

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Programa de entrenamiento en parenting,
focalizado en las habilidades de comunicación
empática

Tesis Doctoral

Programa de Doctorado 295 D. Psicología de la Personalidad.
Intervención en Áreas Clínicas y Sociales.

Presentada por:

Germán Ricardo Orjuela Morales

Dirigida por:

Dra. Carmen Mateu Marqués

Dra. Amparo Oliver Germes

Valencia 2015

RESUMEN

Hemos desarrollado una propuesta de investigación sobre el uso de las **habilidades de comunicación empática**, a través de un **Programa de Formación en Parenting**, al que hemos llamado “Habla con tus hijos, no a tus hijos”. Para ello, recogimos información sobre el Parenting, que es la disciplina psicológica que se ocupa de las **relaciones** paterno-filiales; también recogimos información sobre la investigación en **empatía**, y las **habilidades de comunicación empática**, y elaboramos nuestra propia propuesta de entrenamiento. El programa se llevó a cabo con 19 participantes en una institución educativa de Alicante. Se consigue una reducción significativa del estrés parental, y una mejora importante en la comprensión empática, la escucha activa, la asertividad, y la resolución de conflictos.

ABSTRACT

We have developed a research proposal on the use of empathic communication skills through a training program in Parenting, named "Talk to your children, not your children." We collected information on Parenting, which is the psychological discipline that deals with the parent-child relationships; we also collected information on research on empathy and empathic communication skills, and we developed our own training proposal. The program was conducted with 19 participants in an educational institution at Alicante. A significant reduction in parental stress, and a significant improvement in empathic understanding, active listening, assertiveness, and conflict resolution are achieved.

AGRADECIMIENTOS

Podría decir, que esta investigación empezó cuando yo era aún un estudiante de Topografía (sí, topografía), pero no lograba centrarme en hacer representaciones de la tierra, por estar pensando en cómo se podría hacer una representación de las relaciones entre las personas. Por suerte para mí (y para la topografía misma), encontré en la psicología, el área de trabajo que me permitiría acercarme de manera científica, a esa representación que estaba buscando.

Todo el trabajo llevado a cabo por Carl Rogers, y por quienes continuaron desarrollando sus propuestas, y que yo conocí, primero a través del Teléfono de la Esperanza, y posteriormente, gracias a la profesora Carmen Mateu, me ayudó a ver la importancia de la empatía para poder entender, explicar, y mejorar dichas relaciones.

Este camino, nos ha conducido finalmente (por ahora), hasta las relaciones entre madres/padres-hijos/hijas, relaciones que se han recogido bajo el nombre de parenting, y que nosotros hemos intentado focalizar aún más, bajo el concepto de parenting empático.

Mi agradecimiento es, en primer lugar para las madres y padres que han participado en esta investigación, y que nos han enseñado tanto acerca de las relaciones paterno-filiales. Asimismo, al CEIP Gabriel Miró, de Alicante, y su directora, Dori, por la colaboración prestada para llevar a cabo nuestra investigación.

También mi agradecimiento es, para el Teléfono de la Esperanza, y todas sus voluntarias y voluntarios, quienes me han ayudado durante todos estos años, a construirme como psicólogo, y más aún, como persona. A Jesús, por sus enseñanzas, y a Ángel, por su afecto y generosidad.

Por supuesto, mi gratitud infinita para Carmen Mateu, por guiarme a lo largo de este camino, y por su paciencia inquebrantable en los momentos más difíciles. Y a Amparo Oliver ¿Habría sido posible sin ti?

Y por último, gracias a Marina, por esperar.

Germán Ricardo Orjuela Morales



Nací en Bogotá, Colombia.

Realicé mis estudios de primaria y secundaria, en la población de El Líbano, lugar de nacimiento de mis padres, y presté el servicio militar en la ciudad de Ibagué.

Llevé a cabo mi formación como Psicólogo, en la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá. Por la misma época, me hice voluntario de la Asociación Internacional del Teléfono de la Esperanza.

Viajé a España con el ánimo de ampliar mis estudios en psicología, y colaborar de manera más activa con el Teléfono de la Esperanza.

Durante este tiempo de residencia en España, realicé el “Máster en Psicología Clínica y de la Salud”, inicié estudios de doctorado, y me casé con una hermosa Alicantina, licenciada en Bellas artes.

Mis estudios de Doctorado llegan a su fin con esta investigación, deseando que sus resultados sean de utilidad para la psicología y la sociedad en general.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I: El parenting	
1.1. Aproximación al parenting	5
1.2. Definición y objetivos del parenting	7
1.3. Breve historia del parenting	10
1.4. Importancia del parenting	12
1.5. El parenting en la familia española	15
1.6. Nuestra experiencia con el parenting	19
Capítulo II: Estilos de Parenting	
2.1. Definición de estilos de parenting	24
2.2. Los estilos de parenting según Baumrind	25
2.3. Los estilos de parenting según Maccoby y Martin	28
2.4. Los estilos de parenting según Darling y Steinberg	29
2.5. Los estilos de parenting en la actualidad	31
2.6. Nuestra experiencia con los estilos de parenting	33
Capítulo III: Los Programas de Educación en Parenting	
3.1. ¿Qué son los programas de educación en parenting?	36
3.2. Historia de los programas de educación en parenting	37
3.3. Importancia y necesidad de la educación en parenting	39
3.4. Los programas de educación en parenting	41
3.5. El parenting Comportamental	43
3.6. El parenting Adleriano	47
3.7. El parenting Rogeriano	53
3.8. Estudios comparativos de los principales programas de parenting	61
3.9. Educación en parenting en la actualidad	65
3.10. Nuestra experiencia con los programas de educación en parenting	71
Capítulo IV: El Parenting Empático	
4.1. Introducción al concepto de parenting empático	74
4.2. Empatía	75
4.3. Comunicación empática	82
4.4. La comunicación empática y el parenting	86
4.5. Nuestra experiencia con la comunicación empática	87
4.6. El parenting empático en acción	88
4.7. Investigación sobre parenting y empatía	92

Capítulo V: Educación en Habilidades para el Parenting Empático

5.1	Relacionarse saludablemente	94
5.2.	Habilidad 1: Escuchar activamente	95
5.3.	Habilidad 2: Comunicación asertiva	101
5.4.	Habilidad 3: Resolución de conflictos	107
5.5.	Habilidad 4: Identificación de la propiedad del problema	115
5.6.	Habilidad 5: La inteligencia emocional	118
5.7.	Nuestra experiencia con las habilidades para el parenting empático	123

Capítulo VI: Metodología de la investigación

6.1.	Justificación del estudio	125
6.2.	Objetivos e hipótesis	126
6.3.	Tipo de estudio	127
6.4.	Participantes	128
6.5.	Instrumentos de evaluación	133
6.6.	Procedimiento	136
6.7.	Análisis de datos	136

Capítulo VII: Resultados

7.1.	Variabes Psicológicas de la muestra	138
7.2.	Estadísticos descriptivos, y pruebas de equivalencia	138
7.3.	Mapa bivariado de relaciones	139
7.4.	Estudio de la eficacia de la intervención	139
7.5.	Correlaciones entre la intervención y los rasgos de personalidad	143
7.6.	Contrastación de hipótesis	144
7.7.	Evidencias sobre la utilidad de las herramientas usadas	145
7.8.	Otras herramientas	150

DISCUSIÓN	152
------------------	-----

CONCLUSIONES	155
---------------------	-----

REFERENCIAS	165
--------------------	-----

ANEXOS	207
---------------	-----

INTRODUCCIÓN

Si bien la familia se sitúa entre las instituciones que han registrado los cambios más rápidos y más profundos de los últimos años: *“No ha habido otra institución que haya sufrido una transformación tan profunda en los últimos 25 años, como la familia española, ... esta sigue siendo la institución más valorada por la sociedad española”* (Cordero del Castillo, 2010, p. 163).

Aunque la importancia, el interés y aprecio por la familia permanece para la gran mayoría de la sociedad española, la situación no deja de ser cuanto menos difícil. Según Landwerlin (2006), cerca del 40% del total de familias españolas presentan conflictos frecuentes en las relaciones entre madres-padres e hijos-hijas, y casi la mitad de este 40%, tiene conflictos graves, que no pueden resolverse sin la intervención de ayuda externa. Por otra parte, los recursos de las familias para resolver este tipo de problemas no parecen haber evolucionado suficientemente a lo largo del tiempo. Según este mismo estudio, el 87% de madres y padres, manifestaron estar de acuerdo con la afirmación “Los hijos de hoy están muy consentidos”, el 42% coincidía en que “Los hijos de hoy no respetan a los padres..., ni a las figuras de autoridad en general (mayores, profesores, etc.)”, y algo más del 30% afirmaban que “son las madres y padres quienes deben tomar las decisiones, y los hijos obedecerlas”.

Ante esta situación, algunas familias en apuros han comenzado a poner el foco de su atención en **otras alternativas relacionales** más allá del recurso obediencia-sumisión. Hace unos años, la FAD (Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción), publicó un estudio en el que se indicaba que el 40% de las madres y padres en España, se sentían desbordados por las relaciones problemáticas que tenían con sus hijos, en especial por la mala comunicación que se daba entre ellas/os (Lipovetsky, 2003). Aunque el conflicto y las dificultades parecen ser inherentes a la relación y a la convivencia, estos últimos resultados comienzan a poner de manifiesto, con datos tangibles, un abanico más amplio de posibilidades, sobre los nuevos motivos que empiezan a encontrar las madres y los padres, para poder construir una relación más positiva e íntima con sus hijos e hijas.

Como era de esperar también que estas dificultades no son ajenas al contexto en el que se desarrollan. Durante el último medio siglo se vienen produciendo otros cambios sociales importantes (Wood, 2003; Landwerlin, 2006; Urra, 2006; Jiménez, 2010), que están afectando a las relaciones que se dan en el seno de la familia (Trifan, Stattin, y Tilton-Weaver, 2014). Entre los que más se mencionan se citan los siguientes: la disminución progresiva del patriarcado; la incorporación de la mujer a la vida laboral; la mejora de las condiciones económicas durante un prolongado y mantenido periodo de tiempo, y la reciente crisis económica; la revolución de las redes sociales; los cambios en los modos como la familias se

relacionan, y que tienden a una mayor democratización denominada por Landwerlin (2006), como Familia Negociadora, etc. Como era de esperar, estos cambios han estado, y siguen estando, relacionados en buena parte con factores económicos. Es generalmente conocido que, los aspectos económicos han tenido una repercusión muy importante en el ámbito social (Márquez y Martín, 2013), y especialmente en las relaciones en el seno de las familias; más concretamente, en el ámbito de las relaciones filio-parentales: las relaciones que se dan entre las madres y padres, y sus hijos e hijas.

Tanto los datos de las propias familias, como el contexto en el que se desarrollan, ponen de manifiesto los intensos cambios y el esfuerzo -según he podido comprobar también, por propia experiencia en mi trabajo como profesional-, a los que se enfrentan diariamente madres y padres en la relación con sus hijos e hijas. Efectivamente, autores como Gottman y Declaire (1997), Ginott, Ginott, y Goddard (2005), Gordon (2006a, 2006b), cuestionan, basándose también en su propia experiencia como profesionales del parenting, la preparación que reciben madres y padres para poder afrontar la maternidad y la paternidad. Según Gordon (2006a), la mayoría de progenitores ejercen su rol reproduciendo los modelos educativos, en su gran mayoría autoritarios, que ellas y ellos mismos recibieron de sus propias madres y padres. Otros cuantos, actúan de forma reactiva y tienden a utilizar la fórmula de hacer todo lo contrario a lo que ellas y ellos vivieron durante su crianza, con frecuencia de tipo permisivo. Otros muchos “pendulan” entre la permisividad y el autoritarismo de forma totalmente aleatoria (Ginott et al., 2005). Este estado de la situación podría resumirse con un conocido eslogan por el que se identifica el trabajo de Gordon (2006a), que a veces se expresa como: “A las madres y padres se les exige que eduquen bien a sus hijos, pero no se les enseña cómo”; u otros como: “A las madres y padres se les culpa, pero no se les educa”. ¿Tiene alguna lógica que antes de responsabilizar a alguien de una nueva vida, no se tenga en cuenta el nivel de formación que requiere la tarea que va a realizar? Aaron Beck (1998), sintetiza y reta de forma certera viejos mitos sociales que enmascaran el problema que estamos tratando de estudiar, en el título de su libro “Con el amor, no basta”.

Incluso, yendo más allá de los puros conflictos familiares, los profesionales del parenting citados, también ponen en evidencia las consecuencias que para la sociedad tienen las malas relaciones entre madres y padres, y sus hijos e hijas. Un sinnúmero de artículos de investigación, vinculan las relaciones parentales negativas a través de diferentes factores, como la falta de comunicación y de empatía, o los estilos parentales inadecuados, con conductas problemáticas de los niños y adolescentes como: el abandono del hogar y la delincuencia (Lee, 2014; Jo y Zhang, 2014), el consumo de drogas y alcohol (Abar, Jackson, Colby, y Barnett, 2014; Cablová, Pazderková, y Mioviský, 2014), la violencia (Gámez-Guadix y Almendros, 2011; Gámez-Guadix y Calvete, 2012; Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros, y Carrobbles, 2012; Calvete y Gámez-Guadix, 2014; Cyr, Pasalich, McMahon, y Spieker, 2014), los trastornos de alimentación (Berge, Wall, Larson, Eisenberg, Loth, et al., 2014), el suicidio (Baetens, Claes, Onghena, Grietens, Van Leeuwen, et al., 2014), y un largo etc. Más recientemente, en los últimos 10 años, ha habido un gran revuelo social en España, derivado de la gravedad de las situaciones y de la repercusión que han tenido en los medios de comunicación, los crecientes casos de violencia filio-parental, por poner dos ejemplos, ElCorreo.com (2014), y LaVanguardia.com (2015). Nos referimos al conjunto de agresiones psicológicas y físicas que los propios hijos manifiestan contra sus madres y padres. También, a los innumerables casos de violencia machista, incluso entre adolescentes.

