechazantes. Un ejemplo podría ser decir al niño/a: no vengas a abrazarme o a darme un beso porque te has portado mal.

El objetivo de los conocimientos, habilidades y prácticas en el componente de mentalización dentro de las competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo es intentar comprender los estados mentales de la conducta y el comportamiento, y saber empatizar. Pero desde el punto de vista del niño/a, sin inferir en atribuciones negativas, es decir el uso de la mentalización ha de ser siempre positivo. Para llegar a tener unas habilidades de mentalización óptimas y adecuadas, los padres y madres tienen que poseer otra serie de habilidades o capacidades en otras variables, como son, según Lecannelier (2013):

- La atención. Que implicará una serie de habilidades en los padres y madres de prestar atención a diferentes procesos tanto verbales como no verbales en sus hijos/as. Esto es fundamental, ya que sin la habilidad de atención hacia las conductas y comportamientos de sus hijos/as, antes de aplicar estrategias de mentalización, el resto de habilidades no van a ser adecuadas.
- La automentalización. Que es una capacidad o habilidad de mentalización, pero dirigida hacia la identificación por parte de los padres y madres de sus propios procesos cognitivos y emocionales, derivados de las situaciones comportamentales de sus hijos/as. Fomentar esta habilidad es importante, ya que activaría procesos de autorregulación en los padres y madres en situaciones de estrés. Y por otro lado, también, aprenderían a saber diferenciar diferentes estados emocionales de tipo negativo que se atribuyen a los/as hijos/as, siendo esto fruto de los estados afectivos propios que provienen de sus experiencias personales. El desarrollo de habilidades socioemocionales en los hijos/as aumenta cuando los padres y madres incluyen esta habilidad. (Denham & Burton, 2004; citado en Lecannelier, 2013)
- La última variable de este componente de mentalización sería la regulación. Entendida como la aplicación de estrategias de regulación para poder disminuir el nivel de estrés de los hijos/as (lo que se denominaría regulación emocional). Además, se pueden enseñar diferentes habilidades de comprensión y de

enfrentamiento para las situaciones de estrés (lo que se denominaría el aprendizaje emocional).

Los conocimientos, habilidades y prácticas en este componente de mentalización, unidas al resto de componentes de las competencias parentales de tipo vincular van a generar un efecto muy positivo para el afianzamiento del apego seguro con los hijos (Lecannelier, 2013). Las variables con más peso en este componente de la mentalización son la empatía y el manejo adecuado de las emociones, tanto en su identificación, como en el reconocimiento y la regulación por parte de las figuras de apego, así como ayudar a los hijos/as a reconocer e identificar sus emociones.

4.3. La sensibilidad parental

Ainsworth (1978) (citado en Gómez & Muñoz, 2015), define la sensibilidad parental como “la capacidad parental para leer las señales comunicativas de los niños/as, saber interpretarlas y ofrecer una respuesta parental apropiada y contingente” (p. 6-7). Siguiendo a Lafuente & Cantero (2015), “la sensibilidad parental va a hacer referencia a la habilidad o capacidad de las madres y los padres para percibir e interpretar los mensajes de sus hijos/as y poder darles una respuesta apropiada y puntual a éstos” (p. 131). La sensibilidad parental es un concepto central en el afianzamiento del apego seguro.

Para poder percibir o leer los mensajes o señales comunicativas de los hijos/as de una manera adecuada, los padres y las madres deben tener la habilidad o capacidad de poder ver las cosas desde el punto de vista de sus hijos. Tienen que estar alerta a los mensajes que los niños/as están transmitiendo sin distorsionarlos ni interpretarlos en función de sus propios deseos o necesidades. De esta manera, el objetivo principal es poder generar unas interacciones sincrónicas que sean satisfactorias y oportunas tanto para los hijos/as como para sus padres y madres. (Lafuente & Cantero, 2015)

Según Lafuente & Cantero (2015), el grupo de variables relacionadas con la sensibilidad parental integrada en la calidad del apego son las siguientes: las características parentales, las características infantiles y los factores de contexto. Estas variables se van a describir a continuación.

Las características parentales, influyen de una manera importante en la sensibilidad parental. Según Belsky (1984) y Belsky & Isabella (1988), citados en Lafuente & Cantero (2015), la calidad de la relación que las figuras de apego establecen con sus hijos/as, van a depender de los aspectos de su personalidad y de sus propias experiencias durante la infancia, destacando aquellas experiencias relacionadas con el modo en el que fueron criados con sus familias de origen. Determinados rasgos de la personalidad según Lamb & Easterbrooks (1981), citado en Lafuente & Cantero (2015), van a estar asociados con el modo en que las figuras de apego perciben y responden a las señales o a los mensajes de sus hijos/as. En particular hay dos rasgos, la adaptabilidad y el egocentrismo, que son los que están más relacionados con esa sensibilidad parental. El egocentrismo y la falta de empatía pueden conducir a la insensibilidad parental debido a que se pueden anteponer los deseos y necesidades personales a las de sus hijos/as. Por el contrario, la adaptabilidad a la hora de responder ante nuevas o ambiguas situaciones (como el cuidado de un/a nuevo/a hijo/a) será una característica esencial para responder de manera sensible a los

mensajes de los hijos/as. También se confirma, según Lafuente & Cantero (2015) que, los padres y las madres de niños/as con apego seguro, van a mostrar unos niveles altos de autoestima, son más empáticos en las relaciones con otras personas, y presentan menos sintomatología depresiva que los padres y las madres de niños/as con apegos inseguros. Continuando con las características parentales, la historia evolutiva de las figuras de apego de los padres y de las madres, así como la historia de sus relaciones interpersonales con respecto a sus familias de origen, va a influir de manera importante en la sensibilidad parental. Esto es debido a que los padres y madres han generado modelos internos a partir de sus experiencias de apego infantil y esto va a influir de alguna manera en la calidad del apego de sus hijos/as.

Siguiendo con Lafuente & Cantero (2015), desde el punto de vista tradicional, se consideraba al niño/a como un receptor pasivo de cuidados, pero es fundamental poder tener en cuenta a los hijos/as como participantes activos en el proceso de la relación entre padres y madres con sus hijos/as.

Una de las características infantiles más importante estudiada que está relacionada con la sensibilidad parental, es el temperamento infantil. En principio, el temperamento infantil no tiene porqué ser un obstáculo a la hora de percibir, identificar y responder a los mensajes de los niños/as. Pero las relaciones de apego que establecen los/as niños/as con sus figuras de apego son diferentes. Es decir, un niño/a con mucho temperamento, muy irritable, podrá establecer un vínculo seguro de apego si recibe los cuidados apropiados, además de todas las variables relacionadas con la seguridad en el apego. Pero un niño/a muy fácil de manejar, muy tranquilo, muy dócil, si no se le suministra un cuidado sensible, puede desarrollar un apego inseguro. Por lo cual, el temperamento no va a influir de manera directa en la calidad del apego. Pero la influencia de este temperamento sobre su figura de apego va a ser indirecta, es decir, hay padres y madres que, ante la irritabilidad, rabietas, pataletas, protestas, gritos de sus hijos/as tratan de modularlo, de mantener la calma, de comunicarse con ellos de manera asertiva, de darle las acciones y las palabras que ellos necesitan en ese momento. Pero, al contrario, ante ese temperamento, algunos/as padres y madres, comienzan a tener dificultades en los intercambios con sus hijos/as, provocándose niveles de insensibilidad parental. Todo esto, está relacionado a su vez, con las características parentales, los padres y las madres egocéntricos/as pensarán que la causa de esa irritabilidad es molestarles o fastidiarles, ignorándolos o castigándolos por su conducta. (Lafuente & Cantero, 2015)

La última variable relacionada con la sensibilidad parental son los factores de contexto. Según Lafuente & Cantero (2015), estos factores están íntimamente relacionados con el ambiente social donde se sitúa la relación entre los padres y las madres con sus hijo/as, y el apoyo que se recibe de dicho entorno. Este apoyo, debe tener tres funciones principales: que se dé un apoyo emocional (cariño y aceptación recibido de otros); la asistencia instrumental (consejos, ayudas en tareas domésticas y en el cuidado de los hijos/as, etc.); y las expectativas sociales (que servirían de guía para poder determinar qué conductas van a ser adecuadas o no). Estos apoyos según Belsky (1984), citado en Lafuente & Cantero (2015), van a influir de manera directa e indirecta en la forma de actuar de los padres y las madres. Las fuentes de apoyo más importantes relacionadas con ese

componente de las competencias parentales vinculares son: la relación de pareja, el marco social y el entorno laboral.

La relación de pareja influye de manera directa sobre la parentalidad, así como, sobre el funcionamiento psicológico en general de las personas. Según la teoría general de sistemas, las relaciones son circulares. Si una de las figuras de apego no se siente apoyada por la otra, puede que sea incapaz de poder convertirse en una base segura de apego para el/la niño/a. Esto podría perjudicar a su conducta, lo que podría conllevar a que aumentase el estrés en la relación de pareja. Esto a su vez, haría que aumentase la inseguridad entre la relación del padre o la madre con su hijo/a. Por lo cual es imprescindible tener el apoyo instrumental y emocional de la pareja como base para una sensibilidad parental adecuada hacia los hijos en el ejercicio parental positivo. (Cantón y Cortés, 2000; citado en Lafuente & Cantero, 2015)

El marco social, es otra de las fuentes de apoyo que no es proporcionada únicamente por la pareja, sino también por otras personas significativas en las vidas de los padres y las madres. Este marco social va a influir en la autoestima de las figuras de apego, y por tanto en la sensibilidad de las personas en sus roles como padres y madres. (Lafuente & Cantero, 2015).

La última fuente importante de apoyo, en los factores contextuales como variable de la sensibilidad parental, según Lafuente & Cantero (2105), es el entorno y el estatus laboral. El impacto de tener un empleo adecuado o no, respecto a la crianza de los hijos/as, así como la satisfacción laboral y el tener unos ingresos adecuados, son catalizadores de una adecuada sensibilidad parental para el ejercicio positivo de la parentalidad y por tanto puede influir en la calidad del apego.

4.4. La calidez emocional

Gómez & Muñoz (2015) definen la calidez emocional como “la capacidad parental para demostrar en forma consistente expresiones de afecto y buenos tratos al niño o niña” (p. 7). Para poder comprender este componente de las competencias parentales vinculares desde su origen, se va a dedicar el siguiente apartado a los vínculos afectivos, en especial al vínculo del apego a lo largo del ciclo vital de las personas, desde el nacimiento, con sus funciones, el sistema de apego y los patrones más comunes de apego. Posteriormente se introducirá, como complemento a estos vínculos afectivos, el fenómeno de la resiliencia, como fruto de un vínculo afectivo seguro, en el contexto de las competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo.

4.4.1 Los vínculos afectivos. El apego. Concepto y evolución del apego en el ciclo vital.

4.4.1.1. La teoría del apego.

Un marco de referencia fundamental para poder entender la afectividad humana es la teoría del apego de John Bowlby (1907-1990). A través de sus postulados se puede comprender que el vínculo afectivo que se puede establecer con una persona guarda una íntima correspondencia con los modelos mentales de relación que se han formado como consecuencia de todas las experiencias que se han vivido en interacción con el resto de

personas, sobre todo en la infancia. En estas experiencias, las personas van a aprender a generar unas expectativas y unos modelos de actuación que le van a guiar en sus posteriores relaciones interpersonales. (Melero & Cantero, 2008)

La teoría del apego, según Marrone (2001), citado en Lafuente & Cantero (2015), va a intentar responder a la pregunta de porqué tienden a establecer vínculos afectivos selectivos, intensos y duraderos los seres humanos. Esta teoría del apego en su comienzo se centró en la interacción entre los bebés con sus madres, puesto que es la primera relación afectiva y base de todas las siguientes relaciones. Posteriormente se fue extrapolando al resto de todas las relaciones afectivas más significativas a lo largo del ciclo vital de las personas, como son las relaciones entre padres e hijos/as, relaciones entre abuelos/as y nietos/as, relaciones entre hermanos/as, entre cónyuges, entre iguales, etc.

A continuación se va a hacer un breve resumen de los postulados sobre el apego de Bowlby, siguiendo a las autoras Lafuente & Cantero (2015):

- a. Postulado sobre el carácter instintivo de las conductas que favorecen la supervivencia. Relaciones entre apego y miedo. (p. 29)

Los humanos poseen una serie de conductas innatas al igual que otras especies animales, a través de una fuerte base de tipo biológico, que van a favorecer su supervivencia. Estas conductas que son innatas en el ser humano, son espontáneas, no son aprendidas aunque tampoco aparecen nada más nacer. Según la teoría del apego de Bowlby, de estas conductas destacan las conductas innatas del apego y las conductas innatas del miedo. Las conductas innatas del apego van a favorecer la proximidad y el contacto con una persona más fuerte, más experta y madura que va a proporcionar una protección a la persona que se apega a él. Los bebés vienen con esas conductas innatas de apego, predispuestos a formar vínculos afectivos con una figura que le proteja, le cuide, le alimente, ya que los bebés nacen indefensos e incapaces de poder hacer nada. Respecto a las conductas innatas del miedo relacionadas con las conductas de apego, un ejemplo claro se ve en los bebés entre los 7 meses y el año, cuando comienzan a desconfiar de los extraños, si se aproxima alguna persona desconocida para ellos, pueden sentirse amenazados y realizar llamadas de socorro a sus cuidadores principales. Actualmente, tiene más aceptación que los/as niños/as no nacen con esos sistemas de manera innata ni preprogramada, puesto que el desarrollo de sus comportamientos va a ser una expresión de transacciones en curso de manera dinámica entre diferentes variables externas e internas. (Lafuente & Cantero, 2015)

- b. Postulado sobre el origen de las conductas instintivas y su posibilidad de modificación. (p. 33)

Las conductas innatas se pueden modificar de manera adaptativa en interacción con nuestro entorno. Por ejemplo, la conducta innata del miedo a la altura se puede modificar para alcanzar una serie de metas ya sea por necesidad (por ejemplo si el oficio al que uno se dedica lo requiere, como albañil, equilibrista, etc.) o por auxilio para salvar la vida de alguien que está a punto de caerse a mucha altura. (Lafuente & Cantero, 2015)

- c. Postulado sobre por qué, para qué y cómo se modifican las conductas instintivas en las especies superiores.

El ser humano va modificando las conductas innatas en función de las metas que está persiguiendo, donde la retroalimentación va a dar una serie de pistas para poder ajustar con más precisión el comportamiento en función del objetivo que se está persiguiendo. Por ejemplo, un/a niño/a pequeño/a tiene la necesidad de poder acudir a su madre o a su padre cuando está asustado o nervioso, pero si cada vez que lo hace, el padre o la madre no reacciona bien ante esa cercanía o aproximación de su hijo/a, el niño/a se retroalimentará aprendiendo a no acudir a sus padres a través de esos mecanismos represivos. (Lafuente & Cantero, 2015)

- d. Postulado sobre la probabilidad de desviaciones patológicas en situaciones y contextos que demandan modificaciones demasiado grandes de nuestras conductas instintivas. (p. 34)

Mientras más cerca esté el entorno en el cual las personas van creciendo en un medio de adaptación de tipo evolutivo (por ejemplo, en la familia), será menos probable que se vayan a desarrollar anomalías en el comportamiento que lleven a una adaptación social negativa. (Lafuente & Cantero, 2015)

- e. Postulado sobre la importancia del equilibrio apego-exploración. (p. 37)

Es necesario tener un equilibrio entre el vínculo de apego y la exploración del exterior, es decir, los niños/as tienen que estar con sus madres y padres cuando son pequeños/as, pero también tienen que proporcionarles una seguridad para que les resulte atractivo el desconocido y nada familiar mundo exterior. (Lafuente & Cantero, 2015)

- f. Postulados sobre la importancia de las experiencias dentro de la familia como fuente de seguridad, y de la seguridad como factor protector de la salud mental. Itinerario hacia la consecución de la misma. (p. 37)

Los niños/as pequeños/as van a necesitar desarrollar una dependencia segura hacia sus padres y madres (como figuras de apego principales), antes de poder enfrentarse por sí solos a situaciones que no son conocidas para ellos. Esta seguridad va a derivar de las expectativas que van a desarrollar los humanos sobre la accesibilidad que tienen hacia la figura de apego y la capacidad de respuesta que tiene ésta, partiendo de las experiencias pasadas que han vivido estos niños/as con dicha figura de apego. (Lafuente & Cantero, 2015)

- g. Postulados sobre los vínculos como generadores de emociones (p. 39),

Gran parte de las emociones intensas van a surgir alrededor de la formación, mantenimiento o pérdida de un vínculo, con lo cual “la psicología y la psicopatología de las emociones, son en gran parte la psicología y la psicopatología de los vínculos afectivos”. (Lafuente & Cantero, 2015, p. 39)

4.4.1.2. Los vínculos afectivos y el vínculo de apego.

Durante nuestra existencia se van a ir formando diferentes vínculos afectivos importantes con diferentes personas (Lafuente & Cantero, 2015). Estas vinculaciones pueden ser: el apego entre una persona que está recibiendo cuidados con su cuidador (por ejemplo, de los hijos/as hacia sus padres/madres, de nietos/as hacia sus abuelos/as, incluso de

hermanos/as mayores hacia sus hermanos/as pequeños/as); la amistad; el amor romántico; el vínculo entre hermanos o fraternal; el vínculo entre padres y madres con sus hijos/as (parento-filial); vínculo entre abuelos/as con sus nietos/as; vínculo entre tíos/as y sobrinos/as. Estos vínculos afectivos, van a tener una serie de características comunes, según Lafuente & Cantero (2015), que se muestran a continuación:

- Poseen una naturaleza afectiva. Y en esa relación afectiva va a aparecer el espectro completo de los sentimientos y las emociones (alegría, tristeza, ira, celos, etc.), tanto cuando se forme ese vínculo afectivo como en su mantenimiento, o también con motivo de separación, pérdida o ruptura. Es decir, son relaciones emocionales significativas para las personas.
- Van a perdurar. Los vínculos no van a ser pasajeros, sobre todo en el caso del vínculo del apego. El apego no tiene porqué ser eterno, nadie nace apegado, pero si está establecido adecuadamente puede durar mucho tiempo, incluso si se rompe la relación (por defunción, divorcio, etc.).
- Los vínculos afectivos van a ser singulares. Solamente conciernen a una persona concreta que no puede ser sustituida por otra. Según Bowlby (1979), citado en Lafuente & Cantero (2015) el vínculo refleja “la atracción que siente un individuo por otro individuo” (p. 67)
- Van a generar un deseo de búsqueda y un mantenimiento de la proximidad y del contacto hacia los individuos con los que se ha formado ese vínculo afectivo. Esa proximidad puede ser tanto una cercanía de tipo físico, como una comunicación a distancia (teléfono, webcam, etc.). La proximidad concebida como una comunicación a distancia es más propia de vínculos afectivos entre adultos o entre adolescentes, puesto que los/as niños/as van a necesitar la proximidad física.
- Los vínculos afectivos pueden producir ansiedad cuando hay una separación que no es deseada. Esta ansiedad al separarse de su figura vincular puede darse tanto en niños/as como en adultos (divorcio, separación, muerte, etc.).
- Los vínculos afectivos van a surgir de una interacción prolongada y continuada. Para que se forme el vínculo es necesario que las personas implicadas estén interactuando durante un cierto tiempo, si no existiese esa interacción, puede no llegar a formarse el vínculo.
- Los vínculos afectivos además de surgir entre dos personas también pueden darse entre una persona con un animal. Una persona puede vincularse o apegarse a un animal o incluso, a un lugar o a un objeto.
- La calidad de los vínculos afectivos va a depender de la calidad de la interacción entre las personas. Si la interacción es de mala o buena calidad, así será el vínculo resultante de dicha interacción. Pero no hay que confundir la interacción con la intensidad del vínculo ni, al contrario, es decir con una cantidad mínima

indispensable y de calidad en la interacción, con las actitudes necesarias de apoyo, de disponibilidad, etc., se podrá lograr un vínculo de buena calidad.

- Por último, según Ainsworth (1989), citado en Lafuente & Cantero (2015), el vínculo de apego debe cumplir además un requisito importante: la búsqueda de protección, de cuidado, y de bienestar dentro de la relación.

La diferencia principal entre el vínculo del apego con el resto de vínculos afectivos según West & Sheldon-Keller (1999), citado en Lafuente & Cantero (2015), es de tipo funcional pero no estructural. Esto quiere decir que, se puede hablar de *vínculos parento-filiales* entre padres y madres con sus hijos/as pequeños/as, pero en cambio, hay que precisar que, cuando se da de los hijos/as pequeños/as hacia sus padres y madres hay que hablar de *vínculos de apego*. Esto es así, puesto que la función principal del apego es obtener la búsqueda de protección, de cuidado y de bienestar dentro del vínculo, que corresponderá a los niños/as pequeños respecto de sus padres y madres. Es decir, el apego no tiene porqué ser recíproco, los hijos/as pueden tener un apego hacia sus padres y madres, pero los padres y madres tener otro vínculo afectivo, como es el vínculo parento-filial hacia sus hijos/as, sin necesidad de estar apegado a su hijo/a. A su vez, la figura de apego para los niños/as puede tener otras funciones diferentes a la de ser su cuidador y protector principal, la figura de apego puede ser su maestro/a, su compañero/a de juego, etc.

Se puede hablar también de vínculo de apego, según Lafuente & Cantero (2015), de los padres y madres ancianos/as, respecto a sus hijos/as adultos. Puesto que, en este caso, los ancianos/as también necesitarán protección, cuidado y bienestar a través de sus hijos/as.

Lafuente & Cantero (2015), también afirman, que el amor y la amistad son vínculos que comparten bastantes atributos con el vínculo de apego (como la búsqueda de la proximidad, la ansiedad ante la separación, la perdurabilidad a lo largo del tiempo, etc.), pero únicamente se considerarán esos vínculos de amistad y amor como búsqueda de apego, cuando existe por una de las partes (o por ambas partes), una búsqueda de proximidad y protección hacia el otro, y, éste último, proporciona una sensación de seguridad y bienestar. En ese caso, se podrán considerar esos vínculos, como vínculos de apego.

El apego es un tipo de vínculo afectivo dentro del conjunto total de los vínculos afectivos. Este vínculo, va a constituir una unión de tipo afectivo intensa, perdurable en el tiempo, de un carácter singular, desarrollada a la vez que consolidada, entre dos personas, a través de una interacción recíproca, que una vez establecido, va a proporcionar la búsqueda y a la vez el mantenimiento de una proximidad con esa figura de apego. Todo esto con el fin de poder obtener unos cuidados y una protección necesaria para poder lograr una sensación de bienestar y seguridad de manera tanto psicológica como física.

En la perspectiva actual de la Psicología Evolutiva durante todo el ciclo vital del ser humano, el concepto de apego se extrapola a cualquier relación que cumple los requisitos que se han enunciado anteriormente sobre el vínculo del apego en cualquier momento del ciclo vital. Es decir, se pueden tener: apego hermano pequeño y hermano mayor; apego hijo/a-padre o madre; apego nieto/a-abuelos/as; apego en parejas; apego con amigos

íntimos, etc. Aunque en la mayoría de las revisiones teóricas y en las teorías en Psicología Evolutiva se le sigue concediendo importancia y relevancia al primer tipo de apego que se produce, es decir, el que se establece entre la madre con su hijo/a, puesto que va a ser el que en alguna medida condicione el resto de vinculaciones que se vayan produciendo a lo largo de la vida del niño/a en su ciclo vital. (Lafuente & Cantero, 2015)

4.4.1.3. Las funciones del apego.

Según López (2014) y López & Ortiz (2014), el apego tiene una serie de funciones. La primera, es una función objetiva y se refiere a la función adaptativa para los hijos/as, los padres y el sistema familiar. Su sentido es favorecer la supervivencia, manteniendo una proximidad y un contacto físico de los hijos/as con sus padres y madres, que son los que les van a ofrecer una protección y unos cuidados durante su etapa infantil. La otra función del apego es subjetiva, y se refiere a la proporción de una seguridad emocional. Los sujetos quieren a sus figuras de apego, puesto que con ellas se van a sentir seguros, aceptados de manera incondicional, protegidos, y además les proporcionan unos recursos emocionales que van a ser necesarios para el bienestar de los sujetos apegados. Una pérdida o una ausencia de la figura de apego se va a percibir como una amenaza, como una pérdida irreparable, se van a sentir desprotegidos, desamparados; sería una situación de riesgo para ellos. Por lo cual, para poder cumplir las funciones básicas del apego (seguridad emocional y supervivencia), siguiendo a Feeney & Noller (1995), citado en López (2014, p. 105):

el vínculo de apego tiene cuatro manifestaciones básicas: 1) mantener y buscar la proximidad; 2) saber resistirse a una separación; 3) utilizar la figura de apego como una base de seguridad, para poder explorar el mundo exterior, de manera física y social y 4) buscar en la figura de apego el apoyo emocional necesario y el bienestar para poder sentirse seguro.

Además de las funciones básicas del apego, según López & Ortiz (2014), se puede hablar de otras funciones complementarias del apego:

- Poder ofrecer y saber regular la cantidad y la calidad de estimulación que van a necesitar los hijos/as para su desarrollo. En esta interacción privilegiada entre los progenitores con sus hijos/as se van a asentar las bases del desarrollo mental y de la comunicación.

- Las relaciones de apego seguras y adecuadas van a fomentar la salud física y psíquica de los niños/as. Además los niños/as con vínculos afectivos satisfactorios y estables se van a sentir más confiados, más seguros y más contentos.

- Las figuras de apego van a tener una influencia muy importante en el desarrollo social del niño/a, puesto que es en estas relaciones con su figura de apego, donde los niños/as van a aprender a comunicarse con el resto de los individuos (los iguales, otros componentes del sistema familiar, etc.). Con sus figuras de apego van a mantener una serie de contactos íntimos (abrazar y ser abrazados, besar y ser besados, sonreír y ser sonreídos, etc.), así como sistemas de comunicación tanto verbales como no verbales que van a mediar en las posteriores relaciones afectivas que vayan teniendo a lo largo de su ciclo vital.

- Las relaciones con las figuras de apego también van a ser privilegiadas para favorecer además de experiencias emocionales, experiencias de empatía (ponerse en el lugar del otro, así como tener la capacidad de vivenciar los estados emocionales de los otros). También desarrollar un conocimiento social, tener unos modelos de observación y establecer y relacionar identificaciones. Esta interiorización va a reforzar la tendencia de los hijos/as de aprender por imitación muchas de las conductas de sus figuras de apego.

4.4.1.4. El sistema de apego.

El sistema de apego va a surgir durante el curso de la evolución, puesto que va a aumentar las probabilidades de sobrevivir de los recién nacidos, ya que estos nacen sin capacidad para la locomoción, la alimentación por sí mismos y de defenderse por sí solos. Aunque los sistemas de apego son críticos en los primeros años de vida, van a estar presentes durante todo el ciclo vital, y se van a manifestar principalmente a través de tres componentes: las conductas de apego; el modelo mental de la relación; y las emociones y los sentimientos. (Lafuente & Cantero, 2015)

Las conductas de apego, según Lafuente & Cantero (2015), son manifestaciones que los individuos exteriorizan con el objetivo de lograr y de mantener una proximidad, un contacto y una comunicación con su figura o figuras de apego. Estas conductas de apego, cuando los niños/as son pequeños, pueden manifestarse de tres maneras:

- Las conductas de tipo señalizador, son las que el niño/a realiza para comenzar a interactuar con su figura de apego. Estas conductas pueden ser balbuceos, sonrisas, vocalizaciones, etc.;
- las conductas aversivas, que son el llanto o comportamientos agresivos, como rabieta para llamar la atención de la figura de apego, etc.;
- las conductas activas, que van a llevar al niño/a hacia su figura de apego. Un ejemplo son los abrazos, las conductas motrices de seguimiento y aproximación, etc.

Estos tipos de conductas de apego tienen también unas variantes y unas reacciones diferentes por parte de la figura de referencia. Por ejemplo, la conducta del llanto puede ser un llanto por dolor, por hambre, por soledad, por incomodidad, etc. Durante todo el ciclo vital, las conductas de apego van a ir modificándose de una manera menos visible. Aunque en la etapa de la niñez, se van activando de una manera frecuente, cuando se llega a la adolescencia y a la adultez, no se activan con tanta frecuencia, ya que las manifestaciones de las emociones ya están mejor controladas y más interiorizadas.

El modelo mental de la relación. Es un conjunto de representaciones mentales que son dinámicas y están interrelacionadas. Éstas van a constituir un ensamblaje de los pensamientos, los recuerdos, las normas, etc., de manera consciente o inconsciente. Son una herramienta para organizar toda la información más relevante para el apego. El modelo mental va a incluir: un concepto acerca de la figura de apego (disponibilidad, accesibilidad, etc.) y también sobre los demás; un concepto acerca de sí mismo; creencias, recuerdos, actitudes y expectativas acerca de la relación con la figura de apego; una serie de reglas o normas para saber regular los afectos y las conductas; unas metas y unas necesidades en relación con el apego; unos planes enfocados a conseguir esas metas; y

por último una visión del mundo social y físico en el que se va a situar esa relación con la figura de apego. Este modelo mental, se va a originar a partir de las interacciones diádicas que las personas interpretan. Además, tiene una parte objetiva (sucesos reales) y otra subjetiva (interpretación que hacen los sujetos de la situación). (Lafuente & Cantero, 2015)

Siguiendo con Lafuente & Cantero (2015), es importante saber, que del modelo mental va a depender la calidad del apego. Esto es debido a que:

[...] Una persona que tiene un concepto positivo de su figura de apego (cariñosa, cooperadora, disponible) y de sí mismo (competente, digno de ser querido), unos buenos recuerdos sobre las relaciones pasadas, y consecuentemente unas buenas expectativas sobre las relaciones futuras, mostrará un apego de buena calidad, es decir, un apego seguro; en cambio, una persona que forma un concepto negativo de su figura de apego (rechazadora, poco accesible, distante, inconsistente) y consecuentemente un concepto negativo de sí mismo (incompetente, carente de valor), que tiene malos recuerdos de sus relaciones pasadas y genera malas expectativas respecto a las futuras, desarrollará un apego de mala calidad, es decir, inseguro. (p. 65)

El último componente del sistema de apego son **las emociones y los sentimientos**. López & Ortiz (2014) afirman que, las emociones van a informar al sistema cognitivo y conductual acerca de las situaciones; si son favorables para conseguir la meta o por el contrario son peligrosas. De esta manera influyen en la energía del individuo para abandonar o para continuar en conseguir esa meta. La formación de vínculos afectivos, según Lafuente & Cantero (2015), van a despertar sentimientos agradables, se van a desarrollar rápidamente y van a tender a ser duraderos, por lo que la calidad del vínculo de apego va a influir de manera importante en la regulación de las emociones afectando positiva o negativamente a esa calidad del apego.

Por último, en la Figura 2, se muestra el modelo de interrelaciones entre los tres componentes del sistema de apego según Lafuente & Cantero (2015).

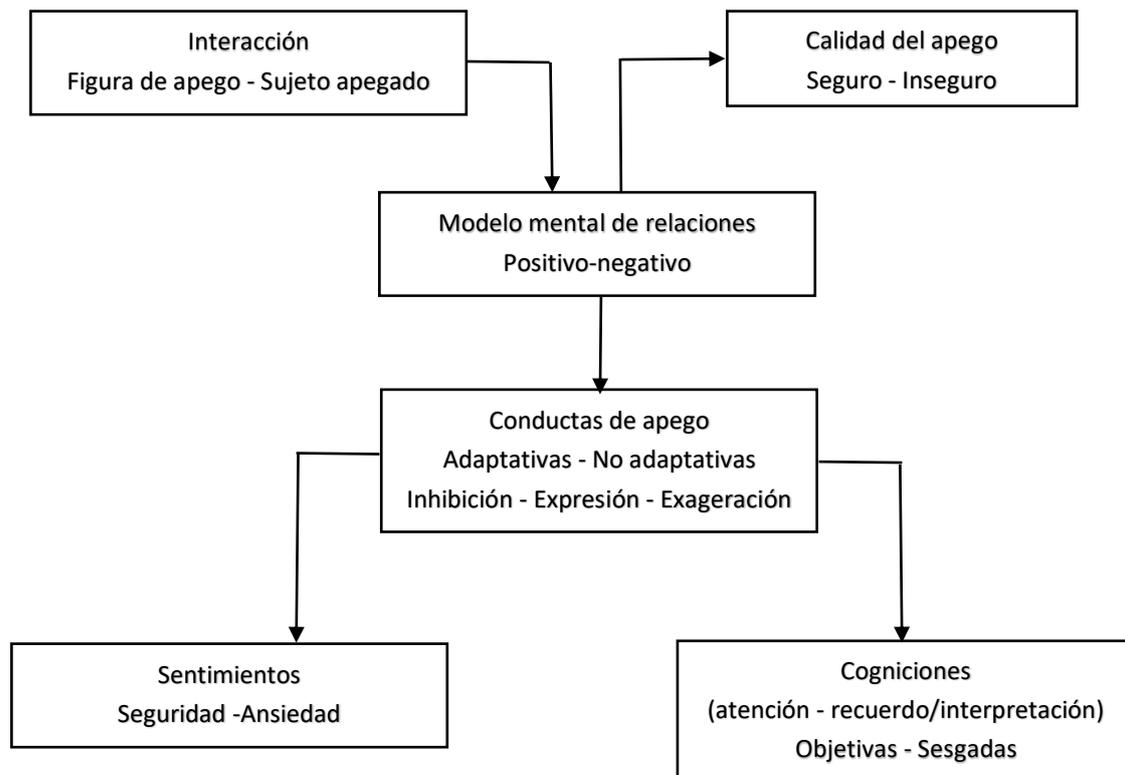


Figura 2. *Modelo de interrelaciones entre los tres componentes del sistema de apego.*
Fuente: Lafuente & Cantero (2015)

4.4.1.5. Evolución y desarrollo del apego a lo largo del ciclo vital

Según López (2014), la historia del apego durante todo el ciclo vital, va a estar muy condicionada por los diferentes roles de los sistemas familiares que se van a desempeñar dentro de ellos: cuando se es niño/a las figuras de apego pueden ser los progenitores, los hermanos/as, los abuelos/as, etc.; siendo adultos, las figuras de apego pueden ser el cónyuge o los padres y las madres; y por último cuando se es viejo, las figuras de apego pueden ser el cónyuge y los propios hijos/as o incluso los hermanos/as.

4.4.1.5.1. El desarrollo del apego en la infancia.

Según las fases expuestas en el Capítulo 1 del ciclo vital familiar, después de formar una pareja, cuando se deciden a tener un hijo/a, los padres y madres primerizos/as, tendrán que adquirir unos roles nuevos (ser padre o madre). Y con el nacimiento del bebé comenzará el inicio del apego por parte del recién nacido. Esta formación del primer apego va a pasar por varias etapas desde que el niño/a nace, según López (2014), López & Ortiz (2014) y Lafuente & Cantero (2015):

- 1) De los 0 a los 3 meses, los bebés no saben establecer diferencias entre los que están interactuando con ellos. Van a poner de manifiesto preferencias claras por estímulos de tipo social (la voz, el rostro humano, etc.). La actividad del bebé va a estar regulada a través de los ritmos biológicos, a los cuales se van a adaptar los adultos. En estos momentos de la vida del bebé, se comienza la sincronía interactiva entre la madre y su hijo/a a través de las respuestas que tiene hacia la atención del bebé, ya sea por su llanto, el proporcionarle unos cuidados básicos y

- elementales (cambiarle el pañal, asearle, etc.), el hablar al bebé continuamente para familiarizarse con la voz de su figura de apego, estimularle, etc.
- 2) De los 3 a los 6 meses, comienza a existir una preferencia por interactuar con los adultos que le cuidan habitualmente, pero todavía no rechazan a los desconocidos. La interacción comienza a ser más flexible, pero todavía los bebés no van a rechazar cuidados de otras figuras que no sean sus cuidadores principales. Aunque ya comienzan una serie de conductas infantiles precursoras del primer apego, como la sonrisa diferencial (el bebé sonríe de manera espontánea y con mayor amplitud a sus cuidadores principales), la vocalización diferencial (va a comenzar a vocalizar de manera más frecuente ante las futuras figuras de apego que con desconocidos), el llanto diferencial (el bebé llorará cuando sus futuras figuras de apego salen de su campo de percepción y no cuando sale un desconocido), y por último la interrupción diferencial del llanto (donde el llanto del bebé cesará ante la figura materna o paterna, cuando lo levantan en brazos).
 - 3) De los 6 meses al primer año de vida, comienza la formación del primer apego, el bebé comienza a experimentar un miedo a los extraños, comienza la afiliación y la exploración. El bebé rechaza a los desconocidos y muestra preferencia por sus figuras de apego, a las cuales ya reconoce y las evoca, gracias a la permanencia y la proximidad de esa figura, a la memoria y a las capacidades de representación. Con lo cual el sistema de apego a esa edad ya comienza a estar claramente formado, el bebé reacciona ante las separaciones breves con ansiedad y protesta, rechaza y desconfía de los desconocidos. Comienza a usar a esa figura de apego como base sustentadora desde la que explorar el mundo exterior tanto de manera física como social. De esta manera, en presencia de los padres y las madres podrán interactuar también con personas desconocidas para ellos.
 - 4) Desde el primer año hasta los seis años. Una vez pasado el primer año y quedando bien establecido el vínculo de apego, los niños/as van a ir adquiriendo un grado de independencia respecto de las figuras de apego gracias al desarrollo de nuevas capacidades como la locomoción, las capacidades verbales y las intelectuales. Durante estos años se van a exigir ciertas readaptaciones en este proceso de vinculación, con ganancias y pérdidas de privilegios. Las figuras de apego durante estos años normalmente van a ser los padres y las madres, y con carácter secundario también los hermanos u otros familiares que tengan una interacción de calidad con ellos. Se van a ir produciendo cambios lentos en el vínculo del apego desde el primer año. Pero de manera continua, los niños/as irán teniendo nuevas capacidades mentales, van a ir adquiriendo la experiencia del retorno de la figura de apego cuando se ausenta, de esa manera podrá aceptar las breves separaciones. A medida que van creciendo los/as niños/as, el contacto físico no será tan continuo y estrecho como al principio. Aunque en los momentos de más aflicción (como una enfermedad de la figura de apego), o de separaciones debido a una hospitalización, o por el ingreso en la Escuela Infantil, se van a activar de sobremanera esas conductas de apego, pudiendo reaccionar de una manera similar a como cuando eran bebés.
 - 5) Desde los 6 a la adolescencia. Entorno a los 4-6 años, los/as niños/as habrán desarrollado sus capacidades o habilidades de comunicación verbal, así como ampliado su conocimiento social y su capacidad de autocontrol. Esto les va a

colocar en una situación óptima, totalmente adecuada para el comienzo de los aprendizajes escolares, y las relaciones con las figuras de apego serán más armónicas y satisfactorias. Se sentirán seguros/as con sus progenitores, ya que habrán construido durante su primera infancia una serie de sentimientos propios y de conocimientos, teniendo la representación de las madres y los padres como figuras eficaces e incondicionales para ellos/as. De todos los periodos, este suele ser el más gratificante para toda la familia. Para afianzar una seguridad en el apego, los padres y madres deben aceptar a sus hijos/as de manera incondicional con independencia de muchos factores, como el rendimiento escolar, pequeñas discrepancias diarias, etc. Deben ayudarles a superar todos los obstáculos que se ponen por delante de ellos/a en el día a día, deben construir con sus hijos/as un proyecto de vida personal que les proporcione felicidad e ilusión, a pesar de los problemas y obstáculos que puedan tener en el camino de su vida.

4.4.1.5.2. El desarrollo del apego en la adolescencia.

Siguiendo con López (2014) y López & Ortiz (2014), cuando los niños/as llegan a la pubertad y a la adolescencia, las relaciones con sus figuras de apego principales de la infancia van a seguir siendo fundamentales para ellos, todavía necesitan de su disponibilidad y su incondicionalidad para poder sentirse seguros y poderse abrir a otro tipo de relaciones sociales con amigos/as además de las primeras experiencias con parejas. Este vínculo de apego es muy variable en función de la familia y de unos adolescentes a otros, puesto que el proceso de la adolescencia puede conllevar una crisis de manera inevitable que va a suponer la conquista por parte del adolescente de la autonomía frente a sus figuras de apego principales, estas crisis pueden ser pacíficas o conflictivas, dependiendo del adolescente y de la familia. Pero va a implicar un cambio, a veces drástico, en el sistema de relaciones de las madres y los padres con sus hijos/as adolescentes a la par que también supondrá un cambio en el sistema de relaciones que mantenían con los iguales. En la adolescencia existe una ambivalencia de los adolescentes con sus padres y madres. Esta ambivalencia tiene una serie de manifestaciones, como son: 1) En algunos momentos (situaciones satisfactorias con los iguales por ejemplo), no necesitan a las figuras de apego e incluso quieren y desean que estén lejos, pero en otras (cuando están tristes o enfermos por ejemplo), vuelven a necesitar a sus figuras de apego de manera similar a cuando eran pequeños; 2) Algunos siguen confiando incondicionalmente en sus padres y madres y saben reconocer que si los pierden sería algo muy difícil para ellos de soportar, pero a la par se van distanciando más tiempo de ellos; 3) En algunas situaciones, las relaciones con las figuras de apego son bastante armónicas y con contenidos muy positivos, pero en otros casos puede volverse conflictivas y llegar a ser dramáticas; 4) La comunicación puede ser en algunas situaciones o aspectos fluida, pero en otros aspectos los contenidos de la comunicación se pueden ocultar o rechazar de manera explícita o implícita; 5) Determinadas actividades que se realizan con las figuras de apego principales pueden ser gratificantes y deseadas para el adolescente, mientras que otras pueden no tener la aceptación de éste bajo ningún concepto; 6) Los afectos de los adolescentes hacia sus figuras de apego principales pueden ser muy contradictorios: tener vergüenza de sus padres y madres, pero también orgullo, odio y amor, rechazo y aceptación, etc. (López, 2014)

Tras lo expuesto, es importante para mantener ese vínculo positivo con los hijos/as que las relaciones familiares sean armoniosas y efectivas durante la etapa de la adolescencia. Es significativo, por parte de todos los padres y las madres, desde que los hijos/as son muy pequeños, poseer unas competencias parentales vinculares adecuadas, efectivas y positivas. Para lo cual precisarán en algunas ocasiones, reforzar o entrenar sus habilidades en dichas competencias desde sus diferentes componentes. Como por ejemplo la comunicación asertiva, positiva y cálida con los hijos/as, la escucha activa, el reconocimiento y la regulación de las emociones, la empatía, el afecto positivo, la estimulación de la confianza desde que los/as niños/as son muy pequeños/as. De esta manera aumentará la probabilidad de que cuando el/la niño/a llegue a la adolescencia, confíe en sus figuras de apego principales, se eviten conflictos e incluso problemas mayores.

4.4.1.5.3. El apego en la adultez.

El apego en la adultez según López (2014), ha sido menos estudiado que el apego infantil. En primer lugar, por la gran variedad de situaciones y de estados en las que los adultos viven (solteros/as, viudos/as, casados/as, viviendo con sus padres, viviendo en otros países, etc.), por lo cual es bastante complicado hacer generalizaciones sobre el vínculo del apego en la adultez. Otro punto de vista es el desarrollo del apego que el adulto ha tenido durante la infancia, la adolescencia y la juventud, que va a ser diferente de un adulto a otro, puesto que cada persona ha tenido un estilo relacional familiar muy diferente. Aun así, existen estudios acerca del apego adulto (Hazan & Shaver, 1987; Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan, Campa & Gur-Yaish, 2006), que afirman que el sistema de apego en la adultez cumple las mismas funciones que en la infancia, aunque los contenidos de los componentes principales del apego, como son las conductas de apego, los modelos mentales y los sentimientos, no van a ser los mismos, ya que existe un cambio en las capacidades mentales, unos recursos de comunicación diferente, y unos aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, que van a hacer que las manifestaciones fundamentales del vínculo del apego: el mantenimiento y la búsqueda de la proximidad con la figura de apego; el saber resistirse a una separación; la búsqueda de una seguridad y apoyo emocional para poder sentirse seguro, van a ser diferentes respecto al apego infantil. (Lafuente & Cantero, 2015; López, 2014; López & Ortiz, 2014)

El adulto, según López (2014), puede tener un apego simétrico con su pareja, incluso con algún amigo/a íntimo, incluso con sus progenitores; pero con los hijos/as el apego será asimétrico, será el niño/a pequeño/a el que establezca el apego con sus padres y madres. También, respecto a la infancia, el único vínculo afectivo importante que van a tener los niños/as, es el apego con sus cuidadores principales. A medida que van creciendo, se van dando más vínculos afectivos, como puede ser la amistad, etc, y en la adultez, además se podrán dar los vínculos sexuales (la atracción, el deseo y el enamoramiento), y los vínculos que están asociados al sistema de cuidados. De manera que, cuando una persona adulta se apega a otro adulto que tiene un apego recíproco con él/ella y con el cual comparte varios vínculos afectivos (como la amistad, un vínculo sexual, etc.), y son cuidadores unos de los otros, la separación o los conflictos que puedan tener estas dos personas pueden causar un gran impacto, debido a la complejidad que tienen este tipo de relaciones vinculares. Otro aspecto a tener en cuenta es que la búsqueda

de proximidad va a ser diferente en los adultos, puesto que comprenden que las distancias no van a conllevar una pérdida, y que también existen medios de comunicación a distancia, como son los teléfonos e internet, donde saben que en cualquier momento pueden contactar con su figura de apego. El modelo mental de las figuras de apego en la adultez va a ser más estable y a la vez más complejo respecto a la infancia, puesto que los adultos van a ser menos cambiantes y también han vivido más experiencias.

4.4.1.6. Los estilos de apego en la infancia y en la adultez.

Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978) describieron tres formas de apego básicas en la primera infancia: el apego seguro, el ansioso-ambivalente y el evitativo. En posteriores investigaciones desarrolladas por Main & Solomon (1986, 1990), aparece un nuevo patrón de apego, el apego desorganizado. Estos estilos de apego según López (2014) van a permanecer bastante estables durante la infancia debido a la constancia en el entorno y la estabilidad del propio sistema de apego (conducta de apego, representación mental y emociones y sentimientos).

El apego seguro, según Melero (2008), se caracteriza principalmente porque los/as niños/as van a poseer un modelo de representación mental de confianza básico, tanto en sí mismo como en los demás, lo que le va a permitir afrontar el mundo de una manera más relajada y positiva. El estilo de apego seguro se va a relacionar con unas experiencias ricas y positivas en la interacción parental, donde se destaca la sensibilidad por parte de los padres y las madres. Esta sensibilidad parental es concebida según Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978) como las capacidades o habilidades que tienen los padres y las madres de percibir, saber interpretar y responder adecuadamente a las demandas de sus hijos/as. Los padres y las madres de niños/as con apego seguro se implican más con ellos; son afectuosos; tienen la capacidad de atender a sus hijos/as en los momentos de malestar o cuando necesitan cuidados; saben interpretar sus señales; saben reconocer e identificar sus emociones, saben cómo ayudarles a identificar sus emociones y darles nombre; tienen una comunicación positiva, asertiva, cálida con sus hijos/as; aceptan a sus hijos/as de manera incondicional, con su forma de ser y sus peculiaridades; interaccionan con sus hijos/as en sus actividades (en el juego, en el ocio, la alimentación, etc.), están disponibles y accesibles. Asimismo, tienen una carencia de rigidez cuando están tratando al niño/a, al igual que una buena expresividad emocional con éstos (Lafuente & Cantero, 2015). En la Figura 2 se muestra un esquema donde se resume el proceso de formación de un apego seguro infantil.

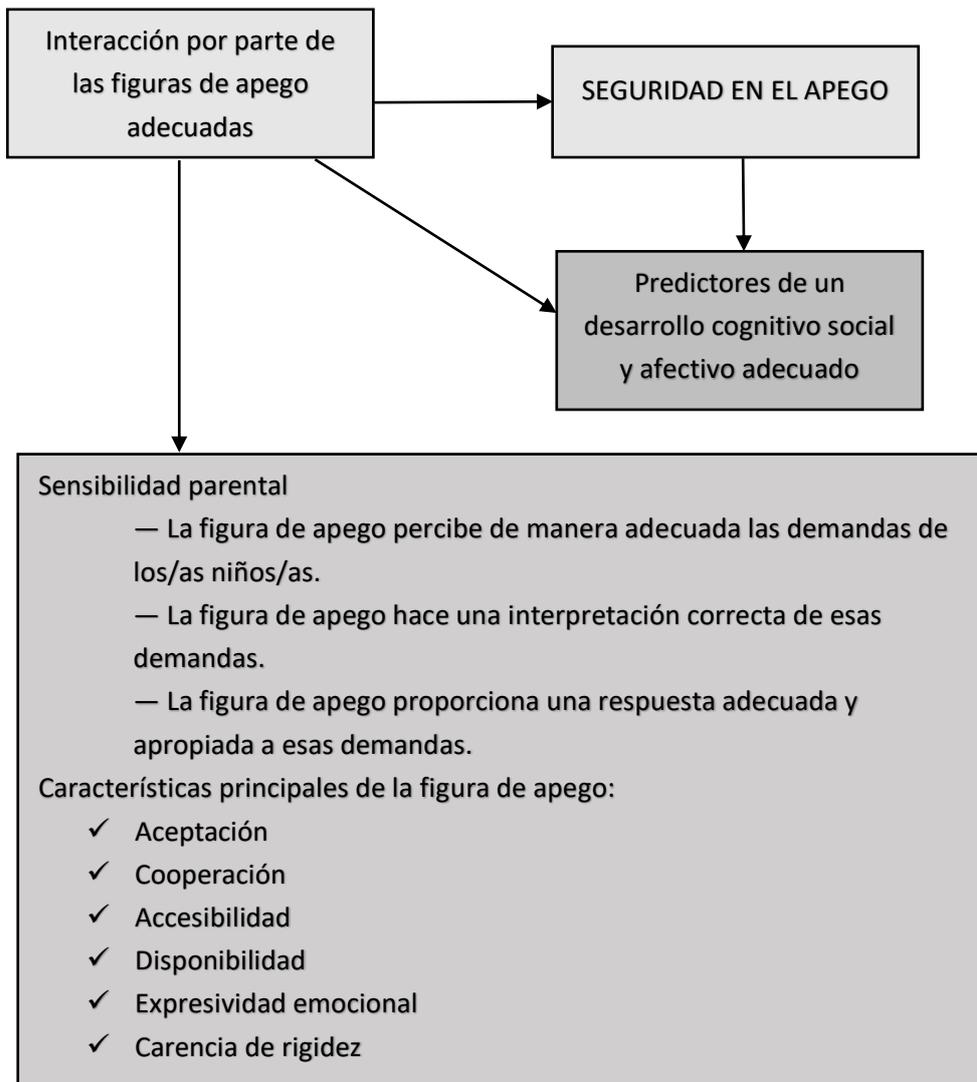


Figura 3. *Proceso de formación del apego seguro.*

Fuente: Adaptado de Lafuente & Cantero (2015)

El apego inseguro. Según Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978), la dimensión de sensibilidad-insensibilidad de los progenitores con respecto a sus hijos/as se va a relacionar de manera íntima con la seguridad-inseguridad en el apego. Es decir, los hijos/as de padres y madres que desarrollan un vínculo inseguro, lo van a hacer por la insensibilidad de éstos, describiendo la insensibilidad como todo lo contrario a la sensibilidad. Las características más importantes de esta insensibilidad son: tener una percepción inadecuada a las demandas de los niños/as (es decir, ante las señales de los hijos/as, estas figuras de apego, tienden a no responderlas o a distorsionarlas interpretándolas en función de sus propias necesidades, con una falta de empatía, sin saber adaptarse al punto de vista de sus hijos/as); interpretación incorrecta de las demandas de los niños/as; proporcionar respuestas inadecuadas o directamente no proporcionar respuestas a las demandas de los niños/as, con lo que se van a generar interacciones sin sincronía entre la figura de apego y los niños/as. Esta interacción insensible puede tener diferentes formas de respuesta de las figuras de apego dando lugar a tres tipos de patrones

de apego inseguro: el apego evitativo, el ansioso-ambivalente y el apego desorganizado. En la Figura 3 se resume ese proceso de formación de los tres tipos de apegos inseguros en la infancia.

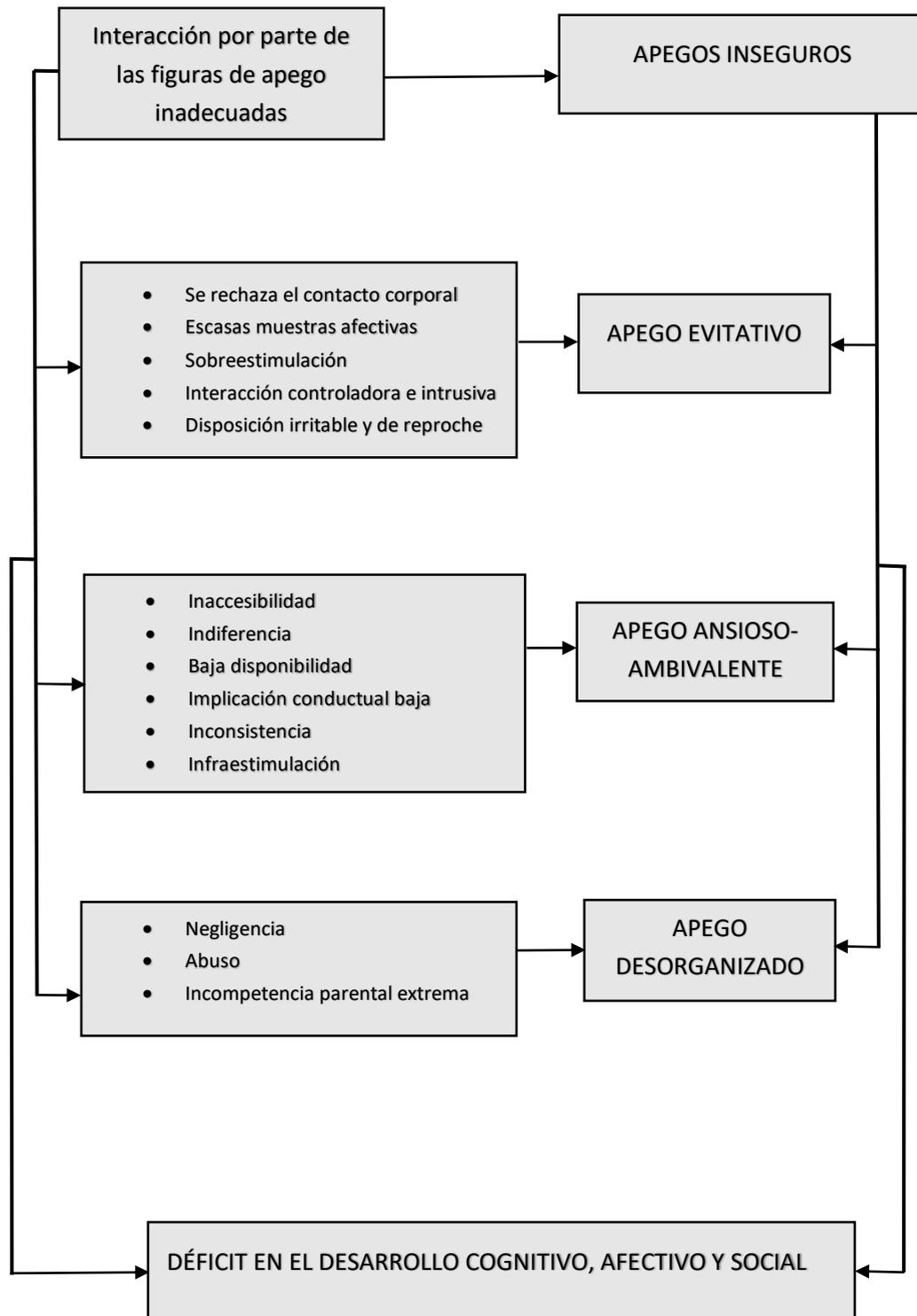


Figura 4. Proceso de formación de los apegos inseguros.

Fuente: Adaptado de Lafuente & Cantero (2015)

El apego en los adultos. Según Melero (2008), tiene en común con el apego infantil la búsqueda de protección y seguridad emocional. Para diferenciar los diferentes patrones de apego en el adulto, se toma como punto de partida la forma en que cada adulto actúa para lograr esa protección y seguridad emocional, que está fundamentada en conductas y estrategias que desde la infancia le han sido útiles. Según Bartholomew & Horowitz (1991), el apego adulto tiene cinco tipos de estilos: el apego adulto seguro; el apego adulto ambivalente (o preocupado o dependiente); el apego adulto evitativo-alejado (o distante o huidizo-alejado); el apego adulto evitativo-temeroso; y por último el apego adulto desorganizado. Estos patrones de apego tienen puntos en común con los estilos de apego en la infancia, aunque los sistemas de apego difieren (tanto en la conducta de apego, las representaciones mentales y las emociones y los sentimientos) respecto de la infancia.

Los individuos con apego adulto seguro, según Lafuente & Cantero (2015), han tenido un trato positivo por parte de sus figuras de apego en la infancia, van a poseer un concepto positivo de los demás y de sí mismo. Van a desarrollar una autoestima elevada que va a implicar el sentirse satisfechos, autoeficaces, apreciados y capaces de explorar. Es decir, son capaces de realizar planes de futuro de manera autónoma y activa. Estos individuos se van a describir a sí mismos, como que son fáciles de conocer, tienen buen trato, creen gustar a la mayoría, suelen tener buenas intenciones, se puede confiar en ellos y además tienen una buena capacidad de respuesta.

Los individuos con apego adulto ambivalente poseen un modelo negativo de sí mismos, puesto que van a tener una baja autoestima, una capacidad de respuesta baja, pero van a tener un concepto positivo del resto de la gente. Este estilo se caracteriza también por tener una falta de valía que va a derivar en una actitud más dependiente con respecto a sus figuras de apego y un deseo de conseguir en todo momento su aprobación. Tienen dudas sobre sí mismos, se sienten menospreciados por los demás, incomprendidos, culpabilizados. Ellos se perciben a sí mismos como personas cálidas, aunque la gente de su alrededor no perciba eso de ellos. Son desconfiados de la capacidad de respuesta y disponibilidad de sus figuras de apego, por lo que creen que es mejor estar cerca de estas figuras, ser complaciente con ellas, pero mantener una actitud vigilante con estas figuras de apego, es decir van a mostrar una preocupación alta con las relaciones. (Melero, 2008; Lafuente & Cantero, 2015)

Los individuos con apego adulto evitativo-alejado, van a poseer un modelo positivo de sí mismos pero negativo de los demás. Su autoestima va a estar basada en los logros de metas y los elogios reales. Es decir, su autoconcepto positivo va a estar ligado a su autoeficacia, debido a que, en su infancia, fueron reforzados por parte de sus figuras con los logros, son personas muy perfeccionistas, que necesitan éxito, suelen ser adictos al trabajo y se implican demasiado en tareas y actividades para obtener logros. En las relaciones afectivas presentan incomodidad cuando están en la intimidad, niegan las relaciones afectivas y se consideran que son suficientes emocionalmente. De este modo intentan ser invulnerables a posibles rechazos por parte de sus figuras de apego o a sentimientos negativos. (Melero, 2008; Lafuente & Cantero, 2015)

Los individuos con apego adulto evitativo-temeroso, van a poseer un modelo negativo de sí mismo y también de los demás, poseen baja confianza en sí mismos, con lo cual van a necesitar continuamente de la aprobación de sus figuras de apego, se van a sentir

incómodos cuando están en la intimidad y no van a apreciar las relaciones afectivas. Este patrón de apego ocurre con frecuencia en adultos que fueron adoptados en su infancia. Se diferencia del evitativo-alejado en que, en este último, su autoestima va a estar basada en logros, y en cambio en el evitativo-temeroso, la autoestima va a estar basada en la aprobación de los demás. Encontrarán la seguridad cuando obtienen esa aprobación por parte del resto de los individuos. Necesitarán una continua afirmación y reconocimiento por parte de los demás. Evitarán la proximidad por miedo al dolor que les causaría perder a su figura de apego o que sean rechazados. (Melero, 2008; Lafuente & Cantero, 2015)

Por último, el estilo de apego adulto desorganizado, según Main & Solomon (1986), citado en Melero (2008), se suele dar en adultos que han tenido un patrón de apego desorganizado en su infancia. Es decir, el comportamiento paterno y materno fue atemorizante y desestructurado incluyendo a veces la negligencia parental o incluso abusos, lo cual causaba una desorganización en su comportamiento. En este estilo de apego, la conducta de apego es desorganizada, buscan una proximidad a su figura de apego a la vez que intentan crear una distancia mental, es decir una evitación. Tiene muchas similitudes al patrón de apego adulto evitativo-temeroso, pero con la diferencia de la calidad de las actuaciones por parte de sus padres y sus madres y el grado en el que fue dañado el apego en la infancia, que en el caso del desorganizado se estaría hablando de extremos de incompetencia parental y de insensibilidad parental, con pésima calidad parental. Este estilo de apego no forma parte de los patrones de estilo adulto definido por Bartholomew & Horowitz (1991).

Sintetizando lo expuesto sobre los estilos de apego adulto, Bartholomew & Horowitz (1991) organizaron los distintos patrones de apego adulto en función de la intersección de los modelos o conceptos de sí mismo con los modelos o conceptos que tienen los demás, obteniendo los cuatro estilos de apego adulto expuestos en la Tabla 11.

Tabla 12

Estilos de apego adulto en el modelo de Bartholomew & Horowitz (1991).

		Modelo de sí mismo (dependencia)	
		Modelo positivo (dependencia baja)	Modelo negativo (dependencia alta)
Modelo del otro (Evitación)	Modelo positivo (Evitación baja)	SEGURO Cómodo con la intimidad y la autonomía	PREOCUPADO (AMBIVALENTE) Abiertamente dependiente Preocupado con las relaciones
	Modelo negativo (Evitación alta)	DISTANTE (EVITATIVO-ALEJADO) Negación del apego Despegado de la intimidad y contrario a la dependencia	TEMEROSO (EVITATIVO-TEMEROSO) Temor del apego Temeroso de la intimidad y socialmente evitativo

Nota. Fuente: Lafuente & Cantero (2015)

4.4.2. La resiliencia en la familia.

La resiliencia, según Cyrulnik (2002) (citado en Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo, 2015), se define como la “capacidad de mantener un proceso de crecimiento y desarrollo suficientemente sano y normal a pesar de las condiciones de vida adversas” (p.51). Se puede ser resiliente respecto a algunos ámbitos y no respecto a otros, por ejemplo puede existir una resiliencia en la familia pero no en la escuela. También se puede ser resiliente respecto a las etapas del desarrollo, puede existir resiliencia en la adolescencia pero no en la infancia.

Según Barudy & Dantagnan (2010), la resiliencia va a ser posible gracias a la combinación de atributos, tanto personales, como sociales, familiares y culturales. Esta combinación va a permitir que algunas personas puedan desarrollar diferentes disposiciones reflexivas para así saber combinar distintos factores, relaciones interpersonales y recursos para poder afrontar y superar muchos problemas. El concepto de resiliencia se puede aplicar tanto a las madres como a los padres (resiliencia secundaria), así como a los/as hijos/as (resiliencia primaria). Pero la capacidad infantil de resiliencia va a depender de las capacidades y habilidades acerca de la resiliencia de los padres y las madres.

La manifestación de la resiliencia más importante en los/as niños/as se va a lograr siguiendo a Barudy & Dantagnan (2010), con el desarrollo de una seguridad en el apego, resultado de unos cuidados adecuados, una estimulación, una proximidad, una protección, respuestas adecuadas, sensibilidad y el afecto. En este desarrollo sano para los niños/as, según Barudy & Dantagnan (2010), éstos van a ir reforzando sus habilidades y capacidades en muchos ámbitos del desarrollo hasta que alcancen su madurez, pudiendo hacer frente a cualquier desafío, experiencias difíciles, incluso traumas, sin que esto les produzca un daño irreversible.

Según Walsh (2004), citado en Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo (2015), se define la resiliencia familiar como un “proceso dinámico que permite a la familia, como sistema abierto, reaccionar positivamente ante las amenazas y retos del entorno, saliendo fortalecida de dichas situaciones” (p. 52).

Walsh propuso un modelo que contiene tres componentes clave en cualquier proceso de resiliencia en la familia, estos son: los sistemas de creencias, los patrones de organización y los procesos comunicativos. Estos componentes del modelo de Walsh se muestran en la Tabla 12.

Siguiendo con Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo (2015), los sistemas de creencias van a ser los responsables de construir y atribuir con un significado las experiencias familiares. Los patrones de organización se construirán teniendo en cuenta las normas externas e internas que conceden una configuración única a cada una de las familias; y los procesos comunicativos se definen como el medio a través del cual, los sentimientos, informaciones y aspiraciones, van a transcurrir en el seno de la familia para poder así compartir ideas, poder negociar diferentes estrategias de acción en los conflictos, y saber plantear diferentes soluciones. Cada uno de estos componentes va a

representar una base para sustentar los sistemas familiares y poder así contribuir de una forma decisiva a la calidad en las distintas interacciones en el sistema familiar.

Tabla 13

Claves de la resiliencia familiar según Walsh (2004).

Dimensiones	Procesos clave
Sistemas de creencias de la familia	<p>Dar sentido a la adversidad, “normalizando la adversidad y las crisis”.</p> <p>Perspectiva positiva, manteniendo una actitud optimista ante la vida.</p> <p>Trascendencia y espiritualidad ante la vida.</p>
Patrones de organización	<p>Flexibilidad para reorganizarse ante los retos y para mantener el sentido de continuidad.</p> <p>Conexión, compromiso mutuo, manteniendo un equilibrio respecto a las necesidades y diferencias entre sus miembros.</p> <p>Recursos sociales y económicos, movilización del apoyo de los parientes o de la comunidad en tiempos de necesidad.</p>
Procesos comunicativos	<p>Claridad, coherencia y certeza en los mensajes de la familia.</p> <p>Expresión emocional abierta, comparten emociones, toleran las diferencias, usan el humor y evitan culparse unos a otros.</p> <p>Resolución colaborativa de problemas, actúan con rapidez, discuten con claridad y franqueza, abordando tanto los aspectos prácticos como los emocionales.</p>

Nota. Fuente: Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodrigo (2015)

Según Martín, Tomás, Cabrera, Miranda & Rodrigo, (2015):

Todas estas características favorecen los procesos adaptativos de las familias ante las adversidades para establecer, favorecer y reforzar los lazos que les unen, satisfacer las necesidades individuales de los miembros de la familia en situaciones de crisis o en presencia de sucesos perturbadores, así como las estrategias que siguen para afrontar las amenazas a su estabilidad como sistema familiar. (p. 53)

4.5. El involucramiento parental.

Por último, Gómez & Muñoz (2015), definen el involucramiento parental como “la capacidad parental para mantenerse interesado, atento y conectado con las experiencias y actividades cotidianas del niño/a, participando activamente en su desarrollo”. (p. 7)

El involucramiento parental va a implicar una dedicación y una responsabilidad, además de un compromiso y una accesibilidad con los hijos/as. Este componente de las competencias parentales de tipo vincular, abarca gran parte de los conocimientos, las habilidades y las prácticas que los padres y las madres han de poseer para el ejercicio parental positivo. En esta implicación o involucramiento parental la variable más importante a tener en cuenta es la calidad del tiempo que los padres y madres dedican a sus hijos/as en su día a día. Es decir, la accesibilidad que tienen los hijos/as hacia sus figuras de apego, el compromiso que deben de tener los padres y las madres a pasar tiempo de calidad con sus hijos/as ya sea realizando diferentes actividades adecuadas a su edad (juegos, ocio, acompañamiento y apoyo, tiempo compartido), en el cuidado de las necesidades de los hijos/as, en el fomento de la autonomía, en la supervisión de lo que hacen, en el establecimiento de normas y límites, etc. Todas estas acciones de implicación de los padres y las madres se deben realizar desde la base del vínculo afectivo positivo. Es decir, fomentando una confianza, una empatía, una regulación de emociones, para poder así reforzar ese vínculo y además favorecer un apego seguro con los hijos/as.

En el Capítulo 6, se recogen los resultados de la investigación cualitativa en cada uno de estos cuatro componentes de las competencias parentales vinculares (mentalización, sensibilidad parental, calidez emocional e involucramiento parental). Esta labor, se realizará mediante un enfoque integrador, considerando que estas competencias parentales de tipo vincular se pueden entender desde múltiples enfoques y perspectivas teóricas, integrando además una serie de variables desde el punto de vista del conocimiento, las habilidades y las prácticas.

2ª PARTE
MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. Metodología.

5.1. Planteamiento del problema.

Las investigaciones sobre competencias parentales y parentalidad positiva mayoritariamente están restringidas a familias en riesgo de exclusión social⁸, y basadas en talleres educativos familiares con actividades para la mejora de competencias enfocadas a este tipo de familias. Existe una carencia de investigaciones sobre competencias parentales y parentalidad en familias que no están en riesgo de pobreza o exclusión social, sobre todo en cuanto a competencias parentales de tipo vincular se trata.

Analizar competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo es un proceso complejo donde intervienen multitud de factores, por lo que este trabajo de investigación se va a realizar bajo una mirada integral, considerando que las competencias parentales vinculares se pueden entender desde múltiples enfoques y perspectivas teóricas, integrando a su vez un número significativo de variables desde el punto de vista del conocimiento, las habilidades y las prácticas.

La pregunta de investigación planteada en este trabajo es la siguiente:

¿Cuáles son las fortalezas, debilidades y potencialidades que tienen los padres y madres acerca del conocimiento, habilidades y prácticas de sus competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo?

Esta pregunta tiene una vinculación clara con los objetivos de la investigación, y está totalmente en consonancia con la naturaleza de esta investigación cualitativa y va a estar presente a lo largo de todo el proceso analítico. Los objetivos generales de esta investigación son los siguientes:

- Obtener un conocimiento aproximado sobre la cognición y las habilidades que tienen un grupo de padres y madres en sus competencias parentales de tipo vincular.

⁸ Según la Comisión Europea una persona está en riesgo de pobreza y exclusión social si cumplen estos 3 puntos:

1. **Cuando no se alcanza un 60 % del Salario mínimo del país (645,30 Euros) aun recibiendo ayudas del Estado. Eso serían 387,18 Euros**
2. Cuando existe **desempleo de larga duración en gran parte de los miembros de la familia.**
3. **Cuando las personas no pueden acceder a más de 4 de estos 9 puntos**
 - a) Pagar el alquiler o las facturas de servicios públicos
 - b) Calefacción adecuada
 - c) No poder enfrentarse a gastos inesperados
 - d) Comer Carne, Pescado o Proteínas equivalentes cada 2 días
 - e) Una semana de vacaciones fuera de casa
 - f) Un coche
 - g) Una lavadora
 - h) Una televisión en color
 - i) Un teléfono

(Madrigal, 2014)

- Describir características de la práctica del ejercicio parental de un grupo de padres y madres desde el punto de vista de sus competencias parentales de tipo vincular.
- Descubrir cuáles son las fortalezas, debilidades y potencialidades de los padres y las madres en estudio acerca del conocimiento, habilidades y prácticas de sus competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo.

5.2. El estudio de casos.

La investigación se llevará a cabo a través de un diseño metodológico de carácter cualitativo bajo el paradigma interpretativo, desde el conocimiento, las creencias, las capacidades, las habilidades y las prácticas que tienen los propios padres y madres acerca de sus competencias parentales vinculares.

No se puede afirmar que exista una única manera de investigar cualitativamente. En las últimas décadas, diversos autores han dado sus aproximaciones acerca de su concepción sobre la investigación cualitativa. A continuación, se va a realizar una síntesis de las ideas principales de estos autores acerca de la investigación cualitativa:

- Según Flick (2007), “La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales”. (p.27)
- Denzin & Lincoln (1994), citados en Rodríguez, Gil & García (1996), afirman que la investigación cualitativa es “multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. (p. 2)
- Taylor & Bogdan (2008, p. 20-22), afirman que:

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable. Estos autores dan un conjunto de características y definiciones a este modelo de investigación:

1. Es inductiva, ya que los investigadores desarrollan conceptos, comprensiones, partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible.
2. El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística⁹; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha

⁹ La perspectiva holística describe cómo los sistemas han de analizarse de manera global o conjunta, y no solamente a través de las partes que lo componen.

dicho de ellos que son naturalistas. Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.

4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como iguales.
7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales se estudian a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando se reducen las palabras y los actos de la gente a estadística, se pierde de vista el aspecto humano de la vida social.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos.
10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos.

En esta investigación se va a utilizar la metodología cualitativa, ya que es la más indicada por los objetivos propuestos y la pregunta de investigación. En este trabajo se trata de describir procesos para poder comprender los significados que dan los participantes, por lo cual no se utilizará la metodología cuantitativa, ya que esta metodología pretendería cuantificar y generalizar.

Esta investigación se llevará a cabo bajo el paradigma¹⁰ interpretativo. Guba & Lincoln (1991) citado en González-Monteagudo (2000-2001, p. 228), afirman que este paradigma se caracteriza por cinco axiomas:

1. La naturaleza de la realidad. El concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. Con lo cual el objetivo de la investigación pasa a ser la comprensión de los fenómenos.
2. La relación entre el investigador u observador y lo conocido. El concepto de la interacción y la influencia entre el sujeto observador y lo conocido. Ambos serían inseparables.

¹⁰ “Los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de una investigación legítima” (Guba & Lincoln, 2002, p. 120)

3. La posibilidad de generalización. La aspiración de desarrollar un cuerpo ideográfico¹¹ de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación.
4. La posibilidad de nexos causales. Suponer que los fenómenos se encuentran en un contexto de influencia mutua, por lo que no resultaría factible distinguir efectos y causas.
5. El papel de los valores en la investigación. Plantear que cualquier actividad de investigación está comprometida con unos valores.

Se pueden deducir varias características acerca del paradigma interpretativo en la investigación cualitativa teniendo en cuenta estos axiomas según Lincoln & Guba (1985), citados en González-Monteagudo (2000-2001, p. 229):

- 1) Ambiente natural. Los fenómenos no son comprendidos fuera de su contexto.
- 2) El instrumento humano. El sujeto humano es el instrumento de investigación por antonomasia, no sería factible analizar un instrumento que no sea humano capaz de poder adaptarse a las distintas realidades de cada contexto.
- 3) Utilización del conocimiento táctico. El conocimiento táctico junto con el proposicional ayuda al investigador a apreciar los fenómenos presentes en los ámbitos objeto de investigación.
- 4) Métodos cualitativos. Son los que mejor se adaptan a las realidades múltiples con las que tiene que trabajar.
- 5) Análisis de los datos de carácter inductivo. El investigador prefiere el análisis inductivo sobre el deductivo, por las ventajas para la descripción y comprensión de una realidad plural. De esta manera se puede describir de manera completa el ambiente en el que están ubicados los fenómenos a estudiar.
- 6) Teoría fundamentada y enraizada. La teoría se conforma progresivamente “enraizada” en el campo y también en los datos que van emergiendo a lo largo del proceso de investigación.
- 7) Resultados negociados. El investigador prefiere negociar significados e interpretaciones con los sujetos humanos que configuran la realidad investigada, realizando un contraste con ellos mismos de su propia visión del proceso.
- 8) El informe tiene la forma de estudio de casos. Esa es una de las principales razones de realizar esta investigación bajo el paradigma interpretativo utilizando la estrategia de estudio de casos, ya que el informe a realizar no será un informe técnico, es decir, que recogerá descripciones completas del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los sujetos de la muestra.

¹¹ Las particularidades del caso están por encima de la generalización.

- 9) Interpretación ideográfica¹². Las interpretaciones no se harán de manera nomotética¹³ como en la mayoría de investigaciones cuantitativas sino se van a remitir a la particularidad de los casos analizados dependiendo de los contextos y de las relaciones entre investigador y los informantes.
- 10) Criterios especiales para la confiabilidad. Esta característica es bastante importante, ya que la investigación interpretativa exige unos criterios para poder valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos de validez, fiabilidad y objetividad, el paradigma interpretativo en la investigación cualitativa pretende demostrar que merece credibilidad hacia los resultados que este proceso de investigación genera.

Como estrategia metodológica de la investigación se utilizará el estudio de casos ya que éste permite llevar a cabo un análisis detallado del ejercicio parental de padres y madres desde sus vivencias y experiencias considerando sus reflexiones, sentimientos y opiniones. La justificación de esta elección está relacionada con los objetivos iniciales del trabajo y con la necesidad de conocer a fondo los conocimientos, habilidades y prácticas de los padres y madres en estudio, acerca de sus competencias parentales vinculares. El estudio de casos (Flick, 2004; Simons, 2011; Stake, 2007; Yin, 2009) se considera un método muy adecuado para investigadores individuales y con muestras pequeñas.

Según Yin (2009) “el estudio de casos examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo, actual” (p. 9), como es el estudio de las competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo.

Álvarez & San Fabián (2012) concluyen que no existen muchos libros sobre estudio de casos, siendo los trabajos más citados y más exhaustivos los de Yin (2009), Stake (2007) y Grandon Gill's (2011). En estos libros se sientan las bases teóricas y prácticas del estudio de casos. Álvarez & San Fabián (2012) afirman también que a nivel metodológico existen aportaciones no menos importantes sobre esta estrategia, algunos de éstos son los de: Hammersley (1986), Ragin & Becker (1992), Hamel, Dufour & Fortin (1993), Merriam (1998) y Bassey (2000). En español es importante destacar también los trabajos de Martínez (1988), López-Barajas (1996), Angulo & Vázquez (2003) o Coller (2005). Estos autores han trabajado sobre el estudio de casos como una propuesta de investigación específica que se puede aplicar a diferentes organizaciones, sociedades, comunidades, individuos y grupos.

Como afirman Rodríguez & Valdeoriola (2009), aunque no existan unos criterios irrevocables para utilizar el estudio de casos como metodología de investigación, cuando se pretende explicar alguna circunstancia actual o hacer una extensa y profunda descripción sobre algún fenómeno social actual, sin tener un control de las variables que intervienen en éste, el estudio de casos se presenta como una de las metodologías más adecuadas.

¹² Representan las descripciones completas de los casos en cuestión.

¹³ Va a introducir una comprensión generalizada de un caso en cuestión, se centra en comprender una característica particular que se estudia en un gran número de casos o personas.

La elección del estudio de casos como estrategia de investigación responde al interés por conocer a fondo las competencias parentales vinculares dentro del ejercicio de la parentalidad, siendo un fenómeno complejo que presenta múltiples enfoques y variables. Esta elección se justifica, siguiendo a Cebreiro & Fernández (2004), debido a que “es conveniente utilizar un estudio de casos para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan”. (p. 667)

En el caso de esta investigación, siguiendo a Balcázar, González-Arratia, Gurrola & Moysén (2013), “el estudio de casos tiene como finalidad diagnosticar y decidir en el terreno de las relaciones humanas, es un enfoque que ve cualquier unidad social como total” (p. 162). Se entiende la unidad social como una persona, una familia, padres y madres, un conjunto de relaciones o procesos, etc. Según Stake (2007) “se centra en la particularización y no en la generalización de los resultados” (p.62). En el caso de esta investigación se centra en describir y analizar el fenómeno de la parentalidad conociendo las prácticas, habilidades y conocimientos que tienen los padres y madres acerca de sus competencias parentales de tipo vincular, descubriendo sus fortalezas, debilidades y potencialidades en la tarea de ser padre o madre respecto a la crianza de sus hijos/as.

Siguiendo con la justificación del estudio de casos para esta investigación, según Yin (2009), el estudio de casos es “una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de éstos” (p. 13). Se puede considerar a la estrategia metodológica del estudio de casos como una investigación empírica aplicada a un fenómeno contemporáneo, en un contexto determinado, teniendo en cuenta que los límites entre el fenómeno a estudiar y el contexto no sean claros ni visibles, y donde se utilizan distintas técnicas y fuentes de evidencia, diferentes miradas y disciplinas muy relacionadas y afines entre sí. En este caso, Simons (2011) afirma que:

El estudio de casos puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia. Puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas. El estudio de caso es flexible, es decir, no depende del tiempo ni está limitado por el método. Se puede realizar en pocos días, en meses o durante varios años, y quedar redactado de formas diferentes y con una extensión adecuada a la escala de tiempo. Puede incluir una diversidad de métodos, cualquiera que sea el más apropiado para comprender el caso. (p.43)

Una de las dificultades en la investigación con estudio de casos, según Simons (2011), son las posibles limitaciones debidas a la dificultad de poder procesar todos los datos que se van acumulando. Otras limitaciones que aparecen en la investigación con estudio de casos según Walker (1986), citado en Simons (2011, p. 44), son:

- La intervención incontrolada en la vida de los demás que supone la investigación con estudio de casos.
- La imagen distorsionada que puede dar de cómo son las cosas; (el estudio de casos queda encerrado en el tiempo, mientras las personas que intervienen en él no dejan de avanzar).

Realizando una profunda revisión de toda la literatura relacionada con la investigación cualitativa y con el estudio de casos como estrategia de investigación, los autores principales en los temas que atañen a esta investigación (Stake, 2007; Yin, 2009) categorizan los estudios de casos en función del objeto a investigar, las características de la investigación y la pregunta de investigación. Clasificándolos en primera instancia como estudio de caso simple y estudio de casos múltiples o colectivos. En los estudios de casos se pueden observar una serie de categorías, por ejemplo, Stake (1995), citado en Simons (2011), distingue tres tipos de estudio de caso:

[...] el intrínseco, cuando el caso se estudia por su propio interés intrínseco; el instrumental, cuando el caso se escoge para estudiar un tema o una pregunta de la investigación determinadas de otros ámbitos, es decir, el caso se elige para conseguir entender otra cosa, y el colectivo, cuando se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta. (p. 39)

[...] la razón de establecer estas distinciones no es que sea útil distribuir en categorías los estudios de casos, sino que los métodos que se vayan a emplear serán diferentes y dependerán de los intereses intrínsecos o instrumentales. (p. 40)

El estudio de casos utilizado en esta investigación es el estudio de casos múltiple o colectivo. Stake (2007) afirma que “se debe utilizar el estudio de casos colectivo, cuando se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta” (p. 32). En cambio, Yin (2009), recomienda realizar un estudio de casos múltiple (o colectivo), para una investigación acerca de características, funciones, observaciones, etc., asociadas a grupos (como por ejemplo familias, padres y madres, etc.), para poder, de esta manera, estudiar las características que se quieren investigar acerca de ese grupo.

La justificación del estudio de casos múltiple frente al estudio de caso simple según Yin (2009), citado en Rodríguez & Valldeoriola (2009), será debida a que “la evidencia desde múltiples casos es considerada con frecuencia más convincente, y el estudio global es, por tanto, considerado más robusto” (p. 60). Simons (2011) sobre el estudio de casos múltiples afirma que:

En un estudio de casos múltiple o colectivo se suele adoptar la generalización de casos cruzados. Es decir, se estudian varios casos y, a través de un proceso de análisis de casos, se identifican temas comunes de todos los casos y los asuntos que los interconectan. Se puede empezar por uno y, al ir de uno a otro, reexaminar los asuntos de los diferentes contextos para ver qué aspectos del análisis se repiten de un caso a otro, y cuáles pueden ser diferentes. A partir de este análisis, se pueden deducir proposiciones generales de todos los casos estudiados. Aunque el proceso tenga cierto grado de abstracción, no se trata de una generalización proposicional formal a una población más amplia. Su significado se fundamenta en esos casos particulares. (p. 219)

Con lo cual se justifica la elección de un estudio de casos de estas características (múltiple o colectivo) para esta investigación.

5.3. El acceso al campo.

Una vez definidos los objetivos, y con el material que se ha preparado para realizar la investigación (entrevistas a realizar, taller, cuestionarios, etc.), el siguiente paso es acceder al campo donde poder encontrar la muestra potencial de la investigación. Para este objetivo es importante tener preparada una carta de presentación con toda la información sobre qué se va a investigar y de qué manera se va a realizar, el número de sujetos que va a componer la muestra, qué criterios tienen que cumplir los miembros de dicha muestra, etc.

El acceso al campo, según García (1994), citado en Rodríguez, Gil & García (1996), se puede entender como el proceso a través del cual el investigador va accediendo a la información para su estudio de manera progresiva. Este acceso, supone de primeras, tener un permiso para poder entrar en un recinto, un colegio, una escuela infantil o cualquier contexto en general y poder realizar una observación. Pero lo más importante es la posibilidad de recoger una información que los participantes proporcionan normalmente a aquellos en los que confían y que ocultarían a todos los demás. Por lo que el acceso al campo es un proceso cuasi permanente, donde el inicio está en el primer momento del acceso al escenario objeto de investigación y finaliza al terminar el estudio.

Sobre el acceso al campo, Taylor & Bogdan (2008), afirman que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”. (p. 36)

La primera fase para el acceso al campo es la toma de contacto con los responsables de algunas instituciones, cuya relación con los padres y madres objeto de esta investigación, puedan permitir la captación de la muestra. Durante varias semanas, después de rastrear las posibles instituciones que pudieran facilitar la muestra, me personé en varias, explicándoles la investigación, las herramientas de recogida de datos que iba a utilizar, qué tipo de sujetos y qué número de ellos necesitaba para la muestra, etc. Entre las instituciones seleccionadas, donde podía encontrar muestras potenciales para esta investigación, es decir, familias con padres y madres, con hijos/as de edades comprendidas entre los 0 y los 12 años, elegí las siguientes:

- Escuelas infantiles.
- Colegios de Educación Infantil y Primaria
- Federaciones de Asociaciones de Padres de Alumnos.
- Centros de Apoyo a las Familias.
- ONGs.
- Multiespacios de ocio para padres y niños.

5.3.1. Estrategias de captación de la muestra.

Para poder captar a los sujetos de la muestra, en este caso, padres y madres con hijos/as de edades comprendidas entre los 0 y los 12 años, se utilizaron algunas estrategias, como las que siguen a continuación:

- Promoción a través de la ayuda de los profesionales de estas instituciones.
- Circulares.
- Tablones de anuncios.
- Visitas a las instituciones.
- Redes sociales de padres y madres.

5.3.2. Limitaciones de acceso al campo.

La mayoría de las instituciones a las que me dirigí se mostraron interesadas por la investigación, pero conseguir la muestra no fue fácil. En algunas instituciones en concreto no fue ni siquiera posible (como los Centros de Apoyos a Familias y algunas Escuelas Infantiles), ya que solicitaban una serie de permisos que demorarían algunos meses, si es que los concedían, retrasando bastante la investigación. Finalmente, de todas las instituciones a las que me dirigí, la Escuela Infantil San Miguel, fue la que me facilitó la entrada al campo de estudio para esta investigación y me permitió utilizar sus instalaciones para realizar las entrevistas, el taller y los cuestionarios. Ya que, como se acaba de comentar, en el resto de instituciones consultadas no se pudo acceder al campo, bien porque se exigían una serie de permisos en algunas, o bien porque no se pudo conseguir una muestra mínima para la investigación, debido a que, en algunas de las instituciones a las que me dirigí, muchos padres y madres no quisieron o pudieron formar parte de la muestra de la investigación.

Varias de las razones por las que los padres y madres no quisieron participar en la investigación fueron las siguientes:

- Negarse a participar por falta de interés o motivación.
- Reticencias y temores a formar parte de la muestra de una investigación (a ser grabados, miedo a la falta de confidencialidad de los datos, etc.). Los participantes asocian la grabación de conversaciones frecuentes con un grado de revelación de su propia vida que en muchos casos no están dispuestos a compartir.
- Desconfianza ante la institución o centro desde el cual se promocionaba la investigación. Ellos piensan que los datos que revelan de su propia vida pueden conocerse desde la institución a la que pertenecen, afectando a sus relaciones como usuarios, desconfían de la finalidad de la investigación, aunque se les explica.
- Problemas de tiempo, horarios y obligaciones laborales y familiares de los participantes. No poder asegurar la regularidad en la permanencia o asistencia por parte de los participantes durante todo el proceso de la recolección de datos.
- Conflicto entre los participantes (uno de los miembros, padre o madre, quiere participar y el otro no).

Muchos sujetos de la mayoría de las instituciones a las que me dirigí estaban interesados en participar, pero el problema de tiempo por obligaciones laborales, por no asegurar la regularidad en la permanencia o asistencia durante el proceso de la recolección de datos, etc., fueron las principales causas para no poder participar.

5.4. Selección de los participantes.

Para poder realizar el estudio de casos múltiple o colectivo se estuvo planteando el número de participantes que iba a formar la muestra. En esta investigación cada caso es una unidad parental (padre y madre), o solamente una madre o un padre en el caso de familias monoparentales, o dos padres o dos madres, etc., siempre atendiendo a la diversidad familiar.

Después de revisar a fondo la literatura sobre el estudio de casos colectivo o múltiple, varios autores coinciden en que el número de casos tiene que ser un número significativo para poder realizar un desarrollo más profundo y con más sentido para la investigación, todo ello en relación con los objetivos y la pregunta de investigación, teniendo en cuenta los recursos y tiempo de los que dispone el investigador. Strauss & Corbin (2002) citados en Lizarde (2014), recomiendan que cuando se “saturen” los temas y áreas en los cuales el investigador está interesado, significando que no se encuentran nuevos datos en los casos adicionales, no se deberían adicionar más casos y se debe detener el proceso de recolección de información. Romano (1989) citado en Lizarde (2014) indica que no hay una guía precisa acerca del número de casos que deben ser incluidos, por lo que “esta decisión se deja al investigador...” (p. 36). Patton (1990), citado en Lizarde (2014) no proporciona un número exacto o rango de casos que podrían servir como guía a los investigadores, y afirma que “no hay reglas” para el tamaño de la muestra en una investigación cualitativa”. (p. 155)

Mertens (2005), citado en Hernández, Fernández & Baptista (2014) explica que en la estrategia de estudio de casos el tamaño de muestra no se establece de antemano (antes de la recogida de información), sino que se puede fijar un tipo de caso, en nuestro caso una unidad parental (con uno o dos sujetos, padre y madre, sólo madre..., en función de la diversidad familiar), y a veces se puede definir una cantidad aproximada de casos, pero la muestra final se va a conocer cuando los casos que se van adicionando no aportan información o datos novedosos ("saturación de categorías"), aun cuando agreguemos nuevos casos. Hernández, Fernández & Baptista (2014) afirman que las muestras cualitativas van a estar vinculadas (a la vez que acotadas) al tiempo de permanencia en el campo, a los recursos de los que se dispongan y al acceso de los participantes.

En este trabajo, se partió de un número de 9 casos, y para que se consolidase el proceso de saturación, durante el análisis de datos se fueron adicionando más casos, en concreto 6 casos más, es decir un total de 15 casos, cada caso consta de una unidad parental (padre y madre, o madre solamente en el caso de familias monoparentales, por lo que se han trabajado con 15 familias en total). Se podrían haber seleccionado más casos, pero durante el análisis de datos se llegó a la conclusión que el número era suficiente y no se debían añadir más, por lo que se detuvo el proceso de recolección de información, ya que se llegó al punto de saturación donde adicionando más casos no se encontraban nuevos datos, y la información era redundante. Con lo que en esta investigación se han utilizado 15 casos, como número óptimo, para no redundar y así poder llegar a un punto de saturación óptimo.

La muestra se compone de 15 casos (padres y madres, con hijos/as de edades comprendidas entre los 0 y los 12 años):

- Padres y madres usuarios de la Escuela Infantil San Miguel (9 casos).
- Red de padres y madres (6 casos).

Se han escogido los casos de padres y madres con hijos/as de 0 a 12 años porque la entrevista construida ad-hoc se ha elaborado principalmente teniendo en cuenta la Escala de Parentalidad Positiva de Gómez & Muñoz (2015), escala que considera para su aplicación que la edad de los/as hijos/as sea en ese rango, y teniendo en cuenta el criterio de que la influencia de los padres y las madres va perdiendo protagonismo a medida que los hijos/as van siendo mayores. Por este motivo, esta investigación se va a centrar en analizar las competencias parentales vinculares de padres y madres con hijos/as de 0 a 12 años, relacionadas con las etapas de la infancia de sus hijos (0 a 3 años; 3 a 6 años y 6 a 12 años).

Esta investigación analiza las competencias parentales vinculares del ejercicio parental de padres y madres, partiendo de la idea de que no se pueden abordar las competencias parentales de manera aislada, sino que se necesita respetar su complejidad y el contexto.

5.4.1. Criterios de selección de los participantes.

Para la selección de los participantes y el desarrollo del estudio de casos, se han seguido los siguientes criterios:

- Que los casos a investigar respondan a la pregunta de investigación.
- Interés en participar en la investigación.
- Ser padres y madres¹⁴ con hijos/as entre 0 y 12 años. (perteneciente a cualquier tipo de familia, atendiendo a la diversidad familiar, con cualquier ocupación y nivel educativo).
- Dar el consentimiento para ser grabados y autorizar al investigador a utilizar toda la información que se recoja respetando el anonimato en la investigación¹⁵.

5.5. Técnicas de recogida de datos.

En los estudios de casos al igual que otras metodologías de análisis cualitativos se utilizan diferentes técnicas o instrumentos para la recogida de datos y obtención de información. Las más utilizadas frecuentemente son las entrevistas, la observación de los participantes y revisión de documentos, aunque para la validación en el estudio de casos se utilizará la triangulación utilizando varios métodos. Esto es necesario puesto que aporta un mayor grado de fiabilidad y validez en la investigación, ya que se puede asumir que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales sirven de base para la revisión de la interpretación. Por esto, además se han utilizado también cuestionarios y la impartición de un taller sobre competencias parentales vinculares que

¹⁴ Ser “Padres” según la Recomendación Rec (2006)19 se refiere a las personas con autoridad o responsabilidad parental en el ejercicio de la parentalidad.

¹⁵ Según modelo en Anexo I

se utilizarán de manera cualitativa como herramienta de validación y también como fuente de recogida de datos adicionales.

A continuación, se realizará una explicación detallada de cada uno de los instrumentos de recogida de datos utilizados para esta investigación.

5.5.1. Datos de los padres y de las madres.

Antes de la entrevista, y como parte de la recogida de datos, se le pasó a cada participante una hoja de recogida de información para rellenar, relativa a datos de la madre o datos del padre, con el objetivo de conocer el contexto familiar y contextualizar cada uno de los casos. Obteniendo información relevante acerca de:

- Edad.
- Nivel educativo.
- Ocupación.
- Composición del núcleo familiar (matrimonio, pareja de hecho, familia monoparental, familia reconstituida..., teniendo en cuenta la diversidad familiar).
- Edad/es de los hijos/as.
- Número de miembros que conviven en el mismo domicilio.
- Etc.¹⁶

En este primer contacto con los sujetos participantes de la investigación, se les informó de la confidencialidad de los datos de la investigación, sobre el anonimato que iban a tener sus datos y sus respuestas en este trabajo, puesto que los nombres de cada uno de ellos no quedaban reflejados en esa hoja ni en ninguna de las técnicas de recogida de datos. Ellos figuraban en el papel de una manera codificada para poder realizar un seguimiento correcto de cada caso y respetando el anonimato. La codificación de los sujetos seguirá el siguiente esquema:

Padre1_edadhijo1_edadhijo2, etc.; con el subíndice “m”, si el niño/a solo tiene meses, y el subíndice “a” para indicar los años. Si tienen más de un hijo/a, se ponen en el orden de menor a mayor edad.

Madre1_edadhijo1_edadhijo2, etc. con el subíndice “m”, si el niño/a solo tiene meses, y el subíndice “a” para indicar los años. Si tienen más de un hijo/a, se ponen en el orden de menor a mayor edad.

Por ejemplo: La madre de la familia 14 tiene dos hijos, uno de 10 meses y otro de 4 años, se codificaría como Madre14_10m_4a

En esta hoja de información como herramienta de análisis de documentos, se podía observar si eran padres primerizos o tenían más hijos, las edades de cada hijo, si eran familias nucleares, monoparentales, etc. (diversidad familiar), la ocupación y el nivel educativo, donde nos encontramos que teníamos padres y madres con diferentes tipos de ocupación y con niveles educativos diversos, desde ingenieros, funcionarios del estado, a padres o madres sin ninguna ocupación actualmente o con un nivel de estudios básico.

¹⁶ Ver Anexo II.

Este requisito de variedades es importante en la selección de participantes, puesto que no se buscaba un perfil de padres y madres concretos en cuanto a diversidad familiar, ocupación o niveles educativos, sino una variedad de participantes con diferentes perfiles. Uno de los requisitos fundamentales y necesarios para poder formar parte de la muestra, era, que tuviesen hijos de edades comprendidas entre 0 y 12 años.

5.5.2. La entrevista

Entre las diferentes definiciones encontradas acerca de las entrevistas, una de las más interesantes la ofrece Kvale (2011), que define la entrevista como “una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados para el entrevistador. Es una interacción que se convierte en un acercamiento basado en la escucha con el propósito de obtener un conocimiento meticulosamente comprobado” (p. 33). Siguiendo con Kvale (2011), una conclusión bastante importante sobre las entrevistas en investigación cualitativa es que éstas son un lugar donde se va a construir conocimiento.

Las entrevistas se dividen según Kvale (2011), en estructuradas, semiestructuradas y abiertas o en profundidad. En las estructuradas, el entrevistador tiene una batería de preguntas específicas, ya preparadas y se ciñe únicamente a éstas, las preguntas son cerradas, no da lugar a improvisar sobre la entrevista para recabar más información. En las semiestructuradas el entrevistador introduce una guía de temas o preguntas y tiene libertad para añadir preguntas adicionales para poder reforzar conceptos, obtener más información sobre algún tema en concreto, o conseguir aclarar algún tema en el que el entrevistado puede proporcionar más información importante acerca de la investigación para la cual se está realizando esa entrevista. En este caso no todas las preguntas son cerradas, ni todas son abiertas. En las entrevistas abiertas o en profundidad el entrevistador tiene una guía general del contenido de la investigación y tiene toda la flexibilidad para manejar el contenido, el ritmo de la entrevista y la estructura de ésta, en este caso las preguntas son abiertas, no siguen una pauta definida de preguntas preestablecidas. Kvale (2011) sobre las entrevistas cualitativas, indica que:

Una entrevista cualitativa es normalmente semiestructurada; tiene una secuencia de temas que se deben tratar, así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, hay al mismo tiempo apertura a los cambios de secuencia y las formas de preguntas, para profundizar las respuestas que los entrevistados dan y las historias que cuentan. (p. 94)

El tipo de entrevista a realizar a los padres y a las madres en estudio en esta investigación es semiestructurada, ya que según Kvale (2011):

Una entrevista semiestructurada intenta entender asuntos del mundo cotidiano vividos desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Se acerca a una conversación cotidiana, pero, en tanto que entrevista profesional, tiene un propósito e implica un enfoque y una técnica específicos. Es semiestructurada: no es ni una conversación cotidiana abierta ni un cuestionario cerrado. (p. 35)

Siguiendo con las entrevistas semiestructurada, Flick (2007) afirma que estas entrevistas suscitan mucho interés y se usan bastante, “este interés está asociado a la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada”. (p. 89)

5.5.2.1 Directrices éticas en la entrevista.

Las directrices éticas en las entrevistas se ocupan de varios campos, como son, según *Guidelines for the Protection of Human Subjects* (1992), citado en Kvale (2011): el consentimiento informado a los sujetos de la muestra para poder participar en el estudio de investigación; la confidencialidad de los miembros de la muestra; informar de las consecuencias de participar en dicho trabajo de investigación y el rol que va a tener el investigador en el estudio. Kvale (2011) afirma que “los códigos deontológicos sirven como contextos para la reflexión sobre decisiones éticas específicas a lo largo de una investigación con entrevistas”. (p. 53). Siguiendo a Kvale (2011) nos debemos hacer una serie de preguntas éticas al principio de un estudio con entrevistas, teniendo en cuenta los códigos deontológicos, estas preguntas están reflejadas en la tabla 14.

En esta investigación, todas las preguntas mostradas en la tabla 14 fueron analizadas antes de comenzar las entrevistas. Todos los códigos éticos fueron tenidos en cuenta, destacando todo lo que respecta a la confidencialidad y el anonimato de los sujetos participantes de la muestra, el rol del investigador y las consecuencias de la participación de los sujetos de la muestra, que, al permanecer completamente en el anonimato, no van a existir.

Respecto al consentimiento informado en este trabajo, antes de comenzar el estudio, una vez en contacto con los sujetos que conforman la muestra, se les explicó el propósito de esta investigación, las características, los beneficios de la participación en ésta, ya que durante el proceso de recogida de datos iban a asistir a un taller de competencias parentales vinculares que se explicará más adelante. El consentimiento informado supone, informar y dejar claro a los sujetos participantes de la investigación, que tienen derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. Asimismo, se les explica el procedimiento de la entrevista antes del comienzo de ésta con una introducción informativa donde se les comunica la confidencialidad de sus datos, sobre quien tiene acceso a la entrevista, que esa entrevista puede ser publicada total o parcialmente, y el acceso del entrevistado a la transcripción y el análisis de la entrevista si ellos quieren. En este caso ellos saben que van a permanecer en el anonimato, porque desde el primer momento de recogida de datos su nombre personal no figura, solamente figura un código por cada sujeto como se explicó en el apartado 5.5.1. La cuestión de la confidencialidad y el anonimato en la investigación tranquilizó bastante a los padres y madres del estudio, puesto que ni su nombre ni el de sus hijos/as figuraban en las hojas de recogidas de información ni en la entrevista. Sin embargo, a pesar de ser informados, se realizó un acuerdo verbal previo a la entrevista, que permanece grabado, y un acuerdo escrito, que sirve de protección para los sujetos informantes y para el investigador. Esta autorización está recogida en el Anexo I y trata sobre la confidencialidad de los datos recogidos y el anonimato de los participantes.

La ética que se puede tener en la entrevista es totalmente diferente a la que se pueda tener en un cuestionario o una encuesta donde la confidencialidad se puede asegurar por cálculos estadísticos de las respuestas del sujeto informante a esos cuestionarios. En cambio, en la entrevista hay que tomar una serie de precauciones para proteger la intimidad de los entrevistados.

Tabla 14

Preguntas éticas al principio de un estudio con entrevistas

¿Cuáles son las consecuencias beneficiosas del estudio?
¿Cómo puede contribuir el estudio a mejorar la situación del sujeto participante, del grupo que representa o de la condición humana?
¿Cómo se puede obtener el consentimiento informado de los sujetos participantes?
¿Cuánta información sobre el estudio es necesario dar por adelantado, y qué información puede esperar hasta una sesión de reflexión después de las entrevistas?
¿Quiénes deben dar el consentimiento, los sujetos o sus superiores?
¿Cómo se puede proteger la confidencialidad de los sujetos de la entrevista?
¿Qué importancia tiene que los sujetos permanezcan en el anonimato?
¿Cómo se puede ocultar la identidad de los sujetos?
¿Quién tendrá acceso a las entrevistas?
¿Cabe esperar que haya problemas legales con respecto a la protección del anonimato de los sujetos?
¿Cuáles son las consecuencias del estudio para los sujetos participantes?
¿Superarán los beneficios potenciales cualquier daño potencial para los sujetos?
¿Se aproximarán las entrevistas a relaciones terapéuticas y, si es así, qué precauciones se pueden tomar?
¿Qué consecuencias se pueden anticipar para los sujetos y para los grupos que representan al publicar el estudio?
¿Cómo afectará el papel del investigador al estudio?
¿Cómo puede un investigador evitar la apropiación por la entidad financiadora de un proyecto o la identificación excesiva con sus sujetos, perdiendo de esta manera la perspectiva crítica sobre el conocimiento producido?

Nota. Fuente original: Kvale (2011) (p.54)

5.5.2.2. Guía, principios y etapas para la elaboración de la entrevista.

La entrevista¹⁷ fue construida ad-hoc; se ha elaborado principalmente teniendo en cuenta la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) de Gómez & Muñoz (2015). Esta Escala se basa en tres marcos teóricos interconectados:

- La teoría ecosistémica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Evans, 2000),
- La teoría del apego (Bowlby, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Cassidy & Shaver, 1999).
- y los aportes sobre la resiliencia familiar (Walsh, 2004; Gómez & Kotliarenko, 2010).
- También se han considerado diversos aportes sobre el apego adulto (Bartholomew y Horowitz, 1991)¹⁸.

Sobre la elaboración de las preguntas de las entrevistas, teniendo también en cuenta las habilidades del entrevistador, Hernández, Fernández & Baptista, (2014) y Kvale (2011) siguen una serie de pautas:

- A la hora de elaborar las preguntas, tienen que ser lo suficientemente sencillas, precisas, breves, y comprensibles para los sujetos encuestados. Deben evitarse términos confusos, ambiguos y de doble sentido. El entrevistador debe hablar con claridad y de manera comprensible, no usar un lenguaje demasiado científico.
- Es aconsejable que las preguntas sean lo más breves posible, porque las preguntas demasiado largas pueden equivocar al sujeto entrevistado.
- Deben formularse con un vocabulario simple, directo y familiar para el entrevistado. Tiene que ser adaptado a las personas a las que van dirigidas las preguntas, teniendo en cuenta que sean palabras que manejan y entienden la mayoría de las personas.
- No pueden ser preguntas incómodas ni amenazantes, y el entrevistado nunca debe sentir que se le está enjuiciando, se debe preguntar de manera sutil.
- Las preguntas no habrán de inducir las respuestas. Se tienen que evitar preguntas que puedan dar pie a un tipo de respuesta.
- Es aconsejable evitar preguntas que nieguen el asunto que se interroga.
- No deben hacerse preguntas que ofendan de alguna manera a los participantes.

Para elaborar la entrevista, se realizó un borrador de manera que las preguntas se ajustasen a los objetivos de la investigación. En este borrador se adaptaron en primer lugar las preguntas que figuran en la escala E2P de Gómez & Muñoz (2015). A continuación, se fueron añadiendo una serie de preguntas tal que cubrieran todas las variables posibles relacionadas con las competencias parentales vinculares, abarcando todos los parámetros relacionados con dichas competencias (el afecto, la comunicación, las emociones, la

¹⁷ Ver Anexo IV

¹⁸ Desarrollados en el capítulo 4.

empatía, etc.). Este borrador (tras ordenar las preguntas por parámetros, siguiendo un orden lógico y reformulando las preguntas de manera que los entrevistados las pudieran entender sin ningún problema), será el que dé lugar a la entrevista definitiva que se llevó a cabo.

Al ser semiestructurada, la entrevista está secuenciada de tal manera que se tocan todos los temas cuyo objetivo se quiere investigar y se deja abierta, para cuando el investigador decida profundizar sobre algún tema en concreto a los sujetos entrevistados, ya sea porque el individuo no se ha abierto lo suficiente con el entrevistador, o porque no ha respondido de manera lo suficientemente distendida. La entrevista consta de 34 preguntas, que se realizaron de manera individual a cada uno de los sujetos participantes. Se hicieron un total de 27 entrevistas (12 padres y 15 madres). Estas entrevistas fueron realizadas cara a cara, con cada sujeto de la muestra, pero a veces en diferentes escenarios, siempre teniendo en cuenta la disponibilidad de los padres y las madres. Entre estos escenarios está la Escuela Infantil San Miguel, donde se realizaron parte de las entrevistas. En el caso de las redes de padres y madres, uno de los escenarios fue una cafetería con poca gente, para que el registro de la grabación se escuchase con claridad, y otro escenario para realizar la entrevista fue el hogar de algunos de estos padres y madres.

La entrevista fue registrada en su totalidad con una grabadora. Esta grabación se realizó con el consentimiento verbal de cada participante. Además, también recibieron un documento informativo del compromiso de confidencialidad¹⁹ (en el cual se informaba sobre los objetivos de la investigación, la confidencialidad de los datos publicados, su permanencia en el anonimato dentro de la investigación, etc.). Junto con una autorización donde daban su consentimiento para ser grabados, durante las diferentes fases de la investigación. Se les explicó que las grabaciones registradas se iban a publicar de manera parcial en una tesis doctoral. Se informó orientativamente sobre la duración de la entrevista, (que se estipuló en torno a 30 minutos, aunque en algunos casos llegó a durar casi una hora). También se les comentó que podían abandonar en cualquier momento de la fase de recogida de datos en la investigación si así lo querían (no ocurrió en ninguno de los casos). Para implicar a los participantes en el análisis de sus propias respuestas, se intentó facilitar la reflexión con preguntas sencillas: ¿de qué forma?, pon ejemplos, ...

Según Kvale (2011) no hay una forma de entrevista correcta o ideal, el modo apropiado de entrevistar depende del tema y del propósito de la entrevista. También, de los sujetos de la entrevista y las concepciones epistemológicas del conocimiento buscado.

Para la elaboración de esta entrevista se han tenido en cuenta, además, las siete etapas de la investigación con entrevistas definidas por Kvale (2011) que se muestran en la tabla 15.

Respecto a la dimensión temporal de una investigación con entrevistas, según Kvale (2011, p.69):

[...] se debe tener presente desde la primera organización temática hasta la etapa del informe final, teniendo en cuenta la interdependencia de las siete etapas. Esto incluye tener una visión general de todas las etapas de un estudio de entrevistas,

¹⁹ Ver Anexo I

prestar atención a la interdependencia de las etapas y anticipar también tareas en etapas posteriores —como el análisis y la verificación— a otras anteriores, volver en espiral a etapas previas, tener presente el final del estudio y tomar en consideración que el entrevistador puede aprender a lo largo de él.

Además, hay que prever que puedan aparecer nuevas dimensiones sobre el fenómeno que se está investigando. Todo esto se ha tenido muy en cuenta, previamente a la elaboración de la entrevista, puesto que la mayor parte del abanico de competencias parentales y marcos teóricos en los que se fundamenta este trabajo se han fusionado e integrado de manera lógica persiguiendo el objetivo de este trabajo, para así, de esta manera, poder hacer frente a cualquier fenómeno nuevo que pueda surgir durante el transcurso de la investigación.

Tabla 15

Etapas de la investigación con entrevistas

<p>1. Organización temática: Formulación del propósito de una investigación y la concepción del tema que se va a investigar antes de empezar las entrevistas. Se debe aclarar el por qué y el qué de la investigación antes de que se plantee la pregunta del cómo: el método.</p>
<p>2. Diseño: Planteamiento del diseño de la investigación, teniendo en cuenta estas siete etapas de la investigación, antes de dar paso a la entrevista. El diseño de la investigación se inicia relacionándolo con la obtención del conocimiento que se quiere tener y considerando las implicaciones éticas del estudio.</p>
<p>3. Entrevista: Realización de las entrevistas basándose en un resumen-guía de entrevista, teniendo en cuenta el enfoque de manera reflexiva, hacia el conocimiento que se está buscando, además de la relación interpersonal de la situación de entrevista.</p>
<p>4. Transcripción: Preparar el material de las entrevistas para analizarlo. Que incluye normalmente la transcripción de los audios de las entrevistas registrados en una grabadora, a texto escrito.</p>
<p>5. Análisis: Decisión (partiendo de los objetivos, del tema de la investigación y de la naturaleza del material de la entrevista), sobre los tipos de análisis apropiados para las entrevistas.</p>
<p>6. Verificación. Establecer la validez, fiabilidad y capacidad de generalización de los hallazgos de entrevista. La fiabilidad se refiere a la coherencia de los resultados, y la validez, indica, si un estudio con entrevistas ha investigado lo que se pretende investigar.</p>
<p>7. Informe: Comunicación de los hallazgos del estudio y los métodos aplicados de forma que se ajuste a los criterios científicos. Tomando en consideración los aspectos éticos de la investigación y obteniendo como resultado un producto que resulte interesante leer.</p>

Nota. Fuente original: Kvale (2011) (p.63).

5.5.2.3. Principios y variables tenidos en cuenta para elaborar la entrevista.

Los principios y variables que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar la entrevista, siguiendo a Rodrigo M. , Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez (2015); Rodrigo, Máiquez & Martín (2010) y Rodrigo, Martín, Cabrera & Máiquez (2009), han sido los siguientes:

Principios de parentalidad positiva:

- Afecto.
- Proporcionar un entorno seguro y estructurado.
- Reconocimiento.
- Capacitación como agentes activos (Desarrollo de la autonomía, participación, comunicación, etc.).
- Educación sin violencia.

Variables relacionadas con las competencias parentales vinculares:

- Capacidad de vinculación o apego.
- Regulación emocional y empatía.
- Comunicación.
- Disciplina. Normas y límites.

5.5.2.4. La calidad de la entrevista

Según Kvale (2011), “la calidad de las entrevistas es decisiva para la calidad del análisis, la verificación y el informe posterior de los hallazgos. Un análisis teórico sofisticado basado en entrevistas de dudosa calidad puede ser un edificio magnífico construido con pilares de barro”. (p. 110)

Kvale (2011), indica seis criterios de calidad para una entrevista semiestructurada. Estos criterios se han tenido en cuenta a la hora de realizar la entrevista para poder asegurar una fiabilidad y validez en la investigación, así como una calidad adecuada en el análisis de datos y en el informe final de esta investigación. Estos criterios de calidad de la entrevista son los siguientes:

- La cantidad de respuestas de manera espontánea, que sean ricas en su contenido, específicas y pertinentes del sujeto entrevistado.
- Es mejor que las preguntas del entrevistador sean cortas y las respuestas del sujeto entrevistado lo más largas posible.
- El entrevistador tiene que tener un buen grado en la profundización de los significados sobre los aspectos adecuados de las respuestas y, además, saber clarificar éstos.
- La entrevista se debe interpretar, en la medida de lo posible, en el momento en que ésta se está realizando.
- El entrevistador intenta verificar y clarificar sus interpretaciones de las respuestas del sujeto en el curso de la entrevista.

- La entrevista debe informar por sí misma, se considera una historia, que no debe apenas requerir de ninguna explicación adicional.

Durante la entrevista, se intentó crear un buen ambiente para que los entrevistados pudieran contestar a las preguntas de manera distendida y reflexionasen sobre sus respuestas. Esto se llevó a cabo, transmitiéndoles tranquilidad y dándoles confianza. La escucha fue activa en todo momento. No solamente se estaba escuchando lo que el entrevistado estaba expresando, sino que además se interpretaban los diferentes matices de significado en las respuestas, tratando que se describieran de la manera más completa. Para llevar esto a cabo, se tuvo empatía con el entrevistado, escuchando el mensaje emocional de lo que estaba diciendo, interpretando de qué manera lo decía y deduciendo lo que no se decía.

En caso de dudar de la respuesta del entrevistado, se reformuló la pregunta de otra manera para poder someter a prueba la fiabilidad y la validez de lo que los sujetos entrevistados estaban expresando, o por si el entrevistado no había entendido la pregunta bien. En algunos casos, se repitió alguna de las respuestas que habían dado, para así clarificar y confirmar que lo que habían contestado es lo que el entrevistador había interpretado.

Además de registrar la entrevista en una grabadora, se fueron anotando las observaciones más relevantes durante el transcurso de ésta, completando estas notas tras su finalización. Ya que estas observaciones, a la hora de analizar la información, pueden ser fuente de nuevos datos y descubrimientos en la investigación.

5.5.3. El taller.

Uno de los objetivos del taller, fue tener una nueva oportunidad para recabar más datos acerca del ejercicio parental de los padres y madres participantes en la investigación. El taller se impartió, además, para aportar a los sujetos de la muestra una compensación, una herramienta de ayuda personal, como agradecimiento a su participación de manera voluntaria en esta investigación. También sirvió como estrategia para una captación efectiva de la muestra, ya que los padres interesados en asistir al taller se comprometieron a realizar las entrevistas, cuestionarios y facilitar la recogida de datos.

El taller se tituló: “Competencias parentales para el fortalecimiento del vínculo afectivo y efectivo” y se realizó en la Escuela Infantil San Miguel. Es un taller para padres y madres que trata sobre las competencias parentales vinculares. Con actividades de interacción y comprensión para la mejora del ejercicio parental positivo. Fue impartido con la ayuda de la Orientadora del Centro.

Previo a la impartición del taller, la Orientadora del Centro repartió unos folletos informativos acerca de éste. De esta manera las madres y los padres interesados en asistir al mismo, se inscribieron, comprometiéndose así a participar en el proceso de la investigación.

Se organizó la sesión, planeada minuciosamente y bien estructurada, sabiendo los temas que se iban a tratar. Se tuvo preparada la sala donde se realizó dicho taller. Esta sala era silenciosa, confortable y aislada. Cuando fueron entrando los padres y las madres, se les

colocó en sus asientos, fomentando que estuvieran despreocupados y relajados, creando un clima de confianza entre todos los sujetos participantes.

La sesión tuvo una duración total de dos horas, y fue registrada completamente en una grabadora de audio. En este taller, se recabó, además, con una hoja de recogida de datos²⁰, alguna información sobre los participantes (edad, nivel educativo, ocupación, número de hijos, etc.), imprescindible para el análisis de datos posterior.

Al igual que en la fase de entrevistas, el taller fue grabado en audio, y se fueron anotando antes, durante y tras finalizar el taller, observaciones de evidencia no verbal (como expresiones de las manos de los participantes, posturas, etc.), ya que son herramientas útiles y necesarias para la investigación. A medida que se iban tratando los temas en el taller, se solicitaba a los sujetos de la muestra opiniones, se les animaba a hacer preguntas sobre lo que se estaba hablando, a modo de debate en grupo, para poder intercambiar diferentes puntos de vista y valorar diversos aspectos de los temas tratados.

El taller comenzó con una introducción, donde se explicó el concepto de competencia parental y su importancia para el ejercicio parental positivo. A continuación, se introdujeron los conceptos de vínculo afectivo y de apego. A través de ejemplos, se explicaron y debatieron cuáles eran las conductas que favorecían la cercanía con sus hijos/as (destacando también el concepto de empatía y su importancia). Posteriormente se dio paso a la exposición de los contenidos.

Los contenidos impartidos en el taller estuvieron basados en una serie de estrategias para desarrollar competencias parentales vinculares, tanto en el plano del conocimiento, de las habilidades y de las prácticas que padres y madres deben tener para el ejercicio parental positivo. Se desarrollaron una serie de pautas con ejemplos prácticos, para que los asistentes pudieran interiorizar de una manera positiva los contenidos que se explicaron y debatieron tras la exposición. Estas pautas fueron las siguientes:

- ❖ Conoce a tu hijo/a: escucha, acepta, valora y quiere a tu hijo/a por lo que es y no por lo que hace.
- ❖ Demuestra el cariño (abraza/besa a tu hijo/a y dile que le quieres, nunca darlo por supuesto).
- ❖ Reconócele y hazle saber las habilidades que ves en él/ella.
- ❖ Proporciona a tu hijo/a seguridad para que confíe en sí mismo/a y en todas sus posibilidades.
- ❖ Fomenta las responsabilidades de tu hijo/a asignándole tareas, siempre dentro de sus posibilidades. Deja que se equivoque para que aprenda de sus errores y los acepte como parte de la vida.
- ❖ Valora, premia y verbaliza las cosas bien hechas, también los pequeños logros.

²⁰ Ver Anexo II

- ❖ Demuéstrale siempre afecto verbal y físico, apoyándole de manera cálida y consistente; incluso cuando las acciones y resultados no son los esperados. Es mejor corregir lo mal hecho con amor.
- ❖ Respeta sus diferencias respecto al resto: no compares a tu hijo/a con otros/as niños/as.
- ❖ Comparte el tiempo suficiente y de calidad con tus hijos/as.

Al finalizar el taller, los asistentes se mostraron agradecidos, y algunos padres y madres comentaron que les había parecido muy interesante, ya que habían aprendido cosas nuevas que iban a poner en práctica.

5.5.4. Los cuestionarios y la triangulación.

Durante el taller se repartieron unos cuestionarios a rellenar por los participantes de la muestra, para identificar aquellas competencias parentales vinculares que padres y madres utilizan al relacionarse con sus hijos. Estos cuestionarios están adaptados de la Escala de Parentalidad Positiva E2P de Gómez & Muñoz (2015). Esta escala también sirvió de guía para elaborar la entrevista.

El cuestionario es una de las herramientas más utilizadas en investigación cuantitativa, aunque también pueden ser utilizados en las investigaciones cualitativas, según Rodríguez, Gil & García (1996), “los registros de las observaciones de las entrevistas son la base de la investigación cualitativa e imprescindibles en el estudio de casos, pero se pueden utilizar otros instrumentos, como los cuestionarios” (p. 310). Estos instrumentos van a servir para medir la convergencia entre los registros recogidos en las entrevistas, creadas con la misma Escala de Parentalidad Positiva, y lo que los sujetos entrevistados respondieron en esos cuestionarios. Es decir, es una herramienta adicional de validez, que, de manera cualitativa, nos sirve para asegurar la fiabilidad, la confiabilidad, la validez, así como la calidad de la entrevista. Los cuestionarios, servirán también como útil para realizar una triangulación metodológica entre los datos recogidos en la entrevista y las respuestas del cuestionario como se verá más adelante.

La fiabilidad según Kvale (2011), se va a referir a la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de investigación. En el caso de esta investigación, esta fiabilidad se va a abordar, relacionándola con la cuestión sobre si los sujetos entrevistados dan una respuesta a una cuestión en la entrevista, y contestan a la misma pregunta, con otra respuesta diferente en un cuestionario. Por esto, los cuestionarios aportan otra manera de contribuir a la validez, fiabilidad y confiabilidad de esta investigación.

Cada participante debía rellenar dos cuestionarios²¹ de 14 preguntas, adaptados a la edad de sus hijos/as. En uno de los cuestionarios, debían identificar aquellas competencias parentales vinculares que utilizan al relacionarse con sus hijos/as. En el otro cuestionario, debían identificar aquellas competencias parentales vinculares que su pareja utiliza al relacionarse con sus hijos/as. Estos dos cuestionarios se utilizarán igualmente para la

²¹ Ver Anexo III

triangulación de datos, como herramienta de convergencia entre lo que cada miembro del caso (teniendo en cuenta que cada caso es una pareja), identifica, sobre las competencias parentales de tipo vincular que practica su pareja. Esta triangulación de datos solamente sería válida en caso de parejas, ya que en el caso de familias monoparentales no se podría realizar este tipo de triangulación (al rellenar un solo cuestionario sobre las competencias parentales vinculares que utilizan al relacionarse con sus hijos/as), por lo que en este caso, solamente se tendría en cuenta la triangulación metodológica entre los datos recogidos en la entrevista y las respuestas dadas en el cuestionario por cada madre.

Al estar cerradas las preguntas en el cuestionario, las categorías de respuestas están definidas a priori por el investigador, y al sujeto encuestado se le indica (con las instrucciones explicadas en la parte superior del cuestionario), que elija la opción que describa sus respuestas de la forma más adecuada, y que contesten de la manera más sincera posible. Las categorías de respuesta, en el cuestionario que hace cada padre y cada madre acerca de sus competencias parentales vinculares, son: Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre. Y las categorías de respuesta en el cuestionario que contestan los padres o las madres, acerca de las competencias parentales vinculares que utilizan sus parejas al relacionarse con sus hijos/as, van del 1 al 5, siendo el 1 “Nada o Nunca”, y el 5 “Siempre o lo máximo”, es decir ambas categorías de respuesta serían equivalentes.

Las categorías de respuesta del cuestionario se utilizarán como herramienta de triangulación metodológica, ya que se irán comparando las respuestas que da un sujeto de la muestra en el cuestionario, con las respuestas a esas mismas preguntas, que ofrece el mismo sujeto en la entrevista. De esta manera se podrá medir cualitativamente la convergencia entre lo que han dicho y lo que han contestado en el cuestionario.

Un ejemplo sería el siguiente: Un padre, con un hijo de 3 años, contesta a la siguiente pregunta en la entrevista:

¿Cuándo su hijo/a pide su atención, responde pronto?, ¿en poco tiempo? Algunas veces. No siempre, depende de lo que me esté pidiendo. Si es algo urgente, pues voy a atenderle en poco tiempo, pero si la atención es por alguna cosa que puede esperar, no le respondo tan pronto.

En el cuestionario para padres con hijos de 3 a 6 años, el mismo padre selecciona el ítem “A veces” sobre esa misma pregunta. Con lo cual, se cruza el dato del cuestionario con la respuesta que ofrece en la entrevista. Y con ambos métodos, se puede dar por válida su contestación a esa pregunta.

Así mismo, se toma el segundo cuestionario, donde el objetivo es identificar las competencias parentales vinculares que utiliza su pareja al relacionarse con su hijo, y se comparan ambos cuestionarios, para poder así medir la confiabilidad de los datos proporcionados midiendo las convergencias de respuesta de ambos cuestionarios.

En el caso del mismo padre del ejemplo anterior. En el segundo cuestionario, la pregunta sería: *Cuando mi hijo/a pide la atención de mi pareja, responde pronto, en poco tiempo.* En este caso, su pareja marca el ítem “3”, cuya categoría de respuesta sería “A veces”. Con lo cual, comparando ambos cuestionarios, la contestación es la misma, luego la

convergencia sería máxima al coincidir esa respuesta de los cuestionarios con lo contestado en la entrevista. Se puede concluir que la respuesta dada por el padre en esa pregunta tiene una validez, una fiabilidad y una confiabilidad máxima.

Esta espiral de convergencias (aun llevando mucho tiempo poder cotejar todas las respuestas en ambos cuestionarios y en la entrevista por cada uno de los sujetos de la muestra), va a proporcionar una confiabilidad, una validez y una fiabilidad bastante positiva, tanto en la comparación de las respuestas de los cuestionarios y de las entrevistas de cada uno de los miembros de la pareja acerca de sus competencias parentales de tipo vincular, como en la comparación de las respuestas de los cuestionarios de cada miembro de la muestra acerca de su pareja respectiva.

5.5.5. La observación.

Simons (2011) afirma que la observación es bastante útil en la investigación con estudio de casos. La observación tiene que estar siempre presente durante todo el proceso de investigación, desde que se accede por primera vez al campo, hasta su finalización. Observando, podemos notar si el sujeto entrevistado se muestra nervioso, si no se muestra confiado, si el entrevistador no es bien recibido en el escenario, etc. Estas observaciones pueden ayudar a interpretar muchas de las acciones del entrevistado y son una herramienta imprescindible para el posterior análisis de los datos. Por ello es recomendable tomar notas desde el principio, de lo que se vea y de lo que se observe, aunque en el momento de tomarlas no se tenga del todo claro por qué se están anotando dichas observaciones.

Simons (2011), afirma que hay cinco razones de por qué la observación formal es un método complementario a la entrevista, según se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16

Razones de por qué la observación es un método complementario a la entrevista

1.	A través de la observación podemos componer una “imagen” completa del escenario, hacernos una “idea del escenario” que no se puede conseguir hablando solamente con las personas.
2.	La documentación de los incidentes y sucesos observados es una “descripción rica”, y base para un posterior análisis e interpretación.
3.	Mediante la observación se pueden descubrir las normas y los valores que forman parte de la cultura o subcultura de una institución o un programa. Esta cultura o subcultura se pueden detectar a través de las normas de la organización, los artefactos que se muestren, las interacciones entre las personas, y la comunicación con el mundo exterior.
4.	Si la entrevista privilegia a quienes tienen oportunidad de expresarse, la observación ofrece otra forma de captar la experiencia de quienes tienen menos oportunidades de hacerlo. Pero no lo consigue en su totalidad, por lo que debemos estar alerta a otras formas de “dar voz”, a la posibilidad de malinterpretar las observaciones, especialmente en contextos y culturas que nos sean menos familiares, y al posible elemento paternalista de la propia idea de “dar voz” a los demás.
5.	Las observaciones ofrecen un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas. Se suele considerar que tal circunstancia refuerza la validez de la exposición.

Nota. Adaptado de Simons (2011, p.83)

La estrategia de observación en esta investigación ha sido la anotación e interpretación de los temas en el contexto particular de las circunstancias (Simons, 2011). Las observaciones han sido descriptivas, y en algunas ocasiones interpretativas, para así poder captar la esencia de lo que se estaba observando. Esta forma de observación es la más utilizada en el estudio de casos para documentar algún incidente o suceso, para explicar la cultura o algún aspecto de ésta. Disponiendo así, de una base para poder interpretar posteriormente los datos obtenidos de otros medios, como las entrevistas y el taller. Asimismo, son importantes las observaciones espontáneas y aleatorias que se hacen en cualquier momento, en los escenarios donde se está realizando la investigación.

En la observación, según Gibbs (2012), las notas de campo son notas que deben ser redactadas en el mismo momento de la acción que se está realizando (ya sea durante el taller, en la entrevista, etc.). Estas anotaciones, son también notas mentales (una ayuda para recordar quién, qué, por qué, cuándo, dónde, etc.) y se pueden tomar mientras uno esté todavía en el escenario (durante la entrevista o el taller, por ejemplo), o nada más salir de él. De esta manera se podrán registrar palabras, frases y acciones emitidas y emprendidas por las personas a las cuales se está investigando. Stake (2009), afirma que, en el momento de la observación, “el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final”. (p. 61)

Gracias a la observación se ha pretendido dar mayor comprensión en cada una de las fases de la investigación. Con las notas se puede hacer un seguimiento de la investigación y ofrece una ayuda útil a la mejor comprensión de los casos. En esta investigación, la observación se realizó, antes y durante las entrevistas con cada uno de los participantes, también durante el transcurso del taller en gran grupo en la Escuela Infantil. Cada interacción con cada sujeto participante de la muestra ha sido una oportunidad para observar y recoger datos. Se fueron anotando observaciones acerca del contexto, intentando componer una imagen completa del escenario, registrando incidentes y sucesos, gestos y dubitaciones de los participantes, así como otras características a lo largo de la entrevista. También interacciones entre las personas, miedos, rechazos, ilusiones, etc. Asimismo, a la hora de realizar las transcripciones de las entrevistas se contrastaron con los datos recogidos en las observaciones, ayudando de esta manera, a la interpretación subjetiva de muchas de las cuestiones, como se verá en el apartado 5.6.

5.5.6. El análisis de los documentos.

En el estudio de casos, según Simons (2011), el análisis de los documentos es una herramienta menos utilizada que la entrevista o la observación, pero hay diferentes formas de utilizar documentos en este tipo de investigación para poder enriquecer y describir el contexto y así contribuir al análisis de los datos.

Se usa la palabra “*documento*”, siguiendo a Simons (2011), no solamente como referencia a cualquier documento formal, sino en un sentido amplio, donde se incluirían documentos que representen formalmente a la organización. Por ejemplo, folletos informativos, informes, periódicos, reglamentos de régimen interior de la organización, páginas web de la organización, etc. Esta documentación puede contener indicaciones sobre cómo se ve a sí misma la organización.

Todos estos documentos, siguiendo a Stake (2009), tienen que ser valorados con antelación, puesto que nos pueden proporcionar pistas inesperadas sobre la investigación. Algunas veces, estos documentos pueden servir como elementos sustitutivos de registros de actividades que el investigador no podría observar directamente en el campo y algunas veces estos documentos son observadores más expertos que el investigador.

En esta investigación, los documentos analizados fueron folletos informativos y páginas web referidos al centro donde se llevó a cabo la investigación (Escuela Infantil San Miguel). En este caso, el análisis de documentos fue una herramienta útil para contextualizar y orientar la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y de las observaciones puesto que daban una idea del nivel socioeconómico de la zona y de los sujetos participantes de la entrevista, así como de la zona donde residían.

5.6. Criterios de confiabilidad en la investigación.

En los aspectos éticos que hay que tener en cuenta en la investigación destaca una clara necesidad de poder establecer unos indicadores de rigor que nos garanticen que las conclusiones que se obtengan sean fruto de un adecuado diseño y análisis de dicha investigación y por lo tanto tengan credibilidad. Según Atkinson (1992) citado en Ruíz (2012):

Carecemos de fundamentos epistemológicos y teóricos perfectos; carecemos de métodos perfectos para la recogida de datos; carecemos de modos perfectos o transparentes de representación. Trabajamos en el conocimiento de nuestros recursos limitados. Pero no por ello tenemos que abandonar el intento de producir reportes del mundo disciplinados coherentes, metódicos y sensibles. (p. 85)

Guba (1989), indica que existen cuatro criterios que se deben cumplir para que una investigación sea confiable, es decir, que nos garantice el rigor en cualquier investigación. En el caso de este trabajo, dado el enfoque cualitativo de la investigación, estos criterios a cumplir siguiendo a Guba (1989), son: la credibilidad; la transferibilidad; la dependencia; y la confirmabilidad. A continuación, se va a describir cada uno de ellos explicando qué técnicas se han aplicado en esta investigación.

5.6.1. La credibilidad y el uso de la triangulación.

Con la credibilidad en una investigación se pretende demostrar, por un lado, la veracidad de toda la información recogida y obtenida, además de, cómo son de coherentes los métodos que se han utilizado y qué propósitos se han obtenido en este estudio.

Siguiendo a Guba (1989), para poder cumplir con ese criterio se tienen que llevar una serie de acciones. Entre ellas estarían las directrices éticas y de calidad, ya comentadas en el apartado 5.5. Otro aspecto a tener en cuenta es el trabajo prolongado en un mismo lugar. Esto se cumplió ya que se estuvo todo el tiempo necesario en el escenario para poder realizar todo el proceso de recogida de información, taller, cuestionarios, etc., realizando asimismo todas las observaciones de manera persistente. Otra de las acciones para cumplir con la credibilidad es realizar un análisis profundo de toda la literatura

relacionada con la investigación, es decir, un examen exhaustivo de los temas relacionados con las familias y el desarrollo familiar, las competencias parentales, la parentalidad positiva, el apego, los vínculos afectivos, etc. Todo esto se realizará integrando todas las teorías en las que estos temas están fundamentados (éstos se exponen en el marco teórico de la tesis). Este marco conceptual está referenciado con sus fuentes originales, y gracias a esta profunda revisión bibliográfica, se han podido seguir los objetivos para así realizar el análisis de los resultados con una credibilidad, basada en parte, en la literatura escrita por expertos sobre temas relacionados con esta investigación.

Por último, una de las acciones más importantes para la credibilidad es la triangulación. Según Simons (2011), la triangulación es:

[...] un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes. Es una de las estrategias que más validez tiene entre los investigadores sociales. (p. 174)

Según Denzin (1989) y Janesick (1994), existen diferentes modalidades de triangulación, siendo las más relevantes la triangulación metodológica y la triangulación de datos, aunque no hay que dejar de lado la triangulación teórica y la triangulación del investigador.

- La triangulación metodológica analiza las semejanzas, utilizando múltiples métodos y fuentes para estudiar un problema simple. Esta triangulación es imprescindible en la recogida y el análisis de datos para evitar sesgos y así aumentar la validez de la investigación. En esta investigación, como se ha comentado anteriormente, para la validación, según esta triangulación metodológica, se han utilizado diferentes métodos para el estudio del mismo problema, como son, las entrevistas, los cuestionarios, las observaciones y el taller.
- La triangulación de datos utiliza una variedad de fuentes de datos de una investigación para interpretar los diferentes temas. Esta triangulación junto con la metodológica son métodos comunes para la investigación con estudio de casos. Éstas hacen que las interpretaciones sean más ricas y sirven para cotejar o interpretar la importancia de los temas de investigación teniendo en cuenta diferentes métodos y distintas fuentes. En este caso, las fuentes de datos utilizadas para esta triangulación son las entrevistas y los cuestionarios.
- La triangulación teórica utiliza las distintas teorías que existen sobre el tema de investigación con el objetivo de encontrar una serie de aspectos que sean complementarios y aplicables a dicho tema. Para esta investigación, se han utilizado diferentes teorías (teoría del apego de Bowlby, teoría ecológica de sistemas, aportes de diferentes autores sobre los diferentes vínculos afectivos, sobre el desarrollo familiar, sobre la resiliencia, etc.), como base para poder interpretar, observar y encontrar diferentes aspectos integrados en las competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo.

- La triangulación del investigador se utiliza para la convergencia y para cotejar datos de diferentes investigadores o evaluadores.
- Existen otros tipos de triangulación como, por ejemplo, la triangulación disciplinar o interdisciplinaria que utiliza diversos métodos para informar en la investigación.

En el caso de este trabajo, las opciones tomadas respecto a la metodología de triangulación van a ser principalmente las utilizadas en investigaciones con estudio de casos, como son triangulación metodológica, la triangulación de datos y la triangulación teórica.

5.6.2. La transferibilidad.

La transferibilidad es la acción de poder extender los resultados de nuestra investigación a otras poblaciones o contextos.

Es un error trasladar los resultados de esta investigación sobre competencias parentales vinculares a toda la población de padres y madres. No se pueden hacer generalizaciones. En materia de investigación con estudio de casos, serían más particularizaciones en cada uno de los casos, o bien, en el conjunto de todos los casos a analizar. Por ello, Guba (1989), afirma que:

[...] se evitan las generalizaciones, en base a que, virtualmente todos los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto. Creen que no es posible desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general. Por el contrario, uno debe conformarse con enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos de un contexto dado, enunciados ideográficos o relevantes para ese contexto. (Guba, 1989, p. 160)

En esta investigación no se va a poder inferir el resultado a toda la población, ya que el estudio de las competencias parentales es un fenómeno cambiante según el contexto. Por ejemplo, hay padres y madres que pueden tener mayor fortaleza en determinadas habilidades y prácticas que otros. Sobre la transferibilidad en las investigaciones con estudio de casos, Vasilachis (2009) concluye que:

[...] desde el estudio de casos, como el propósito principal es entender el/los caso/s seleccionado/s, ya sea en forma intrínseca o instrumental, holística o encastrada, es necesario aclarar que no se propone inferir a partir de ellos las características de la totalidad de unidades no estudiadas. Los casos no son unidades de análisis de una muestra, son solo casos elegidos por su relevancia. (p. 95)

Con lo cual este criterio de transferibilidad no podría generalizarse a toda la población, pero sí podría utilizarse para comparar con otra muestra de similares características en un contexto similar, y obtener las conclusiones oportunas en un estudio futuro.

5.6.3. La dependencia.

La dependencia muestra la consistencia y la estabilidad de los resultados obtenidos. Es decir, poder demostrar, si realizasen el mismo trabajo otros investigadores (teniendo en cuenta una muestra y un contexto similar), que los resultados arrojados y las conclusiones serían similares. Teniendo en cuenta que en esta investigación el fenómeno a estudiar y el contexto es cambiante en el tiempo, realizar una reproducción idéntica de la investigación, del mismo fenómeno y en un contexto similar, por otros investigadores puede ser bastante complicado. Luego esta dependencia se puede emplazar en líneas de investigación futuras.

5.6.4. La confirmabilidad

El criterio de confirmabilidad está vinculado a la credibilidad y se refiere a la demostración de que se han minimizado los sesgos y las tendencias del investigador. Según Mertens (2005), citado en Hernández, Fernández & Baptista (2014), una de las labores más importantes a realizar según este criterio de confirmabilidad es la triangulación. En esta investigación se han aplicado varias técnicas de triangulación, como se han descrito en los apartados 5.5.4 y 5.6.1.

5.7. El análisis de los datos

La fase de análisis de datos tiene que ir unida al proceso de recogida de datos, puesto que a medida que se van recabando, se pueden ir analizando los datos (previa transcripción de los audios, observaciones, etc.) y pueden ir emergiendo nuevas dimensiones en la investigación. Taylor & Bogdan (2008) afirman siguiendo esta premisa, que:

El análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, la entrevista y las otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y pueden ir desarrollando conceptos y proposiciones para empezar a dar sentido a sus datos. (p. 158)

Otros autores que confirman la continuidad del proceso de recogida y análisis de datos durante todo el proceso de investigación son Rodríguez & Valldeoriola (2009), afirmando que:

[...] la recogida y el análisis de datos se debe realizar de manera simultánea. El proceso de investigación cualitativa es cíclico y que el análisis de los datos no se pospone para el final de la investigación, sino que se realiza un primer análisis in situ. Por dicho motivo, esta es la fase más interactiva y que requiere más esfuerzo por parte del investigador. (p. 55)

También hay que asegurar el rigor de la investigación durante la etapa del análisis de datos, teniendo en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos según Rodríguez, Gil & García (1996). En este caso se entiende la suficiencia como la cantidad de datos que se han recogido con un número determinado de sujetos de la muestra, y se consigue, cuando se llega al estado de saturación comentado en apartados anteriores. En

este caso, la saturación de datos implica que cuando tenemos una cantidad de datos significativa, si aparecen nuevos datos, no van a aportar nada nuevo a la investigación. Por otro lado, la adecuación está referida a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas de la investigación. A continuación, se va a explicar cómo se prepararon y transcribieron los datos, cómo se analizaron, y la construcción de las categorías.

5.7.1. La preparación y la transcripción de los datos.

Dentro del análisis de datos en un estudio de caso, un apartado fundamental e imprescindible es la transcripción. Como afirma Kvale (2011), la transcripción “es una traducción de un modo narrativo, el discurso oral, a otro modo narrativo, el discurso escrito”. (p. 122)

Para realizar una buena transcripción de los datos de las entrevistas, siguiendo a Kvale (2011), el requisito principal, es que se haya grabado esa entrevista en primer lugar, y, en segundo lugar, que tenga una buena calidad el audio. En el caso de esta investigación, se registraron dichas entrevistas con una grabadora digital de buena calidad. Esta grabadora posee una opción de eliminación del ruido de fondo, con lo cual, a la hora de realizar la transcripción no hubo ningún problema con la calidad de la grabación.

Pero en la transcripción, según Kvale (2011), no solamente vale copiar el texto de lo que se está escuchando al pie de la letra, sino que es importante tener anotadas todas las observaciones que se produjeron previamente, durante y posteriormente a la entrevista, puesto que, la transcripción de los datos sin estas observaciones restaría validez y calidad al posterior análisis de datos.

En las observaciones, siguiendo a Kvale (2011), se reflejarán desde el tono de voz del sujeto entrevistado, la posición corporal (posición de sus manos, piernas), si titubeaba al responder, si antes del comienzo de la entrevista estaba nervioso/a, si se llegó a transmitir y se consiguió captar el clima de confianza que se estaba tratando de dar al sujeto entrevistado, si entendía o comprendía bien las preguntas que se le estaban formulando, si era objetivo y sincero en las respuestas o desviaba el tema a otros derroteros, etc. Es decir, un sinnúmero de detalles que solamente con la transcripción del audio de la entrevista no se podrían percibir. En esta investigación, las observaciones se fueron registrando en notas que luego se organizaron. También se realizaron las transcripciones del taller que se impartió, donde se anotaron, además, las observaciones pertinentes recogidas en el escenario y los recuerdos posteriores. La observación fue continua, previamente, durante y posteriormente a todo el proceso de recogida de información en esta investigación. Todas las observaciones fueron transcritas, ya que, según Kvale (2011), cualquier dato, cualquier nota, cualquier detalle puede servir durante el análisis de los datos.

Para la transcripción de cada una de las entrevistas se dedicó bastante tiempo, ya que aparte de ser escuchadas en varias ocasiones, aunque tenían buena calidad, se quiso captar bien el audio escuchándolo repetidamente, para tener un alto grado de detalle. La labor no consistió únicamente en transcribir, sino en interpretar las respuestas del entrevistado, analizar las entonaciones, pausas, titubeos, etc., y completarlas con las observaciones. También se trató de verificar la fiabilidad, validez, credibilidad y confiabilidad de las

repuestas de las entrevistas junto con los cuestionarios, (a través de los métodos de triangulación), cotejando asimismo las intervenciones de los sujetos participantes en el taller.

Las transcripciones, como indican algunos manuales sobre análisis de entrevistas cualitativas, no fueron redactadas de manera técnica, ya que, a la hora de la presentación de los resultados, pueden ser bastante confusas de leer para alguien que no está familiarizado con este tipo de textos técnicos (utilizando las convenciones de la transcripción). Por ejemplo, las palabras en mayúscula, indican que el entrevistado utiliza un tono más alto de voz, el paréntesis vacío () significa que el entrevistador no ha podido escuchar la respuesta del entrevistado, etc.. Es decir, aunque en la transcripción interna del investigador estén reflejadas las pausas, las entonaciones, etc., y, en general, todas las descripciones captadas, a la hora de analizar los datos cualitativos en un programa informático, es mucho más asequible añadir esas transcripciones con un nivel de detalle más bajo, puesto que, a la hora de codificar, categorizar, etc., en el programa informático todos esos niveles de detalles conversacionales y detallados estorbarían más que ayudar a la hora de realizar el análisis de los resultados.

5.7.2. Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador.

Para realizar un análisis cualitativo exhaustivo, uno de los requisitos, según Gibbs (2012), es llevar a cabo una buena gestión, de manera detallada y compleja donde se maneja una gran cantidad de datos, textos, audios, observaciones, etc. Este requisito es mucho más viable con ayuda de un ordenador, utilizando procesadores de texto, o lo que es mejor aún, utilizando programas CAQDAS²², que servirán de ayuda para el análisis cualitativo de todos esos datos recogidos en la investigación. Estos programas son de gran ayuda para los investigadores cualitativos, ya que permiten, recoger todas las transcripciones, recopilar todas las notas, observaciones, incluso audios o cualquier otro formato de registro de la investigación en curso. Se pueden añadir asimismo ideas, se puede buscar de manera rápida cualquier dato relevante en la investigación e incluso relacionarlo con el resto de datos de similares características, así como un amplio abanico de posibilidades de estudio dentro del análisis de datos en investigación cualitativa.

Pero al igual que ayuda para realizar diversas acciones (sobre todo de edición, relación, búsqueda, codificación, etc.), el programa no escribirá los textos de las transcripciones con significado, no reflexionará por nosotros, no presentará el informe final de los resultados y las conclusiones de la investigación, eso es labor del investigador. Según Gibbs (2012), algunos CAQDAS disponen de herramientas para producir resúmenes e informes según los datos aportados, pero la interpretación de esos resúmenes e informes será tarea del investigador.

Este tipo de programas de análisis cualitativo permite gestionar la transcripción de los textos y la codificación, combinándolas con funciones de búsqueda bastante sofisticadas. No solamente es sencillo seleccionar trozos de texto (o incluso imágenes o audios), y aplicarles una serie de códigos, sino que también permite recuperar el texto que se ha

²² Siglas de Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software, es decir programa para el análisis cualitativo asistido por ordenador.

codificado sin perder la información acerca del lugar de donde procede ese texto. También ayudan a examinar rasgos y relaciones entre diferentes códigos y textos. El programa CAQDAS utilizado para el tratamiento y análisis de datos en esta investigación es ATLAS.ti, en su versión 7.5.4.

Las partes más importantes de este programa son: la Unidad Hermenéutica y los Documentos Primarios. La Unidad Hermenéutica a su vez va a contener las Citas, los Códigos, las Anotaciones o “Memos”, los Comentarios, las relaciones y las Redes y Familias que se elaboran a lo largo del análisis. La Unidad Hermenéutica es el almacén que contiene el resto de elementos del proyecto de investigación. Es un proyecto donde se van introduciendo todos los datos recogidos en la investigación (que en el programa se denominan Documentos Primarios), así como las transcripciones de las entrevistas, audios, observaciones, notas, etc. A su vez, contiene, como se ha comentado antes, las Citas, Códigos, Anotaciones, Redes, etc. El primer paso, cuando se comienza a trabajar con ATLAS.ti es, una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas, cambiarlas al formato adecuado de lectura que admite el programa. En este caso, los documentos del procesador de texto se pasaron de *.docx a formato *.rtf con salto de línea para que el programa lo pueda procesar adecuadamente a la hora de codificar, realizar búsquedas de palabras, códigos, etc.

Dentro del programa ATLAS.ti 7, se han asignado en la Unidad Hermenéutica de esta investigación como Documentos Primarios, las transcripciones completas de las grabaciones correspondientes a las entrevistas, las observaciones, etc. Estos Documentos Primarios van a ser la base del análisis en esta investigación. En la Figura 5, se observan los Documentos Primarios ya introducidos en la unidad hermenéutica en su formato correspondiente.

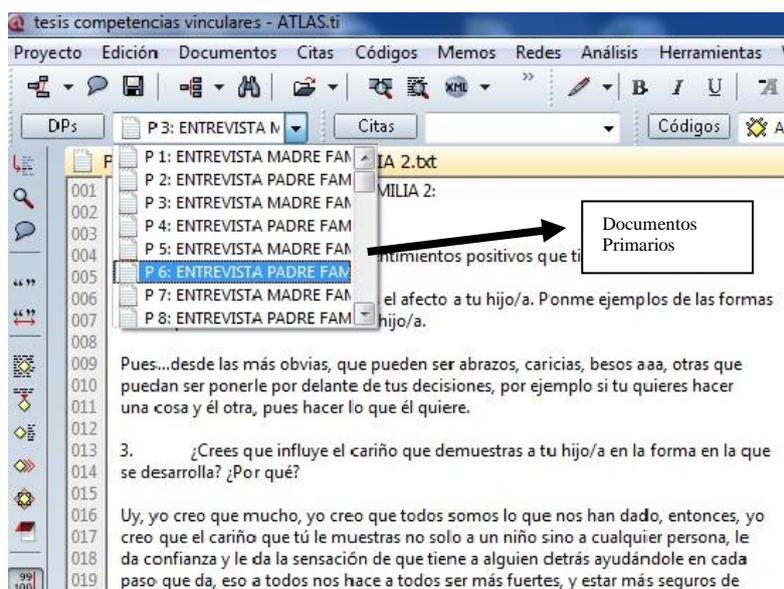


Figura 5: Documentos Primarios en la unidad hermenéutica en ATLAS.ti.

Fuente: Captura de pantalla de ATLAS.ti v.7.

Durante la creación de los diferentes Códigos a través de la Citas, se incluyeron comentarios en las diferentes citas, como notas aclaratorias. A su vez, aparece un cuarto

elemento de ATLAS.ti, además de los Documentos Primarios, Citas y Códigos, que son las Anotaciones o Memos, donde se anotaron diferentes conclusiones y hallazgos que serán de ayuda para la presentación de resultados y la elaboración del informe. Estas Anotaciones, además de surgir de hallazgos importantes obtenidos de Citas y Códigos, también están basados en las observaciones anotadas y en los propios cuestionarios. Las Anotaciones o Memos son una herramienta muy útil a la hora de realizar el análisis de las interpretaciones. En la Figura 6 se presentan todos los elementos utilizados en ATLAS.ti (Documentos Primarios, Citas, Códigos, Memos, Familias). Se puede apreciar en esta Figura 6 cómo se han utilizado los diferentes Administradores que tiene el programa ATLAS.ti, tanto de Códigos, de Citas, de Memos y de Familias, para establecer una correspondencia entre cada uno de ellos y así comenzar a establecer relaciones.

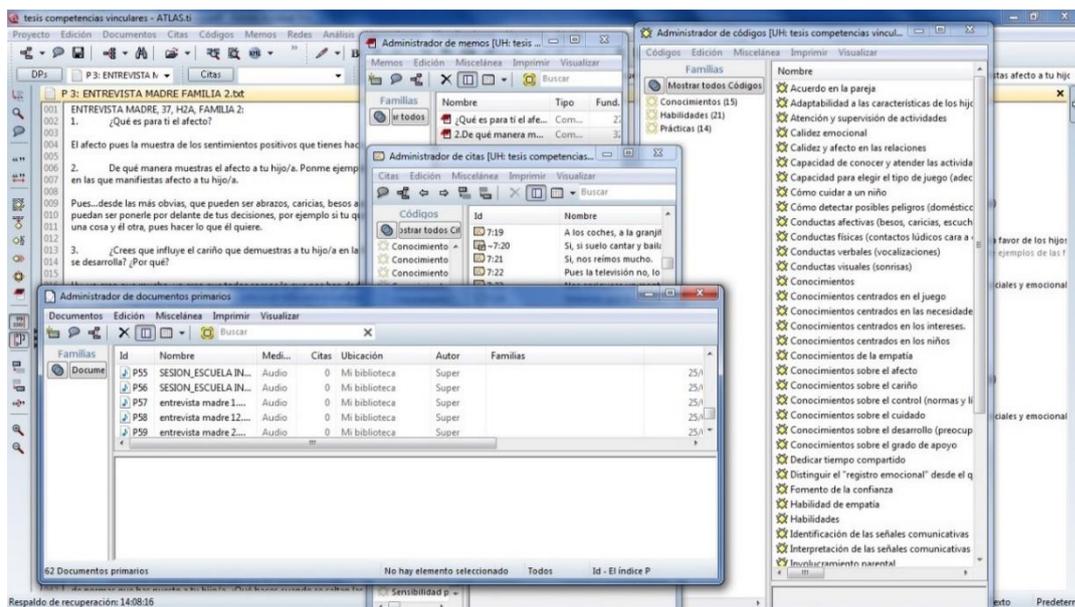


Figura 6. *Administradores de todos los elementos utilizados en ATLAS.ti*

Fuente: *Captura de pantalla de ATLAS.ti v.7.*

5.8 Construcción de las categorías en la investigación.

5.8.1. Definición de las Unidades de Análisis.

En primer lugar, se van a definir las Unidades de Análisis en esta investigación. Las unidades de análisis según Yin (2009), tienen que estar basadas en la pregunta de investigación. En esta investigación, la Unidad de Análisis general, son las competencias parentales vinculares que poseen una muestra seleccionada de padres y madres. A partir de esta Unidad de Análisis general, se quiere indagar en los conocimientos, habilidades y prácticas que estos padres y madres tienen en este tipo de competencias parentales. Por lo que en esta tesis se utilizarán tres Unidades de Análisis: 1) Conocimientos de un grupo de padres y madres acerca de sus competencias parentales vinculares y 2) Habilidades y 3) Prácticas de un grupo de padres y madres en sus competencias parentales de tipo vincular. A continuación, se explica la elección de estas unidades de análisis en esta investigación:

Las competencias parentales, se definen según Gómez & Muñoz (2015), como “un conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza para el ejercicio positivo de la parentalidad” (p. 6). En esta investigación, los objetivos están enfocados a saber qué conocimientos y qué habilidades y prácticas, poseen un grupo de padres y madres en estudio acerca de sus competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo. Por esto la elección de dichas Unidades de Análisis para esta investigación. A partir de estas Unidades de Análisis, se descubrirán las fortalezas, debilidades y potencialidad como variables de estos conocimientos, habilidades y prácticas. De estas Unidades de Análisis emergerán las categorías y subcategorías de esta investigación.