Lo más frecuente es que, ante todas estas circunstancias, las madres y padres se sientan confundidos, a veces desesperanzados, y como dicen algunas y algunos de ellos,

incluso a veces “psicologizados”, y maniatados para educar a sus hijas e hijos: “es que si hago esto, o le digo lo otro..., le puedo traumatizar”. No resultan sorprendentes estas u otras dudas, o sentimientos de desorientación entre madres y padres, y menos si tenemos en cuenta que en paralelo a la diversidad de dificultades mencionadas que tienen que afrontar, se encuentran con la misma vorágine de teorías, modelos, propuestas, programas de TV, revistas, etc., que dicen conocer la solución a sus problemas. Vorágine que sugiere a madres y padres, cientos de fórmulas, mecanismos, recetas, herramientas, muchas veces contradictorias entre sí, y que afirman ser “la solución para resolver los conflictos con sus hijos, y llevarles por el buen camino”. La gran mayoría de estas propuestas son excesivamente simples, intuitivas, personalistas, no verificadas, e incluso absolutistas: “haga esto... o lo otro..., y hará de su hijo un niño modelo”. Con este estado de cosas, las madres y padres desorientados suelen ir saltando de una fórmula a otra, por lo que es fácil que, ante los malos resultados que obtienen, acaben afirmando con cierto desánimo: “no sé qué hacer ...es que lo he intentado todo”. Sin embargo, ese “haberlo intentado todo”, suele consistir más bien, según Ginott et al., (2005), en un pendular del autoritarismo a la permisividad, de una fórmula a otra diferente y posiblemente contraria, a veces incluso, varias veces durante el mismo día, en función de la intensidad del momento de crisis.

Por otra parte, existe desde hace algún tiempo dentro de la Psicología, una disciplina poco desarrollada en nuestro país, llamada Parenting, que ha realizado importantes esfuerzos para poder proporcionar a madres y padres, herramientas fundamentadas, científicamente contrastadas, y elaboradas con profundidad. Su objetivo principal es reconocer y facilitar la importante tarea que madres y padres desarrollan día a día, a lo largo del proceso de crianza, educación y cuidado de sus hijos e hijas. El parenting, entendido como proceso (Brooks, 1999), ayuda entre muchos otros temas, a entender las diferentes etapas evolutivas y relacionales que se dan entre madres y padres e hijas e hijos. Proporciona información y herramientas que ayudan la adecuación y el afrontamiento de la tarea de la maternidad y la paternidad, de manera creativa y positiva. También, facilita el proceso de creación de una relación entre madres y padres con sus hijos e hijas, más consciente, informada y saludable.

Una de las piedras angulares según los expertos (Brooks, 1999), para la creación de dicha relación es sin duda la empatía, y por supuesto, la adaptación o tratamiento especial que se le da a esta en el contexto del parenting. El **parenting empático**, se centra en la comprensión del vínculo que existe y se puede crear conscientemente, entre parenting y empatía. Se trata de fomentar un tipo de parenting impregnado por la empatía, que facilite que la relación entre las madres y padres y sus hijos e hijas, sea entre otras cosas, cada vez más simétrica, más íntima, más sincera, más respetuosa y saludable. Una de las herramientas que apoya en mayor medida la puesta en práctica del parenting empático, es el uso de las conductas de **comunicación empática**. Mediante estas conductas es posible poner de manifiesto, el interés sincero de madres y padres, hijos e hijas, por escuchar, comprender, y participar en conjunto en la resolución de los problemas que afectan a las familias.

Con el ánimo de ayudar a madres y padres con su difícil tarea, hemos querido aportar nuestro pequeño “granito de arena”, mediante esta investigación, que se basa fundamentalmente en informar, entrenar, educar a madres y padres, y explorar junto con ellos y ellas, las habilidades de la comunicación empática. Su objetivo básico también ha sido poder contribuir al desarrollo de la disciplina del parenting en España, recogiendo información científica que nos permitiera:

- Conocer y profundizar en los elementos (microprocesos y marcadores), del proceso relacional que se dan entre madres y padres y sus hijos e hijas.
- Ayudar a madres y padres a prevenir los problemas que suelen darse, en las relaciones cotidianas con sus hijos e hijas.
- Mejorar la relación que tienen madres y padres con sus hijos e hijas, mediante su formación y entrenamiento experiencial en la resolución empática de los conflictos.

CAPÍTULO I: EL PARENTING

El Parenting, es aquella disciplina de la psicología que, entre uno más de sus muchos objetivos de estudio, trata de conocer el **conjunto de interacciones** que se da entre las madres y padres y sus hijos e hijas, a lo largo de las diferentes etapas de convivencia, desde que los hijos nacen hasta que se independizan, e incluso más allá, hasta que las madres y padres mueren. Nuestro interés por esta disciplina tan amplia, se focaliza en aquellos aspectos que muestran cómo el Parenting puede evolucionar desde una **relación** centrada en los cuidados y la supervivencia, hacia una relación fundamentada en la empatía y en las interacciones democráticas.

Para poder mostrar esta evolución, comenzaremos por documentar los conceptos de Parenting, Estilos de Parenting, y Programas de Parenting. Expuestos estos conceptos, describiremos la relación existente entre el Parenting y la Empatía. Finalmente expondremos nuestra propuesta sobre un “Programa de intervención basado en el concepto de parenting empático para madres y padres de familia”, dentro del contexto del modelo de las Terapia Experienciales.

1.1. Aproximación al parenting

En la actualidad existe una gran cantidad de bibliografía y material de investigación sobre parenting, a través de la cual se puede constatar la amplia gama de temas y perspectivas que abarca esta disciplina de la psicología. Por mencionar algunas a modo de ejemplo, podríamos citar los estudios sobre: desordenes alimenticios en la adolescencia (Berge et al. 2014); conflictos en padres adolescentes, implicación de los padres varones en las etapas prenatales o con sus hijos/hijas pequeños (Fagan, 2014); predictores de estrés en parejas adoptivas lesbianas, gays y heterosexuales (Goldberg y Smith, 2014); comprensión de la realidad del parenting para una mayor protección de los niños (Holland, Forrester, Williams, y Copello, 2014); construcción de una web basada en el parenting positivo para ayudar a padres bipolares a mejorar su percepción de las habilidades de parenting y de sus resultados en los niños (Jones, Calam, Sanders, Diggle, Dempsey, et al., 2014); personalidad y psicopatología maternal como determinantes de la conducta de parenting (McCabe, 2014); la coconstrucción de los roles de pareja en el parenting de niños con una condición de falta de salud crónica (McNeill, Nicholas, Beaton, Montgomery, MacCulloch, et al. 2014); relaciones entre madres/padres e hijos/as con diabetes tipo 1 (Sweenie, MacKey, y Streisand, 2014); parenting temprano, malos tratos y síntomas de trauma (Thompson y Neilson, 2014); los lazos que existen entre comunidad y parenting, modelos de resiliencia basados en raza y género (Williams y Merten, 2014). Desafortunadamente, este tipo de trabajos se lleva a cabo, en su grandísima mayoría, en países pertenecientes a la cultura anglosajona.

En la misma línea, al revisar algunos de los manuales sobre Parenting y algunos de sus autores de referencia básicos, nos ha llamado poderosamente la atención que la mayoría de los documentos consultados, no incluyen una definición sobre Parenting. El mismísimo “Handbook of Parenting” (Bornstein, 2002), uno de los manuales de referencia sobre el tema, al que recurren en la actualidad multitud de profesionales e investigadores, no aporta a lo largo de sus cinco volúmenes, una definición sobre dicho concepto. En lugar de ello, Bornstein (2002), y los otros autores que participan en este manual, abordan el tema del Parenting enfocándose directamente en diferentes aspectos prácticos. Entre otros: pautas de Parenting en función de las diferentes etapas del crecimiento de los niños y niñas; la relación entre los estilos parentales y el parenting; la influencia del estilo parental en el comportamiento de niños y niñas, y adolescentes, intervención y emociones, etc. También, como mencionamos anteriormente, la mayoría de los trabajos y sus autores, se ubican en países de habla inglesa como EE.UU., El Reino Unido, Australia, o Canadá.

Hemos llegado a considerar que detrás de esta posible “precaución” a aventurarse en una definición del concepto de Parenting, se encuentra la dificultad real de poder apresar, en unas pocas líneas, todos los elementos involucrados que lo conforman. Resulta prácticamente imposible poder llegar a dar forma, mediante un único concepto, claro, concreto y operativo, a lo que es el Parenting. Creemos que esto se debe a la complejidad real que se da en esa relación especial que se desarrolla entre padres, madres, e hijas e hijos, sociedad e instituciones. Sobre todo, si tenemos en cuenta que dicha relación acontece en un territorio geográfico concreto (países y culturas), en un momento histórico puntual, y se desarrolla a lo largo de todo un extenso proceso de convivencia en el tiempo.

Pero no solo la elaboración de una definición del concepto de Parenting, puede dar quebraderos de cabeza. La traducción del término inglés al castellano no resulta menos complicada tampoco. La palabra Parenting, es una palabra cuya traducción, según el diccionario Oxford (Dictionary O.E., 2014), es literalmente: “crianza de los hijos”. No obstante, esta traducción al castellano, se queda corta a la hora de poder captar y por tanto transmitir, la complejidad que dicho concepto abarca como disciplina de la Psicología. Este es un hecho que se puede constatar cuando observamos que Parenting es un término que los profesionales e investigadores de habla hispana traducen utilizando términos muy diferentes: parentalidad, estilos parentales, estilos relacionales parentales, educación parental, crianza de los hijos, estilos de crianza o prácticas de crianza, entre otros (Jiménez y Muñoz, 2005; Parra y Oliva, 2006; Oliva, Parra, y Arranz, 2008; Etxebarria, Apodaca, Fuentes, López y Ortiz 2009; Gámez-Guadix, y Almendros, 2011). Como puede observarse, se trata de términos bastante diversos que no obstante e indiscutiblemente, ubican al concepto en el ámbito de la relación entre madres y padres e hijas e hijos.

Para poder entender a qué se deben estos hechos peculiares que caracterizan al parenting, nos planteamos indagar en alguna de sus posibles razones. Una de ellas ya la hemos apuntado, creemos que al tratarse de una de las estructuras relacionales más básicas del mundo en que vivimos, esta relacionada con todo lo que permite la vida. Otra podría ser que en inglés existen tres términos diferentes relacionados con lo que supone la pareja en su rol de madres/padres: *father*, *mother* y *parents* (Schiffrin, Liss, Geary, Miles-McLean, Tashner, et al., 2013), que sirven para diferenciar al padre, a la madre y a la pareja en su conjunto como padre y madre. El término Parenting proviene de *parents*. Sin embargo, en español carecemos de este tercer término, por lo que solemos utilizar el genérico padres cuando queremos referirnos tanto a: dos o más padres varones, a la madre y el padre juntos, como a dos o más padres y madres juntos. Este hecho, el que carezcamos en la lengua española de un término

similar a parents, da lugar a situaciones curiosas. Estas, en muchas ocasiones cuando no la mayoría, encajan poco con la realidad, enmascarándola e incluso no permitiendo visibilizar algunos problemas que, entonces, resultan difíciles de poder identificar y por tanto de resolver. Un buen ejemplo de ello nos lo ofrece el cap. 6 del libro del libro de Gottman y DeClaire (1997) “Los Mejores Padres”, que versa sobre el papel crucial que tienen los padres varones en la educación emocional de sus hijas e hijos. Aunque su traductor ha sido muy cuidadoso, en más de una ocasión la lectura se hace confusa y hay que recurrir al contexto para poder identificar si el autor se está refiriendo a los padres varones, al padre y la madre, o a los padres y madres en su conjunto. Este libro nos sirve para ilustrar la misma dificultad de percepción que existe en nuestra sociedad por no tener un término similar a parents. Por ejemplo, en la mayoría de actividades dedicadas a los “padres” (madres y padres en su conjunto), ya sea en los colegios, servicios sociales, o incluso en la investigación llevada a cabo por los profesionales del parenting, quienes participan más activamente son las madres y sólo en muy escasas y honrosas ocasiones, algún padre varón. De hecho el mensaje de Gottman y DeClaire en este libro es, denunciar el hecho de que los padres (varones) están ausentes de la vida familiar, y las consecuencias que ello tiene, tanto para los padres (varones) como para sus hijos e hijas. De igual manera, Gottman y DeClaire, reafirman la necesidad e importancia de la presencia e implicación de los padres varones en el día a día de la vida cotidiana de la familia, para el desarrollo saludable de toda la familia.

1.2. Definición y objetivos del parenting

Jane Brooks (1999, p. 3), es una de las pocas autoras que se atreve a formular una definición de Parenting. Según esta autora, el Parenting puede ser descrito como *“una serie de acciones e 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”*.

Brooks (1999, p. 3), destaca en esta definición, la importancia de conceptualizar el parenting como un **proceso**, es decir como: *“un conjunto de operaciones, una serie de acciones, cambios o funciones que llevan a la consecución de un fin deseado”*. Al igual que Bornstein (2002, 2011), Brooks enfatiza la idea de *“interacciones entre madres y padres e hijos”*, ya que como ambos autores afirman, en el Parenting, los hijos no son simplemente, un sujeto pasivo que recibe de manera unidireccional las acciones de sus madres, padres o de la sociedad, sino que influyen en las acciones de estos con su propio comportamiento. Para muestra simple pero evidente, el llanto o la risa de un bebé y las conductas que se desencadenan en las personas a partir de ello.

Brooks (1999), continúa ampliando su definición sobre el Parenting y dice que:

- El parenting consiste en:
 - √ Orientar, cuidar, y proteger a una nueva vida.
 - √ Proporcionar recursos básicos, amor, atención y valores.
- El rol parenting ha consistido tradicionalmente en:
 - √ Desarrollar la naturaleza moral de los hijos y los buenos hábitos.
 - √ Satisfacer las necesidades de los niños, y facilitar su desarrollo.
 - √ Facilitar su predisposición genética para el desarrollo.

- El proceso de parenting, implica:
 - √ Interacciones entre niños, padres, sociedad y cultura.
 - √ Niños que tienen sus propias necesidades y temperamentos, y que a su vez satisfacen necesidades importantes de los padres y la sociedad.
 - √ La sociedad como fuente de apoyos o estresores, para padres e hijos.
 - √ Factores protectores o de riesgo, que implican a todos los participantes.

Por su parte, Jay Belsky (1984), destaca tres características o elementos a tener en cuenta, ya que influyen de manera decisiva en el proceso de crianza o parenting, y por ende, en la relación que mantienen padres e hijos a lo largo de él:

- *Las características e individualidad de los niños.* Belsky señala que las conductas de parenting de las madres y padres, no se dan en el vacío, ni de manera unilateral, más bien se dan en interacción con dichas características individuales de las niñas y niños, las cuales influyen a su vez sobre las conductas de parenting y las características personales de sus madres y padres.
- *La historia personal de los padres y sus recursos psicológicos.* Belsky, también destaca el hecho de que, los individuos llegan a la paternidad y la consiguiente crianza de sus hijos, con una serie de aprendizajes y herramientas, producto de sus propias experiencias anteriores, tanto con su propia familia de origen, como con su entorno. Estas herramientas y recursos psicológicos, pueden ser favorables o no, para un proceso sano de parenting.
- *El conjunto de estresores y apoyos ambientales.* De igual manera, Belsky indica que el entorno en el cual se desarrolla el parenting, es crucial para la relación entre padres e hijos, y la evolución adecuada del proceso de parenting. La abundancia de estresores, como usualmente ocurre, y la carencia de apoyos ambientales, van en detrimento de los esfuerzos de las madres y padres.