5.8.2. Categorías y subcategorías en la investigación.

A continuación, se va a describir cómo se han obtenido las diferentes categorías y subcategorías en esta investigación con ayuda del programa ATLAS.ti.

En primer lugar, se fueron introduciendo todos los Documentos Primarios (transcripciones de las entrevistas, observaciones, etc.) en el programa ATLAS.ti, y a continuación se efectuó la primera reducción de datos seleccionando los fragmentos significativos de texto de la transcripción, creando lo que en el programa se denominan Citas. Las Citas son fragmentos que se van seleccionando a través de cada uno de los Documentos Primarios. Son segmentos con algún significado para nuestra investigación. Los Documentos Primarios se pueden ir introduciendo a medida que se termina cada transcripción, no hay que esperar a terminar de transcribir la totalidad de las entrevistas, observaciones, etc. y recopilar todo el material.

En segundo lugar, se comenzaron a definir los diferentes Códigos a través de cada Cita. Los Códigos son la unidad básica de análisis. Se pueden entender como resúmenes, agrupaciones o conceptualizaciones de las Citas, por lo que sería un segundo nivel de reducción de datos. Hay que tener en cuenta que los códigos pueden usarse como conceptos que son útiles para el análisis de los datos.

Una vez que se van añadiendo los Documentos Primarios en el programa ATLAS.ti, se puede comenzar el proceso de codificación para ir asignando Códigos a cada una de las Citas aportadas en nuestro análisis. Las Citas se van a ir codificando, y los Códigos obtenidos servirán como unidad básica de análisis. Cada Cita, en esta investigación, se ha ido relacionando con distintos Códigos, y a su vez, cada Código se ha ido aplicando a las diferentes Citas que reflejan un mismo concepto.

El proceso de codificación ha sido un procedimiento en la investigación donde se ha tenido que reflexionar y estructurar con mucho detalle. Este proceso de codificación se clasifica en tres fases según Strauss & Corbin (2002) en su teoría fundamentada, estas fases son: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva, y estas tres fases son las que se van a seguir en esta investigación como se desarrollará a continuación.

La primera fase de este proceso fue la codificación abierta. En ésta, se asignan Códigos a cada Cita, con un grado de detalle adecuado (a veces párrafos, a veces líneas, a veces

palabras sueltas...), segmentando el texto de manera precisa y reflexiva para así poder expresar los datos en forma de Códigos o categorías.

Pero en la codificación abierta surgen muchos códigos que guardan relación entre sí. De ahí surge la segunda fase de la codificación, denominada según Strauss & Corbin (2002), codificación axial. Cuya propiedad es la de relacionar entre sí los códigos obtenidos en la codificación abierta. Es decir, la codificación axial consiste en relacionar los diferentes códigos o categorías obtenidos en la primera fase de codificación, alrededor de nuevos códigos o categorías que guarden una relación. Esto se realiza simplificando y agrupando los códigos o categorías resultantes de la codificación abierta de manera más precisa en nuevas categorías. La codificación axial conlleva un proceso de pensamiento deductivo e inductivo a través de una serie de pasos. Esto se llevará a cabo realizando comparaciones entre los diferentes códigos atendiendo a los objetivos y a la pregunta de investigación.

Para construir las categorías, a partir de la primera fase de codificación (la codificación abierta), se fueron asignando Códigos a cada Cita con un grado de detalle adecuado y de manera reflexiva. Estos códigos fueron emergiendo a través de las diferentes respuestas que dieron los participantes de la muestra en la entrevista, observaciones, etc. Posteriormente, se fueron agrupando y simplificando de una manera precisa esos códigos, dando lugar a unos códigos nuevos, mediante la codificación axial. Esta codificación dará como resultado las subcategorías planteadas en esta investigación. Todos los códigos axiales obtenidos de la codificación abierta van a dar lugar a un nivel superior de reducción de datos. En la Figura 7, se muestra un ejemplo de estas dos fases de categorización.

La última fase de codificación siguiendo la teoría fundamentada de Strauss & Corbin (2002) es la codificación selectiva. Es el nivel más alto de abstracción tras la codificación axial. El propósito de esta codificación es elaborar una categoría o categorías centrales alrededor de la cual las otras categorías que se han desarrollado se pueden agrupar. Según Gibbs (2012), estas categorías centrales procedentes de la codificación selectiva serán las que formen una historia que se identifique y se relacione con el resto de las categorías.

Por último, en la codificación selectiva, para poder obtener las categorías principales de la investigación, se han agrupado los códigos obtenidos en la categorización axial o subcategorías, en base a los conceptos tenidos en cuenta para seguir los objetivos de la investigación.

En este caso, las categorías centrales que abarcan todos los códigos axiales son los cuatro componentes principales de las competencias parentales de tipo vincular, es decir: la mentalización, la sensibilidad parental, la calidez emocional y el involucramiento parental. Partiendo de estas categorías centrales, según la pregunta de la investigación y los objetivos, se quieren conocer las potencialidades, fortalezas y debilidades como variables de las unidades de análisis, que como se ha comentado anteriormente son: los conocimientos, las habilidades y las prácticas acerca de las competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo que poseen cada uno de los sujetos en estudio, como objetivo principal de la investigación. En la tabla 17, se muestran las unidades de análisis correspondientes a cada categoría y subcategoría.

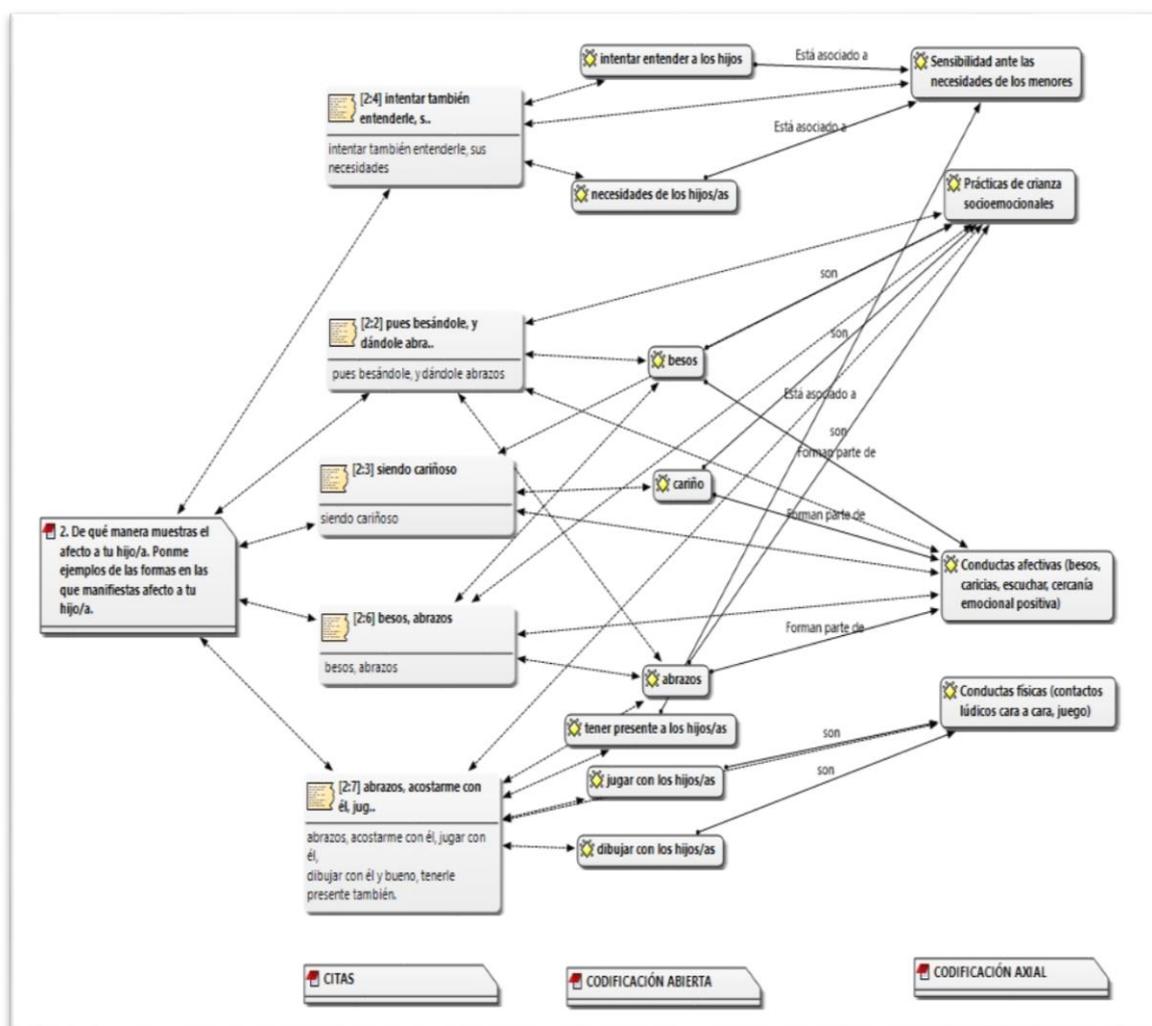


Figura 7. Procedimiento de construcción de las categorías. Codificación abierta y codificación axial.

Fuente: Captura de pantalla de ATLAS.ti v.7.

En el conjunto de casos de esta investigación acerca de las competencias parentales vinculares, una vez creadas las familias de códigos, se comenzaron a construir las Redes que permitieron representar toda esa información compleja, mediante una serie de jerarquías lógicas, a través de representaciones gráficas, relacionadas entre sí de una manera intuitiva entre los distintos códigos obtenidos a través de la codificación axial y selectiva y las unidades de análisis, mediante las relaciones que se han establecido entre ellos. Esto va a facilitar mucho la labor del análisis en la investigación, porque se aprecian de manera más clara e intuitiva, todas las relaciones existentes entre las diferentes categorías. En la Figura 8, se representa un mapa conceptual de las familias de categorías con las unidades de análisis correspondientes y sus variables, de manera ordenada para poder dar paso al análisis y discusión de los resultados de la investigación en el siguiente capítulo.

Tabla 17

Categorización en la investigación

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CONOCIMIENTOS	MENTALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • CONOCIMIENTOS CENTRADOS EN LOS NIÑOS. • CONOCIMIENTOS CENTRADOS EN LOS INTERESES AFECTIVOS DEL NIÑO. • CONOCIMIENTOS SOBRE LA EMPATÍA.
	SENSIBILIDAD PARENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • CONOCIMIENTOS SOBRE EL GRADO DE APOYO. • CONOCIMIENTOS CENTRADOS EN LAS NECESIDADES FÍSICAS, SOCIALES Y EMOCIONALES.
	CALIDEZ EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • CONOCIMIENTOS SOBRE EL CARIÑO. • CONOCIMIENTOS SOBRE EL AFECTO. • CONOCIMIENTOS SOBRE LOS BENEFICIOS DEL JUEGO.
	INVOLUCRAMIENTO PARENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • CONOCIMIENTOS SOBRE EL CUIDADO. • CONOCIMIENTOS SOBRE EL CONTROL (ESTABLECIMIENTO DE NORMAS Y LÍMITES). • CONOCIMIENTOS CENTRADOS EN EL JUEGO. • CONOCIMIENTOS SOBRE EL DESARROLLO (PREOCUPARSE DE QUÉ DEBEN ADQUIRIR SUS HIJOS EN VARIAS ESFERAS Y DOMINIOS DE SUS VIDAS).
HABILIDADES	MENTALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES. • HABILIDAD DE EMPATÍA. • DISTINGUIR EL “REGISTRO EMOCIONAL” DESDE EL QUE SE ESTÁ ACTUANDO.
	SENSIBILIDAD PARENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • IDENTIFICACIÓN DE LAS SEÑALES COMUNICATIVAS. • INTERPRETACIÓN DE LAS SEÑALES COMUNICATIVAS. • SENSIBILIDAD ANTE LAS NECESIDADES DE LOS MENORES. • SENSIBILIDAD ANTE LAS NECESIDADES DEL JUEGO • CAPACIDAD PARA ELEGIR EL TIPO DE JUEGO O PROGRAMAS DE TV (adecuada a las características y a la edad de los hijos).
	CALIDEZ EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • CALIDEZ Y AFECTO EN LAS RELACIONES. • RECONOCIMIENTO DE LOS LOGROS EVOLUTIVOS ALCANZADOS POR LOS NIÑOS. • FOMENTO DE LA CONFIANZA.
	INVOLUCRAMIENTO PARENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • RESPONSABILIDAD ANTE EL BIENESTAR DEL NIÑO • COMO CUIDAR A UN NIÑO. • COMO DETECTAR POSIBLES PELIGROS (DOMÉSTICOS...) • ADAPTABILIDAD A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS HIJOS • FOMENTO DE LA AUTONOMÍA • CAPACIDAD DE CONOCER Y ATENDER LAS ACTIVIDADES • MOTIVACIÓN (PARA RENUNCIAR A NECESIDADES PERSONALES A FAVOR DE LOS HIJOS)
PRÁCTICAS	MENTALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • PONE EN PRÁCTICA SUS CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES Y TIENE EMPATÍA CON LOS HIJOS/AS (Sabe interpretar la mente)
	SENSIBILIDAD PARENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • RESPUESTA ADECUADA A LA COMUNICACIÓN EN TODAS LAS ESFERAS. • RESPUESTA SENSIBLE ANTE CUALQUIER NECESIDAD DEL MENOR (FÍSICA, PSICOLÓGICA...)
	CALIDEZ EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • PRÁCTICAS DE CRIANZA SOCIOEMOCIONALES. • CONDUCTAS VISUALES (“sonrisas”) • CONDUCTAS VERBALES (“vocalizaciones”) • CONDUCTAS AFECTIVAS (“besos”, “caricias”, “escuchar”, “cercanía emocional positiva”) • CONDUCTAS FÍSICAS (“contactos lúdicos cara a cara”, juegos) • RECONOCIMIENTO DE LOGROS. • PRÁCTICA EN EL FOMENTO DE LA CONFIANZA
	INVOLUCRAMIENTO PARENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • DEDICAR TIEMPO COMPARTIDO. • FOMENTO DE LA AUTONOMÍA • ATENCIÓN Y SUPERVISIÓN DE ACTIVIDADES DE ACUERDO A LA EDAD DEL MENOR. • ACUERDO EN LA PAREJA.



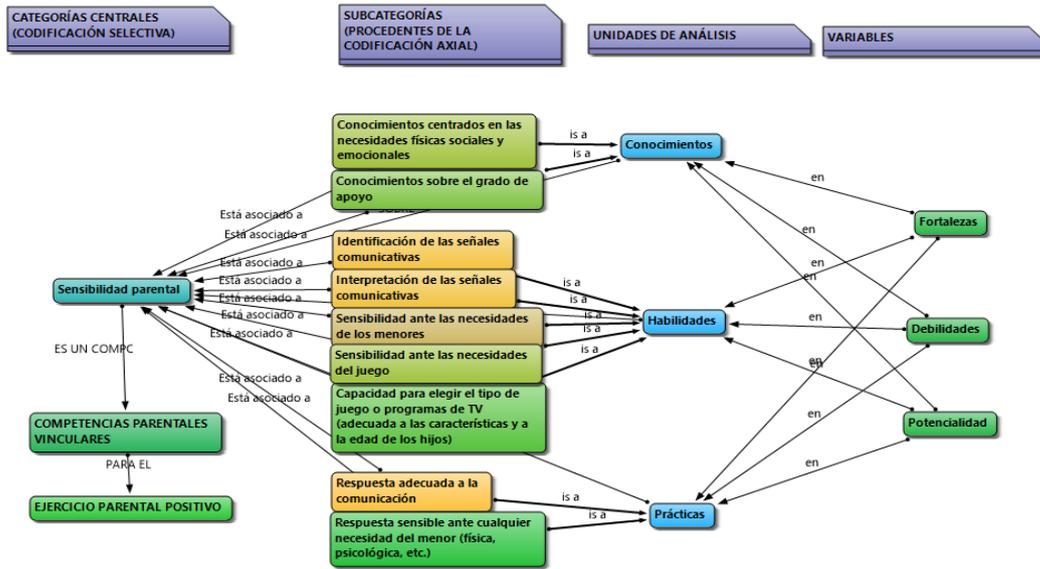


Figura 10. Categoría de sensibilidad parental.

Fuente: Captura de pantalla de ATLAS.ti v.7.

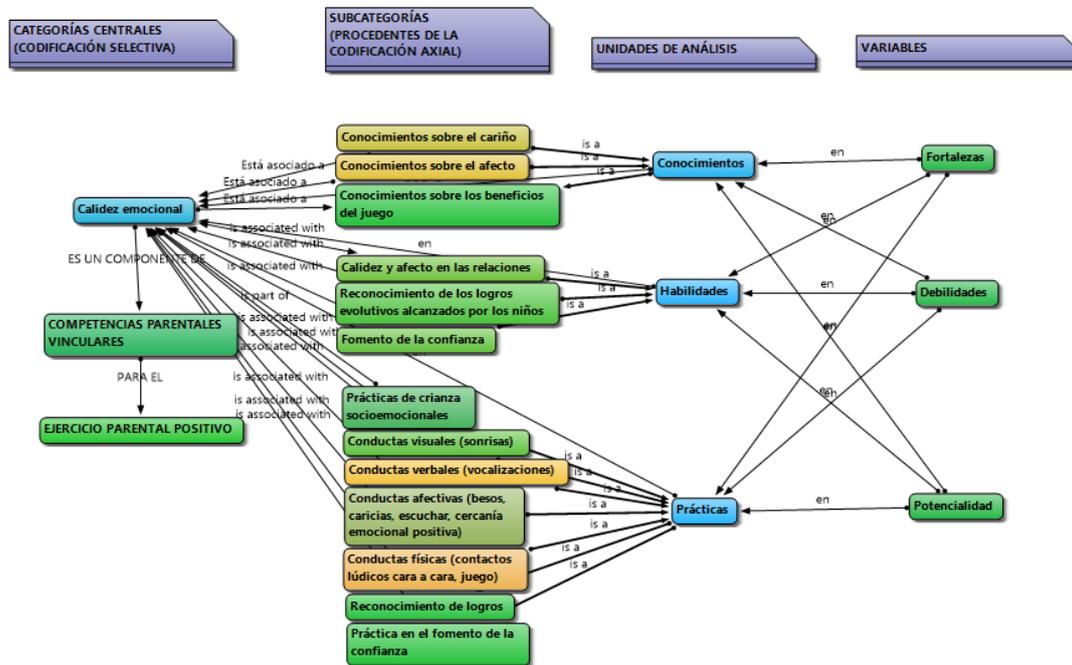


Figura 11. Categoría de calidez emocional.

Fuente: Captura de pantalla de ATLAS.ti v.7.

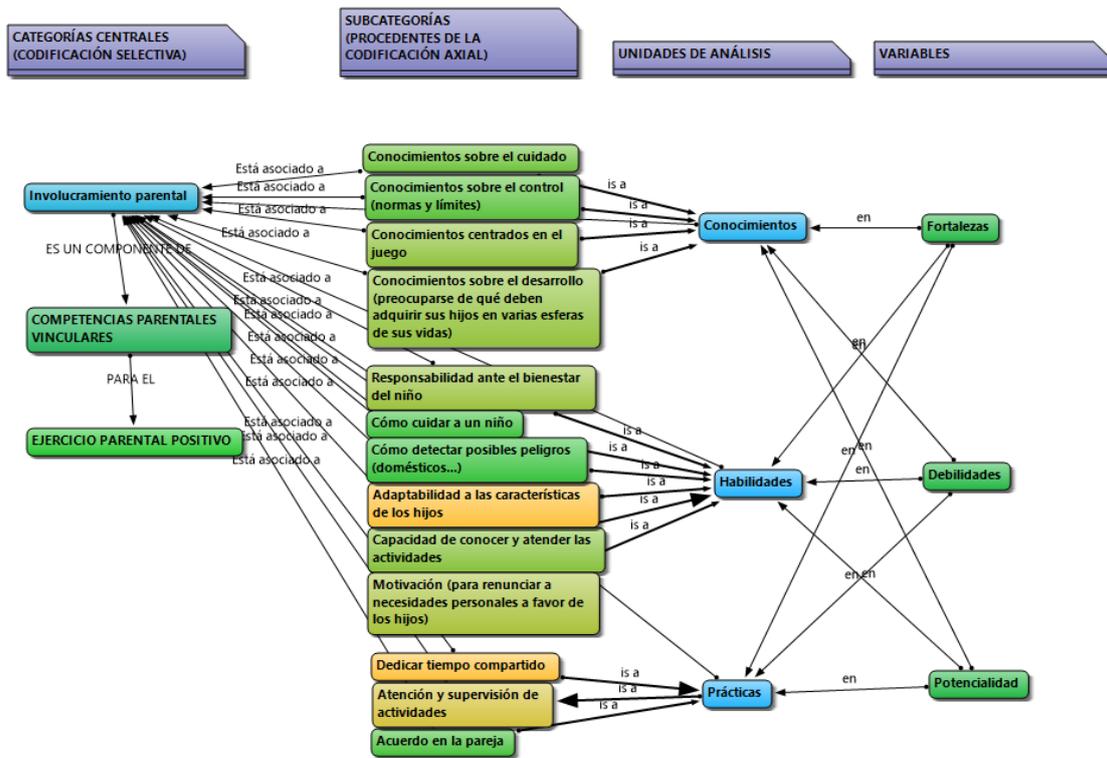


Figura 12. Categoría de involucramiento parental.

Fuente: *Captura de pantalla de ATLAS.ti v.7.*

A través de estas cuatro últimas figuras procedentes del análisis cualitativo mediante el programa Atlas.ti se pueden observar con un menor grado de abstracción la relación íntima con los objetivos y la pregunta de la investigación, y será el punto de partida para poder realizar el análisis, la exposición y la discusión de los resultados de esta investigación como se verá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6. Exposición y discusión de los resultados obtenidos en la investigación.

Como se ha comentado en el apartado anterior, se ha codificado en diferentes niveles o fases para obtener las categorías y subcategorías correspondientes. La exposición y discusión de los resultados se va a realizar, tomando como base, las unidades de análisis (conocimientos, habilidades y prácticas). A través de estas unidades se irán analizando las categorías centrales: la mentalización, la sensibilidad parental, la calidez emocional y el involucramiento parental, integrando las diferentes subcategorías correspondientes obtenidas en la investigación. Esta exposición de los resultados obtenidos en la investigación va a seguir una jerarquía lógica, a través de las diferentes dimensiones que abarcan las competencias parentales vinculares, integrando a su vez las distintas visiones y teorías relacionadas con estas competencias para el ejercicio parental positivo. Por último, en la discusión de los resultados se hará una reflexión a través de las variables del estudio (fortalezas, debilidades y potencialidades en las distintas unidades de análisis), para cumplir con los objetivos y la pregunta de investigación.

6.1. Conocimientos de los padres y madres en estudio acerca de sus competencias parentales vinculares.

Para poder revisar los conocimientos que tienen padres y madres en estudio acerca de sus competencias parentales de tipo vincular, se formularon a cada uno de los sujetos que forman parte de la muestra una serie de preguntas relacionadas con las distintas dimensiones que conforman este tipo de competencias a través de entrevistas, utilizando además otra serie de herramientas durante la recogida de información, como los cuestionarios, el taller y las observaciones. En este apartado, se expondrán los resultados de la investigación acerca de los conocimientos de dichos sujetos en sus competencias parentales de tipo vincular, integrando todos estos resultados con las diferentes visiones y teorías que estudian dichas dimensiones para el ejercicio parental positivo. En el siguiente apartado, se expondrán los resultados de la investigación sobre las habilidades y las prácticas de los miembros de la muestra en dichas competencias parentales vinculares. Tras el análisis y la exposición de los resultados en cada uno de los subapartados, se procederá a la discusión de dichos resultados.

Siguiendo a Rodrigo & Palacios (2014), cuando se habla de conocimiento de los padres y madres en estudio, se está hablando en un sentido implícito, es decir, son conceptos de carácter subjetivo, ya que los conocimientos de los padres sobre estas dimensiones referidas al afecto, a las emociones, a la empatía, al grado de control, fomento de la autonomía, etc., son conceptos que emergen desde las construcciones mentales que tienen los sujetos de la investigación y a las que se ha intentado acceder utilizando varios métodos convergentes para lograr una fiabilidad y una calidad adecuadas a la investigación.

6.1.1. Conocimientos sobre el afecto. Calidez emocional.

Uno de los ejes centrales de las competencias parentales de tipo vincular es el afecto, dimensión correspondiente al componente de calidez emocional (como una de las cuatro

categorías centrales) de las competencias parentales de tipo vincular. Este apartado versa sobre el conocimiento, como unidad de análisis, que tienen el grupo de padres y madres de la muestra sobre el afecto, tanto a nivel general, como respecto de sus hijos/as. En este primer apartado se observarán los conocimientos que tienen los padres y madres acerca del afecto. “Afecto” es el vocablo que más ha aparecido durante toda la recogida de información en esta investigación (más de 200 veces en Atlas-ti), junto con “abrazos”, “cariño”, “besos”, “caricias”, “amor”.

La mayoría de los padres describen el afecto como el cariño, el amor que se da a una persona:

“El afecto es la forma en la que demuestras el amor que entregas a una persona”. (Madre1_4a)

González, Barrull, Pons & Marteles (1998) afirman que el afecto es un fenómeno distinto a la emoción y al sentimiento, aunque están relacionados entre sí, definen el afecto como “un proceso de interacción social entre dos o más organismos, el afecto es algo que se puede proporcionar y recibir, se puede dar o recibir afecto” (p.1). Mientras que las emociones, según esos mismos autores, son algo interno, describen y valoran el estado de bienestar en el que nos encontramos, las emociones no se dan, no fluyen de un individuo a otro de manera explícita. Sobre la emoción, Lafuente & Cantero (2015) afirman que:

[...]es un estado afectivo intenso y breve, que pone en movimiento algo en nuestro interior y se asocia a un suceso concreto e inmediato. Requiere una toma de conciencia de la situación y una vivencia subjetiva de la experiencia. Desencadena respuestas fisiológicas y respuestas cognitivas de tipo actitudinal. A veces incluye manifestaciones externas incontroladas o controladas dirigidas hacia objetos. (p. 74)

Los sentimientos se definen como una evaluación consciente que se hace desde la percepción de nuestro estado corporal durante una respuesta emocional. “El sentimiento es la experiencia subjetiva de la emoción y produce sensaciones e imágenes” (Lafuente & Cantero, 2015, p. 74). Las emociones se describirán de manera más profunda al analizar la categoría de mentalización de las competencias parentales de tipo vincular. Como afirma un padre en la intervención:

“El afecto es un sentimiento de cariño con la gente que quieres”. (Padre3_2a)

Dar cariño, dar abrazos, besos, caricias, contactos visuales, sonrisas, son muestras de afecto según muchos padres y madres del estudio, como se muestra en las siguientes intervenciones:

“Bueno para mí el afecto es básicamente el cariño, el saber que puedes contar con alguien en todo momento”. (Padre4_16m)

“Es demostrar el cariño hacia las personas que quieres, mediante abrazos, besos, como quieres a los demás”. (Madre6_2a)

“Qué pregunta más profunda..., pues no sé, tener cariño hacia otra persona, y sentir que es tenerlo cerca y cuidar de esa persona”. (Padre9_9m)

Algunos autores, como Hoffman (1987), Eisenberg (1982, 1986), citados en López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, (2014), demuestran “la existencia de un afecto, la empatía, que puede orientar a las personas a actuar en favor de los demás” (p. 27). Algunos/as padres/madres de la investigación entienden el afecto como una forma de empatía:

“El afecto es ponerse en el lugar de otro e intentar entenderle”. (Padre2_18m)

Algunos/as de los/as padres/madres entrevistados/as entendieron el afecto, no de manera general, sino respecto de sus hijos/as:

“Bueno, el afecto entiendo que te refieres en cuanto a mi hijo, yo creo que en el momento en el que tienes un hijo, te cambia un poco el concepto del todo y entiendes el afecto como algo un poco más allá, que es algo un poco inexplicable, porque es un sentimiento que no había experimentado hasta el momento en que nació mi hijo, no sabría decírtelo bien la verdad..., para mí el afecto es mi hijo, el nombre de mi hijo, el cariño, el roce, la mirada, el mimo, el acercamiento”. (Madre4_16m)

También hubo casos en que estos padres y madres se extendieron en las respuestas, apuntando la manera en la que muestran el afecto a su hijo/a, con todas las ventajas de dar ese afecto, mostrando en este caso sus habilidades y prácticas en cuanto al afecto que proporcionan a su hijo/a:

“Intentar comprender al niño y ponerse en el lugar y punto de vista de un niño. Para ello le abrazamos y besamos en cualquier situación, para consolarlo e incluso cuando le regañamos y le corregimos, pero desde el cariño e intentar que comprenda el porqué de corregirle. Formarle y educarle, mostrándoles el camino duro de la vida, mediante, sobre todo con el ejemplo, pero siempre con cariño. El afecto será algo que estará siempre unido a todo tipo de competencias en el transcurso de su vida. Aprender con cariño será más positivo para el pensamiento de un niño que no tiene por qué entender lo que el adulto le exige” (Madre11_4a)

El afecto es una de las necesidades fundamentales del niño, es decir además de las necesidades básicas como son la alimentación y satisfacer las necesidades afectivas de los hijos, es un pilar básico que permite a los hijos vincularse a sus progenitores con un modelo de apego seguro. Según Barudy & Dantagnan (2010), “si los niños reciben el afecto que necesitan serán capaces de aportarlo a los demás y desarrollar la capacidad de participar en la creación de apegos seguros y de ser empáticos en sus relaciones interpersonales”. (p. 212)

Tras el análisis de los datos sobre estas intervenciones, se puede concluir que los sujetos participantes de la muestra han mostrado poseer una serie de conocimientos acertados acerca del concepto de afecto, lo que constituye una fortaleza a la hora de abordar las siguientes preguntas.

Al ser la primera pregunta, en general, todos los padres y madres de la muestra mostraban cierto nerviosismo, lo cual es normal, puesto que, a pesar de explicarles el objeto de la

investigación, la privacidad y el anonimato de sus respuestas, mostraban cierta inquietud, manifestada en movimientos de manos, temblor al hablar en ciertos casos, etc. En cierto modo se podría asemejar a la actitud que se puede tener al comienzo de un examen donde se van a evaluar los conocimientos y capacidades. Pero en este caso, estos conocimientos, habilidades y prácticas, van a ser relativos a los miembros de la muestra con respecto a la crianza de sus hijos. Al finalizar cada una de las preguntas, sobre todo al principio de la entrevista, los entrevistados pedían confirmar si lo que habían contestado era lo correcto, preguntando en muchos casos: “¿es eso no?” Y tras la entrevista, la mayoría de los participantes preguntaron si lo habían hecho bien, si alguna de las respuestas que habían dado eran las correctas, si hacían algo mal como padres, etc. Es decir, dudas sobre algunas preguntas que nunca se habían planteado. Ellos recibieron por mi parte un agradecimiento, se les tranquilizó y se les volvió a explicar que no se trataba de evaluarles, que ellos respondieran lo que realmente sentían, que no se les iba a juzgar de ninguna de las maneras.

Tras preguntarles sobre el concepto del afecto, la siguiente pregunta acerca de su conocimiento en el componente de calidez emocional de sus competencias parentales vinculares fue que si creían que influye el cariño que demuestran a sus hijos/as en la forma en la que se desarrollan y porqué.

La respuesta a esta pregunta por el grupo de sujetos de la muestra fue un “sí”, con diversos matices como se muestra a continuación:

“Yo creo que sí, él lo tiene que notar cuando le damos el cariño y el afecto, yo creo que él sí se entera”. (Madre10_6m)

“Sí por supuesto, yo creo que sí, él nota el sentimiento, nota el cariño que le transmites y él hace lo mismo, te lo devuelve, con risas, con sonrisas, con besos, con todo, con abrazos...” (Madre9_9m)

“Sí, sí, creo que sí, creo que es fundamental, creo que una persona cuando está creciendo según como nota que las personas interactúan o le tratan, estará más contenta o menos, además supongo que eso afecta en todo, en la alimentación, en la salud incluso, no sé..., yo creo que sí que le afecta mucho”. (Padre9_9m)

La respuesta de estos/as padres y madres de la investigación cuyos hijos/as tienen menos de un año de vida, tras el análisis de los datos, está centrada en que sus hijos/as se enteran de que le están dando cariño, que el niño/a devuelve ese afecto que se le está dando, o que ese afecto influye en la alimentación o la salud de sus hijos/as.

Al ser una cuestión acerca de creencias, hay que tener en cuenta, que “las creencias son producto de la propia interacción que los padres mantienen con sus hijos y van modificándose en función de los cambios producidos en los propios niños” (McGillicuddy-Delisi, 1992; citado en Arranz et al., 2004, p. 37). Es decir, “en lo que se refiere a las creencias se debe matizar que, cuando se habla de creencias, se están incluyendo también conocimientos de los padres y las madres, ideas y expectativas”. (Arranz, 2004, p. 38)

En las respuestas dadas por los padres y las madres de la muestra, hay que destacar también que las creencias de la influencia del cariño en la forma en la que se desarrollan sus hijos/as van enfocadas, en general, a la etapa que en el momento de la entrevista están viviendo con sus hijos/as. Es decir, creen que influye el cariño que demuestran a sus hijos/as en la forma en la que se desarrollan, aunque la mayoría de los participantes no conciben la pregunta con el desarrollo en otras etapas de la infancia de sus hijos/as, el conocimiento en estos casos está centrado en el intervalo que va desde el nacimiento de sus hijos/as hasta el momento actual, salvo alguna excepción:

“Si, evidentemente, además está demostradísimo, lo que tú les demuestras ahora es una proyección de futuro de lo que van a hacer ellos en el futuro””.
(Madre13_2a)

Algunos padres y madres de la muestra creen que el cariño que ellos dan a sus hijos va a tener una repercusión en la forma en la que se desarrolla el/la niño/a, en la manera de devolver ese cariño dado por sus padres y madres, e incluso a la hora de socializarse o relacionarse con los iguales. Con lo cual, se observa una fortaleza en los conocimientos que poseen los sujetos de la muestra sobre las necesidades físicas, sociales y emocionales de sus hijos/as, como se muestra en la siguiente intervención:

“Yo pienso que sí, porque, por ejemplo, mi hijo está muy acostumbrado a que le demos muchos abrazos y muchos besos, y él, enseguida, que ve a niños de su edad, va a darlos abrazos y besos enseguida, es muy expresivo y le encanta dar abrazos a los demás niños. Que hay niños que lo rechazan porque no les gusta, pero él enseguida va a dar abrazos y besos a los demás, y supongo que es porque él se siente muy querido cuando lo abrazamos y lo besamos””. (Madre6_2a)

En general, en la entrevista, algunos/as padres y madres contestaron con respuestas relativas tanto a la unidad de conocimiento, como a las otras dos unidades de análisis (habilidades y prácticas) estudiadas en esta investigación. Como en el caso de la Madre6, (además de otros/as padres y madres de la muestra), que, para demostrar sus conocimientos, ejemplifica a través de diferentes habilidades en las competencias parentales que practica con su hijo.

Según se van formulando las preguntas posteriores, los padres van metiéndose en su papel en la entrevista, y van recordando y respondiendo acciones que les vienen a la memoria. Y posteriormente, si han dejado algún cabo suelto sobre alguna de las preguntas, piden retomar esa pregunta para completarla.

A continuación, se les preguntó si conocen diferentes formas de expresar el afecto a sus hijos/as, citando ejemplos, y si estas maneras de expresar el afecto son iguales, aunque tengan distinta edad. En esta pregunta además de conocimientos, se manifestaron también habilidades y prácticas en sus competencias parentales. Las respuestas fueron de lo más diversas, en función de la edad que tienen sus hijos/as principalmente. Como ya se comentó antes, estas respuestas están basadas en sus creencias, son respuestas subjetivas de cada padre y cada madre, pero se va a descubrir que hay nexos en común en todas las respuestas. Se van a analizar a continuación una serie de intervenciones acerca de las diferentes formas de expresar el afecto a sus hijos/as que tienen estos/as padres y madres:

“Yo creo que hay diferentes formas de demostrarle afecto, una puede ser haciéndole mimos, caricias, dándole besos, otra puede ser el ejemplo de antes, haciéndolo de reír, y otra puede ser más llevándolo al plano de su educación, e incluso poniéndole límites, yo creo que también ahí puedes demostrarle afecto, y a nivel de la edad entiendo que cuando son más bebés igual el afecto se muestra más pues tocándole, dándole mimos y caricias y a medida que va creciendo, explicándole las cosas, explicándole lo que tiene que hacer, lo que no, lo que está bien”. (Padre4_16m)

Se puede apreciar el enfoque integrador de algunas respuestas, donde además de conocimientos sobre competencias parentales de tipo vincular, se hace referencia al conocimiento sobre las competencias parentales formativas y protectoras. Pero también se vuelve al tema de las creencias como producto de la propia interacción que los padres mantienen con sus hijos/as, modificándose en función de los cambios producidos en los propios niños, a medida que crecen (McGillicuddy-Delisi, 1992; citado en Arranz et al., 2004, p. 37). Por ejemplo, en esta última intervención, el Padre4, conoce diferentes formas de expresar el afecto a su hijo, además tiene una creencia y una expectativa de cómo mostrar afecto a su hijo cuando éste sea mayor (explicándole como tiene que hacer las cosas, etc.).

Como nexo en común, la demostración del afecto de todos los sujetos entrevistados es a través de conductas afectivas, conductas físicas, verbales, visuales, y en general a través de prácticas de crianza socioemocionales. Con lo cual, todos los sujetos analizados en esta investigación muestran una potencialidad respecto al conocimiento que poseen en la etapa actual que están viviendo con sus hijos/as. La mayoría de padres y madres tienen unas expectativas y unas creencias respecto a la manera de expresar el afecto cuando sus hijos/as tengan más edad. Es decir, poseen una potencialidad positiva en estos conocimientos en el momento de la entrevista, pero, lógicamente lo que puedan responder sobre el futuro de sus hijos/as son suposiciones e hipótesis. Pueden tener una creencia o una expectativa o basarse en experiencias propias sobre cómo sus padres les demostraban afecto, como se muestra en la siguiente intervención:

“Supongo que cambiará cuando crezca, porque yo recuerdo que cuando era adolescente me daba vergüenza que mi padre me diese un beso en público y pienso que también le pasará a mi hijo. Hay muestras físicas y verbales, las muestras de cariño con mimos, yo le doy caricias, carcas, sonrisas, guiños de ojos, abrazos, besos y compartir tiempo con él. Según crece varía por parte de él, porque le dará vergüenza. Pero yo voy a seguir criando a mi hijo con afecto. Una niña es más de darla achuchones, pero cuando es más grande le das un abrazo de vez en cuando”.

(Madre1_4a)

Distinto es el caso, cuando son padres/madres de hijos/as más mayores o tienen más de un/a hijo/a, y ya han pasado por varias de las etapas de su infancia. En este caso, el conocimiento sobre si las maneras de expresar el afecto son iguales, aunque tengan distinta edad, va teniendo un fundamento mucho más razonable como se muestra en la siguiente intervención:

“La forma de expresar el afecto definitivamente cambia con la edad del niño.”

Hasta los 3 años es quizás más físico (besos, abrazos, cosquillas, arrumacos). Cuando crecen se pierde poco a poco el contacto físico y a cambio se genera complicidad verbalmente o con nuestro comportamiento”. (Madre14_10m_4a)

Continuando con el análisis del afecto, se les preguntó a los padres y las madres de la muestra qué afectos consideran que pueden influir en sus hijos/as de forma negativa. Se definía anteriormente el afecto como “un proceso de interacción social entre dos o más organismos” (González, Barrull, Pons & Marteles, 1998). El afecto es algo que se puede proporcionar y recibir, se puede dar o recibir afecto, este afecto puede ser positivo o negativo. Los afectos positivos son todos los mencionados anteriormente (contactos visuales, lúdicos, caricias, besos, abrazos, etc.). Los afectos negativos pueden ser, entre otros, un exceso de afecto, la sobreprotección y transmitir afectos a los hijos trasladando las emociones negativas que pueda tener el padre o madre en ese momento. (Brown et al., 2007, citado en Cortés & Cantón, 2014)

En esta pregunta entran en juego las competencias parentales de tipo reflexivo, integrándose dentro de las competencias parentales vinculares. Poseer habilidades en este tipo de competencias reflexivas, según Grienenberger, Kelly & Slade (2005), citado en Lafuente & Cantero (2015), ayuda a padres y madres a “regular el miedo y malestar de sus hijos/as, sin asustarlos ni alterarlos, fortalece la relación madre/padre-hijos/as y enseña a los/as niños/as a comprender y regular su conducta, al mismo tiempo que apoya su desarrollo cognitivo” (p. 240). Es decir, tener una capacidad reflexiva es un factor importante a la hora de no proporcionar afectos que puedan influir de manera negativa a los/as hijos/as. Algunos/as padres y madres conocen afectos que pueden influir en sus hijos/as de forma negativa, esto se muestra en las siguientes intervenciones:

“La sobreprotección, trasladarle miedos que tengamos nosotros, yo por ejemplo soy una persona miedosa porque mi madre es muy protectora y soy consciente de que a veces la sobreprotejo e intento no hacerlo, no sé, yo creo que sólo la sobreprotección”. (Madre3_2a)

“¿Pues, mmmh, formas de afecto negativas? ..., pues por ejemplo corresponderle de forma nerviosa cuando a lo mejor él no tiene la culpa de una situación, ante una situación nerviosa en general que no tiene nada que ver, actuar tú de forma nerviosa e incluido hacia él”. (Padre7_9m)

“A lo mejor excesivo afecto, jejeje, darlo todo, en exceso, que pierda valor lo que haces cuando lo das sin ser consciente de que lo estás dando con exceso y para el crío pierda valor”. (Madre9_9m)

Estos/as padres/madres son conscientes de que existen afectos que pueden influir en sus hijos/as de manera negativa, como la sobreprotección y trasladar miedos que tengan a sus hijos/as (como la Madre3); corresponder a los/as hijo/as de forma nerviosa por alguna situación ajena a ellos (Padre7) o transmitir excesivo afecto a sus hijos/as (Madre9). Con lo cual estos/as padres/madres muestran una potencialidad en conocimientos sobre afectos negativos hacia sus hijos/as.

Aunque en la entrevista algunos/as padres y madres no supieron responder a esta

pregunta, puesto que no consideraban que un afecto pudiera influir en sus hijos/as de forma negativa, ya que estos padres y madres tienen la noción de que el afecto siempre es positivo, nunca puede ser negativo:

“No considero que los afectos puedan llegar a afectar de manera negativa a mi hija, igual a la hora de generar una excesiva dependencia de ella hacia a mí, pero vamos a priori no creo que haya afectos negativos”. (Padre3_2a)

El no considerar que algún afecto puede influir de manera negativa en sus hijos/as, no implica una debilidad en los conocimientos acerca del afecto de estos padres y madres, puesto que algunos padres y madres consideran el afecto como un sinónimo del cariño y del amor que profesan hacia sus hijos/as, y no conciben que el afecto pueda influir de manera negativa.

En el taller impartido se debatió sobre el exceso de cariño y afecto, acerca de la sobreprotección de los/as niños/as y sobre todo el trasladar malestar, miedos y nervios hacia sus hijos/as en sus prácticas de crianza, y estos/as padres/madres entendieron que sí existen afectos que pueden influir en sus hijos/as de manera negativa.

Como conclusión a esta unidad de análisis de conocimiento sobre el afecto, tras el análisis de datos, se observa que este grupo de padres y madres muestran una fortaleza acerca del conocimiento sobre el afecto en todos sus planos y dimensiones en sus competencias parentales de tipo vincular.

Estos/as padres/madres han mostrado una predisposición, un interés y una gran implicación en el taller (a través de preguntas e intervenciones), con el objetivo de ampliar sus conocimientos sobre el afecto en competencias parentales vinculares, lo cual demuestra una potencialidad en conocimientos sobre el plano afectivo con sus hijos/as.

Esa potencialidad y fortaleza en el conocimiento sobre el afecto en la categoría de calidez emocional, va a ser un indicador clave a la vez que un catalizador (como se irá observando en el resto de apartados y subapartados de este tema), de potencialidades y fortalezas en las diferentes unidades de análisis (conocimientos, habilidades y prácticas), dentro del resto de las categorías principales de la investigación (mentalización, sensibilidad parental e involucramiento parental) en competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo.

6.1.2. Conocimientos centrados en el juego. Sensibilidad parental y calidez emocional.

Estimular el juego por parte de padres y madres, según Barudy & Dantagnan (2005), es uno de los pilares del desarrollo infantil. Los hijos/as necesitan de prácticas de crianza socioemocionales para poder estimular sus diferentes áreas de desarrollo. Los padres y las madres que son capaces de jugar con sus hijos se llevan consigo experiencias gratificantes. Al jugar con sus hijos/as, padres y madres están estimulando una variable muy importante en el desarrollo de los/as niños/as como es la de “ser sujetos activos de la construcción de una realidad compartida y receptores del apoyo afectivo para comprometerse en el cambio de esa realidad cuando es injusta, adversa o violenta”. (Barudy & Dantagnan, 2005, p. 95-96)

Sobre conocimientos centrados en el juego, en la entrevista, se les pregunta a los padres y madres de la muestra, qué beneficios tiene el jugar con sus hijos/as. Las creencias que tienen los padres y madres sobre los beneficios de jugar con sus hijos/as van enfocadas como en los casos anteriores a la etapa que están viviendo actualmente con sus hijos/as. En este caso, se perciben respuestas muy positivas por parte de los padres y las madres en estudio, como en el caso anterior, las respuestas se van a centrar en la etapa que están viviendo con sus hijos/as:

“Muchos, a mí me causa una alegría cuando lo veo, y eso que es pequeño, me hace una ilusión estar con él, enseñarle, cuando hace un avance nuevo, pues me da mucha alegría claro”. (Madre10_6m)

“Creo vínculo con él, porque comparto más tiempo y a él le gusta mucho, se siente muy contento cuando comparte tiempo con nosotros directamente y también con otras personas en general”. (Padre7_9m)

Se puede observar de estas intervenciones, que los beneficios que tiene para estos/as padres y madres de bebés son: la creación y refuerzo de un vínculo (que fomentará un apego seguro del bebé con sus padres/madres); la alegría de ver cómo van realizando avances en su desarrollo a través del juego (a través del fomento de la autonomía); el poder enseñarles con el juego (fomentando su aprendizaje y su desarrollo cognitivo); poder transmitirles emociones positivas y afectos positivos. Por lo que se observa que estos/as padres/madres poseen una fortaleza y una potencialidad en conocimientos acerca del beneficio que tiene para ellos/as el jugar con sus hijos/as.

Durante otras etapas de la infancia, los beneficios para los padres/madres de jugar con sus hijos/as son, además de reforzar el vínculo con ellos/as, desarrollar la imaginación, el poder enseñarles a través del juego, entablar relaciones a través del juego, compartir tiempo con sus hijos/as, diversión, etc., como se muestra en las siguientes intervenciones:

“Pues yo creo que todos, porque para mí el juego es con lo que aprenden, y con lo que se entablan muchas relaciones, yo creo que aprende un montón, es muy importante el juego y luego, además jugar yo con él, se entabla un vínculo más fuerte entre nosotros”. (Padre1_4a)

“Que pasas tiempo con ellos, desarrolla la imaginación, nos divertimos juntos, aprendes cosas nuevas”. (Madre5_4a_7a)

Tras el análisis de datos se observa que, los beneficios de jugar con sus hijos/as para estos/as padres y madres de la investigación son todos positivos: como trasladar afectos positivos (alegría, diversión, ilusión); compartir tiempo de calidad con ellos/as, etc.

Teniendo en cuenta el enfoque integrador objeto de esta investigación, el estudio del juego en las competencias parentales de tipo vincular y la parentalidad positiva, se relacionan con los marcos teóricos en los que se basa esta investigación, interconectados entre sí, es decir: la teoría ecológica sistémica, ya que el juego se da dentro del microsistema de la familia, los iguales, etc.; la teoría del apego, ya que, a través del juego el niño/a fortalece su vínculo afectivo y se fomenta un apego seguro con sus progenitores; y los estudios sobre de la resiliencia humana, ya que según Barudy & Dantagnan (2005),

“jugar con los niños es, una actividad con un alto valor de resiliencia” (p. 96). Esto es debido a que el juego, además de distraer, fomentar la imaginación, etc., también conlleva un componente de diversión, que permite ayudar a niños/as y adultos a evadirse de realidades adversas para ellos/as. El juego tiene un beneficio de felicidad tanto para padres y madres como para los niños/as, como se muestra en la siguiente intervención:

“De enriquecimiento personal, para mí de felicidad de compartir momentos con ella y para ella igual, a ella le encanta compartir momentos con nosotros, se muestra encantada haciéndolo, disfruta, es feliz, de felicidad ambos, mutuo. Felicidad para ella y felicidad para mí”. (Madre4_16m)

Según Lafuente & Cantero (2015), “los padres/madres no son únicamente figuras de apego protectoras, sino también compañeros de juego” (p. 118). Es decir, los padres y las madres además de ser las figuras de apego principales de sus hijos/as, también pueden ser buenos compañeros para compartir momentos de juego, fortaleciendo de esta manera el vínculo que existe entre ellos.

En general, los beneficios de los padres/madres de jugar con sus hijos, son: conocer mejor a sus hijos, puesto que, con el juego los niños/as pueden compartir inquietudes, temores, etc. También, a través del juego, se pueden transmitir valores de una manera más intuitiva para ellos, se puede ayudar a los niños/as a identificar sus emociones, controlarlas y regularlas como se verá más adelante. Se aporta seguridad a los hijos/as reforzando de esta manera el vínculo que tiene éstos/as con sus padres y madres. Y, sobre todo, a través del juego se comparte un tiempo de calidad con ellos, olvidándose los padres/madres del estrés cotidiano, problemas, etc. Debe ser un momento de alegría y felicidad tanto para los hijos/as como para sus padres/madres.

Siguiendo con la unidad de análisis del conocimiento, centrado en el juego, se les pregunta cuáles creen que son los beneficios que tienen para sus hijos/as el jugar con ellos.

Los padres/madres son los primeros compañeros de juego de sus hijo/as. Un factor clave del desarrollo del niño/a es jugar con sus padres/madres, además es una necesidad, ya que el juego hace a los niños/as sentirse felices. El juego para los niños/as es un catalizador de emociones positivas, los niños sienten seguridad jugando con sus padres y madres y refuerzan el vínculo con ellos. Además, según López & Ortiz (2014): “los niños no se vinculan preferentemente a quienes satisfacen sus necesidades fisiológicas, sino a quienes les ofrecen la posibilidad de una interacción privilegiada en la que el afecto y el juego tienen un rol fundamental” (p.48). En varias de las intervenciones de padres y madres de la investigación, afirman que el juego refuerza el vínculo de sus hijos/as con ellos/as a la vez que sienten una seguridad al estar con sus figuras de apego:

“Que establece un vínculo fuerte conmigo, y una seguridad, y poder contar conmigo para eso, yo creo que es muy importante para los niños”. (Padre1_4a)

El juego además de proporcionarles seguridad, estimula en los hijos/as una confianza y una tranquilidad que no se tiende a producir en otros contextos, como un padre de la intervención afirma:

“Yo creo que, en parte confianza, porque cuando está jugando conmigo, está más confiando en que no puede pasarle nada malo, conmigo, con mi mujer, o los padres de mi mujer, o con mis padres, es una cuestión de que le gusta más eso que jugar sólo, jugar conmigo también le permite conocerme a mí, a un nivel distinto, seguro, porque él se fija en otras cosas y él absorbe otras cosas que yo ni siquiera sospecho, también le sirve para conocerme y para saber cómo reacciono”. (Padre2_18m)

Jugar con los/as hijos/as también puede ayudarles a reforzar una serie de habilidades, que de otra manera sería complicado hacerlo. “El juego es un contexto de experimentación y descubrimiento que permite entrenar multitud de habilidades en desarrollo referidas a todos los ámbitos: físico, cognitivo, lingüístico, emocional y social” (Jiménez-Lagares & Muñoz, 2014, p. 198), como se muestra en esta intervención:

“Jugar con sus padres les da seguridad (de sentirse queridos y protegidos), les enseña a relacionarse, crea un vínculo (amor y confianza), y contribuye a su desarrollo”. (Madre14_10m_4a)

Uno de los pilares básicos de las competencias parentales de tipo vincular es el juego, el conocimiento del juego además de ser una esfera importante de la sensibilidad parental, así como de la calidez emocional en este tipo de competencias parentales, también integra el resto de componentes de este tipo de competencias, como la mentalización (en la empatía y el reconocimiento de emociones dentro del juego) y el involucramiento parental para el ejercicio parental positivo.

En los resultados sobre los conocimientos acerca de los beneficios que tiene el juego tanto para los padres y madres en estudio como los beneficios que tiene el juego para sus hijos/as, se percibe gratamente del análisis de datos, la potencialidad de conocimientos sobre dicho tema. Todos los padres y madres destacan lo positivo que es el jugar con sus hijos/as tanto para ellos como para sus hijos/as. Por regla general, la fortaleza que se percibe de estos/as padres y madres con respecto a la unidad de análisis del conocimiento, centrado en el juego, como componente de la sensibilidad parental y la calidez emocional de sus competencias parentales vinculares, es bastante positiva. Pero en las respuestas obtenidas se detectan ciertas debilidades con respecto a la transmisión de valores, a la identificación de emociones, etc., en el momento del juego. Esto se expuso en el taller, y algunos padres/madres reconocieron que sí que lo tenían en cuenta, pero en el momento de la entrevista, no lo tuvieron en mente a la hora de contestar la pregunta. Otros padres/madres no lo tenían tan claro, y lo percibieron como una herramienta muy útil en el taller para ponerla en práctica con sus hijos/as. Es decir, que los momentos de juego, pueden ser muy útiles, ya que, además de disfrutar con sus hijos/as, se fomenta la confianza, la comunicación positiva, etc., y pueden servir de vehículo para transmitir valores, ayudarles a identificar las emociones, y no menos importante, para reforzar el vínculo que tienen con sus hijos/as de manera muy positiva.

6.1.3. Conocimientos sobre el control (establecimiento de normas y límites). Involucramiento parental.

El involucramiento parental va a implicar una dedicación y una responsabilidad por parte de los padres y las madres, además de un compromiso y una accesibilidad con los hijos/as, siempre desde el punto de vista del afecto y del vínculo que tienen con sus hijos/as. Esta responsabilidad incluye el establecimiento de normas y límites a los/as hijos/as.

El establecimiento de normas y límites se encuentra integrado dentro del concepto de parentalidad positiva según la Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. En esta Recomendación Rec (2006)19 se define la parentalidad positiva como “el comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006a, p. 2), por tanto, según Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015):

[...] la parentalidad positiva plantea la necesidad de ejercer un control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y la estructuración en rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos. Reconoce una gran variedad de actuaciones parentales para cubrir satisfactoriamente las necesidades de los hijos que van más allá de la crianza y protección. (p. 28)

Referente a los conocimientos sobre el establecimiento de normas y límites que tienen los padres y las madres de la muestra, se les preguntó si conocían diferentes formas para poner normas a sus hijos/as, haciendo referencia a los conocimientos que tienen padres y madres en estudio sobre la dimensión de control en el establecimiento de normas y límites, en sus competencias parentales vinculares. A continuación, en esa misma pregunta, se les insta también a poner ejemplos de normas que hayan puesto a sus hijos/as y cómo actúan con sus hijos/as ante el cumplimiento o el incumplimiento de dichas normas, haciendo referencia, en este caso, a habilidades y prácticas que poseen esos padres y madres en el establecimiento de normas y límites con sus hijos/as, dentro de sus competencias parentales vinculares.

En esta pregunta, las respuestas de los padres y las madres incluyen en la mayoría de los casos las tres unidades de análisis de la investigación: conocimientos (¿Conoces diferentes formas para poner normas a tu hijo/a?); habilidades y prácticas (Ponme ejemplos de normas que hayas puesto a tu hijo/a. ¿Qué haces cuando se saltan las normas? ¿Y cuándo las cumplen?) en competencias parentales vinculares de una manera conjunta.

En este apartado solamente se realizará la exposición y la discusión de los resultados correspondientes a sus conocimientos en el establecimiento de normas y límites. En el apartado 6.2.3, se expondrán y discutirán los resultados, a través de una inferencia en el análisis de los datos de la investigación respecto a las habilidades y las prácticas en el establecimiento de normas y límites, teniendo en cuenta las intervenciones de padres y madres sobre esta cuestión.

El establecimiento de normas y límites es un tema que a padres y madres de la muestra con hijos/as más pequeños (entre 0 y 2 años) no les preocupa tanto, ya que éstos perciben las normas como rutinas que realizan con sus hijos/as pequeños, como se muestran en las siguientes intervenciones:

“Es muy pequeñito, digamos, que normas como tal no tenemos para corregir su conducta, porque aún no se ha dado la ocasión, lo que si intentamos es seguir una rutina para que él entienda lo que son unas normas, no sé..., lo que hay que hacer en cada momento a través de la rutina, que sepa que si ahora estamos en la bañera hay que estar en la bañera, si estamos comiendo hay que comer y no jugar, pero cosas así, pero aún son cosas muy básicas”. (Padre7_9m)

El seguir unas rutinas diarias que se adapten a las necesidades de los bebés, “les ayudará a desarrollar una percepción de seguridad y de predictibilidad, así como la estructuración de sus actividades” (Arranz, Bellido, Manzano, Martín, & Olabarrieta, 2004, p. 87). Sobre las rutinas de los bebés, Ridao & López (2014), afirman que:

Es importante que el bebé aprenda a reconocer rutinas en la organización de su vida diaria. Reconocer qué se hace antes, qué se hace ahora y qué viene después le ayuda a construir nociones temporales (después de descansar viene un momento de juego, luego la comida y después el aseo), estimulando así sus competencias representacionales. (p. 108)

Algunos/as padres y madres durante sus intervenciones afirmaron no conocer diferentes formas de poner normas. Bien porque sus hijos/as son muy pequeños para entenderlas y no van a ser capaces de interiorizarlas, bien porque consideran que a esas edades tan tempranas no se deben poner normas. Esto se muestra en las siguientes intervenciones:

“Uf, ese punto es muy complicado porque estamos un poco en él, no conozco distintas formas de poner normas, de momento no pongo muchas normas, las que pongo más que nada, yo se las verbalizo y se las cuento e intento que lo cumpla. De momento lo hacemos jugando, si lo cumple pues gritamos viva y aplaudimos, y si no lo cumple pues le hacemos ver que no lo ha cumplido y que estamos tristes porque no lo ha cumplido”. (Madre2_18m)

“Todavía es un tema muy complicado, porque él no entiende las normas todavía demasiado bien, tampoco es que seamos muy estrictos en ponerle normas, sino que intentamos que no haga las cosas, y siempre se las estamos contando, y de momento pues las va entendiendo, lo que le vamos diciendo, y si no le gusta pues se lo intentamos explicar, se lo intentamos hacer entender y alguna vez que chocamos, pues intentamos explicarlo más veces, pero no hay muchas formas ahora mismo, le podemos explicar las reglas de muchas formas que sabe repetir las pero no las asume todavía”. (Padre2_18m)

A partir de los 2 años, los niños pueden comenzar a asumir una serie de normas muy sencillas, como haz esto y no hagas esto. Según Cortés & Cantón (2014), se pueden poner normas y si no las cumplen razonar con los hijos las normas mediante la disciplina inductiva. Es decir, razonando porque eso está mal y las consecuencias que ese comportamiento puede acarrear a otras personas o a los propios padres y madres. De esta

manera, se favorecerá la interiorización de las normas para que puedan ser comprendidas como algo necesario y útil y no tenga un origen en la autoridad de los padres y madres. Esto, se puede realizar desde el afecto, siempre que el niño o la niña comprenda ya el lenguaje hablado. Para poder aplicar esta disciplina inductiva, los padres y madres deberán tener unas competencias parentales adecuadas: ser razonables; emocionalmente estables; empáticos con sus hijos/as; y enfocar esa disciplina desde el vínculo y el apego seguro que mantienen con sus hijos/as.

También, en la etapa entre los 2 y los 3 años, según (López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 2014), los niños/as entran en muchas ocasiones en fases de rabieta y de pataletas, en función de la situación, del contexto y también del temperamento que pueda tener el/la niño/a. Esto llega a convertirse muchas veces en un problema para los padres y las madres. Por lo que, tener unas adecuadas competencias parentales de tipo vincular y por ende de tipo formativo y reflexivo, ayudarán a atenuar este tipo de problemas ante la desobediencia de normas de los/as hijos/as.

En el establecimiento de normas y límites, entran también en juego las competencias parentales de tipo protector, sobre todo en el componente de la seguridad física y emocional, integradas en las competencias de tipo vincular. Algunos/as padres y madres de esta investigación, con hijos/as más pequeños/as, focalizan sus normas en la seguridad física de sus hijos/as más pequeños ante posibles accidentes domésticos:

“Normas no, lo que soy un poco más estricto es con la seguridad, con los enchufes, de meter la mano en las puertas de los ascensores, que a él le gusta meterla, ahí soy bastante estricto y digo que no claramente y pongo cara de enfadado para intentar que no lo haga, por ahora, en lo demás en principio no”. (Padre6_2a)

La disciplina positiva para el cumplimiento de normas y el establecimiento de límites, así como la socialización, son componentes de las competencias parentales de tipo formativo de padres y madres. Pero estos componentes se van a integrar claramente en las competencias parentales de tipo vincular, ya que la conducta de los hijos/as va a ir de la mano con los vínculos afectivos, es decir, “la conformación social de la conducta se ve favorecida por los vínculos afectivos que van formando los individuos desde los primeros años de vida con las personas que les rodean” (López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 2014, p.34).

No existe un manual para cada familia sobre qué normas, qué tipo de refuerzos y qué disciplina (no violenta), tienen que aplicar los padres/madres a sus hijos/as dentro de su entorno, su contexto, su situación y en función del temperamento de sus hijos/as. Pero es importante saber que se deben trabajar las normas y establecer límites desde el afecto, estableciendo estas normas de manera que sean lo más claras posibles y adaptadas al ciclo evolutivo del hijo/a, “el niño sólo es capaz de incorporar aquellas normas que están al alcance de su comprensión” (Delval & Padilla, 2014, p.131). Las normas siempre deben estar razonadas y claramente justificadas. Los padres deben exigir el cumplimiento de estas normas y límites dentro y fuera del hogar; estas normas han de ser coherentes, es decir, tienen que saber que sus hijos/as las han entendido y son capaces de cumplirlas. Pueden ponerse de acuerdo con ellos para elaborar esas normas, pero, sobre todo, los padres/madres tienen que ser pacientes, reforzar positivamente los esfuerzos de sus

hijos/as cuando cumplen las normas y tener capacidad para establecer una disciplina inductiva desde el afecto y el vínculo que tienen con sus hijos/as en el caso de no cumplirlas. Hay que tener también en cuenta a la hora del establecimiento de normas y límites que, “los estilos de comportamiento de los hijos obligan a los padres a adaptarse a sus características específicas”. (Ceballos & Rodrigo, 2014, p. 220)

Los estilos educativos parentales o estilos de crianza también integran la dimensión de control (en el establecimiento de normas y límites) como componente de las competencias parentales vinculares; siguiendo a Palacios & González (2014), el estilo democrático es el estilo más deseable dentro de los estilos de socialización familiar, ya que éste tiene buenos valores de comunicación, control y afecto. En la variable de control, dentro del estilo democrático, van a existir unas normas suficientemente claras, normas comprensibles por el niño/a, que se van a mantener en el tiempo, donde el cumplimiento se va a exigir con una firmeza, aunque existirá una flexibilidad, por lo que no será del todo rígida. Ante problemas de tipo conductual o errores que puedan tener los hijos/as, se les explicarán las consecuencias y se aportarán diferentes alternativas para su conducta. Siguiendo con Palacios & González (2014), aunque los padres y las madres con ese estilo democrático no actuarán de la misma forma cuando los hijos incumplen alguna norma, siempre habrá diferentes matices en función del contexto, el temperamento de sus hijos/as, etc., y la respuesta a ese incumplimiento de las normas por parte de los padres y las madres en muchas ocasiones será diferente a lo que se espera.

Todas estas características relacionadas con el control en el establecimiento de normas y límites se suelen dar en el microsistema familiar, además existe una relación clara entre ese establecimiento de normas desde el vínculo afectivo y la resiliencia, ya que:

La existencia de una relación permanentemente afectuosa con uno o ambos padres y una disciplina consistente e inductiva, así como un funcionamiento cotidiano con rutinas y rituales que estructuran la dimensión espacial y temporal de la vivencia de los hijos, refuerzan las posibilidades de resiliencia. (Balegno, L. et al., 2003; Rodríguez, C. y Aguilar, M.L., 2003; Amar, J., 2003; citados en Barudy & Dantagnan, 2005, p.94)

Sobre los conocimientos que los padres y madres tienen sobre normas y límites en la categoría de involucramiento parental en sus competencias parentales vinculares, existe una potencialidad. Esto es debido a que ellos/as conocen algunas normas que pueden poner, además de conocer rutinas acordes al ciclo evolutivo de sus hijos/as, como la hora de la comida, de la cena, irse a cepillar los dientes, etc., y están abiertos a escuchar y desarrollar nuevas normas que les funcionen. Pero a su vez existe también una debilidad en esta dimensión, ya que los conocimientos que poseen sobre normas y establecimiento de límites, en muchos de los casos, son insuficientes para ellos. En determinadas situaciones con sus hijos/as ante el incumplimiento de las normas (rabietas, falta de obediencia...), sienten que necesitarían a veces algún recurso de carácter psicoeducativo ante situaciones que les pueden llegar a sobrepasar, como conocer técnicas de disciplina inductiva y llevarlas a la práctica. En el taller se trataron y debatieron las normas y el establecimiento de límites, así como el concepto de disciplina inductiva, como herramienta alternativa a otro tipo de disciplina por incumplimiento de normas. Y se recalcó la ventaja de practicar con sus hijos/as una comunicación positiva y asertiva como

alternativa para poder interiorizar, de manera más sencilla para sus hijos/as, las normas y los límites establecidos por ellos/as, siempre desde el afecto. Muchos de los padres y madres no conocían muy bien estas técnicas de comunicación positiva y disciplina inductiva y acordaron en ponerlas en práctica. Puesto que las percibieron como herramientas muy útiles en el refuerzo de habilidades de sus competencias parentales de tipo vincular.

6.1.4. Conocimientos sobre el acompañamiento y el apoyo. Involucramiento parental.

Una de las necesidades de los/as niños/as es el acompañamiento y el apoyo por parte de sus padres y madres. Forman parte del involucramiento parental como categoría de la investigación en competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo. Esto es debido a que la parentalidad positiva, según Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015), “plantea la necesidad de ejercer un control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos” (p. 28). Por lo que el acompañamiento y el apoyo de padres y madres, deben llevarse a cabo desde el punto de vista del afecto y del vínculo que tienen con sus hijos/as.

A los padres/madres de la investigación se les preguntó sobre cuáles son los beneficios que tienen para sus hijos/as que los acompañen y apoyen. Los beneficios que conocen estos/as padres y madres de la muestra, de acompañar y apoyar a sus hijos/as según Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015) están relacionados con los aspectos claves de la parentalidad positiva, las necesidades de los/as hijos/as que cubren estos aspectos y los resultados evolutivos que permiten alcanzar.

Siguiendo con Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015), entre estos aspectos, se citan:

- El afecto, ya que los/as hijos/as tienen una necesidad de vincularse de manera afectiva con sus progenitores, y sentir su protección. Esto dará como resultado un sentido de pertenencia y de confianza con sus progenitores a la vez que una seguridad, como se muestra en las siguientes intervenciones:

“Yo creo que tienen bastantes beneficios, que se sientan seguros, que si al final necesitan ayuda van a tener a alguien que les ayude, y normalmente estamos cerca para que si lo necesitan pues que nos pidan ayuda”. (Madre13_1a_2a)

“Hombre, ellos se sienten respaldados, yo creo que la figura de los padres para ellos y más cuando son pequeños es fundamental, yo creo que ese cariño y ese acompañamiento cuando estás con ellos es fundamental y principalmente en los primeros años de vida, tu eres como un modelo para ellos”. (Padre5_4a_7a)

- La estimulación, puesto que los/as hijos/as tienen una necesidad de aprender con los adultos, teniendo la oportunidad de participar con ellos en diferentes actividades de aprendizaje. Esto estimulará y hará que se desarrollen una serie de competencias en sus hijos/as, como las cognitivas, las sociales y las emocionales, como algunos/as padres y madres muestran:

“Yo creo que el estar con él, le ayuda a desarrollarse, como decía antes, que le ayudo, pero no del todo, estoy como un apoyo, como una maestra, y luego sentimentalmente creo que le ayuda a formarse como persona también y a valorar las cosas”. (Madre9_9m)

- La capacitación, es decir tener una serie de habilidades para mostrar un interés en el mundo de sus hijos/as, promoviendo de esta manera la capacidad de los/as niños/as para explorar el mundo que les rodea. Esto les hará más autónomos y se fomentará la autorregulación, como se puede observar en las siguientes intervenciones:

“Pues lo primero que se sienta acompañada y apoyada y que muchas veces se dé cuenta de que ella puede tener una independencia pero que ahí va a estar su padre para que no se sienta sola”. (Padre3_2a)

Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015), afirman que, el acompañamiento y el apoyo por parte de los/as padres y madres, va a tener una serie de beneficios para sus hijos/as, como una seguridad, un sentido de pertenencia y una confianza, la internalización de valores y de normas, etc. Para que los beneficios del acompañamiento y del apoyo a los hijos/as sean efectivos, debe existir una calidez y una sensibilidad parental, es decir, no se debe imponer una autoridad, sino que, como afirman Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015): “la autoridad no se impone, sino hay que legitimarla con el afecto, el apoyo, el acompañamiento y el interés mostrado por el mundo de los hijos e hijas”. (p. 29)

Se puede concluir que el acompañamiento y el apoyo por parte de padres y madres son de vital importancia para el desarrollo de sus hijos/as. Desde la formación del apego seguro por parte de los hijos/as, el vínculo debe reforzarse mediante el fomento de la autonomía, dar protección y seguridad a los hijos/as, compartir juegos y reforzar positivamente todos los logros y avances de sus hijos/as. Todo esto lo tienen que realizar desde el afecto, la empatía, la comprensión, y no desde la autoridad. Aquí entran en juego las competencias parentales de tipo vincular integrando en este caso el resto de competencias parentales. Padres y madres deben disfrutar de este acompañamiento y apoyo a sus hijos/as, para obtener beneficios positivos, como muestra la intervención del siguiente padre:

“Es fundamental acompañarle sobre todo en los primeros días de la vida, porque nacemos sin saber hacer absolutamente nada, solamente respirar y poco más, entonces hay que acompañarle en todo, y bueno, se disfruta también acompañándole”. (Padre9_9m)

A partir de la niñez media, en la etapa escolar, el acompañamiento y el apoyo va cobrando un carácter más académico en muchas ocasiones. Existe un acompañamiento en tareas compartidas, ya sea de tipo académico, de juegos, de ocio y tiempo libre, con el consecuente refuerzo positivo de esas tareas, entrando en juego la estimulación, como habilidad importante en el involucramiento parental, siendo un aspecto clave de la parentalidad positiva en ese ciclo evolutivo de los/as niños/as.

Los padres/madres tienen que fomentar un acompañamiento y un apoyo a sus hijos/as a través de sus conocimientos, habilidades y prácticas en competencias parentales de tipo

vincular, es decir, a través del cariño, del afecto, de las emociones, de la sensibilidad, para facilitar el desarrollo evolutivo de los hijos/as en todas sus dimensiones.

En las intervenciones de los padres y madres en estudio, se percibe que éstos/as poseen fortalezas en cuanto al conocimiento de los beneficios que tienen para sus hijos/as el acompañarlos y apoyarlos desde que nacen. Las respuestas obtenidas en las distintas intervenciones muestran bastante coherencia sobre su conocimiento en este tema tras el análisis de los datos. No se percibió debilidad en las respuestas ofrecidas ni en las observaciones. Existe una potencialidad adecuada en el conocimiento del acompañamiento y el apoyo, dentro del involucramiento parental, en las competencias parentales vinculares de estos/as padres y madres. Por lo tanto, se puede concluir que, los padres y las madres en estudio conocen los beneficios que tienen para sus hijos, el acompañarlos y apoyarles en cada etapa de su vida.

6.1.5. Conocimientos sobre la comunicación. Involucramiento parental.

Según la definición de parentalidad positiva de la Recomendación Rec (2006)19 mencionada en el apartado 6.1.4., “la parentalidad positiva plantea la necesidad de ejercer un control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación...” (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015, p. 27). La comunicación es algo necesario desde que el niño nace, y va a ser la base de la formación de un apego seguro, de un refuerzo del vínculo, de un desarrollo óptimo de los hijos/as, etc.

La mayoría de los padres y las madres hablan con sus hijos/as desde que están en el vientre materno, mantienen una comunicación con el feto a medida que se va desarrollando en el vientre: les cantan, les hablan, realizan masajes en el abdomen, acarician el abdomen cuando dan patadas, etc. (Lafuente & Cantero, 2015). Pero es a partir del nacimiento cuando comienza el proceso de comunicación directa con su recién nacido, a través de miradas, gestos, caricias, etc. El bebé a medida que van pasando los meses va interaccionando recíprocamente con sus padres/madres, comenzando con el llanto, el balbuceo, etc. Es decir, la comunicación debe de ser cálida, puede ser verbal o no verbal, padres y madres también se pueden comunicar con sus hijos/as a través de gestos, sonrisas, caricias, etc. La interacción debe ser recíproca, no unidireccional. Los padres tienen que fomentar que los hijos se comuniquen con ellos, hablen o gesticulen, que sepan escuchar a sus padres/madres y puedan responder. Para que esto ocurra, los padres y las madres, deben trabajar desde el afecto, desde las emociones, desde la reflexión, pueden utilizar herramientas como el juego, los besos, las caricias para poder alentar esta comunicación cálida con sus hijos/as.

A los/as padres y madres de la muestra se les pregunta acerca de los conocimientos que tienen acerca de la comunicación con sus hijos/as. Se les pregunta en primer lugar de qué hablan con sus hijos y cuáles son los temas que a sus hijos/as les interesan.

Evidentemente, la respuesta a esta pregunta irá variando en función de la edad de los/as niños/as. Padres y madres con hijos/as menores de un año, no tienen una comunicación verbal recíproca, ya que sus hijos/as de meses todavía no saben hablar, aunque se pueden comunicar con sus padres y madres a través de una comunicación no verbal, ya sea a través balbuceos, sonrisas, gritos de alegría, llanto, etc. Padres y madres hablan con sus

bebés de temas que despierten la curiosidad de sus hijos/as, hablándoles de qué es lo que están haciendo y qué es lo que van a hacer a continuación, como se muestra en las siguientes intervenciones:

“Es un bebé, yo le hablo de los patitos, de los animalitos, de lo que crea que para su edad le despierte un poco la curiosidad, luego le hablo de lo que estamos haciendo, si vamos a cocinar, le digo que lo vamos a hacer, si lo voy a bañar lo mismo..., de todo le hablo”. (Madre7_9m)

“Trato de poner comentarios a lo que estamos haciendo en ese momento para que él identifique esas acciones, o en algún momento puntual le puedo hablar de algo futuro que vamos a hacer para que él intente entender que vamos a hacer algo diferente mañana o en adelante, y eso son básicamente las cosas de las que puedo hablarle. La comida y jugar, poco más..., o en algún momento puntual un video, fotos...” (Padre7_9m)

Se aprecia en las diferentes intervenciones, que la forma de comunicación de estos/as padres y madres con sus bebés, versa sobre lo que está sucediendo cada día y sobre la lectura de los estados emocionales de sus hijos/as: el/la niño/a tiene hambre, tiene sueño, está contento, etc. Aquí entra en juego además del involucramiento parental, el resto de componentes de las competencias parentales de tipo vincular, la calidez emocional a la hora de atender a sus hijos/as con afecto, la sensibilidad parental cuando sus hijos/as piden atención, y la mentalización en el reconocimiento de las emociones y en la empatía con sus hijos/as. Sobre la base de estas competencias parentales de tipo vincular, se integran el resto de competencias parentales sobre todo las reflexivas en los primeros meses de vida de los/as hijos/as (padres y madres deben tener un bienestar físico y emocional para poder estar en una disposición adecuada a atender las necesidades de sus hijos/as), las competencias parentales protectoras, para poder estar alerta en todo momento de la seguridad de sus hijos/as, con su acompañamiento, apoyo y control, y las competencias parentales formativas para poder enseñarles y educarles en todos los aspectos.

A medida que los hijos/as comienzan a articular las primeras palabras, la comunicación verbal va siendo recíproca. La capacidad de comunicación de los niños/as, según López & Ridao (2014), a partir de los 18 meses va creciendo cada vez más. La capacidad de comprensión también va aumentando cuando van relacionando las palabras y las frases con objetos, hechos, actos, sentimientos, etc. Esto se muestra en la siguiente intervención:

“Jajaja, pues no sé, porque lo repite todo ahora mismo, le puede interesar todo, ahora mismo precisamente veníamos hablando en la calle, veníamos de una fiesta de Harry Potter, y decía que si llevaba gafas, no llevaba gafas, las conversaciones todavía son muy primitivas, pero no por ello no dejan ser interesantes porque siempre va avanzando en su capacidad de expresión y de relación de las cosas, eso es alucinante, igual no son conversaciones profundas ni él está interesado en temas concretos porque le interesan las cosas muy inmediatas, pero bueno, seguro que más adelante evolucionará”. (Padre2_18m)

En las intervenciones con padres y madres de la muestra con hijos/as en edad escolar, el tema de conversación principalmente se centra en el día a día de los hijos: que han hecho

fuera del hogar, en el colegio, con sus amigos, etc., como se ve en las siguientes intervenciones:

“Pues bueno, hablamos del colegio y tal, nos dice que hace, que no hace, de sus amigos, y bueno, intentar explicarle cuando hay que hacer cosas y normas y lo quiere hacer también. Hay que explicarle, como está en la época de descubrir todo, pregunta porqué todo, y le gusta saber, y a mí me gusta también hablar con él y explicarle las cosas”. (Padre1_4a)

“Sobre todo, temas del colegio, lo que les ha pasado en el colegio, luego cuando ven la tele a veces preguntan sobre algo de la tele, pero de todo un poco, no hay un tema así específico...” (Padre12_12a_12a)

Como se aprecia en estas intervenciones, la comunicación con los hijos/as sirve de puente para transmitir normas y valores, para explicar a los/as hijos/as el porqué de las cosas. Hay que tener en cuenta también que uno de los pilares básicos de las competencias parentales vinculares que deben tener padres y madres es la comunicación emocional, para poder ayudar a los hijos a saber identificar y a comprender sus emociones, preguntando a sus hijos como se sienten en ese momento, si están contentos, tristes, ... (López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 2014). Esta comunicación emocional, está presente también en algunas de las intervenciones de la investigación:

“Siempre les preguntas, que has hecho hoy en el cole, que es lo que te ha gustado más, que te ha gustado menos, que te gustaría hacer mañana, un poquito de cómo se sienten, que han hecho, si están contentos, si están un poquito más tristes, porque están más tristes ese día, un poco del día a día”. (Madre5_4a_7a)

El conocimiento de la comunicación, teniendo en cuenta el enfoque integrador de las competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo, está ligado al concepto de la resiliencia, como afirman Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez (2015):

[...]el concepto de resiliencia gana su máxima expresión cuando lo aplicamos a las familias, considerando que las relaciones, la expresión de sentimientos, la comunicación, la gestión de los conflictos y las estrategias de cambio para anticipar los efectos adversos son procesos funcionales que emergen en las transacciones entre los miembros de la familia y en la influencia mutua que emana desde unos hacia otros. (p. 52)

Es importante tener en cuenta este aspecto de la comunicación para la anticipación de efectos adversos en el seno familiar, y además de conocimientos, se deben poseer habilidades y llevarlas a la práctica. Los procesos comunicativos, son aspectos que propone el modelo de resiliencia de Walsh, y se definen a continuación:

[...] son el medio a través del cual las aspiraciones, sentimientos e informaciones transcurren en el seno familiar para compartir ideas, negociar estrategias de acción y plantear soluciones y esto representa un área vital para la solidez del sistema familiar y contribuye decisivamente a la calidad de las interacciones familiares. (Martín, Tomas, Cabrera, Miranda & Rodríguez, 2015, p. 52)

Es decir, que la calidad de las interacciones comunicativas que tengan padres y madres con sus hijos/as va a ser de vital importancia para su desarrollo, además de representar una solidez en el microsistema familiar.

En las diferentes intervenciones de padres y madres de la muestra acerca de los conocimientos en la comunicación con sus hijos/as, se perciben fortalezas, ya que, además de una comunicación verbal y no verbal sobre temas cotidianos, sobre explicarles aquello que no entienden, enseñarles, transmitir normas y valores, etc., en función de la etapa evolutiva de sus hijos/as, estos/as padres y madres también conocen y practican la comunicación emocional con ellos/as, luego, la calidad de las interacciones a través de la comunicación con sus hijos/as es positiva, por lo cual existe una potencialidad en cuanto a conocimientos en la comunicación con sus hijos/as.

6.1.6. Conocimientos sobre el reconocimiento de logros. Involucramiento parental.

El reconocimiento de logros forma parte de la categoría del involucramiento parental dentro de las competencias parentales vinculares, es una característica muy importante a tener en cuenta para el ejercicio parental positivo, según afirman Barudy & Dantagnan (2005), el reconocimiento de logros es:

[...] la capacidad para percibir y mostrar alegría y satisfacción por los cambios con que los hijos muestran el progreso de su desarrollo. Esto implica que las madres y los padres estén motivados para ser “observadores participantes” de los procesos de crecimiento de sus hijos y celebren sus logros y los estimulen en sus dificultades. (p. 98)

Barudy & Dantagnan (2010), afirman que los niños/as con padres/madres competentes no solamente van a estimular y apoyar a sus hijos, sino que además les van a plantear retos para estimular sus logros, acompañados de reconocimiento y gratificación.

Siguiendo con Barudy & Dantagnan (2005), los hijos/as van a necesitar que sus padres y madres los refuercen, les manifiesten continuamente un apoyo y una alegría por los logros y los esfuerzos que ellos están realizando para poder desarrollarse y crecer. Los hijos/as van a tener una necesidad de obtener una serie de informaciones sobre la calidad de sus acciones. Esta información recibida les va a dar un sentido a las acciones que realizan, a lo que dicen o hacen, y les ayudará a tomar conciencia de su manera de comportarse, para poder corregir así sus errores y de esa manera poder reforzar esas conductas de una manera adecuada. Por lo que el reconocimiento del resultado de las tareas que se han efectuado va a favorecer el aprendizaje. Los hijos/as aprenden para alguien, por tanto, los gestos reforzadores y alentadores, y las palabras de sus padres y madres van a ser un aliciente significativo para su proceso en el aprendizaje. Con esto, los hijos/as podrán llegar a reconocerse en sus capacidades propias y gracias a eso, reconocerán las capacidades de los otros. Con lo cual el reconocimiento de logros integra en las competencias parentales vinculares el resto de competencias parentales para el ejercicio parental positivo.

Se constata con frecuencia la dificultad de las madres y los padres de comunicarse de manera positiva con los hijos/as. Va a existir en muchas ocasiones una confusión entre el

hecho de ejercer la autoridad y el del refuerzo positivo de las capacidades de los hijos/as. Un apunte interesante acerca de cómo el estilo educativo autoritario da más importancia al destacar lo que hacen mal los hijos como antítesis del reconocimiento de logros, lo muestran Barudy & Dantagnan (2005):

Como vestigio cultural de la pedagogía autoritaria existen padres, educadores y profesores que siguen creyendo que la mejor manera de educar o de reeducar a un niño es indicarle continuamente sus faltas y sus errores. No son conscientes de que esta manera de actuar es maltratante y que, en vez de ayudar a los niños a superarse y a convertirse en personas autónomas, los estimulan para la rebelión o la sumisión. Estas dos posiciones mantienen a los niños emocionalmente dependientes de los adultos, impidiéndoles madurar responsablemente. Más que una técnica educativa, este tipo de modelo es un instrumento para mantener la sumisión. (p. 70-71)

En la entrevista realizada a los padres y madres en estudio se les preguntó cómo reconocen a sus hijos/as el valor de algún logro, obteniendo en general respuestas muy similares en cuanto al reconocimiento de logros, en general con afecto, con abrazos, besos, caricias, aplausos, sonrisas, etc. Como se muestran en las siguientes intervenciones de padres y madres de la investigación:

“Pues con el afecto, y con la cercanía y con el contacto, dándole besos y abrazos, diciéndoselo, reconociéndoselo, intentando que ella note que lo que ha hecho se le reconoce porque está bien hecho, con el tema afectivo de contacto físico hasta con el lenguaje expresándole lo bien que lo ha hecho”. (Padre3_2a)

“Pues con aplausos, besos, abrazos, expresiones de lo bien que lo ha hecho, explicaciones de por qué lo ha hecho muy bien y porque estoy contento y porque me parece que lo que ha hecho es digno de mi aplauso y de mi alegría”. (Padre2_18m)

Todas estas intervenciones muestran un componente importante de prácticas de calidez emocional en el reconocimiento de logros a sus hijos/as, además del involucramiento parental.

Según Palacios (2014a), el reconocimiento de logros “fomenta una autoestima positiva en los hijos/as, produce sentimientos de autosatisfacción cuando se les reconocen logros” (p. 243). Un reconocimiento de logros adecuado va a presentar numerosas ventajas en la crianza de los/as hijos/as, pero si no se tienen unos conocimientos, unas habilidades y unas prácticas adecuadas, puede tener también algunas desventajas, ya que, según Lafuente & Cantero (2015):

El sentimiento de ser apreciado es sólo condicional, ya que únicamente dura mientras el sujeto es capaz de triunfar en las metas establecidas por sus padres u otras figuras de apego. Además, mientras que una parte de esa autoestima positiva se fundamenta objetivamente en logros y elogios reales, otra parte puede basarse en acciones defensivas, por medio de la desactivación de sus necesidades y la acción compensatoria de logros en otros terrenos, a veces valorados bajo un sesgo positivo. Este sesgo puede dar lugar a un superego fuerte, la idealización de sí

mismo y de los padres, una elevada necesidad de logro, perfeccionismo, adicción al trabajo o materialismo. (p. 218)

Por lo cual, es importante tener en cuenta que no se pueden reconocer los logros de manera excesiva, ni de manera muy frecuente. Algunos padres y madres de la muestra son conscientes de esto, como se muestra a continuación:

“Pues hombre en principio, felicitándole, y valorándole, aunque tampoco intento que no sea en exceso, porque supongo que con el tiempo se puede acostumbrar, pero prevé que hay que alabarle, y hay que apoyarle y felicitarle, pero no hacerle fiesta, una fiesta siempre, o sea, alabarle siempre que sea posible, pero con mesura”. (Padre1_4a)

Las gratificaciones en el reconocimiento de logros, desde el punto de vista afectivo pueden incluir además de abrazos, besos, caricias, verbalizaciones o cualquier gesto afectivo gratificante, algún premio de tipo simbólico (comer su comida favorita por haberlo logrado, ...). Algunos/as padres y madres usan ese tipo de premios para reconocer los logros de sus hijos/as:

“Pues normalmente con premios, pequeños premios, a lo mejor simplemente ponerle una pegatina en la mano, dándole de comer algo que le gusta, normalmente que le gusta, decirle que muy bien y darle un beso, eso lo hacemos bastante”. (Padre13_1a_2a)

Otro tipo de gratificaciones en el reconocimiento de logros es premiar a los/as hijos/as con algún refuerzo tangible (juguetes, caramelos, etc.), aunque no se debe abusar de este tipo de refuerzos como reconocimiento de logros o por el cumplimiento de alguna norma. En el plano académico es una tendencia que tienen algunos padres y madres (si apruebas todo, si sacas buenas notas..., te voy a regalar esto), ese tipo de reconocimiento de logros, alentado desde que los hijos son muy pequeños, puede dar lugar a problemas más graves cuando los/as hijos/as llegan a la adolescencia (Etxebarria, 2014). Algunos/as padres y madres de la muestra afirman que premian a sus hijos/as con ese tipo de refuerzos tangibles:

“Diciéndole muchas veces que genial, que está súper bien lo que han hecho, que estoy muy contenta, y lo que te digo, que el mayor sobre todo si que a veces pide alguna recompensa más material, pero bueno...” (Madre5_4a_7a)

“Pues a veces con algún premio, pero normalmente diciéndole que está muy bien y tal, si sabemos que algo le está costando mucho y hay algo que quiere, pues a lo mejor le premiamos con ello”. (Madre13_1a_2a)

Padres y madres del estudio poseen una potencialidad positiva en el conocimiento sobre reconocimiento de logros, en el sentido de que, cuando son pequeños sus hijos/as, la mayoría reconocen los logros desde el plano afectivo, con muestras de cariño, besos, caricias, abrazos, sonrisas, etc. Esto lo hacen desde la empatía, los sentimientos de superación y de alegría con el logro que han conseguido sus hijos/as. La mayoría de los padres y madres intenta realizar este reconocimiento de logros con una medida

determinada, no lo suele hacer continuamente tras repetir el mismo logro varias veces. Lo cual muestra una fortaleza en ese plano.

Algunos de estos padres y madres, muestran alguna debilidad en sus conocimientos sobre el reconocimiento de logros. Esto ocurre en los casos del reconocimiento de logros con un refuerzo tangible, con algún premio material que vaya más allá de lo simbólico. Puesto que el niño/a puede asociar el logro a una recompensa tangible y acostumbrarse a eso, y más adelante, pueden esperar esa recompensa tangible por un logro (sobre todo en ámbito académico), y si no se les da, podría generarles frustración, tristeza, rabia y un sentido de dependencia y una necesidad de ese refuerzo tangible por haber conseguido ese logro. Esto podría derivar en otro tipo de problemas dentro del microsistema familiar, a medida que los/as hijos/as vayan siendo más mayores (Etxebarria, 2014). En el taller se trató el tema del reconocimiento de logros y los refuerzos tangibles, y algunos de los padres y madres de la entrevista (sobre todo padres y madres de niños/as mayores de 4 años), reconocieron haber cedido en alguna ocasión en comprarles alguna golosina o algún juguete tras un logro de sus hijos/as. Incluso también, para frenar alguna rabieta puntual. Se debatió acerca de las desventajas de basar los logros en recompensas tangibles como regla general. Los padres y las madres de la muestra mostraron su acuerdo acerca de este tema.

6.1.7. Conocimientos sobre las necesidades de los hijos/as. Involucramiento parental.

La definición del término de parentalidad positiva dada en la Recomendación Rec (2006)19, “reconoce una gran variedad de actuaciones parentales para cubrir satisfactoriamente las necesidades de los hijos/as que van más allá de la crianza y la protección”. (Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez, 2015, p. 28). Esto queda reflejado en la siguiente cita, según Lafuente & Cantero (2015):

Todo ser humano posee una fuerza motivacional primaria que le impulsa hacia sus congéneres para satisfacer sus necesidades básicas, entre las cuales no sólo se encuentran las de carácter biológico, sino también las de tipo afectivo. El recién nacido llora, sonríe, balbucea, mantiene la mirada y se agarra instintivamente a la madre en busca no simplemente de alimento, sino también de protección y amor. Su equilibrio requiere no sólo acallar su hambre y su sed, sino que alguien le tranquilice y le conforte cuando tiene miedo, se siente solo o está nervioso, triste o colérico. El niño y la niña tienen que aprender cuál es su valor a través del cariño, las atenciones y el reconocimiento de los demás, especialmente de las personas más cercanas. (p. 17)

En la entrevista, se pidió identificar a estos padres y madres de la muestra, las principales necesidades de sus hijos/as. Tal y como se ha comentado en apartados anteriores, las respuestas sobre sus conocimientos son fruto de la propia interacción que los padres mantienen con sus hijos/as, modificándose en función de los cambios producidos en los propios niños a medida que crecen. Las principales necesidades, evidentemente, van a ser diferentes en función de la etapa evolutiva de los/as niños/as, no son iguales las necesidades de un bebé, donde además de las necesidades básicas y afectivas, necesitan

otro tipo de estimulación y protección diferente que los/as niños/as mayores, esto se muestra en las siguientes intervenciones:

-“Ahora mismo, el comer, mucho cariño, muchos abrazitos y muchos besitos es lo que más le gusta”. (Madre7_9m)

“Pues yo creo que cariño, atención, un modelo, un guía a seguir, sin que sean las básicas, yo creo que esas tres”. (Madre8_18m)

En la mayoría de las respuestas dadas por padres y madres de la investigación, las principales necesidades de sus hijos/as son expresadas en el momento actual:

“Pues ahora mismo, la principal necesidad es jugar, salir a la calle para jugar al tobogán o con su moto y esas son sus principales necesidades”. (Padre8_18m)

“Pues ahora mismo, las necesidades físicas obvias, de dormir comer, etc., y las cosas emocionales de tener a sus seres queridos y a la gente que le quiere a su alrededor, y la necesidad de movilidad física y de expresarse, que es lo que está ahora mismo evolucionando con más rapidez”. (Padre2_18m)

Se puede apreciar en dichas intervenciones, que, en general, las respuestas son: las necesidades básicas como la alimentación, el afecto, los cuidados físicos, la estimulación, la protección, pero, según López (1995), también hay necesidades fundamentales de naturaleza cognitiva (como puede ser el juego) y socioemocional, estos padres y madres de la muestra, como se acaba de observar, también tienen en cuenta algunas de estas necesidades:

“Pues siendo una niña de casi 3 años, son todas. Necesidades de manutención, higiene, comida, necesidades afectivas, de sentirse protegida, de saber que su padre está ahí, de distracción, de jugar con su padre, de jugar con su madre, muchas”. (Padre3_2a)

Satisfacer las necesidades de los/as hijos/as es uno de los pilares fundamentales en el ejercicio positivo de la parentalidad. Para lograr este cometido, padres y madres deben poseer unas competencias parentales adecuadas para poder satisfacer con éxito todas las necesidades básicas y principales de sus hijos/as. En el plano de las necesidades infantiles, entran en juego el conjunto de todas las competencias parentales con sus componentes respectivos. Siendo importante recalcar que normalmente se partirá, para la satisfacción de las necesidades de los/as hijos/as, de la competencia parental de tipo vincular. Es decir, si no existe un vínculo afectivo adecuado, un apego seguro, un cariño, un amor hacia el niño, unas prácticas de crianza cálidas y positivas, difícilmente se podrán satisfacer el conjunto de todas las necesidades de los niños (salvo algunas, como el alimento, la higiene y los cuidados básicos).

En la Tabla 2 del Capítulo 2, se muestra una clasificación de las diferentes necesidades básicas y principales que han de tener niños y niñas. Los padres y las madres en estudio, en cualquier caso, en sus intervenciones respondieron con algunas de esas necesidades básicas y principales, pero evidentemente, no enumeraron cada una de las necesidades que deben tener sus hijos/as, no por falta de conocimiento, sino porque ellos han expresado las que ellos creen más básicas, más importantes, o las que le han venido a la

cabeza en el momento de la entrevista. Aun así, en el taller se pidió que citaran las necesidades de sus hijos/as, según fueron interviniendo la mayoría de padres y madres, se fueron apuntando, y citaron prácticamente todas las necesidades. Con lo cual, se muestra una potencialidad y fortaleza adecuadas en los conocimientos de estos/as padres y madres acerca de las principales necesidades de sus hijos/as.

6.1.8. Conocimientos sobre la responsabilidad parental. Mentalización, sensibilidad parental, calidez emocional e involucramiento parental

La Recomendación Rec (2006)¹⁹ del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva tiene como objetivo que los Estados reconozcan la importancia de la responsabilidad parental y la necesidad de que los padres tengan suficientes apoyos para cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos.

En este apartado se van a observar los conocimientos que tienen los padres y las madres de la muestra en sus conocimientos sobre su responsabilidad parental, como componente del involucramiento parental en competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo. El objetivo de la responsabilidad parental es “asegurar la protección y el bienestar físico y mental de los hijos”. (Daly, 2012; citado en Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015, p. 28)

A los/as padres y madres en estudio se les indicó que enumerasen las responsabilidades que tienen como padres o madres para que sus hijos se encuentren bien. Sus respuestas ante esta pregunta, al igual que las dadas en muchas otras intervenciones, están referidas al momento actual que están viviendo con sus hijos/as, como se muestra en la siguiente intervención:

“Mis responsabilidades..., yo como padre, son compartidas con mi pareja como madre, y, digamos que yo no tengo unas y ella tiene otra, las necesidades del bebé son de los dos, y no siempre yo hago una y ella hace otra, lo hablamos para repartirlas en función de nuestro tiempo, y sobre qué cosas tratamos de distribuir responsabilidad, pues es sobre las tareas más repetitivas como el baño, la preparación de sus comidas, purés, papillas, biberones, etc, e incluso repartir responsabilidades de que por la noche esté atendido cuando esté pasando una etapa que no esté durmiendo bien”. (Padre7_9m)

Como responde el Padre7, con un hijo de 9 meses, las responsabilidades en el cuidado de su bebé han de ser compartidas en función del tiempo del que dispone cada uno, tanto por el día como por la noche. Esto muestra una potencialidad, así como una fortaleza en los conocimientos en la dimensión de la responsabilidad parental por parte de dicho padre. Estas tareas compartidas, realizadas con afecto hacia el bebé, también hará que éste comience a reconocer a sus cuidadores principales como figuras de apego, y se refuerce el vínculo afectivo a medida que el/la niño/a vaya creciendo. Como se aprecia en la siguiente intervención, la responsabilidad del Padre9 está basada en satisfacer las necesidades básicas y principales de su bebé:

“Uff, esto hay que pensarlo, aparte de pensar todo el día en qué necesita, entre darle de comer, intentar que se duerma por las noches, mantenerla limpia, cortarle

las uñas, sacarle los mocos cuando se taponan, no sé un montón de responsabilidades, no sé, estar encima de ella, jugar, pasear, pues enseñarle cosillas. (Padre9_9m)

Por lo cual, también se muestra una fortaleza en sus conocimientos acerca de sus responsabilidades como padre. Las respuestas a esta pregunta relativa a la unidad de análisis de conocimiento, al igual que el resto de las preguntas de este apartado, están basadas en sus creencias, son respuestas de carácter subjetivo que emergen desde sus construcciones mentales (Rodrigo & Palacios, 2014). En la siguiente intervención, la Madre4 considera que una de las responsabilidades que tiene como madre es llevar a su hijo a la guardería, ya que es otra manera de reforzar su desarrollo en varios ámbitos, así como sus habilidades sociales:

“El poder llevarle a la guardería para mí, dudamos si hacerlo tan pronto o no y ahora considero que es super importante porque le está ayudándole a desarrollarse un montón y a relacionarse con otros niños, una responsabilidad como madre es el darle de comer, el protegerle, que estén cubiertas sus necesidades básicas, el darle afecto, el darle cariño y estar para todo, es que al final nuestro hijo para nosotros es todo”. (Madre4_16m)

Además, la Madre4 afirma que su responsabilidad es cubrir las necesidades básicas y principales de su hijo, con lo cual también se muestra una fortaleza en sus conocimientos acerca de sus responsabilidades como madre. También se observa en esta intervención, que además incluye las necesidades afectivas y la importancia de estas necesidades para reforzar el vínculo con sus hijos/as. Esta observación se aprecia en algunas de las intervenciones de estos/as padres y madres, como se muestra a continuación:

“El cuidado, le doy seguridad, el darle cariño y demostrárselo, darle seguridad para que el niño se sienta bien y que el niño tenga un vínculo con nosotros, el juego para que él aprenda también es importante, y también ponerle normas y acotarle espacios, porque también parece importante”. (Padre1_4a)

La responsabilidad parental también incluye el compartir tiempo con sus hijos/as, ayudarles a reconocer las emociones, empatizar con ellos, ayudar y enseñarles a comunicarse de manera positiva y lo más importante mostrarles un afecto incondicional en todos los planos y dimensiones de su desarrollo evolutivo.

Analizando los datos de todas las intervenciones, se puede concluir, que la responsabilidad parental implica llevar a cabo todas las competencias parentales, con todos sus componentes, comenzando por la componente afectiva y vincular como raíz del resto de competencias (formativas, protectoras y reflexivas), eso conlleva no solamente el alimentar a sus hijos, llevarlos y recogerlos del colegio o la guardería, etc., sino poder satisfacer todas sus necesidades y hacerlo siempre desde el vínculo y el afecto.

También es imprescindible la plasticidad estructural de los padres y madres desde el punto de vista del ciclo evolutivo de sus hijos/as, según sus diferentes etapas del desarrollo, desde que son bebés hasta que son adolescentes, ya que, según Barudy & Dantagnan (2005):

El mérito de las madres y de los padres reside en el hecho de que deben responder a múltiples necesidades de sus hijos, necesidades que, además, cambian con el tiempo. Deben, por consiguiente, disponer no solamente de recursos y capacidades, sino también de una plasticidad estructural para adaptar sus respuestas a la evolución de estas necesidades del desarrollo infantil. (p.62)

Es decir, los padres y las madres tienen que poseer esa plasticidad para poder cubrir esas necesidades infantiles que van a ir cambiando a lo largo de la vida de sus hijos. Esas necesidades incluirán, además de las necesidades básicas de alimentación, higiene y manutención, las necesidades afectivas, las cognitivas, las sociales, las de seguridad, emocionales, etc.

Después del análisis de los datos relativos a las intervenciones y observaciones acerca de los conocimientos sobre la responsabilidad parental de los miembros de la muestra, se puede concluir que, estos/as padres y madres muestran una potencialidad en sus conocimientos acerca de la responsabilidad parental para poder asegurar la protección y el bienestar físico de sus hijos/as. Al igual que en la pregunta anterior sobre identificar las necesidades de sus hijos/as, en esta pregunta, contestan sobre algunas de las responsabilidades que tienen como padres y madres en el momento que están viviendo con sus hijos/as, las que les vienen a la cabeza durante la entrevista. Posteriormente en el taller, se debate acerca de esas responsabilidades que tienen como padres y madres, mostrando una fortaleza en dichos conocimientos.

6.2. Habilidades y prácticas de los padres y madres en estudio acerca de sus competencias parentales vinculares.

El término de habilidad parental asociado a la parentalidad y a las competencias parentales tiene distintos enfoques según diversos autores (Barudy & Dantagnan, 2010; Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015). A menudo cuando se habla de habilidad parental y capacidad parental, estos términos se confunden. Son dos términos complementarios a la hora de ejercer la práctica parental, la capacidad parental reside en poder llevar a cabo el ejercicio parental, en cambio la habilidad consiste en saber de qué manera se pueden llevar a cabo esas prácticas parentales de manera eficaz. Un componente adicional a las capacidades y habilidades que tienen padres y madres en su ejercicio parental positivo es la plasticidad, es decir saber adecuarse al ciclo evolutivo de sus hijos/as, en cuanto a capacidades y habilidades.

En este apartado se realizará la exposición y discusión de los resultados a través de las diferentes intervenciones de los padres y de las madres en estudio en cuanto a la segunda y a la tercera unidad de análisis de la investigación, es decir, respecto a sus habilidades y prácticas en sus competencias parentales de tipo vincular. Se ha decidido exponer y discutir estas dos unidades de análisis en conjunto (con sus categorías y subcategorías correspondientes), puesto que, una gran parte de las diferentes intervenciones de estos/as padres y madres, incluyen sus habilidades y prácticas en competencias parentales vinculares de manera conjunta, e inferir estas respuestas en habilidades por un lado y prácticas por otro, no darían una visión completa del análisis de cada categoría, dificultando así la comprensión del caso.

También se complementarán algunas preguntas de la entrevista con los cuestionarios y con el taller impartido, para poder triangular y validar las respuestas que dan estos/as padres y madres, siguiendo los criterios de confiabilidad de la investigación.

En la discusión de los resultados, se analizarán las diferentes variables de la investigación, es decir, las potencialidades, fortalezas y debilidades que tienen en sus habilidades y prácticas en competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio positivo de la parentalidad, siguiendo de esta manera, los objetivos y la pregunta de investigación.

6.2.1. Habilidades y prácticas en el afecto. Calidez emocional.

Las habilidades que tienen los padres y madres en el plano afectivo suelen llevarlas a la práctica, según Palacios (2014c), a través de interacciones sensibles. Los padres/madres transmiten afecto a sus hijos/as a través de conductas visuales (“sonrisas”), conductas verbales (“vocalizaciones”), conductas afectivas (“besos”, “caricias”, “escuchar”, “cercanía emocional positiva”) y conductas físicas (“contactos lúdicos cara a cara”, “juegos”).

Transmitir ese afecto, cuando el niño es un bebé o es muy pequeño, fomentará el apego seguro con sus padres y madres. Pero transmitir afecto no consiste solamente en que los padres tengan ese tipo de conductas con sus hijos/as, según Ainsworth et al (1978); citado

en Bornstein (2012), el apego es un constructo relacional²³, se puede apreciar como interaccionan padres y madres con sus hijos/as mutuamente en contextos particulares para poder evaluar el apego seguro. Pero un padre o una madre a través de la calidez emocional, puede no fomentar un apego seguro, si estas conductas afectivas son intrusivas o insensibles. Por ejemplo, dar besos a un niño/a que no quiere que le besen en un momento dado. Sin embargo, según Waters & Cummings, (2000), citado en Bornstein (2012), la calidez emocional de padres y madres aumenta la probabilidad de que se fomente un apego seguro en sus hijos/as siempre y cuando aumente la confianza de los niños/as en la disponibilidad de sus padres y madres como base segura para ellos.

En la entrevista, se les preguntó a los padres y a las madres, de qué manera mostraban el afecto a sus hijos/as, poniendo ejemplos de las formas en las que manifiestan afecto a sus hijos/as. La mayoría de las respuestas tuvieron nexos en común, a través de conductas verbales, visuales, afectivas, físicas, es decir, besos, abrazos, sonrisas, miradas, etc., como se muestra en las diferentes intervenciones:

“Pues con abrazos y besos, intento manifestarle afectación en la manera que tiene de hacer las cosas, con miradas cariñosas, intento consolarla en los momentos en que lo necesita, intento ser un apoyo para ella, jugar con ella y compartir con ella actividades, intentar enseñarla cosas nuevas”. (Madre3_2a)

En esta intervención de la Madre3, se observan unas habilidades y unas prácticas en el afecto, que además de mostrar conductas verbales, físicas, visuales y afectivas, engloban habilidades para el apoyo, la protección, el juego y el tiempo compartido. Incluyendo competencias parentales formativas (enseñarla cosas nuevas), competencias parentales protectoras (consolarla, ser un apoyo). Es decir, se descubre que esta Madre3 muestra una fortaleza en sus habilidades y prácticas en la manera de mostrar afecto a su hija. También se observa en esta intervención cómo las competencias parentales vinculares son fundamentales para el desarrollo del resto de competencias parentales. Es decir, en algunas intervenciones entran en juego otras habilidades parentales como las protectoras o las formativas, que conjugadas con las habilidades afectivas fomentarán un apego seguro, un refuerzo del vínculo a través de prácticas de crianza adecuadas para el ejercicio parental positivo.

Como en la mayoría de las intervenciones, padres y madres de la muestra, responden en función del momento actual que están viviendo con sus hijos/as. Muchas intervenciones tienen en común que la manera de mostrar afecto a los/as hijos/as es cubriendo sus necesidades básicas y principales, además de las necesidades afectivas, como se muestra a continuación:

“A mi hijo, pues intentando saber qué es lo que necesita, y luego de forma práctica, tratando de darle lo que quiere, que prácticamente es eso, abrazos, cariño y todo eso”. (Padre2_18m)

“Pues yo, pues de todo, el cariño, yo soy una persona que estoy todo el día dándole besos, dándole abrazos, además yo necesito mucho el sentirle cerca y el niño

²³ El constructo relacional se refiere a que es un fenómeno no tangible (como es una relación), pero a través de un proceso de categorización determinado se puede convertir en una variable que se puede medir y ser estudiada.

necesita tenerme cerca de mí, es muy pequeño, tiene 16 meses y está en una etapa muy bonita, porque se deja, el todo, el bañarle con cariño, darle de comer con cariño, en hacerle caricias, en este momento es muy gracioso, empieza a responder, y empieza a estar más vivo, y él te da afecto a ti también, empieza a ser recíproca, yo soy muy empalagosa, le estoy todo el día tocando, besuqueando, ahora mismo lo acabo de meter a dormir, y le he dormido pues haciéndole caricias, para mí todo eso es afecto”. (Madre4_16m)

En esta última intervención, la Madre4, además de poseer unas habilidades y prácticas en el afecto a través de conductas afectivas, verbales físicas y visuales, afirma que la interacción afectiva con su hijo es recíproca. Este tipo de díada madre/padre-hijo/a es fundamental para el fortalecimiento del vínculo afectivo, pues como afirma López (2006) citado en Lafuente & Cantero (2015):

Cuando la interacción del sujeto con su figura de apego sigue cauces normales, ambos miembros de la díada experimentan placer al estar juntos y por las muestras de afecto recíprocas, facilitándose en este contexto relacional armonioso “la empatía, la ternura, el consuelo, la comunicación emocional y hasta el amor, entre las dos personas” (p. 75)

La manera de mostrar afecto de los padres y las madres de la muestra con hijos/as más mayores, continúa siendo a través de conductas físicas, verbales, visuales y afectivas, pero, cubriendo sus necesidades básicas y principales de cuidado, protección, tiempo compartido, juego, etc., esto se observa en la siguiente intervención:

“Pues continuamente les demuestro el afecto, les demuestro más que afecto, les demuestro que los quiero muchísimo, y es continuo con esa edad escolar, con cuidarles, con educarles, enseñarles continuamente”. (Madre12_12a_12a)

Al igual que en otras intervenciones, la Madre12, muestra el afecto a sus hijos a través de las competencias parentales protectoras y formativas (educarles, enseñarles continuamente), embebidas en las competencias parentales de tipo vincular, lo cual indica también una fortaleza en sus habilidades y prácticas en lo referente al afecto con sus hijos.

Las habilidades y las prácticas para mostrar el afecto no se tienen que restringir solamente a exteriorizar esas conductas afectivas, visuales, verbales, etc. Los padres y madres tienen que tener también una habilidad afectiva en sus prácticas de crianza socioemocionales, es decir, debe haber una empatía con sus hijos/as, ayudarles a identificar sus emociones, saber calmarlos cuando están irritados, etc.; además de transmitirles unos valores a través del afecto, comunicarse a través del afecto, transmitir una confianza, etc. (López & Cantero, 2014). Es decir, son muchas las variables dependientes de las habilidades y prácticas relacionadas con el afecto.

El afecto no solamente se muestra dando un beso o un abrazo a sus hijos/as cuando llegan del trabajo o antes de irse a dormir. El afecto se debe mostrar en el día a día, tanto en los buenos momentos como en los malos. Los hijos/as pueden venir un día tristes del colegio por alguna causa, pueden tener rabietas y pataletas porque no se les da lo que ellos quieren, o simplemente por cansancio, aburrimiento o frustración, en la interacción con los iguales pueden tener comportamientos no deseados por sus padres y madres (como

quitarles los juguetes a otros niños, etc). En muchas de esas situaciones, a veces los padres y madres no saben cómo actuar con los hijos, y en lugar de utilizar sus competencias parentales reflexivas, protectoras o formativas integradas en sus competencias parentales de tipo vincular, suelen manifestarse de manera hostil o indiferente, gritando a sus hijos/as por el mal comportamiento, castigarles o reñirles de alguna manera brusca. Estas manifestaciones a veces se dan por situaciones de estrés de los/as padres/madres, por lo que, en lugar de reflexionar, hablar con el niño/a de manera afectiva para intentar hacerle entender que lo que está haciendo no está bien, se pueden llegar a mostrar de manera hostil (siempre sin violencia), con sus hijos/as. Para ello, en muchas ocasiones hay que entrenar dichas habilidades, saber regular las emociones, reflexionar antes de actuar, empatizar con los niños/as, etc. Esto lo resumen Ceballos & Rodrigo (2014) como sigue:

[...] el afecto dentro de la familia es una de las variables fundamentales que posibilita la socialización de sus miembros e influye en el desarrollo de valores. Cuando se dan expresiones físicas y verbales de cariño, afecto y calor parental se produce una predisposición positiva hacia el mensaje y hacia el emisor, legitimándolo en su tarea. Mientras que, ante expresiones hostiles, indiferentes o ambivalentes, la tendencia es la contraria. El hijo o la hija que no se siente querido y aceptado está más preocupado por defender su integridad emocional que por entender y asumir el contenido del mensaje que su padre pretende transmitir. Otra de las características del afecto que influye en la socialización de valores es la condicionalidad o incondicionalidad del mismo. Un afecto que se muestra dependiente de los resultados comportamentales activa en el niño la necesidad de seguridad que le reduzca la incertidumbre, promoviendo valores de obediencia y conformidad e inhibiendo valores de autonomía y riesgo. (p.200)

Los padres y madres en estudio muestran una potencialidad efectiva en sus habilidades de tipo afectivo. Aun así, siempre se les puede recomendar, para que esta potencialidad se traduzca en un incremento de su fortaleza en dichas habilidades, la asistencia a talleres para el entrenamiento y el refuerzo de habilidades de tipo afectivo, regulación de emociones, educación emocional, empatía, etc. De este modo podrán llevar estas habilidades a la práctica de manera mucho más efectiva. Además, en muchas ocasiones, las situaciones de estrés debidas al trabajo, al poco tiempo del que disponen muchos padres y madres para disfrutar de los niños/as debido a la falta de conciliación familiar por el trabajo, hacen que a los padres y a las madres se les olvide poner en práctica algunas de las habilidades de tipo afectivo. Tras el análisis de datos de todas las intervenciones en esta dimensión afectiva, se ha observado que estos/as padres y madres, han demostrado también poseer fortalezas en sus habilidades de tipo afectivo, asociadas a conductas visuales, verbales, físicas y afectivas para mostrar el afecto a sus hijos de una manera positiva. Además, dichas habilidades en esta dimensión afectiva son llevadas a la práctica de una manera adecuada.

En el primer cuestionario que se les pasó a los padres y a las madres participantes de la investigación acerca de las prácticas que llevan a cabo en sus competencias parentales vinculares, respondieron a la pregunta: “Le demuestro explícitamente mi cariño a mi hijo/a (le doy besos y abrazos, le digo “hijo/a, te quiero mucho”, ...). Todos los padres y las madres marcaron la opción de “siempre” o “casi siempre”, además, las respuestas de estos/as padres y madres en el segundo cuestionario sobre las prácticas de crianza de sus parejas respectivas fueron también de “siempre” o “casi siempre”, coincidiendo con las

respuestas que dieron sus parejas respectivas, además de coincidir con las ofrecidas en la entrevista, por lo que, realizando la triangulación se comprobó la veracidad de sus respuestas, ajustándose de esta manera a los criterios de confiabilidad de la investigación.

En el taller se resolvieron algunas dudas respecto a las conductas afectivas con los hijos/as y al tema de los afectos negativos, explicándoles el concepto y haciendo hincapié en la sobreprotección o hiperprotección como afecto negativo y el tema del uso de las habilidades en sus competencias reflexivas, cuando se den situaciones de estrés, como herramienta útil para poder responderles adecuadamente siempre desde el afecto.

A lo largo del resto de apartados se verá como las habilidades y prácticas referentes al afecto dentro de las competencias parentales vinculares van a ser catalizadoras de todas las habilidades y prácticas que poseen los padres y madres en estudio respecto al resto de categorías de la investigación (sensibilidad parental, involucramiento parental y mentalización), así como del resto de competencias parentales (formativas, protectoras y reflexivas).

6.2.2. Habilidades y prácticas para fomentar la autonomía. Involucramiento parental.

El fomento de la autonomía de los niños/as va a facilitar su desarrollo personal y social. Es uno de los valores principales que hay que fomentar, puesto que, de no llevarse a cabo, el/la niño/a sería totalmente dependiente de los padres/madres, podría presentar problemas de socialización, no tendría iniciativa, etc. Además de todos los inconvenientes que eso conlleva. Existe una relación entre el sistema de apego y el sistema de autonomía como afirman Lafuente & Cantero (2015), “el sistema de apego también se relaciona con el sistema de desarrollo y mantenimiento de la autonomía, influyendo en la forma en la que cada sujeto maneja los recursos disponibles para ir adquiriendo gradualmente cierta independencia respecto a sus padres” (p. 82). Estas autoras también afirman que la figura de apego puede potenciar u obstaculizar el sistema de autonomía, “en función de su competencia o incompetencia en el control del sujeto a su cuidado y del entorno que le rodea” (p. 83).

Las habilidades y las prácticas para fomentar la autonomía al igual que el resto de habilidades para el ejercicio parental positivo, en algunos casos deben ser entrenadas o reforzadas de alguna manera, ya sea a través de talleres, libros o manuales, redes familiares, etc. El no fomentar la autonomía a los hijos/as se puede considerar como una muestra de afecto negativo en el sentido de la sobreprotección. Algunos padres y madres pueden inducir comportamientos de sobreprotección nada adecuados para fomentar la autonomía de sus hijos/as (Rodrigo & Palacios, 2014). Siempre que se desarrolle un vínculo afectivo con los hijos/as, lo que se va a conseguir es que éstos tengan un sentimiento básico de confianza y de seguridad, y así de esta manera se pueda fomentar la autonomía. Los padres y madres tienen que llegar a sus hijos/as a través del afecto, del cariño, de esa manera van a crear un entorno seguro para ellos donde podrán explorar y tener curiosidad por el mundo. El mundo para ellos será un sitio seguro. Esto conlleva también un fomento de su autoestima. Torres (2014), sobre la importancia del fomento de la autonomía en los hijos con respecto a sus figuras de apego durante el ciclo evolutivo, afirma que:

[...] una vez que la relación de apego se desarrolla, continúa sufriendo transformaciones y reintegraciones con los logros subsiguientes tales como la emergencia de la autonomía y la entrada en el mundo de los iguales. En consecuencia, los niños están continuamente renegociando el equilibrio entre “estar conectado a otros” y “ser independiente y autónomo”. Por tanto, cada tarea representa una cuestión de ciclo vital que requiere una coordinación e integración continua en la adaptación del individuo a su ambiente. Cada nuevo desarrollo se construye sobre, e incorpora, los logros evolutivos previos. Además, existen roles correspondientes en los cuidadores que incrementan la probabilidad de que sus hijos resuelvan adecuadamente cada tarea evolutiva. (p.386)

El fomento de la autonomía lleva implícito también otra serie de habilidades y prácticas como son el reconocimiento de logros, establecimiento de normas y límites, la transmisión de valores como el respeto, la tolerancia, etc.

En la entrevista se les preguntó a los padres y las madres sobre las habilidades que utilizan para fomentar la autonomía de sus hijos/as con ejemplos. Las respuestas en este caso lógicamente están relacionadas con la edad actual de sus hijos, el fomento de la autonomía no va a ser igual en un niño de 9 meses que en uno de 4 años. Según Gómez & Jiménez (2013), “la autonomía favorece la independencia y la responsabilidad, y se fomentará acorde a la edad del niño o de la niña” (p. 4). Estos mismos autores afirman que “la autonomía hay que fomentarla en todos los aspectos de la vida del niño” (p 4), es decir: tanto en los hábitos (de higiene, alimentación, salud, etc.), de esta manera será más sencillo que los vaya integrando a lo largo de su desarrollo; en las interacciones sociales con otros/as niños/as o adultos (esto les servirá de ayuda para integrarse con otros/as niños/as, poder tener sus opiniones, ser tolerante, etc.); el fomento del desarrollo intelectual (estimular su aprendizaje, facilitándoles una serie de herramientas, como libros, juegos, etc., de esta manera se fomentará que sean más curiosos); el ocio (dejándoles momentos para que jueguen y sean responsables con sus juguetes, decidir a qué quieren jugar y con quien, etc.); y por último el fomento de la responsabilidad (hay que fomentar que se responsabilicen desde pequeños de diferentes tareas acorde a su edad, y que estas tareas se vayan aumentando progresivamente según vayan creciendo).

A continuación, se muestran diferentes intervenciones de algunos de los padres y madres para ver la evolución de las habilidades y prácticas de éstos/as en el fomento de la autonomía ordenadas en función de la edad de cada uno de sus hijos/as:

“Pues ponerlo mucho en el suelo, estimularlo con juguetes, con canciones, con bailes, poniéndolo de pie”. (Madre10_6m)

En esta intervención, la Madre10, fomenta la autonomía de su bebé de 6 meses, estimulándolo con juguetes, música, presentándole objetos y actividades nuevas que sean atractivas para él. Además de esos estímulos, es muy importante para el fomento de la autonomía de los bebés, el estímulo de las habilidades motoras para la consecución de diferentes logros en psicomotricidad gruesa y fina. Los/as niños/as van a necesitar un ambiente positivo de estimulación para poder desarrollar sus capacidades físicas y psicológicas. Con lo cual se muestra la potencialidad de esta Madre 10 en sus habilidades

y prácticas en el fomento de la autonomía de su hijo. A continuación, se muestra en la intervención del Padre7 sus habilidades en el fomento de la autonomía de su bebé:

“Practicando cosas que son importante para su evolución, es decir, si ahora él es un bebé, para continuar desarrollándose necesita estar sentado y gatear, tratando de hacer ejercicio e invertir tiempo en que consiga ese objetivo”. (Padre7_9m)

El Padre 7, fomenta la autonomía de su bebé a través de estímulos en sus habilidades motoras para conseguir diferentes logros en su psicomotricidad. El fomento de la autonomía requiere de la dedicación de esfuerzo, tiempo y comprensión. Este padre afirma invertir un tiempo para que su bebé vaya adquiriendo esos logros, por lo que demuestra también una potencialidad en sus habilidades y prácticas en el fomento de la autonomía de su bebé. Se muestra a continuación, la intervención de la Madre9 para observar sus habilidades en el fomento de la autonomía de su bebé:

“Pues sobre todo el tema de ponerle de pie, el darle seguridad, cuando está con la comida, con las cosas que coge, el ayudarle, pero no hacerlo yo todo, el que sepa equivocarse, coge las cosas y las tira, es lo que hay, le enseño que no debe hacerlo, el ponerle de pie, apoyarle sobre los sitios, para que sepa que se sienta seguro, le suelto, pero yo estoy cerca, enseñarle los objetos, como son, formas, colores, un poco es ayudarle sin hacerlo yo del todo, más que nada”. (Madre9_9m)

En esta intervención, la Madre9, fomenta también la autonomía de su bebé a través de estímulos en sus habilidades motoras, estimulándoles con objetos atractivos para él. También se descubren sus habilidades en competencias parentales protectoras en el fomento de la autonomía, ya que, en todos los estímulos en sus habilidades motoras, está ofreciendo una seguridad a su hijo. Una de las manifestaciones básicas en las funciones del apego es “utilizar la figura de apego como una base de seguridad, para poder explorar el mundo exterior, de manera física y social”, además de “buscar en la figura de apego el apoyo emocional necesario y el bienestar para poder sentirse seguro” (Feeney & Noller, 1995; citado en López, 2014, p. 105). Por lo que esta Madre9 también muestra una fortaleza adecuada, además de una potencialidad en sus habilidades y prácticas para el fomento de la autonomía de su hijo como componente de la categoría del involucramiento parental en sus competencias parentales vinculares. En la siguiente intervención de la Madre4, se pueden observar las habilidades en el fomento de la autonomía de su hijo:

“Pues cada vez estamos trabajando más con eso, estoy intentando por ejemplo que intente comer solito, todavía es muy pequeño, pero con mi ayuda, está a mi lado, le dejo la comida cortadita y que la pinche él solo, le enseño a sonarse los mocos, a ponerse los zapatos, no sabe hacerlo evidentemente, pero hace el amago de ponerse los zapatos, a recoger sus cosas, eso sí que insistimos mucho, y lo tiene muy asimilado, cosas así de ese tipo”. (Madre4_16m)

En esta intervención, la Madre4, fomenta hábitos de higiene, de alimentación, de aprender a vestirse. Fomenta la responsabilidad ayudando a que coma sólo. De esta manera el niño irá interiorizando esos hábitos y consiguiendo logros a medida que se vaya desarrollando. Con lo que esta Madre4 también muestra una potencialidad en sus habilidades y prácticas

en el fomento de la autonomía de su hijo. En la siguiente intervención, se observarán las habilidades que posee la Madre2 para fomentar la autonomía de su hijo:

“Pues ponerle pequeñas tareas, que para él no son tan pequeñas y que yo creo que le hacen desarrollarse poco a poco, por ejemplo, si se quita la ropa o se la quito yo, le digo llévalo a la lavadora, o traer algo de una habitación a otra, u ordenar los juguetes. También uso mucho que me lea él los libros en lugar de que sea yo quien se los lea”. (Madre2_18m)

Existen muchas medidas para fomentar la responsabilidad, una de ellas según Gómez & Jiménez (2013), es “ponerles algunas tareas a desempeñar, aunque sean pequeños, como recoger los juguetes, lavarse los dientes, etc.” (p. 7). En esta intervención, la Madre2 fomenta la responsabilidad de su hijo a través de ponerle pequeñas tareas acorde a su edad, como llevar objetos de un sitio a otro, ordenar los juguetes, etc. Por lo que muestra una potencialidad en sus habilidades y prácticas en el fomento de la autonomía de su hijo a través del fomento de la responsabilidad. A continuación, se muestran las habilidades que posee el Padre13 en sus habilidades para el fomento de la autonomía de sus hijos:

“Siempre intentamos que ellos hagan por su cuenta lo que puedan hacer, intentamos dejarles hacer, si pueden ir haciendo cosas que les hagan autónomos, pues les dejamos, por ejemplo, ayudar a barrer, pues ellos no pueden, pues se les compra una escoba pequeña y se lo pasan bien barriendo, pues así se va haciendo cada vez más autónomos. Por ejemplo, a la hora de hablar, por ejemplo, no interrumpirles, o a la hora de conversar intentamos también decirles que hay que dejar hablar a los demás, intentamos que sean lo más autónomos posible en función de la edad que tienen”. (Padre13_1a_2a)

El Padre13, fomenta la autonomía de sus hijos, dejándoles que hagan pequeñas tareas de acuerdo con su edad, es importante tener en cuenta que, “para ayudar a un niño en el proceso de madurez y autonomía tenemos que pedirle que se responsabilicen de tareas desde pequeño y que éstas aumenten de manera progresiva a su edad” (Gómez & Jiménez, 2013, p. 5). También este Padre13 les proporciona herramientas para el fomento de las interacciones sociales a través de la comunicación, dejándoles conversar y que escuchen cuando están hablando los demás sin interrumpirles. Por lo que también se percibe una potencialidad en sus habilidades y prácticas en el fomento de la autonomía a través del fomento de la responsabilidad y la comunicación. En la siguiente intervención, se muestran las habilidades en el fomento de la autonomía de su hija, de la Madre3:

“Pues intento dejarla que haga cosas por ella misma, involucrarme, estoy pendiente, pero intento no influir, a veces me dice mamá ayúdame, y le digo bueno yo te ayudo, pero primero inténtalo, verás se hace así, para que ella aprenda también a hacer las cosas por sí misma. Luego, por ejemplo, la estoy enseñando a recoger que no le gusta nada, pero al final tiene que ver también que tiene que hacer cosas ella, luego también la pido que colabore conmigo en labores de casa, por ejemplo, para que ella vea, la dejo que se ponga la ropa, aunque se la pone mal, la he enseñado a quitarse las camisetas interiores de tirantes, también intentar enseñarla a hacer cosas para que ella haga con autonomía”. (Madre3_2a)

La Madre3 fomenta la autonomía a través de la responsabilidad, poniendo a su hija pequeñas tareas, además de dedicar tiempo, comprensión (ayudándola cuando lo necesita) y esfuerzo para fomentar diferentes hábitos, como recoger, vestirse sola, etc. Por lo que también demuestra una potencialidad en sus habilidades y prácticas en el fomento de la autonomía de su hija. Se observan a continuación, las habilidades que tiene la Madre1 en el fomento de la autonomía de su hijo:

“Pues, intentar que haga muchas cosas sólo, si pide ayuda, pues ya lo ayudas, pero si no, le dices: si eres mayor, puedes hacerlo, o muchas veces simplemente escuchándolo a él, es el niño el que te lo pide y dice: yo solito, y hay que dejarle pues él ve que los abuelos por ejemplo están encima, y yo no, yo le pongo el plato y su cuchara y le digo que coma, si por lo que sea me pide ayuda, intento dejarle lo más posible. Cuando ya ves que hay cosas que él puede hacer sólo, dejarle”.
(Madre1_4a)

La Madre1, fomenta la autonomía de su hijo de 4 años dejándole hacer las diferentes tareas, que acorde a su edad, puede realizar sin ayuda (comer solo, etc.). Por lo que demuestra también una potencialidad en sus habilidades y prácticas en el fomento de la autonomía. Por último se muestran las habilidades en el fomento de la autonomía de sus hijos, de la Madre12:

“Pues primero enseñarles a hacerlo, ayudarles a hacerlo, y luego que ellos vayan aprendiéndolo poco a poco y haciéndolo solos”. (Madre12_12a_12a)

Por último, la Madre 12, con hijo e hija de 12 años, en el fomento de la autonomía de sus hijos, ya en la última etapa de su infancia, primeramente, los enseña a realizar la tarea, les ayuda al principio para que ellos aprendan posteriormente a hacerla de manera autónoma, por lo que también muestra una potencialidad en sus habilidades y prácticas en el fomento de la autonomía de sus hijos.

En el apartado 6.1.6. de conocimientos sobre el reconocimiento de logros, se percibe como la mayoría de estos reconocimientos que padres y madres tienen con sus hijos/as están estrechamente relacionados con la consecución de logros debidos a la autonomía, como comerse la comida solos, vestirse solos, etc. Se percibe también en alguna de las respuestas la transmisión de algunos valores como el respeto, la limpieza, el orden, la higiene, así como el establecimiento de normas y los límites.

De las respuestas de los padres y madres de la muestra se demuestra una fortaleza en habilidades y prácticas en el fomento de la autonomía de sus hijos/as. También existe una potencialidad por parte de estos padres y estas madres en sus habilidades en el fomento de la autonomía, que, pueden ser entrenadas y reforzadas para contemplar ese fomento de la autonomía desde el plano de las competencias parentales vinculares, es decir, a través del afecto, las emociones, la empatía y la comunicación positiva y asertiva.

6.2.3. Habilidades y prácticas sobre el establecimiento de normas y límites. Involucramiento parental.

En el apartado 6.1.3. se expusieron y analizaron los conocimientos que tienen los padres y madres en estudio sobre el establecimiento de normas y límites. Se les preguntó si conocían diferentes formas para poner normas a sus hijos/as, poniendo ejemplos de normas que han establecido y qué hacen cuando se las saltan y cuando las cumplen. Las intervenciones de padres y madres sobre el establecimiento de normas y límites incluyen referencias a las tres unidades de análisis de la investigación (conocimientos, habilidades y prácticas). En este apartado se inferirán las habilidades que padres y madres en estudio poseen y como las llevan a la práctica, desde las distintas intervenciones acerca del establecimiento de normas y límites de estos/as padres/madres. En dichas intervenciones, como se vio en el apartado 6.1.3., los padres y las madres de niños/as más pequeños/as (0-2 años) no suelen poner normas como tal a sus hijos/as. Por ejemplo: algunos padres y madres, más que normas, tienen rutinas diarias con sus hijos/as, como la hora de comer, la hora del baño, etc.; otros padres y madres ven las normas como órdenes sencillas que sean fáciles de entender para sus hijos/as, como “no hagas esto” o “haz esto otro”, también normas que sirvan de protección y seguridad, como “no metas los dedos en la puerta”, “no te subas a la silla que es peligroso”, etc. Según Lafuente & Cantero (2015), los padres y madres comienzan a adiestrar a sus hijos/as desde que son pequeños en el cumplimiento de las normas sociales, como son: el control de esfínteres, hábitos alimenticios, higiene, horario, cosas que se pueden y no se pueden tocar, etc.

En cuanto a qué es lo que hacen padres y madres cuando sus hijos/as cumplen las normas, varios padres y madres de la muestra en estudio, afirman premiar a sus hijos/as por obedecer o respetar las normas a veces con refuerzos tangibles (chocolatinas, caramelos, juguetes...). Este tipo de conducta “puede minar la motivación altruista de los niños en lugar de fortalecerla” (Etxebarria, 2014, p. 220). El hecho de recompensar de manera tangible a los hijos/as para que hagan ciertas cosas o dejen de hacer otras puede servir de catalizador al niño/a, para que, cada vez que sus padres/madres quieran que haga algo o que acate alguna norma, pida algo a cambio, y no le valga con un refuerzo verbal. “De hecho, los padres preocupados por desarrollar conductas altruistas en sus hijos rara vez recurren al uso de refuerzos tangibles en tal sentido” (Shaffer, 1994; citado en Etxebarria, 2014, p. 220). Un ejemplo de utilización este tipo de refuerzos tangibles se muestra en las siguientes intervenciones acerca del cumplimiento o el incumplimiento de normas:

“Pues intentas motivarles cuando las cumplen, felicitándoles. Pero conforme son más mayores buscan más siempre la materialidad de las cosas, pues bueno te compro un paquete de cromos, y si no las cumplen los dejo un ratito solos, les dejo durante poco ratito, que sepan que no saben lo que hacen”. (Madre5_4a_7a)

“Yo les digo por ejemplo que si lo hacen todo bien pueden pintar una cara feliz como en una pared que tengo, en un folio. Al final de la semana les doy como un premio, les hago un regalo, es lo que estoy utilizando ahora, si no lo hacen pues no pintan, no lo han hecho bien, no pintan la cara y no les regalo nada, a la niña mayor le molesta más porque no pilla regalo, pero al pequeño le da un poco más igual”. (Madre15_5a_6a)

En cuanto a qué es lo que hacen padres y madres cuando sus hijos/as no cumplen las normas, algunos de los padres y madres de la investigación, utilizan la técnica del “rincón de pensar” como lugar de reflexión cuando el/la niño/a no cumple las normas o tiene un comportamiento no deseado. El objetivo de esta técnica es que los padres o madres, manden a sus hijos/as a una zona determinada o a un rincón de la casa durante un tiempo objetivo, para que reflexionen y aprendan a controlar sus sentimientos y su frustración ante determinadas conductas no adecuadas. Esta técnica tiene defensores y detractores. Se da en algunas escuelas y guarderías, y se reproduce en el hogar en muchas ocasiones. “El rincón de pensar” está basado en una técnica de comportamiento parental con estrategia no punitiva denominada “time-out” o tiempo de espera. Según Quetsch, Wallace, Herschell & McNeiln (2015), el término "time-out" fue atribuido a Arthur Staats (Staats, 1971). El tiempo de espera o time-out según Kazdin (2001), "se refiere a la eliminación de un refuerzo positivo durante un determinado período de tiempo" (p. 210), está destinado a proporcionar una forma coherente de disciplina no punitiva y controlada. El tiempo de espera permite a los padres y madres establecer límites cuando sus hijos/as tienen comportamientos no deseados (como tirar la comida al suelo cuando no la quieren, desobedecer de manera frecuente o tener una actitud desafiante) (Hakman, Chaffin, Funderburk y Silovsky, 2009; citado en Quetsch, Wallace, Herschell & McNeiln, 2015). El tiempo de espera se aplica durante un período de tiempo especificado previamente (dependiendo de la edad del niño/a, típicamente de 3 a 7 minutos). Después de este tiempo de espera, padres y madres deben devolver una atención positiva a sus hijos/as a través de una calidez emocional (McNeil & Hembree-Kigin, 2010, citado en Quetsch, Wallace, Herschell & McNeiln, 2015). Esta técnica de tiempo de espera, siguiendo a Quetsch, Wallace, Herschell & McNeiln (2015), “representa una forma de disciplina segura y efectiva, además, se ha demostrado en cientos de estudios de investigación su beneficio para el desarrollo emocional de los niños”. (p. 14)

Algunos de los padres y madres de la investigación afirman utilizar esta técnica con sus hijos/as:

“Todavía está en una etapa muy temprana para poder aplicar normas, él es muy consciente de lo que puede hacer y no dentro de casa, sabe lo que puede tocar y lo que es de papá y mamá y no puede tocar, pero es muy difícil, sí que es cierto que estamos empezando, no sé si me estoy precipitando un poco, ponerle a pensar en la pared, tú le dices: “a pensar en la pared”, y el niño coge y se va a pensar a la pared, y se va 5 segundos. Y, lo que es dentro de casa, respeta mucho los límites que hemos marcado. El problema es cuando salimos de casa, le llevamos a una casa ajena, y todo lo que ha aprendido en casa se le olvida y es la anarquía total y es vuelta a empezar. Pero en general es un niño muy obediente, y si le dices lo que no tiene que hacer...es un niño muy bueno. Tenemos dos perritos y bueno, él es un niño y es un poco salvaje con ellos, pero en casa les respeta mucho, sabe que a los animales hay que respetarlos, y empiezas a ponerle límites, más que límites, enseñarle, porque empieza a entender todo e intentas que lo vaya haciendo”. (Madre4_16m)

“Pues ponerle normas es difícil, y te vas sacando alternativas de la manga depende del día y de la situación, y para mí el castigo más duro que he aplicado es que si

no hace lo que tiene que hacer en ese momento (o vestirse o terminar de comer), pues le mando al rincón de pensar, es un rincón de la casa donde llevarlo a pensar. Cuando lo has pensado me dices y ya sale. Para mí es lo más extremo a lo que he llegado. Pero mmmmh, pero vamos, hasta que no hagas algo no hay X, porque él quiere poner un rato los dibujos, pero no quiere terminar de merendar, pues le digo hasta que no termines de merendar no hay dibujos. Cuando las cumple depende de lo que sea, porque si es comer, es comer, comer no puede tener un premio, o bañarse es algo que hay que hacer, para mí si lo premias, cada vez que se bañe va a querer un premio, pero para mí para ciertas cosas, cuando no hay manera, le digo si te portas bien te compro unos lacasitos o un nosequé..., le digo a veces: si me acompañas y te portas bien te compro luego un huevo kínder, un premio típico de los de chuches que a mí no me gusta, pero que terminas haciéndolo, y mmmh, si no, es el “muy bien”. Cuando dejó el pañal le di un poco de palabras de aliento, lo típico, lo típico, para las cosas que tienen que hacer porque tienen que hacer, el muy bien y las palabras de aliento: que mayor eres, que bien lo has hecho, pero luego para las cosas que son un engorro y que no las tiene que hacer como acompañame a hacer la compra, le pongo premios de otro tipo”. (Madre1_4a)

También está el tema del castigo, al igual que se pueden reconocer logros al cumplir determinadas normas, cuando no las cumplen, muchos/as padres y madres recurren al castigo, en lugar de utilizar una disciplina positiva e inductiva para que interioricen de manera positiva esa norma que no están cumpliendo. Los castigos más comunes de estos padres y madres de la muestra no incluyen ningún tipo de violencia física. Uno de los castigos más comunes que ponen estos/as padres y madres de la muestra es privarles de algo que les guste, como ver la televisión o jugar con algún juguete. En las siguientes intervenciones se muestran ejemplos de estas privaciones por el incumplimiento de normas:

“Hacerles entender que las tienen que cumplir porque les interesa a ellos, y cuando las cumplen hay que premiarles cuando se les ha prometido algo, y si no las cumplen, a veces incluso castigarles”. (Madre12_12a_12a)

“Si no duerme cuando la meto en la cama, le digo que al día siguiente no verá los dibujos animados que la gustan. Y cuando lo cumple se lo pongo y además se lo recuerdo, “que bien lo hemos hecho”, y la doy otra recompensa como comprar el huevo kínder, etc.”. (Madre11_4a)

Padres y madres deben poseer unas habilidades en competencias parentales reflexivas integradas en las competencias vinculares, esto es de suma importancia en la crianza positiva de sus hijos/as ya que hay que tener en cuenta que:

[...] A veces, los padres pueden estar cansados y tener la tentación de tolerar determinados comportamientos que en otras ocasiones serían sancionados, con lo que sus hijos pueden llegar a discriminar cuándo es más probable que el incumplimiento de las normas sea tolerado. Eso no quiere decir que no existan ocasiones o circunstancias especiales en las que una determinada norma pueda ser modificada, pero esas ocasiones deberían ser ajenas al estado de ánimo de los

padres. También debe existir coherencia entre el padre y la madre a la hora de aplicar las normas y exigir su cumplimiento. Aunque en ocasiones puedan no estar de acuerdo, deberían resolver sus discrepancias en privado y tratar de ofrecer ante su hijo un frente común. (Oliva & Parra, 2004, p. 121)

Como síntesis de los resultados obtenidos, se puede observar, que tanto el establecimiento de normas y límites, como la transmisión de valores, el fomento de la autonomía y el reconocimiento de logros, son características en las cuales, los padres y madres en estudio, muestran una potencialidad adecuada en sus habilidades y prácticas. Por lo que, pueden trabajar todas esas características desde el vínculo y el afecto, entrenando y reforzando esas habilidades para llevarlas a la práctica, a través de recursos de carácter psicoeducativos (talleres, cursos, redes familiares, etc.), es decir, utilizando habilidades y prácticas en sus competencias parentales vinculares a través de todos sus componentes. Esto debe hacerse de manera continua. Es decir, en el entrenamiento y refuerzo de determinadas habilidades, no solamente necesitan estos recursos psicoeducativos cuando sus hijos/as están en edades muy tempranas, ya que muchas de las habilidades adquiridas no serán extrapolables para los/as hijos/as más mayores. Este tipo de recursos para el entrenamiento y refuerzo de las habilidades no es útil si luego no se lleva a la práctica. Lo importante es poder abordar el establecimiento de normas y límites, la transmisión de valores, el fomento de la autonomía, etc., desde que los/as niños/as muy son pequeños/as hasta la adolescencia, adaptándose al ciclo evolutivo de sus hijos/as. Todo esto se debe realizar desde el afecto, utilizando también una disciplina positiva, inductiva y cálida, sin utilizar ningún tipo de violencia cuando no cumplan esas normas. Para llevar a cabo este cometido, los padres y madres deben poseer habilidades también para el reconocimiento y la identificación de emociones, la empatía y el afecto, y por supuesto integrar sus habilidades en competencias parentales reflexivas.

Por último, al igual que en el apartado 6.1.3. sobre el conocimiento acerca del establecimiento de normas y límites, en las habilidades que poseen algunos de estos padres y madres en estudio y cómo las practican, se percibe, después del análisis de datos, que no se destaca una fortaleza en el establecimiento de normas en el caso de algunos de estos/as padres/madres. Esto es debido a que algunos/as de estos/as padres y madres utilizan como herramienta el premio tangible en muchas ocasiones para que sus hijos/as cumplan las normas. También se percibe cierta debilidad a la hora de imponer castigos por no cumplir las normas en el caso de algunos/as padres y madres de la muestra, aunque, como se acaba de comentar, poseen una potencialidad bastante adecuada para el entrenamiento y refuerzo de dichas habilidades para llevarlas a la práctica.

En el taller se expuso y se debatió acerca de este tema (establecimiento de normas y límites a través del afecto, de la disciplina inductiva, positiva y cálida), y todos los padres y madres, por unanimidad, estuvieron totalmente de acuerdo. Muchos padres y madres reflexionaron y concluyeron que antes de realizar esas acciones (dar ese tipo de premios o castigarles sin negociar o de manera rotunda), deberían utilizar el sentido común y comenzar a empatizar más, trabajar siempre desde el afecto, e intentar utilizar una disciplina inductiva y positiva con sus hijos/as.

6.2.4. Habilidades y prácticas sobre la supervisión de los/as hijos/as. Involucramiento parental.

Como se ha comentado anteriormente, el involucramiento parental va a implicar una dedicación y una responsabilidad por parte de los padres y las madres, además de un compromiso y una accesibilidad con los hijos/as, siempre a través del afecto y del vínculo que tienen con sus hijos/as. Esta responsabilidad parental incluye la supervisión de los/as hijos/as.

Continuando con la categoría de involucramiento parental en competencias parentales de tipo vincular, una de las habilidades más importantes que padres y madres deben poseer y llevarla a la práctica, es la supervisión de sus hijos/as. La supervisión parental comprende todas las esferas del desarrollo evolutivo de los/as hijos/as y todo su entorno ecológico, es decir: el ámbito familiar, el ámbito educativo, el ámbito social, el ámbito emocional, el ámbito moral, etc. (Rodrigo & Acuña, 2014). La supervisión se puede dar: sobre la conducta de los/as hijos/as; acerca del cumplimiento de normas; del desarrollo de la autonomía; de las actividades escolares; etc. (Cantón, Cortés & Cantón, 2014)

En la entrevista se preguntó a los padres y las madres en estudio cómo supervisan lo que hacen sus hijos/as.

La supervisión de los/as hijos/as debe ser continua, desde que nacen. Cuando son bebés, la supervisión de padres y madres debe abarcar el control de las habilidades motrices, de las rutinas, del comportamiento, de la seguridad, de su bienestar físico, etc. (Lafuente & Cantero, 2015), como se muestra en la siguiente intervención:

“[...] Lo superviso para evitar que él pueda hacer algo que sea perjudicial para él, porque como es muy pequeño y no tiene control sobre sus movimientos, sobre sus acciones, lo que intento es estar cerca para que él no haga cosas desmedidas y corregirlas en caso de que las intente hacer”. (Padre7_9m)

Las habilidades y prácticas de supervisión del Padre7 están basadas en la protección de su bebé, vigilando que no haga nada que lo pueda poner en peligro. Siguiendo a Rodrigo & Acuña (2014), “la función de control requiere del seguimiento de las actividades de los hijos en relación con las circunstancias ambientales, esta supervisión incluye la prevención de los riesgos físicos (p. 244). De este involucramiento parental van a aflorar las competencias parentales de tipo protector que comprenden la seguridad y protección física de los/as hijos/as. Esta protección va a generar un sentimiento de seguridad en el bebé, y va a ser un catalizador del afianzamiento del apego seguro de su hijo. Por lo que este Padre7 muestra una potencialidad en sus habilidades y prácticas en la supervisión de su bebé, como componente de la categoría del involucramiento parental en sus competencias parentales vinculares. Tras el análisis de estas intervenciones, prácticamente, todos los padres y madres de la muestra tienen en común la manera de supervisar a sus hijos mediante la observación, como se muestra en la siguiente intervención:

“Le superviso todos los días. Cuando va a la guardería, le reviso la agenda que me dan en la guardería todo lo que ha hecho en el día, si ha estado jugando, cantando, que ha aprendido nuevo dentro de lo chiquitín que es. Y por el día le superviso

observándolo mucho, al final es estando con él y observándole. A mi juicio lo que vea que a lo mejor hay algo que esté haciendo mal o que es malo para él, pues corregirlo”. (Madre7_9m)

La Madre7, en esta intervención, supervisa a su bebé en diferentes planos: cuando el niño está en la guardería, lo hace a través de la agenda, supervisando lo que hace diariamente; y cuando está con ella observarle y corregirle cuando está haciendo algo malo o perjudicial para él. Es decir, además de ofrecer seguridad y protección a su hijo cuando está con ella, supervisa sus actividades diarias cuando no está presente. La supervisión tiene que tener un carácter sensible por parte de los padres y las madres, para que los hijos/as se sientan en todo momento acompañados y seguros y de esa manera afianzar y reforzar el vínculo y así fomentar también una seguridad en el apego (Lafuente & Cantero, 2015). Por lo que esta madre también muestra una potencialidad además de una fortaleza en sus habilidades y prácticas en la supervisión de su hijo.

Es importante tener en cuenta en las distintas intervenciones que “la supervisión debe estar adaptada a las edades de los hijos” (Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez, 2015, p. 29). Es decir, “hay que supervisar al niño, especialmente cuando al compás de la edad va incrementándose su movilidad, destreza, capacidad lingüística y cognitiva, e interés por explorar el entorno” (Lafuente & Cantero, 2015, p. 81). Pero la supervisión no tiene que obstaculizar el desarrollo de la autonomía del niño, es decir, la supervisión no consiste en estar encima de los/as hijos/as en todo momento e ir a su auxilio para ayudarles en cuanto nos piden ayuda para hacer algo que ya saben hacer, este comportamiento implicaría una sobreprotección por parte de padres y madres y frenaría el desarrollo de su autonomía. En la siguiente intervención, el Padre2, reconoce que su hijo debería hacer más cosas sin su consentimiento:

“Pues, yo en la medida de lo que puedo, que mi trabajo me lo permite, hago 8 horas al día. El resto, intento estar atento de lo que él hace, me preocupa hacer justo lo contrario. Estar siempre encima de él, porque siempre estoy mirándole y viendo lo que hace. Él debería hacer más cosas sin mi supervisión, sin necesidad de mi consentimiento”. (Padre2_18m)

Esta intervención del Padre2, no muestra una debilidad en las habilidades de supervisión de su hijo dentro de sus competencias parentales, ya que es consciente de que su hijo puede hacer más cosas sin su supervisión, lo que demuestra una potencialidad en dichas habilidades, aunque en el momento actual no lo lleve a la práctica.

La supervisión está íntimamente relacionada con el acompañamiento y el apoyo a los/as hijos/as. Aunque también se relaciona con el sistema de control (cumplimiento de normas) y con el fomento de la autonomía, como se muestra en la siguiente intervención:

“Pues lo primero que se sienta acompañada y apoyada y que muchas veces se dé cuenta de que ella puede tener una independencia pero que ahí va a estar su padre para que no se sienta sola”. (Padre3_2a)

El Padre3, relaciona la supervisión de su hija con el acompañamiento y el apoyo parental, para que su hija sienta que está acompañada y segura para poder explorar su entorno de un modo más seguro. Esta supervisión a través del acompañamiento y el apoyo está

incluida en el sistema de cuidados de los/as niños/as, ya que, como afirman Lafuente & Cantero (2015):

Si el sistema de cuidados está activado, se favorece la exploración y la afiliación. Por ejemplo, cuando la madre va supervisando los movimientos de su hijo en un lugar nuevo, el niño se atreve a explorar un área más amplia y se siente más seguro para iniciar contactos sociales con otros niños, que si la madre se queda en un banco leyendo una revista. (p. 84)

En la supervisión de los/as hijos/as, la confianza, la seguridad que tienen los/as hijos/as con sus padres y madres y viceversa tiene un gran peso en el desarrollo de la autonomía, como se muestra en la siguiente intervención:

“Yo creo que se divierte. Yo lo que superviso, es que ahora cada vez tiene más autonomía y juega sola, aunque nosotros jugamos bastante con ella. Por ejemplo, si está jugando con plastilina que sé que a veces se la come, pues la estoy echando un ojo. Ahora le gusta ir a hacer pis y caca al baño sola, yo hago como que paso, para ver que hace”. (Madre3_2a)

La Madre3 supervisa las actividades de su hija además de para prevenir riesgos (comerse la plastilina), para comprobar los diferentes logros en el desarrollo de su autonomía (como ir al baño sola) y estar próxima a ella por si la necesita. Por lo que demuestra una potencialidad, así como una fortaleza adecuada en sus habilidades y prácticas en la supervisión de su hija como parte del involucramiento parental de sus competencias parentales vinculares.