Efectivamente la tarea de las madres y padres tiene lugar en un contexto complejo de mutuas influencias. Así, Holden y Miller (1999) apuntan que, la manera como madres y padres crían a sus hijos está relacionada con aspectos de su historia personal, al mismo tiempo que participan en dicha crianza ciertas características del niño como la edad o el temperamento. También tienen que ver aspectos como la clase social, la cultura y el vecindario o la comunidad de pertenencia. Todo ello lleva a Bradley y Wildman (2002), a puntualizar un nuevo matiz contrario a la creencia popular, cuando afirman que, la habilidad de criar bien a los hijos no es necesariamente intuitiva, ni se alcanza simplemente por haber llegado a la mayoría de edad.

Desde el contexto de la Teoría de Sistemas, el modelo de Bronfenbrenner (2009), sitúa las relaciones entre madres y padres e hijos y hijas dentro de un microsistema compuesto por la familia (por ejemplo, las relaciones madre e hijo, padre e hijo, madre y padre). Del mismo modo, este microsistema está situado dentro de un meso-sistema de conexiones entre la familia y la comunidad, y éste, a su vez, se ubica dentro de sistemas abstractos aún mayores (macro-sistemas), que incluyen los valores y costumbres culturales. Cada uno de estos sistemas o contextos ejerce influencia dentro de su propio nivel e interactúa con los demás sistemas. Esto significa según Woodhead y Oates (2010), que existen numerosos factores que influyen en la crianza y las relaciones entre madres y padres e hijos e hijas; factores que a su vez son influidos por dichas relaciones.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, queremos atrevemos a dar un paso adelante y plantear una definición, por supuesto, desde nuestra propia perspectiva que se focaliza en los aspectos relacionales. Se trata de una definición breve y tentativa sobre el proceso del Parenting, basada en la información consultada en nuestra experiencia profesional, y en la experiencia adquirida durante el proceso de esta investigación, que podría enunciarse de la siguiente manera: *“el Parenting es 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 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”*.

Esta definición, no excluye las aportaciones hechas por Belsky (1984), Brooks (1999), Woodhead y Oates (2010), u otros, sino que más bien, tiende a integrar todas ellas, si bien con un especial acento en los aspectos relacionales y de interacción.

De una manera más amplia, podríamos decir, que entendemos por **parenting**: *“El **proceso relacional** que se da entre madres-padres-hijos-hijas, cuyo objetivo fundamental, es la crianza de estos últimos. Dicho proceso relacional se pone de manifiesto a través de las **interacciones cotidianas**, las cuales se ven influidas por factores individuales, sociales, culturales, y ambientales. Este **proceso relacional** implica que las acciones de los padres, afectan al comportamiento, desarrollo psicológico, físico, y emocional de las hijas e hijos. El comportamiento de las hijas e hijos afecta también a las madres y padres, produciéndose de este modo, un sistema interconectado, cuyos elementos se influyen mutuamente. De igual modo, los comportamientos de madres, padres, hijos e hijas influyen en el ambiente, sociedad y cultura, que a su vez influyen en todos/as sus protagonistas. En síntesis, la crianza no tiene que ver únicamente con la supervivencia biológica, sino también con los **procesos relacionales** que afectan al desarrollo social y personal de todos sus miembros”*”.

Desde el punto de vista del Parenting, este conjunto de interacciones tendría como primer objetivo la supervivencia de los hijos, y la posterior promoción de su bienestar y desarrollo. Todo ello se llevaría a cabo a través de la puesta en marcha de una serie de comportamientos, que fomentan en madres y padres, entre otras, conductas de atención y cuidado, sentimientos de amor y satisfacción, retroalimentándose así la continuación del proceso.

Dentro de esta amplia disciplina de la Psicología a la que se denomina Parenting, existe además un área de intervención relativa a Programas de información, formación, entrenamiento, educación, autoayuda, cuyo objetivo fundamental consiste en ayudar a la pareja y/o individuos, en su rol como madres y padres. Dentro de este contexto es que se enmarca la investigación objeto de esta Tesis. Este tipo de Programas abarcan un amplio espectro de formas de intervención en el que se incluyen objetivos tales como dar información, formación, educación o entrenamiento desde los conocimientos acumulados por la disciplina del Parenting. Mediante dichos Programas se aporta a los interesados e interesadas, múltiples informaciones, reflexiones, pautas y herramientas que, según diversos enfoques, pueden ser útiles para llevar a cabo una crianza de los hijos e hijas, más adecuada, consciente, plena y saludable. También, una adecuada socialización de los hijos, según plantean diversos autores, quienes trabajan en el tema (Jiménez y Muñoz, 2005; Parra y Oliva,

2006; Oliva et al., 2008; Etxebarria et al., 2009; Bornstein et al., 2010; Bornstein, 2011; Gámez-Guadix y Almendros, 2011).

LeVine (1977), identifica tres **objetivos** universales del parenting:

- La supervivencia y salud físicas del niño.
- El desarrollo de las capacidades del niño necesarias para su propio mantenimiento económico en la madurez.
- El desarrollo de las capacidades del niño necesarias para maximizar otros valores culturales – por ejemplo: la moralidad, el prestigio, la riqueza, la devoción religiosa, el rendimiento intelectual, la satisfacción personal, la autorrealización – tal como son formulados y elaborados simbólicamente según las convicciones, normas e ideologías características de la propia cultura.
- Expresado a modo de síntesis, tal como hacen otros muchos autores (Jiménez y Muñoz, 2005; Parra y Oliva, 2006; Oliva et al., 2008; Etxebarria et al., 2009), una de las funciones fundamentales del Parenting es la socialización del niño. Dicho de otro modo, ayudar a que el niño se integre en la sociedad, facilitando su interacción con otros niños, transmitiéndole valores y normas, educándole en el conocimiento y manejo emocional en sus relaciones con los otros, para facilitar su supervivencia.

1.3. Breve historia del parenting

Bornstein (2002), ha dedicado importantes esfuerzos a la clarificación del concepto y los inicios del parenting. Nos explica que el estudio formal del mismo, tiene su origen en los intentos de los filósofos, los educadores, o los científicos, para convertir en sistemático, aquello que madres y padres de todo el mundo hacen cada día – observar a sus bebés. Estos intentos de observación serían entendidos en la actualidad en la línea de Belsky y Barends (2002), no como una mera observación con el ánimo de describirla y sistematizarla, sino también, como la observación de un proceso relacional, en el cual padres y madres e hijos e hijas se influyen mutuamente; proceso que, por supuesto, se extiende mucho más allá de la etapa en la cual se considera a los niños, bebés.

Charles Darwin, comenzó a publicar a principios de 1840, algunas observaciones que él mismo había hecho durante los primeros meses de vida de su primer hijo. El “Biographical Sketch of an Infant” de Darwin (1877), le dio un gran impulso al estudio de la infancia. Poco a poco, las biografías de bebés fueron ganando popularidad, y variedad alrededor del mundo. Entre ellas hubo documentos científicos, registros personales de madres y padres, o ilustraciones de prácticas educativas. Quizás, el más influyente de los biógrafos de bebés haya sido Jean Piaget, cuyos escritos y teorías relatan también muchas de sus observaciones y experiencias acerca de la infancia de sus propios hijos (Byles, 1995). Asimismo, Byles (1995), menciona que el primer manual sobre cómo enseñar a hablar a los niños, tiene sus orígenes alrededor del año 1500, y el primer libro dirigido a madres y padres fue impreso en el siglo XVII. Este libro, describe la enseñanza de comportamientos, disciplina, buenas maneras y el cumplimiento de reglas y responsabilidades. Más adelante, hacia finales del siglo XVII, se enfatiza principalmente, el rol vital de madres y padres en la nutrición del cuerpo y la mente de los pequeños. Por su parte, Bornstein (2002), nos cuenta cómo los primeros estudios sobre niños, fueron descripciones cotidianas sobre los pequeños, en su ambiente natural, escritas por sus propios padresa las que se denominan “baby biographies”.

Estas observaciones sistemáticas de la infancia, realizadas a lo largo de un amplio periodo de la historia, tuvieron efectos muy saludables para las familias, porque avivaron la conciencia y dieron lugar a estudios formales sobre cómo guiar el desarrollo de la infancia. De hecho, desde entonces hasta hoy, muchos profesionales, de muy diferentes ámbitos y áreas de trabajo, han documentado la evolución de los patrones de crianza a lo largo de la infancia (Byles, 1995), lo que ha permitido el surgimiento de la disciplina del Parenting.

En cuanto a la historia del parenting, conviene mencionar también que algunas de las primeras ediciones continuas de libros y magazines para madres y padres fueron publicados alrededor de 1820. Además, los primeros encuentros de grupos de madres y padres se pusieron en marcha por la misma época, al igual que grupos de estudio en donde participaban principalmente las madres, con el ánimo de obtener y compartir información acerca de la crianza de los hijos (Cataldo, 1987; Berger, 1987).

Al llegar a los años 20 del siglo pasado, los programas de educación para madres y padres y niños jóvenes, estaban bien establecidos (Cataldo, 1987). Existían ya múltiples experiencias acumuladas, así como profesionales y padres y madres interesados en promover, de alguna manera, las prácticas de parenting. Estas prácticas de crianza de los niños comenzaron enfatizando el fortalecimiento del carácter, el refuerzo de la disciplina estricta, y el desarrollo de una buena salud mental. Otras áreas de contenido, incluían técnicas del cuidado de los niños, información sobre funcionamiento general de la personalidad y consejos prácticos para la crianza de los hijos, así como diferentes formas de mejorar las relaciones entre los niños y otros miembros de la familia (Spodek, 1982, Byles, 1995).

Con el tiempo, algunas agencias y profesionales también se involucraron en la educación de madres y padres, a través de programas de salud mental en las escuelas. Al principio, la etapa más común y popular para dicha educación se centró en los primeros años de la infancia de los hijos e hijas. Esto fue debido al grado de acuerdo entre profesionales acerca de que éste era el periodo más apropiado para iniciar dichos programas de educación parental (Berger, 1987; Cataldo, 1987; Bornstein, 2002).

Sin embargo, entusiasmo por la educación parental disminuyó en los años cuarenta y cincuenta, posiblemente porque el mundo se encontraba inmerso en conflictos más apremiantes (Cataldo, 1987). Pero el interés en proporcionar información acerca de las habilidades en la crianza de los hijos, se mantuvo, y resurgió más adelante. La disponibilidad de la información recogida durante los años anteriores, proporcionó a los profesionales, las bases de conocimiento que permitían avanzar un paso más y poder comenzar a construir programas que satisficieran las necesidades de poblaciones más específicas y diferenciadas.

Durante la etapa comprendida entre 1945 y 1970, se trabajó y se profundizó mucho en la divulgación de un concepto que comenzó a ser fundamental en parenting, al que se llamó las “creencias de parenting” (Byles, 1995). Apoyándose en este concepto, se instó a madres y padres a reconocer que sus ideas y creencias contribuían a dar forma al rol que desempeñaban en el desarrollo de sus hijos. La fuente principal para el desarrollo de esta línea de pensamiento fue Benjamin Spock (1903-1998). Este autor, contribuyó ampliamente al uso de publicaciones que informaban sobre prácticas para la crianza de los hijos (Bigner, 2002). El Dr. Spock fue uno de los autores más leídos en los Estados Unidos, durante mucho tiempo, y fue un reconocido educador de madres y padres. En 1946, Spock publicó: “The common Sense Book of Baby and Child Care” (Spock, 1946). (Manual de sentido común, para el cuidado de niños y bebés). En este libro respondía a muchas de las preguntas relacionadas con la crianza, como la alimentación, sueño, vestido, entrenamiento en uso del baño, orden,

enfermedad, y muchos otros temas, dirigido especialmente para quienes iban a ser nuevos padres.

A través de este manual, el Dr. Spock, ofrecía múltiples sugerencias para los nuevos padres. Estos consejos incluían también confianza en uno mismo y en sus habilidades, disfrutar del tiempo y las experiencias con el bebé, y ser consciente de lo importante de estar unido al bebé (Taylor, 1981). Afirmaciones tales como “*sea natural, sea humano*”, “*Usted sabe más de su bebé, de lo que cree*”, “*Escuche a su bebé, y él le dirá qué hacer; escúchese a sí mismo y sabrá lo que su bebé necesita*”, entre muchas otras, aparecieron en su libro traducido al castellano, como “*Tu hijo, enciclopedia de los padres*”, (Spock, 1946). Este libro, que se convirtió en un éxito a nivel mundial, animaba a madres y padres a ser más espontáneos, y más afectuosos con sus hijos. Al contrario de los principales planteamientos de la época, que fomentaban la disciplina y el seguimiento de patrones estructurados en la crianza, a los que Spock, consideraba autoritarios. Contrario a las posturas extremas o rígidas, llegó a afirmar, que se podía tener tanto éxito con una firmeza moderada como con un flexibilidad moderada (Byles, 1995). Llegó a ser considerado por sus enseñanzas, y por su activismo político pacifista, como el “padre de una generación de hippies”. También, fue la primera persona que habló de criar a los niños como adultos en potencia, de darles la condición de seres humanos, y no meramente sujetos de la voluntad de sus padres.

Durante los siguientes años, no se dieron cambios importantes en la concepción del parenting, hasta llegar a los 90's. A través de la prolífica bibliografía de esa década puede evidenciarse, que se vuelve a producir un nuevo tipo de planteamientos y actitudes que da lugar a un replanteamiento de los programas de educación parental (Byles, 1995). A partir de esta década, comienza a encontrarse más y más información sobre parenting en formatos muy diferentes: en compendios profesionales que proporcionan tratamientos integrales de desarrollo prenatal y perinatal, tales como *Effective Care in Pregnancy and Childbirth* (Chalmers, Enkin, y Keirse, 1989); en la clásica forma de libros, como *Dr. Spock's Baby and Child Care* (Spock y Rothemberg, 1997), *Dr. Spock's baby and child care revised and updated* (Spock y Parker, 1998), *The process of Parenting* (Brooks, J. 1999), *Handbook of Parenting* (Bornstein, M. (ed.), 2002), o *Your Baby and Child* (Leach, 2010), sin olvidar las numerosas revistas, y libros de divulgación o autoayuda que desbordan las estanterías de los comercios en la actualidad.

1.4. Importancia del parenting

Como ya hemos tratado de mostrar el parenting, cumple funciones vitales tanto para el individuo como para la sociedad en general, ya que “*la crianza (término que se usa como sinónimo de parenting), constituye un factor crucial para el bienestar de los niños y niñas. Una “buena” crianza es aquélla que confiere a los niños y niñas, los beneficios de la resiliencia, el bienestar, la autoestima, la competencia social y los valores propios de la ciudadanía. Una “buena” crianza puede asumir muchas formas ya que se adapta a las condiciones locales y constituye un componente esencial de cada cultura* (Woodhead y Oates, 2010, p. xi).

Así pues, el Parenting es la disciplina de la Psicología que estudia los modos como las madres y los padres, basados en sus propias experiencias previas y en el contexto en que viven, intentan proporcionar a sus hijos salud, bienestar y hacerlos partícipes de su contexto socio-cultural y económico. Woodhead y Oates (2010, p. xi) subrayan su importancia, cuando afirman que “*Los beneficios a largo plazo, tanto para la sociedad como para los individuos,*

que procuran los programas bien diseñados de apoyo a los padres, superan con creces el coste de las inversiones iniciales. Indagar y escuchar la voz de los niños, como asimismo tomar en cuenta sus propias opiniones y puntos de vista, son elementos importantes de todo programa que aspire a mejorar su vida”

Según Bowlby (2008, 2012), una crianza cariñosa facilita el desarrollo de una **base segura**, de un **vínculo** fuerte a través de **relaciones** fuertes y cercanas entre madres y padres e hijos, al tiempo cumple funciones de catalizador de las crisis, mitigando su repercusión, y las consecuencias no deseadas que éstas puedan tener para niños y niñas. Al contrario, una crianza rígida o negligente aumenta el riesgo de resultados insatisfactorios para su desarrollo (Woodhead y Oates, 2010).

Por todo ello, es muy importante que el parenting tenga unos criterios mínimos de calidad, ya que como afirman O’Connor y Scott (2007), existe una relación significativa entre la calidad de las relaciones padres/madres–hijos/hijas, y:

- *Las capacidades de aprendizaje y el rendimiento educativo.* La destreza de los niños en la lecto-escritura está relacionada con la práctica de la lectura en el ambiente que los rodea. También existen pruebas de que la participación de madres y padres en las actividades de la escuela está vinculada con el rendimiento escolar de los niños.
- *La competencia social.* El afecto de los padres, la ausencia de conflictos el control y la vigilancia, parecen desempeñar un papel importante en el desarrollo de las destrezas sociales de los niños.
- *Las opiniones de los niños y niñas acerca de sí mismos.* La calidad de las relaciones afecta al sentido de autoestima de los niños.
- *Las conductas “externalizadoras” agresivas y la delincuencia.* Cuanto más extremas son las circunstancias en que viven madres y padres, tanto peores son las conductas de los niños y mayor es la probabilidad de que manifiesten trastornos psicológicos.
- *La depresión, la ansiedad y otros conflictos “internalizados”.* Se refiere a indisposiciones en las que los síntomas físicos reflejan la tensión emocional y el retraimiento social.
- *Las conductas que comportan elevados riesgos para la salud,* como el fumar, el uso de drogas, el abuso de alcohol, los comportamientos sexuales con riesgo y, según algunos estudios, la obesidad.

Además:

- La calidad de las relaciones padres/madres–hijos/hijas, parece seguir ejerciendo influencia durante la edad adulta, en cuanto a los resultados concernientes a la vida social y el comportamiento (aunque hasta la fecha haya muy escasas investigaciones que se hayan realizado durante períodos prolongados).
- Algunos vínculos entre la calidad de las relaciones familiares y el bienestar de los niños y niñas parecen cambiar de un sector a otro de la población, o de una cultura a otra, por ejemplo, aquéllos que tienen que ver con el castigo físico.
- Los factores genéticos ejercen una influencia considerable en las diferencias individuales que se dan en las relaciones padres/madres–hijos/hijas. Los vínculos que

existen entre la calidad de dichas relaciones y la adaptación psicológica de los niños y niñas, se ven afectados, en parte, por esta influencia genética.

De la misma manera, es muy importante, continuar investigando sobre el parenting, para apoyar el esfuerzo de madres y padres, quienes vienen sorteando con energía y empeño, los cambios externos/sociales e íntimos/relacionales, que se presentan de forma cada vez más rápida en la sociedad. Hace ya décadas que los especialistas en Parenting, vienen advirtiendo que los recursos utilizados por madres y padres para la educación de sus hijos e hijas, no están experimentando la evolución paralela que los cambios sociales y relacionales vienen exigiendo. Esta falta de evolución y de equilibrio entre los fuertes cambios y viejos recursos, está teniendo consecuencias negativas denunciadas por diversos autores: familias desorientadas; conflictos entre la pareja por el tema de la educación de los hijos; niños con problemas conductuales y emocionales graves, que se manifiestan en sus casas y en la escuela: fracaso escolar, violencia, depresión o suicidio, etc. (Dreikurs y Soltz, 1964; Adler, 1986; Ginott, 1965, 1972; Goleman, 1996, 1999; Gottman y Declaire 1997; Gottman, Katz, y Hooven, 1997; Ginott et al., 2005; Gordon, 2006a, 2006b).

El tema resulta tan acuciante que está dando lugar también a debates y búsqueda de soluciones desde las instituciones públicas. Ahora, comienzan a surgir iniciativas como las Recomendaciones, aportadas por el Comité de Ministros Europeo a los Estados Miembros (Landwerlin, 2006), u otras aportaciones provenientes desde instituciones más locales. En más ocasiones de las que sería de desear, estos debates y recomendaciones se mueven básicamente en el contexto de un patrón ya conocido y repetido a lo largo de la historia. Nos referimos al movimiento pendular o a la vieja dicotomía que plantea, una y otra vez solo dos posibilidades, dos posturas extremas y enfrentadas: disciplina vs., permisividad.

Dentro de los límites de este viejo contexto, los cambios que se proponen suelen ser, en el fondo, de tipo reactivo (Wood, 2003): a la etapa caracterizada por la disciplina sigue sistemáticamente la de la permisividad y viceversa. Las soluciones que se proponen son siempre más de lo mismo, cambios reactivos en el sistema educativo e incluso legal, sin dar demasiadas señales de que se esté realizando un análisis más profundo que aporte las nuevas ideas que los fuertes cambios sociales exigen, y que la disciplina del Parenting viene acumulando durante décadas. También, en más ocasiones de las que sería deseable, desde instancias públicas (colegios, iglesia, etc.), u otras más íntimas (la propia familia), se dejan entrever mensajes críticos que apuntan explícita o implícitamente a las madres y padres. Con estos mensajes, básicamente se les hace responsables, cuando no culpables, por no saber educar y/o controlar a sus hijos, tal como denuncia Gordon (2006a) desde su conocido eslogan “A los padres se les culpa pero no se les educa”.

En los análisis que se realizan, o en las soluciones que se proponen una y otra vez, se sigue sin tener en cuenta la complejidad y cambios, que los factores a menudo etiquetados como “problemas de la globalización”, implican. Todo ello viene a mostrar, de nuevo, la poca importancia que se ha dado a lo largo de la historia y lo poco que se ha invertido y se sigue invirtiendo en educación y formación sobre la complejidad de las relaciones humanas (Garbarino y Bedard, 2002). Muestra de ello es la existencia y persistencia del viejo mito acerca de que basta alcanzar la mayoría de edad para saber cómo ser padres. Nuestra sociedad tiene claro que una persona no puede conducir un coche, trabajar como cocinero, docente o médico, sin una formación previa. Sin embargo entiende como “lo normal” la creencia de que sabremos educar a hijas e hijos con los simples recursos que se obtienen por el hecho de haber

pertenecido a una familia, o haber recibido una determinada formación académica (Wood, 2003).

Históricamente se ha partido del supuesto implícito, adoptado como lo “normal”, de que con la educación recibida a través de la familia, la educación formal (estudios) o la adquirida en los grupos sociales más amplios (grupos de iguales), deberíamos saber cómo ser madres/padres (Gordon, 2006a). A pesar de las múltiples evidencias que deberían poner en cuestión este supuesto, no se ha producido investigación sistemática y elaborada que permita la obtención de datos que lo contrasten. Por ejemplo, preguntando a las personas que ya han pasado por la experiencia de ser madres o padres, con hijos o hijas que ya se hayan independizado, si una vez pasada la experiencia, se han percibido a sí mismos o han sentido que estaban preparados para la tarea de ser madres y padres (Wood, 2003).

Cowan y Cowan (2000), sí lo hicieron en uno de los estudios longitudinales más largos que se ha realizado sobre este tema -17 años de seguimiento-. Cuando se les preguntó a las parejas sobre su experiencia de ser madres y padres, la gran mayoría coincidían en que uno de los aspectos más difíciles a superar era que, las dificultades que se encontraban en las relaciones en la familia, incluyendo la educación de los hijos y la relación de pareja, “fueron inesperadas”. Dicho de otro modo, cuando decidieron comenzar con su nueva familia no esperaban lo que luego les ocurrió, por lo que en su gran mayoría expresaron sentirse “no preparados para lo que tuvieron que afrontar”.

Otro modo de hacernos una idea del interés que estos temas tienen, y la necesidad de orientación que un gran espectro de población demanda, es a través de las iniciativas que se están produciendo en los medios de comunicación. Cada vez se está dando una mayor oferta y un mayor mercado que la consume, de artículos en periódicos, revistas, o programas de TV monográficos, sobre el tema de las relaciones y conflictos en las familias. Y lo asombroso es que pese a que no han calado suficientemente en las políticas educativas, en la actualidad existe una experiencia amplia de trabajo aplicado, teórico y de investigación, sobre cómo ayudar a madres y padres en la educación de hijas e hijos. También, sobre recursos para la formación de madres y padres, o sobre las causas posibles de un panorama tan difícil como complejo, en las relaciones familiares. No hay más que introducir el término *parenting* en las bases de datos de búsqueda bibliográficas, o darnos una vuelta por las librerías más populares, para quedar desbordados por la cantidad de publicaciones que existen y la diversidad de temas sobre los que se publica. De hecho, al introducir el término Parenting, en el buscador Web del Google el 15 de marzo de 2015, aparece la siguiente cifra: “Aproximadamente 322.000.000 resultados (0,35 segundos)”, (<https://www.google.es/#q=Parenting>).

En los países de habla inglesa se le suele denominar Parenting a esta especialidad aplicada en la que hoy trabajan cada vez mayor número de profesionales. Bajo dicha denominación está incluida como asignatura dentro de algunas licenciaturas de Psicología, o existe como departamento independiente en algunas universidades de Estados Unidos, Canadá o Australia (Wood, 2003). Pero, insistimos, aunque resulta fácil obtener información en las bases de datos indexados, los conocimientos que aportan no parecen estar calando en las instituciones sociales y por tanto sirviendo, lo que sería de desear, a las familias.

1.5. El parenting en la familia española

Según Etxebarria et al. (2009, p. 2), “*el siglo XX empezó con una gran preocupación por la infancia, con un cambio de conciencia sobre la situación de los niños, y promoviendo cambios legislativos, escolares y familiares en favor de los menores. Pero, al menos en*

Occidente, iniciamos el siglo XXI con una gran inseguridad familiar, escolar y social en relación con la socialización de éstos. ¿Lo hemos hecho bien?, ¿no habremos basculado demasiado desde el autoritarismo hacia la permisividad?”

Estas dudas o preguntas tan básicas, no deberían asombrarnos. Si bien es verdad, según apuntan las investigaciones, en la actualidad la mayor parte de los hijos aseguran estar mejor y sentirse más felices dentro de la familia que hace 30 ó 50 años, y que la familia es la institución más valorada por los jóvenes (Landwerlin, 2006, 2011). Sin embargo, parece que cuesta entender que estos datos no deberían dejar de lado otros datos aparentemente contradictorios. Existen también numerosos signos preocupantes: los padres y los maestros creen haber perdido el control educativo de los hijos y de los alumnos; hay una queja relativamente frecuente referida a la mala educación y la falta de civismo; los ayuntamientos tienen que gastar grandes cantidades de dinero por un “vandalismo” cuyas razones no son fáciles de comprender; comienza a aparecer fenómenos, en buena parte nuevos, o quizá no tanto, como el maltrato de hijos a padres y abuelos, e iguales.

Naturalmente que estos cambios en los menores no han ocurrido en el vacío, pero lejos de deberse a las “culpas” de las madres y los padres, o a factores genéticos o “egoísmos” de los hijos/as, tienen que ver con un contexto de transformaciones profundas de la familia. De profundos cambios en **las relaciones** entre sus miembros, para los que la sociedad y por tanto las personas que la conforman, no se están preparadas (Beck-Gernsheim y Beck, 1998; Bornstein, 2002; Verdú, 2006; Etxebarria et al., 2009). De acuerdo con Gordon (2006a), y otros autores, (Rogers, Castillo y Carmona, 1978; Wood, 2003; Ginott et al., 2005), existe un viejo tema que al parecer cuesta formular, poner en palabras. Las relaciones familiares, y especialmente, las relaciones entre madres/padres e hijas/hijos, se caracterizan por dinámicas similares a las de otras relaciones, con conflictos y luchas de poder muy parecidas. Si bien Gordon (2006a, 2006b), habla de la búsqueda de valoración y reconocimiento por parte tanto de padres y madres, como de sus hijas e hijos, también reconoce los intentos de los progenitores por mantener el control a través del poder. O dicho de otro modo, como una forma de actuar para conseguir mantener, llegando a imponer si se considera necesario, sus propias creencias y los modelos de funcionamiento en los que sus identidades como madres y padres se asientan. Por contrapartida, y con los cambios relacionales más democráticos que vienen produciéndose en la actualidad, se puede observar la reacción relacional que sería lógico esperar: los intentos cada vez más beligerantes de los hijos e hijas, por tener el control de las situaciones que les afectan, por hacerse con el poder. Sin demasiada conciencia en ninguno de ellos/as del sistema del que forman parte y de las consecuencias relacionales que esta lucha por el poder conlleva.