Desde el comienzo de la etapa escolar infantil y en adelante, se comienza a supervisar las tareas escolares, “la exposición a los medios (regulación del contacto con la tecnología, televisión, videojuegos,...)” (Arranz et al., 2004, p. 207), la supervisión de juegos, del cumplimiento de normas, de interacciones sociales con los iguales, supervisión emocional, etc. En la siguiente intervención, las habilidades y prácticas de supervisión de esta madre hacia su hija abarcan: la supervisión de hábitos de alimentación; higiene, exposición a los medios, etc.:

“Lo superviso prácticamente todo cuando estoy en casa con ella. Cómo juega, los dibujos los veo con ella, el baño, las comidas, etc”. (Madre11_4a)

Además de la supervisión para la prevención de riesgos, tiene que existir “una supervisión, sobre la detección de posibles problemas sociales, emocionales o de rendimiento. Asimismo, debe darse un nivel de supervisión acorde con las competencias cognitivas y socioemocionales del niño” (Rodrigo & Acuña, 2014, p. 245). En la siguiente intervención, la Madre5, a través de la supervisión, va dando autonomía a sus hijos a medida que se van desarrollando:

“Pues hay que repasar un poco lo que van haciendo, o ir mirando, yo creo que cada vez, son más capaces de hacer más cosas solos sin pedir ayuda ni supervisión. Al principio, siempre buscan mucho tu apoyo y van diciendo, ya lo he hecho ya lo he hecho, está bien está bien, pero poquito a poco hay que darles más autonomía”. (Madre5_4a_7a)

Una manera de supervisar lo que hacen los/as hijos/as cuando no están presentes (por ejemplo, cuando están en el colegio o cuando están en casa haciendo los deberes), es a través del diálogo. Como muestra la Madre1 en la siguiente intervención:

“Supervisándolo todo el tiempo. Cuando está en el cole no sabes lo que hace, cuando está en casa, superviso con la mirada y luego incluso preguntándoles, pero tampoco vas a tener los ojos todo el día clavados en tu hijo, pero lo superviso mediante la observación y el diálogo. Pues el que se sienta..., además es que lo pide, el sentirse acompañado y apoyado. A veces te pregunta: ¿mamá, así está bien? No sé, es como que necesitara esa seguridad. El niño, muchas veces no sabe la diferencia, el niño que tiene 4 años, no sabe si está bien o está mal..., y él mismo te pregunta ¿esto es así, esto es así? Pues es eso..., pero vamos, que así tiene una guía para desarrollarse bien y para que alguien le pueda indicar que es lo que está bien y qué es lo que está mal”. (Madre1_4a)

La Madre1, además de la observación, utiliza la comunicación como herramienta de supervisión cuando su hijo no está con ella. Esto demuestra una potencialidad en sus habilidades y prácticas en la supervisión de su hijo, además de una fortaleza, puesto que se percibe una confianza, un acompañamiento y un apoyo positivo que van a ser claves en sus habilidades y prácticas de supervisión. También hay que tener en cuenta que un aspecto muy importante a tener en cuenta en la supervisión de los/as hijos/as es la existencia de una sincronía entre padres/madres e hijos/as, como afirman Lafuente & Cantero (2015):

A veces los progenitores van ajustando su supervisión a las crecientes capacidades de sus hijos, y otras veces los progenitores enseñan a los hijos a asumir nuevas responsabilidades. En este proceso pueden surgir asincronías, bien porque el niño demanda más responsabilidad y el progenitor no quiere transferírsela, o bien porque el progenitor le da al hijo más libertad y responsabilidad de la que él puede asumir en función de sus capacidades. (p. 120)

Ya en la niñez media, a partir de los 6 años, la supervisión respecto al ámbito educativo va ganando terreno sobre la supervisión en otros ámbitos, como se muestra a continuación:

“Lo superviso estando con ellos, y los estudios, ver lo que están haciendo y estando controlándoles les beneficia para el estudio”. (Padre12_12a_12a)

En esta intervención, el Padre12, supervisa a sus hijos en general, pero insiste en la supervisión de los estudios. La supervisión de los estudios y el apoyo educativo forman parte de las competencias parentales de tipo formativo de padres y madres, es una dimensión importante a tener en cuenta, por lo que el Padre12 muestra una potencialidad en dichas habilidades, pero no hay que dejar de lado una supervisión en el resto de ámbitos, como el emocional, el social, el moral, supervisar la exposición a los medios, las relaciones con el resto de personas dentro del sistema ecológico del niño/a, etc.

Sobre la supervisión de los/as hijos/as en edad escolar, Lafuente & Cantero (2015) afirman que:

Los padres continúan siendo figuras de apego importantes durante la niñez media, y a los niños les gusta su proximidad, pero al ir madurando, la meta de la conducta de apego va cambiando desde el logro de la proximidad física a la confianza en su disponibilidad. El mundo social del niño se amplía, y éste puede pasar largos ratos lejos de sus padres. A su vez, éstos tienen menos control sobre los contactos e incursiones sociales del hijo, y puede decirse que se avanza desde la supervisión continuada a la correulación progenitor-hijo. El niño asume mayores responsabilidades, tanto en el hogar como en la institución escolar. Por último, los iguales se hacen cada vez más importantes y son preferidos a los padres como compañeros de juego. (p. 119)

Respecto a la supervisión de los/as hijos/as, como componente de la categoría de involucramiento parental en competencias parentales vinculares, tras el análisis de datos, se percibe que los padres y las madres en estudio muestran una potencialidad en sus habilidades respecto a la supervisión, y cómo llevan éstas a la práctica. La mayor parte de padres y madres de la muestra con hijos/as más pequeños/as (0-4 años), tras el análisis de datos, exhiben también una fortaleza adecuada en sus habilidades de supervisión y la manera de llevarlas a la práctica (aunque las respuestas dadas en la entrevista están enfocadas a las edades actuales de sus hijos/as, y no se puede predecir la manera de supervisar a sus hijos/as en un futuro). Los padres y madres de la muestra con hijos/as en edad escolar, dan un peso bastante importante a la supervisión de las tareas escolares de sus hijos/as. Pero a pesar de la importancia de esta supervisión sobre los estudios, no se pueden dejar de supervisar otros ámbitos importantes (exposición a los medios, el ámbito emocional, el ámbito social, etc.). En las intervenciones, la mayoría de padres y madres con hijos/as en edad escolar se centraron en contestar que ellos supervisaban principalmente las tareas escolares, los estudios, aunque tras la entrevista, reconocieron que supervisan muchas más cosas, pero la supervisión de los estudios de sus hijos/as tiene bastante importancia para ellos.

6.2.5. Habilidades y prácticas en la comunicación. Involucramiento parental.

En este apartado se van observar y analizar las habilidades de comunicación de los padres y las madres de la investigación con sus hijos/as, y cómo las llevan a la práctica. La comunicación es una dimensión importante de la categoría de involucramiento parental como componente de las competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo. Padres y madres deben tener unas habilidades y prácticas en comunicación lo suficientemente adecuadas en la crianza de sus hijos/as, por lo que, además del involucramiento parental, las habilidades y prácticas en comunicación deben integrar el resto de categorías de la investigación en competencias parentales vinculares (mentalización, sensibilidad parental y calidez emocional), además del resto de competencias parentales (formativas, protectoras y reflexivas) para un ejercicio positivo de la parentalidad. Las habilidades y prácticas que deben poseer padres y madres en comunicación es uno de los pilares fundamentales para el ejercicio parental positivo, ya que, como afirman Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez (2015):

[...] la parentalidad positiva plantea la necesidad de ejercer un control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y la estructuración

en rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos. (p. 28)

Uno de los instrumentos más importantes que deben poseer los padres y madres dentro del involucramiento parental en sus competencias parentales vinculares, es tener unas habilidades positivas de comunicación y llevarlas a la práctica. La comunicación con los/as hijos/as ha de ser positiva, fluída, sensible y asertiva. Esto es de suma importancia, debido a que “una de las competencias del desarrollo infantil es el desarrollo del lenguaje y la comunicación: hay que favorecer interacciones que fomenten la adquisición y el desarrollo del lenguaje y la comunicación positiva”. (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015, p. 96)

Para que exista una comunicación efectiva, padres y madres, deben poseer además una plasticidad, saber adaptar esa comunicación al momento del ciclo evolutivo en que se encuentren sus hijos/as. Es decir, tener la habilidad de utilizar diferentes formatos de comunicación en función de la edad de sus hijos/as y del contexto sobre el que se está produciendo esa comunicación y llevarla a la práctica. Para ello, padres y madres, deben de comunicarse de manera asertiva, por lo que tienen que “poseer hábitos y habilidades de escucha y de expresión verbal, gestual y paraverbal” (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015, p. 154). Esto implica, que los padres y las madres, deben poseer habilidades en todas las esferas de la comunicación con sus hijos/as desde que son bebés. Tienen que saber comunicarse con sus hijos/as para generarles bienestar y confianza, de esta forma se afianzará una seguridad en el apego. Ese bienestar y esa confianza se pueden conseguir a través de una comunicación positiva, asertiva y efectiva desde el afecto y el vínculo que tienen con sus hijos/as.

En el apartado 6.1.5. se analizó el conocimiento que tienen padres y madres en estudio acerca de la comunicación, como componente importante de la categoría de involucramiento parental en competencias parentales vinculares. En ese apartado se habló, además, de la importancia de la comunicación como herramienta para la resiliencia. Es decir, padres y madres deben de poseer una habilidad positiva de comunicación y saber llevarla a la práctica, para poder así anticipar efectos adversos a sus hijos/as.

Sobre las habilidades y prácticas en la comunicación con sus hijos/as, a los padres y madres en estudio se les plantearon una serie de preguntas. En primer lugar se les preguntó cuánto tiempo dedican para hablar con sus hijos/as. En esta pregunta, además de las habilidades y prácticas de comunicación que puedan tener padres y madres, se tiene en cuenta el tiempo compartido efectivo que dedican éstos para comunicarse con sus hijos/as. Para que la comunicación sea positiva, asertiva, efectiva y sensible, padres y madres deberán aprender a escuchar a sus hijos/as de manera activa, a través de los sentimientos, de las emociones y de la empatía, por lo que es importante que integren en la comunicación sus habilidades en las categorías de mentalización, sensibilidad parental y calidez emocional en competencias parentales vinculares.

En el caso de los bebés, la comunicación va a reforzar el vínculo con los hijos/as. Éstos/as, a través de la voz van a sentir a sus figuras de apego. Si esta comunicación es cálida, sensible y positiva, el afianzamiento de la seguridad en el apego será más efectivo. En la

siguiente intervención se muestra como la Madre9 habla todo el tiempo con su bebé de 9 meses, esta comunicación es importante no solamente para el afianzamiento del apego seguro, sino “para el fomento del desarrollo y la adquisición del lenguaje” (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015, p. 96):

“Bastante, de hecho, sólo hablo yo, por ahora sólo hablo yo. Todo el rato que estoy con ella estoy hablando, no sé, desde que nos levantamos, la llevo a la guardería, la recojo a la una de la tarde, pues el rato que no está durmiendo estoy hablando con ella, desde la 1 hasta que se acuesta, pues 7 horas, 8 horas, 9 horas”.
(Madre9_9m)

El tiempo que se ha de dedicar para hablar con los hijos/as debe ser efectivo. Uno de los problemas más acusados en la crianza de los/as hijos/as, es poder disponer de tiempo para poder estar con ellos/as, y a menudo la conciliación de la vida familiar con el trabajo es bastante complicada. Por eso, el poco tiempo que puedan disponer padres y madres con sus hijos/as en ese caso, debe ser efectivo, sobre este tema Palacios & González (2014) afirman que:

Se dice con frecuencia que la calidad del tiempo que se pasa interactuando con los niños es mucho más importante que la cantidad de tiempo que se pasa con ellos. Así es, sin duda, siempre y cuando la cantidad de tiempo sea suficiente para asegurar una buena calidad. (p. 276)

En la siguiente intervención se muestra como este padre dedica todo el tiempo que puede al día para hablar e interactuar con su hijo:

“Todo el que puedo, salvo las horas de trabajo, el resto siempre que estoy con él estoy hablando con él”. (Padre2_18m)

Estas interacciones, van a crear una confianza, una complicidad, el poder conocerse mejor padre e hijo, ya que, como afirman Palacios & González (2014):

En el curso de las interacciones adulto y niño se captan las características mutuas, aprenden cómo responderse mutuamente, establecen complicidades y códigos de comunicación. A partir de ese conocimiento mutuo, al adulto le será mucho más fácil interactuar con el niño de forma agradable, satisfactoria y eficaz. (p. 276)

Los temas de conversación de padres y madres tienen que ser fácilmente comprensibles por parte de sus hijos/as. Cuando son pequeños/as deben ser temas muy básicos. Estos temas incluyen hablar sobre: las tareas cotidianas en casa, los juegos, la escuela infantil o el colegio (según las competencias parentales formativas); la seguridad (según las competencias parentales protectoras); y por supuesto, utilizar esos temas de conversación para identificar las emociones y ayudar a los hijos/as a reconocerlas (según la categoría de mentalización en sus competencias parentales vinculares). En la siguiente intervención, la Madre3 habla de manera continua con su hija, existe una interacción comunicativa, puesto que la madre la va preguntando que ha hecho en el colegio, la niña le responde, la madre le lee cuentos, la niña pregunta sobre esos cuentos, etc:

“Pues hablo bastante con ella, por las mañanas y luego cuando la recojo del cole. Le pregunto cosas, luego jugamos bastante. Es que como tengo un horario bueno

la verdad es que hablo bastante con ella. La cuento cuentos, comentamos, porque ella ya, aunque es pequeña, te comenta, te pregunta ...” (Madre3_2a)

En esta intervención de la Madre3 se percibe una fortaleza en las habilidades y prácticas de comunicación con su hija, ambas hablan, preguntan, se responden, se utiliza la comunicación a través del juego, contando cuentos, etc., es decir, la comunicación es recíproca. Como se comentaba en el apartado 6.1.5. sobre los conocimientos que tienen padres y madres sobre la comunicación con sus hijos/as, ésta debe ser recíproca, no unidireccional, además, padres y madres deben escuchar a sus hijos/as y hablar de los temas que a ellos también les interesan.

En la intervención de la Madre6, también se observa una potencialidad y una fortaleza en las habilidades y prácticas comunicativas con su hijo, está continuamente conversando con su hijo, y le va explicando cosas, cuando están comprando, cuando están en casa, etc.:

“Todo lo que puedo. Con el trabajo no nos queda mucho tiempo, pero siempre que estamos en casa juntos estamos pendientes de él, porque es chiquitito y él nos necesita. En casa, cuando estamos con él... siempre estamos continuamente con él, jugando, hablando, pendientes... si yo estoy en la cocina y estoy haciendo algo pues le estoy hablando a él, le voy diciendo... si me lo llevo a comprar le voy contando... Vamos, que voy hablando con él por todos los sitios donde voy. Yo no lo llevo a él y ya está, sino que yo voy hablando siempre con él desde que era chiquitito”. (Madre6_2a)

En la siguiente intervención, la Madre1, además de hablar bastante tiempo con su hijo, fomenta la comunicación, el diálogo, da una gran importancia a la comunicación, además usa esta comunicación como vehículo para ayudar a identificar las emociones de su hijo, como se muestra a continuación:

“Al día, pues yo hablo mucho yo creo con él, me gusta mucho que me cuente, cuando le voy a buscar al cole, le pregunto todo, que ha comido que no ha comido, con quien ha jugado. Me gusta, porque yo también fomento eso. El diálogo, es lo más importante en una pareja y en una relación entre personas en general, el diálogo, la comunicación, ... Entonces, también para un niño es superimportante que les enseñes si el niño está triste o está contento, a expresar sus sentimientos, bueno para mí, ... algunos se los tragan y ahí se los quedan, y para que el día de mañana te pueda contar lo que sea, ... digo yo”. (Madre1_4a)

La Madre1, además de sus habilidades de comunicación, en el involucramiento parental, integra el resto de habilidades de sus competencias parentales vinculares, usando la comunicación como vehículo para ayudar a identificar las emociones y para fomentar la confianza. Con lo cual se muestra una potencialidad y una fortaleza positivas en sus habilidades y prácticas de comunicación con su hijo.

En el caso del Padre3, el tiempo de comunicación con su hija es bastante adecuado, hablan y conversan varias horas al día, como se muestra a continuación:

“Todo el rato. Si durante la semana yo paso con ella todas las tardes, no sé... Es una persona que habla mucho y estoy hablando con ella continuamente, por

decirte una cifra, 4 horas al día los días de diario y los fines de semana 6 horas. Habla mucho y me gusta mucho hablar con ella". (Padre3_2a)

Todo el tiempo que pasa el Padre3 con su hija, es un catalizador para estimular su desarrollo cognitivo. Esto se observa dado que pasa mucho tiempo con ella a diario, interactuando a través de la comunicación, pero no se debe olvidar que "la faceta motivacional y afectiva está implicada en los procesos de interacción, que distan de ser un asunto estrictamente cognitivo" (Palacio & González, 2014, p. 276), es decir, que además de tener habilidades comunicativas adecuadas, el Padre3 debe poseer además, habilidades en otras categorías y otras dimensiones en sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo, y llevarlas a la práctica.

Cuando hay más de un hijo/a, el tiempo de comunicación debe ampliarse, y dedicarle un tiempo a cada uno de los hijos/as o a ambos en común, en función de la edad y sus necesidades, habrá niños/as que necesiten más tiempo de conversación con sus progenitores que otros, como se ve a continuación, los padres y madres que participaron en la investigación son conscientes de la importancia del tiempo de comunicación con cada uno de sus hijos/as:

"Bueno, pues depende de los días, yo intento todos los días, antes de acostarse, pues tengamos un ratito de conversación con cada uno a solas, primero estoy con la niña que es más chiquitita, y luego estoy otro rato con el mayor". (Madre5_4a_7a)

"Bastante tiempo porque como están todo el día en casa, entonces cada 2 por 3 estamos hablando, bastante tiempo". (Padre12_12a_12a)

En el cuestionario destinado a identificar las prácticas de crianza de estos/as padres y madres, contestaron nuevamente esta misma pregunta que se formuló en la entrevista (Mi hijo/a y yo conversamos de los temas que a él o a ella le interesan), marcando todos los padres y las madres, la opción "siempre" o "casi siempre" hablo con mis hijos/as de los temas que a ellos/as les interesan. En el segundo cuestionario sobre las prácticas de crianza de sus parejas, contestaron a la pregunta: "Mi hijo/a y mi pareja conversan de los temas que a mi hijo/a le interesan", marcando los ítems "4" y "5", que equivalen a "casi siempre" o "siempre". Por lo que se obtienen idénticos resultados en ambos cuestionarios por parte de cada pareja, comprobando estos resultados evaluados de manera cualitativa con las respuestas ofrecidas en la entrevista, a través de la triangulación, se comprueba que los resultados coinciden tanto en la entrevista como en los cuestionarios, cumpliendo con los criterios de confiabilidad de la investigación, se comprueba de ese modo la veracidad en sus respuestas.

Es importante tener en cuenta que, el tiempo que dedican los/as padres y madres a hablar con sus hijos/as, según Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez (2015), va a favorecer interacciones y va a fomentar la "adquisición y el desarrollo del lenguaje y la comunicación positiva en sus hijos/as" (p. 96). Para llevar a cabo estas interacciones comunicativas con los/as hijos/as de manera efectiva y positiva, según Palacios & González (2014), además de dedicar una cantidad de tiempo determinado, padres y madres deberán poseer unas habilidades en sus prácticas comunicativas que además de

estimular el desarrollo cognitivo, integren una serie de facetas afectivas y motivacionales que vayan más allá del estímulo cognitivo.

La siguiente pregunta que se planteó a los padres y las madres de esta investigación sobre sus habilidades y prácticas en la comunicación con sus hijos/as fue que, si era fácil o difícil hablar con sus hijos/as, poniendo ejemplos de falta de entendimiento en la comunicación y qué medidas toman para minimizarlo, comentando por último si sus hijos también percibían la falta de entendimiento.

Antes de presentar las intervenciones, debe quedar claro que, para que no haya falta de entendimiento en la comunicación, los padres y madres deben tener “un adecuado conocimiento y uso de las habilidades de comunicación”. (De la Caba, 2014, p. 372). Además, sobre el conocimiento, las habilidades y las prácticas en comunicación, De la Caba (2014), afirma que:

[...] Conocer las claves de la comunicación verbal y no verbal puede ser de utilidad tanto para interpretar adecuadamente el comportamiento de otras personas como para expresarse de forma socialmente efectiva. El entrenamiento de la habilidad de comunicación se basa en el supuesto de que la comunicación gratificante es un poderoso mecanismo de cambio en las conductas interpersonales, es conveniente llevar a cabo un entrenamiento sistemático de ciertas estrategias concretas en comunicación. Un elemento central del entrenamiento en habilidades de comunicación gira en torno a lo no verbal, para aprender a identificar el sentido comunicativo de ciertos gestos, expresiones faciales, movimientos corporales y otros aspectos tales como el uso del espacio y la apariencia física, al igual que se puede hacer con el reconocimiento de emociones y lenguaje afectivo. Además de la comunicación no verbal, se considera la importancia de saber escuchar y de responder adecuadamente. (p. 372)

Cuando se habla del entrenamiento en habilidades de comunicación, se refiere, como se ha comentado anteriormente a entrenar y reforzar las habilidades en comunicación positiva, asertiva, cálida y sensible. También es necesario el entrenamiento de habilidades para la escucha activa, para saber empatizar y saber interpretar las emociones y los sentimientos. Con un entrenamiento adecuado y efectivo de todas esas habilidades de comunicación, padres y madres pueden llegar a anticipar algunas rabietas cuando los niños son más pequeños o saber cómo calmar a sus hijos/as ante esas rabietas. Pueden afianzar la confianza con sus hijos/as como se verá más adelante, además de reforzar el vínculo, y minimizar la falta de entendimiento. Ya que, como afirman Lafuente & Cantero (2015), “resulta indispensable formar unas expectativas correctas respecto a la persona con la que hemos de interactuar, para que la relación discurra de forma apropiada, con un mutuo entendimiento y una buena sincronización” (p. 104). Esas expectativas se van modelando desde que los hijos/as son bebés, con lo cual los padres deben poseer esa plasticidad para poderse adaptar al ciclo evolutivo de sus hijos en el ámbito de la comunicación. Esto se refleja en la siguiente cita:

[...] entre los ocho y los doce meses, forjan expectativas respecto al comportamiento de los demás y se anticipan a los hechos (anticipaciones fácticas),

dentro de un abanico mucho más amplio de experiencias cotidianas, que no se limitan ya a las relacionadas con necesidades básicas (por ejemplo, el niño, a partir de ciertas conductas de la madre, se da cuenta de que va a salir de casa sin él y protesta). En el intervalo que va de los dos a los tres años empieza a elaborar expectativas sobre las intenciones de sus cuidadores, progreso que les permite adoptar la conducta de corrección de metas, para tratar de conseguir que la actuación del cuidador se ajuste lo más posible a sus deseos y necesidades. La sincronización requiere precisamente la posibilidad de establecer expectativas respecto al oponente diádico. (Lafuente & Cantero, 2015, p. 104)

En la siguiente intervención, el Padre2, muestra como la comunicación con su hijo pequeño de 18 meses es fácil, y ante la falta de entendimiento, debido a rabietas que pueda tener, intenta desviar su atención a algo que le pueda gustar más para evitar esas rabietas. Con lo cual muestra una fortaleza en sus habilidades y prácticas en comunicación con su hijo.

“Pues ahora mismo es fácil hablar con mi hijo porque todavía tiene esa versión de que quiere repetir todo, quiere interactuar, no está todavía intentando imponer criterios propios sobre ideas, está repitiendo maravillado lo que ve. Y las veces que quiere hacer cosas y no las puede hacer, es difícil hacerle entrar en razón, porque suele terminar en rabietas, con estrés y con necesidad de expresar esa frustración de esa forma y es difícil reaccionar por no decir imposible. Las medidas fundamentales es no llegar a ese punto, intentar cambiar de lo que esté él insistiendo en hacer, por otra cosa que le pueda interesar más, para evitar ese tipo de rabietas”. (Padre2_18m)

En la siguiente intervención, el Padre4, muestra unas habilidades en la comprensión de la comunicación no verbal de su hijo pequeño. La comunicación verbal, evidentemente es más complicada, puesto que el niño no habla aún con fluidez, pero el padre comprende el lenguaje no verbal de su hijo y reacciona ante sus peticiones, como se muestra a continuación:

“Es difícil, por un lado, porque él no habla con fluidez, por lo cual hay muchas veces que no sabes exactamente qué le pasa, pero sí que él tiene sus formas de comunicarse y expresarlo, si está contento pues se ríe o aplaude o está más movido, si está triste, pues se pone a llorar, si se frustra por lo que sea se coge una rabieta, y esa es un poco la forma por la cual en función sus reacciones pues yo también intento cambiar la situación o enfocarla de otra forma”. (Padre4_16m)

Ante la falta de entendimiento por rabietas, el Padre4 al igual que el Padre2, intentan desviar la atención de sus hijos hacia otra actividad u otra situación que sea de su agrado para calmar sus rabietas. Por lo que se observa una potencialidad en sus habilidades y prácticas comunicativas respecto de la manera de comunicarse con su hijo.

El Padre8, comprende que suele haber falta de entendimiento en la comunicación, cuando su hijo de 18 meses está muy cansado o muy emocionado, como se muestra en la siguiente intervención:

“Pues falta de entendimiento suele haber cuando está muy emocionado o muy cansado. Cuando está muy emocionado o muy cansado no hace caso a nada. Y el mejor momento para establecer la conversación o la comunicación es cuando está descansado”. (Padre8_18m)

El Padre8, deduce que el mejor momento para poder comunicarse con su hijo, es cuando está descansado o tranquilo. Estas percepciones de este Padre8 (entienden que el niño cuando está muy cansado no le apetece hacer caso, etc.), muestra una habilidad de empatía con su hijo en sus competencias parentales de tipo vincular. Tras el análisis de datos, se descubre que la mayoría de padres y madres que participaron en la investigación también muestran una empatía con sus hijos cuando existe una falta de entendimiento. La empatía parental, según Barudy & Dantagnan (2010) se define como “la capacidad de percibir las vivencias internas de sus hijos e hijas a través de la comprensión de sus manifestaciones emocionales y gestuales por medio de las cuales manifiestan sus necesidades, y responder adecuadamente a ellas” (p. 191)

En la siguiente intervención, el Padre1, afirma que es fácil hablar con su hijo, y la falta de entendimiento ocurre cuando el/la niño/a está con alguna rabieta o pataleta, al igual que muchos de los padres y las madres de la muestra con hijos/as de edades similares, como se describe en la siguiente intervención:

“Yo creo que es fácil, como a él también le gusta hablar mucho y entre nosotros, es fácil hablar con él. Otra cosa es que te entienda ciertas cosas que son más complicadas. Y falta de entendimiento, yo creo que más bien cuando le entran pataletas o rabietas, cuando está enfadado, ahí hay falta de comunicación porque no puede controlarse y no escucha”. (Padre1_4a)

Se puede entender a qué se debe esa fase de rabietas, integrando la noción del “modelo interno” de John Bowlby en su teoría del apego, dentro de la comunicación como dimensión de la categoría de involucramiento parental, según afirma Fuentes (2014):

La noción “modelo interno” de Bowlby resulta muy útil para abordar el concepto del yo durante la infancia. El modelo de sí mismo se genera en la relación de apego en estrecha relación con el modelo interno de la figura de apego. En la medida en que las figuras de apego son sensibles y responden a las señales del bebé y muestran que le quieren, éste desarrolla un modelo de sí mismo como aceptado, querido y capaz de motivar la respuesta de los padres. [...] Entre el segundo y el tercer año, esta conciencia del yo se autoafirma en la oposición, en una fase de cabezonería, rabietas, en la que el yo se conquista al mismo tiempo que se opone. (p. 153)

Los padres y madres en estudio perciben la falta de entendimiento cuando los hijos/as tienen las famosas rabietas o pataletas. Estas rabietas, según Etxebarria (2014), pueden estar “relativamente no focalizadas, a menudo provocadas por molestias en las rutinas diarias, como la comida o el baño, disminuyen durante el periodo preescolar, a partir de los cuatro años” (p. 224-225).

Estas rabietas pueden desencadenarse por muchos factores, según Etxebarria (2014), “se dan sobre todo en respuesta a frustraciones derivadas del ejercicio de la autoridad por

parte de los padres” (p. 225): puede ser que los niños/as tengan hambre, estén cansados y no se quieran ir a dormir, quieren que les lean cuentos durante mucho tiempo, más del habitual mientras están en la cama, también puede que estén frustrados porque no consigan algo que quieran, no consigan hacer algo en particular, expresar algo que sus padres y madres no entienden, etc. Ese momento de rabietas a veces se puede anticipar, pero otras veces no.

Cuando ya se ha iniciado la rabietas, si se produce en la calle o en algún lugar público, los padres y madres a veces ceden a sus peticiones y les premian para que dejen de gritar y llorar. De este modo, según López & Cantero (2014), “se está reforzando la conducta coercitiva o antisocial del niño, es decir, al ceder, el niño aprende que si mantiene la rabietas se saldrá con la suya” (p. 347). Esa táctica va a hacer que a medida que crezcan los hijos/as, éstos sepan que, protestando mucho conseguirán lo que quieren.

Algunos padres y madres les intentan calmar abrazándoles e intentando hablar con ellos. Otros padres y madres los dejan solos unos minutos (siempre y cuando no haya peligro) hasta que estén tranquilos. Con lo cual, en función del temperamento de los hijos/as que puede llegar a ser muy diferente entre unos y otros, y la capacidad de comunicación positiva, sensible y asertiva, de empatía, de reconocer emociones, y sobre todo las habilidades y prácticas en competencias parentales de tipo reflexivo, que tengan esos padres y madres (intentando no irritarse ni enfadarse ni estresarse cuando sus hijos/as tienen rabietas, usando su habilidad de empatía, de afecto y de reconocer las emociones y llevarla a cabo), pueden llegar en muchos casos a anticipar esas rabietas, y en el caso de no hacerlo, resolverlas utilizando sus competencias parentales de tipo vincular hacia sus hijos/as, desde el vínculo, el afecto, el reconocimiento de emociones, la empatía, con una comunicación positiva y afectiva para llegar a calmar a su hijo/a. Aunque en el momento de la rabietas no puede haber una comunicación efectiva como tal hasta que esa rabietas haya pasado.

En la siguiente intervención, la Madre1, afirma que a veces es fácil hablar con su hijo, pero otras veces no, depende de la situación, el tema de conversación y el contexto, como se muestra a continuación:

“A ver, ... depende del día y del momento. Porque mi con mi hijo es muy fácil hablar en las cenas y cuando sale del cole, pero cuando él está jugando o viendo sus dibujos, o esas cosas, ahí no te presta ni media de atención, pero no es el momento para hablar ni con un niño ni con un adulto. Es como cuando tienes que hablar con tu pareja cuando está viendo el fútbol, no le vas a hablar de cosas importantes, le preguntas la hora y ya está. Luego hay temas que quieres saber, pero como el niño no tenga ganas de hablar, el niño te ignora o te cambia de tema o te responde cualquier cosa. Pues depende la situación, no sé, hay momentos en los que es fácil hablar con él y otros en los que no hay manera de diálogo. Cuando son cosas negativas también es verdad que te cambia un poco el rumbo de la charla, tú le hablas por ejemplo de la guarda, le preguntas de la guarda y te saltaba otra cosa, por ejemplo, porque la abuela nosequé..., te saltaba con otro tema, pero por suerte eso ya está cambiando”. (Madre1_4a)

A través del afecto, la empatía y la confianza, el hijo de la Madre1, va comenzando a comunicarse de manera más positiva con su madre. Es decir, es importante poner en práctica, además de las habilidades en comunicación, las habilidades en el resto de competencias parentales de tipo vincular (afecto, empatía, etc.), para que esa comunicación sea efectiva.

Cuando los/as niños/as van siendo más mayores, las habilidades de comunicación de padres y madres tienen que irse adaptando al ciclo evolutivo de sus hijos/as. Esa plasticidad en dichas habilidades, acrecentarán la confianza, el vínculo y la seguridad de los hijos/as hacia sus progenitores, y, por ende, se podrán evitar futuros problemas en la adolescencia debido a la carencia de dicha habilidad comunicativa. En la siguiente intervención, la Madre12 afirma que es fácil hablar con sus hijos, y cuando existe algún problema de entendimiento, ella deja pasar un momento y vuelve a hablar con ellos para que entiendan lo que les está transmitiendo, por lo que se observa una potencialidad en sus habilidades comunicativas, como se muestra a continuación:

“Es fácil hablar con ellos. Solamente cuando ellos se obcecan en algo y se quieren salir con la suya, no hay quien hable con ellos. Para minimizarlo, los dejo que se les pase en ese momento y vuelvo a intentarlo. Ellos no perciben la falta de entendimiento, la situación la termino normalmente porque acaban comprendiendo las cosas”. (Madre12_12a_12a)

Para minimizar la falta de entendimiento con los/as hijos/as, es importante tener habilidades sobre la escucha activa, un apunte bastante completo sobre la escucha activa en la comunicación, la plantean Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez (2015):

Escuchar implica atención, interés, motivación y compromiso, por tanto, es un proceso mucho más complejo que la simple pasividad que asociamos al “dejar hablar”. Por su parte, la empatía supone entender el punto de vista del otro y experimentar sentimientos similares a los del usuario, poniendo entre paréntesis, aunque solo sea temporalmente, las propias opiniones, creencias y gustos, sin perder el objetivo de la interacción. Son obstáculos a la escucha empática la tendencia a juzgar, a imponer inmediatamente las propias ideas y decir lo que es justo y lo que no lo es, o la tendencia a pasar rápidamente de la narración del otro a lo prescriptivo, diciéndole lo que debe o no debe hacer. (p. 72)

Seguidamente se les preguntó a los padres y madres en la entrevista cómo resuelven los problemas de comunicación y qué hacen para que exista entendimiento entre sus hijos/as y ellos. Esta pregunta es continuación de la pregunta anterior (Es fácil o difícil hablar con sus hijos/as).

Para resolver los problemas de comunicación, los padres y las madres primero tienen que saber escuchar a sus hijos de manera activa, mantener una comunicación asertiva y positiva con ellos, con mensajes claros y cortos para que los más pequeños lo puedan entender. Utilizar todos los recursos de comunicación posibles, tanto verbal como no verbal. Sobre todo, llevar esas habilidades y prácticas de comunicación al plano del afecto, de la empatía y del reconocimiento de las emociones, e integrando el resto de competencias parentales (protectoras, reflexivas y formativas).

En el caso de los bebés debe existir una “sincronía interactiva” en la comunicación de los padres/madres con sus hijos/as, según López & Ortiz, (2014):

[...] los cuidadores deben manifestar comportamientos adaptados a las necesidades y capacidades infantiles, como el contacto físico frecuente, el mantenimiento de la mirada, el tipo de lenguaje (simple, exagerado, repetitivo, sonidos sin significado), la capacidad de establecer una sincronía interactiva: acción-pausa, como si se tratara de un verdadero diálogo, las expresiones faciales exageradas, lindando con la caricatura, repetidas una y otra vez y prolongadas, etc., y, sobre todo, la capacidad de sentir con el niño, de interpretar y de responder a las comunicaciones emitidas por éste. El bebé progresivamente dirigirá preferencial y selectivamente sus conductas de apego hacia aquellas personas que son sensibles a sus señales y responden a ellas de manera estable y continuada. (p. 46-47)

En la siguiente intervención, el Padre7 manifiesta comportamientos adaptados a las necesidades de su bebé, estableciendo una sincronía interactiva con él, cuando se pone nervioso, el padre lo calma hablándole, poniéndole música o a través de juegos con las manos, con lo cual muestra una fortaleza en sus habilidades en sensibilidad parental e involucramiento parental como se muestra a continuación:

“La comunicación entre mi hijo que es un bebé y yo, como apenas existe a nivel conversación todavía, lo que trato es que exista a nivel de transmitir lo que yo quiero que pase. Si mi hijo está muy nervioso y necesita tranquilidad pues trato de dársela, poniéndonos música o algo que él acepte, sobre todo cambiándole el chip. Si en un momento se pone muy obcecado con una cosa puntual que no sabes muy bien porqué, porque se pone nervioso y no sabes lo que pasa, pues tratas de despistarlo con una cosa diferente para que su cabeza cambie y se centre en ti y se tranquilice. Y eso lo puedes conseguir con un juego que no tiene porqué ser un juguete, puedes ser un juego que tú le hagas con las manos, o hablándole o poniéndole música o algo así”. (Padre7_9m)

El Padre 4, afirma que su hijo entiende todo lo que se le dice, aunque todavía no lo sepa expresar verbalmente, su hijo se comunica a través de gestos, señalando lo que quiere en cada momento, como se muestra a continuación:

“Pues él ahora, ya entiende todo, aunque no lo expresa por palabra, lo que hace es señalarte, si quiere agua te señala la botella, o quiere jugar y te trae la pelota, pues esa es un poco la forma que tenemos de comunicarnos”. (Padre4_16m)

Cuando los/as niños/as van siendo mayores, a partir del segundo año, en el plano de la comunicación, la resolución de los problemas de comunicación suele ser más asequible para los padres y las madres, ya que, como afirman López & Ortiz (2014):

A partir del segundo año de vida la experiencia en la relación con las figuras de apego, sus capacidades cognitivas y lingüísticas, y el modelo de relación ya establecido, hacen que el niño pueda predecir mejor las conductas de los padres, expresar mejor sus demandas. Esto le permite proponerse objetivos y buscarlos

por diferentes medios, adaptándose mejor a la situación y las respuestas que los padres le van dando. (p. 60)

Para resolver los problemas de comunicación y la falta de entendimiento, según Ceballos & Rodrigo (2014), los padres y las madres deben adquirir una serie de habilidades y estrategias para que el mensaje, la norma, etc., que se quiera transmitir al niño/a por parte de la figura de apego quede lo suficientemente clara. Estas estrategias pueden ser, por ejemplo, transmitir el mensaje a través de cuentos con moraleja, donde el niño pueda captar los valores o las normas que se le desean hacer llegar. Otra estrategia es transmitir el mensaje, utilizando la repetición a través de múltiples formas de expresión, presentación y motivación, de manera que, en alguna de estas formas, el niño/a sea capaz de captar el mensaje que se le está transmitiendo. Pero siempre debe estar expuesto con una calidez y una sensibilidad adecuada en la comunicación de manera positiva y asertiva, y siempre escuchando al niño si plantea alguna duda. Esta calidez afectiva y sensibilidad parental en la comunicación es un aspecto importante en las habilidades de padres y madres, ya que, según Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez (2015), el proceso comunicativo:

[...] pone en juego sentimientos, conocimientos, competencias y actitudes, que a su vez implican habilidades perceptivas, inteligencia socioemocional y autoconocimiento de la persona. Estas competencias permiten a la persona adulta percibir a los demás de forma más próxima, anticiparnos a sus reacciones, escucharlos activamente, crear un clima con calidad afectiva que no propicie actitudes defensivas o agresivas en el interlocutor y que dé lugar a la colaboración entre los actores de la interacción comunicativa con la ventaja que ello reporta. (p. 72)

Se van a ver a continuación algunas habilidades y estrategias que usan los padres y las madres de la muestra, para que los mensajes o las normas les queden claras a sus hijos/as. En la siguiente intervención, el Padre3, intenta que su hijo entienda su mensaje poniendo ejemplos sencillos de comprender o a través de los cuentos, como se muestra a continuación:

“Pues utilizar los cuentos y los ejemplos, hay muchas veces que una orden no la entiende como tal, pero intentas ponerle ejemplos, jugar con simbología, jugar con los cuentos para que pueda intentar entenderlo”. (Padre3_2a)

La Madre2, al igual que el Padre3, para poder transmitir el mensaje y que su hijo lo entienda, utiliza diferentes alternativas de transmitir dicho mensaje para que el niño lo entienda, y de esa manera minimizar los problemas de comunicación:

“Insistiendo, cuando hay formas de contarlo alternativas para que se entere. Y los problemas de comunicación en este caso se resuelven con la repetición”. (Madre2_18m)

Esta Madre2, afirma que resuelve los problemas de comunicación con su hijo mediante la repetición del mensaje, esto muestra una fortaleza en sus habilidades ante problemas de comunicación con su hijo. Esta habilidad de repetir el mensaje, buscando alternativas para contarlo y que sea lo más claro posible, es importante para que el niño, además de

entender el mensaje, lo perciba y lo interiorice. Ceballos & Rodrigo (2014), afirman que “la precisa percepción de los mensajes paternos depende de su claridad, redundancia y coherencia. Si el mensaje se explica de forma clara y repetitiva habrá mayores garantías de que los hijos lo perciban adecuadamente” (p. 215-216). Pero, además de esta repetición del mensaje, “la aceptación del mensaje depende de la existencia de un clima cálido y armonioso en la interacción familiar, de que el niño perciba el mensaje como apropiado y justo, teniendo en cuenta su comportamiento y la situación, y de que esté motivado para acatarlo.” (Ceballos & Rodrigo, 2014, p. 216)

La Madre1 utiliza el contacto visual, para que su hijo esté receptivo al mensaje, también hace el uso de cuentos para que lo pueda entender con mayor facilidad:

“Hombre, si yo quiero hablar de algo importante con él, evidentemente no voy a ir en momentos en los que no me va a hacer atención. Si tengo que hablar de algo urgente o importante pues apagaré la tele, porque el contacto visual es cada vez más importante en el diálogo, eehm, captar su atención de otra manera. Supongo que será algo así, pues eso... pues en la hora que está distraído si es importante, si no se lo pregunto en otro momento, si no, corto la actividad que está haciendo para que responda. Tampoco tengo conversaciones muy profundas, cuando el niño sea más grande ya no lo sé...pero también se me olvidaba el tema de los cuentos, el tema de los cuentos es muy importante a la hora de los sentimientos, temas específicos que quiero hablar con él me ayudo de los cuentos”. (Madre1_4a)

Se observa en estas últimas intervenciones, que los padres y las madres de la investigación, usan diferentes alternativas para que no existan problemas de comunicación y sus hijos/as sean capaces de recibir el mensaje que sus padres/madres les están transmitiendo, por lo que se observa una fortaleza en sus habilidades y prácticas comunicativas ante las dificultades de comunicación.

Una de las prioridades para que no haya problemas de comunicación ni falta de entendimiento es integrar en las competencias parentales de tipo vincular el resto de competencias, sobre todo las competencias parentales de tipo reflexivo, para aprender a reflexionar sobre lo que se le va a transmitir al niño/a, no estresarse ni enfadarse o irritarse por alguna contestación, mantener la calma, armarse de paciencia, e intentar transmitirlo de una manera clara, y si no lo entiende, utilizar estrategias y habilidades y llevarlas a la práctica a través de ejemplos, cuentos, repeticiones, etc. Se debe seguir insistiendo hasta que el mensaje se haya transmitido de manera clara. Si al día siguiente vuelve a ocurrir esa falta de entendimiento, utilizar otro tipo de estrategias. Estas competencias parentales reflexivas se muestran en la siguiente intervención:

“Intento mantener siempre la calma. Intento siempre mirar a los ojos. Él tiene un gesto muy característico cuando sabe que ha hecho algo mal, algo que no nos ha gustado, baja la mirada no quiere mirarte, y hay que esperar a que él tenga la confianza de volver a mirarte, y esperar a lo que le vamos a decir, que en parte ya lo sabe y creo que es la mejor manera de ayudarlo”. (Padre2_18m)

El Padre2, utiliza sus habilidades en competencias parentales reflexivas, manteniendo la calma cuando tiene que transmitir un mensaje a su hijo cuando ha hecho algo mal, intenta

mantener el contacto visual para que la captación del mensaje sea más efectiva, por lo que se observa una potencialidad en sus habilidades parentales comunicativas.

Para los niños/as en edad escolar, a partir de los 6 años, los canales de comunicación suelen ser más amplios debido al mayor desarrollo cognitivo y lingüístico. Además, padres y madres deben poseer o adquirir habilidades para poder resolver los problemas de comunicación y de entendimiento de manera más eficaz anticipándose al problema o usando la estrategia más adecuada. Sabiendo que de esa manera va a quedar claro el mensaje.

El Padre12, intenta explicar las cosas a sus hijos para que ellos las entiendan. Los canales de comunicación son más amplios a las edades de sus hijos (12 años), con lo cual, con una explicación adecuada, el mensaje lo podrán entender con mayor facilidad:

“Pues intentando explicarle las cosas de la manera que creo que lo van a entender. Lo que hago para que haya entendimiento, pues lo mismo... Explicarles las cosas para que ellos lo entiendan”. (Padre12_12a_12a)

Es importante que padres/madres promuevan una comunicación abierta a través del afecto con sus hijos/as, ya que, como afirman Simón, Triana & González (2014), “las familias que promueven el afecto y la comunicación abierta entre sus miembros generan percepciones más positivas sobre el contexto familiar en los hijos, y coinciden también en que ello redundará en un mejor desarrollo y ajuste en ellos”. (p. 283)

Como continuación de las preguntas anteriores sobre las habilidades y prácticas en comunicación con los/as hijos/as, se les preguntó a estos padres y madres de la muestra, si negocian con sus hijos/as en aquello que no se ponen de acuerdo.

Para que haya una negociación, previamente tiene que haber un diálogo y un mensaje claro. Sobre la negociación, Ceballos & Rodrigo (2014), afirman que:

[...] cuando los niños rechazan el mensaje, surge una ocasión para reflexionar y entablar una negociación entre padres e hijo. En este sentido, la negociación constituye una excelente oportunidad para conocerse mutuamente, expresar los puntos de vista respectivos y revisar conjuntamente la adecuación del mensaje a la edad. (p. 225)

Las negociaciones con los niños/as pueden acarrear problemas en el futuro si los padres y madres ceden siempre a sus peticiones, y los hijos/as siempre se salen con la suya, reforzándoles positivamente para conseguir lo que ellos quieren. También, los padres y las madres pueden inducir dichas situaciones ofreciéndoles a sus hijos/as desde muy pequeños/as que si hacen determinada acción les compensan con algún premio. Con lo cual los niños/as aprenderán que, ante cualquier petición de sus padres, si la cumplen, les va a suponer una recompensa, ya sea material o no, y lo exigirán siempre. La negociación debería ir precedida de una disciplina inductiva, no autoritaria en el caso de un estilo educativo democrático. Según López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, (2014), “el perfil de educación familiar de tipo democrático implica un alto nivel de afecto y comunicación unido a un también elevado nivel de exigencias y control”. (p. 243)

Varias de las características de la disciplina inductiva, de manera resumida según López & Cantero (2014, p. 359) son:

- Las normas se tienen que razonar cuando se están exigiendo. Los padres y madres las deben explicar de la manera más clara y didáctica que se pueda.
- El interés de la norma tiene que quedar claro que es para el que tiene que obedecerla no para el que la está imponiendo. (Al contrario del chantaje emocional donde las razones se proporcionan de acuerdo con el que pone esa norma, no al que la tiene que obedecer)
- Los padres y madres deben de estar dispuestos a cambiar la norma si existen unas razones lógicas para ello.
- Los hijos/as tienen que tener un derecho a poder discutir esas normas y las razones en las cuales se basan dichas normas, tienen que ser escuchados y pueden hacer cambiar de opinión a sus padres y madres.
- Las normas tienen que ser coherentes y estables en el tiempo de manera que sean conocidas y predecibles por parte de los hijos y de esa manera no estén continuamente en discusión.
- Existe una asimetría en el caso de padres y madres con sus hijos/as menores que tiene que ser respetada. La norma no debe ser el resultado de una pura negociación, ya que los padres y madres tienen la responsabilidad de proteger a sus hijos/as y satisfacer sus necesidades. Si no hay consenso, los padres deben asumir la responsabilidad de exigir el cumplimiento de la norma que ellos consideran justa. La disciplina inductiva reconoce que finalmente la relación entre los padres y madres con sus hijo/as es necesariamente asimétrica y que los padres no deben perder el control, si desean cumplir su función protectora y educadora. En esto se distingue de las formas educativas que renuncian a las exigencias y a la disciplina.

Padres y madres deben entrenar o reforzar sus habilidades de disciplina inductiva, puesto que, según López & Cantero (2014), “todas las estrategias de la disciplina inductiva están orientadas a que los niños tengan que dejar de obedecer a los adultos, construyendo sus propios valores y aprendiendo a tener conductas coherentes con ellos” (p. 359). Además, “el final deseable de la disciplina inductiva es el que cada persona construya su autonomía moral. (López & Cantero, 2014, p. 359-360). Es decir, el fin de la negociación no debe ser cumplir una norma o hacer algo a cambio de otra cosa. Tampoco se debería aplicar una disciplina autoritaria como norma, ya que esto iría en el sentido opuesto de las prácticas en competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo. La negociación tiene que ser coherente, evitar los premios materiales a cambio de que los niños/as tengan que hacer alguna acción que deben realizar como norma (todo lo establecido en las rutinas diarias de comer, bañarse, etc.).

A continuación, se observa en las siguientes intervenciones, que todos los padres y las madres participantes de la investigación negocian con sus hijos, y en muchos casos, la negociación con los hijos acaba en la cesión a cambio de un premio material. En la siguiente intervención, la Madre9, negocia con su bebé en las comidas, el bebé entiende que si se come la comida luego le da algo que le gusta como una galleta:

“Fíjate tú, para no haber entendimiento sí que negocio, negocio en las comidas, si te comes esto te doy una galleta, es mi mayor negociación”. (Madre9_9m)

En el caso de la Madre1, la negociación se da en las rutinas diarias, tras el baño negocia jugar un poco con su hijo, y en otras ocasiones recurre al premio tangible como comprar a su hijo un dulce si le acompaña a hacer la compra sin protestar:

“Sí, sí, pero el negocia, a veces es lo que te decía, si me acompañas te compro una chuche, esa negociación es un poco sucia para mí, otras veces es, primero te bañas y luego jugamos un poco, el día a día es la negociación con un niño pequeño”. (Madre1_4a)

En la siguiente intervención, la Madre3, también negocia con su hija de dos años, cediendo a sus peticiones, como se muestra a continuación:

“Sí, sí, yo creo que negocio demasiado, pero sí, pero bueno... Tú le dices pues hacemos esto y te dice que no quiere y le dices pues luego te doy nosequé, o hacemos esto y luego hacemos nosequé que tiene que hacer, o venga vale te dejo porque ella te dice, un momentito, que está jugando con sus muñecas y le digo acaba y luego vamos al baño. O sea que a veces le hago concesiones para que ella luego haga lo que tiene que hacer”. (Madre3_2a)

En la negociación, los padres y las madres tienen que ser coherentes ante la petición de sus hijos/as, pero, según López & Cantero (2014), “no todas las demandas de los niños pueden ser siempre consideradas adecuadas en todo momento (por ejemplo, cuando pretende que estemos toda la noche contándole cuentos)” (p. 358). También hay que tener en cuenta que si en la negociación el adulto no satisface la petición del niño se puede crear un conflicto, iniciando una protesta o una rabieta. Una vez escuchada o interpretada la petición del niño hay que replantearse si se ha tomado una decisión acertada, pero si se sigue sin ceder a la petición. López & Cantero (2014) aconsejan “a las figuras de apego que mantengan su decisión y no la cambien, demostrando al niño que prolongar su protesta o recurrir a rabietas fuertes no le será premiado.” (p. 358)

De esta manera según López & Cantero (2014), se puede enseñar al niño que puede negociar con sus padres y madres, puede hacer peticiones y que serán escuchadas, que puede protestar, pero que será inútil protestar de manera prolongada o más fuerte ante la negativa de su petición, así, como afirman López & Cantero (2014), “crearemos niños confiados en sus capacidades relacionales, pero socialmente adaptados” (p. 358). De manera contraria, si cuando no se cede a la negociación y el niño protesta o recurre a rabietas fuertes, y finalmente los padres ceden a su petición, según López & Cantero (2014):

[...] enseñamos a los niños que cuanto más fuerte protesten y más tiempo mantengan la protesta, más posibilidades tienen de conseguir lo que quieren y niños desorientados que no saben cómo relacionarse con sus padres porque no saben cómo van a reaccionar. (p. 358)

En el taller se habló acerca de la negociación con los hijos, ya que muchas veces los padres y las madres ceden a las negociaciones con sus hijos/as por comodidad, al saber

que, si ceden, los niños no van a protestar. La vía fácil es ceder a la negociación para que sus hijos/as no se enfaden y entren en rabieta. Padres y madres suelen ceder a muchas demandas de sus hijos, ya sean tangibles (comprarles algún dulce, algún juguete que han visto, etc.), como no tangibles (como leerle más cuentos de lo normal antes de dormir, darles más tiempo jugando o viendo la televisión si se comen bien la cena, etc.). Para los niños/as ese momento en el que sus padres han accedido a sus demandas es muy satisfactorio, ya que han conseguido su objetivo, y lo pueden llevar a su terreno para intentar convertirlo en rutina. Y si otro día se les niega esa compensación, ya sea material o no, se pueden crear conflictos y rabietas debidas a la falta de entendimiento. Por lo cual, se debe negociar en algunos aspectos que no sean normas que tienen que acatar, pero dialogándolo previamente de una manera clara y explicándolo de manera razonable y coherente para llegar a un entendimiento y así ceder a algo puntualmente. Esto debe realizarse de una manera dosificada, para no convertirlo en una rutina. Toda negociación debe ir integrada en las competencias parentales de tipo vincular de padres y madres, ya que, a la hora de negociar, plantear normas y dialogar con los hijos hay que poner en marcha los mecanismos de estas competencias a través del afecto, la empatía, la regulación y el reconocimiento de emociones, etc. Esto se realizará de manera cálida, tranquila y afectuosa, de tal forma que, la comprensión sea más positiva y eficaz, y, por tanto, la interiorización de las normas y los valores por parte de los hijos/as. El proceso de socialización en las normas según López & Cantero (2014):

[...]va haciendo cada vez más autónomos a los niños, ya que van asimilando las razones de las normas y autocontrolando su conducta. A lo largo del proceso, los niños deben participar cada vez más en la elaboración de las normas y las razones que las justifican o las hacen criticables e, incluso, en el cambio de las mismas. (p. 359)

En la siguiente intervención, el Padre1, intenta negociar con su hijo cosas razonables, pero hay otras demandas que no se pueden negociar, porque pueden convertirse en una rutina, lo que muestra una potencialidad en sus habilidades de negociación con su hijo:

“Sí, sí, dentro de las posibilidades, como él es todavía pequeño, hay cosas que yo creo que no se pueda entender. Pero básicamente sí, yo intento negociar, porque ellos también tienen sus necesidades, y digo bueno, esto se puede negociar hasta cierto punto. Luego hay un punto que es una alarma y que no, que no se negocia, porque si se negociase una vez se negocian todas, pero hay normas y límites que no, pero hay un espacio que sí, si negociamos digamos”. (Padre1_4a)

El Padre4, negocia en determinadas rutinas con una coherencia, si su hijo no se quiere dormir, negocia leerle un cuento para que así se duerma, pero hay ciertos límites que no aceptan negociación, como se muestra a continuación:

“Sí, al final es un poco eso, el toma y daca de lo que quiere hacer en cada momento y hasta donde yo le digo que tiene que hacer, y pues ahí... Pues una negociación, por ejemplo, puede ser, si no se quiere dormir, pues oye, te voy a leer un cuento y una vez que te lea el cuento ya te vas a dormir y esa es un poco la táctica”. (Padre4_16m)

En la siguiente intervención, el Padre2 comenta que su hijo está aprendiendo a negociar, puesto que todas las noches que quieren que se duerma, él pide que le lean un cuento, y luego otro, y luego otro, al final, le leen uno más y acepta la negociación:

“Sí, sí, la negociación es constante, no puede ser de otra manera. La imposición sola, solo acaba en él enfadado, y eso nunca es bueno. Las cosas en las que no hay otra razón, cuando se empeña en algo que es imposible y no puede ser hay que reconducirle a otra situación e intentar no profundizar en eso. Pero en todo lo demás, es negociación. Además, está aprendiendo a negociar, todas las noches cuando quiere irse a dormir, queremos que se duerma y él quiere leer un cuento más y otro más y otro más y otro más. Terminamos diciéndole bueno, te leo este cuento, pero ya es el último, entiendes que es el último y ya te vas a dormir y dice bueno vale ...” (Padre2_18m)

El Padre3, también negocia con su hija, haciéndola entender que hay determinadas cosas que no se negocian, que existe un límite en la negociación:

“Sí, y a lo mejor demasiado. Pero sí, considero que no me gusta imponer muchas cosas, prefiero, aunque luego al final, porque soy su padre y considero que hay que imponerle... hay que imponerle... Pero prefiero partir de hacer una negociación en la que intento hacérselo entender y que yo le veo y ella me ve con un cierto límite desde luego. Cualquier cosa no se negocia”. (Padre3_2a)

Como se observa en estas intervenciones, estos padres, poseen una fortaleza en sus habilidades de negociación ante las peticiones o demandas de sus hijos/as, ya que no imponen, sino que los escuchan y luego toman la decisión de ceder si la petición es coherente, o estableciendo límites, si esa petición no se puede negociar.

La última pregunta referida a habilidades y prácticas en la comunicación que se les planteó a los padres y a las madres del estudio fue cómo expresan la confianza a sus hijos para que les cuenten lo que les pasa, poniendo ejemplos de situaciones en las que existe confianza de los padres y las madres hacia sus hijos/as, así como de los/as hijos/as hacia sus padres y madres. Se han incluido en este apartado las habilidades y prácticas que tienen padres y madres para fomentar la confianza de sus hijos/as, puesto que, para poder expresar confianza a sus hijos/as, las principales habilidades y prácticas que han de tener padres y madres son las relativas a la comunicación. Según Barudy & Dantagnan (2010), “el contenido y la forma de los diálogos de los niños y de las niñas con sus madres o sus padres son indicadores útiles para evaluar la seguridad y la confianza que los padres están aportando a sus hijos” (p. 108), es decir, poseer habilidades en comunicación positiva, asertiva, cálida, sensible y efectiva, así como una escucha activa con sus hijos/as son catalizadores de un fomento positivo de la confianza. Partiendo de esa premisa, el fomento de la confianza de los padres y las madres hacia sus hijos/as se podrá desarrollar positivamente.

Además de habilidades en comunicación, debe existir una seguridad en el apego, así como un vínculo reforzado previamente, a través del afecto, del cariño, la seguridad, la empatía, las emociones, etc., ya que, según afirman Barudy & Dantagnan (2010):

Un apego sano evoca sentimientos de pertenencia a una relación donde el niño o niña se siente aceptado y en confianza. Los padres interiorizados como fuente de seguridad permitirán a su hijo explorar su entorno, construyendo poco a poco su red psicosocial y afectiva. (p. 309)

Para que se empiece a desarrollar la confianza de los bebés con sus progenitores, según Barudy & Dantagnan (2010), es imprescindible que las figuras de apego estén disponibles ante cualquier situación: hambre, frío, miedo, cansancio, etc. Esto además de crear un apego seguro, fomenta la confianza desde que son muy pequeños.

En la siguiente intervención se percibe esa disponibilidad de la Madre9 hacia su bebé, ante cualquier situación, por lo que demuestra una fortaleza en sus habilidades y prácticas para el fomento de la confianza, además de afianzar una seguridad en el apego de su bebé:

“Pues tampoco se han dado muchos casos, todavía, en lo único que veo que tiene suficientemente confianza es para decirme que no quiere comer ciertas cosas, y cuanto está a disgusto, cuando está contenta se ríe es lo más que hace, grita, me llama, y cuando está triste, cuando no le gusta algo, llora y protesta, hace que no que no que no, y esa es la mayor confianza que tenemos porque todavía no se expresa, no se expresa”. (Madre9_9m)

Esta Madre9 muestra, una sensibilidad y una atención positiva hacia su hijo, responde cuando su bebé le llama, luego ese vínculo, según Rodrigo & Palacios (2014), se va a caracterizar por una seguridad y una confianza del bebé hacia su madre. Por lo que se observa una fortaleza en sus habilidades y prácticas en el fomento de la confianza con su bebé.

Los padres y madres, cuando los hijos/as van creciendo y su desarrollo cognitivo y lingüístico se va incrementando, deben reforzar la comunicación, según Barudy & Dantagnan (2010), a través de un diálogo fluido, con una comunicación positiva, sensible, cálida y asertiva, como habilidades para el fomento de la confianza.

En la siguiente intervención se muestra como algunos padres perciben que sus hijos pequeños tienen confianza en ellos, contándoles alguna situación que han vivido en la guardería:

“Todavía no se expresa con la edad que tiene, no tiene el vocabulario suficiente para expresar situaciones incómodas para él. Sí que es verdad que alguna vez ha mostrado que algún niño le ha pegado en la guardería, y eso sí que nos lo ha llegado a contar. Lo de confianza parece que existe, después de la guardería te lo cuenta, dice “un mordisco”, y le decimos quien te ha mordido y tal ...” (Padre13_1a_2a)

Algunos/as padres y madres expresan la confianza a sus hijos para que les cuenten lo que les pasa a través del diálogo básico. Dan importancia al afecto y a la comunicación como habilidades básicas para el fomento de la confianza, como se muestra en la siguiente intervención:

“Uf, esa es un poco más difícil, pues la confianza con el diálogo básico... Y depende también de lo que te cuenta, pero también depende de la edad. El niño es

muy pequeño... Yo tenía mucha confianza con mi madre, he tenido una relación de hablar mucho. Yo creo que influye, el sentirse suelto para hablar con alguien, de estar al lado y guiarles y apoyarles y tal para que se sientan queridos. Si yo no fuera querida tampoco podría confiar en ti, no hay ninguna fórmula mágica y me encantaría conocerla la verdad. El afecto, la comunicación, el demostrarle que estás ahí, en tener confianza y darle confianza... También con el tema de la autonomía, porque él se siente más seguro, y porque no sé, no sé, estas demostrando que confías en él". (Madre1_4a)

Dar autonomía en los hijos/as en muchos aspectos implica un fomento en la confianza en éstos. Dejarles realizar determinadas acciones sin ayuda (enseñándoselas previamente), sería una manera de dar muestras de confianza de los hijos/as hacia los padres y madres y viceversa. Esto debe hacerse siempre haciendo uso de las habilidades de fomento de autonomía desde las competencias parentales vinculares. Es decir, desde el afecto, la comprensión, la empatía y el reconocimiento de emociones. Algunos/as padres y madres fomentan la confianza a sus hijos usando, además de sus habilidades comunicativas, sus habilidades en el fomento de la autonomía de sus hijos/as, esto se muestra en la siguiente intervención:

"Pues la confianza muchas veces la demuestro dejándola hacer, y que ella sepa que su padre está ahí para ayudarla y para levantarse si se cae. Pero que ella lo puede hacer, que si se equivoca no pasa nada. Yo se lo demuestro, se lo intento transmitir hablando con ella. Fomento que haga cosas para que vea que confío en ella. Si ella me dice me voy sola a hacer pis, y le digo, vete sola, haz pis, y sé que me la puede liar... Pero bueno, es una manera de que ella note que yo confío en ella, que lo que va a hacer. Confío en que lo puede hacer bien, y que si luego lo hace mal no pasa absolutamente nada, está en fase de aprendizaje". (Padre3_2a)

Otro componente importante para el fomento de la confianza entre padres y madres con sus hijos/as es el reconocimiento y la ayuda a identificar las emociones de sus hijos/as. Este reconocimiento e identificación de emociones, realizado desde el afecto, los sentimientos, el vínculo y la empatía, es decir usando sus habilidades en competencias parentales de tipo vincular y llevándolas a la práctica, sería una manera de abrir un canal diferente de comunicación para el fomento de la confianza. Algunos/as padres y madres utilizan estas habilidades en la ayuda de identificación de emociones integradas en sus habilidades en comunicación para el fomento de la confianza de sus hijos/as, como se muestra en esta intervención:

"Pues me siento con ella, y entonces la miro y le digo bueno, pues cuéntame que te ha pasado, por ejemplo, si está llorando, pero porqué lloras, y entonces la abrazo para que se tranquilice. Y luego, si está mal, le digo... a ver no está bien, la consuelo, y le digo no... es que eso no está bien. Pero al final ella si estás ahí te pones como a su nivel, la hablas, la consuelas, o te interesas lo que ella te habla. Y luego al revés, pues como ella te pregunta, la verdad es que es fácil... tú le cuentas, y a veces te dice mamá, pero mírame". (Madre3_2a)

En la siguiente intervención, el Padre2 reconoce que la confianza se construye día a día, a través del afecto que se da a los/as hijos/as, la comprensión o la aprobación:

“Pues yo creo que eso es un trabajo muy de día a día. La confianza de un niño hacia sus padres, aunque sea muy natural, es algo que se construye porque tiene ese afecto y recibe ese afecto y sabe que de esa parte va a tener el afecto y la comprensión o la aprobación. Pero sabe que son esas personas... y eso se construye desde el principio, y en el día de hoy yo lo veo que se haya sólidamente construido. Que somos esas personas. Ejemplos, hoy se ha puesto de pie encima de una silla y se ha emocionado, y nos ha mirado, y se ha dado cuenta que no tenía que estar de pie y se ha sentado. Son cositas, no son grandes gestos, y de mi hacia mi hijo quiero creer que le demuestro confianza. Es un tema que me preocupa, porque pienso que, para mostrarle confianza tengo que confiar en lo que va a hacer, en lugar de anticiparme a lo que va a hacer si lo hace mal, si se cae, y es ahí un equilibrio complicado”. (Padre2_18m)

La confianza ha de ser positiva, tiene que generar un bienestar afectivo a los/as hijos/as. Este factor es clave para abordar de manera óptima la resiliencia o capacidad de anticipar los efectos adversos a sus hijos/as, y que los hijos/as tengan la suficiente confianza con sus padres y madres para contarles cualquier tipo de miedo, problema o inquietud que estén teniendo. Esto se puede realizar educando a los hijos con afecto, a través de las emociones, la empatía, y con una comunicación positiva en todo momento, sin emitir juicios críticos ni enfados ante lo que los niños/as están contando a sus padres y madres. Esto se muestra en la intervención de la Madre11:

“Primero la consuelo si llora mucho y luego me lo va contando, sin que yo la regañe, me da sus razones y luego yo las mías y creo que acaba entendiendo lo que la digo. Otras veces, cuando no salimos de algo que no acaba entendiendo la dejo que se equivoque y luego se da cuenta de lo que ya no quiere hacer. Siempre quería llevar juguetes pequeños al cole, yo le decía que no, y un día llevó uno y lo perdió o se lo quitaron y llegó a casa sin él. Ella misma se dio cuenta de que es mejor dejarles en casa”. (Madre11_4a)

El Padre5 afirma que para que sus hijos les expresen confianza hay que mostrarles cariño, de esa manera sus hijos estarán más confiados y les contarán cualquier cosa que les pase:

“La confianza se demuestra en el día a día, mostrándoles cariño, porque esa es la base fundamental para que ellos confíen en ti y te cuenten las cosas. En nuestro caso, al poder dedicarles tantas horas y estar con nosotros tienen plena confianza... y si alguna vez les ocurre algo en el colegio nos lo cuentan por el día a día y por las horas que estás con ellos”. (Padre5_4a_7a)

Por último, hay algunos padres y madres con hijos más mayores, que fomentan la confianza en sus hijos a través de ejemplos o historias acerca de cómo ellos/as abordarían determinadas situaciones que les cuentan sus hijos:

“Intento que tengan absolutamente confianza, poniendo ejemplos. Contándoles cuando me dicen algún problema... contarles como salí yo de esa situación”. (Madre12_12a_12a)

Tras el análisis de los datos de la investigación en todas las intervenciones, se descubre que estos padres y madres participantes de la investigación poseen una fortaleza en sus

habilidades de comunicación, así como una potencialidad para poder entrenar y reforzar dichas habilidades comunicativas y llevarlas a la práctica desde sus competencias parentales de tipo vincular, a través del afecto, el cariño, la empatía, etc., aprendiendo a escuchar de manera activa a sus hijos, comunicarse con ellos de manera cálida, positiva y asertiva. Además de poseer una buena herramienta como es la comunicación fluida con sus hijos.

Se percibió, tras el análisis de las entrevistas, el taller, los cuestionarios y las observaciones a estos/as padres y madres de la investigación, que sus habilidades comunicativas siempre están realizadas desde el afecto. Esto se comprobó a través de las observaciones realizadas en diferentes situaciones, por ejemplo, cuando los hijos les han preguntado cosas, les han hecho alguna petición o demanda, se apreció una fortaleza en las habilidades y prácticas comunicativas con sus hijos/as en las diferentes categorías de sus competencias parentales vinculares, es decir, en la mentalización, en la calidez emocional, la sensibilidad parental y el involucramiento parental.

En las distintas preguntas sobre sus habilidades y prácticas en la comunicación, se valora positivamente como fortaleza la confianza, el tiempo de comunicación, las habilidades para minimizar la falta de entendimiento con sus hijos y el fomento de la confianza. Por otro lado, en el caso de las habilidades de negociación y resolución de los problemas de comunicación algunos padres y madres, en el taller que se impartió, reconocieron ceder a menudo con sus hijos en la negociación por no saber abordar a veces las rabietas y los berrinches. Pero, aun así, como en otras herramientas de las competencias parentales vinculares, tienen una potencialidad adecuada, que se podría reforzar entrenándola a través de talleres, redes familiares etc. Todo ello, desde el punto de vista del afecto, las emociones, los sentimientos y la empatía. Pudiendo integrar de esta manera como herramienta imprescindible, la adquisición de habilidades en comunicación positiva y asertiva, desde el afecto y el vínculo que tienen con sus hijos/as, en el involucramiento parental como categoría de sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio positivo de la parentalidad.

6.2.6. Habilidades y prácticas durante el tiempo compartido con los/as hijos/as. Involucramiento parental.

En este apartado se van a exponer y discutir las habilidades y prácticas que tienen los padres y madres de la investigación durante el tiempo que pasan con sus hijos/as. Estas habilidades y prácticas entran dentro de la categoría de involucramiento parental en competencias parentales vinculares. El involucramiento parental va a implicar una dedicación y una responsabilidad, además de un compromiso y una accesibilidad con los hijos/as. Según López & Cantero (2014), “los padres deben tener disponibilidad de tiempo para interactuar con los hijos”, además, ese tiempo que pasan los padres y las madres con los hijos/as tiene que ser un tiempo de calidad, ya que, según Palacios & González (2014), la importancia de la calidad del tiempo en la que los padres y las madres están interactuando con sus hijos/as es más importante que la cantidad de tiempo que pasen con ellos/as, pero tiene que existir un compromiso para que la cantidad de tiempo sea suficiente para que se pueda asegurar una buena calidad.

No es necesario pasar todo el día con los hijos/as, pero sí una cantidad de tiempo suficiente, es decir, como afirman López & Cantero (2014):

Esta disponibilidad de tiempo no significa que los padres deban estar las veinticuatro horas del día con sus hijos, sino que, aunque trabajen fuera de casa los dos, y aunque mantengan ambos una vida social satisfactoria, dispongan del suficiente tiempo cada día, como para gozar tranquilamente de momentos prolongados de interacción durante el día y acompañar cada noche, con su apoyo, caricias y cercanía a los hijos, mientras duermen. (p. 356)

Los niños y las niñas tienen unas necesidades en función de su etapa de desarrollo. Siguiendo con López & Cantero (2014), “la relación de los padres con sus hijos no debe estar únicamente orientada a satisfacer las necesidades biológicas, sino también, y, sobre todo, a desarrollar sus capacidades cognitivas, disfrutar de la intimidad, el contacto y el juego” (p. 356). Estas necesidades que padres y madres tienen que satisfacer a sus hijos/as, según Amorós, Palacios, Fuentes, León & Mesas (2003), pueden agruparse en cinco apartados:

- necesidades relacionadas con la seguridad, el crecimiento y la supervivencia;
- necesidades relacionadas con el desarrollo emocional;
- necesidades relacionadas con el desarrollo social;
- necesidades relacionadas con el desarrollo cognitivo y lingüístico; y
- necesidades relacionadas con la escolarización. (p. 17)

Hay necesidades primarias que pueden ser satisfechas por otros cuidadores que no sean las figuras principales de apego. Por ejemplo, las necesidades de higiene o de alimentación de los bebés o de niños muy pequeños, se pueden satisfacer en escuelas infantiles, o con otros familiares como abuelos o tíos, mientras los padres y las madres están trabajando. Pero hay otro tipo de necesidades que tienen que ser satisfechas por sus figuras principales de apego, para así poder reforzar el vínculo que tienen con sus hijos/as, así como asegurar el apego. Ya que “el vínculo del apego responde a una de las necesidades humanas más fundamentales: la necesidad de sentirse seguro, de sentirse protegido, con las espaldas cubiertas, con una o varias personas que sabemos incondicionales, disponibles y eficaces” (López & Ortiz, 2014, p. 42). También, estas figuras de apego tendrán que incentivar, a través de sus habilidades en competencias parentales vinculares, el fomento de la comunicación positiva, el fomento de la confianza, la seguridad, los valores, las normas etc. Para lo cual, a pesar del trabajo, las tareas de casa, y todas las responsabilidades individuales que tengan padres y madres, es importante que saquen un tiempo de calidad para poder interactuar con sus hijos/as.

Padres y madres, deben dedicar un momento exclusivo del día, en el cual deben centrarse solamente en sus hijos/as, y dejar el resto de las tareas o responsabilidades que estén realizando en ese momento para poder compartir ese tiempo con sus hijos/as, ya sea contándoles un cuento por la noche antes de dormirse, cantarles una canción, hablar con sus hijos/as sobre lo que les preocupa, sobre lo que han hecho durante el día, etc.

Dentro del involucramiento parental como categoría de esta investigación sobre competencias parentales de tipo vincular, se van a observar las habilidades y las prácticas

que tienen padres y madres del estudio en el tiempo compartido con sus hijos/as. Para ello, se les pregunta en primer lugar si guardan un momento del día para compartirlo con sus hijos/as.

Muchos/as padres y madres participantes de la investigación, disponen de poco tiempo para interactuar con sus hijos/as, debido principalmente a los horarios de trabajo. Este tema se trató también en el taller, y era una queja en el caso de muchos padres y madres, el poder pasar mayor tiempo durante la semana con sus hijos/as, sobre todo cuando son muy pequeños. Durante el taller, se expuso y se debatió sobre el compromiso existente entre la calidad y la cantidad de tiempo que pasan con sus hijos/as. Además de la importancia de compartir con ellos ese tiempo exclusivo. En las siguientes intervenciones se puede apreciar que hay padres y madres que disponen de poco tiempo, pero siempre guardan un rato en el día para poder estar con sus hijo/as:

“Sí. Siempre hay alguna cosita, que, por poco tiempo que haya tenido en el día, pues una cosa, mínimo una cosa hago con él”. (Padre7_9m)

“Sí. Bueno cuando vuelvo del trabajo, tampoco es que sea mucho tiempo de siete de la tarde a que se va a dormir”. (Padre9_9m)

También existen otras unidades familiares en las que uno de los miembros dispone de más tiempo que el otro, o tienen turnos cambiados para poder compartir tiempo con sus hijos, como se muestra a continuación:

“Si, ya te digo, todas las mañanas son mías, y luego por la tarde cuando llego de trabajar el ratito que le queda antes de dormir pues estoy con él”. (Padre4_16m)

Cuando tienen varios hijos, los/as padres y madres de la investigación, dedican un tiempo por separado a cada uno de ellos/as, sobre todo, a la hora de acostarlos, como se muestra a continuación:

“Sí, intentamos estar un rato con cada uno de ellos antes de dormir, por separado”. (Madre13_1a_2a)

“Si, las tardes y la noche, sobre todo con la pequeña antes de acostarse le leo un cuento”. (Padre5_4a_7a)

Hay padres y madres, que dedican varios momentos en el día para compartir con sus hijos/as, como se puede observar en la siguiente intervención:

“Sí. Todos los días, todos los días, por ejemplo, compartir la comida y la cena. Ceno muchas veces más temprano para cenar con él. Muchos niños cenan a las 8 y los padres cenan más tarde, pero yo ceno antes para cenar con él. Cuando era más pequeñito y tomaba purecitos también le sentaba en la mesa. Nosotros cenamos a las 9 para que él cene con nosotros y nosotros con él y tenga un momento para compartir y tal, entonces, guardo unos cuantos momentos. La comida y la cena a mí me gusta muchísimo, porque es un momento de disfrute, no es un trámite”. (Madre1_4a)

Además de analizar las intervenciones respecto a las habilidades y prácticas que tienen estos/as padres y madres durante el tiempo que comparten con sus hijos/as, se analizaron

también las respuestas de los cuestionarios. En el primer cuestionario se les volvió a formular la misma pregunta que en la entrevista (Reservo un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a). De esta manera se pudo realizar una triangulación metodológica, comparando las respuestas dadas en la entrevista con las respuestas del cuestionario evaluadas de manera cualitativa, y, por tanto, seguir los criterios de confiabilidad en la investigación. En la mayoría de los casos, padres y madres contestaron en el cuestionario que “siempre” o “casi siempre” guardan un momento al día exclusivo para sus hijos/as, coincidiendo en todos los casos con las respuestas ofrecidas en las intervenciones.

Las respuestas de estos padres y madres de la muestra sobre la pregunta del segundo cuestionario, acerca de las prácticas de crianza de sus parejas (Mi pareja reserva un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a), coincidieron también con las respuestas dadas por sus parejas en la entrevista y en el primer cuestionario realizado por sus parejas respectivas. Por lo cual, se comprobó la veracidad de los datos ofrecidos en ambos casos.

En el taller se debatió sobre el tema del tiempo que se comparte con los hijos, y algunos/as padres/madres se quejaban porque les gustaría pasar más tiempo con sus hijos/as, ya que algunos no podían disfrutar de todo el tiempo que les gustaría, debido a sus obligaciones laborales. Pero en general, los padres y las madres en estudio entienden y son conscientes que guardar un momento exclusivo todos los días es algo muy importante para sus hijos/as y para ellos/as. Hay casos particulares de algunos padres y madres que llegan al hogar varios días a la semana cuando sus hijos/as ya están durmiendo. Pero afirman que cuando llegan antes del trabajo, dedican ese tiempo exclusivo a sus hijos/as.

Continuando con las habilidades y prácticas en el tiempo compartido con los hijos/as, se les pregunta a los padres y madres en estudio cuánto tiempo dedican para hacer cosas con sus hijos/as y que cosas hacen juntos. El tiempo que comparten padres y madres con sus hijos/as, según Palacios & González (2014) va servir para estimular el desarrollo en sus hijos/as en todos sus ámbitos, interaccionando con ellos/as, ya sea a través del juego, practicando algún deporte, fomentando el aprendizaje a través de diferentes actividades, fomentando la autonomía cuando son más pequeños, fomentando la creatividad, etc. Estas interacciones positivas de los padres y las madres participantes de la investigación con sus hijos/as se muestran en todas las intervenciones:

Tiempo, pues básicamente sobre todo por la mañana, que le llevo al colegio y luego cuando llego de trabajar hasta que se acuesta, siempre estoy con él. Es cierto que llego tarde y tenemos poco espacio. Y luego normalmente los fines de semana estamos siempre juntos y ese tiempo siempre intento estar un rato con él. Luego en otros momentos... tengo que hacer cosas de mayores... ¿Qué cosas hacemos juntos?, pues bueno, mucho... pintamos, le gusta pintar, cocinar, le gusta cocinar y cocinamos, le gusta jugar a la plastilina, le gusta jugar con los trenes, sobre todo jugar. Está en época de juego, le gusta mucho jugar”. (Padre1_4a)

En las interacciones positivas de padres y madres con sus hijos/as, según López & Cantero (2014):

[...] los niños son estimulados, disfrutan de la relación y aprenden las formas de comunicación más significativas en las relaciones humanas. En esta relación, aprenden a mirar y ser mirados, hablar y escuchar, reír en común, expresar y entender emociones, etc. Y todo ello de forma confiada y segura. (p. 356)

Es decir, este tiempo compartido, para que sea de calidad, debe implicar una serie de interacciones positivas entre los/as padres/madres y sus hijos/as. Estas interacciones positivas deben implicar que padres y madres disfruten con sus hijos/as y, además, que sus hijos/as lo perciban para que ese disfrute sea bidireccional y recíproco. Para que estas interacciones sean positivas, deben realizarse a través desde la seguridad del apego de sus hijos/as, a través del afecto, del cariño, de la empatía, del fomento de la comunicación, de las emociones, etc., es decir, haciendo uso de sus habilidades en competencias parentales vinculares. En la siguiente intervención la Madre3 muestra la potencialidad en sus habilidades en el tiempo compartido con su hija:

“Pues por la mañana la peino viendo dibujos. A veces la busco canciones de cosas que le gustan, juego con ella, hago plastilina, hacemos circuitos, hacemos puzles, hacemos juegos de memoria de emparejar, el otro día estuvimos saltando encima de la cama y se lo pasa fenomenal. Nuestra cama es como una cama nido y dice que es un parque de bolas y se lo pasa muy bien. Juego con ella a caperucita, juego con ella bastante. Esta noche vamos a hacer pizza para que ella haga pizza que la encanta extender, intento buscar actividades para hacer cosas con ella”.
(Madre3_2a)

El tiempo que comparte la Madre3 con su hija, conlleva actuaciones para el estímulo del desarrollo en diferentes ámbitos, y todo ello llevado desde el plano del afecto, y del vínculo que tiene con ella, por lo que se observa una fortaleza en sus habilidades durante el tiempo que comparte con su hija.

Algunos padres, como el Padre8, disponen de más tiempo para compartir con sus hijos los fines de semana que entre semana, mostrando una interacción positiva con sus hijos:

“Realmente pues 2 horas entre semana y 8 o 9 los fines de semana e intentamos ir a dar un paseo, jugar a la pelota, pasear en bici”. (Padre8_18m)

Otros/as padres y madres realizan actividades compartidas con sus hijos/as, de manera que todos/as puedan disfrutarlas, por ejemplo, ir a museos, ir a natación, u otro tipo de actividades que suelen hacer padres y madres normalmente y quieran involucrar a sus hijos/as para el disfrute de toda la familia, como se muestra en la siguiente intervención:

“Pues salvo trabajar, todo lo que puedo. Jugar con todos sus juguetes, a todas las cosas, ir al parque, con la bicicleta, el monopatín, visitar a los familiares, llevarle a un museo, cuando vamos a un museo... y que participe de las cosas que solemos hacer, pero a otro ritmo y a otra velocidad, pero intentando que él esté presente y se pueda divertir él”. (Padre2_18m)

En la siguiente intervención, la Madre4, muestra su potencialidad en sus habilidades durante el tiempo compartido con su hijo, realizando muchas actividades para el disfrute de su hijo y de toda la familia, como ir a clases de música, a casa de alguna amiga, a un

centro comercial, etc., de esta manera realiza una serie de actuaciones e interacciones con su hijo, estimulando su desarrollo en diferentes ámbitos: cognitivo, social, etc., como se observa a continuación:

“Estoy todas las tardes con el peque. Cosas un poco especiales que hagamos, cuando hace buen tiempo, vamos a ver a los abuelos, los sábados por la mañana vamos a clase de música toda la familia, porque nos permite hacer una actividad en familia los 3 juntos. Empezamos a ir a matronatación pero lo dejamos porque tiene tendencia a coger muchas otitis y nos recomendaron que lo dejáramos hasta que sea más grande. Cuando hace mal tiempo, nos vamos a un centro comercial a que corretee porque nuestra casa no es muy grande y se acaba aburriendo. Cuando hace buen tiempo, nos vamos al parque o nos vamos a casa de alguna amiga a merendar o a casa de los abuelos. Siempre intento estar un poco activa con él, porque en casa se aburre bastante si estás más de una tarde seguida”.
(Madre4_16m)

Otra manera de utilizar adecuadamente el tiempo compartido con los hijos/as es implicarlos en las tareas domésticas, ya que según Warton & Goodnow (1991), citado en Rodrigo & Acuña (2014), “las tareas de ayuda en la casa tienen efectos beneficiosos sobre el desarrollo social, ya que la participación conjunta con los miembros de la familia en estas tareas promueve una mayor responsabilidad personal y fomenta la conducta prosocial de ayuda” (p. 252). Estas habilidades y prácticas que tienen padres y madres en el fomento de la corresponsabilidad familiar para el reparto de las tareas domésticas pueden ayudar a los/as hijos/as a interiorizar diferentes normas, rutinas y valores, como la responsabilidad y el valor de compartir y participar con la familia y, además, son una herramienta útil en el fomento de la autonomía. Algunos/as padres y madres participantes de la investigación implican a sus hijos/as en las tareas domésticas:

“Pues todos los días, pues bastante. Estoy con él toda la tarde, mínimo unas 4 horas hasta que llega el padre, luego ya se queda un poco más con el padre. Si no, 3 o 4 horas al día. Desde ayudarme a hacer las camas, hasta luego cocinar que le encanta. No le dejo cuchillos y eso, cocina con harina con agua, lo que me sobra se lo doy. Cocina todos los días, y yo también, entonces... pues eso... Compartimos recoger la casa, compartimos la cocina, a veces juego... aunque a veces, entiendo que cada vez sea más autónomo en el juego. Además, como estoy embarazada tampoco me puedo tumbar en el suelo a jugar con los coches, también miramos la tele un rato”. (Madre1_4a)

La Madre1, durante el tiempo que comparte con su hijo promueve una responsabilidad personal y fomenta una conducta prosocial de ayuda. Por lo que esta Madre1 muestra una potencialidad en sus habilidades y prácticas durante el tiempo que está compartiendo con su hijo.

En general, el tiempo compartido con los/as hijos/as se dedica principalmente a actividades lúdicas tanto en casa como en la calle, juegos, deporte, además de compartir tareas del hogar, así como actividades educativas (sobre todo cuando comienzan la etapa escolar), como se muestra en la siguiente intervención:

“Pues desde que salen del cole hasta que se acuestan prácticamente toda la tarde y lo que toque en la tarde, la actividad extraescolar, los deberes, jugar un ratito en el parque. Menos en la tarde que trabajo, el resto de tardes estoy con ellos todo el rato”. (Madre5_4a_7a)

Cuando los/as hijos/as comienzan la etapa escolar, es importante que, en el tiempo compartido, padres y madres también adquieran habilidades y las lleven a la práctica en sus competencias parentales para el fomento de los hábitos de estudio, llevados al ámbito de las competencias parentales de tipo formativo, integradas éstas en sus competencias parentales de tipo vincular. Esto lo pueden llevar a cabo, observando a sus hijos/as cuando son pequeños mientras realizan sus tareas, ayudándoles cuando lo necesitan (sin hacerles la tarea escolar), mediante técnicas inductivas que fomenten su creatividad y reconociendo sus avances y logros. Todo esto se ha de realizar desde el afecto, el acompañamiento, el fomento de la autonomía y la confianza en sí mismos.

Observando todas las intervenciones de los padres y las madres participantes en la investigación, se puede apreciar que algunos/as padres y madres, dedican más tiempo a jugar con sus hijos/as, otros, fomentan su responsabilidad implicándoles en las tareas del hogar, también hay padres y madres que buscan actividades conjuntas para el disfrute de toda la familia, como ir a museos, clases de música, etc., es decir, estos/as padres y madres realizan diferentes actuaciones e interacciones con sus hijos/as, dedicando diferentes tiempos a promover diferentes áreas del desarrollo de sus hijos/as. Existen estudios que asemejan las prácticas parentales con los contenidos escolares, según Rodrigo & Acuña (2014):

El contenido de las actividades cotidianas es de suma importancia para evaluar la calidad del escenario familiar. Podemos clasificar dicho contenido como si se tratase de contenidos escolares, tal y como hicieron Vila y Bassedas (1994) en un estudio de casos con una niña y un niño de 3 y 4 años, respectivamente. Así, estos autores distinguían entre contenidos de lenguaje, lógica-matemática, ciencias, motricidad, plástica, música, hábitos y valores. Concretamente, estos autores analizaron la duración en minutos de cada contenido, a partir de grabaciones continuas de las actividades cotidianas durante cuatro días (unas doce horas de grabación en total por cada niño). Dicha duración es una estimación bastante certera de la frecuencia de cada contenido. Entre los resultados cabe destacar que cada familia se caracterizaba por una distribución muy diferente del tiempo relativo a cada contenido. Así, mientras que en la familia del niño las tareas eran de contenido muy variado, en la de la niña las actividades se concentraban en torno a los contenidos de hábitos y valores. De ello se deduce que la primera familia cuenta con un currículum más estimulante desde el punto de vista cognitivo, mientras que en la segunda se trata de un currículum más centrado en promover buenos hábitos de comportamiento y pautas adecuadas de relación interpersonal. (Rodrigo & Acuña, 2014, p. 251-252)

Dentro del tiempo compartido con los/as hijos/as, existen otras variables que exigen un involucramiento parental. Entre ellas están el compartir otros espacios lúdicos con los hijos/as, de manera que se estimulen diferentes ámbitos del desarrollo. Dentro de estos espacios lúdicos, padres y madres pueden adquirir una serie de habilidades y llevarlas a

la práctica para compartir tiempo con los/as hijos/as cantando, bailando o viendo la televisión. Estos espacios lúdicos pueden estar relacionados entre sí (pueden bailar canciones, por ejemplo, que se reproducen en una televisión). Sobre estas habilidades y prácticas en ese tipo de espacios lúdicos, en la entrevista, se les preguntó a los padres y madres participantes de la investigación si suelen cantar y bailar con sus hijos.

La música, según Sloboda & Juslin (2001), citado en García (2012), “tiene efectos en nuestras emociones y puede contribuir a nuestro bienestar” (p. 42), es por esto, que escuchar música con los hijos/as, según García (2012) es un instrumento muy útil a la hora de fomentar emociones positivas en los/as hijos/as. Muchas/os madres y padres ponen música o cantan a su futuro bebé durante el embarazo, ya que, “la música que escuche el bebé intrauterino podrá servir después del nacimiento para despertar su atención y también para tranquilizarle”. (Lafuente & Cantero, 2015, p. 317)

Cantar y bailar con los/as hijos/as, según García (2012), “ayuda a generar bienestar”, además promueve simultáneamente el desarrollo en diferentes ámbitos (Carlton, 2000). Por ejemplo, según Carlton (2000), cantar a los/as hijos/as una canción de cuna mientras se mece al bebé va a estimular el desarrollo temprano del lenguaje, va a promover un apego seguro y fomentará la conciencia espacial a medida que el bebé experimenta con su cuerpo moviéndose en el espacio. Es decir, la influencia de la música en los niños/as fomenta su desarrollo en diferentes ámbitos.

Según Parlakian & Lerner (2010), cantar y bailar con los/as niños/as desarrolla sus habilidades motoras, cuando éstos comienzan a escuchar música, comienzan a moverse, a bailar, y esto estimula una actividad física. Si esa actividad física de baile, al sonar la música, es alentada y reforzada por padres y madres, se produce un mayor acercamiento entre éstos con sus hijos/as, un afianzamiento de un apego seguro, un refuerzo del vínculo, el compartir un momento agradable y divertido, tanto para los hijos/as como para los padres/madres.

Cantando con los/as niños, se fomenta, además, según Parlakian & Lerner (2010), un desarrollo cognitivo, emocional y social. Según estas autoras, se fomenta el desarrollo de la memoria al intentar aprenderse las canciones, curiosidad por aprender otro idioma, si la canción se canta en una lengua diferente a su lengua natal. Se fomenta el pasar momentos agradables, compartiendo esos espacios lúdicos, cantando y bailando.

Las canciones pueden ser reproducidas en cualquier medio (radio, cd, etc.). Pueden ser cantadas por los propios padres y madres para sus hijos/as o viceversa. Pueden ser canciones que aprenden los hijos/as en la escuela infantil o en el colegio y se las enseñan a sus padres y madres, etc. La reproducción de esas canciones a través de una pantalla (televisión, móvil, tablet, etc.), o un reproductor de música (CD, MP3), según Carlton (2000), suele llamar la atención a los/as niños/as si a esa música le acompañan imágenes en movimiento, ya sea en forma de dibujos animados, de videoclips, etc. En esos vídeos, pueden aparecer dibujos animados bailando, o bien niños/as bailando, y ellos tratan de imitar el baile que realizan en muchas ocasiones, lo que fomenta también, según Parlakian & Lerner (2010), el aprendizaje por imitación. Algunos/as padres y madres de la muestra utilizan estos medios para poner música a sus hijos/as y cantar y bailar con ellos/as, como se muestra en las siguientes intervenciones:

“Mucho, porque le gusta mucho bailar y cantar, y continuamente está pidiendo canciones en la tele y bailamos todos y cantamos”. (Padre3_2a)

“Sí. Yo escucho mucha música, les pongo videos musicales que están bien, por las tardes pongo la música, les pongo videos de música y bailamos mucho los 3 la verdad”. (Madre15_5a_6a)

Hay padres y madres que fomentan a sus hijos/as su gusto por la música, porque a ellos les gusta escuchar música, cantar esas canciones y bailarlas. Estas habilidades y prácticas de padres y madres, según García (2012), va a ser una herramienta útil para fomentar emociones positivas. En las siguientes intervenciones, se muestran cómo estos padres poseen dichas habilidades y prácticas para el fomento del gusto por la música:

“Sí, muchísimo, además, le encanta la música, porque a nosotros nos encanta... y desde el principio le hemos puesto música siempre... y ya tiene sus canciones favoritas y las pide y las bailamos y cuando le ponemos una nueva le interesa. Le encanta bailar y cantar y la música es lo que más le gusta”. (Padre2_18m)

“Sí, le gusta mucho la música y las canciones, y siempre ponemos música en casa y bailamos y cantamos, en el coche también”. (Padre4_16m)

Cantar y bailar con los/as hijos/as, según García (2012) es una herramienta muy útil para gestionar sus emociones negativas, para afrontar el estrés y por tanto favorecer la capacidad de resiliencia. Por lo que cantar, bailar, pasar momentos agradables y divertidos escuchando canciones y bailando con los/as niños/as, también es un indicador muy positivo en la capacidad de resiliencia, ya que, como afirman Barudy & Dantagnan (2010), la capacidad infantil de resiliencia va a depender de las capacidades y habilidades acerca de la resiliencia de los padres y las madres.

Las habilidades y las prácticas que poseen los padres y las madres en otro tipo de actividades lúdicas en el tiempo compartido, como el cantar y bailar con los hijos/as, según Carlton (2000), nutren de manera positiva las relaciones de los niños/as con sus progenitores, fomentando, además, del desarrollo de los/as hijos/as en diferentes ámbitos, la comunicación no verbal y verbal, la confianza, las normas, la creatividad (se pueden inventar canciones y bailes), etc.

En muchos casos, algunos/as padres y madres participantes de la investigación reconocieron no cantar o bailar con sus hijos a menudo. Esto no implica una debilidad en sus habilidades y prácticas en tiempo compartido, pueden utilizar otro tipo de herramientas y actuaciones con sus hijos/as a través del afecto para fomentar su desarrollo en sus diferentes ámbitos (por ejemplo, a través de sus habilidades y prácticas en el juego, o realizando otro tipo de actividades de ocio y tiempo libre).

Tras el análisis de las intervenciones en la entrevista, se analizaron también las respuestas de los cuestionarios. En el primer cuestionario se les volvió a formular la misma pregunta que en la entrevista (Con mi hijo/a cantamos y bailamos juntos/as). De esta manera se pudo realizar una triangulación metodológica, comparando las respuestas dadas en la entrevista con las respuestas del cuestionario, evaluadas de manera cualitativa, y, por tanto, seguir los criterios de confiabilidad en la investigación. En la mayoría de los casos,

padres y madres contestaron en el cuestionario que “casi siempre”, “a veces” y “casi nunca” cantan y bailan con sus hijos/as, coincidiendo en todos los casos con las respuestas ofrecidas en las intervenciones.

Las respuestas de estos padres y madres de la muestra sobre la pregunta del segundo cuestionario, acerca de las prácticas de crianza de sus parejas (Mi pareja canta y baila con nuestro/a hijo/a), coincidieron también con las respuestas dadas por sus parejas respectivas en la entrevista y en el primer cuestionario realizado. Por lo cual, se comprobó la veracidad de los datos ofrecidos en ambos casos.

Otra de las habilidades que padres y madres tienen en el tiempo que pasan con sus hijos/as es compartir momentos viendo la televisión con ellos/as, sabiendo seleccionar adecuadamente los contenidos de acuerdo con su edad. En la entrevista se les pregunta a los padres y madres si suelen ver la televisión con sus hijos/as, qué tipos de programas o películas ven y si creen que son apropiados a su edad. Este tiempo compartido viendo la televisión, así como la selección adecuada de los contenidos, también entra a formar parte de las habilidades y prácticas en el involucramiento parental como categoría de esta investigación en competencias parentales vinculares.

Hoy en día, la televisión es un recurso muy recurrente por muchos padres y madres para entretener a sus hijos/as, mientras ellos están realizando otras tareas (de la casa o del trabajo). La televisión para los niños, según López (2008), ejerce un papel de compañía, por lo que es importante controlar los hábitos y las rutinas que puedan tener los niños/as respecto a la televisión. Hay que saber controlar los contenidos porque los más pequeños por imitación podrían adquirir conductas no deseadas aprendidas mediante esa imitación visualizada en la televisión. Siguiendo con López (2008):

El hecho de dedicar varias horas al día a ver televisión tiene al menos dos efectos importantes. El primero es el desplazamiento de actividades tradicionales, tanto individuales como familiares: hábitos de conversación, lectura individual o colectiva, escuchar música, realizar actividades manuales o de otro tipo, etc. El segundo se refiere a las actividades compartidas. Muchos escolares realizan las tareas delante de la televisión, comen viendo algunos de sus programas favoritos o el telediario que ven sus padres, juegan y hablan entre sí con el televisor encendido y llegan, en casos extremos, a leer atendiendo a medias a la pantalla y al libro. (p. 285)

En muchos hogares, algunos padres y madres tienen la costumbre de ver la televisión muy a menudo, o simplemente tenerla encendida mientras realizan otras tareas. Los hijos/as en esos casos, pueden seguir por imitación el ejemplo de sus progenitores (López, 2008). En cambio, hay padres y madres que están en el polo opuesto. Es decir, consideran que la televisión no aporta nada en absoluto, y pocas veces se ve, como se muestra en las siguientes intervenciones:

“De momento no ve la tele nada. Por la mañana está el telediario de fondo, como es muy movido no le llama la atención. Ahora música sí... le ponemos canciones infantiles de críos para que se relaje y ahora lo pide a veces, pero estando con él siempre, ... pero la tele no, a veces le ponía el móvil con canciones por la noche

para que se tranquilizase, pero ahora sí que lo pide y no me gusta que lo convierta en una rutina, porque es una cosa puntual, pero prefiero que no se acostumbre a esas cosas". (Madre6_2a)

"No, yo creo que el niño es muy pequeño para ver la tele, y a nosotros no nos gusta demasiado la tele, no la vemos y estamos con el niño... Salvo algún partido de fútbol que podemos tener de fondo, pero no la vemos". (Padre2_18m)

La visión compartida de la televisión de los/as hijos/as con los padres, con las madres o con ambos, también llamada covisión, según Torres & Rodrigo (2014, p. 311-312):

[...] aporta elementos adicionales positivos a la experiencia de ver televisión, que se pueden agrupar en dos grandes bloques:

En la dimensión cognitiva, contribuye a una mejora de la comprensión, extensión del vocabulario, estimula aprendizajes más sólidos e induce otras actividades relacionadas.

En la dimensión social, proporciona claves para una valoración detallada de situaciones sociales, influye en el establecimiento o matización de estereotipos, de prejuicios, en el control de las reacciones de miedo, de los cambios en las valoraciones de los personajes, en la valoración de modelos familiares específicos y en la percepción del entorno social.

Esta visión compartida de pantallas puede tener alguna ventaja siempre y cuando los contenidos sean adecuados a la edad de los niños/as y esos contenidos se puedan utilizar de manera didáctica para poder fomentar la comunicación, normas, valores, confianza, etc. Esto se puede llevar a cabo, según Torres & Rodrigo (2014), haciendo que la covisión sea participativa, "como un modo de exponerlos a diversos tipos de creencias sociales, valores y comportamientos que permitan una comparación crítica con los propios". (p. 312)

En la televisión se pueden ver multitud de contenidos, desde dibujos animados, vídeos de canciones infantiles con bailes. También se pueden ver otras realidades, otras sociedades, otras culturas. Esos contenidos se pueden usar, siguiendo con Torres & Rodrigo (2014), de una manera didáctica, desde una dimensión educativa, fomentando el desarrollo cognitivo y el desarrollo social, incluso, se puede fomentar la empatía, la socialización y el reconocimiento e identificación de emociones (Torres & Rodrigo, 2014, p. 299, afirman que "no cabe discutir la eficacia de la televisión como productora de emociones"), pero matizando, según afirman Torres & Rodrigo (2014), " que el lazo empático no se establece con otro familiar u otra persona, sino con personajes representados en una pantalla electrónica, lejanos y mediados por un lenguaje ficticio" (p. 299).

Actualmente existen muchos programas y canales en la televisión adaptados a diferentes edades de niños y niñas y con diferentes fines. Pero también es cierto, que muchos de los contenidos no son adecuados para determinadas edades, ni están enfocados para fomentar un desarrollo positivo en ningún área. Torres & Rodrigo (2014), afirman que "los padres democráticos restringen más los programas de televisión de contenido violento, y tratan

de contrarrestar los modelos sociales inadecuados que aparecen en ciertos programas y, en general, dejan que sus hijos vean poco tiempo la televisión” (p. 314). A la hora de seleccionar los contenidos, los padres y las madres deben poseer unas habilidades para guiar el comportamiento de sus hijos frente a la televisión, según Torres & Rodrigo (2014), “ya sea a través de sus charlas sobre el medio en sí o sobre el contenido de los programas y su estilo mediador” (p. 315). Por ello la importancia de que padres y madres, programen el momento y los contenidos que van a visualizar sus hijos/as, tanto si los están visualizando con ellos/as, como si los niños/as los están viendo solos. Actualmente, en muchos modelos de televisores, al igual que en otras tecnologías de la información (internet, etc.), existe una opción de control parental (en las funciones que tiene la televisión), para que los hijos/as no puedan acceder a determinados contenidos si conectan la televisión.

Es importante estar con los/as hijos/as mientras están viendo la televisión. En la siguiente intervención se muestran estas habilidades de covisión de la Madre1 con su hijo:

“Pues con él se ve dibujitos y lo que él quiere. Pero sí que a veces piensas, ¿estos dibujos serán correctos o no serán correctos? Al principio veíamos más, cuando era más pequeño... veías dibujos que si no se estaba enterando no pasaba nada. Pero ahora hay que intentar ver dibujos en los que los personajes no salgan peleando, que no haya mucha violencia. Cosas muy light, a veces son tan sosos que yo me quedo dormida. Pero al menos yo que sé... pero que no aprenda de ahí justamente, que la violencia es buena. Hay que controlar lo que vea, que no sean de cosas violentas ni de peleas”. (Madre1_4a)

La Madre 1, acompaña a su hijo cuando ve la televisión, esta madre afirma que hay que evitar los dibujos animados en los que los personajes salgan peleando, pero hay que tener en cuenta que no solamente se deben evitar contenidos violentos, también en programas infantiles se puede fomentar la transmisión de roles de género machistas. Como afirman Torres & Rodrigo (2014), “acompañar a sus hijos mientras ven la televisión suele ser característico de los padres con una concepción constructivista o moderna sobre el desarrollo y la educación de los hijos” (p. 310). Pero es importante que el acompañamiento no sea silencioso, sino que, como dicen Torres & Rodrigo (2014), viendo la televisión con los/as hijos/as, “los padres pueden ayudar a comprender mejor algunos contenidos, a digerir escenas de impacto emocional; pueden hacer comentarios sobre la publicidad o enfatizar aspectos deseables.” (p. 310)

Existen muchos recursos televisivos, siempre que los padres y las madres posean habilidades para saber seleccionar esos contenidos, puesto que, “la televisión ayuda a estimular el sentido crítico, a pensar y a favorecer la creatividad. No obstante, tenemos que decir que esto dependerá de la manera con que la miremos” (López, 2008, p. 285). En la siguiente intervención, el Padre3 muestra sus habilidades en seleccionar los contenidos televisivos:

“Sí, la solemos ver, y al final somos nosotros los que un poco decidimos lo que le ponemos, y lo que le ponemos suele ser apropiado a su edad. Los dibujos... sobre todo... muchas canciones, le gusta mucho la música, tipo cantajuegos y cosas así. Y dibujos... algunos igual sí que se me escapan un poco de edad, pero no los acaba

de entender, y simplemente le llaman la atención determinados muñecos..."
(Padre3_2a)

Según Luján (2008), es importante tener en cuenta la relación con los iguales, ya que el sentimiento de pertenencia a un grupo para el/la niño/a es muy importante, y, a veces, los contenidos infantiles pueden intervenir en este proceso de integración. Por lo tanto, padres y madres deben plantearse unos hábitos más racionales respecto a que sus hijos/as vean también determinados programas infantiles adecuados a su edad, ante el posible temor de sus hijos/as de poder sentirse aislados del grupo. Esto también está incentivado por la multitud de anuncios que estimulan a los niños/as a consumir merchandising a partir de productos televisivos que están de moda (por ejemplo, "la mochila de la patrulla canina", "el estuche de Peppa Pig", "productos Disney", etc.). La mayoría de padres y madres en sus intervenciones sobre el tema de los contenidos televisivos, concuerdan en que sus hijos/as ven el mismo tipo de dibujos animados (la patrulla canina, Pocoyó, Peppa Pig, ...), esto se muestra en las siguientes intervenciones:

"Bueno, ver los dibujos... ahora está viendo Pocoyó, por ejemplo... la patrulla canina... Son dibujos de su edad, que creo que es apto, y también alguna película de dibujos, que eso también me gusta a mí. Pero bueno, alguna película que hemos puesto sí que no sabemos cómo la hemos puesto y hemos visto que es de mayores. A mí me gustan los dibujos, pero hay dibujos de muy niños que no... Pero bueno, a veces le dejas ver la tele solo porque tienes que hacer alguna cosita, pero, pero si puedo ver la tele con él en vez de dejarle sólo pues mejor". (Padre1_4a)

"No ven mucho la tele... Si ven cosas, son cosas de su edad, series de dibujos que les gustan a ellos, la patrulla canina y esas cosas, pero ninguno de los dos es muy de tele". (Madre5_4a_7a)

"Sobre todo con ella más canciones. Vemos canciones en inglés o en español del cantajuegos. El otro día le puse *la vida es una tómbola* de Marisol. Algunas veces Doraemon, Peppa Pig... alguna vez hay algunos dibujos en la tele que a mí no me gustan que hay ahora nuevos y que intentamos que no vea." (Madre2_2a)

Siguiendo a Torres & Rodrigo (2014), los padres y madres deben evitar promover un uso excesivo de la televisión dando ejemplo y fomentando otro tipo de actividades en el tiempo compartido con sus hijos/as. Es decir, deben dosificar ese momento e intentar compartirlo con sus hijos/as. También, es necesario saber elegir los contenidos, y evitar dejar a los hijos/as solos tiempos prolongados delante de la televisión para poder realizar otras tareas, puesto que al final, el ver la televisión se convertirá en una rutina que tenderá a irse incrementando en el tiempo, imponiéndose sobre otro tipo de actividades académicas, lúdicas, etc.

Compartir los momentos viendo la televisión con los/as hijos/as, también tiene una serie de ventajas desde el punto de vista de las competencias parentales vinculares. Algunos autores, como Geerts (2009) y Andreasen (1990); citado en Torres & Rodrigo (2014), señalan un "nuevo tipo más emotivo y táctil de interacción entre padres/madres y niños/as, ya que, cuando se está viendo la televisión: hay más risas conjuntas y más caricias" (p. 302). Geerts (2009), afirma que la televisión puede llenar los huecos de una

conversación o hacer que sea posible aclarar las normas y valores personales. De esta manera, compartiendo ese tiempo de calidad con afecto, y con todas las habilidades en tiempo compartido llevadas a la práctica, se reforzará el vínculo, se fomentará la comunicación positiva, la confianza, además del resto de dimensiones asociadas a las categorías centrales de sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo.

Tras las entrevistas, en el cuestionario acerca de las prácticas de crianza en competencias parentales vinculares, se repitió la misma pregunta a estos/as padres y madres (“Con mi hijo/a vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad”). La mayoría de padres y madres de la muestra contestó que “siempre” o “casi siempre”, con la excepción de dos padres y dos madres, que contestaron que “nunca” veían programas de televisión con sus hijos/as. Contrastando sus respuestas en el cuestionario, con las ofrecidas en la entrevista, respondieron que no ven la televisión con sus hijos/as, puesto que no les gusta que sus hijos/as vean televisión, además sus hijos/as son demasiado pequeños (9 y 16 meses) y prefieren estimular su desarrollo con otro tipo de actividades que no sea la televisión. En el segundo cuestionario acerca de las prácticas de crianza que tienen sus parejas, los resultados fueron idénticos al primer cuestionario de sus parejas respectivas, así como a las respuestas correspondientes de las entrevistas, con lo cual se triangularon positivamente sus respuestas, confirmando su veracidad.

En el taller, se explicó y se debatió, acerca de los hábitos y rutinas con la televisión y otras pantallas tecnológicas (tablets, ordenadores, etc.), que dejar a los/as niños/as muchas horas delante del televisor supone un desplazamiento para la realización de otro tipo de actividades individuales y familiares que estimulen el desarrollo de sus hijos/as en diferentes ámbitos. Se habló de la importancia de la covisión (ver la televisión junto a sus hijos/as) como herramienta de refuerzo, para poder transmitir algún tipo de mensaje o valor a sus hijos/as a través de sus habilidades de comunicación, y como herramienta para el refuerzo del vínculo afectivo hacia sus hijos/as.

Siguiendo con el involucramiento y la sensibilidad parental como categorías de la investigación en competencias parentales de tipo vincular, la siguiente pregunta que se realizó a los padres y madres participantes de la investigación, sobre sus habilidades y prácticas en el tiempo compartido con sus hijos/as fue: qué gustos o intereses comparten con sus hijos/as, cuáles no comparten, en cuales ceden ellos/as por sus hijos/as y en cuales ceden sus hijos/as por ellos para compartir tiempo juntos.

Sobre los intereses de los/as hijos/as, Lafuente & Cantero (2015), afirman que:

[...] los padres y las madres sensibles, suelen prestar más atención a sus hijos/as, y tendrán un conocimiento más exacto de sus intereses y capacidades, lo que les ayudará a sacar mayor partido de las mismas y contribuir a que el desarrollo cognitivo de sus hijos sea más favorable. (p. 150)

Es decir, padres y madres deben poseer o adquirir una serie de habilidades y llevarlas a la práctica para conocer cuáles son los gustos, los intereses y las aficiones de sus hijos/as desde que son pequeños/as, para ello, deberán adquirir o tener habilidades de escucha activa y empática además de una comunicación positiva, asertiva, fluida y sensible.

Conocer y compartir los gustos e intereses de los/as hijos/as, según Lafuente & Cantero (2015), “va a favorecer la formación de un apego seguro” (p. 105), y va a permitir un refuerzo del vínculo afectivo, ya que los padres y las madres a través de su sensibilidad parental, “aprenderán por observación sobre sus capacidades, inquietudes, intereses, sobre las cosas que les satisfacen y lo que les desagrada o altera” (p. 105). Estas habilidades de sensibilidad parental irán acompañadas, no solamente del conocimiento de los intereses o gustos de sus hijos/as, sino también de poder compartirlos con ellos/as.

Una respuesta adecuada a los intereses expresados por los/as hijos/as, según Fein & Fries (1995), citado en Lafuente & Cantero (2015), “contribuye a ampliar y a elaborar la implicación simbólica, a inculcarle al niño sentimientos de autoeficacia y a motivar su exploración del medio y su aprendizaje” (p. 150). Por lo que, conocer y compartir los gustos e intereses de los/as hijos/as tiene una serie de ventajas, como afirman Simón, Correa, Rodrigo, & Rodríguez (2014), ya que, los niños/as se sentirán acompañados y seguros, disfrutarán de muchos momentos con sus progenitores, se interesarán por descubrir nuevas cosas y se fomentará la confianza y la comunicación, dimensiones clave de las competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo.

Los gustos, intereses, preferencia o aficiones compartidos por padres y madres con sus hijos/as pueden ser de diversa índole, como el interés por la cocina, por la música, por el deporte, por los juegos de mesa, etc. Pero en muchas ocasiones, los intereses y los gustos no son compartidos, por lo cual, padres y madres o bien hijos/as deberán ceder en los gustos, preferencias, intereses y aficiones para poder compartir el tiempo con sus hijos/as o bien, éstos con sus progenitores respectivamente. En la siguiente intervención, se muestra cómo la Madre1, comparte gustos e intereses con su hijo, y además cede en los gustos e intereses de su hijo:

“¿Compartir gustos?, pues la cocina. Aunque a veces pasa de ser una obligación, también me gusta cocinar. Nos gusta salir a hacer picnics y cosas de esas. Él lo pasa genial y a mí también me gusta... que nos dé un poco el sol. Compartimos muchas cosas de carácter, pero de aficiones ninguna, en principio, eso. Porque lo que le gusta es salir a correr y jugar a la pelota, y los coches y ahora mismo esos no son mis intereses más principales. Gustos que no compartimos... pues millones, puesto que una persona de 36 y otra de 4 años, hay millones de cosas que no compartimos. Los dibujitos animados que le gustan a él a mí no me gustan, algunos si me gustan, no compartimos millones de cosas. En los dibujos animados, lo principal cedo por él... y en los juegos, porque jugar a la pelota y correr como que no. A esta edad que él tiene, hay que ceder y jugar a lo que él quiere...(Madre1_4a)

Se observa en esta intervención, que la Madre1 muestra una serie de interacciones positivas con su hijo, a través de experiencias relacionadas con sus intereses, como cocinar con él, ir de picnic, jugar con él, etc. Según Simón, Correa, Rodrigo, & Rodríguez (2014), a los niños hay que “proporcionarles una variedad de estímulos y experiencias relacionadas con sus intereses y al mismo tiempo compartir con ellos las ideas, aficiones y motivaciones. Permitirles el disfrute del tiempo libre, ayudándoles a descubrir sus talentos y habilidades” (p. 444). Por tanto, la Madre1 muestra una potencialidad y una

fortaleza en sus habilidades y prácticas de tiempo compartido para conocer, interesarse y ceder en los gustos e intereses de su hijo.

Para conocer los gustos e intereses de los/as hijos/as y así poder compartirlos, según Palacios & González (2014), es necesario “observar al niño, prestar atención a sus características, a sus preferencias y motivaciones, a sus logros y a sus dificultades” (p. 277). También hay que tener en cuenta, a la hora de interactuar con ellos y estimularlos para poder compartir intereses, que, según Palacios & González (2014), “cada niño y cada niña son diferentes, tienen sus propios ritmos, sus propios intereses, sus propias formas de aprender” (p. 277), por lo que padres y madres no deben imponer sus propios intereses y gustos en detrimento de los de sus hijos/as, deberán observar las preferencias y motivaciones de sus hijos/as y estimularlos en consecuencia. Esto se puede hacer a través de sus habilidades en competencias parentales de tipo vincular, a través del afecto, la comunicación positiva, las habilidades empáticas, la sensibilidad a la hora de interactuar con ellos en diferentes actividades que sean de su gusto o interés, etc.

En el caso de los bebés, según López y Ortiz (2014), los gustos y los intereses son percibidos por los padres y madres con sonrisas, alegría, movimiento, etc. Son padres y madres, en este caso, los que intentan modular los gustos realizando las cosas que les gustan a ellos y que, por tanto, perciben que a sus bebés les puede agrandar. En la siguiente intervención se muestra, como el Padre7, estimula a su bebé a través de la música, el juego, etc.:

“No aplica demasiado porque es muy pequeño. ¿Qué gustos compartimos? ...pues yo no sé si le gusta o no, pero... la música, cuando le pongo música pues le gusta, Le suele gustar la música que le pongo, no hace muestras de que le moleste, incluso a veces se lo pasa bien. Compartimos la música y jugar por el suelo con una pelota, cosas así... o bailar cuando está escuchando música... o viajar. Yo creo que le gusta viajar, porque viaja mucho y lo acepta bien y también le gusta mucho, que me gusta mucha a mí también... pues ver a gente, ver a gente y ver sitios nuevos”. (Padre7_9m)

Estas interacciones positivas, según López & Ortiz (2014), se interpretan a través de la sonrisa infantil, indicadora de que el niño está contento, y está disfrutando. Por lo cual, el Padre7 muestra una potencialidad en sus habilidades a través del conocimiento y estimulación de los gustos e intereses de su hijo, ya que estas interacciones positivas, reforzarán el vínculo que tiene con su bebé, además de fomentar una seguridad en el apego que tiene con él.

Uno de los primeros intereses y preferencias que tienen los/as niños/as es el juego. La sensibilidad parental, según Lafuente & Cantero (2015), “también supone acertar en las actividades, juegos, etc., que se proponen al niño” (p. 150). Es decir, a través de la observación, prestando atención al niño, a sus motivaciones y preferencias, se podrán adquirir estas habilidades para poder acertar en actividades y juegos, y además poder compartirlos con el/la niño/a, interactuando y estimulando esos gustos o intereses por dichas actividades o juegos. Estas habilidades en sensibilidad parental fomentarán, según Arranz et al. (2004), el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño.

Cuando se habla de ceder en gustos e intereses, se refiere a realizar actividades o juegos para que los/as hijos/as disfruten compartiéndolos con sus padres/madres, aunque dichas actividades o juegos no sean del gusto o del interés de éstos últimos. Por ejemplo, a un niño o a una niña les gusta practicar algún deporte y a lo mejor a su padre o a su madre no les gusta practicar dicho deporte, pero ceden en realizarlo para poder compartir el tiempo con su hijo/a, y que éste/a pueda disfrutar con ellos/as.

Compartiendo gustos e intereses, padres y madres pueden realizar con sus hijos/as determinadas actividades conjuntas para fomentar en los/as hijos/as el desarrollo en diferentes ámbitos, como el cognitivo, el social, emocional, etc. Esto se aprecia en las diferentes intervenciones de los padres y madres participantes de la investigación, acerca de sus habilidades en esta dimensión del tiempo compartido. En la siguiente intervención, la Madre15 comparte con sus hijos una serie de intereses relacionados con la socialización:

“A mí me gusta mucho salir y quedar con gente, y a ellos les gusta, quedamos con amistades que tienen hijos también y eso les gusta. No ponen pegas, en temas de gustos vamos bien...”. (Madre15_5a_6a)

Simón, Correa, Rodrigo, & Rodríguez (2014), afirman que a los/as niños/as hay que proporcionarles experiencias y estímulos que estén relacionados con sus gustos y sus intereses, además hay que permitirles que disfruten del tiempo libre. Es decir, padres y madres, a veces tienen que ceder a los intereses de sus hijos/as para que puedan disfrutar del tiempo de ocio, por ejemplo, jugando con otros niños/as, como se muestra en la siguiente intervención:

“Pues bueno, gustos que compartimos, ir en bici, salir al aire libre, hacer cosas juntos, lo que no compartimos, esas tardes de parque interminables, que tienes que estar con ellos para que estén con sus amigos y tú estarías muy a gusto en otros sitios”. (Madre5_4a_7a)

La Madre5 cede en las preferencias e intereses de sus hijos por ir al parque a jugar con sus amigos fomentando su desarrollo social, pero, además, comparte algunos intereses con sus hijos, mostrando de esta manera una potencialidad y una fortaleza en sus habilidades en tiempo compartido con sus hijos dentro del involucramiento y la sensibilidad parental.

Compartir aficiones e intereses con los/as hijos/as, según Durán & Tébar (2004), “es una manera de ir construyendo el vínculo afectivo con los/as hijos/as, además de ser una fuente de amistad muy satisfactoria” (p 48). En la siguiente intervención, la Madre4 comparte con su hijo el gusto y el interés por la música, y estimula ese interés acudiendo a clase de música juntos como manera de fomentar su desarrollo en diferentes ámbitos:

“Pues por ejemplo la música, creo que es un niño con bastante oído y bastante bailón, que a su padre y a mí también nos gusta y es una actividad que podemos hacer en familia y que también a él le ayuda a desarrollarse... y es la única actividad conjunta que podemos compartir... juego con él muchísimo a cosas que no son de mi interés, pero lo hago por él. (Madre4_16m)

En la intervención de la Madre4, muestra que cede en gustos e intereses por su hijo tanto en el juego como realizando otro tipo de actividades que no son de su interés, además es consciente de que ese tiempo compartido con su hijo va a reforzar el vínculo que tiene con él, por lo que también demuestra una potencialidad y una fortaleza en sus habilidades en el tiempo que comparte con su hijo.

Los/as niños/as, según Moreno (2014), “tienen preferencias por realizar cierto tipo de actividades o juego” (p. 321). Estas actividades o juegos, si son compartidos con sus padres/madres a través de las habilidades y prácticas en sus competencias parentales vinculares, según Lafuente & Cantero (2015), otorgarán a sus hijos/as un clima de confianza positiva, una seguridad y además se despertará en ellos/as un interés en explorar y aprender. También hay que tener en cuenta que, según afirman Durán, Tébar & Ochando (2004), “acompañar a los/as hijos/as en algunos momentos de juego es una manera de compartir intereses con él/ella, de conocer su mundo y sus inquietudes”. Como se puede apreciar en las distintas intervenciones, los/as padres y madres de la muestra comparten algunos intereses y gustos con sus hijos/as, pero, aunque no todos sean compartidos, ellos/as ceden para acompañar a sus hijos/as, interactuar con ellos/as a través de sus habilidades y prácticas en el tiempo compartido en sensibilidad parental e involucramiento. Compartiendo ese gusto por el juego, se conseguirá que el niño/a se sienta mucho más cercano ellos. Esto demuestra una potencialidad en las habilidades y prácticas en esta dimensión, que llevan a cabo estos/as padres y madres de la investigación. En la siguiente intervención, se muestra cómo la Madre11, comparte gustos e intereses con su hija a través de diferentes actividades:

“Es muy pequeña, pero nos gustan las mismas cosas. Le gusta mucho pintar, juega a ser maestra, aunque imita dibujos animados que ve en televisión, es muy imaginativa y creativa. Le encantan las pegatinas, pero le gusta jugar conmigo. Juegos en solitario se cansa pronto.” (Madre11_4a)

Uno de los intereses que se puede fomentar a los/as hijos/as es la afición a la lectura, esta afición, según Martí & Durán (2004), “no se puede imponer como si fuera una especie de obligación, sino que hay que fomentar dicho interés desde las primeras edades y con el ejemplo paterno desde el principio” (p. 272). Sobre el fomento de la afición por la lectura, Martí & Durán (2004), afirman que, si los/as hijos/as ven a sus padres y madres leyendo, si les leen cuentos desde pequeños, si los libros son algo normal en el ambiente familiar, si se controla el uso de la televisión, se podrá conseguir fomentar la afición por la lectura. Por lo cual, es importante mostrar actividades a los niños/as que despierten interés en ellos y que además fomenten el desarrollo en diferentes ámbitos además de fomentar valores positivos. En la siguiente intervención, el Padre2 muestra una potencialidad y una fortaleza en sus habilidades y prácticas en el fomento de los intereses y las preferencias de su hijo a través de distintas actividades que estimularán su desarrollo en diferentes ámbitos:

“Ahora mismo compartimos el gusto por la lectura, porque nos gusta mucho leer mucho los cuentos, aunque yo sospecho que es para no dormirse... y compartimos muchas cosas, nos encanta comer, nos encanta jugar y hacer actividad física, nos gusta mucho ver los dibujos y las cosas que se nos ocurren. Yo creo que todas las cosas que ahora mismo él hace a mí me gustan y me interesan... y cuando yo hago

algo, a él le interesa, porque está mucho más que cotilla con todo lo que es nuestra vida”. (Padre2_18m)

Los/as niños/as van adquiriendo diferentes habilidades a lo largo de su desarrollo, gracias, en gran parte, al papel de sus progenitores. Durán & Tébar (2004), recomiendan que cuando se vayan conociendo las diferentes habilidades y destrezas que tienen los/as hijos/as, los padres les estimulen dándoles oportunidades para que puedan demostrar sus capacidades y, como consecuencia, los niños y las niñas se sentirán más a gusto con ellos mismos y se fomentará su autoestima.

Hay que tener en cuenta también, que el interés de los padres y las madres en los gustos, preferencias, intereses y aficiones de sus hijos/as y compartirlos con ellos/as, les hace tener un acercamiento más sensible, cálido y eficiente a la hora de comunicarse con ellos, de fomentar la confianza, la seguridad, la transmisión de valores, el establecimiento de normas y límites, y otras variables relacionadas con todas las competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. Todos estos factores, según Barudy & Dantagnan (2005) van a “facilitar y potenciar las capacidades de resiliencia de los niños.” (p. 223)

Algunos/as padres y madres de la investigación, además, perciben también que sus hijos/as ceden en gustos e intereses para compartir tiempo con ellos, como se muestra en las siguientes intervenciones:

“Sí, sí, yo creo que sí. Hay puntos en que sabe que, si quiere estar conmigo o hacer algo en un lugar, y yo por lo que sea estoy liada, sí tiene que amoldarse porque yo a lo mejor no puedo ir a su habitación a jugar con él... y aunque él quiere estar tocando la batería, viene aquí conmigo para hacer otra cosa”. (Madre2_18m)

“Pues no es una percepción que tenga. Porque él vive muy en el momento, no plantea estrategias a largo plazo. Pero es cierto que, cuando me toca hacer cosas, la plancha, fregar los platos... él intenta llamar mi atención y venir y coger sus juguetes y trasladarlos donde yo estoy para estar conmigo. O que yo lleve las cosas que estoy haciendo a donde él está. En ese sentido yo creo que cede lo que está haciendo para amoldarse a lo que yo estoy haciendo”. (Padre2_18m)

Tras el análisis de todos los datos en la dimensión del tiempo compartido con los hijos, se puede concluir que, en el involucramiento parental como categoría de esta investigación sobre competencias parentales de tipo vincular, los padres y las madres de la muestra, pasan un tiempo de calidad con sus hijos/as, aunque en algunos casos la cantidad de tiempo es algo más escasa debido a las obligaciones laborales. Luego, se puede concluir que poseen una fortaleza en sus habilidades y prácticas en el tiempo compartido con sus hijos/as, que podría ser incrementada si algunos/as de los/as padres/madres participantes de la investigación, dispusiesen de más tiempo libre, siempre y cuando, ese tiempo sea de calidad.

Sobre el tiempo compartido con los/as hijos/as en diferentes espacios lúdicos, como parte del involucramiento parental, los padres y las madres en estudio, poseen una potencialidad en sus habilidades:

- Para compartir el tiempo con sus hijos/as, cantando, bailando y disfrutando.
- Para compartir momentos viendo la televisión junto a sus hijos/as, así como seleccionando contenidos televisivos adecuados a la edad de sus hijos/as.
- Compartiendo gustos, intereses y aficiones con sus hijos/as
- Cediendo en gustos, intereses, preferencias y aficiones para compartir el tiempo con ellos/as.

Esta potencialidad se traduce en el interés y la predisposición de estos/as padres y madres participantes en la investigación por desarrollar o reforzar dichas habilidades a través de un entrenamiento mediante talleres, cursos, seminarios, etc.

En cuanto a la fortaleza que poseen estos padres y estas madres en sus habilidades y prácticas en el tiempo compartido con sus hijos/as, tras el análisis de datos recogidos en la investigación (entrevistas, cuestionarios, taller y observaciones), se detecta en la mayoría de los casos, que muestran una fortaleza en todas sus habilidades en el tiempo compartido con sus hijos en los espacios lúdicos examinados, a excepción de las habilidades en seleccionar contenidos televisivos adecuados a las edades de sus hijos/as. Esto es debido a que algunos/as padres y madres reconocen no poseer unas habilidades adecuadas a la hora de conocer si los contenidos que están visualizando con sus hijos/as son adecuados a su edad o transmiten valores no deseados. Dentro de la sensibilidad parental, como categoría de la investigación en competencias parentales vinculares, según Lafuente & Cantero (2015), se incluye conocer qué contenidos televisivos son adecuados para su edad, y que además puedan transmitir valores positivos, no contengan violencia, vocabulario inadecuado, ni fomenten la transmisión de roles de género machistas, etc. Con lo cual, es importante entrenar, reforzar y adquirir habilidades relacionadas con la selección de contenidos televisivos adecuados para ver con los/as hijos/as.

Respecto a las habilidades para compartir tiempo viendo la televisión con los/as hijos, la mayoría de padres y madres entienden que es importante compartir esos momentos y así lo hacen. Aunque hay que matizar que hay dos padres y dos madres del estudio que no ven la televisión con sus hijos/as, puesto que, actualmente prefieren estimular el desarrollo de sus hijos/as con otro tipo de actividades que no sean ver la televisión. También algunos/as padres y madres reconocen dejar a veces a sus hijos/as solos/as algunos momentos viendo la televisión cuando necesitan hacer otras tareas. Según Torres & Rodrigo (2014), mientras estos momentos estén dosificados (no sean de varias horas a diario), y siempre que los contenidos que estén visualizando los hijos/as sean adecuados a su edad, no penaliza su habilidad de compartir ese tiempo con sus hijos/as, siempre que lo habitual sea la práctica de compartir esos contenidos junto a sus hijos/as.

En las habilidades que tienen padres y madres en la dimensión de intereses, gustos, preferencias y aficiones compartidas con sus hijos/as, tras el análisis de los datos recogidos en la investigación, se observa que, todos/as los padres y las madres de la muestra ceden en gustos e intereses para pasar tiempo con sus hijos/as desde el afecto y el vínculo afectivo que tienen con ellos/as, mostrando además una fortaleza en sus

habilidades de empatía, así como en sus habilidades centradas en la atención y respuesta de las señales y demandas de sus hijos/as.

Todas las habilidades y las prácticas en el tiempo compartido, examinadas en este apartado, forman parte de sus competencias parentales de tipo vincular, pero no hay que olvidar que también se han desplegado el resto de competencias parentales a la hora de compartir el tiempo con sus hijos/as, como las protectoras (por ejemplo, para prevenirlos de cualquier daño), las reflexivas (por ejemplo, haciendo uso de su paciencia y su reflexión cuando comparten el tiempo con sus hijos/as) y las formativas (por ejemplo, a la hora de transmitir a sus hijos/as cualquier valor o conocimiento, aprovechando esos espacios lúdicos), que deberán estar integradas en sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo.

6.2.7. Habilidades y prácticas en el juego y la diversión. Sensibilidad parental y calidez emocional.

En este apartado, se van a observar y analizar las habilidades y prácticas que tienen los padres y madres participantes de la investigación acerca el juego y la diversión con sus hijos/as. Estas subcategorías (habilidades y prácticas sobre el juego y la diversión), se agrupan dentro de la sensibilidad parental y de la calidez emocional, como categorías de esta investigación en competencias parentales vinculares. Aunque también, se van a integrar en dichas subcategorías (acerca de las habilidades y prácticas en el juego y la diversión), el resto de categorías (mentalización e involucramiento parental), así como el resto de competencias parentales para el ejercicio parental positivo (formativas, protectoras y reflexivas). A continuación, se expondrán y discutirán los resultados obtenidos en la investigación. Presentando en primer lugar, diferentes visiones según varios autores, acerca del juego y de la diversión, así como las habilidades que deben poseer padres y madres en este campo. Aunque el juego es una dimensión importante en las habilidades y prácticas que padres y madres deben poseer en el tiempo compartido con sus hijos/as, se va a dedicar este subapartado a este componente debido a su interés e importancia en el campo de las competencias parentales de tipo vincular.

Jugar, según Ortega (1993), citado en Jiménez-Lagares & Muñoz (2014, p. 198), “es un factor de desarrollo como lo es el lenguaje”, es una necesidad principal y básica. Sobre la potencialidad del juego en los/as niños/as, Simón, Correa, Rodrigo & Rodríguez (2014), afirman que: “el juego, en cualquier estadio del desarrollo de los niños/as, es de especial interés, dado el potencial creativo que contiene” (p. 444). También concluyen que, “poner demasiado énfasis en el logro intelectual puede ser causa del empobrecimiento de la imaginación y una tendencia a mirar el juego como irrelevante para sus vidas” (p. 444). Siguiendo a Uzgiris & Raeff (1995), citados en Rodrigo & Acuña (2014), “el juego en sus diferentes versiones, juego con objetos, interpersonal o simbólico, tiene repercusiones importantes sobre el aprendizaje del significado cultural de los objetos, cómo negociar con los padres, cómo planificar las acciones conjuntas, el desarrollo del lenguaje, etc.” (p. 252). Lafuente & Cantero (2015), relacionan la sensibilidad parental con las habilidades que deben poseer padres y madres en saber escoger diferentes actividades y juegos para sus hijos/as:

La sensibilidad parental abarca atención a las señales y demandas del niño, interpretación adecuada de las mismas y respuesta ajustada e inmediata. Los progenitores más sensibles, al prestar mayor atención a sus hijos pueden tener un conocimiento más exacto de sus intereses y capacidades, lo que les ayudará a sacar mayor partido de las mismas y contribuirá a que el desarrollo cognitivo de sus hijos sea más favorable. La sensibilidad parental también supone acertar en las actividades, juegos, etc., que se proponen al niño/a. (p. 150)

A los padres y madres participantes de la investigación, se les pregunta en la entrevista: a qué juegan con sus hijos/as. En el juego, con los niños/as más pequeños según Lafuente & Cantero (2015), “la estimulación debe ser variada y bien dosificada, es decir, la clase de estimulación que sea más apropiada en cada nivel de edad y en cada circunstancia” (p. 151). Además, siguiendo a Crockenberg, (1983), citado en Lafuente & Cantero (2015), “para los más pequeños, la estimulación más contingente suele ser sonrisa y contacto visual” (p. 151).

Uno de los juegos característicos en los primeros años de vida, es el juego sensoriomotor, el cual, según Jiménez-Lagares & Muñoz (2014):

[...] es característico de los dos primeros años de vida y consiste en la práctica de los esquemas sensoriomotores a través de la repetición de conductas. Su evolución es un reflejo del pensamiento sensoriomotor. Incluye juegos de exploración visual y táctil, acciones motoras sobre el propio cuerpo (patalear, tocarse las manos, etc.) y acciones sobre el entorno (chapotear en el agua, tirar cosas, empujar un objeto, etc.). Algo antes del primer año los bebés se interesan por objetos y juguetes de respuesta (hacen ruido, se encienden luces...). En torno al año se divierten haciendo que las cosas funcionen y les gusta experimentar cambios en sus acciones sobre los objetos para producir efectos interesantes. (p. 199)

Un ejemplo de las habilidades en el fomento del juego, se muestra en la siguiente intervención de la Madre7 con su bebé, mostrando su potencialidad y fortaleza en sus habilidades y prácticas en el juego con su hijo:

“Juego a muchas cosas, a estar en la alfombra y que aprenda los sonidos, y que aprenda movilidad. Le cojo mucho en brazos y le hago ruidos... a esas cosas, ahora mismo a estimularle mucho”. (Madre7_9m)

Según Ortiz, Fuentes & López (2014), “alrededor de los 18 meses aparece el juego simbólico o de ficción, que consiste en utilizar un objeto o persona para representar algo que no es, como, por ejemplo, utilizar un palo como si fuera una cuchara [...]” (p. 172), Aunque el origen del juego simbólico, según otros autores, como Rodríguez & Moro (2002), lo sitúan hacia el fin del primer año de vida, Rodríguez & Moro (2002) afirman que, “la aparición, hacia el fin del primer año de vida, de los primeros símbolos, son una adquisición esencial en el desarrollo de los niños y de las niñas” (p. 325). En torno al primer año de vida, siguiendo con Rodríguez & Moro (2002), los niños y las niñas ya utilizan los objetos (como por ejemplo simulan hablar por teléfono con un auricular o una zapatilla) para representar algo, además, “los símbolos forman parte de una tupida red de significados que circula por debajo del lenguaje, y gracias a ellos los niños y las niñas ya

pueden comunicarse de una manera muy elaborada cuando aún no disponen de palabras” (p. 326). Sobre el juego simbólico, Harris (1992), afirma que éste juego ejerce un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de las emociones. Sobre la importancia del juego en el desarrollo de las emociones, Ortiz (2014), afirma que “el juego simbólico facilita el desarrollo emocional ayudando a los niños a acceder a sentimientos suprimidos y a afrontar muchas de las ansiedades y miedos de la vida cotidiana” (p. 106), por lo que el juego va a favorecer la capacidad de resiliencia.

Ortiz, Fuentes & López (2014), afirman que a raíz del juego simbólico, “los niños se interesan por los estados afectivos de los demás y los padres comienzan a explicar las causas de las emociones del niño y de otras personas” (p. 167), además de contribuir desarrollar la comprensión emocional, el juego simbólico, según afirman Ortiz, Fuentes & López (2014), “entre el segundo y el tercer año de vida gran parte de sus contenidos tiene que ver con estados afectivos” (p. 167), por lo que los padres y madres deben fomentar el juego simbólico a través de diferentes actividades, a través de sus habilidades y prácticas en el fomento del juego, utilizando las herramientas necesarias para llevarlo a cabo, ya que, según Ortiz, Fuentes & López (2014), “es la relación de apego la que brinda la principal oportunidad para su desarrollo”. En las siguientes intervenciones, se muestra como estos padres y madres fomentan el juego simbólico a través del estímulo, con diferentes actividades, y utilizando diferentes herramientas para ello:

“Jugamos a hacer música, a pintar, al escondite y a cosas que se inventa él. Por ejemplo, estuvimos el otro día recogiendo castañas y había que ponerlas en un árbol determinado, y otro día hicimos un pequeño bosquecito con ramitas que nos fuimos encontrando... y luego a leerle cuentos a los muñequitos, cosas así” (Madre2_18m)

“A muchas cosas... Jugamos al balón que le encanta, a sus coches, a los animales, con el carrito de la compra a hacer comidas imaginarias, con la guitarra y la batería a hacer un grupo de música, jugamos con la bicicleta, a encontrar castañas en El Retiro, jugamos a hacer figuras en la arena en el parque, a los muñecos, al escondite ...” (Padre2_18m)

Según se observa en ambas intervenciones, la Madre2 y el Padre2, muestran una potencialidad y fortaleza en sus habilidades y prácticas en el fomento del juego simbólico, fomentando en su hijo el desarrollo de la comprensión emocional, la identificación de estados afectivos y la capacidad de empatía. También se muestran habilidades para fomentar el juego sociodramático. En este tipo de juego, según Moreno (2014), “niños y niñas ejercitan la simulación y se proyectan en otras personalidades, lo que enriquece su mundo social y les permite actuar y experimentar con los adultos imitando sus roles” (p. 313). Además, siguiendo con Moreno (2014), este tipo de juegos “les ayuda a expresar sentimientos intensos, a resolver conflictos y a integrarlos entre las cosas que ya saben” (313), por ejemplo, según Moreno (2014) si a un niño le han puesto una inyección en el médico, en casa puede disfrutar poniendo inyecciones a sus muñecos. Algunos ejemplos de este tipo de juego pueden ser jugar a los médicos, a las casitas, a ser tenderos, etc.

Otro tipo de juegos, según Jiménez-Lagares & Muñoz (2014) y Moreno (2014), es el juego práctico o juego con movimiento (correr, saltar), que va a coordinar y a desarrollar

habilidades mentales y físicas. También, según estos mismos autores, son importantes los juegos de tipo rudo o desordenado (jugar a hacer cosquillas, a luchar, etc.), donde se incentivará la actividad física y el deporte. El juego rudo o desordenado, según Moreno (2014):

[...] ayuda a niños y niñas a descargar energía, lo que para algunos (sobre todo si tienen un elevado nivel de actividad), es una necesidad, además, a través de esta modalidad lúdica aprenden a controlar sentimientos e impulsos, a diferenciar entre lo real y lo que se aparenta (el juego debe parecer una pelea, pero sin ser una pelea) y a consolidar el sentimiento de filiación social y de cooperación. (p. 313)

Este tipo de juegos va a comenzar en la primera infancia y estará presente durante todo el ciclo vital con diferentes formatos. En la siguiente intervención, se muestra como el Padre1 utiliza sus habilidades en el juego, para interactuar y estimular a su hijo en diferentes tipos de juego (juegos con movimiento, juegos rudos, juegos constructivos, etc.), mostrando una potencialidad en sus habilidades y prácticas en el fomento de diferentes tipos de juego de acorde al momento evolutivo de su hijo:

“Como he dicho antes, pues a dibujar, a pintar, a hacernos cosquillas, a correr, a la plastilina, con los coches, bueno, y también un poco pues lo que se nos ocurra, me gusta inventar un juego, a él también se le ocurren muchas cosas y jugamos”. (Padre1_4a)

En algunas de las intervenciones de estos padres y madres, se aprecia como algunos juegos se realizan en casa, y otros fuera, como se muestra en la siguiente intervención:

“Con mi hijo en el parque jugamos a la pelota y al pilla-pilla y en el arenero, damos paseos por el campo y en bici y algunas veces patinamos. En casa pintamos y leemos, jugamos al escondite, hacemos rimas, escribimos recuerdos. Con mi hija en el parque jugamos en el arenero, tobogán, columpio. En casa a los coches, las construcciones, cocinitas, pintar, a leer, al escondite”. (Madre14_10m_4a)

En esta intervención de la Madre14, además de juegos constructivos (como pueden ser, según Moreno (2014), “hacer torres con bloques, puzles, dibujar” (p.313), juegos con movimiento, juego sociodramático, etc., también se muestran habilidades en el fomento de juegos verbales o lingüísticos, que según Moreno (2014), son juegos en los que se pueden realizar juegos de palabras, cuentos, canciones, trabalenguas, etc., y que estimulan también el desarrollo.

Según Ross & Howe (2009), citados en Cantón, Cortés & Cantón (2014), “el juego con los padres permite al niño experimentar con las emociones y adquirir conocimientos sobre las reglas de la interacción, estimulando su competencia social y emocional con los iguales, y prediciendo su popularidad” (p. 273). Por lo que son de suma importancia las habilidades y prácticas en el fomento del juego por parte de padres y madres. En la siguiente intervención, se muestra como la Madre3 fomenta el juego sociodramático, el juego simbólico, juegos de construcción, juegos al aire libre, etc., mostrando una potencialidad en sus habilidades y prácticas en la dimensión del juego:

“Pues, vamos al parque y jugamos por la arena, ella se monta en los columpios y por ejemplo es un poco miedosa y no se tira en el tobogán porque no le gusta, estamos intentando que lo supere pero no hay manera, en el resto de columpios si juega más, y luego en casa a todo un poco, a los doctores, a que estoy malita y ella me cura, a caperucita jugamos a que yo soy la abuelita y me trae una cestita o al revés con comiditas, a veces a las cocinitas, a hacer manualidades, le hago circuitos con la cinta mía de Pilates para que pase por la cinta”. (Madre3_2a)

Otra clase de juego es el juego constructivo, que según Jiménez-Lagares & Muñoz (2014) y Moreno (2014), va a combinar la actividad práctica y la actividad motora junto con una representación simbólica. Este tipo de juego consiste en crear una construcción siguiendo unas pautas o intentar resolver un problema. Los niños/as suelen comenzar con este tipo de juegos, según Jiménez-Lagares & Muñoz (2014), a partir del segundo año de vida y es bastante frecuente a partir del comienzo de la etapa preescolar. En la siguiente intervención, se muestra como el Padre6, además de fomentar juegos rudos y juegos de movimiento, fomenta en su hijo juegos constructivos:

“Juego a hacer estructuras que luego él me las tira. Juego a pillarle, juego a la pelota, a subirle al sofá a bajarlo, a cogerlo, le escondo cosas y él las va a coger, así nos pasamos la tarde”. (Padre6_2a)

Durante los dos primeros años de vida, según Ridaó & López (2014), emergen habilidades de representación de sí mismos y del mundo exterior. Una actividad importante, donde intervienen los sentidos y el movimiento y a la par se potencien las representaciones mentales es la estimulación a través de la manipulación de objetos cotidianos y de juguetes. De este modo, se van a poder estimular sus competencias de representación y simbólicas. Un ejemplo sería el refuerzo del concepto de permanencia del objeto (se pueden esconder objetos) para promocionar el desarrollo de la memoria, escondiendo objetos y luego pidiéndoles que los busquen. En la intervención del Padre6, éste estimula a su hijo, además, a través del refuerzo del concepto de permanencia del objeto, por lo que también se observa una potencialidad en sus habilidades y prácticas en el fomento del juego.

Otra clase de juegos, son aquellos juegos que estimulan la creatividad de niños y niñas, según Durán & Tébar (2004), “los padres pueden fomentar la realización de actividades que estimulen el sentido creativo de los hijos” (p. 181), algunos ejemplos de estas actividades para el desarrollo de la creatividad pueden ser pintar, recortar, jugar a modelar objetos con plastilina o con arcilla, inventar cuentos o juegos, etc. En la siguiente intervención, se muestra como la Madre11 fomenta la creatividad de su hija, estimulándola a través de diferentes actividades:

“Pintar, recortar, juego de casitas, puzles, leer cuentos, disfraces... Pero le gusta mucho como que hace tareas del cole. Recorta muy bien y desde muy pequeña, lo manipulativo se la da muy bien para lo pequeña que es”. (Madre11_4a)

Otro tipo de juegos que se suelen practicar desde los años preescolares, son los juegos de reglas, según Jiménez-Lagares & Muñoz (2014):

[...] niños y niñas se inician durante los años preescolares. Siendo frecuente que conciban las reglas como permanentes e inmutables, de manera que un desacuerdo en las mismas puede ser motivo de abandono. Más adelante aprenderán a concebir las reglas como un acuerdo, posible de ser modificado con el consenso de todos. Ocupa gran parte del tiempo de juego durante los años escolares. (p. 199)

En la siguiente intervención, la Madre12, comparte con sus hijos de 12 años juegos de reglas, como cartas o juegos de mesa:

“Pues a poco, la verdad, de jugar, a lo mejor a cartas, a algún juego de mesa, o a hacer un poco el tonto, porque no me voy a ir a jugar al fútbol con ellos”.
(Madre12_12a_12a)

Según Moreno (2014), es importante que padres y madres posean una plasticidad en sus habilidades y prácticas relacionadas con el juego para poder estimular e interactuar con sus hijos/as a través de diferentes tipos de juego en función de su ciclo evolutivo.

En el cuestionario que realizaron los padres y las madres acerca de sus prácticas de crianza contestaron a la pregunta: Mi hijo/a y yo dedicamos tiempo para jugar, dibujar y hacer cosas juntos, con el resultado de “siempre”, por parte de todos los padres y las madres. Al igual, en el segundo cuestionario acerca de las prácticas de crianza de sus parejas, contestaron a la pregunta: Mi hijo/a y mi pareja dedican tiempo para jugar, dibujar y hacer cosas juntos, con el mismo resultado, luego en ambos cuestionarios ambos miembros de la pareja contestaron que “siempre” dedican tiempo para jugar, dibujar y hacer cosas con sus hijos, coincidiendo también con las respuestas ofrecidas en la entrevista. Luego mediante esta triangulación metodológica se ha podido comprobar la veracidad de las respuestas de estos/as padres y madres de la muestra, siguiendo los criterios de confiabilidad de la investigación.

Tras el análisis de los datos recogidos en las diferentes intervenciones de los padres y las madres participantes de la investigación, se observan fortalezas en sus habilidades y prácticas a la hora de jugar y elegir los juegos para sus hijos e hijas, incentivando, desde que son pequeños la estimulación a través de diferentes tipos de juegos: como los juegos simbólicos y sociodramáticos; actividades al aire libre con juegos prácticos y juegos rudos; además de juegos de construcción; juegos verbales y juegos de reglas, mostrando una plasticidad en sus habilidades en función del momento evolutivo de sus hijos/as, ya que, el juego, según Moreno (2014), tiene un carácter de tipo evolutivo. Aun así, es importante un entrenamiento o refuerzo en habilidades para el estímulo de sus hijos/as a través de distintos tipos de juegos, conociendo su importancia para el desarrollo en sus diferentes ámbitos, por ejemplo: saber elegir y practicar diferentes juegos que puedan potenciar y estimular su desarrollo cognitivo, afectivo, social, lingüístico y moral; conocer las ventajas del juego para la interiorización de valores y normas; saber distinguir los tipos de juego que son estimulantes y agradables para los/as hijos/as, que conlleven un reconocimiento de logros y les estimulen a explorar el entorno; que les ayuden a reforzar sus habilidades sociales en las relaciones con su entorno ecológico (familia, iguales, etc.); que fomenten la capacidad de resiliencia, la comunicación y la confianza.

Estas habilidades que poseen padres y madres acerca del juego con sus hijos/as, se deberán llevar a la práctica desde el plano afectivo, emocional y empático. Utilizando como herramientas todas las variables incluidas en sus habilidades y prácticas en competencias parentales de tipo vincular e integrando el resto de competencias para el ejercicio parental positivo.

Otra de las habilidades que padres y madres deben llevar a la práctica es el desarrollar en sus hijos/as un buen sentido del humor. Este tipo de habilidades, según Franzini (2002) tienen una serie de ventajas como son, entre otras, fomentar la creatividad, reducir la ansiedad y la no menos importante, reforzar el vínculo afectivo con los/as hijos/as. Estimular el sentido del humor, según Franzini (2002), “es una parte del proceso de crianza de los hijos” (p. 8.). También, estas habilidades están íntimamente relacionadas con la capacidad de resiliencia o capacidad para anticipar los efectos adversos a los/as hijos/as, como afirman Barudy & Dantagnan (2005), una de las acciones preventivas basadas en los modelos de resiliencia es “favorecer las experiencias que promuevan la alegría y el humor” (p. 60). Además, uno de los procesos clave de la resiliencia familiar en la dimensión de los procesos comunicativos según Walsh (2004), citado en Martín, Tomás, Cabrera, Miranda & Rodrigo (2015), es la “claridad, coherencia y certeza en los mensajes de la familia, con una expresión emocional abierta, compartiendo emociones, tolerando las diferencias y usando el humor” (p. 53).

En la entrevista se les preguntó a padres y madres si se ríen con sus hijos/as de las cosas divertidas. Esta práctica está relacionada con la categoría de calidez emocional, “entendida como la capacidad parental para demostrar en forma consistente expresiones de afecto y buenos tratos al niño o niña” (Gómez & Muñoz, 2015, p. 7).

Los bebés recién nacidos, pronto empiezan a sonreír, según Lafuente & Cantero (2015), “las sonrisas iniciales del bebé no son más que una manifestación de una sensación interna de bienestar, que aparece cuando éste se encuentra satisfecho y libre de incomodidades”. (p. 95). Este reflejo no está relacionado con el sentido del humor. Pero como afirman Lafuente & Cantero (2015), “poco a poco el niño va dándose cuenta de los efectos que su sonrisa tiene sobre las personas de alrededor y aprende a utilizarla para desencadenar la interacción, surgiendo así la sonrisa de tipo social.” (p. 95). La sonrisa social, siguiendo con Lafuente & Cantero (2015), “necesita un refuerzo para consolidarse” (p.95). Según Hidalgo & Palacios (2014), “desde muy pronto, padres y madres tratan de promover en sus bebés las emociones positivas, al tiempo que procuran inhibir las negativas (se incita a los bebés a reír haciéndoles cosquillas)” (p. 276).

Es importante fomentar el sentido del humor en los hijos/as, ya que, según Carbelo & Jáuregui (2006):

El sentido del humor es un rasgo positivo porque hace que la persona que lo tiene puede experimentar la risa, el placer subjetivo asociado a ella, los diversos beneficios psico-físicos que puedan derivarse de ella, y la gratificación de hacer reír a los demás más frecuentemente. (p. 27)

Sobre la risa, Cortés (2014), afirma que, “es una expresión de una emoción positiva y de una activación intensa” (p. 109). Una de las habilidades que deben poseer padres y

madres, como se comentó antes es el estímulo del juego, ya que existe una relación íntima entre la risa y el juego como afirman Carbelo & Jáuregui (2006):

[...] quienes más se ríen son los niños, y cuando más ríen es también precisamente durante el juego. El juego estimula la risa. La risa, o más bien la recompensa emocional del placer que proporciona, estimula el juego. Y el juego, una práctica de futuras competencias, permite ir creciendo y desarrollándose como persona y miembro de la sociedad. (p. 27)

En las siguientes intervenciones, se muestra como los/as hijos/as de los miembros participantes de la muestra se suelen reír mucho, y estos padres/madres suelen reírse con ellos:

“Sí, sí sí. Si la niña se ríe mucho de las cosas y nos reímos”. (Padre3_2a)

“Sí, además nos reímos mucho con él porque es muy simpático”. (Madre6_2a)

Según Jáuregui & Fernández (2009), los niños más pequeños se pueden reír de las cosas divertidas con sus padres/madres, “cuando reconocen una infracción a las reglas sociales” (p. 206), por ejemplo, “cuando ven a un adulto hacer cosas de niño, como andar a gatas, entienden que ciertas cosas son de adultos y otras de niños, y que si se violan estas normas, resulta muy divertido” (p. 206). Hay muchas acciones que les provocan risa, como “coger el tenedor por el lado equivocado, dibujar a mamá con tres brazos, meter el pie en una caja diciendo que es un zapato, etc. Por lo que el humor y el aprendizaje están unidos por naturaleza.” (Jáuregui & Fernández, 2009, p. 207). Desde este punto de vista, se pueden integrar las competencias parentales formativas en las competencias parentales de tipo vincular.

Hay que tener en cuenta, que “el humor es una de las claves más importantes en la creación y el desarrollo de la cercanía, la intimidad, y la confianza interpersonal” (Jáuregui & Fernández, 2009, p. 209). Por lo que reírse con los niños de las cosas divertidas les provocará un acercamiento mayor a sus padres/madres, reforzando el vínculo que tienen con ellos/as. Esta cercanía que va a producir el humor, según Jáuregui & Fernández (2009), va a contribuir a “otro de los efectos conocidos del humor: su capacidad para potenciar la eficacia comunicativa” (p. 211). Por otro lado, según Jáuregui & Fernández (2009), “una de las consecuencias emocionales de la risa es la reducción de la ira, y este efecto tiene el potencial de reducir las tensiones y la hostilidad interpersonales” (p. 210). Por lo que, se pueden integrar también las habilidades y prácticas en competencias parentales reflexivas dentro de las competencias parentales vinculares. En la siguiente intervención se muestra como la Madre5, se ríe con sus hijos/as de las cosas divertidas y también de las no divertidas:

“Sí, y las no divertidas también, hay que buscar un punto divertido a todo”. (Madre5_4a_7a)

Todos los padres y las madres participantes de la investigación mostraron en sus intervenciones que se ríen con sus hijos de las cosas divertidas, y conciben la risa y el humor como algo positivo:

“Sí, sí, reírse juntos sí, si nos reímos de cosas, a veces no nos reímos en el mismo nivel, con la misma intensidad, pero nos reímos juntos”. (Madre1_4a)

“Sí. Nos reímos todos juntos, aunque me gustaría que nos riéramos más”. (Madre14_10m_4a)

Hay que matizar que reírse de las cosas divertidas, no es reírse de algunas situaciones no agradables o de las personas por alguna singularidad que ellos perciban y que puedan provocar un malestar a dichas personas. Según Carbelo & Jáuregui (2006), hay que explicarles que eso puede ser cruel, trágico y hostil para determinadas personas, por lo que no se puede incluir en el humor ese tipo de risa hostil o agresiva, sino que el humor debe ser positivo, con buena intención y sin ofender a las personas. Por eso es importante fomentar el valor del respeto en los/as hijos/as, con el objetivo de no utilizar el humor y las risas para ofender a las personas, esto debe realizarse a través de las habilidades que poseen padres y madres en la empatía y en el reconocimiento e identificación de las emociones. Por lo que también se integrarán las competencias parentales protectoras dentro de las competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo.