Esas luchas por el poder, conllevan la utilización de métodos inadecuados a la hora de relacionarse madres/padres e hijos/as: *“Ahora estoy convencido, de que los adolescentes no se rebelan contra los padres. Sólo se rebelan contra ciertos métodos disciplinarios destructivos, que son empleados casi universalmente por los padres... Los padres de hoy, utilizan los mismos métodos de educación de los hijos, y de resolución de conflictos que utilizaban sus padres, los padres de sus padres, y sus abuelos”* (Gordon, 2006a, p. 3). En esta misma línea de afirmaciones, también menciona que, según su parecer, los padres siguen utilizando métodos de educación que ya utilizaban las familias hace dos mil años.

Según Gordon (2006a), esta situación está motivada por el hecho de que, con respecto a la educación de los hijos, se deja toda la responsabilidad en manos de los padres, pero no se les dan ni la formación, ni las herramientas necesarias para lograr una educación satisfactoria.

Fundamentalmente se responsabiliza de casi todo el trabajo a las madres y padres, que deben hacerlo por cuenta propia, aferrándose a lo que “ya saben”, por observación, por intuición o a partir de sus propias experiencias no elaboradas conscientemente ya que no cuentan con referentes sólidos.

Etxebarria et al., (2009), destaca que en la actualidad, hay una mayor simetría en las relaciones filio-parentales. Esta simetría se refleja, entre otros aspectos, en la capacidad de hijas e hijos para discutir con sus madres y padres cualquier asunto, y muy especialmente aquellos que les conciernen. También en la nueva forma de entender las relaciones, que ha llegado a expresarse en tres criterios educativos que gozan de bastante aceptación entre buena parte de la población: 1) hay que ser “amigos” de los hijos, 2) a los hijos no se les deben imponer las cosas, hay que negociarlas, y 3) la mejor educación es la educación “democrática” (Cowan, Powell, y Cowan, 1998; Alegret, Comellas, Font y Fuentes, 2005). Sin embargo, cuando se habla de estos planteamientos, no suelen aclararse aspectos básicos importantes como, qué puede o debe hacerse cuando no se llega a acuerdos, y/o cuando los esfuerzos y la buena voluntad de madres y padres dispuestos a ser amigos, negociadores y demócratas no dan los frutos deseados.

Hoy se insiste en que algunas madres y padres han reaccionado pendularmente en sus modos de plantearse cómo relacionarse con sus hijos. Si antes estaban anclados en el autoritarismo arbitrario, ahora se encuentran en una tolerancia negligente basada en la creencia de que la infancia es un periodo en el que hay que ser feliz, y disfrutar de la vida sin obligaciones (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, y Bornstein 2000). No obstante, es indudable que, en principio, las relaciones más igualitarias en el seno familiar favorecen la vivencia y expresión del afecto hacia los hijos, marcando una diferencia importante respecto al pasado, sobre todo en la experiencia de los hombres como padres (Lamb, 2000; Rohner y Veneziano, 2001).

Desde una perspectiva totalmente opuesta, Parra y Oliva (2006), afirman que en algún momento entre la infancia y la adolescencia, **la comunicación** entre los hijos e hijas y sus progenitores se deteriora. Pasan menos tiempo interactuando juntos, hablan menos de sus asuntos espontáneamente, y la comunicación se hace más difícil (Steinberg y Hill, 1978). Según este mismo autor (Steinberg, 1981), esto podría estar reflejando un cambio en las estructuras de poder, un reajuste en las relaciones a través del cual los jóvenes buscan ganar estatus en la familia. Entrando más en detalle, los estudios indican que las chicas suelen hablar con sus progenitores más que los chicos (Landwerlin, 2006). Además, las hijas e hijos en general, se comunican con mayor frecuencia con sus madres. Al mismo tiempo, las madres son percibidas como más abiertas, comprensivas e interesadas en los asuntos del adolescente, y suelen iniciar con más frecuencia intercambios comunicativos con sus hijos e hijas (Noller y Callan, 1990; Marta, 1997; Lanz, Lafatre, Rosnati, y Scabini, 1999). Estos datos coinciden con los de otras investigaciones (Steinberg, 1987; Holmbeck y Hill, 1991), que apuntan que, coincidiendo con la pubertad aumentan los conflictos familiares y se produce un distanciamiento entre los hijos e hijas y sus progenitores. Otras investigaciones matizan estas afirmaciones y señalan que el conflicto familiar más que estar asociado con la edad o con la llegada de la pubertad lo está con las circunstancias del momento en el que se alcanza dicha pubertad (Landwerlin, 2006).

Al mismo tiempo, apuntan Motrico, Fuentes, y Bersabé (2001), que los estudios actuales, refiriéndose a estudios de Grotevant y Damon (1998), y Rodrigo y Palacios (1998), revelan que la adolescencia no es una etapa tan turbulenta como se pensaba en épocas

anteriores. De hecho, muchos niños y niñas llegan a la adolescencia manteniendo un buen clima en sus relaciones familiares: permanecen en el hogar familiar hasta casi la edad adulta, piensan de forma similar o igual a la de sus padres en muchos aspectos y, se sienten muy satisfechos en las relaciones con ellos. Desde esta perspectiva conviene puntualizar que, analizar los conflictos que se producen entre madres y padres e hijas e hijos durante la adolescencia, así como profundizar en los motivos que los originan, su incidencia, su evolución y la resolución de los mismos, no debe necesariamente llevar a problematizar las relaciones familiares en esta etapa. Más bien podría y debería ayudar a madres y padres a entender la existencia de cierto tipo de conflictos como algo natural en cualquier tipo de relación íntima, y ayudar a ver la necesidad de hacer algo útil en tales circunstancias.

De acuerdo con Collins (1997), los conflictos entre padres e hijos/as son propios del proceso evolutivo de transformación de las relaciones que surge en la adolescencia. Según Motrico et al.(2001), que si bien, hace años, la existencia de conflictos entre padres e hijas hijos era considerada como índice de disfunción familiar, en la actualidad se ha comprobado que cumple un rol adaptativo en el desarrollo adolescente y en el funcionamiento familiar general. La razón más significativa que se esgrime, es que contribuye a que los miembros de la familia toleren mejor las diferencias de opinión y a que aprendan habilidades para resolver los conflictos manteniendo la relación. Como es evidente, el significado funcional de los conflictos durante la adolescencia depende, en parte, de la calidad de las relaciones entre padres e hijos/as. Esta es una de las razones que justifica que haya que analizarlos, teniendo en cuenta el grado de intimidad, afecto y **comunicación** en dicha **relación**.

Numerosos estudios han analizado los conflictos familiares durante la adolescencia. La mayoría de ellos (Steinberg, 1990), han encontrado que se dan, en algunas ocasiones, desacuerdos sobre diversos asuntos de la vida familiar (como la hora de llegar a casa, la forma de vestir, la colaboración en las tareas domésticas, los amigos que tienen, etc.), pero estas pequeñas desavenencias rara vez amenazan los vínculos afectivos que existen en la familia. Las investigaciones indican que el 60% de los adolescentes tienen relaciones armoniosas con sus padres, el 20% experimenta problemas de forma intermitente a lo largo de la adolescencia y sólo el otro 20% presenta problemas graves y persistentes en las relaciones familiares (Montemayor, Adams, y Gullota 1994). Además, cuando se estudia a las familias que manifiestan dificultades con la llegada de las hijas e hijos a la adolescencia, en muchos casos los problemas no son nuevos sino que se arrastran desde la infancia (Collins, 1997).

Por último, subrayamos que resulta difícil poder entender los conflictos entre padres e hijos/as adolescentes, desde modelos que no tienen cuenta una perspectiva temporal y de reciprocidad relacional. Los conflictos entre padres e hijos/as surgen dentro del marco de las relaciones familiares y éstas, como se ha venido demostrando en los últimos años, son temporales, dinámicas y bi-direccionales. Las acciones de las madres y padres en las diferentes etapas evolutivas propias y del niño/a, tienen consecuencias sobre sus hijos/as, pero éstos también influyen de modo decisivo sobre sus madres y padres. Entre otros aspectos, las percepciones y atribuciones que ambos elaboran sobre los otros también afectan a sus relaciones (del Barrio, 1995; Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios; 1999).

No obstante, los resultados de las investigaciones recientes señalan que, las relaciones entre madres y padres con sus hijos e hijas adolescentes son en la mayoría de los casos armoniosas, y satisfactorias para ambos (Steinberg, 1990; Grotevant y Damon, 1998; Palacios, 1999), aunque los adolescentes discuten más con sus madres que con sus padres. Este último dato resulta congruente, una vez más, con otros resultados encontrados en la

literatura respecto a etapas más tempranas del desarrollo evolutivo de los hijos/as, y que los autores han explicado como debidos a una mayor implicación de las madres que de los padres en el cuidado y la supervisión día a día de los hijos/as, incluidos los adolescentes.

Diversos estudios (Landwerlin, 2006), han mostrado que las madres suelen estar más atentas que los padres a la vida personal y familiar de los adolescentes, mientras que los padres se preocupan más por las relaciones sociales y el rendimiento académico de los hijos/as. También se comprobó que los chicos tienen más conflictos con sus madres y padres, que las chicas. Sus discusiones con ambos padres son por temas diversos. En cambio, las chicas discuten principalmente con ambos padres por la realización de las tareas de la casa. Este resultado puede responder a la mayor exigencia que tanto padres como madres tienen con las hijas sobre este tema, mostrando a su vez, los estereotipos que aún se mantienen vigentes en nuestra sociedad. Padres y madres continúan teniendo expectativas diferentes y tratando de modo distinto a sus hijos y a sus hijas, en función de sus definiciones socialmente establecidas.

Los datos apuntan que los conflictos entre padres e hijos/as van aumentando a lo largo de la primera adolescencia y se mantienen durante la mediana adolescencia. Varios autores (Sullivan y Sullivan, 1980; Baumrind, 1991; Montemayor et al., 1994; Motrico et al., 2001), han propuesto una evolución curvilínea, según la cual los conflictos aumentan al comienzo de la adolescencia, se mantienen durante la mediana adolescencia y declinan al final de ésta cuando los jóvenes ya han abandonado el hogar.

1.6. Nuestra experiencia con el parenting

Como mencionamos anteriormente, el Parenting podría traducirse, de un modo muy amplio, como “crianza de los hijos”. Nuestro acercamiento a esta disciplina, y a este concepto, fue progresivo. Tiene su origen y se deriva principalmente de nuestro interés por las aportaciones de Carl Rogers sobre las relaciones interpersonales en el contexto de la Psicoterapia, y especialmente, sobre las posibles aplicaciones del concepto de empatía a la vida práctica y cotidiana (Rogers, 1957a).

Desde la presentación de las condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico (Rogers, 1957a), los conceptos y propuestas de Rogers han evolucionado ampliamente. Principalmente, a partir del impulso -tanto aplicado como investigador-, dado por autores como Carkhuff (1969, 1972, 1979, 2009), Egan (1998, 2002), Brooks (1999), Ginott (1965, 1972), Ginott et al., (2005), Gordon (1970a, 1970b, 1970c, 1976, 1997, 2006a, 2006b). También de otros muchos, que se han interesado en profundizar y comprender las aportaciones de Rogers, y la utilidad de las mismas en las relaciones interpersonales, tanto entre cliente y terapeuta, como en el terreno de la pareja, en el de los padres e hijos, los profesores y sus alumnos, o los líderes y sus seguidores.

De estas condiciones necesarias y suficientes presentadas por Rogers (1957a), sintetizadas como: “*aceptación positiva e incondicional, comprensión empática, y congruencia*”, nosotros hemos enfocado nuestra atención en la empatía, por ser un concepto que encontramos muy útil para mejorar las relaciones cotidianas, y también un concepto muy vigente en la actualidad, al tiempo que todavía muy desconocido y escaso (Mateu, Campillo, González, y Gómez, 2010), tanto en el ámbito terapéutico, como en el de las relaciones interpersonales en general. Nos llama especialmente la atención que según apuntan Bohart y Greenberg, (1997), se sigue produciendo una importante diferencia entre la valoración que el emisor hace de la empatía que cree que está transmitiendo, y la que el receptor considera que

está recibiendo de parte del emisor. Dicho de otro modo, las investigaciones indican que el receptor (cliente), percibe la empatía de un modo diferente a la que el emisor (terapeuta), cree que está aportando a la relación.

Este dato, siendo muy importante en el ámbito terapéutico, no lo es menos en el terreno de otras relaciones, como la pareja, los padres y los hijos, las relaciones laborales o académicas, u otras. Nuestras primeras indagaciones sobre este tema, se centraron en la relación cliente – terapeuta, promoviendo la creación de un grupo de investigación sobre la empatía con profesionales de la psicología de distintas tendencias. El grupo pudo llevarse a cabo gracias a la colaboración de los profesionales que trabajan como voluntarios en el Teléfono de la Esperanza de Valencia. Los puntos clave que tratamos de aclarar, fueron entre otros:

- Conocimientos sobre empatía de los integrantes del grupo.
- Habilidades empáticas utilizadas.
- Claridad en cuanto a la actitud empática del emisor.
- Satisfacción por parte del receptor.
- Microprocesos empáticos en la relación cliente – terapeuta.

De esta primera investigación, se desprendieron algunas conclusiones, que expusimos en el trabajo de investigación I, (Propuesta de programa piloto para el entrenamiento experiencial en empatía, en 2006) que formaba parte de este programa de Doctorado, y que resumimos a continuación:

- La mayoría de los terapeutas participantes, tenían un conocimiento muy superficial acerca del concepto empatía que se limitaba a la primera definición de Rogers (1957a). Conocían nada o muy poco acerca de las investigaciones desarrolladas por los seguidores de Rogers al respecto.
- La práctica de la empatía por los terapeutas participantes, era principalmente intuitiva, y se correspondía mayoritariamente con lo que ellos suponían que era “correcto” hacer en terapia.
- En los ejercicios realizados para establecer la empatía percibida por el cliente, a través de juegos de roles, se pudo apreciar que los clientes decían estar recibiendo menos empatía, de la que el terapeuta creía estar emitiendo.

Estos resultados, sumados a la información obtenida sobre estos mismos temas a través de la amplia revisión bibliográfica que realizamos, nos llevaron a poder profundizar más acerca de la empatía. Por ejemplo en aspectos tales como, los modos en que se puede observar cómo fluye o no, el proceso de la empatía en las relaciones interpersonales a través de sus micro-marcadores relacionales, las habilidades o requisitos básicos necesarios para poder hablar de empatía, los diferentes enfoques desde los que se investiga sobre este tema, o la práctica de la exactitud empática.