Se puede concluir que, reírse con los hijos/as de las cosas divertidas va a reforzar positivamente el vínculo con sus padres/madres, va a favorecer su capacidad de resiliencia, va a fomentar la confianza, las emociones positivas, la eficacia comunicativa, la empatía, así como el desarrollo de los/as niños/as en diferentes ámbitos.

En el cuestionario que rellenaron, contestaron a la misma pregunta que en la entrevista (Con mi hijo/a, nos reímos juntos de las cosas divertidas). La respuesta que marcaron todos los padres y madres fue que “siempre” o “casi siempre” se ríen de las cosas divertidas con sus hijos/as, coincidiendo con las respuestas que dieron en la entrevista.

En el segundo cuestionario acerca de las prácticas de crianza que tienen sus parejas, ante la pregunta: “Mi pareja y mi hijo/a se ríen juntos de las cosas divertidas”, los resultados fueron idénticos al primer cuestionario de sus parejas respectivas (es decir, contestaron “siempre” o “casi siempre”), así como a las respuestas correspondientes de las entrevistas, con lo cual se triangularon positivamente sus respuestas, confirmando su veracidad.

Tras analizar los diferentes datos recogidos, en la entrevista, cuestionarios, con las observaciones y el taller, se percibe que, los padres y las madres de participantes de la investigación, llevan a la práctica de manera general el compartir momentos divertidos con sus hijos/as, fomentando el humor y la risa. Con lo cual se destaca una fortaleza en esta práctica. Respecto al fomento del humor para compartir momentos divertidos, padres y madres de la muestra también muestran una fortaleza y una potencialidad. Aun así, se puede reforzar o entrenar esta habilidad, mediante cursos, talleres, etc., para llevar a la práctica esta categoría de calidez emocional en su variable del sentido del humor y la diversión dentro de sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. De esta manera se reforzará de manera más positiva el vínculo con sus hijos/as, se fomentará la confianza, la comunicación, la empatía, el reconocimiento y la identificación de emociones, así como el resto de dimensiones relacionadas con sus habilidades y prácticas en competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. Por último, como conclusión, se observa que se van a integrar en esta

dimensión del humor y la diversión a través de la risa, todas las categorías de las competencias parentales vinculares, así como el resto de competencias parentales (formativas, protectoras y reflexivas), además de integrar las diferentes teorías relacionadas con estas competencias parentales vinculares (apego, resiliencia, etc.)

6.2.8. Habilidades y prácticas centradas en la atención y respuesta de las señales y demandas de los hijos. Sensibilidad parental.

En este apartado se van a observar y discutir las habilidades y las prácticas sobre la atención y la respuesta de las señales y de las demandas de los hijos/as por parte de los/as padres y madres participantes en la investigación. Estas habilidades y prácticas se incluyen dentro de la categoría de sensibilidad parental en esta investigación sobre competencias parentales de tipo vincular. La sensibilidad parental, según Lafuente & Cantero (2015):

[...]abarca atención a las señales y demandas del niño, interpretación adecuada de las mismas y respuesta ajustada e inmediata. Los progenitores más sensibles, al prestar mayor atención a sus hijos pueden tener un conocimiento más exacto de sus intereses y capacidades, lo que les ayudará a sacar mayor partido de las mismas y contribuirá a que el desarrollo cognitivo de sus hijos sea más favorable. (p. 150)

En la entrevista se pregunta a padres y madres si sus hijos/as van a buscarlos cuando están estresados para que les ayuden a calmarse.

Una de las señales principales de los/as hijos/as hacia sus figuras principales de apego, se da cuando están estresados, para que padres y madres, ante esa señal, les ayuden a calmarse. El apego en los bebés, siguiendo a Lafuente & Cantero (2015):

[...] se pone de manifiesto cuando se observa que el niño le otorga un trato especial preferente a una persona en particular (la madre o cuidador principal). Desea claramente su proximidad más que la de ningún otro (la sigue, la busca cuando está estresado, esconde el rostro en su regazo, se abraza a ella), y la busca activamente gracias a sus posibilidades de locomoción, ajustando sus movimientos a los de ella para mantenerla; muestra cierta ansiedad cuando ella se ausenta (llora, protesta de algún modo) y se alegra cuando regresa (sonríe, le tiende los brazos o emite sonidos placenteros); si necesita consuelo, lo busca de forma preferente en ella, que constituye además su apoyo o base de seguridad para iniciar la exploración de entornos poco familiares, o admitir alguna clase de interacción con personas desconocidas. (p. 112)

En la siguiente intervención se muestra como el bebé del Padre9, ante situaciones de ansiedad acude a él, manifestando una preferencia de consuelo a sus figuras principales de apego:

“Sí. Sí necesita que la cojamos en brazos cuando no está tranquila”. (Padre9_9m)

Las causas del estrés en los/as niños/as pueden ser diversas, en esta investigación en competencias parentales vinculares cuando se habla de estrés, se va a hacer referencia al

estrés del niño ante sucesos normales en su vida, por ejemplo, como afirman Durán & Ochando (2004), “los niños deben afrontar el estrés de sucesos normales, como mudarse de casa, entrar en la guardería, o las molestias ocasionadas por no conseguir un deseo y menos un capricho” (p. 128). También, según Bueno (2004), el cansancio por no dormir las horas suficientes, puede provocar en los/as niños/as algún capítulo de ansiedad o estrés. Es importante, según Durán & Ochando (2004), que padres y madres posean habilidades para “aprender a reconocer e interpretar las reacciones de sus hijos ante el estrés” (p. 128), además de “proporcionar un apoyo cálido y seguro para restablecer su confianza en sí mismo” (p. 128). En la siguiente intervención, la Madre6, reconoce la reacción de su hijo ante el estrés, que es abrazándole la pierna, además siempre acude a ella o a su padre cuando está estresado:

“Sí, porque normalmente viene te abraza a la pierna, y cuando está estresado o cansado siempre nos reclama”. (Madre6_2a)

Ortiz, Fuentes & López (2014), hablan de algunas técnicas para aliviar las tensiones de sus hijos/as favoreciendo estados emocionales positivos:

La respuesta moduladora materna no sólo regula el estado emocional de los niños; también les ayuda a tolerar y a afrontar niveles de tensión cada vez más elevados, promueve en ellos la sensación de control de los propios estados emocionales y les enseña estrategias de regulación. Las madres utilizan la distracción (dirigen y mantienen la atención de los niños hacia diversos objetos) para favorecer estados emocionales positivos y reducir los negativos y esta regulación se interioriza como estrategia autorreguladora que los niños pueden utilizar individualmente en situaciones de estrés moderado. (p. 170)

Los niños y las niñas, cuando hay un vínculo afectivo estable, y se ha desarrollado una seguridad en el apego con sus progenitores, acuden a ellos/as cuando están estresados para tener un consuelo. Según Palacios & Hidalgo (2014), cuando los niños y las niñas “se ven desbordados por emociones negativas piden ayuda a otras personas. Hasta los 6-7 años, aproximadamente, los padres son la principal fuente de consuelo y apoyo a que se recurre en estas situaciones” (p. 371). Por tanto, padres y madres, deben poseer o adquirir habilidades para saber cómo reducir ese estrés en sus hijos/as y llevarlo a la práctica. Ese consuelo se puede manifestar, según Durán & Ochando (2004): “a través de la calidez emocional, proporcionando un apoyo cálido; ayudando al niño, con explicaciones ajustadas y claras, a darles significados a los sucesos y a las circunstancias” (p. 128). Es decir, a través del afecto, la comunicación positiva, el reconocimiento y la identificación de emociones y la empatía.

En las intervenciones de estos padres y madres de la investigación, la mayoría han contestado de manera positiva a la pregunta sobre si sus hijos/as acuden a ellos cuando están estresados para que les ayuden a calmarse, a excepción de dos casos, en los cuales manifiestan que su hijo/a algunas veces tiene una preferencia con uno de los progenitores para que le calme ante el estrés o la ansiedad, como se muestra en las siguientes intervenciones:

“Pues sí, si la situación lo que hace es que se estrese o se enfade con su madre pues viene a su padre a que la coja, la calme, la tranquilice, cosas que a ella le tranquilice y si es con el padre tiende a hacer lo mismo con la madre”. (Padre3_2a)

“Yo creo que no, la pequeña a lo mejor un poco más, pero el mayor busca más a su padre”. (Madre5_4a_7a)

En el cuestionario acerca de las prácticas de crianza en competencias parentales vinculares que se les pasó, respondieron a la misma pregunta que se les planteó en la entrevista (Cuando mi hijo/a está estresado, me busca para que lo ayude a calmarse), y, mayoritariamente contestaron que “siempre” o “casi siempre”, los hijos/as acuden a ellos cuando están estresados, a excepción de dos parejas, en las cuales sus hijos/as suelen acudir más a uno de los progenitores que a otro, por lo que contestaron “a veces”.

En los cuestionarios sobre las prácticas de crianza de cada pareja respectiva, la respuesta mayoritariamente fue, al igual que en el otro cuestionario que “siempre” o “casi siempre” sus hijos/as van a buscar a su pareja cuando están estresados. Hubo dos casos, en los que uno de los progenitores contestó que “a veces” el niño va a buscar a su pareja cuando está estresado, coincidiendo su respuesta con la respuesta de su pareja en su cuestionario, como con la respuesta ofrecida en la entrevista. Por lo que, mediante estos dos cuestionarios y las respuestas de las entrevistas, se triangularon todos los datos de manera positiva ajustándose a los criterios de confiabilidad de la investigación, comprobando la veracidad de las respuestas de estos/as padres y madres participantes en la investigación.

A continuación, se les preguntó a padres y madres si responden a sus hijos/as de manera rápida cuando piden su atención. Estas habilidades y prácticas están relacionadas con la sensibilidad parental, como categoría central de la investigación en competencias parentales de tipo vincular. López & Cantero (2014), afirman que, “desde la teoría del apego, los padres, deben percibir, interpretar, responder, contingente y coherentemente a las demandas de los hijos” (p. 357). Es decir, es de suma importancia en el refuerzo del vínculo y para favorecer una seguridad en el apego de sus hijos/as, que padres y madres posean este tipo de habilidades para responder a sus hijos cuando pidan su atención y las lleven a la práctica. Sobre atender las demandas de los/as hijos/as, López & Cantero (2014) afirman que:

Los padres deben responder contingentemente a las demandas de los hijos. Los niños, especialmente los más pequeños, no tienen un concepto del tiempo que les permita aplazar la respuesta. Necesitan recibir la respuesta pronto para poder establecer una relación entre la petición y la respuesta de los padres. De lo contrario no adquirirán confianza en sí mismos ni en los padres y aprenderán que no tienen ningún control sobre los demás. (p. 357)

Los padres y las madres, según López & Cantero (2014), “deben percibir las peticiones de los hijos. Por ello deben estar en actitud de escucha, observar atentamente a sus hijos y estar sensorialmente cerca de ellos numerosas horas del día” (p. 357). Es decir, los niños no solamente tienen unas necesidades de tipo biológico, sino también necesitan afecto, además de necesidades sociales. Los niños, según López & Cantero (2014), “necesitan

ser tocados, abrazados, mirados y tantas otras cosas que les encantan, y piden continuamente, como el que se les cante, se les cuente cuentos, etc.” (p. 357)

En la siguiente intervención, el Padre2 manifiesta que su hijo está continuamente demandando su atención, y le responde de manera rápida, aunque no todas las veces que él quisiera:

“Lo intento, es difícil, porque está constantemente pidiéndolo, y muchas veces me da rabia, pero yo diría que en un elevadísimo número lo consigo”. (Padre2_18m)

Es importante que los padres sepan interpretar las demandas de sus hijos de manera correcta, para ello, según López & Cantero (2014), “es necesario conocer a los propios hijos, observarlos atentamente y tener en cuenta cómo se encuentran cuando les ofrecemos una u otra cosa” (p. 357). También hay que tener en cuenta, siguiendo con estos mismos autores, que “la atención, solicitud en la respuesta y la observación de los resultados permitirán a los padres aprender lo que en realidad quieren y desean sus hijos” (p. 357). También hay que tener en cuenta para saber interpretar las demandas de los hijos, según López & Cantero (2014), “que los padres se pongan en actitud de escucha en lugar de prejuzgar lo que necesitan, ellos lo van a manifestar de mil formas diferentes y nos van a indicar si nuestra respuesta es la adecuada” (p. 357). Los/as padres y madres en muchas ocasiones, ya sea por tener muchas tareas pendientes de casa o del trabajo, o, en otros casos porque están hablando por teléfono o viendo la televisión, o porque vienen muy cansados/as del trabajo, o han tenido un día duro, no responden a sus hijos/as cuando piden su atención. En la siguiente intervención, se observa, como la Madre1, atiende a las demandas de su hijo, pero, a veces, debido al cansancio no está en actitud de escucha:

“A veces sí, otras veces estoy en la habitación y me pregunta muchas veces y hasta que no le respondes como él quiere no para de pedir tu atención, a veces estoy cansada y me habla y no sé de qué me habla”. (Madre1_4a)

En esta intervención de la Madre1 no se muestra una debilidad, ya que, como dicen López & Cantero (2014), “a medida que van siendo mayores, pueden aplazarse las respuestas si no se considera el momento adecuado” (p. 357). Este aplazamiento de las respuestas ante las demandas de los niños se ve reflejada en varias de las intervenciones de los padres y madres de la investigación, pero, lo que sí es importante, según López & Cantero (2014), es explicar las razones de porqué las respuestas se han retrasado, “incluso aunque éstas no sean entendidas del todo por los niños. Las explicaciones son entendidas poco a poco por éstos y obligan a los padres a tener buenas razones para posponer sus respuestas” (p. 357), como muestran el Padre3 y la Madre3, en sus intervenciones:

“Depende del tipo de atención que necesite, si es algo fuerte pues sí, si no pues le digo espérate que estoy haciendo esto y ahora voy”. (Madre3_2a)

“Intento, depende de la situación, pero hay veces que intento que ella entienda que la solicitud de algo no tiene que ser una actitud inmediata de quiero esto, o me tienes que..., hay días que intento que sea consciente de que si estoy haciendo algo tiene que esperar para ser atendida”. (Padre3_2a)

Las peticiones deben ser respondidas por los padres, según López & Cantero (2014), “no basta con percibir e interpretar bien las demandas, es necesario responder a ellas porque los niños así lo necesitan” (p. 357). La Madre 11, siempre atiende las peticiones de su hija, aunque reconoce que no sabe si siempre las respuestas que le da es la más acertada:

“Sí, la respuesta no sé si siempre será la acertada pero siempre la atiendo de manera inmediata”. (Madre 11_4a)

Hay que tener en cuenta, según afirman López & Cantero (2014), que, si no se responde a dichas demandas, “los niños aprenderán que no sirven de nada sus peticiones y que los adultos no están disponibles ni son accesibles, es decir, que no les sirven para satisfacer sus necesidades” (p. 357)

También es importante, según López & Cantero (2014) que los padres y las madres “sean coherentes en sus conductas con el niño” (p. 357), es decir, las situaciones semejantes se deberían afrontar de manera similar, de esta manera, siguiendo con estos autores “los hijos se podrán hacer una idea segura y estable de la relación con sus padres” (p. 357). Esta coherencia se debe manifestar siempre, pero de manera muy especial, según López & Cantero (2014), “cuando hay conflicto entre lo que el niño desea y lo que considera adecuado el adulto. En este sentido es fundamental que los padres no cometan el error de fomentar las rabietas de los niños cediendo a ellas de manera arbitraria e imprevisible” (p. 358). Es importante para que padres y madres no pierdan la paciencia ante las demandas de atención de sus hijos/as que puedan generar conflictos, para lo cual, tendrán que utilizar sus competencias parentales reflexivas integradas en las competencias parentales de tipo vincular.

Otras veces los niños/as piden la atención a sus padres y madres, por cosas que para ellos/as son muy importantes, como haber logrado terminar un puzle, haber terminado la tarea, etc. En esos casos, padres y madres, tienen que tener habilidades de empatía, de reconocimiento de emociones y logros, dándole la importancia que eso tiene para ellos. Pueden exigir también atención para contarles algo que han visto en la calle, en el colegio o en la televisión (hoy han hecho un mural, ha sido el cumpleaños de un compañero/a, etc.) o incluso contar algo malo que le haya sucedido en la Escuela Infantil o en el Colegio (le han castigado, le ha pegado un compañero/a, etc.). En esos casos, es de suma importancia tanto para ellos/as, como para sus padres y madres, atenderlos de una manera rápida y a la vez sensible. Sentarse con ellos y tener una comunicación cálida, con muestras de afecto y comprensión, para que ellos perciban esa proximidad a sus figuras de apego y así puedan explicar con toda confianza la situación vivida de manera distendida. De esta manera se reforzará mucho más la confianza y el vínculo, a través de todas las habilidades que poseen padres y madres en las cuatro categorías principales de sus competencias parentales de tipo vincular (mentalización, sensibilidad parental, calidez emocional e involucramiento parental), integrando a su vez sus habilidades en resto de competencias parentales (protectoras, formativas y reflexivas) dentro de dichas competencias vinculares para el ejercicio positivo de la parentalidad.

Las habilidades y prácticas de los padres en la respuesta a sus hijos/as cuando éstos piden su atención se observaron también a través de los cuestionarios, donde padres y madres contestaron que “a veces” o “casi siempre” responden rápidamente a sus hijos/as cuando

estos piden su atención. Con idéntico resultado en las respuestas que dieron en el cuestionario acerca de las prácticas de crianza de sus parejas. Con lo que, a través de la triangulación de sus respuestas en sendos cuestionarios, contrastadas con las ofrecidas en las entrevistas, fueron validadas de manera positiva, siguiendo los criterios de confiabilidad de la investigación, aprobando la veracidad de sus respuestas.

Dentro de las habilidades y prácticas en la categoría de sensibilidad parental, centradas en la atención y respuesta de las señales y demandas de los/as hijos/as, se preguntó a los padres y a las madres de la muestra, si ayudan a calmarse a sus hijos/as cuando lloran o se enfadan, y si esto ocurre con frecuencia.

Para asegurar el apego de los bebés con sus padres y madres, éstos deben calmar a sus hijos/as cuando lloren, se irriten o se enfaden. Según Lafuente & Cantero, (2015), “varios estudios sobre la intensidad del vínculo ponen de relieve que satisfacer las necesidades de alimentación e higiene de los niños no es suficiente para conseguir un desarrollo normal o para convertirse en una figura de apego importante” (p.46). Como afirman Schaffer & Emerson (1964), citados en Lafuente & Cantero (2015):

[...] se descubre que, cuanto más rápidamente responde la madre al llanto del bebé y cuanto más intensa es la interacción que entabla con él, mayor es la intensidad con la que el niño se apega a ella. En consecuencia, una persona que responda rápidamente al llanto del bebé, aunque no le brinde cuidados físicos, puede ser elegida como figura de apego, mientras que otra que proporcione esos cuidados, pero que no tenga capacidad de respuesta social, no será seleccionada como tal. (p. 46)

Schaffer & Emerson (2014), citado en Lafuente & Cantero (2015), observaron también que “el bebé puede vincularse con más intensidad a una persona con la que pasa pocas horas que a otra con la que pasa muchas horas” (p. 46). Es decir, si existe un cuidador/a que permanezca muchas horas con el bebé, satisfaciendo sus necesidades de alimento e higiene, pero que no interactúe con él de una manera socioafectiva, y otro cuidador que pase muy poco tiempo con el bebé, pero entable un tipo de interacción socioafectiva intensa cuando se encuentra a su lado, el/la niño/a se mostrará más apegado a ese segundo cuidador que al primero.

En la formación del primer apego, por definición, tienen que existir unas interacciones “privilegiadas” entre padres y madres con sus bebés. Ya que, como afirman Lafuente & Cantero (2015):

Todas estas evidencias perfilan un vínculo nutrido por la savia emocional de las caricias, la sonrisa, el habla maternal, las conductas para tranquilizar y reconfortar o la compañía, que tejen un lazo más sólido y resistente que la mera satisfacción de las necesidades fisiológicas. (p. 46-47)

Lafuente & Cantero (2015), afirman también que, “durante el primer año de vida, mientras el niño aún no habla, el llanto es el mejor recurso para reclamar sus necesidades, sirviendo de estímulo para frecuentes interacciones” (p. 96). En la siguiente intervención, así como en el resto de intervenciones de padres y madres con bebés de menos de un año, padres y madres ayudan a calmar a sus hijos/as cuando lloran o se enfadan:

“Sí. Ocurre con frecuencia que yo le ayude, siempre que pasa, acudo a ayudarle”.
(Madre7_9m)

Hasta que los niños/as comienzan a hablar, padres y madres deben tener habilidades para saber identificar e interpretar las señales de sus hijos/as. El llanto en los más pequeños es una de esas señales que los padres y las madres deben ayudar a calmar. Primero poseyendo o adquiriendo habilidades para saber identificar el tipo de llanto. Según Lafuente & Cantero (2015), padres y madres deben tener habilidades para saber reconocer si es un llanto porque tienen sueño o están cansados, tienen hambre, tienen frío o calor, tienen algún tipo de dolor, están estresados, o simplemente porque sus padres y madres no están próximos a ellos. Para poder ayudar a calmar a los niños/as ante esas señales, aparte de las habilidades que deban tener padres y madres en esas competencias parentales vinculares, se han de llevar a la práctica. Por ejemplo, ante el llanto por hambre, darles el pecho o el biberón para calmarles, etc. Pero siempre utilizando sus prácticas afectivas (besarle, agarrarle de la mano, mirarle y hablarle con afecto) para calmar ese llanto. En definitiva, llevar a la práctica todas las habilidades en sensibilidad parental como categoría de esta investigación en competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. Esto, va a favorecer el refuerzo del vínculo y fomentará el apego seguro con el bebé.

En la siguiente intervención la Madre2, muestra sus habilidades y prácticas ante el llanto de su hijo, interpretando sus señales y comunicándose con él para que reflexione acerca de su llanto:

“Le intento calmar. A ver... depende... si es un llorón al que yo le puedo intentar calmar lo hago. Si es un llorón que necesite reflexionar porque está llorando... le hago saber que está llorando y que piense en la necesidad de llorar o no”.
(Madre2_18m)

Otra de las señales de atención de los/as hijos/as hacia los padres/madres es el enfado, el cual, según Muñoz & Jiménez-Lagares (2014), “es la capacidad para expresar emociones negativas, es una conducta funcional que prepara al cuerpo fisiológica y físicamente para iniciar actividades instrumentales y de autoprotección” (p. 187). Hay que tener en cuenta que, según Muñoz & Jiménez-Lagares (2014), “el enfado está presente desde el primer mes de vida, pero irá transformándose a lo largo de estos primeros momentos desde la simple expresión de malestar a la expresión de conflicto con el mundo, con uno mismo o con los demás” (p.187). Según Durán & Tébar (2004), los padres y las madres deben ayudar a sus hijos a tolerar las frustraciones, hay que enseñarles desde que son pequeños que no siempre se puede conseguir lo que se quiere. Un ejemplo, siguiendo a Durán & Tébar (2004), es cuando los/as niños/as quieren que sus padres/madres les compren algún capricho (una chuchería, un juguete, etc.) y los padres entienden que no es beneficioso para ellos/as, en este caso:

[...] el niño debe aprender a no reaccionar bruscamente con una rabieta. Si el enfado se produce y deriva en berrinche y los padres ceden ante él, lo que está aprendiendo el niño es que necesitará una rabieta, y quizás cada vez más grande y durante más tiempo para conseguir lo que quiere. (Durán & Tébar, 2004, p. 177).

Ejemplos de estos enfados por frustración pueden ser: no poder coger un objeto que desean; cuando están en el parque y les quieren quitar los juguetes a otros niños/as y sus padres o sus madres no se lo permiten; cuando no quiere comer; cuando están cansados; cuando no quieren dormirse porque quieren jugar, ver la televisión o que les cuenten cuentos toda la noche, etc.; cuando quieren hacer muchas cosas solos que no deben (como cruzar la calle solos), etc. En la siguiente intervención, la Madre4, cuenta cómo ayuda a calmar a su hijo cuando está enfadado o cuando llora, aunque es consciente que está en una edad (16 meses) donde las rabietas van en incremento:

“Sí, le ayudo a calmarse. No es un niño que se enfade mucho, pero bueno sí que está en una edad que cada vez esto va a ir más en incremento, cada vez van a ser más fuertes las rabietas. Yo siempre le ayudo a calmarse y se calma muy rápido”.
(Madre4_16m)

No son pocos los autores que aconsejan estrategias para calmar a los/as niños/as cuando están con una rabieta. Según Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez, (2015) “el ejercicio de la parentalidad positiva plantea varias estrategias correctivas muy válidas, como ignorar un comportamiento inadecuado para conseguir su extinción, entre otras posibilidades” (p. 30). Los padres y las madres, según López & Cantero (2014), “deben resolver de forma eficaz los conflictos de conducta que le plantean los niños” (p. 358). Estos autores, proponen una secuencia para ayudar a la gestión de conflictos de conducta de los/as niños/as, cuando las demandas de éstos no son las más adecuadas:

- Inicio de la petición de la demanda del hijo/a: la figura de apego escucha la demanda y decide si debe responderla o no, dependiendo de si es socialmente adecuada o si considera que ya la ha satisfecho suficientemente.
- A partir de la decisión del adulto se pueden dar dos situaciones:
 - No hay conflicto porque el adulto decide satisfacer la petición del niño
 - Se crea un conflicto porque decide no satisfacer dicha petición.
 - En este caso, si el adulto decide no satisfacer la petición o esta no ha sido escuchada, lo normal es que el niño inicie alguna forma de protesta (berrinche, llanto, rabieta, pataleta, etc.). En este caso se aconseja a las figuras de apego que vuelvan a escuchar-interpretar al niño y a replantearse si han decidido bien, puesto que a veces los adultos reaccionamos precipitadamente, con comodidad o incluso erróneamente a las peticiones de los niños. (Por ejemplo, si le piden ir a una excursión con el colegio y el padre le dice que no, sin pensarlo).
 - A partir de esta decisión del adulto, vuelven a darse dos situaciones nuevamente:
 - No hay conflicto porque el adulto después de escuchar-interpretar y reflexionar, decide satisfacer la petición del niño.

- Se crea un conflicto porque no desea satisfacerla.
 - Si decide no satisfacer la demanda, el niño iniciará alguna forma de protesta aún más fuerte. En este momento se recomienda a las figuras de apego que mantengan su decisión y no la cambien, demostrando al niño que prolongar su protesta o recurrir a rabietas fuertes no le será premiado. (López & Cantero, 2014, p. 358)

Siguiendo la secuencia de López & Cantero (2014), se pretende enseñar a los/as hijos/as que se pueden hacer peticiones, que van a ser escuchadas por sus padres/madres, que van a hacer un esfuerzo por interpretarlas de manera adecuada y responderán a ellas, que van a poder protestar y que se revise esa decisión, pero que una vez que la decisión se hace firme, va a ser inútil recurrir a otro tipo de protestas más fuertes y prolongadas.

En la siguiente intervención el Padre3, ayuda a calmar a su hija cuando llora o se enfada, se observa que este padre, ayuda a su hija a tolerar su frustración, mostrando su potencialidad en estas habilidades y prácticas centradas en la atención y respuesta de las señales y demandas de su hija:

“Sí, con frecuencia sí. Porque todos los días o casi todos los días hay una situación en la que haya que calmarla y sí que acudo. Igual no inmediatamente, igual la dejo que ella se frustre, llore, porque confío que es normal y llega un momento en que acudo a calmarla. Pero si dura cierto tiempo, sí que acudo a calmarla. Si es una rabieta de 10 segundos, no estoy ahí continuamente para evitar que llore, considero que llorar es algo natural”. (Padre3_2a)

López & Cantero (2014), afirman que, siguiendo su secuencia:

[...] crearemos niños confiados en sus capacidades relacionales, pero socialmente adaptados, pero si los padres/madres ceden a todas sus demandas cuando entran en fase de enfados y rabietas, enseñaremos a los niños que cuanto más fuerte protesten y más tiempo mantengan la protesta, más posibilidades tienen de conseguir lo que quieren y niños desorientados que no saben cómo relacionarse con sus padres porque no es posible prever cómo van a reaccionar. (p. 358)

En la siguiente intervención, se observa la potencialidad y la fortaleza en sus habilidades y prácticas centradas en la atención y respuesta de las señales y demandas de su hija, ante el llanto y la gestión de conflictos, esta madre, a través de una comunicación positiva, fomenta en su hija habilidades para saber tolerar la frustración:

“Sí, sí que ocurre con frecuencia. Porque ahora está en una época que no le puedes decir que no, todo lo que le contraríes se pone a llorar, le molesta o grita.

Normalmente la consuelo y la digo, yo lo siento, no me gusta que te enfades, pero no tienes razón o no se puede hacer, y bueno... pues llora". (Madre3_2a)

Otra de las causas del llanto en los/as niños/as, está relacionada con las competencias parentales de tipo protector. Muchas veces los/as niños/as pueden hacerse daño. Por ejemplo, se pueden caer o tropezar, se pueden dar un golpe con algún objeto cuando van corriendo, se pueden resbalar, etc. En ese momento de dolor para los/as hijos/as, según Durán & Tébar (2004), padres y madres, además de poseer sus habilidades en competencias parentales protectoras y llevarlas a la práctica, para curar las heridas o los golpes que se hayan podido hacer sus hijos/as, deben integrar este tipo de competencias en las prácticas afectivas en sus competencias parentales vinculares, además de sus habilidades en el reconocimiento y la identificación de emociones, así como la empatía, ya que, a veces, unas palabras afectuosas, un beso, una caricia pueden atenuar el dolor y el susto producido por la caída o el golpe. En la siguiente intervención, la Madre1, suele calmar a su hijo cuando llora o se enfada, se observa una potencialidad en sus habilidades y prácticas en las respuestas ante las señales y demandas de su hijo, puesto que cuando su hijo se hace daño, su madre utiliza sus habilidades en competencias parentales vinculares, utilizando el reconocimiento y la identificación de emociones a través del afecto:

"No ocurre con frecuencia, cuando pasa intento ayudarle a que se calme, a veces dejas pasar un poco de tiempo hasta que se va calmando. Yo le voy preguntando si se va calmando, y a veces, depende de lo que sea... si se ha caído, le pregunto si está triste, si se ha hecho daño... pero siempre intentas calmarlo". (Madre1_4a)

Además de poner en prácticas sus habilidades en sensibilidad parental, también se tendrán que poner en práctica el resto de habilidades en el resto de categorías en competencias parentales de tipo vincular, integrando a su vez en éstas, el resto de competencias parentales (reflexivas, formativas y protectoras). En la siguiente intervención, se observa como la Madre11, se pone en el lugar de su hija utilizando sus habilidades de empatía cuando no se quiere dormir, e intenta calmar su llanto y su enfado:

"Sí, muchas veces a la hora de dormir. Creo que poniéndome en el lugar de una niña pienso que a lo mejor es porque si se duerme ya la fiesta ha terminado y puede perderse cosas interesantes como jugar más, cosquillas que le gustan mucho etc. Y cuanto más cansada, más irritable se pone y más la cuesta dormir". (Madre11_4a)

Una conclusión importante acerca de la sensibilidad parental como categoría central en competencias parentales vinculares, según afirman Lafuente & Cantero (2015), es que, esta sensibilidad:

[...] en interacción fundamentalmente con el temperamento del hijo resulta directamente responsable de la calidad de la interacción afectiva (cariño o frialdad, consistencia o inconsistencia, etc.), entre ambos, y dicha calidad interactiva a su vez es la que determina la calidad del vínculo (seguridad/inseguridad). Por otro lado, la sensibilidad parental conduce a proporcionar al hijo un andamiaje

emocional y cognitivo (estimulación, retroalimentación y el control) más o menos eficaz. (Ortiz, 2014, p.152)

Siguiendo con Ortiz (2014), el temperamento de cada niño/a es muy diferente entre unos y otros. Hay niños/as que tienen un temperamento más fuerte, son más activos/as, tienen muchas rabietas cuando son más pequeños/as. Otros/as son más tranquilos/as, más calmados/as. En ambos casos, las muestras afectivas y la atención ha de ser igual, no se debe dar un trato preferente a el niño/a de temperamento más fuerte en el caso de tener varios hijos. Acerca del temperamento, López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz (2014), afirman que:

[...] no todos los recién nacidos son iguales, unos son más irritables que otros, más activos, más interesados en los acontecimientos que les rodean, etc. y estas diferencias temperamentales desde el mismo momento del nacimiento influyen tanto en el tipo de respuestas que emiten los niños hacia sus cuidadores, como en las respuestas de los cuidadores hacia ellos, marcando importantes diferencias tempranas en los procesos interactivos afectivos, cognitivos y conductuales. Diferencias interindividuales que aumentan cada vez más a lo largo de la vida. (p. 35)

En la intervención del Padre13, éste reconoce que intenta calmar a sus hijos cuando lloran o se enfadan y además es consciente, al tener dos hijos, que cada uno tiene un temperamento diferente, que demandan necesidades emocionales distintas cada uno de ellos:

“Sí lo intentamos, sí... No te sabría decir si ocurre con frecuencia, supongo que la frecuencia sería relativa si lo comparamos con otras personas. Nosotros pensábamos que el mayor era un chico con no muchas necesidades, y nos damos cuenta de que el mayor ha necesitado más cariño que el pequeño. (Padre13_1a_2a)

En el taller, se expuso y se debatió, acerca de las habilidades que padres y madres deben tener a la hora de atender las demandas y señales de los/as hijos/as. Padres y madres debatieron acerca de estrategias para intentar anticipar rabietas y enfados, y para calmar a sus hijos/as cuando están irritables. Se dieron una serie de consejos, acerca del descanso de los/as hijos/as, las rutinas diarias, la comunicación positiva y asertiva, la escucha activa, la empatía, el reconocimiento y la identificación de las emociones, etc., como herramientas útiles para poder calmar a sus hijos/as en casos de irritabilidad y rabietas y para que comiencen a tolerar sus frustraciones.

En el cuestionario acerca de sus prácticas de crianza, tenían que contestar a la misma pregunta que se formuló en la entrevista (si logran calmar en poco tiempo a sus hijos/as cuando lloran o se enfadan), contestando la mayoría que “siempre” o “casi siempre” logran calmar a sus hijos/as cuando lloran o se enfadan. En el cuestionario donde responden acerca de las prácticas de crianza de sus parejas respectivas, contestaron también que sus parejas “siempre” o “casi siempre” logran calmar a sus hijos cuando lloran o se enfadan. En algunos casos contestaron que “a veces” los logran calmar. Esto se dio, sobre todo, en padres y madres con hijos entre los 2 y los 3 años, debido a que muchas veces los niños/as no entran en razón en la fase de rabietas y no logran calmarlos

de una manera tan rápida. Coincidiendo en todos los casos las respuestas dadas en la entrevista y en los cuestionarios, tanto de los/as padres/madres que los realizaron, como los de sus parejas respectivas. Por lo tanto, la triangulación metodológica realizada con los dos cuestionarios, la entrevista, las observaciones y el taller, fue validada positivamente, cumpliendo los criterios de confiabilidad de la investigación. Confirmando la veracidad de sus respuestas.

Tras el análisis de los datos de la investigación, haciendo una síntesis de las observaciones, las respuestas de la entrevista y de los cuestionarios en estas habilidades y prácticas de padres y madres participantes en la investigación sobre la atención y respuesta de las señales y demandas de sus hijos/as, se puede concluir que estos/as padres y madres poseen una fortaleza en sus habilidades de respuesta ante las demandas de sus hijos/as, ya sea para calmarlos cuando están estresados, enfadados o cuando lloran. Asimismo, poseen una potencialidad en dichas habilidades, que además podría ser reforzada a través de su entrenamiento, ya sea asistiendo a talleres, cursos o a través de redes familiares. Estas habilidades, infiriendo las respuestas e intervenciones de estos/as padres y madres en estudio, tras el análisis de los datos, se descubre que las llevan a la práctica, por lo que poseen también una fortaleza y una potencialidad en dichas prácticas centradas en la atención y respuesta de las señales y demandas de sus hijos/as.

Se puede concluir, que las habilidades centradas en la atención y respuesta de las señales y demandas de los/as hijos/as forman parte de la categoría de la sensibilidad parental dentro de las competencias parentales vinculares, pero es necesario integrar el resto de categorías principales de la investigación (mentalización, calidez emocional e involucramiento parental), para poder llevar a cabo dichas habilidades, es decir, además de sensibilidad parental en escuchar y atender las demandas de los/as hijos/as, para dar una respuesta en función de cada contexto, se pueden utilizar habilidades en empatía, comunicación positiva, reconocimiento e identificación de emociones, afecto, etc. Además se integran también el resto de competencias parentales en dichas competencias vinculares, ya que, como se ha comentado anteriormente, las competencias protectoras (como precaución ante posibles daños o accidentes, ya sean físicos o de tipo emocional), las competencias reflexivas (teniendo en cuenta la actitud de los padres y de las madres en las peticiones de los hijos/as sin perder la paciencia) y las competencias formativas (se puede enseñar a los/as hijos/as a tolerar las frustraciones), van a ser necesarias para poder llevar a la práctica dichas habilidades centradas en la atención y respuesta de las señales y demandas de los hijos. Por último, y no menos importante, la teoría del apego, estudios sobre la resiliencia y la teoría ecológica de sistemas quedará a su vez integrada en esta dimensión (atención y respuesta ante las señales y demandas de los/as hijos/as), que forma parte de la categoría de sensibilidad parental como componente de las competencias parentales de tipo vincular.

6.2.9. Habilidades y prácticas centradas en las emociones y en la empatía. Mentalización.

En este apartado se analizarán habilidades y prácticas de los padres y las madres participantes en la investigación, centradas en las emociones y en la empatía que tienen con sus hijos/as. Este apartado se centrará en la categoría de mentalización como componente de las competencias parentales de tipo vincular que tienen estos/as padres y madres.

La mentalización es entendida, según Fonagy & Target, (1997), citado en Gómez & Muñoz (2015) “como la capacidad parental para interpretar el comportamiento del hijo/a, o niño a su cargo, mediante la atribución de estados mentales (creencias, sentimientos, actitudes, deseos) respecto a la conducta observada en el niño/a” (p. 6). Para poder identificar e interpretar el comportamiento de los niños/as respecto a la conducta observada, los padres y las madres deberán de poseer unas habilidades y llevarlas a la práctica en una serie de variables básicas para la crianza positiva. Entre estas habilidades están: el saber identificar las emociones de sus hijos/as y las causas que las provocan; ayudar a sus hijos/as a reconocer sus emociones; y saber ponerse en el lugar de sus hijos/as en determinadas ocasiones.

Respecto a estas habilidades y prácticas, en la entrevista, se les pregunta a los padres y las madres de la muestra, si pueden identificar las causas cuando sus hijos están irritables o enfadados. Esta pregunta está relacionada con las habilidades centradas en identificar, interpretar y reconocer las emociones de los hijos/as respecto a una conducta observada, y se incluyen dentro de la categoría de mentalización como componente de las competencias parentales vinculares. Sobre las habilidades de padres y madres en reconocer las emociones de sus hijos, López & Ortiz (2014) afirman que:

En la época previa al lenguaje, los niños, además de la sonrisa y del llanto, pueden comunicarse y regular el comportamiento de sus progenitores a través de las expresiones emocionales. Las expresiones gestuales de las emociones básicas: miedo, alegría, tristeza, cólera, etc., tienen carácter universal, lo cual permite a los adultos interpretar los estados afectivos del bebé y responder en consecuencia. (p. 46)

En la siguiente intervención, el Padre7, reconoce que consigue identificar la mayoría de las veces las causas por las que su bebé está irritable o enfadado, por lo que se observa una potencialidad en sus habilidades en reconocer dichas emociones en el momento actual:

“Pues, no voy a decir que el 100% de las veces. Pero yo creo que con frecuencia sí, porque aún son básicas y aunque a veces te despista un poquillo, la mayoría de las veces es porque en el día a día, sabes lo que le está molestando, otras veces no, pero son cosas más eventuales”. (Padre7_9m)

El Padre9, también es consciente de las necesidades de su bebé a través de sus expresiones y demandas (cuando tiene hambre, está cansado, etc.), por lo que también se observa una potencialidad en sus habilidades para reconocer las causas por las que su bebé está irritable o enfadado en su momento evolutivo actual:

“Sí, sí, yo creo que se le nota bastante cuando se le ha pasado la hora de comer y todavía no le has preparado la comida. Se le nota mucho si se cansa en casa y necesita salir a la calle... pues también se le nota”. (Padre9_9m)

Sobre la interpretación de las emociones de las figuras principales de apego de sus bebés, Ortiz, Fuentes & López (2014), afirman que:

La capacidad de interpretar las emociones de sus cuidadores se evidencia claramente con la aparición entre los 8 y los 10 meses de la llamada referencia social. Ante una situación ambigua o nueva, los niños miran a su cuidador y utilizan la información de la expresión emocional de éste para evaluar el objeto o el acontecimiento en cuestión y para regular su conducta. La expresión positiva de los familiares indica que se trata de un objeto agradable; las de miedo, asco o dolor, que se debe evitar. (p. 166)

Esta habilidad de reconocer las emociones y responder de manera sensible a esas señales emocionales, según Ortiz, Fuentes & López (2014), favorecerá la seguridad en el apego con sus progenitores y por tanto se reforzará el vínculo, la comunicación, la confianza, y se fomentará el desarrollo del niño/a en sus diferentes ámbitos. Cuando los niños se van haciendo mayores, y comienzan a hablar, el reconocimiento de las diferentes emociones por parte de sus principales figuras de apego se va haciendo más sencillo, ya que, como afirman, Ortiz, Fuentes & López (2014):

Entre el segundo y tercer año, las competencias infantiles aumentan enormemente. El lenguaje permite a los niños un modo de expresión emocional más eficaz y regulado, tienen más capacidad para modificar las situaciones que provocan la emoción, pueden utilizar el juego y la exploración como estrategia deliberada de distracción para controlar la intensidad o la duración de sus estados afectivos, y, además, la regulación es más flexible y adaptada a las circunstancias (por ejemplo, ante una caída o un conflicto con otro niño lloran o protestan intensamente si hay un adulto presente, pero no lo hacen en ausencia de adultos). A pesar de estos avances, siguen siendo las figuras de apego quienes modulan la experiencia y la expresión emocional de los niños. (p. 171)

Esta última afirmación, se observa en las diferentes intervenciones de los padres y las madres participantes en la investigación con hijos/as entorno a esas edades, por ejemplo, el Padre3, al igual que el Padre2 saben identificar las causas por las que sus hijos/as está irritados/as, además, reconocen que, desde que sus hijos/as son capaces de expresarse es más sencillo identificar estas causas de irritación:

“Normalmente es por tema de cabezonería, es una persona muy cabezona, empezó a hablar muy pronto y enseguida te decía las cosas que quería, y le cuesta entender cuando ella quiere algo y no puede ser... porque no es el momento... porque no se puede hacer lo que quiere, y ahí es el momento de frustración suya y enfado”. (Padre3_2a)

“Sí, es bastante fácil. Sí, hay veces en que tenemos que estar más pendientes, pero desde que él es capaz de expresar cosas es muy fácil saber lo que le ha producido el enfado”. (Padre2_18m)

Tener la habilidad de saber reconocer las causas por las que los/as hijos/as están irritados o enfadados facilita el acercamiento a los hijos/as a través de la comunicación positiva y la confianza. Padres y madres deben saber dar una respuesta afectiva y sensible a esos estados emocionales a través de la empatía. Ortiz (2014) afirma acerca de la educación emocional que:

[...] los padres que educan o entrenan emocionalmente a sus hijos se caracterizan por mostrar una conciencia muy elevada de sus propios estados afectivos y de los de personas con las que se relacionan. Consideran que todas las emociones son útiles, y valoran las emociones negativas de los niños como una excelente oportunidad para intimar con ellos, para ayudarles a identificar sus sentimientos y a manejarlos. (p. 123)

Es decir, es importante además de identificar las causas que provocan ciertas emociones, saber responder ante ellas, y tener una habilidad en aceptar las emociones negativas (irritabilidad, estrés, cólera, tristeza, etc.). Los padres y las madres que aceptan y valoran esas emociones negativas, suelen “manifestar una gran capacidad para empatizar y para imaginar la situación desde la perspectiva del niño, lo que les permite comprender su frustración o su miedo” (Delval & Padilla, 2014, p. 123)

A partir de los 3 años, según Hidalgo & Palacios (2014), al tener un dominio mayor del lenguaje la influencia sobre el desarrollo emocional y la comprensión y el control de las propias emociones se irá acrecentando. Como se observa en la siguiente intervención, donde la Madre1, suele identificar estas causas, y reconoce que cuando no lo sabe, pregunta a su hijo la causa de su irritación o su enfado:

“A veces sí, a veces no... pero normalmente sí. A veces si algo no le gustó, pone cara de enfurruñado, pero si no, le preguntas. A veces, si está muy enojado, tarda en contestar, pero luego te lo dice”. (Madre1_4a)

Los padres y las madres participantes de la investigación manifestaron en sus intervenciones que la mayoría de las veces consiguen identificar las causas por las cuales sus hijos/as están irritados, mostrando de esta manera una potencialidad en sus habilidades para identificar las causas de la irritación o enfado de sus hijos/as

Las habilidades y prácticas de los padres para saber identificar las causas por las que sus hijos/as están irritables o enfadados, se observaron también a través de los cuestionarios. En el cuestionario acerca de sus prácticas de crianza, ante la misma pregunta de la entrevista (Cuando mi hijo/a está irritable, puedo identificar las causas), la mayoría de los padres y las madres contestaron que “casi siempre”, más que “siempre”, logran identificar las causas cuando sus hijos/as están irritables o enfadados. En el cuestionario que contestaron acerca de las prácticas de crianza de sus parejas respectivas, también contestaron todos que “casi siempre”, o “siempre”, logran identificar las causas por las que sus hijos/as están irritables o enfadados. Coincidiendo las respuestas de los cuestionarios con las ofrecidas en las entrevistas, por lo que la triangulación metodológica fue positiva, confirmando la veracidad de las respuestas ofrecidas por estos/as padres y madres siguiendo los criterios de confiabilidad de la investigación.

A continuación, se les preguntó a padres y madres en estudio, si reconocen las emociones de sus hijos/as y si ayudan a que sus hijos/as identifiquen sus emociones. Esto es de suma importancia ya que, según Ortiz (2014):

Las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el procesamiento de la información, en el desarrollo de la comunicación, en la organización del apego, en el desarrollo moral, en el conocimiento social, etc., y pueden considerarse la principal fuente de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida. (p. 95)

Por tanto es imprescindible que los padres y las madres posean o adquieran habilidades para saber reconocer las emociones de sus hijos/as, así como habilidades para ayudar a sus hijos/as a identificar sus emociones.

Se va a comenzar haciendo una revisión acerca del reconocimiento y la identificación de las emociones en los bebés. Según Lafuente & Cantero (2015), en los primeros meses de vida, la identificación de las emociones son reconocidas por los padres y las madres a través de las expresiones faciales (miedo, sonrisa, sorpresa, etc.), además del llanto y de la mirada que exteriorizan, dando a los padres y madres pistas sobre estos estados internos que les servirán como guía para poder responder en consecuencia. Ortiz (2014), afirma que, cuando ese tipo de señales son de alegría, indican a los padres y madres la disposición que tienen sus hijos/as para seguir manteniendo esa interacción. En cambio las señales de ira o cólera, van a comunicar a los progenitores que cesen esa actividad ya que les está molestando, por último la tristeza y el miedo van a indicar que el bebé necesita de consuelo y también protección. Una de las características principales para estimular la expresión de las emociones en los bebés es la sintonización con sus cuidadores principales, esta interacción del adulto con el bebé, queda reflejada en el siguiente pasaje de Vila (2014):

Desde el inicio de la vida, adultos y bebés participan conjuntamente en prácticas en las que lo más sorprendente es la habilidad que despliegan los adultos para sintonizar sus conductas con las del bebé en una especie de “toma-y-daca” que recuerda al diálogo entre hablante y oyente. En rutinas cotidianas de alimentación, de limpieza, de expresión de emociones, el adulto busca situaciones del tipo “ahora me toca a mí-ahora te toca a ti”, en las que cada participante adopta su turno (“ahora me muevo yo-ahora tú”, “ahora gorjeo yo-ahora tú ...”). Este tipo de actividades posibilita que el bebé reconozca la pertinencia y la adecuación de sus conductas en relación con las conductas de sus cuidadores, condición sine qua non para la existencia de intercambios comunicativos. (p. 136)

En la siguiente intervención, el Padre7, muestra una potencialidad en sus habilidades en el reconocimiento y la identificación de las expresiones emocionales de su bebé, a través de la sintonización que tiene con sus conductas, ya que, aunque el bebé no pueda expresarse de manera verbal, su padre le estimula contándole las emociones que está exteriorizando en ese momento:

“Sí, sí, esto está muy relacionado con lo que me preguntabas antes de lo de qué cosas habláis... Cuando está mostrando una emoción, trato de decirle lo que está mostrando”. (Padre7_9m)

Las emociones se van exteriorizando de manera diferente durante el ciclo evolutivo de cada niño/a. Según Ortiz (2014), “a lo largo de los dos primeros años de la vida, las emociones se diferencian más entre sí, se van haciendo más selectivas y se manifiestan con mayor rapidez, intensidad y duración” (p. 100). Pero, según Ortiz, Fuentes & López (2014), es entre los dos y los tres años, debido al desarrollo del lenguaje, cuando comienzan a ocurrir importantes avances en el reconocimiento de las emociones de los hijos/as por parte de sus padres/madres. Además, como afirman Ríos & Vallejo (2014), entorno a esas edades, los padres y las madres podrán ayudar a sus hijos/as a identificar sus emociones gracias a las explicaciones verbales que facilitarán esa comprensión. Este periodo (entre los dos y los tres años), es fundamental en el desarrollo emocional del niño, ya que, según López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, (2014):

El período comprendido entre el segundo y tercer año es muy importante en el desarrollo emocional. El desarrollo del yo permite la conciencia de los estados emocionales, es también el momento en el que emergen las emociones sociomoraes (culpa, vergüenza, orgullo, etc.), con su importante papel regulador del comportamiento y, finalmente, el lenguaje y el juego simbólico aportan nuevas formas de expresión del afecto y contribuyen de manera importante a la comprensión de las emociones propias y ajenas. (p. 104)

En la siguiente intervención, el Padre13, muestra una potencialidad en sus habilidades de reconocimiento y ayuda en la identificación de emociones de su hijo, ya que intenta ayudar a su hijo de 2 años para identificar sus emociones básicas, y es consciente de que su hijo de 1 año todavía no es capaz de reconocer o identificar sus emociones:

“Sí, bueno... el pequeño evidentemente todavía no está en edad de reconocer sus emociones. Pero el mayor lo estamos intentando ahora, estamos intentando diferenciar entre la rabia, la alegría, la calma, sí”. (Padre13_1a_2a)

Acerca del reconocimiento de los sentimientos, Lafuente & Cantero (2015), concluyen que: “reconocer los sentimientos, nombrarlos y expresarlos ayudará a conocerse mejor a sí mismo y a los demás, a utilizar formas de comunicación más adecuadas y a relacionarse mejor con los demás” (p. 75). Estas autoras también afirman que “el interés de los sentimientos radica, en que suelen considerárseles causa de la conducta, constituyen una forma de comunicación y permiten al sujeto darse cuenta de cómo se encuentra y de las situaciones que tiene que afrontar” (p.75). En la siguiente intervención, el Padre5 posee también una potencialidad en sus habilidades en el reconocimiento de las emociones de sus hijos, y además les ayuda a identificar y a dar una respuesta a los sentimientos cuando éstos lo necesitan:

“Sí, las reconozco, y cuando ocurre algo y noto que pueden estar enfadados, les hago ver el porqué de ese sentimiento en ese momento”. (Padre5_4a_7a)

Waters, Virmani, Thompson, Raikes & Jochem (2010), citados en Lafuente & Cantero (2015), explican varias maneras en la cuales, la regulación emocional está influida por la

eficacia del vínculo de apego. Según estos autores, las madres, son las que saben interpretar de mejor manera las emociones de sus hijos/as, las que dan más importancia a la atención y a la comprensión de las emociones por parte de sus hijos/as, con lo cual, se afianza un apego seguro en sus hijos/as, y son estos niños/as con apego seguro hacia sus madres los que hablarán tanto de sus sentimientos positivos, como de los negativos.

Es importante que padres y madres posean unas habilidades en sus competencias parentales vinculares en las dimensiones de las emociones y los sentimientos, ya que, según De la Caba (2014), el conocimiento de los sentimientos va a condicionar las relaciones entre las personas e implicará tener unas habilidades tanto para aprender como para identificar de manera correcta las emociones, los sentimientos y los indicadores de éstos, como pueden ser, el tono de la voz, la expresión gestual, etc., así como tener la habilidad para saber denominarlas de manera adecuada.

Para reforzar estas habilidades, siguiendo con De la Caba (2014), se pueden usar diferentes tácticas con el objetivo de ayudar a los niños/as a reconocer e identificar sus emociones. Por ejemplo, analizando gestos y caras (en fotografías, dibujos, videos, etc.), o bien pidiéndoles que dibujen esas expresiones de la emoción. Otra técnica, podría ser que identifiquen y busquen esas emociones en videos o fotografías. Existen muchas otras maneras de trabajar las emociones, pero el fin de reforzar estas habilidades en los/as niños/as por parte de sus padres y madres, o incluso de sus educadores, es poder ampliar sus habilidades y capacidades en el reconocimiento de las expresiones emocionales para poder enriquecer su lenguaje afectivo y que así lo puedan aplicar a situaciones diferentes. En la siguiente intervención, el Padre2 y la Madre2, muestran una fortaleza en sus habilidades y prácticas en el reconocimiento y la ayuda a la identificación de las emociones de su hijo, ya que son conscientes de la importancia que tienen el conocimiento, las habilidades y las prácticas en reconocer las emociones de su hijo, así como ayudarlo a identificar sus propias emociones. A través de un libro le están ayudando para que verbalice sus emociones:

“Sí. Sí... además, leímos hace un mes o dos meses, un artículo sobre lo importante de que tenga el conocimiento, saber darles palabras a las emociones para poderlas expresar sin tener que frustrarse por ello, sin tener que no comprenderlo y tenemos un libro fantástico que es el monstruo de colores, que yo creo que le está ayudando muchísimo a saber cuándo siente ira, cuando siente alegría, cuando siente tristeza y de esa manera ayudarlo a entenderlo”. (Padre2_18m)

“Sí. De hecho, es lo que más estamos trabajando más este mes, no sólo ayudarlo a que las identifique, sino que las identifique, lo hacemos con los colores y con la verbalización de las emociones”. (Madre2_18m)

Ortiz (2014), habla sobre la importancia de la ayuda a los niños para que reconozcan sus emociones, afirmando que:

[...] al ayudar a los niños a nombrar sus emociones favorecen la toma de conciencia de las mismas, un elemento clave de la competencia emocional. Nombrar las emociones transforma un sentimiento amorfo e incomprensible en

algo definido, parte de la vida cotidiana, y se ha comprobado que tiene un efecto de calma del sistema nervioso. (p. 123)

El Padre1 y la Madre1, muestran una fortaleza en el reconocimiento y en la ayuda para que su hijo sepa reconocer sus propias emociones, estimulando las habilidades de su hijo a través de estrategias con expresiones gestuales y verbales:

“Sí. Sí, eso siempre ha sido importante para mi mujer y para mí. Desde pequeño, siempre, intentar decir cuando sentía algo, decirle cuando estaba enfadado, estaba triste, estaba alegre, pues decírselo, y preguntarle muchas veces. Y ya reconoce bastantes emociones... le gusta poner caras de estoy asustado, estoy triste, estoy contento”. (Padre1_4a)

“Sí. Sí... la mayoría de las veces sí te diría. El tema de los sentimientos es bastante importante que sepa identificarlos y decirlos, luego, tú darle las herramientas. Darle las palabras para que él sepa identificar los sentimientos, estás triste porque tal... cual... cuando ves que está en esa situación”. (Madre1_4a)

Tras el análisis de las intervenciones en la entrevista, se analizaron también las respuestas de los cuestionarios que se pasaron antes del comienzo del taller. En el primer cuestionario se les volvió a formular la misma pregunta que en la entrevista (Ayudo a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre). De esta manera se pudo realizar una triangulación metodológica, comparando las respuestas dadas en la entrevista con las respuestas del cuestionario, evaluadas de manera cualitativa, y, por tanto, seguir los criterios de confiabilidad en la investigación. En la mayoría de los casos, padres y madres contestaron en el cuestionario que “casi siempre” o “a veces” ayudan a sus hijos/as a reconocer sus emociones y a poner nombre a esas emociones, coincidiendo en todos los casos con las respuestas ofrecidas en las intervenciones. Las respuestas de estos padres y madres en estudio, sobre la pregunta del segundo cuestionario, acerca de las prácticas de crianza de sus parejas (Mi pareja ayuda a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre), coincidieron también con las respuestas dadas por sus parejas respectivas en la entrevista y en el primer cuestionario realizado (es decir, contestaron también “casi siempre” o “a veces” ayudan a sus hijos/as a reconocer sus emociones y ponerles nombre. Con lo cual se trianguló de manera positiva ambos cuestionarios junto con la entrevista, comprobando de esta manera, la veracidad de las respuestas ofrecidas por estos/as padres y madres, cumpliendo con los criterios de confiabilidad de la investigación.

Durante el análisis de los datos de la investigación, en las observaciones, se percibió que a algunos/as padres/madres, les costaba ver la importancia de poseer unas habilidades para reconocer e identificar las emociones de sus hijos/as, así como ayudar a sus hijos/as a identificar y reconocer sus emociones. Por lo que en el taller se expuso y se debatió sobre la importancia de esta dimensión (reconocimiento e identificación de las emociones) en sus competencias parentales vinculares. Además, se les indicaron una serie de estrategias para que ayudaran sus hijos/as a identificar y a reconocer sus emociones. Todos estuvieron de acuerdo sobre la utilidad y la importancia de adquirir o poseer este tipo de habilidades para llevarlas a la práctica con sus hijos/as.

Por último, se les preguntó en la entrevista a los padres y a las madres en estudio, si logran ponerse en el lugar de sus hijos/as. Esta pregunta versa sobre sus habilidades centradas en la empatía con sus hijos/as y como las llevan a la práctica. Según Ortiz (2014), “un tema de gran interés en el desarrollo emocional es la empatía, la capacidad para experimentar vicariamente las emociones de los demás, importante mediador de las relaciones interpersonales y motivador de la conducta prosocial”. (p. 101)

La empatía, al igual que las emociones, va madurando en función de la etapa de desarrollo de los/as niños/as. La primera aproximación a la empatía se suele dar en los primeros meses de vida, con el contagio emocional, que, según Hatfield, Cacioppo & Rapson (1992), citados en Torres, Conde & Ruiz (2014), “consiste en la reacción del bebé a las emociones de otros bebés” (p. 287). Aproximadamente a los dos años y medio, este contagio emocional da paso a la empatía, cuyas evidencias son la capacidad del niño/a para consolar a quien está triste o llorando, ya que según Ortiz, Fuentes & López (2014), (citados en Ríos & Vallejo, 2014):

[...] Los niños son capaces desde edades tempranas de empatizar con las emociones ajenas. Compartir el estado emocional de otras personas, sentir lo que otros sienten, va a ser fundamental para el desarrollo social del niño y es en las relaciones de apego donde se comienzan a construir estas habilidades que consisten en expresar, evaluar y compartir emociones con los demás. (p. 251)

Dentro del ejercicio positivo de la parentalidad, padres y madres deben de poseer la habilidad de ponerse en el lugar de sus hijos/as, de esa forma, se favorecerá un apego seguro y sano. Pero para que niños/as desarrollen esa empatía, debe existir un vínculo afectivo, una seguridad en el apego, ya que, según Bowlby (1972), citado en Barudy & Dantagnan (2005): “ese vínculo afectivo es el responsable, entre otras cosas, del desarrollo de la empatía y de la seguridad de base” (p. 66). La habilidad de empatía de padres y madres con sus hijos/as según Barudy & Dantagnan, (2005):

[...] es la capacidad de percibir las vivencias internas de los hijos a través de la comprensión de sus manifestaciones emocionales y gestuales con las que manifiestan sus necesidades. Los padres con esta capacidad pueden sintonizar con el mundo interno de sus hijos y responder adecuadamente a sus necesidades. El hecho de que cada adulto lleve su infancia en la memoria debería permitirle la empatía necesaria para identificarse con los niños y sus necesidades. Esto ocurre naturalmente cuando el paso de la infancia a la edad adulta es resultado del amor, de los cuidados, de la protección y la educación que los adultos son capaces de proporcionar a los niños. (p. 81)

Esta afirmación de Barudy & Dantagnan (2005), indica que las competencias parentales de tipo vincular, son el germen, tanto para favorecer la seguridad en el apego, como para reforzar los vínculos afectivos con los hijos/as, así como para el fomento del desarrollo de los niños/as en todos sus ámbitos.

Educar a los/as niños/as emocionalmente por parte de sus padres y madres, según Ortiz (2014), es un factor importante a la hora de identificar, reconocer y validar las emociones, saber empatizar con éstos, ayudarles a reconocer e identificar, así como nombrar sus

emociones, lo que están sintiendo en cada momento. Ortiz (2014), afirma también que los padres y las madres que educan emocionalmente a sus hijos/as, tienen la característica de poseer unas habilidades para saber reconocer sus propios estados afectivos, así como los de las personas de dentro y fuera de su entorno. Estos padres y madres son conscientes de que todas las emociones tanto las positivas como las negativas son útiles, y saben valorar las emociones negativas de sus hijos/as como una manera de poder intimar con ellos a través de una comunicación positiva. De esta manera, les ayudarán a saber identificar y reconocer sus sentimientos, así como a saber manejarlos. Estos padres y madres tendrán una habilidad para empatizar y ponerse en el lugar de sus hijos/as imaginando las diferentes situaciones desde el punto de vista del niño/a, lo cual les va a permitir comprender sus miedos, sus alegrías y sus frustraciones, además, los/as niños/as se van a sentir más tranquilos y más seguros sabiendo que sus padres y sus madres comprenden sus sentimientos.

En las siguientes intervenciones, se observa como muchos de los padres y de las madres participantes en la investigación son conscientes de la importancia de sus habilidades en la empatía con sus hijos/as:

“Sí, al final es un bebé y no se acaba de comunicar del todo bien... entonces... pues tienes que intentar ponerte en su situación para ver exactamente qué es lo que demanda en cada momento”. (Padre4_16m)

“Sí. Yo creo que sí. Como es un trasto, es muy movido, entonces tampoco te tienes que enfadar porque es pequeño. Y sí... me pongo en su lugar”. (Madre6_2a)

“Sí. Muchas veces, aunque es verdad que mi hijo es muy caprichoso. Me pongo en el lugar en que quiero jugar en todo el tiempo, pero no a las diez y media de la noche”. (Madre1_4a)

Para poseer o adquirir unas habilidades de empatía, padres y madres, deberán poseer unas habilidades propias relacionadas con las competencias parentales reflexivas (no perder la paciencia ante las demandas de sus hijos/as, reflexionar las respuestas a esas demandas, etc.) integrándolas en sus competencias parentales vinculares, además de habilidades en comunicación asertiva y positiva y de escucha activa ante la expresión de emociones tanto negativas como positivas por parte de sus hijos/as.

En las siguientes intervenciones se observa como la Madre3 y la Madre15, son conscientes de la importancia de ponerse en el lugar de sus hijos/as, integrando además sus competencias parentales reflexivas en dichas habilidades de empatía:

“A veces sí, pero a veces tarde. Hay veces sí y te armas de paciencia y hay veces que te saca de quicio, la regañas, y luego dices yo hubiera hecho lo mismo”. (Madre3_2a)

“Sí. Me pongo muchas veces, y eso me hace levantar la mano para no ponerles un castigo, o hacer algo que ellos piden”. (Madre15_5a_6a)

Según Gottman (1997), citado en Ortiz (2014), empatizar con los hijos/as no implica decirles cómo tienen que sentirse o explicarles qué lógica tiene esa situación, sino ponerse en su perspectiva verbalizando lo que está sintiendo, con paciencia, sin críticas y sin

ningún tipo de ironía y de esa manera poder validar lo que están sintiendo. Un ejemplo sería si el niño/a estuviese triste porque sus amigos/as no quieren jugar con él, el padre o la madre pueden pensar que son cosas de niños/as y que mañana será otro día, y que volverán a aceptarle para jugar. Pero ponerse en el lugar de su hijo/a implica hablarle sobre qué es lo que está sintiendo, su emoción y posteriormente validarla (por ejemplo, se le puede decir: “es normal que estés así de triste al no haberte dejado jugar, yo también me sentiría así de triste si me hubiese pasado lo mismo”). Así, Durán & Tébar (2004), afirman que “aprender a responder con empatía es el primer paso para ayudar al niño a que tenga más confianza en sí mismo” (p. 204). Luego estas habilidades de empatía con los/as hijos/as llevadas a la práctica van a hacer que se refuerce el vínculo afectivo y la confianza del niño para poder expresar cualquier tipo de emoción (positiva o negativa) a sus padres/madres.

Se observa que los/as padres/madres participantes de la investigación tienen empatía con sus hijos/as, pero, es importante dar una respuesta a las demandas emocionales de los/as niños integrando las competencias parentales reflexivas (aunque los padres/madres estén cansados o estresados, no deben ignorar algunas demandas emocionales importantes para el niño) y las competencias parentales protectoras (ya que hay que proteger a los/as hijos/as, no solo de posibles accidentes que puedan provocar daños físicos, sino también necesitan una protección de daños emocionales, como puede ser el ejemplo anterior del niño que está triste porque sus amigos no quieren jugar con él) en las habilidades de empatía.

En las siguientes intervenciones, se observa como la Madre11 intenta ponerse en el lugar de su hija, pero a veces no lo consigue porque la niña está irritable y ella está cansada, al igual que la Madre13, cuando el niño tiene enfadados a sus padres por algún comportamiento tampoco consigue siempre ponerse en su lugar:

“Intento ponerme en su lugar, no sé si siempre lo logro. A veces ella está cansada y está irritable y puede que yo también por lo mismo lo esté también”.
(Madre11_4a)

“Casi siempre sí, pero cuando nos tienen muy enfadados pues no tanto”.
(Madre13_1a_2a)

Estas dos últimas intervenciones no implican una debilidad en las habilidades y prácticas en la empatía de esas madres con sus hijos/as. Como se comentaba en apartados anteriores, a veces, cuando no son satisfechas las demandas de los/as hijos/as (por ejemplo, porque quieren ver la televisión, o que les lean muchos cuentos, en vez de acostarse, mostrándose irritables por el cansancio que tienen), pueden llegar a generar conflictos de conducta que deriven en berrinches, rabietas y pataletas. En estos casos, padres y madres, pueden reconocer las emociones de sus hijos/as e identificar las causas de su irritabilidad o enfado, pero, como afirman López & Cantero (2014), una vez que la decisión se hace firme, deberán aprender a tolerar su frustración, por lo que, aunque tengan empatía con sus hijos/as, no la van a utilizar como herramienta para ceder a todas sus demandas. Por lo que se demuestra que estas madres muestran una potencialidad en sus habilidades en la empatía con sus hijos/as, considerada como dimensión de la categoría de mentalización en competencias parentales vinculares, ya que, poseen una

“capacidad para interpretar el comportamiento del hijo/a, mediante la atribución de estados mentales (creencias, sentimientos, actitudes, deseos) respecto a la conducta observada en el niño/a” (Fonagy & Target, 1997; citado en Gómez & Muñoz, 2015, p. 6).

Es importante tener en cuenta que la educación emocional de los/as hijos/as y las habilidades de empatía tienen una serie de ventajas. Gottman, Katz & Hooven (1996) (citados en Ortiz, 2014), en su investigación, afirman que, “la conciencia de los padres sobre sus propias emociones y este tipo de educación emocional se relacionó con una menor frecuencia de rabietas en sus hijos, menor ansiedad, menos problemas de conducta, mayor competencia social, mejor rendimiento académico, etc.”. (p. 123-124) Además, según Ortiz (2014), los padres y las madres, “al aceptar las emociones de sus hijos/as, hablar con ellos sobre los estados afectivos de éstos, y ayudarles a solucionar los problemas, van a tener hijos/as más empáticos, más confiados y con mayor capacidad de regular sus emociones” (p. 124), por tanto, también se va a fomentar la capacidad resiliencia.

En el primer cuestionario acerca de las prácticas de crianza de estos padres y madres, se les volvió a formular la misma pregunta que en la entrevista (Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a). De esta manera se pudo realizar una triangulación metodológica, comparando las respuestas dadas en la entrevista con las respuestas del cuestionario, evaluadas de manera cualitativa, y, por tanto, seguir los criterios de confiabilidad en la investigación. En la mayoría de los casos, padres y madres contestaron en el cuestionario que “a veces”, “casi siempre” o “siempre” se ponen en el lugar de sus hijos, coincidiendo en todos los casos con las respuestas ofrecidas en las intervenciones.

Las respuestas de estos padres y madres de la muestra sobre la pregunta del segundo cuestionario, acerca de las prácticas de crianza de sus parejas (Mi pareja logra ponerse en el lugar de mi hijo/a), coincidieron también con las respuestas dadas por sus parejas en la entrevista y en el primer cuestionario realizado por sus parejas respectivas. Por lo cual, se comprobó la veracidad de los datos ofrecidos en ambos casos, cumpliendo los criterios de confiabilidad de la investigación.

En el taller se explicó en qué consistía la empatía y la importancia de poseer habilidades en empatía para la crianza positiva de sus hijos/as, la importancia que tiene la educación emocional, así como la adquisición o el refuerzo de competencias emocionales para la crianza positiva. Algunos/as padres y madres, en el taller, afirmaron que no siempre conseguían ponerse en el lugar de sus hijos/as, sobre todo, les es complicado ponerse en su lugar cuando éstos entran en fase de rabietas y pataletas. Esto confirmó las respuestas de aquellos/as padres y madres que, en el cuestionario, contestaron que “a veces” logran ponerse en el lugar de sus hijos/as.

Tras analizar todos los datos recogidos en la investigación centrados en las emociones y la empatía, se percibe que estos/as padres y madres tienen una potencialidad en sus habilidades para reconocer las emociones de sus hijos/as, así como para ayudarles a que las identifiquen. También se observa que poseen una potencialidad en sus habilidades en la empatía con sus hijos/as. Aunque, estas habilidades para reconocer las emociones de sus hijos/as y ayudarles a identificarlas, así como sus habilidades de empatía se podrían entrenar y reforzar mediante un entrenamiento, ya sea a través de talleres, cursos, etc. Por

lo cual, es recomendable un refuerzo de habilidades centradas en la regulación, identificación y comprensión de las emociones además de ofrecerles algunas pautas sobre la educación emocional de sus hijos/as, en sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. Estas habilidades, dentro de la categoría de mentalización como componente fundamental de las competencias parentales vinculares, también se podrían entrenar y reforzar a través de sesiones de inteligencia emocional (o competencia emocional), donde se incluirían el entrenamiento en las siguientes habilidades siguiendo a Blandon, Calkins & Keane (2010); Havighurst, Wilson, Harley y Prior, (2009); Saarni et al. (2006); citados en Cortés (2014, p. 102):

[...] la expresividad emocional, el conocimiento de los propios estados emocionales, la capacidad para identificar las emociones de los otros, el uso de los términos emocionales de forma social y culturalmente apropiada, la capacidad de empatizar con las experiencias emocionales de los otros, la comprensión de la diferencia entre estados emocionales internos y las expresiones externas, la capacidad de manejo y control de emociones, el aprendizaje de las expectativas sociales y culturales sobre la expresión de las emociones en diferentes situaciones y relaciones, y la aceptación individual de su experiencia emocional.

Es importante que padres y madres sean conscientes de la importancia de poseer o adquirir habilidades en esta dimensión, puesto que, como se ha comentado, poseer estas habilidades y ponerlas en práctica, según Ortiz (2014), va hacer que esos padres y madres tengan unos hijos/as más empáticos, más confiados, que sepan regular mejor sus emociones. Esto conllevará también un refuerzo en sus habilidades sociales, tanto en el subsistema intrafamiliar como en el subsistema de los iguales dentro del entorno ecológico del niño/a.

6.2.10. Habilidades y prácticas centradas en el acuerdo de la crianza en la pareja y con el resto de la familia. Involucramiento parental.

Este último apartado versa sobre las habilidades y prácticas en el acuerdo en la pareja y con el resto de la familia en la crianza de los hijos/as. Estas habilidades se integran dentro de la categoría de involucramiento parental de esta investigación en competencias parentales vinculares. En la entrevista, se pregunta a los padres y a las madres en estudio, si acuerdan con el resto de su familia cómo abordar la tarea de criar a sus hijos/as.

En primer lugar, el acuerdo más importante es con la propia pareja, en la educación, la crianza, etc. Según Ortiz, Fuentes & López (2014), es cierto, que cada miembro de la pareja puede tener una percepción distinta de la crianza o de la educación de los hijos/as, pero siempre tiene que haber un consenso en todas las variables (normas y límites, valores, reconocimiento de logros, etc.) para la crianza de sus hijos/as. Estas habilidades para ponerse de acuerdo han de ser positivas, puesto que cada miembro de la pareja no debería imponer sus criterios, sino que debe haber un consenso pacífico sin necesidad de discusiones, a través de la escucha activa y la asertividad con la pareja. Según Ortiz, Fuentes & López (2014):

[...] la interacción de los padres con los hijos no se da en el vacío, sino enmarcada en un complejo contexto social. Comenzando por el marco familiar, el niño es afectado por la madre y por el padre y por la relación de pareja, a la vez que él incide en ambos y en la relación marital. (p. 161)

Además, según Ortiz, Fuentes & López (2014), aunque uno de los miembros de la pareja se implique más en la crianza de sus hijos/as (satisfaciendo solo sus necesidades básicas primarias como el alimento, la higiene, etc.), “éstos establecen vínculos seguros con el otro miembro de la pareja, cuando les dedican tiempo y responden sensiblemente a sus señales y necesidades” (p. 161), ya que, “el apego seguro con el padre y la madre se asocia con mayor sociabilidad y organización emocional”. (Ortiz, Fuentes & López, 2014, p. 161).

En caso de tener muchas discrepancias en ponerse de acuerdo en la crianza de sus hijos/as, se puede reforzar esa habilidad a través de cursos, seminarios, etc., para así, poner puntos en común y hacer lo más adecuado con respecto a la crianza y a la educación de sus hijos/as. En la siguiente intervención, se observa la potencialidad del Padre³ en sus habilidades para el acuerdo con su pareja en la crianza de su hijo, siendo consciente de la importancia que esto tiene para su hijo:

“Sí, desde luego. Busco el consenso continuo con mi mujer para abordar los temas importantes, luego hay temas que consideramos que no son importantes y no vamos a estar negociando absolutamente todo, pero sí, lo hago y creo que es muy importante”. (Padre³_2a)

Según Smith (1995), citado en García & Lima (2014), en las familias actuales, debido a la cantidad de tiempo que dedican los padres y madres al trabajo, los/as abuelos/as pueden echar una mano en ayudar a la tarea de la educación de los nietos. Los/as abuelos/as pueden ayudar de un modo implícito en dar apoyo emocional a sus hijos/as en sus tareas de parentalidad. Pueden aliviar de alguna manera sus cargas en sus tareas diarias, darles consejos o incluso ayudarles económicamente. Son los responsables, de manera muy importante de las habilidades en la crianza de los padres y las madres, a través de la transmisión generacional de estas habilidades. Los/as abuelos son también responsables indirectos de muchas de las características que tienen los padres y las madres con sus hijos/as, tales como la afectuosidad o la implicación de tipo emocional. En la siguiente intervención se observa que la Madre⁶, se pone de acuerdo con su pareja para la crianza de su hijo, aunque no está del todo de acuerdo con las rutinas que siguen los abuelos con su hijo cuando les dejan a su cargo:

“Sí, sí, sobre todo pienso en mi pareja, aunque luego está con los abuelos. Ellos llevan una rutina que no es exacta la que nosotros... en principio sí”. (Madre⁶_2a)

En las relaciones entre abuelos/as-padres/madres e hijos/as, según afirman García, Ramírez & Lima (2014), se pueden producir desacuerdos en muchas variables. Por ejemplo, en la transmisión de valores de socialización, en la educación, en premiar a los nietos/as de manera tangible para el reconocimiento de logros, mostrarse demasiado permisivos con ellos, etc., y esto puede crear conflictos. Por eso, es importante saber aceptar, dialogar con ellos y saber superar este tipo de diferencias sin descalificar. Al

igual que ese acuerdo puede ser con abuelos/as, también puede ser con otros miembros de la familia (hermanos/as, tíos/as, etc.). En las siguientes intervenciones, al igual que en las anteriores, se observan también desacuerdos sobre la crianza de sus hijos por parte de los abuelos u otros familiares:

“Sí, yo con mi mujer, tenemos un poco las tareas repartidas y también con el entorno, mis padres y todo el mundo tienen que saber hasta dónde pueden llegar en su educación, hasta donde no, e intentar que todo funcione bien”. (Padre4_16m)

“Pues con el resto de mi familia no, con mi marido sí. Con el resto de la familia, que le cuidan bastante hay muchas cosas que no me gustan como lo hacen”. (Madre1_4a)

En general, las respuestas dadas por los padres y madres en la entrevista han estado focalizadas a los acuerdos con la pareja, puesto que, algunas de las parejas no tienen a sus padres y madres lo suficientemente cerca como para dejarlos a su cuidado. En los casos en que dejan a menudo a los abuelos/as al cuidado de sus hijos/as, padres y madres acuerdan la crianza con sus padres y madres respectivos de manera positiva, aunque luego puedan existir desacuerdos, por mostrarse permisivos, dejarles demasiado tiempo viendo la televisión, ofreciéndoles algún tipo de capricho que no quieren los padres que se les dé, etc.

Tras el análisis de los datos recogidos en la investigación, se observa, en estos padres y madres de la muestra, una potencialidad en sus habilidades centradas en el acuerdo de crianza de sus hijos/as con respecto a su pareja o con el resto de la familia. También se observan fortalezas en sus habilidades centradas en el acuerdo de crianza de sus hijos/as con su pareja, aunque, en algunos casos se percibe una debilidad cuando el acuerdo de la crianza de sus hijos/as se da con el resto de la familia (sobre todo con los/as abuelos/as), puesto que, dos padres y dos madres de la muestra mostraron un desacuerdo con respecto a la forma de cuidar a sus hijos/as por parte de sus abuelos/as (generalmente la queja se expuso por parte de uno de los miembros de la pareja con respecto a su familia política). En el taller, se recomendó, utilizar sus competencias reflexivas con respecto a los cuidadores de sus hijos/as, utilizando una comunicación positiva y asertiva y una escucha activa. Aun así, se recomienda al igual que en el resto de categorías de la investigación, reforzar esas habilidades en el acuerdo de crianza de sus hijos/as con su pareja y con el resto de la familia, a través de talleres, cursos o seminarios. De esta manera, se podrán entrenar y reforzar estas habilidades (de las cuales poseen una potencialidad adecuada), integradas en el involucramiento parental, como categoría de esta investigación en competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo.

CAPÍTULO 7. Conclusiones y líneas de investigación futuras.

7.1. Conclusiones

Según los objetivos planteados, a través de esta investigación se ha obtenido un conocimiento aproximado sobre la cognición, las habilidades y las prácticas que tienen un grupo de padres y madres, con hijos/as de edades comprendidas entre los 0 y los 12 años, en sus competencias parentales de tipo vincular.

Con la información recogida y el posterior análisis de datos, se descubren las fortalezas, debilidades y potencialidades de este grupo de padres y madres acerca de sus conocimientos, habilidades y prácticas en sus competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo, cumpliendo con los objetivos de la investigación.

Este análisis se llevó a cabo en todas las categorías centrales de la investigación (mentalización, sensibilidad parental, calidez emocional e involucramiento parental), concluyendo lo siguiente:

- i) En el conocimiento, las habilidades y las prácticas centradas en el afecto, los/as padres y madres participantes de la investigación muestran fortalezas tanto en el conocimiento que tienen acerca del afecto como dimensión básica de la categoría “calidez emocional” de sus competencias parentales vinculares, como en sus habilidades, llevadas a la práctica a través de conductas visuales, verbales, físicas y afectivas para mostrar el afecto a sus hijos/as.
- ii) Se observan las fortalezas que estos/as padres y madres de la muestra poseen en sus conocimientos en la dimensión del juego, son conscientes de los beneficios que tiene el juego, y el jugar con sus hijos/as para su desarrollo. Respecto a sus habilidades y prácticas, se perciben también fortalezas en el juego, en la estimulación de sus hijo/as a través de diferentes tipos de juegos (simbólicos, sociodramáticos, de construcción, rudos, etc.) y en la elección del tipo de juego.
- iii) Acerca de los conocimientos, habilidades y prácticas sobre el control (en el establecimiento de normas y límites), asociados a la categoría de “involucramiento parental” de sus competencias parentales vinculares, se observan fortalezas por parte de algunos/as padres y madres. Pero en el caso de otros padres/madres se detectan debilidades en sus habilidades y prácticas en el establecimiento de normas. Esto es debido a que algunos/as de estos/as padres y madres participantes en la investigación, utilizan como herramienta para el cumplimiento de normas el premio tangible en muchas ocasiones.
- iv) Se observan fortalezas en los conocimientos de estos/as padres/madres en acompañamiento y el apoyo de sus hijos/as, dentro de la categoría de “involucramiento parental” de sus competencias parentales de tipo vincular. Ya que, a través del análisis de los datos, se ha percibido una coherencia en todas sus intervenciones, siendo conscientes de los beneficios y de la importancia que tiene para sus hijos/as, el apoyarlos y acompañarlos desde su nacimiento, en todas sus etapas evolutivas.

- v) En la comunicación con los/as hijos/as, integrada en las categorías de “sensibilidad parental” e “involucramiento parental” de sus competencias parentales vinculares, se descubren fortalezas en sus conocimientos, tanto en comunicación verbal como no verbal, acerca de temas que a sus hijos/as les interesan, transmisión de valores y normas, comunicación emocional, mostrando una plasticidad en sus conocimientos acerca de la comunicación con sus hijos/as, en función de su etapa evolutiva. En habilidades y prácticas, también se observan fortalezas, en el sentido de que la comunicación con sus hijos/as es cordial y fluida, realizada desde el afecto. Utilizan un tiempo adecuado y de calidad en la comunicación, fomentan una confianza, existe un entendimiento positivo. Pero, por otro lado, en el caso de varios padres y madres, existe cierta debilidad en el plano de la negociación y la resolución de los problemas de comunicación con los hijos/as. Estos/as padres y madres suelen ceder a menudo a las peticiones lucrativas de sus hijos/as para evitar enfados y rabietas. Por lo que sería importante trabajar, entrenar y reforzar sus habilidades en comunicación asertiva, escucha activa y empatía, para poder atenuar estos problemas comunicativos con sus hijos/as.
- vi) En el reconocimiento de logros, integrado en la categoría “involucramiento parental” de sus competencias parentales vinculares, se perciben fortalezas, en sus conocimientos, habilidades y prácticas, por parte de la mayoría de padres y madres participantes en la investigación. Aunque se observaron debilidades por parte de unos/as pocos/as padres y madres en las habilidades que poseen en el reconocimiento de logros de sus hijo/as a través de premios tangibles, que van más allá de lo simbólico de esta acción.
- vii) Sobre la responsabilidad parental como variable integrada en todas las categorías centrales de las competencias parentales vinculares en esta investigación, los padres y las madres de la muestra mostraron fortalezas en sus conocimientos, habilidades y prácticas en el cuidado básico de sus hijos/as, su protección, su seguridad y su bienestar físico, desde el vínculo afectivo que tienen con ellos/as.
- viii) Respecto al fomento de la autonomía, como dimensión de la categoría “involucramiento parental” de sus competencias parentales de tipo vincular, se observan fortalezas en sus conocimientos, habilidades y prácticas a la hora de fomentar las capacidades de sus hijos/as en el plano de la autonomía, según su etapa evolutiva.
- ix) En la supervisión de los/as hijos/as, dentro de la categoría “involucramiento parental” de sus competencias parentales vinculares, los padres y las madres muestran fortalezas en sus conocimientos, habilidades y prácticas, supervisando de manera cálida y afectiva, y apoyando todo lo que hacen sus hijos/as.
- x) Acerca del tiempo compartido, como variable importante a tener en cuenta en la categoría “involucramiento parental” de sus competencias parentales de tipo vincular. Se observan fortalezas en sus conocimientos, habilidades y prácticas, que se ven mermadas, por el poco tiempo que tienen algunos/as padres y madres de la muestra para poder pasar un tiempo adecuado de calidad

con sus hijos/as debido a la falta de conciliación entre la vida familiar y laboral.

- xi) En la atención y respuesta de las señales y demandas de los/as hijos/as, como dimensión de la categoría “sensibilidad parental” de sus competencias parentales vinculares, se observan también fortalezas en sus habilidades y prácticas, ya que, estos/as padres/madres escuchan las demandas y peticiones de sus hijos/as, ofreciéndoles una respuesta adecuada la mayoría de las veces.
- xii) La mayoría de padres y madres en estudio muestran fortalezas en sus habilidades y prácticas en la dimensión de las emociones y la empatía, integradas en la categoría de “mentalización” de sus competencias parentales de tipo vincular, ya que no les cuesta ponerse en el lugar de sus hijos/as y les ayudan a identificar y reconocer sus emociones. Aunque en algunos casos, les resulta complicado valorar las emociones negativas de sus hijos/as y poder así ayudarles a regularlas. En todos los casos, se muestra una potencialidad en sus habilidades y prácticas en el plano de las emociones, los sentimientos y la empatía.

Una de las conclusiones de esta investigación es, que estos padres y estas madres participantes en la investigación, muestran potencialidades en conocimientos, habilidades y prácticas de sus competencias parentales de tipo vincular. Estas potencialidades se pueden traducir en el interés y la predisposición por adquirir nuevos conocimientos, desarrollar o reforzar sus habilidades a través de su entrenamiento (en cursos, seminarios, talleres, redes familiares, etc.), para llevarlas a la práctica.

Otro aspecto a tener en cuenta, que se concluye en esta investigación, es la recomendación para todos los padres y todas las madres, de entrenar y reforzar, o incluso adquirir, determinadas habilidades en sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. Esto se puede llevar a cabo a través de talleres, cursos o seminarios para el refuerzo y el entrenamiento en habilidades de todos los componentes básicos de estas competencias parentales vinculares, como pueden ser entre otros: la comunicación positiva y asertiva; la escucha activa; la empatía; el reconocimiento y la identificación de las emociones; el reconocimiento de logros; la transmisión de valores; el establecimiento de normas y límites; el juego; la supervisión; la disciplina inductiva; etc. Es importante la recomendación de este entrenamiento para el refuerzo de habilidades en estas competencias parentales vinculares, puesto que existen factores en la crianza de los/as hijos/as, por los que muchos padres y madres (ya sean primerizos o no) pueden tener alguna carencia, debilidad, o no saber afrontar con éxito determinadas situaciones (desde las rabietas, la falta de comunicación, la imposición de normas y límites, el reconocimiento de logros y de cumplimiento de normas con premios materiales, la autorreflexión de los propios padres y madres ante situaciones de estrés y ansiedad y la manera con la que reaccionan ante sus hijos/as, ...).

Es fundamental que padres y madres lleven a la práctica todas sus habilidades en el plano de las competencias parentales de tipo vincular integrando todas sus categorías y variables, esto se llevará a cabo: a través del afecto, del cariño, la empatía, las emociones, la comunicación positiva, etc. Estas prácticas parentales se llevarán a cabo con varios fines: para un ejercicio positivo de la parentalidad; para el desarrollo óptimo y efectivo

de los/as hijos/as en todos los ámbitos (físico, cognitivo, lingüístico, moral, emocional y social); y para la interrelación positiva con el sistema familiar y no familiar los rodea (microsistema, macrosistema, mesosistema y exosistema). De esta manera, el vínculo afectivo que tienen con sus hijos/as se verá reforzado.

Otra conclusión que se deduce tras el análisis de datos es que las habilidades en competencias parentales vinculares que poseen cada padre y cada madre participante de la investigación y la manera que tienen de llevarlas a la práctica, son diferentes, aunque muestren algunos puntos en común. De esta manera, en las diferentes intervenciones realizadas durante la investigación, se ha podido recoger un abanico de datos que abarca todas las categorías y sus componentes correspondientes a las competencias parentales de tipo vincular, además del resto de competencias. Por lo cual, se ha logrado relacionar e integrar los conocimientos, habilidades y prácticas que estos/as padres y madres de la muestra poseen en sus competencias parentales formativas, protectoras y reflexivas dentro de sus competencias parentales de tipo vincular.

Tras el análisis de todos los datos y aportaciones teóricas, se observa que, las competencias parentales vinculares que han de tener padres y madres desde el nacimiento de sus hijos/as, van a ser el germen o la raíz del resto de competencias parentales (formativas, protectoras y reflexivas) que han de poseer para el ejercicio parental positivo. Es decir, para poder llevar a la práctica cualquier habilidad en sus competencias parentales, padres y madres, deben haber desarrollado un vínculo afectivo positivo con sus hijos/as, además de afianzar una seguridad en el apego de sus hijos/as. Para poder desarrollar y reforzar ese vínculo con sus hijo/as, deben poseer, entrenar o reforzar sus habilidades en competencias parentales de tipo vincular, de esta manera podrán llevar a la práctica sus habilidades en el resto de competencias.

El aporte de esta tesis doctoral, es la propuesta de un enfoque integrador de las competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo. Esta propuesta de integrar las competencias parentales formativas, protectoras y reflexivas con sus componentes, integrando las teorías relacionadas (teoría del apego, teoría ecológica de sistemas, aportes teóricos sobre la resiliencia familiar), dentro de las competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo es novedoso, puesto que, en la literatura revisada, no se pone de relieve ninguna investigación que trate este enfoque en concreto. La mayoría de investigaciones referidas a las competencias parentales y a la parentalidad positiva van enfocadas principalmente a familias en riesgo de exclusión psicosocial, primando las investigaciones cuantitativas a diferentes muestras a través de diferentes escalas sobre parentalidad positiva y competencias parentales. Este enfoque humanístico muestra de una manera más clara cómo el entrenamiento y el refuerzo en habilidades en las competencias parentales de tipo vincular de padres y madres y su puesta en práctica, van a ser claves en la crianza positiva de los/as hijos/as, podrían reducir muchos problemas en la esfera familiar (como reducir el estrés familiar, la falta de comunicación, etc.), y por lo tanto mejorar la calidad de vida familiar. Esta investigación, también muestra, que el rol parental no es nada fácil, ya que, al integrarse tal cantidad de variables, muchas de ellas complejas para los padres y las madres, a lo largo del ciclo vital, va a implicar que tiene que existir una organización, un orden, unos apoyos en la pareja y unas normas, para que resulte más fácil poder ejercer ese rol desde el afecto, las

emociones, la empatía, la comunicación positiva, y lo fundamental, desde el amor incondicional a los hijos/as.

7.2. Líneas de investigación futuras.

Las líneas de investigación futuras partiendo de esta investigación, van encaminadas a la implementación de talleres sobre competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. Para ello, se utilizarían los modelos de entrevista y los cuestionarios de Gómez & Muñoz (2015) en competencias parentales vinculares, para así poder detectar las posibles debilidades o carencias de padres y madres, así como las fortalezas, en los distintos componentes de las variables implicadas en sus competencias parentales de tipo vincular, además de observar la potencialidad en sus conocimientos, habilidades y prácticas, entendida ésta, como el interés y la predisposición por entrenar y reforzar las habilidades en sus competencias parentales vinculares.

Para ello, se establecerían varias sesiones con los principales temas donde padres y madres muestren debilidades o carencias en los conocimientos, habilidades y prácticas, en alguna dimensión de las variables implicadas en sus competencias parentales vinculares. Estas debilidades, pueden ser detectadas a través del modelo de entrevista y cuestionarios utilizados en esta investigación. Estos talleres se impartirían divididos, en función de las edades de los/as hijos/as como sigue: Talleres para padres y madres con hijos/as entre 0 y 3 años; con hijos/as entre 4 y 7 años; y con hijos/as entre 8 y 12 años.

También se propone como línea de investigación futura ampliar el número de casos de la muestra, con una muestra significativa de cada población. Considerando como poblaciones: padres y madres con hijos/as con edades comprendidas entre los 0 y 3 años; padres y madres con hijos/as entre los 4 y 7 años; y padres y madres con hijos/as entre los 8 y los 12 años. Se puede realizar un estudio mixto (cuantitativo-cualitativo) para poder inferir los resultados y generar teorías acerca de estas competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. Estos talleres también se pueden ampliar llegando a familias en riesgo de exclusión psicosocial.

Otras futuras líneas de investigación que se proponen son:

- El estudio de diferencias de género, es decir, las diferencias entre padres y madres en sus competencias parentales de tipo vincular.
- Las competencias parentales vinculares en función de la edad de los padres y de las madres.
- Las competencias parentales vinculares en función de la formación de padres y madres.
- Las diferencias entre las competencias parentales vinculares de padres y madres primerizos/as y padres/madres con más de un/una hijo/a.

Bibliografía

- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*(44), 709-716.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvarez, C. & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), Artículo 14.
- Álvarez, M., Padilla, S., Byrne, S., Máiquez, M. & Rodrigo, M. (2015). Crecer felices en familia: un programa de apoyo parental para el desarrollo infantil. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp. 91-110). Madrid: Síntesis.
- Amar, J. J. (2003). *Pobreza, resiliencia y aprendizaje infantil*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Amorós, P., Balsells, M., Fuentes-Peláez, N. Mateos, A. & Pastor, C. (2015). Aprender juntos, crecer en familia. Un enfoque integral. In M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp. 111-130). Madrid: Síntesis.
- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E. & Mesas, A. (2003). *Familias canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Recuperado de Colección estudios sociales nº 13: <https://obrasociallacaixa.org/es/mantente-informado/publicaciones/estudios-sociales>
- Amorós, P., Rodrigo, M., Balsells, M., Fuentes-Peláez, M., Mateos, N., Mateos, A., . . . Guerra, M. (2012). *Programa Aprender juntos, crecer en familia*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Andreasen, M.S. (1990). Evolution in the family use of television: normative data from industry and academie. En J. Bryant (1990), *Television and the american family*. (pp. 3-55). Hillsdale: Lea
- Angulo, J. & Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Málaga: Aljibe.
- Ariès, P. (1992). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Arranz, E. (2004). Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico: modelo contextualecológico, interactivobidireccional y sistémico. En E. Arranz, A. Oliva, A. Parra, A. Azpiroz, A. Bellido, R. Malla, . . . F. Olabarrieta, *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 32-69). Madrid: Pearson.
- Arranz, E., Bellido, A., Manzano, A., Martín, J. & Olabarrieta, F. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la infancia. En E. Arranz, A. Oliva, A. Parra, A. Azpiroz, A. Bellido, R. Malla, . . . F. Olabarrieta, *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 70-94). Madrid: Pearson.

- Arranz, E., Oliva, A., Parra, A., Azpiroz, A., Bellido, A., Malla, R., . . . Olabarrieta, F. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educacion.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Ausloos, G. (2005). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Madrid: Herder.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. & Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Balegno, L. & Colmenares, M. E. (2003). La resiliencia del niño de la calle. Una gran ciudad: Cali; una pilluela: Mar. En Manciaux, Michel (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Bartau, I., Maganto, M. & Etxebarria, J. (2001). Los programas de formación de padres: Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(25), 1-17.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults. A test of a four caategory model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Barcelona: Gedisa.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckinham: Open University Press.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Bayot, A. & Hernández, J. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: CEPE.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 2-23.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. & Isabella, R. (1988). Maternal, infant and social-contextual determinants of attachment security. En J. Belsky & T. Nezworski, *Clinical implications of attachment* (pp. 41-94). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bernal, A. (2004). Hace diez años: Año Internacional de la Familia. *Estudios sobre Educación*(6), 78.

- Blandon, A., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2010): «Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior». *Development and Psychopathology*, 22, 119-132.
- Bornstein, M. (2012). *Handbook of Parenting* (2 ed., Vols. 1-5). Mahwah, New Jersey: Lawrence-Erlbaum Associates Publishers.
- Bornstein, M. (2012). Parent Infants. In M. Bornstein, *Handbook of Parenting. Volume 1: Children and Parenting* (2 ed., pp. 3-43). New York: Psychology Press.
- Bornstein, M. & Putnick, D. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development*, 83(1), 46-61.
- Bowlby, J. (1972). *Cuidado maternal y amor*. México: Fondo de cultura económica.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Londres: Tavistock.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura, aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Graó.
- Bresc, H. (1988). La Europa de las ciudades y de los campos (siglos XIII-XV). In A. Burguière, C. Kaplish-Zuber & M. Segalen, *Historia de la familia* (pp. 401-438). Madrid: Alianza.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Brooks, J. (1999). *The process of parenting* (5ª ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Bueno F.J. (2004). La salud en la familia. En A. Durán. *Manual didáctico para la escuela de padres*. (pp. 31-56) Valencia: FEPAD
- Burgess, E. (1926). The family as a unity of interacting personalities. *The family*, VII, 3-9.
- Burguière, A., Kaplish-Zuber, C. & Segalen, M. (1988). *Historia de la familia*. Madrid: Alianza.

- Cantón, J. & Cortés, M. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza.
- Cantón, J. Cortés, M.R. & Cantón, D. (2014). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Carbelo, B. & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 18-30
- Carlton, E.B. 2000. Learning through music: The support of brain research. *Child Care Exchange* 133 (May/June): 53–56.
- Cassidy, J. & Shaver, P. (2008). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Cassidy, J. Parke, R. D., Butkovsky, L. & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*(63), 603-618.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. (2014). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijo. In M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 207-241). Madrid: Alianza.
- Cebreiro, B. & Fernández, M. (2004). Estudio de casos. In F. Salvador, J. Rodríguez & A. Bolívar, *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 660-667). Málaga: Aljibe.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejo de Europa. (2006a). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Consejo de Europa. (2006b). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Informe explicativo*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Contreras, V. (2013). *Competencia parental y discapacidad intelectual: un estudio comparativo de familias (Tesis doctoral en educación)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. (1989). *Asamblea General de Naciones Unidas*. UNICEF. Recuperado de www.unicef.es
- Convención sobre los derechos del niño. (1989, noviembre 20). *UNICEF*.
- Cortés, M.R. (2014). Desarrollo y consecuencias de la competencia emocional. En J. Cantón, M.R. Cortés & D. Cantón. *Desarrollo socioafectivo de la personalidad* (pp. 101-130). Madrid: Alianza.

- Cortés, M.R. & Cantón, J. (2014). Desarrollo moral y de la conducta prosocial y agresiva. En J. Cantón, M.R. Cortés & D. Cantón. Desarrollo socioafectivo de la personalidad (pp. 187-212). Madrid: Alianza.
- Cottrell, L. (1933). Roles and marital adjustment. *Publications of the American Sociological Society*, 27, 107-111.
- Crockenberg, S. (1983). Early mother and infant antecedents of Bayley Scale performance at 21 months. *Developmental Psychology*, 19(5), 727-730.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*(113), 487-496.
- De la Caba, M. (2014). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. en F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 361-382). Madrid: Pirámide.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, Diciembre 10). United Nations. Recuperado de <http://www.temoa.info/es/node/19618>
- Delval, J. & Padilla, M. (2014). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (versión electrónica ed., pp. 125-149). Madrid: Pirámide.
- Denham, S. & Burton, R. (2004). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE Publications.
- Dinkmeyer, D. & McKay, G. (1989). *The parent's handbook: Systematic training for effective parenting*. USA: American Guidance Service.
- Duncan, L., Coatsworth, J. & Greenberg, M. (2009). A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent–Child Relationships and Prevention Research. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 12, 255-270.
- Durán, A. & Ochando, B. (2004). El desarrollo evolutivo y psicológico del ser humano. En A. Durán. *Manual didáctico para la escuela de padres*. (pp. 94 -157) Valencia: FEPAD
- Durán, A., Tébar, M.D. & Ochando, B. (2004). Paternidad responsable. En A. Durán. *Manual didáctico para la escuela de padres*. (pp. 31-56) Valencia: FEPAD
- Durán, A. & Tébar, M.D. (2004). Las relaciones interpersonales. En A. Durán. *Manual didáctico para la escuela de padres*. (pp. 215-257) Valencia: FEPAD

- Duvall, E. (1967). *Family development*. Philadelphia: Lippincott.
- Eisenberg, N. (1983). *The development of prosocial behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Enciclopedia Británica [versión electrónica]. New York, EU: Encyclopaedia Britannica Inc., <http://britannica.com>
- Espinal, I., Gimeno, A. & González, F. (2004). *El enfoque sistémico en Los estudios sobre la familia*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042892>
- Etxebarria, I. (2014). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (versión electrónica ed., pp. 211-230). Madrid: Pirámide.
- Feeney, J. & Noller, P. (1995). *Adult Attachment*. Londres: SAGE Publications.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Forgeau, A. (1988). La memoria del nombre y el orden faraónico. En A. Burguière, C. Kaplish-Zuber & M. Segalen, *Historia de la familia* (pp. 139-168). Madrid: Alianza.
- Franzini, L. (2002). *Kids who laugh. How to develop your child's sense of humour*. New York: SquareOne Publisher.
- Fresnillo, V., Fresnillo, M. & Fresnillo, R. (2000). *Escuela de Padres*. Madrid: Area de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Madrid.
- Fuentes, M. (2014). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.
- Fuentes, M. (2014). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.
- Gallego, S. (2006). *Comunicación familiar: un mundo de construcciones simbólicas y relacionales*. Manizales-Colombia: Universidad de Caldas.
- García, E. (1994). Investigación Etnográfica. In V. García, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 343-375). Madrid: Rialp.

- García, E. (2012). Educar con inteligencia emocional en la familia. En Bisquerra, R. *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* (pp. 36-44). Barcelona: Faros. Recuperado de <http://www.faroshsjd.net/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- García, M., Ramírez, G. & Lima, A. (2014). La construcción de valores en la familia. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 186-206). Madrid: Alianza.
- Geerts, D. (2009). *Sociability Heuristics for interactive TV. Supporting the social uses of Television.* Lovaina: University of Leuven
- Gervilla, A. (2008). *Familia y Educación familiar.* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
- Gómez, E. (2010). *Antropología de la familia y el parentesco.* Cantabria: Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://ocw.unican.es/humanidades/introduccion-a-la-antropologia-social-y-cultural/programa>
- Gómez, E. & Kotliarenko, M. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología, 19*(2).
- Gómez, E. & Muñoz, M. (2015). *Escala de Parentalidad positiva.* Santiago de Chile: Fundación Ideas para la Infancia.
- Gómez, O. & Martín, J. (2013). *Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad en nuestros hijos e hijas.* Madrid: CEAPA. Recuperado de <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Guia Como fomentar la autonomia y responsabilidad en nuestros hijos e hijas CEAPA.pdf>
- González, M., Barrull, E., Pons, C. & Marteles, P. (1998). *Aproximación al afecto.* Recuperado de http://www.biopsychology.org/biopsicologia/articulos/que_es_el_afecto.html
- González-Monteaudo, J. (2000-2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*(15), 227-246. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625605>
- Goodnow, J. (2010). Fuentes, Efectos y Cambios Posibles en Habilidades Parentales: Comentarios sobre Belsky, Grusec, y Sanders y Morawska. In R. Tremblay, R. Barr, R. d. Peters & M. Boivin, *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.* Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/habilidades-parentales/segun-los-expertos/fuentes-efectos-y-cambios-posibles-en-habilidades>
- Gordon, T. (1980). *Parent effectiveness training: The "no-lose" program for raising responsible children.* Oxford: Peter H. Wyden.

- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting*. Bloomsbury Publishing Plc.: Londres.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(2), 243-268.
- Gough, E. (1971). The origin of family. *Journal of Marriage and the Family*(33), 760-771.
- Gracia, E. & Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Grandon Gill's, T. (2011). *Book informing with the case method*. London: Informing Science Press.
- Grienenberger, J., Kelly, K. y Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behaviour in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment and Human Development*, 7(3), 299-311.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989-1993). Investigación naturalista y racionalista. En T. Husen & T. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 6, pp. 3337-3343). Barcelona: Vicens-Vives.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro, *Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo, Sonora.: El colegio de Sonora.
- Guía de parentalidad positiva. (2014). Madrid: Unión de Asociaciones Familiares (UNAF).
- Guidelines for the protection of human subjects*. (1992). Berkeley: University of California Press.
- Hakman, M., Chaffin, M., Funderburk, B., and Silovsky, J. F. (2009). Change trajectories for parent-child interaction sequences during Parent-child interaction therapy for child physical abuse. *Child Abuse and Neglect*, 33, pp. 461-470.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. California: SAGE Publications.
- Hammersley, M. (1986). *Case studies in classroom research: a reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. & Rapson, R. L. (1992). Primitive emotional contagion. En M. C. (coord.), *Review of Personality and Social Psychology: Emotion and Social Behavior* (Vol. 14, pp. 151-177). Newbury Park, CA: Sage.

- Havighurst, S. S., Wilson, K., Harley, A. E. & Prior, M. R. (2009): Tuning in to kids: An emotion-focused parenting program-initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology*, 37, pp. 1008-1023.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 511-524.
- Hazan, C., Campa, M. & Gur-Yaish, N. (2006). Attachment across the lifespan. En A. Kruglanski, J. Forgas, P. Noller & J. Feeney, *Frontiers in Social Psychology: Vol. 1. Close Relationships: Functions, forms and processes* (pp. 189-209). Hove, England: Psychology Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa*. México D.F.: McGraw Hill.
- Hidalgo, M. (2014). Transición a la maternidad y la paternidad. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 147-164). Madrid: Alianza.
- Hidalgo, M. & Palacios, J. (2014). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I* (versión electrónica ed., pp. 257-280). Madrid: Alianza.
- Hidalgo, M., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B. & Jiménez, L. (2011). *El programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Hidalgo, M., Menéndez, S., López-Verdugo, I., Sánchez, J., Lorence, B. & Jiménez, L. (2015). Programa de formación y apoyo familiar. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp. 169-188). Madrid: Síntesis.
- Hoffman, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg & J. Strayer, *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iglesias de Ussel, J. (2014). La familia española en el contexto europeo. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 80-103). Madrid: Alianza.
- INE. (2014). *Las formas de convivencia (20º Aniversario del Año Internacional de la Familia)*. Boletín informativo del instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de www.ine.es
- Iturrieta, S. (2001). *Perspectivas teóricas de las familias: como interacción, como sistemas y como construcción social*. Recuperado de [www.cpihts.com/PDF/Sandra Olivares.pdf](http://www.cpihts.com/PDF/Sandra%20Olivares.pdf)
- Izquierdo, A. & López de Lera, D. (2006). *Demografía de los extranjeros: incidencia en el crecimiento de la población*. Bilbao: Fundación Banco Bilbao Vizcaya Argentaria.
- Janesick, V. (1994). The dance Qualitative Research Design. En N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). London: SAGE Publications.

- Jáuregui, E. & Fernández, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: El papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 203-215.
- Jiménez, M. (2010). *Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos*. Recuperado de Experto En Terapia Infantil y Juvenil: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12ccabc8-489e-8876-dd5de0551052>
- Jiménez-Lagares, I. & Muñoz, V. (2014). Los iguales como contexto de desarrollo. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, . . . R. Vallejo, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 195-224). Madrid: Pirámide.
- Jociles, M., Rivas, A., Moncó, B. & Díaz, P. (2008). Una reflexión crítica sobre la monomarentalidad el caso de las madres solteras por elección. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, VIII(1), 265-274.
- Jones, D. (2010). The assessment of parenting. In J. Horwath, *The Child's World* (pp. 282-304). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification in applied settings* (Sixth edition). Long Grove, IL: Waveland Press Inc.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lafuente, M. & Cantero, M. (2015). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámides.
- Lamb, M. & Easterbrooks, M. (1981). Individual differences in parental sensitivity: Origins, components and consequences. En M. Lamb & K. Sherrod, *Infant Social Cognition: Theoretical and empirical considerations* (pp. 127-153). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividad. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Lecannelier, F. (2013, octubre). El uso de la mentalización y la regulación emocional en programas de intervención temprana. *Mentalización. Revista de psicoanálisis y psicoterapia*, 1(1).
- Lerner, J. (1987). Children in their contexts: A goodness of fit model. En J. Lancaster, J. Altman, A. Rossi & L. Sherrod, *Parenting across the lifespan. Biosocial dimensions* (pp. 377-404). Chicago: Aldine.
- Lèvi Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.
- Lèvi-Strauss, C. (1988). Prólogo. En A. Burguière, C. Kaplish-Zuber & M. Segalen, *Historia de la familia* (pp. 11-15). Madrid: Alianza.
- Lin, N. & Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.

- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Lizarde, E. (2014). *Transposición y destransposición del saber matemático y didáctico: representaciones prácticas en la formación inicial de docentes (Tesis Doctoral)*. Huelva: Universidad de Huelva.
- López, F. (1995). *Necesidades de la Infancia y Protección Infantil I. Fundamentación Teórica, Clasificación y Criterios Educativos de las Necesidades Infantiles*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 9-23.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2014). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 105-125). Madrid: Alianza.
- López, F. & Cantero, M. (2014). La intervención en la familia. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 339-360). Madrid: Pirámide.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. & Ortiz, M. (2014). *Desarrollo afectivo y social* (versión electrónica ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.
- López, F. & Ortiz, M. (2014). El desarrollo del apego durante la infancia. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 41-66). Madrid: Pirámide.
- López, I. & Ridaio, P. (2014). Desarrollo de las competencias cognitivas. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, . . . R. Vallejo, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 97-124). Madrid: Alianza.
- López, F., Torres, B., Fuertes, J., Sánchez, J. & Merino, J. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil* (Vol. 1 y 2). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, M. (2008, Noviembre 4). ¿Educa la televisión? *Revista de enseñanza y educación*, 1(1), 1. Recuperado de <http://www.encuentroeducativo.com/numero-1-noviembre-08/recursos-formacion-num-1/educa-la-television/>
- López-Barajas, E. (1996). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Luján, M. (2008, Noviembre 4). Televisión y educación. La formación de espectadores críticos. *Encuentro educativo. Revista de enseñanza y educación*, 1. Recuperado de <http://www.encuentroeducativo.com/numero-1-noviembre-08/recursos-formacion-num-1/television-y-educacion-la-formacion-de-espectadores-criticos/>

- Maccoby, E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P. Mussen, *Handbook of child psychology* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Madriral, M. (n.d.). ¿Qué significa Riesgo de Exclusión social? ¿Está usted en riesgo de exclusión social? Recuperado de <http://www.madriral.com/qu-significa-riesgo-de-exclusin-social-est-usted-en-riesgo-de-exclusin-social/>
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behavior. En T. Brazelton & M. Yogman, *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings, *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago: The University of Chicago Press.
- Máiquez, M., Rodrigo, M. & Byrne, S. (2015). El proceso de apoyo en la promoción de la parentalidad positiva. In M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 67-90). Madrid: Síntesis.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Martí, M.A. & Durán, A. (2004). La formación y la educación en la familia. En A. Durán. *Manual didáctico para la escuela de padres*. (pp. 263-277) Valencia: FEPADE
- Martín, J., Tomas, A., Cabrera, E., Miranda, C. & Rodrigo, M. (2015). La evaluación de riesgos y fortalezas en parentalidad positiva. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 45-66). Madrid: Síntesis.
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación cualitativa. *Investigación en la escuela*(6), 41-50.
- Martínez, R., Pérez, M., Álvarez, L., Rodríguez, B. & Becedóniz, C. (2015). Programa basado en evidencias para fomentar la parentalidad positiva en Asturias (España). En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 151-168). Madrid: Síntesis.
- Martínez, R.-A., Pérez, M., Álvarez, L. & Rodríguez, B. B. (2015). Programa basado en evidencias para fomentar la parentalidad positiva en Asturias (España). En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp. 151-168). Madrid: Síntesis.
- Martínez-Monteagudo, C., Estévez, E. & Inglés, C. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Psicología.com*, 17(6). Recuperado de <https://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/1540>

- Masset, C. (1988). Prehistoria de la familia. En A. Burguière, C. Kaplish-Zuber & M. Segalen, *Historia de la familia* (pp. 83-102). Madrid: Alianza.
- Masten, A. & Curtis, W. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaption in development. *Development and Psychopathology*, 12(3), 529-550.
- McGillicudy-DeLisi, A. V. (1992). Parent's beliefs and children personal-social development. En A. V.-D. I. Sigel, *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children* (pp. 115-142). Hillsdale: Erlbaum.
- Melero, R. (2008). *La relación de pareja. Apego, dinámicas de interacción y actitudes amorosas: consecuencias sobre la calidad de la relación (Tesis doctoral)*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.
- Melero, R. & Cantero, M. (2008). Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto. *Clínica y Salud*, 19(1), 83-100.
- Mendes, N., Mattar, M. & Almeida, A. (2015). Educación parental en familias en situación de pobreza en el contexto brasileño. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp. 223-244). Madrid: Síntesis.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Minuchin, S. (1976). *Familia e terapia della familia*. Roma: Astrolabio.
- Mir, M., Batle, M. & Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html
- Moreno (2014). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I (versión electrónica ed., pp. 305-326). Madrid: Alianza.
- Morgado, B. & Román, M. (2014). La familia como contexto de desarrollo infantil. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, . . . R. Vallejo, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 37-60). Madrid: Alianza.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevante para la intervención educativa y social. *Portularia. Revista de trabajo social*, 5(2), 147-163. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=14>

- Muñoz, M. & Gómez, E. A. (2015). Crecer en familia: un servicio para promover la parentalidad positiva en Chile. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp. 189-204). Madrid: Síntesis.
- Muñoz, V. & Jiménez-Lagares, I. (2014). Desarrollo social: de la sociabilidad innata a las relaciones complejas y diversas. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, . . . R. Vallejo, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 167-197). Madrid: Pirámide.
- Muñoz, V., López, I., Jiménez-Lagares, I., Ríos, M., Morgado, B., Román, M., . . . Vallejo, R. (2014). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid: Pirámide.
- Nardone, G., Giannotti, E. & Rocchi, R. (2005). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Navarro, I., Musitu, G. & Herrero, J. (2007). *Familia y problemas*. Madrid: Síntesis.
- Nicholson, J., Howard, K. & Borkowski, J. (2008). Mental Models for Parenting: Correlates of Metaparenting among Fathers of Young Children. *Fathering*, 6(1), 39-61.
- Niemi, P.M. (1988). Family interaction patterns and the development of social conceptions in the adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 17 (5), 429-44
- Novel, G. & Sabater, M. (1991). Familia y formas familiares. En G. Novel & L. Lluch, *Enfermería psicosocial II* (pp. 69-79). Barcelona: Salvat.
- Oliva, A. & Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz, A. Oliva, A. Parra, A. Azpiroz, A. Bellido, R. Malla, . . . F. Olabarrieta, *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson.
- OMS. (1978). *La salud y la familia. Estudios sobre la demografía de los ciclos de vida de la familia y sus implicaciones en la salud.*, 34(62). Serie de informes técnicos.
- Orjuela, G. (2015). *Programa de entrenamiento en parenting, focalizado en las habilidades de comunicación empática (Tesis doctoral en psicología de la personalidad)*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Ortega, R. (1993). Espacios de juego en la educación infantil. In R. Ortega, *Un Proyecto Educativo para la Escuela Infantil basado en el Juego* (p. Módulo 4). Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortiz, M. (2014). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.
- Ortiz, M. J., Fuentes, J. & López, F. (2014). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I* (versión electrónica ed., pp. 151-176). Madrid: Alianza.

- Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. (2014a). Desarrollo del yo. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 231-246). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. (2014b). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (versión electrónica ed., pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. (2014c). Psicología evolutiva: concepto, enfoque, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I* (versión electrónica ed., pp. 23-80). Madrid: Alianza.
- Palacios, J. & González, M. (2014). La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 259-278). Madrid: Alianza.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. (2014). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 14-34). Madrid: Alianza.
- Palacios, J. & Hidalgo, M. (2014). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I* (versión electrónica ed., pp. 355-377). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Hidalgo, M. & Moreno, M. (2014). Familia y vida cotidiana. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 60-79). Madrid: Alianza.
- Parlakian, R., & Lerner, C. (2010). Beyond twinkle, twinkle: Using music with infants and toddlers. *Young Children*, 65(2), 14-19.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Perry, C. (1998). Processes of a case study methodology for postgraduate research in marketing. *European Journal of Marketing*, 32(9/10), 785-802.
- Pichardo, J. (2009). (Homo)sexualidad y familia: cambios y continuidades al inicio del tercer milenio. *Política y Sociedad*, 46(1 y 2), 143-160.
- Pinto, C., Sangüesa, P. & Silva, C. (2012). Competencias parentales: una visión integrada de enfoques teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*(24). Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/issue/view/24>
- Plan integral de apoyo a la familia (2015-2017). (2015). *Aprobado por acuerdo del Consejo de Ministros el 14 de mayo de 2015*.
- Polgar, A. (2001). *Conducting parenting capacity assessments: A manual for mental health practitioners*. Hamilton: Sandriam Publications.

- Poveda, D., Jociles, M. & Rivas, A. (2011). Monoparentalidad por elección: procesos de socialización de los hijos/as en un modelo de familia no convencional. *Athenea digital*, 11(2), 133-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3690795.pdf>
- Quetsch, L. B., Wallace, N. M., Herschell, A. D., & McNeil, C. B. (2015). Weighing in on the time-out controversy: An empirical perspective. *The Clinical Psychologist*, 68(2), 3-18.
- Ragin, C. & Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Raya, A. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba: Servicio de Publicaciones.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23. Madrid, España: Autor.
- Reher, D. & Requena, M. (2009). *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Madrid: Alianza.
- Ridao, P. & López, I. (2014). Desarrollo de las competencias cognitivas. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, . . . R. Vallejo, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 97-124). Madrid: Pirámide.
- Ríos, M. & Vallejo, R. (2014). Desarrollo emocional y personal. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, . . . R. Vallejo, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 145-166). Madrid: Pirámide.
- Rivas, A. (2012). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. *Portularia*, XII(2), 29-41. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1610/161024690003.pdf
- Robles, Z. (2009). *Intervención sobre problemas de conducta de inicio temprano: evaluación de un programa de entrenamiento para padres (Tesis Doctoral)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodrigo, M.J. (2014). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I (versión electrónica ed., pp. 201-226). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. & Martín, J. C. (2010). La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva. Madrid, España: Federación Española de Municipios y Provincias y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/eduParentalRecEducativo.pdf>

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. & Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. & Acuña, M. (2014). El escenario y el currículum educativo familiar. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 242-258). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. & Palacios, J. (2014). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 35-59). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. & Palacios, J. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M., Máiquez, M. & Martín, J. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Byrne, S., Rodríguez, B., Rodríguez, G. & Pérez, L. (2008). *Crecer felices en familia: Un programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Castilla y León: Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J. & Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual práctico de parentalidad positiva* (versión electrónica ed., pp. 25-44). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J., Byrne, S. & Rodríguez, B. (2015). *Manual Práctico de Parentalidad Positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M., Martín, J., Cabrera, E. & Máiquez, M. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814021003>
- Rodríguez, C. & Aguilar, M. L. (2003). Aplicabilidad de la resiliencia en los programas sociales: experiencia en Latinoamérica. En Manciaux, Michel (comp.): *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez, D. V. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, E., Martín, J. & Rodrigo, M. (2015). Vivir la adolescencia en familia. Un programa de apoyo parental en la adolescencia. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp. 131-150). Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

- Rodríguez, C. y Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23(3), 323-338.
- Romano, C. (1989). Research strategies for small business: a case study. *International Small Business Journal*, 7(4), 35-43.
- Ross, H. & Howe, N. (2009): Family influences on children's peer relationships, en K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (eds.). *Handbook of peer in teractions, relationships, and groups* (pp. 508-530). Nueva York: Guilford Press
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L. & Witherington, D. (2006): Emotional development: Action, communication and understanding, en W. Damon y R. Lerner (series eds.) & N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of child psychology, vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 1170-1186). Nueva York: Wiley.
- Sallés, C. & Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación social*, 25-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/295430>
- Sameroff, A. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. En W. Kessen, *History, theory and methods. Handbook of child psychology, Vol. I de P.H. Mussen* (pp. 237-294). Nueva York: Wiley.
- Sanders, M. & Morawska, A. (2010). ¿Es posible que el conocimiento de los padres, las competencias y expectativas disfuncionales, y la regulación emocional mejoren los resultados de los niños? En R. Tremblay, R. Barr, R. d. Peters & M. Boivin, *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (pp. 1-13). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/SandersMorawskaESPxp.pdf>
- Sanz, J., Pont, M., Álvarez, C., González, H., Jociles, M., Konvalinka, N., . . . Romero, E. (2013). Diversidad familiar: apuntes desde la antropología social. *Treball Social*(198), 30-40.
- Schaffer, H. R. & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 1-77.
- Simón, M., Correa, M., Rodrigo, M. & Rodríguez, M. (2014). Desarrollo y educación familiar en niños con cursos evolutivos diferentes. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 425-444). Madrid: Alianza.
- Simón, M., Triana, B. & González, M.M. (2014). Vida familiar y representaciones de la familia. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 279-298). Madrid: Alianza.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Sissa, G. (1988). La familia en la ciudad griega (siglos V-IV a.C.). En A. Burguière, C. Kaplish-Zuber & M. Segalen, *Historia de la familia* (pp. 169-202). Madrid: Alianza.
- Sloboda, A. & Juslin, P.H. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. En Juslin, P.H. & Sloboda, A. *Music and Emotion* (pp. 71-104). Oxford: Oxford University Press.
- Smith, P. (1995). Grandparenthood. En M. Bornstein, *Handbook of parenting* (pp. 89-112). Mahwah: Erlbaum.
- Smith, S. (1995). *Familia y estudios multiculturales*. Nueva York: Guildford Press.
- Staats, A. W. (1971). *Child learning, intelligence, and personality: Principles of a behavioral interaction approach*. New York: Harper & Row
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada de datos*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenorio, M., Garavito, J., Sánchez, J. & Burbano, M. (2015). Familia y escuela educamos juntos. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez. *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp. 206-222). Madrid: Síntesis.
- Thomas, Y. (1988). Roma, padres ciudadanos y ciudad de los padres (siglo II a.C.-siglo II d.C.). En A. Burguière, C. Kaplish-Zuber & M. Segalen, *Historia de la familia* (pp. 203-240). Madrid: Alianza.
- Torres, A., Suárez, A., Álvarez, M., Padilla, S., Rodríguez, E. & Rodrigo, M. (2015). Apoyo parental online. En M. Rodrigo, M. Máiquez, J. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez, *Manual Práctico de Parentalidad Positiva* (pp. 245-264). Madrid: Síntesis.
- Torres, B. (2014). La prevención del maltrato infantil. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 383-402). Madrid: Pirámide.
- Torres, E., Conde, E. & Ruiz, E. (2014). La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 285-302). Madrid: Pirámide.
- Torres, E. & Rodrigo M.J. (2014). Familia y nuevas pantallas. En M. Rodrigo & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 299-315). Madrid: Alianza.

- Toubert, P. (1988). El momento carolingio (siglos VIII-X). En A. Burguière, C. Kaplish-Zuber & M. Segalen, *Historia de la familia* (pp. 345-374). Madrid: Alianza.
- Uzgiris, I. C. & Raeff, C. (1995). *Play in parent-child interactions*. En M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting*, (vol. 4, pp. 353-376). Mahwah: Erlbaum.
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez de Prada, M. (2008). *Historia de la familia contemporánea: principales cambios en el s. XIX y XX*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Vila, I. (2014). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I* (versión electrónica ed., pp. 133-150). Madrid: Alianza.
- Vila, I. & Bassedas, M. (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 59-70
- Wahler, R. G. (1969). Oppositional children: a quest for parental reinforcement control. *Journal of Applied Behavior Analysis*(2), 159-170. doi:10.1901/jaba.1969.2-159
- Walker, R. (1986). Three good reasons for not doing case studies in curriculum research. En E. House, *New directions in educational evaluation* (pp. 103-116). Lewes: The Falmer Press.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Warton, P. M. & Goodnow, J. (1991). The nature of responsibility: Children's understanding of «your job». *Child Development*, 1(62), 156-165.
- Waters, E. & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 164-172.
- Waters, S. F. Virmani, E. A., Thompson, R. A., Raikes, H. A. & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 37-47.
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- West, M. L. & Sheldon-Keller, A. E. (1999). *El apego adulto. Patrones relacionales y psicoterapia*. Valencia: Promolibro.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods (Applied Social Research Methods)* (4th ed.). Oaks, California: SAGE Publications.
- Zimmerman, C. & Frampton, M. (1935). *Family and Society: A study of the sociology of reconstruction*. New York: Van Norstrand.

Zonabend, F. (1988). De la familia. Una visión etnológica del parentesco y la familia.
En A. Burguière, C. Kaplish-Zuber & M. Segalen, *Historia de la familia* (pp.
17-82). Madrid: Alianza.

ANEXOS

Anexo I. Compromiso de confidencialidad.

DOCUMENTO INFORMATIVO DEL COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación para la Tesis Doctoral: “Las competencias parentales vinculares. Un enfoque integrador para el ejercicio parental positivo” que busca describir las fortalezas, potencialidades y debilidades de un grupo de padres y madres sobre sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo.

La información que van a proporcionar en las entrevistas, cuestionarios y taller, van a quedar registradas en grabaciones de audio y van a ser sometida a análisis para el objetivo de dicha investigación, en total confidencialidad. No va a ser escuchada por nadie excepto por el investigador/a y su director/a y tutor/a de tesis.

La información resultante de esta investigación va a ser mantenida en estricta confidencialidad. Después de firmar el consentimiento informado de participación en la investigación, a cada persona se le va a asignar un código o seudónimo. En el análisis de la investigación, tanto en la exposición como en la discusión de los resultados del documento final, se va a mantener igualmente el anonimato de los participantes con un código o pseudónimo.

La participación en esta investigación es voluntaria, con lo cual tienen derecho a retirarse de ésta en cualquier momento sin que le afecte de ninguna forma. Si lo desean podrán contar con una copia de la entrevista ya sea escrita o en audio, así como conocer los avances de esta investigación sin ningún compromiso.

Para participar en esta investigación, deberán comprometerse a realizar la entrevista, los cuestionarios y el taller en los días y fechas que se propondrán.

Muchas gracias por su aportación.

COMPROMISO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN

Acepto participar de manera voluntaria en la investigación para la Tesis Doctoral: “Las competencias parentales vinculares Un enfoque integrador para el ejercicio parental positivo”.

Declaro haber leído, o que se me ha leído y explicado el compromiso de confidencialidad con las condiciones para la participación en esta investigación.

Para manifestar mi consentimiento de ser grabado en audio, aparecer en alguna imagen o vídeo, el uso de todos los datos recogidos, tratados de manera anónima, y el compromiso de asistir a la sesión, a la entrevista y cumplimentar los cuestionarios y documentos pertinentes, firmo más abajo del espacio destinado a este efecto.

Nombre y firma:

Nombre y firma:

Anexo II. Datos de las madres y de los padres

DATOS DE LA MADRE	
NOMBRE:	APELLIDOS:
EDAD:	

NIVEL EDUCATIVO: 1.- Estudios universitarios superiores (licenciados) <input type="checkbox"/> 2.- Estudios universitarios medios (diplomados) <input type="checkbox"/> 3.- Bachillerato <input type="checkbox"/> 4.- Formación profesional <input type="checkbox"/> 5.- Formación básica (EGB, ESO, estudios primarios o similares) <input type="checkbox"/> 6.- Sin estudios <input type="checkbox"/> 7.- Otros (especificar)..... 9.- NS/NC <input type="checkbox"/>
--

OCUPACIÓN:

COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO FAMILIAR. Matrimonio o pareja de hecho <input type="checkbox"/> Familia monoparental <input type="checkbox"/> Familia reconstituida <input type="checkbox"/>

Nombre del niño/a:
Edad del niño/a:
Número de miembros que convive en el mismo domicilio (¿Cuántas personas viven en tu casa?):
Nº de hijos:
Edad de cada hijo:
Personas menores de edad que conviven en el domicilio:
País de Origen:

DATOS DEL PADRE

NOMBRE:

APELLIDOS:

EDAD:

NIVEL EDUCATIVO:

- 1.- Estudios universitarios superiores (licenciados)
- 2.- Estudios universitarios medios (diplomados)
- 3.- Bachillerato
- 4.- Formación profesional
- 5.- Formación básica (EGB, ESO, estudios primarios o similares)
- 6.- Sin estudios
- 7.- Otros (especificar).....
- 9.- NS/NC

OCUPACIÓN:

COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO FAMILIAR.

Matrimonio o pareja de hecho

Familia monoparental

Familia reconstituida

Nombre del niño/a:

Edad del niño/a:

Número de miembros que convive en el mismo domicilio (¿Cuántas personas viven en tu casa?):

Nº de hijos:

Edad de cada hijo:

Personas menores de edad que conviven en el domicilio:

País de Origen:

ANEXO III. Cuestionarios

CUESTIONARIO PARA MADRES CON HIJOS DE 0 A 3 AÑOS.

DATOS DE LA MADRE	
NOMBRE:	APELLIDOS:
EDAD:	
Nombre del niño/a:	
Edad del niño/a:	

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que usted usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Se le pide escoger entre 5 opciones: Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre. Si la afirmación nunca ocurre, entonces marque la letra N (Nunca). Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, entonces marque la letra C/N (Casi Nunca). Si describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, marque la letra A/V (A veces). Si es una situación bastante más cierta o habitual, marque la letra C/S (Casi Siempre). Y si describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque la letra S (Siempre).

		N Nunca	C/N Casi nunca	A/V A veces	C/S Casi siempre	S Siempre
1	Mi hijo/a y yo dedicamos tiempo para jugar, dibujar y hacer cosas juntos					
2	Con mi hijo/a jugamos, cantamos, bailamos juntos/as.					
3	Con mi hijo/a vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, puedo identificar las causas (por ejemplo, me doy cuenta si está de mal genio porque está cansado, tiene hambre, está enfermo...).					
5	Ayudo a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (por ejemplo, le digo "¿tiene hambre mi niño?", "¿estás malito/a?",...).					
6	Reservo un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a (por ejemplo, juego con él/ella a la hora del baño).					
7	Mi hijo/a y yo conversamos de los temas que a él o a ella le interesan (por ejemplo, le comento qué estoy preparando de comida, qué tal se lo ha pasado en la guardería...).					
8	Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a (entiendo su desesperación cuando tiene hambre...).					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, me busca para que lo ayude a calmarse (por ejemplo, cuando está enfermo o asustado).					
10	Cuando mi hijo/a pide mi atención, respondo pronto, en poco tiempo.					
11	Con mi hijo/a, nos reímos juntos de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, lo ayudo a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y yo jugamos juntos.					
14	Le demuestro explícitamente mi cariño a mi hijo/a (le doy besos y abrazos, le digo "hijo/a, te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO MADRES CON HIJOS 0-3 AÑOS

DATOS DE LA MADRE NOMBRE:	APELLIDOS:
DATOS DE LA PAREJA NOMBRE:	APELLIDOS:
Nombre del niño/a:	
Edad del niño/a:	

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que su pareja usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Marque de 1 a 5, siendo 1 nunca, y 5 siempre.

		1	2	3	4	5
1	Mi hijo/a y mi pareja dedican tiempo para jugar, dibujar y hacer cosas juntos					
2	Mi pareja juega, canta, baila con mi hijo/a.					
3	Mi pareja ve programas de TV o películas con mi hijo/a apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, mi pareja puede identificar las causas.					
5	Mi pareja ayuda a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre.					
6	Mi pareja reserva un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a.					
7	Mi hijo/a y mi pareja conversan de los temas que a mi hijo/a le interesan.					
8	Mi pareja logra ponerse en el lugar de mi hijo/a.					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, busca a mi pareja para que lo ayude a calmarse.					
10	Cuando mi hijo/a pide la atención de mi pareja, responde pronto, en poco tiempo.					
11	Mi pareja se ríe junto con mi hijo/a de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, mi pareja lo ayuda a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y mi pareja juegan juntos.					
14	Mi pareja le demuestra explícitamente su cariño a mi hijo/a (le da besos y abrazos, le dice "te quiero mucho"...).					

CUESTIONARIO PARA MADRES CON HIJOS DE 3 A 6 AÑOS.

DATOS DE LA MADRE	
NOMBRE:	APELLIDOS:
EDAD:	
Nombre del niño/a:	
Edad del niño/a:	

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que usted usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Se le pide escoger entre 5 opciones: Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre. Si la afirmación nunca ocurre, entonces marque la letra N (Nunca). Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, entonces marque la letra C/N (Casi Nunca). Si describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, marque la letra A/V (A veces). Si es una situación bastante más cierta o habitual, marque la letra C/S (Casi Siempre). Y si describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque la letra S (Siempre).

		N Nunca	C/N Casi nunca	A/V A veces	C/S Casi siempre	S Siempre
1	Mi hijo/a y yo dedicamos tiempo para salir, jugar, dibujar y hacer cosas juntos					
2	Con mi hijo/a jugamos, cantamos, bailamos juntos/as.					
3	Con mi hijo/a vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, puedo identificar las causas (por ejemplo, me doy cuenta si está de mal genio porque ha tenido un día difícil en el colegio...).					
5	Ayudo a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (por ejemplo, le digo "eso que sientes es miedo", "sientes rabia", ...).					
6	Reservo un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a (por ejemplo, le leo un cuento antes de dormir).					
7	Mi hijo/a y yo conversamos de los temas que a él o a ella le interesan (por ejemplo, hablamos sobre sus amigos del colegio, sus programas de televisión favoritos, sus canciones favoritas...).					
8	Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a (lo entiendo cuando pierde un juguete muy querido, en una discusión entiendo su punto de vista...).					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, me busca para que lo ayude a calmarse (por ejemplo, cuando está enfermo o cuando ha tenido un problema en el colegio).					
10	Cuando mi hijo/a pide mi atención, respondo pronto, en poco tiempo.					
11	Con mi hijo/a, nos reímos juntos de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, lo ayudo a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y yo jugamos juntos.					
14	Le demuestro explícitamente mi cariño a mi hijo/a (le doy besos y abrazos, le digo "hijo/a, te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO MADRES CON HIJOS 3-6 AÑOS

DATOS DE LA MADRE NOMBRE:	APELLIDOS:
DATOS DE LA PAREJA NOMBRE:	APELLIDOS:
Nombre del niño/a:	
Edad del niño/a:	

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que su pareja usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Marque de 1 a 5, siendo 1 nunca, y 5 siempre.

		1	2	3	4	5
1	Mi hijo/a y mi pareja dedican tiempo para salir, jugar, dibujar y hacer cosas juntos					
2	Mi pareja juega, canta, baila con mi hijo/a.					
3	Mi pareja ve programas de TV o películas con mi hijo/a apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, mi pareja puede identificar las causas.					
5	Mi pareja ayuda a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre.					
6	Mi pareja reserva un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a.					
7	Mi hijo/a y mi pareja conversan de los temas que a mi hijo/a le interesan.					
8	Mi pareja logra ponerse en el lugar de mi hijo/a.					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, busca a mi pareja para que lo ayude a calmarse.					
10	Cuando mi hijo/a pide la atención de mi pareja, responde pronto, en poco tiempo.					
11	Mi pareja se ríe junto con mi hijo/a de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, mi pareja lo ayuda a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y mi pareja juegan juntos.					
14	Mi pareja le demuestra explícitamente su cariño a mi hijo/a (le da besos y abrazos, le dice "te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO PARA MADRES CON HIJOS DE 6 A 12 AÑOS.

DATOS DE LA MADRE	
NOMBRE:	APELLIDOS:
EDAD:	
Nombre del niño/a:	
Edad del niño/a:	

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que usted usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Se le pide escoger entre 5 opciones: Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre. Si la afirmación nunca ocurre, entonces marque la letra N (Nunca). Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, entonces marque la letra C/N (Casi Nunca). Si describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, marque la letra A/V (A veces). Si es una situación bastante más cierta o habitual, marque la letra C/S (Casi Siempre). Y si describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque la letra S (Siempre).

		N Nunca	C/N Casi nunca	A/V A veces	C/S Casi siempre	S Siempre
1	Mi hijo/a y yo dedicamos tiempo para salir y hacer cosas juntos					
2	Con mi hijo/a jugamos, cantamos, bailamos juntos/as.					
3	Con mi hijo/a vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, puedo identificar las causas (por ejemplo, me doy cuenta si está de mal genio porque ha tenido un día difícil en el colegio...).					
5	Ayudo a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (por ejemplo, le digo "eso que sientes es miedo", "sientes rabia", ...).					
6	Reservo un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a (por ejemplo, le leo un cuento antes de dormir).					
7	Mi hijo/a y yo conversamos de los temas que a él o a ella le interesan (por ejemplo, hablamos sobre sus amigos del colegio, sus programas de televisión favoritos, sus cantantes favoritos...).					
8	Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a (por ejemplo, en una discusión entiendo su punto de vista).					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, me busca para que lo ayude a calmarse (por ejemplo, cuando está enfermo o cuando ha tenido un problema en el colegio).					
10	Cuando mi hijo/a pide mi atención, respondo pronto, en poco tiempo.					
11	Con mi hijo/a, nos reímos juntos de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, lo ayudo a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y yo jugamos juntos.					
14	Le demuestro explícitamente mi cariño a mi hijo/a (le doy besos y abrazos, le digo "hijo/a, te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO MADRES CON HIJOS 6-12 AÑOS

DATOS DE LA MADRE NOMBRE:	APELLIDOS:
DATOS DE LA PAREJA NOMBRE:	APELLIDOS:
Nombre del niño/a:	
Edad del niño/a:	

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que su pareja usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Marque de 1 a 5, siendo 1 nunca, y 5 siempre.

		1	2	3	4	5
1	Mi hijo/a y mi pareja dedican tiempo para salir y hacer cosas juntos					
2	Mi pareja juega, canta, baila con mi hijo/a.					
3	Mi pareja ve programas de TV o películas con mi hijo/a apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, mi pareja puede identificar las causas.					
5	Mi pareja ayuda a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre.					
6	Mi pareja reserva un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a.					
7	Mi hijo/a y mi pareja conversan de los temas que a mi hijo/a le interesan.					
8	Mi pareja logra ponerse en el lugar de mi hijo/a.					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, busca a mi pareja para que lo ayude a calmarse.					
10	Cuando mi hijo/a pide la atención de mi pareja, responde pronto, en poco tiempo.					
11	Mi pareja se ríe junto con mi hijo/a de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, mi pareja lo ayuda a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y mi pareja juegan juntos.					
14	Mi pareja le demuestra explícitamente su cariño a mi hijo/a (le da besos y abrazos, le dice "te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO PARA PADRES CON HIJOS DE 0 A 3 AÑOS.

DATOS DEL PADRE	
NOMBRE:	APELLIDOS:
EDAD:	
Nombre del niño/a:	
Edad del niño/a:	

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que usted usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Se le pide escoger entre 5 opciones: Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre. Si la afirmación nunca ocurre, entonces marque la letra N (Nunca). Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, entonces marque la letra C/N (Casi Nunca). Si describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, marque la letra A/V (A veces). Si es una situación bastante más cierta o habitual, marque la letra C/S (Casi Siempre). Y si describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque la letra S (Siempre).

		N Nunca	C/N Casi nunca	A/V A veces	C/S Casi siempre	S Siempre
1	Mi hijo/a y yo dedicamos tiempo para jugar, dibujar y hacer cosas juntos					
2	Con mi hijo/a jugamos, cantamos, bailamos juntos/as.					
3	Con mi hijo/a vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, puedo identificar las causas (por ejemplo, me doy cuenta si está de mal genio porque está cansado, tiene hambre, está enfermo...).					
5	Ayudo a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (por ejemplo, le digo "¿tiene hambre mi niño?", "¿estás malito/a?", ...).					
6	Reservo un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a (por ejemplo, juego con él/ella a la hora del baño).					
7	Mi hijo/a y yo conversamos de los temas que a él o a ella le interesan (por ejemplo, le comento qué estoy preparando de comida, qué tal se lo ha pasado en la guardería...).					
8	Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a (entiendo su desesperación cuando tiene hambre...).					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, me busca para que lo ayude a calmarse (por ejemplo, cuando está enfermo o asustado).					
10	Cuando mi hijo/a pide mi atención, respondo pronto, en poco tiempo.					
11	Con mi hijo/a, nos reímos juntos de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, lo ayudo a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y yo jugamos juntos.					
14	Le demuestro explícitamente mi cariño a mi hijo/a (le doy besos y abrazos, le digo "hijo/a, te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO PADRES CON HIJOS 0-3 AÑOS

DATOS DEL PADRE	NOMBRE:	APELLIDOS:
DATOS DE LA PAREJA NOMBRE:		APELLIDOS:
Nombre del niño/a:		
Edad del niño/a:		

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que su pareja usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Marque de 1 a 5, siendo 1 nunca, y 5 siempre.

		1	2	3	4	5
1	Mi hijo/a y mi pareja dedican tiempo para jugar, dibujar y hacer cosas juntos					
2	Mi pareja juega, canta, baila con mi hijo/a.					
3	Mi pareja ve programas de TV o películas con mi hijo/a apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, mi pareja puede identificar las causas.					
5	Mi pareja ayuda a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre.					
6	Mi pareja reserva un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a.					
7	Mi hijo/a y mi pareja conversan de los temas que a mi hijo/a le interesan.					
8	Mi pareja logra ponerse en el lugar de mi hijo/a.					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, busca a mi pareja para que lo ayude a calmarse.					
10	Cuando mi hijo/a pide la atención de mi pareja, responde pronto, en poco tiempo.					
11	Mi pareja se ríe junto con mi hijo/a de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, mi pareja lo ayuda a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y mi pareja juegan juntos.					
14	Mi pareja le demuestra explícitamente su cariño a mi hijo/a (le da besos y abrazos, le dice "te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO PARA PADRES CON HIJOS DE 3 A 6 AÑOS.

DATOS DEL PADRE	
NOMBRE:	APELLIDOS:
EDAD:	
Nombre del niño/a:	
Edad del niño/a:	

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que usted usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Se le pide escoger entre 5 opciones: Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre. Si la afirmación nunca ocurre, entonces marque la letra N (Nunca). Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, entonces marque la letra C/N (Casi Nunca). Si describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, marque la letra A/V (A veces). Si es una situación bastante más cierta o habitual, marque la letra C/S (Casi Siempre). Y si describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque la letra S (Siempre).

		N Nunca	C/N Casi nunca	A/V A veces	C/S Casi siempre	S Siempre
1	Mi hijo/a y yo dedicamos tiempo para salir, jugar, dibujar y hacer cosas juntos					
2	Con mi hijo/a jugamos, cantamos, bailamos juntos/as.					
3	Con mi hijo/a vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, puedo identificar las causas (por ejemplo, me doy cuenta si está de mal genio porque ha tenido un día difícil en el colegio...).					
5	Ayudo a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (por ejemplo, le digo "eso que sientes es miedo", "sientes rabia", ...).					
6	Reservo un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a (por ejemplo, le leo un cuento antes de dormir).					
7	Mi hijo/a y yo conversamos de los temas que a él o a ella le interesan (por ejemplo, hablamos sobre sus amigos del colegio, sus programas de televisión favoritos, sus canciones favoritas...).					
8	Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a (lo entiendo cuando pierde un juguete muy querido, en una discusión entiendo su punto de vista...).					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, me busca para que lo ayude a calmarse (por ejemplo, cuando está enfermo o cuando ha tenido un problema en el colegio).					
10	Cuando mi hijo/a pide mi atención, respondo pronto, en poco tiempo.					
11	Con mi hijo/a, nos reímos juntos de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, lo ayudo a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y yo jugamos juntos.					
14	Le demuestro explícitamente mi cariño a mi hijo/a (le doy besos y abrazos, le digo "hijo/a, te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO PADRES CON HIJOS 3-6 AÑOS

DATOS DEL PADRE	NOMBRE:	APELLIDOS:
DATOS DE LA PAREJA		NOMBRE:
		APELLIDOS:
Nombre del niño/a:		
Edad del niño/a:		

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que su pareja usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Marque de 1 a 5, siendo 1 nunca, y 5 siempre.

		1	2	3	4	5
1	Mi hijo/a y mi pareja dedican tiempo para jugar, dibujar y hacer cosas juntos					
2	Mi pareja juega, canta, baila con mi hijo/a.					
3	Mi pareja ve programas de TV o películas con mi hijo/a apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, mi pareja puede identificar las causas.					
5	Mi pareja ayuda a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre.					
6	Mi pareja reserva un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a.					
7	Mi hijo/a y mi pareja conversan de los temas que a mi hijo/a le interesan.					
8	Mi pareja logra ponerse en el lugar de mi hijo/a.					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, busca a mi pareja para que lo ayude a calmarse.					
10	Cuando mi hijo/a pide la atención de mi pareja, responde pronto, en poco tiempo.					
11	Mi pareja se ríe junto con mi hijo/a de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, mi pareja lo ayuda a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y mi pareja juegan juntos.					
14	Mi pareja le demuestra explícitamente su cariño a mi hijo/a (le da besos y abrazos, le dice "te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO PARA PADRES CON HIJOS DE 6 A 12 AÑOS.

DATOS DEL PADRE	
NOMBRE:	APELLIDOS:
EDAD:	
Nombre del niño/a:	
Edad del niño/a:	

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que usted usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Se le pide escoger entre 5 opciones: Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre. Si la afirmación nunca ocurre, entonces marque la letra N (Nunca). Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, entonces marque la letra C/N (Casi Nunca). Si describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, marque la letra A/V (A veces). Si es una situación bastante más cierta o habitual, marque la letra C/S (Casi Siempre). Y si describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, marque la letra S (Siempre).

		N Nunca	C/N Casi nunca	A/V A veces	C/S Casi siempre	S Siempre
1	Mi hijo/a y yo dedicamos tiempo para salir y hacer cosas juntos					
2	Con mi hijo/a jugamos, cantamos, bailamos juntos/as.					
3	Con mi hijo/a vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, puedo identificar las causas (por ejemplo, me doy cuenta si está de mal genio porque ha tenido un día difícil en el colegio...).					
5	Ayudo a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (por ejemplo, le digo "eso que sientes es miedo", "sientes rabia",).					
6	Reservo un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a (por ejemplo, le leo un cuento antes de dormir).					
7	Mi hijo/a y yo conversamos de los temas que a él o a ella le interesan (por ejemplo, hablamos sobre sus amigos del colegio, sus programas de televisión favoritos, sus cantantes favoritos...).					
8	Logro ponerme en el lugar de mi hijo/a (por ejemplo, en una discusión entiendo su punto de vista).					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, me busca para que lo ayude a calmarse (por ejemplo, cuando está enfermo o cuando ha tenido un problema en el colegio).					
10	Cuando mi hijo/a pide mi atención, respondo pronto, en poco tiempo.					
11	Con mi hijo/a, nos reímos juntos de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, lo ayudo a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y yo jugamos juntos.					
14	Le demuestro explícitamente mi cariño a mi hijo/a (le doy besos y abrazos, le digo "hijo/a, te quiero mucho" ...).					

CUESTIONARIO PADRES CON HIJOS 6-12 AÑOS

DATOS DEL PADRE	NOMBRE:	APELLIDOS:
DATOS DE LA PAREJA		NOMBRE:
		APELLIDOS:
Nombre del niño/a:		
Edad del niño/a:		

El objetivo de este cuestionario es identificar aquellas prácticas que su pareja usa al relacionarse con su hijo/a. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones de crianza. Marque de 1 a 5, siendo 1 nunca, y 5 siempre.

		1	2	3	4	5
1	Mi hijo/a y mi pareja dedican tiempo para salir y hacer cosas juntos					
2	Mi pareja juega, canta, baila con mi hijo/a.					
3	Mi pareja ve programas de TV o películas con mi hijo/a apropiadas a su edad.					
4	Cuando mi hijo/a está irritable, mi pareja puede identificar las causas.					
5	Mi pareja ayuda a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre.					
6	Mi pareja reserva un momento exclusivo del día para compartir con mi hijo/a.					
7	Mi hijo/a y mi pareja conversan de los temas que a mi hijo/a le interesan.					
8	Mi pareja logra ponerse en el lugar de mi hijo/a.					
9	Cuando mi hijo/a está estresado, busca a mi pareja para que lo ayude a calmarse.					
10	Cuando mi hijo/a pide la atención de mi pareja, responde pronto, en poco tiempo.					
11	Mi pareja se ríe junto con mi hijo/a de las cosas divertidas.					
12	Cuando mi hijo/a llora, o se enfada, mi pareja lo ayuda a calmarse en poco tiempo.					
13	Mi hijo/a y mi pareja juegan juntos.					
14	Mi pareja le demuestra explícitamente su cariño a mi hijo/a (le da besos y abrazos, le dice "te quiero mucho" ...).					

Anexo IV. Entrevista

ENTREVISTA PARA PADRES Y MADRES:

1. ¿Qué es para ti el afecto?
2. De qué manera muestras el afecto a tu hijo/a. Ponme ejemplos de las formas en las que manifiestas afecto a tu hijo/a.
3. ¿Crees que influye el cariño que demuestras a tu hijo/a en la forma en la que se desarrolla? ¿Por qué?
4. ¿Conoces diferentes formas de expresar el afecto a tu hijo/a? Dime cuales (ejemplos). ¿Son iguales, aunque tenga distinta edad?
5. ¿Qué afectos consideras que pueden influir en tu hijo/a de forma negativa?
6. ¿Qué habilidades utilizas para fomentar la autonomía de tu hijo/a? Ponme ejemplos.
7. ¿Conoces diferentes formas para poner normas a tu hijo/a? Ponme ejemplos de normas que has puesto a tu hijo/a. ¿Qué haces cuando se saltan las normas? ¿Y cuándo las cumplen?
8. ¿Cómo supervisas lo que hace tu hijo/a? ¿Qué beneficios tiene para tu hijo/a que tú lo acompañes y apoyes?
9. ¿Cuánto tiempo dedicas para hablar con tu hijo/a?
10. ¿De qué hablas con tu hijo/a? ¿Qué temas son los que a tu hijo/a le interesan?
11. ¿Cómo expresas confianza a tu hijo/a para que él te cuente lo que le pasa? Ponme ejemplos de situaciones en las que existe confianza tuya hacia tu hijo. ¿y de tu hijo hacia ti?

12. ¿Es fácil o difícil hablar con tu hijo? Pon ejemplos de falta de entendimiento en la comunicación. ¿Qué medidas tomas para minimizarlo tú o tu hijo/a? ¿El también percibe la falta de entendimiento? ¿Cómo terminas la situación?
13. ¿Cómo resuelves los problemas de comunicación? ¿Qué haces para que exista entendimiento entre tu hijo/a y tú?
14. ¿Negocias con tu hijo/a en aquello que no os ponéis de acuerdo?
15. ¿Cómo reconoces a tu hijo/a el valor de algún logro?
16. ¿Qué tiempo dedicas para hacer cosas con tu hijo/a? ¿Qué cosas hacéis juntos?
17. ¿Qué gustos compartís? ¿Qué gustos no compartís? ¿En cuales cedés tú por él?
18. ¿Existe percepción por tu parte de que tu hijo/a cede en gustos e intereses, para compartir tiempo contigo?
19. ¿A qué juegas con tu hijo/a?
20. ¿Sueles cantar y bailar con tu hijo/a?
21. ¿Os reís juntos de las cosas divertidas?
22. ¿Sueles ver la TV con tu hijo/a? ¿Qué programas o películas veis? ¿Crees que son apropiados a su edad?
23. ¿Qué beneficios tiene para ti jugar con tu hijo/a?
24. ¿Qué beneficios tiene para tu hijo/a jugar contigo?
25. ¿Guardas un momento del día para compartirlo con tu hijo/a?
26. Identifica las principales necesidades de tu hijo/a.

27. ¿Puedes identificar las causas cuando tu hijo/a está irritado o enfadado?
28. ¿Reconoces las emociones de tu hijo/a? ¿Ayudas a que tu hijo/a identifique sus emociones?
29. ¿Logras ponerte en el lugar de tu hijo/a?
30. ¿Tu hijo/a va a buscarte cuando está estresado para que lo ayudes a calmarse?
31. ¿Respondes a tu hijo/a de manera rápida cuando pide tu atención?
32. ¿Ayudas a calmarse a tu hijo/a cuando llora o se enfada? ¿Ocurre con frecuencia?
33. En la tarea de criar a tu hijo/a, ¿acuerdas con el resto de tu familia como abordarlo?
34. Enumera que responsabilidades tienes tú como padre o madre para que tu hijo/a se encuentre bien.