Aunque nuestro trabajo en esos momentos estaba enfocado principalmente hacia la empatía en el contexto de la relación entre el cliente y el terapeuta, tanto la profesora Carmen Mateu como yo, estábamos trabajando de forma paralela, y al margen de la investigación mencionada, en el tema de las relaciones entre padres e hijos, desde el modelo de Thomas Gordon (1970a, 1970c, 2006a), discípulo de Carl Rogers. Carmen Mateu, como parte de su

trabajo investigador y académico en la Universidad de Valencia, había explorado los alcances de este modelo, tanto con padres y madres de familia, como con estudiantes en sus clases de la universidad. Al mismo tiempo, quien escribe este documento, como parte de mi trabajo de intervención en el ámbito familiar en el Teléfono de la Esperanza, había trabajado este modelo con grupos de madres y padres de familia, a través del curso “Padres y educadores hoy”, que imparte la institución, y que está dirigido a madres y padres de familia, y personal de la educación, que están en contacto directo con niños y jóvenes.

Como resultado de compartir estas experiencias, coincidimos en que podríamos hacer una propuesta de investigación sobre el tema de la empatía, aplicada a las relaciones entre padres e hijos. Consideramos que esto era muy necesario y de gran actualidad, especialmente, por la gran difusión que en ese momento se hacía de la violencia filio-parental (la violencia ejercida por los hijos e hijas, hacia madres y padres), y entender nosotros, en consonancia con otros autores (Gordon, 2006a, 2006b; Urra, 2006), que buena parte de esa violencia y de los conflictos en las relaciones filio-parentales, estaba relacionada con malas pautas de **comunicación** entre las madres y padres, y sus hijos e hijas, y con un **déficit importante en la empatía**.

Si bien fue bastante fácil localizar varias instituciones educativas que se ofrecieron con entusiasmo para realizar la investigación, no fue fácil reunir una muestra suficiente, por razones que discutiremos más adelante en las conclusiones de este informe, de las cuales resaltamos aquí las siguientes:

- La mayoría de las personas que se interesaban en participar en esta u otras actividades de formación, eran las madres.
- El tiempo dedicado a las actividades laborales, o de búsqueda de trabajo, más las difíciles circunstancias económicas que someten a las madres y padres a ritmos de vida estresantes y vertiginosos, hacían difícil encontrar un horario favorable para poder reunirnos.
- Algunas personas mencionaban haber satisfecho sus necesidades de formación mediante su asistencia a conferencias sobre el tema, o mediante programas de televisión, como por ejemplo “Súper Nanny”, o consultar libros, blogs, o artículos en internet, etc.
- Asimismo, decían disponer de otras ofertas formativas, a través de las Asociaciones de madres y padres, que consideraban suficientes para cubrir sus necesidades.

Aidicionalmente, y relatando en primera persona mi experiencia con el parenting en la familia española, antes de iniciar esta investigación, puedo decir que ésta tiene que ver principalmente con el programa de atención a la familia del Teléfono de la Esperanza. Dentro de este programa, se llevan a cabo actividades de atención personalizada a las familias, junto con cursos, conferencias, y trabajo en grupos de autoayuda, en los cuales he participado activamente.

Para realizar la atención personalizada en el Teléfono de la Esperanza, tratamos de reunir en algún momento a la mayor parte de miembros de la familia que puedan participar en la prevención o resolución de sus conflictos. Normalmente, son los padres y madres y los hijos e hijas. Es bastante común que haya dificultades para reunirlos, a veces por razones de horarios laborales y/o de estudio, pero con mucha frecuencia, por falta de disposición de alguna de las partes para involucrarse en un proceso terapéutico. Por lo general los padres

suelen considerar que sus hijos e hijas “son el problema” y, viceversa, con lo cual, madres y padres consideran que quienes debe ir a terapia son sus hijos y/o hijas, y los hijos e hijas consideran que son los padres y madres quienes deben recibir ayuda. Además, quienes muestran mayor disposición para ayudar, y también para expresar sus emociones, son las madres; los padres tienden a desvincularse más rápidamente de los programas de ayuda.

He intervenido en este tipo de atención en varias ocasiones, en las que con frecuencia me he acompañado de un orientador familiar. En colaboración con él, trabajamos enfoques que consideramos complementarios para estos casos, como son el modelo sistémico, y el cognitivo, introduciendo también en ocasiones, técnicas comportamentales, para situaciones muy específicas que pueden ser motivo de conflicto; también, para ayudar puntualmente a la mejora de la relación con propuestas de actividades como por ejemplo, sacar la basura, recoger la ropa sucia, distribuir otras tareas del hogar, hora de llegada, u otras.

Asimismo, he participado, con mayor frecuencia e intensidad, en los cursos que realiza el Teléfono de la Esperanza para padres y madres, y para jóvenes, a través de un curso llamado “Padres y educadores hoy”, dirigido a madres, padres, y profesionales de la educación, y otro curso llamado “Encuentro de jóvenes”, que está dirigido a jóvenes de ambos sexos, entre los 14 y los 18 años. A estos cursos asisten un promedio de 30 personas. La mayoría de asistentes al curso para padres y educadores, son mujeres, en ocasiones hasta el 80% de participantes. La distribución suele ser más equitativa en el curso diseñado para los hijos e hijas, “encuentro de jóvenes”, en donde la asistencia masculina puede rondar el 45%.

Participar en varias ocasiones en estos cursos, me ha permitido conocer un poco más, sobre las formas diferentes cómo viven madres, padres e hijos e hijas, los problemas familiares. Me refiero a los distintos enfoques que se asumen ante un mismo problema. Resulta un patrón común, que debería atraer a cualquier observador científico por su regularidad, que cada uno considere que “el problema es el otro”. También, es muy frecuente que madres y padres se culpen mutuamente, lo que indica también, que con mucha frecuencia, madres y padres tienen visiones diferentes acerca de los conflictos que tienen con sus hijos e hijas.

Por otra parte, en mi participación en el curso encuentro de jóvenes, me ha impactado particularmente la importancia del modelamiento de la conducta, ya que los adolescentes hacen constante alusión a lo que “ven hacer a sus madres y padres”, refiriéndose a situaciones que utilizan frecuentemente para cuestionar a sus progenitores. Los adolescentes que asisten a estos cursos, hablan frecuentemente, de cómo sus padres se comunican con ellos de una manera básicamente directiva, o de cómo uno de ellos (por lo general el padre), sólo habla con ellos para dar órdenes o instrucciones. Suelen reconocer que se relacionan mucho más con las madres, aunque esto también implique que tengan más desavenencias con ellas que con sus padres. Lo expresan diciendo algo así como que “el roce hace el conflicto”.

En el curso “Encuentro de jóvenes”, se trabaja principalmente aspectos como la autoestima, la autonomía emocional, la relación con sus iguales, mientras que la relación con madres y padres y adultos suele tener un menor peso en los contenidos del mismo. No obstante, al trabajar los aspectos de la comunicación para la resolución de conflictos, se busca que los jóvenes orienten también estos conocimientos hacia la relación que mantienen con sus madres y padres. A pesar de que en estos cursos se insiste mucho sobre la convivencia y la necesidad de aplicar las herramientas de comunicación a la relación con madres y padres, los jóvenes muestran más insistentemente su deseo de ser escuchados, que el de poder llevar a cabo una interacción más igualitaria en este sentido con sus madres y padres. Entre los

aspectos más comunes que mencionan sobresalen su deseo de ser escuchados por lo que concierne a sus necesidades de tiempo para estar fuera con los amigos, dinero para manejar sus propios gastos, acceso a la tecnología para no quedarse atrás de sus amigos (principalmente, teléfonos móviles y acceso a internet). Con menor frecuencia, hablan de la importancia de resolver los problemas familiares entre todos los miembros de la familia, de una forma participativa.

CAPÍTULO II: ESTILOS DE PARENTING

Una vez que hemos profundizado en el concepto “parenting” como disciplina de la Psicología, quisiéramos adentrarnos en un segundo concepto considerado como muy relevante dentro de este mismo campo: los estilos de parenting. Este concepto nos puede ayudar a comprender, desde planteamientos científicos, que “formas” o “maneras” son las más habituales como madres y padres tienden a relacionarse con sus hijos e hijas. También, a intentar explicar y comprender, cómo estas formas o estilos de relación, influyen en el comportamiento de hijas e hijos, en sus emociones, su personalidad, en la manera cómo éstos se relacionan con sus madres y padres y, con su entorno social.

2.1. Definición de estilos de parenting

Según Jiménez (2010, pág. 3), *“Los estilos educativos parentales (o de parenting), 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. Esto hace que sea de gran importancia desarrollar programas de educación para padres que, en algunos casos, supongan cambios en la forma de educar, en la manera de establecer límites y en la atención que se presta a los hijos”*.

Ya anteriormente, Darling y Steinberg (1993), habían planteado que el estilo parental podía ser entendido como una constelación de actitudes que le son comunicadas al niño y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos de madres y padres. Estos comportamientos incluyen tanto las conductas a través de las cuales madres y padres desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales), como cualquier otro tipo de comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, u otros.

Al parecer, básicamente son dos los elementos más significativos, que intentan dilucidarse a través de la investigación sobre los estilos de parenting (Baumrind, 1967; Bornstein, 2002; Raya, 2009): ¿Cuáles son los patrones de crianza? y ¿Cuáles son las consecuencias en el desarrollo, de diferentes patrones de crianza? Es cierto que en las investigaciones puede apreciarse cierto acuerdo acerca de que las prácticas de parenting influyen en el desarrollo niñas y niños, pero no resulta fácil poder determinar a qué prácticas en concreto se están refiriendo. Esto dificulta poder trasmitírselas a madres y padres de manera concreta y específica. Según explican Darling y Steinberg (1993), el concepto de prácticas de parenting que se plantea habitualmente, suele referirse más bien a un conjunto o entramado de muchos comportamientos, lo que hace difícil poder establecer la influencia de una conducta en particular

Fue precisamente esta dificultad, la que llevó a Baumrind (1967), autora de referencia sobre el tema, a apoyarse en el concepto de “estilo parental”. Este “*se desarrolló inicialmente como un recurso global para describir el contexto familiar, hasta el punto en que este se llegó a identificar con un estilo parental concreto*”. El uso de dicho concepto permitió resolver viejos problemas ya que se obtenía una mejor predicción del comportamiento posterior del niño. Problemas por otra parte, denunciados con anterioridad, acerca de que la influencia de las prácticas parentales particulares de los padres en el desarrollo y comportamiento del niño, “*se perdían fácilmente entre la complejidad de otros atributos parentales*” (Symonds, 1939; Baldwin, 1948; Orlansky, 1949). También permitió que los intentos realizados por los investigadores para medir el estilo parental comenzaran a centrarse en tres componentes más concretos, fundamentalmente: la relación emocional entre madres y padres y niñas y niños, las prácticas y comportamientos de madres y padres y, por último, su sistema de creencias (Raya, 2009).

Sin embargo, algunos investigadores de distintas perspectivas (Maccoby y Martin, 1983; Darling y Steinberg, 1993), siguieron centraron su atención en diferentes procesos a través de los cuales madres y padres pueden influir en los hijos. Es por ello que sus trabajos muestran en realidad diferentes componentes, cuando se refieren a estilos parentales. Esto hace que a la hora de poder llegar a acuerdos entre profesionales, se obtenga un panorama complejo acerca de cuáles son los comportamientos específicos del parenting que influyen en los hijos e hijas para su socialización. Sobre todo, de qué manera influyen, y cómo puede verificarse dicha influencia en el comportamiento de niñas y niños, y posteriormente, de adolescentes.

2.2. Los estilos de parenting según Baumrind

El modelo de Baumrind, es uno de los más aceptados; también, es considerado como un modelo pionero y como uno de los más elaborados sobre los estilos parentales (Raya, 2009). En sus comienzos, pretendía conocer el impacto de pautas de conducta familiares en la personalidad del niño (Jiménez, 2010). Para Baumrind, el elemento clave del rol parental era la socialización del niño de acuerdo con las demandas de la sociedad, pero manteniendo su sentido de integridad personal. En sus primeras investigaciones, Baumrind se centró en la influencia de los patrones de autoridad en las fases iniciales del desarrollo del niño; esto le permitió dar forma posteriormente al concepto de “control parental”. En este concepto, se recogen los intentos de madres y padres para integrar al niño dentro de la familia y la sociedad, cumpliendo con los comportamientos socialmente aceptados (Raya, 2009)

Por otra parte, y siguiendo con el concepto de estilo parental de Baumrind (1968), los valores de madres y padres y las creencias que tienen sobre sus roles parentales, y sobre la naturaleza de los niños y niñas, sirven para definir las prácticas, los valores, las muestras de afecto que se producen de forma natural, lo que le sirvió para su descripción del prototipo de padre autoritativo.

De acuerdo con la reconstrucción hecha por Jiménez (2010), en 1967 Baumrind dividió a los niños en tres tipos de estructura personal según su conducta:

- *Estructura I*: eran los más competentes, contentos e independientes, confiados en sí mismos y mostraban conductas exploratorias.
- *Estructura II*: eran medianamente confiados, capaces de controlarse a sí mismos aunque, en cierto modo, se manifestaban inseguros y temerosos.

- *Estructura III*: se manifestaban inmaduros y dependientes, con menos capacidad de control y confianza en sí mismos.

Correlacionando estas características de personalidad con los métodos de crianza en la familia, obtuvo lo siguiente:

- *Madres y padres del grupo I* (especialmente las madres). Ejercían un control firme, mostraban exigencias de ciertos niveles de madurez y buena comunicación con los hijos. Lo denominó comportamiento autoritativo parental.
- *Madres y padres del grupo II*. Menos cuidadosos y atentos con sus hijos en comparación con otros grupos. Se les denomina padres autoritarios.
- *Madres y padres del grupo III*. Afectuosos y atentos, ejercían poco control y escasas demandas de madurez por parte de sus hijos. Los denominó padres permisivos.

La investigación se realizó con una muestra de 134 niños y niñas escolarizados, menores de 3 años. Se entrevistaba a los padres y madres y, al mismo tiempo, se observaba la conducta que estos mantenían respecto a sus hijas e hijos. Teniendo en cuenta las variables de control, afecto y comunicación, se definieron tres estilos paternos: Autoritarios, Autoritativos y Permisivos. Se estableció la hipótesis de que el estilo autoritativo es el que obtiene mejores resultados a la hora de lograr una mejor adaptación de los menores. Esta hipótesis se vio confirmada por los resultados de la investigación (Baumrind, 1967). El estilo negligente fue incorporado con posterioridad, a partir de los trabajos de Maccoby y Martin (1983).

Las conclusiones obtenidas por Baumrind, y recopiladas por Jiménez (2010), indicaron que, si se prestaba atención y cuidados a los niños en edad preescolar y se exigían ciertos niveles de control, se fomentaba la madurez y competencia de los niños. Sin embargo, esto no se conseguía si se utilizaba una disciplina autoritaria, severidad en los castigos, abundantes restricciones o sobreprotección. En 1977 se entrevistó a los mismos niños, con edades en torno a los 8 o 9 años, y se pudo observar que los hijos de familias autoritativas (democráticas es el término similar que se usa en castellano más coloquialmente), tenían elevadas competencias sociales y cognitivas; que los hijos de familias autoritarias tenían un nivel medio y que los niveles más bajos se encontraban en los hijos de familias permisivas. Estos resultados se mantuvieron durante la adolescencia.

En 2005, Baumrind afirmó que el estilo parental tenía un poder probado para predecir la competencia del niño, así como para cualificar los efectos de las prácticas parentales observadas. Por lo tanto, se entiende que aquellas prácticas relacionadas con la exigencia tendrán un efecto más beneficioso cuando se dan en una configuración parental autoritativa que, cuando se dan en una configuración autoritaria. En el estilo autoritativo, por contraste con el autoritario, la configuración contempla un firme control conductual al mismo tiempo que la supervisión con cariño y la promoción de la autonomía. De forma similar, un alto nivel de afecto influye positivamente en los niños cuando se da junto con altas exigencias en una configuración autoritativa, pero no cuando se da junto a bajas exigencias en un tipo permisivo.

Los estilos parentales estaban permitiendo categorizar ciertos tipos de relaciones concretas entre madres y padres, con sus hijas e hijos en un momento específico. Sin embargo, saber cómo mantener cierta estabilidad en esta relación, plantea nuevas cuestiones. Probablemente esté relacionado con la continuidad en las cualidades del niño y los valores, personalidad y expectativas de los padres (Baumrind, 2005). Se puede decir que la validación

empírica del modelo de Baumrind, cambió el rumbo del estudio sobre el estilo parental y marcó un importante punto de partida para la investigación centrada en el análisis de factores. En esencia, Baumrind sugirió que el estilo democrático aumenta la efectividad de la paternidad, influyendo sobre las habilidades del niño, lo que a su vez y a modo de contrapartida, refuerza las habilidades de los padres para actuar como agentes de socialización (Raya, 2009).

En la siguiente tabla, se presentan las características principales de los estilos de parenting, según Baumrind, incluyendo el estilo negligente.

Tabla 1: *Estilos de parenting de Baumrind, y sus características (en Raya, 2009).*

Estilo Educativo	Características de los padres
AUTORITATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés. • Manifiestan una combinación de afecto y apoyo, con ciertas dosis de control y democracia. • Favorecen la autonomía e independencia. • Son controladores y exigentes en sus demandas, pero al mismo tiempo se muestran cariñosos, razonables y comunicativos. • Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva. • No invaden ni restringen la intimidad del niño. • Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo. • El castigo es razonado y verbal, pero no físico. • La comunicación es efectiva y b-idireccional, sin órdenes ni gritos. • Esperan de los hijos cooperación, responsabilidad y control. • Muestran pocas conductas problemáticas, bajos niveles de estrés y un clima familiar estable
AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Combinan altos niveles de exigencia y control con escasa sensibilidad o responsividad. • No consideran las peticiones de sus hijos ni responden a sus demandas. • Son distantes, poco afectuosos y manifiestan conductas de coerción. • Desarrollan una comunicación unidireccional. • Proporcionan ambiente ordenado, con reglas claras dictadas por los padres. • Son más restrictivos, convencionales y prestan escaso apoyo emocional al hijo. • Presentan más problemas de conducta e insatisfacción en la pareja.

PERMISIVO	<ul style="list-style-type: none">• Combinan baja dosis de control y exigencia con relativa sensibilidad hacia las necesidades del niño.• Son indulgentes y no establecen restricciones.• No muestran autoridad frente a sus hijos.• No demandan conductas maduras de sus hijos y evitan el enfrentamiento con estos.• La comunicación es poco efectiva y unidireccional.• Mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño.• No existen reglas claras y el ambiente familiar es desorganizado.
NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none">• Ausencia de demandas y de responsividad hacia la conducta de los hijos.• Falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño.• Derivan sus responsabilidades paternas hacia otras figuras como la escuela u otros familiares.• Presentan problemas de conducta.• Proporcionan un ambiente familiar desorganizado.• Son altamente vulnerables a la ruptura familiar.

Además de Baumrind, otros muchos autores realizaron diversas propuestas acerca de los estilos parentales. La gran mayoría de ellos, por lo menos los más relevantes, partieron de la propuesta de Baumrind. De acuerdo con la revisión hecha por Jiménez (2010), las principales propuestas de los investigadores que han trabajado sobre el tema de los estilos parentales, posteriores a Baumrind, serían las siguientes.

2.3. Los estilos de parenting según Maccoby y Martin

La propuesta de tipologías autoritativa, autoritaria y permisiva de Baumrind creó un fructífero campo de investigación sobre los estilos parentales. A comienzos de los 80, éste era el mejor modelo para el estudio de la influencia de madres y padres en el desarrollo de los hijos. Sin embargo, aunque Baumrind limitó el campo de su investigación a la influencia de las variaciones en el estilo parental entre familias bien ajustadas, otros investigadores estaban interesados en un rango más amplio de tipos de familias. En una importante revisión publicada en 1983, en el *Handbook of Child Psychology*, Maccoby y Martin (1983), intentaron fusionar el modelo de Baumrind con otras propuestas anteriores. Para ello, intentaron medir el estilo parental como una función de dos dimensiones, a las que llamaron afecto - comunicación (*responsiveness*) y control - exigencia (*demandingness*).

Según este modelo, los padres autoritativos tienen altos niveles de afecto y exigencia. Por contra, los padres autoritarios tienen un alto nivel de exigencia pero bajo de afecto. Por otro lado, si empíricamente Baumrind (1967) encontró el tipo permisivo, Maccoby y Martin (1983), distinguieron dos distintos subtipos en este estilo parental. Los padres permisivos, que son definidos como altos en afecto pero bajos en exigencia y, por otro lado, los padres negligentes, que son definidos mediante un bajo nivel en las dos dimensiones. Los distintos tipos surgen lógicamente como consecuencia del cruce de las dos dimensiones teóricas.

Estos estilos quedan esquematizados en la tabla 2:

Tabla 2: Tipología de estilos educativos de Maccoby y Martin (en Jiménez, 2010).

		AFECTO Y COMUNICACIÓN	
		ALTO	BAJO
		Afecto y apoyo explícito, aceptación e interés por las cosas del niño y sensibilidad ante sus necesidades	Afecto controlado y no explícito, distanciamiento, frialdad en las relaciones, hostilidad o rechazo
CONTROL Y EXIGENCIAS	ALTO	Existencia de normas y disciplina, control y restricciones de conducta y exigencias elevadas.	AUTORITATIVO
	BAJO	Ausencia de control y disciplina, ausencia de retos y escasas exigencias.	PERMISIVO
			AUTORITARIO
			NEGLIGENTE

Según Jiménez (2010), resulta tentador, por ejemplo, describir las diferencias en el desarrollo entre los hijos de padres autoritarios y autoritativos como resultado de las diferencias en el afecto parental. Ya que hay que tener en cuenta que si bien Baumrind (1989), describía a ambas tipologías como exigentes, también hay que tener en cuenta que el tipo de exigencia mostrada por los padres autoritativos muestra una cualidad diferente al tipo de exigencia mostrada por los padres autoritarios. De hecho, Baumrind distinguía dos aspectos dentro del factor exigencia: severidad, similar a lo que otros llaman control psicológico (Schaefer, 1965; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989), y firmeza, similar a lo que otros llaman control conductual. Dicho de otro modo, los padres autoritativos y autoritarios presentan una alta firmeza, pero sólo estos últimos se muestran severos.

Para 1983, los tipos cualitativamente diferentes de autoridad parental habían sido transformados en un modelo basado en diferencias cuantitativas, medidas a lo largo de dos dimensiones: afecto y comunicación (*responsiveness*), por una parte, y el control y exigencia (*demandingness*) por otra, (Jiménez, 2010).

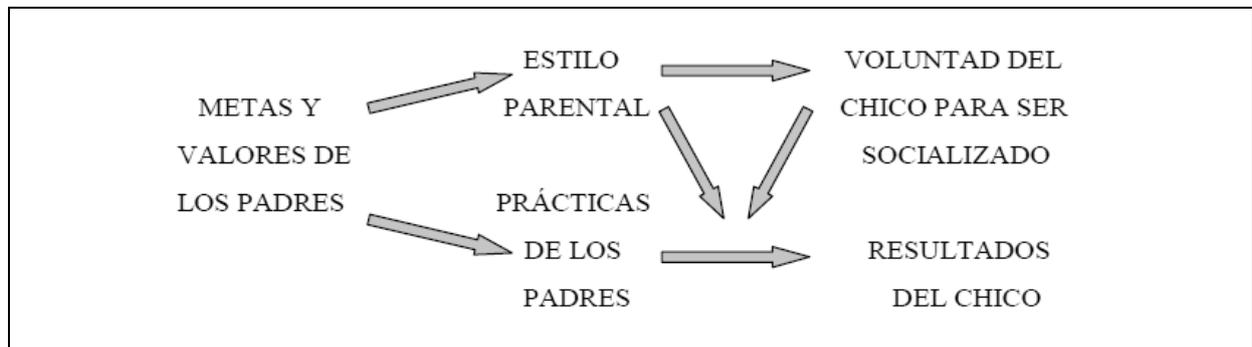
2.4. Los estilos de parenting según Darling y Steinberg

Darling y Steinberg (1993), identificaron tres características de madres y padres como determinantes de los procesos a través de los cuales los estilos parentales influyen en el desarrollo del niño. Los valores y metas de los padres para la socialización, las prácticas que emplean, y las actitudes que expresan hacia sus hijos. Según Becker (1966), estas metas y valores tienen un efecto directo sobre los comportamientos parentales, y es sólo a través de estos comportamientos que estas metas pueden influir en el desarrollo del niño. Darling y Steinberg (1993) proponen que los atributos de madres y padres influenciados por estas metas son, al menos de dos tipos distintos: prácticas de los padres y estilos parentales. Argumentan

que para poder entender los procesos mediante los cuales, los padres influyen en el desarrollo de sus hijos, sería conveniente que los investigadores tengan en cuenta esta distinción entre práctica y estilo. Postulan que cada uno de estos atributos parentales influye en el desarrollo del niño mediante diferentes procesos. Las prácticas de los padres tienen un efecto directo sobre el desarrollo de conductas y características específicas del niño. Sin embargo, los procesos por los que el estilo parental influye en el desarrollo del niño son más bien de tipo indirecto.

La hipótesis de estos autores es que el estilo parental modera la influencia de las prácticas parentales en el desarrollo del niño de dos maneras diferentes como mínimo. Por un lado, transformando la naturaleza de las interacciones padres-hijo, lo que modera la influencia de las prácticas específicas. Por otro, influyendo en la personalidad del niño, especialmente en su apertura a la influencia parental. Esta apertura hacia la socialización por parte del niño modera a su vez la asociación entre las prácticas parentales y los resultados del niño. La figura 1, representa este modelo:

Figura 1: Modelo integrador de Darling y Steinberg (en Raya, 2009).



Desde la perspectiva de Darling y Steinberg (1993), el estilo democrático podría aumentar la efectividad de la práctica influyendo en la predisposición del niño a la socialización. También incrementando el deseo del niño de que sus padres se sientan orgullosos de ellos respecto a un aspecto que les importa. Por ejemplo, la implicación de unos padres democráticos en las actividades escolares, podría comunicar la importancia que ellos le dan a la escuela. Si a esto se une un chico que, debido a las relaciones democráticas es receptivo a los valores de sus padres, se aumentaría la efectividad de la implicación. Contrariamente, los padres autoritarios podrían incrementar la resistencia del chico a los consejos de los padres y esta resistencia podría moderar, atenuando los efectos beneficiosos de la implicación.

Estos son algunos de los supuestos que llevaron a Darling y Steinberg (1993), a postular un contexto interactivo más complejo. Desde él, se plantea que la medida en que los niños manifiestan una característica psicológica o conductual particular, varía en función de la efectividad de las prácticas parentales para potenciar esa característica específica. Al mismo tiempo, este proceso se ve afectado por la medida en que el estilo que usan los padres, es efectivo para generar receptividad en el hijo.

2.5. Los estilos de parenting en la actualidad

Autores como Ceballos y Rodrigo, o Palacios (en Raya, 2009), afirman que el modelo de socialización que ha imperado durante varias décadas resulta demasiado rígido y simplista, debido a que no tiene en cuenta los mecanismos complejos a través de los que se influye sobre los hijos e hijas. De este modelo, resaltan entre otras, las siguientes limitaciones:

- La creencia en una influencia unidireccional y directa de la conducta de los padres sobre el desarrollo de los hijos.
- La poca importancia que se le ha dado a las influencias genéticas y a otros factores externos a la familia.
- La escasa comprensión, por parte de los padres y madres, de las herramientas educativas y, de la contribución de los hijos e hijas al proceso relacional.
- La creencia en un proceso de socialización lineal, en que unas prácticas parentales concretas darán unos resultados de socialización concretos en los hijos.
- Se da por hecho que la conducta de los padres tiene una elevada consistencia a lo largo del tiempo, a la vez que se presupone que toda decisión que toman los padres es una decisión consciente y razonada.
- No se tiene en cuenta el momento evolutivo de los niños ni sus características particulares a la hora de juzgar la adecuación de los estilos parentales o la interpretación que los hijos hacen de los mismos (Raya, 2009).

Además, los estudios llevados a cabo recientemente (Raya, 2009), cuestionan la idea de que los hermanos deben parecerse entre ellos porque se desarrollan en el mismo entorno familiar. Sería más preciso decir que, si bien existen factores ambientales compartidos, que afectan a todos los hermanos, también existen factores no compartidos, que afectan a cada uno de forma específica, lo que da lugar a las diferencias entre los mismos. Del mismo modo, como la conducta de cada niño condiciona en cierto modo el comportamiento de los padres, al final, la actuación socializadora será resultado de la combinación entre el estilo más característico de los padres y el comportamiento de un niño concreto en determinados momentos y situaciones (Palacios, 1999). Otra característica del niño que puede determinar el estilo de sus padres es la edad. A medida que aumenta la edad de los hijos, los padres perciben cierta pérdida de control, por lo que suelen recurrir a técnicas más controladoras como la imposición, en lugar de la reflexión y el diálogo, que por lo general les resulta más fácil emplear en edades más tempranas del niño (Palacios, 1999).

Por otra parte, numerosos autores han subrayado que el contexto social, cultural y étnico influye en el estilo parental lo que aumenta su variabilidad (Dornbusch, Ritter, Liedermann, Roberts y Fraleigh, 1987; Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992; Darling y Steinberg, 1993). También, que la calidad y estilo de interacción entre las madres y padres y sus hijos depende del nivel de estrés y del apoyo emocional e instrumental experimentado por madres y padres (Jiménez y Muñoz, 2005)

En resumen, el estudio del estilo parental trata de identificar una serie de actitudes inherentes a la crianza, que determinarán de manera global la interacción entre padres e hijos. Por otra parte, se requiere la operacionalización de estas actitudes, por lo que se recurre a la descripción de una serie de conductas y dimensiones. En la actualidad, la mayoría de los estudios actuales sobre los estilos parentales, las miden a través de comportamientos

concretos. La suma total aporta una puntuación global sobre alguna característica determinada de las madres y padres referida a su labor como educadores, o acerca de su estilo de interacción con los hijos. Tal vez, una de las aportaciones actuales más importantes para la comprensión y estudio de los estilos parentales, ha sido entender la relación entre madres/padres e hijas/hijos desde una perspectiva bi-direccional. Es decir, el modo como el comportamiento de los hijos se ve influido por sus padres y como, al mismo tiempo, el comportamiento de los padres como educadores se ve condicionado por las características de los hijos, y el feedback que reciben de sus propias acciones educativas.

Como se ha podido observar a lo largo de estas líneas, las distintas teorías sobre los estilos parentales han ido ampliando y diversificando los distintos aspectos que pueden ser estudiados y configurando un panorama más complejo. Los trabajos que se realizan actualmente, siguen en su mayoría relacionando sus resultados con las cuatro tipologías clásicas de Maccoby y Martin (1983), además de tener en cuenta aspectos tan distintos como la implicación en distintas tareas paternas, los métodos de castigo, o la calidad de la comunicación. Ante este estado de la situación, Jiménez (2010), propone establecer diferentes estilos parentales, teniendo en cuenta siempre que estos estilos educativos suelen ser mixtos, y que variarían con el paso del tiempo y el desarrollo del niño. También que estos se verán influidos por el género del niño/a, su posición en el número de hermanos, u otros, por lo que sería más preciso hablar de *tendencias globales de comportamientos*. A continuación, presentamos en una tabla, la propuesta de Jiménez sobre las características de cada uno de los cuatro estilos de parenting resultantes del trabajo de Maccoby y Martin, y las consecuencias que estos estilos tendrían sobre el comportamiento de hijos e hijas.

Tabla 3: *Estilos de parenting y sus consecuencias, en Jiménez (2010)*

Tipología de Socialización Familiar	Rasgos de Conducta Parental	Consecuencias Educativas Sobre los hijos
DEMOCRÁTICO O AUTORITATIVO	<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
INDULGENTE O PERMISSIVO	<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 auto-responsabilidad • 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

2.6. Nuestra experiencia con los estilos de parenting

Antes de comenzar con esta investigación, conocíamos poco sobre los estilos de parenting, la información que teníamos resultaba general y vaga. Sin embargo, cuando tomamos la decisión de investigar las habilidades de comunicación entre padres e hijos y fuimos profundizando en el concepto del parenting, poco a poco, nos fuimos acercando a otra serie de conceptos inherentes al parenting, como los estilos parentales. Aunque ha habido mucha investigación posterior, Diana Baumrind (1967, 1968, 1971, 1987, 1989, 1991, 2005),

es la autora de referencia en el tema. Sobretudo a partir de sus propuestas de finales de los años 60, y su revisión en los años 90, de los llamados estilos parentales o estilos de parenting.

Con el ánimo de adquirir una mayor comprensión de la propuesta de Baumrind, y de poder establecer la utilidad, que en la práctica real pudieran tener sus aportaciones para nuestra investigación, llevamos a cabo algunas conferencias para madres y padres. En ellas tratamos de integrar nuestro tema de interés inicial, la comunicación, y nuestro nuevo tema de interés los estilos parentales. En estas conferencias, se presentó a madres y padres, una propuesta a través de la cual se enfocaba la comunicación con los hijos, basándose en los cuatro estilos presentados por Baumrind (1991). Cada uno de los estilos se ilustraba con situaciones reales, extraídas de casos que nos habían relatado madres y padres de familia en otras ocasiones.

La retroalimentación aportada por madres y padres que obtuvimos después de cada conferencia, nos llevó a pensar que esta forma de presentar la comunicación/relación que se da entre padres e hijos en función de los estilos parentales, les resultaba accesible, comprensible y útil. Parece facilitar que madres y padres puedan ponerse, por lo menos temporalmente, en el lugar de sus hijos, y comprender, aunque sea de manera parcial, como se sienten. Asimismo, parece que les resulta fácil identificar cuándo la relación que establecen con ellos se enfoca desde un estilo de parenting inadecuado. También pudimos observar que los comentarios y preguntas de madres y padres, después de las conferencias, tenían que ver principalmente con los estilos de parenting autoritario y permisivo, que ellas y ellos tienden a considerar como contrapuestos; como los dos extremos de un segmento al que podríamos llamar relación paterno-filial. A partir de las conversaciones con madres y padres, pudimos darnos cuenta de que para ellas y ellos, es muy importante el tema de la autoridad. Teóricamente, como intención, desean dar libertad y participación a sus hijos, pero al mismo tiempo, desean tener controlado el comportamiento de estos, y en caso de confrontación o conflicto, esperan obediencia: “los hijos deberían obedecer a las madres y padres, porque sabemos lo que es mejor para ellos”.

Por otra parte, como ya mencionábamos anteriormente, las madres y padres pueden tener acceso a información muy diversa, y a veces contradictoria, sobre las relaciones entre padres e hijos. Lo que nos cuentan con frecuencia, es que se sienten confundidos. Según creemos, esto podría deberse a que no saben diferenciar muy bien, que existen diferentes propuestas de aproximación al parenting. Que cada una de ellas parte de un modelo diferente, y se focalizan en aspectos diferentes. Esto puede dar lugar a visiones diferentes e incluso antagónicas con respecto a temas muy variados, como por ejemplo: el control del comportamiento, la comunicación, los premios y los castigos, la participación en las decisiones, las consecuencias lógicas del comportamiento, u otros. Al no tener claros estos hechos, los resultados suelen ser, en la mayoría de las ocasiones, que madres y padres utilicen técnicas diferentes y contrapuestas, de manera aleatoria, contradictoria, no contingente, e inconstante. Pero lo más frecuente suele ser, tal como se afirma desde el modelo de Gordon, que las madres y padres se muevan de manera pendular, entre la autoridad y la permisividad. Esto último, se corresponde con las impresiones que nosotros tenemos, producto de las conversaciones mantenidas con madres y padres, después de cada conferencia.

Aunque sospechamos que quedan aún, muchos aspectos por aclarar respecto de los estilos de parenting, consideramos que la información recogida hasta ahora, es suficiente para las aspiraciones de este trabajo. Por tanto, y para poder avanzar en la consecución de los objetivos de nuestra investigación, pasaremos a adentrarnos ahora, en el conjunto de

propuestas a través de las cuales, investigadores y profesionales, han tratado de poner todos estos conocimientos al alcance de madres y padres, bajo la forma de lo que suelen denominarse Programas de Educación en Parenting.

CAPÍTULO III: LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN PARENTING

Una vez expuestos los conceptos de Parenting y Estilos de Parenting, pasaremos a desarrollar el concepto de Programas de Educación, Formación o Entrenamiento en Parenting. Nuestro objetivo es poder acceder a los conocimientos en los que se basan los profesionales del Parenting, a la hora de intervenir e intentar ayudar a las madres y padres en el proceso de crianza de sus hijos.

3.1. ¿Qué son los programas de educación en parenting?

Una de las primeras definiciones que encontramos sobre los programas, más comúnmente llamados de educación en parenting (traducidos también en ocasiones, como programas de educación parental), fue la que aportaron Croake y Glover (1977, p. 151): *“la actividad de aprendizaje intencional de las madres y padres que están intentando cambiar sus métodos de **interacción** con sus hijos, con el propósito de fortalecer comportamientos positivos en éstos”*. Más recientemente, Mejía, Calam, y Sanders (2012, p. 3), definen este tipo de programas como: *“intervenciones diseñadas para mejorar o cambiar positivamente el rol que desempeñan madres y padres en la crianza de sus hijos, a través de su educación, formación o entrenamiento. El objetivo fundamental de estas intervenciones, es conseguir una mejora en el bienestar de hijos e hijas, mejorando las habilidades de crianza de las madres y padres”*.

Entre los aspectos que caracterizan a estos programas se menciona que se presentan según formas muy diversas (Peskin, 2011), que están teniendo un impacto significativo en muchos lugares del mundo y, una notable repercusión en países en desarrollo (Mejía et al., 2012). Sin embargo, su utilización está especialmente documentada científicamente en los países desarrollados, especialmente en aquellos de habla inglesa (Sumargi, Sofronoff, y Morawska, 2013). Desde la Organización Mundial de la Salud (OMS), se anima a los gobiernos a llevar a cabo programas de educación en parenting (Mejía et al., 2012). El motivo es que muchos de ellos han mostrado ser útiles para la prevención de problemas de conducta en niños y adolescentes (Bennett, Barlow, Huband, Smailagig, y Roloff, 2013), y tener efectos positivos significativos sobre la salud emocional tanto de los hijos, como de sus progenitores (Mytton, Ingram, Manns, y Thomas, 2014).

Este tipo de programas educativos, de formación o entrenamiento, han existido en sus diversos formatos desde hace muchos años, razón por la cual conviene detenerse brevemente en sus antecedentes.

3.2. Historia de la educación en parenting

Visto de una forma global, la educación en parenting (o educación parental), ha evolucionado históricamente. Comenzó reuniendo ciertos conocimientos rudimentarios e implícitos transmitidos simplemente de generación en generación. Evolucionó durante décadas, llegando a conformar conocimientos más sistemáticos y sólidos en los que basar los grupos de entrenamiento o formación (Bigner, 1972; Byles, 1995). En los últimos años, ha alcanzado incluso un mayor protagonismo, yendo más allá de los límites meramente profesionales, mediante su transmisión a través de los medios masivos de comunicación.

Según Croake y Glover (1977) existen ya informes de “asociaciones de madres” desde antes de 1820. Estas, formaban grupos de estudio con el propósito de discutir temas comunes respecto de la crianza de los hijos, especialmente los relacionados con su desarrollo moral y religioso. Durante este periodo pudo observarse un incremento en el interés por la educación parental, aunque este esfuerzo se mantuvo de manera informal y poco organizada hasta principios de los años 20. Los años 30 dieron lugar a una mayor expansión de la educación parental y fueron conocidos como la “Baby decade”. En esos años se urgía por primera vez a los padres a que dejaran sus necesidades en un segundo plano, anteponiendo las necesidades de sus hijos (Bigner, 1972). Aunque posteriormente, la II Guerra Mundial desvió toda la atención, hacia necesidades más perentorias, los años siguientes evidenciaron de nuevo una continúa expansión del interés por la educación parental (Croake y Glover, 1977).

En contraste con la “Baby decade”, los años posteriores a la II Guerra Mundial, fueron denominados como “La era de los padres”, porque se les animaba a descubrir sus propias habilidades y ejercitar libremente sus roles, sin miedo ni culpa. Estos años destacaron también por la contribución del doctor Benjamin Spock (1903 - 1998). La mayoría de su trabajo, invitaba a los padres a suministrar “una guía consistente y firme, pero amorosa” a los hijos y, según Bigner (1972), no era tan permisivo, como al parecer, se cree popularmente.

La literatura posterior a la II Guerra mundial, comienza a mostrar un tipo de interés diferente, más elaborado, sobre algunos viejos tópicos y sobre otros aspectos nuevos, relacionados con la crianza de los hijos. Tópicos viejos como la disciplina, la auto-suficiencia y la independencia, o aspectos nuevos como el desarrollo infantil, el desarrollo intelectual y personal, y la comunicación interpersonal (Bigner, 1972; Croake y Glover, 1977). La diferencia residía fundamentalmente en que se estaban incorporando los nuevos conocimientos de otras disciplinas en pleno desarrollo. Disciplinas como el counselling, la psicoterapia, la psicología evolutiva o las nuevas teorías sobre educación. Según Henderson (1979), el material necesario que permitió desarrollar los diferentes Modelos Educativos que existen en la actualidad para los grupos de madres y padres, lo proporcionó la adaptación de estas técnicas psicológicas y educativas a los programas de formación

A finales de los 60 se puede observar un cambio en el tratamiento de los problemas comportamentales de los niños. Hasta entonces el trabajo se había focalizado únicamente en el cambio de sus comportamientos indeseables, ya fuera mediante la terapia infantil, la institucionalización de los adolescentes, o la judicialización juvenil. A partir de entonces, comienzan a aparecer propuestas de intervención en las que se implicaba a madres y padres, como agentes de cambio de estos problemas (Henderson, 1979). Este nuevo tipo de planteamientos fue el resultado de:

- La constatación de que los padres, y no sólo los terapeutas altamente preparados, podían actuar como agentes de cambio del comportamiento de sus hijos;

- Una mayor comprensión acerca de los modos cómo los padres pueden contribuir tanto a los comportamientos deseables, como indeseables de sus hijos (Kaminski, Valle, Filene, y Boyle, 2008).

Desde entonces hasta hoy, los programas de Parenting han proliferado espectacularmente, a través de un amplio abanico de modelos, clasificaciones y formas diferentes. Pueden proponer contenidos, técnicas y métodos de intervención diferentes en función del objetivo que persiguen y de otros aspectos, Por ejemplo, pueden adoptar una forma peculiar cuando su objetivo es transmitir contenidos: conocimiento sobre desarrollo del niño, auto-eficacia en la crianza, habilidades de comunicación, disciplina, o estrategias de manejo de comportamientos. Pueden adoptar otra forma en función de diferentes parámetros psicológicos o sociales que contextualizarían la intervención: terapia desde planteamientos clínicos, terapias de grupo o visitas individuales al hogar. También según las técnicas de aplicación que utilizan para involucrar a los padres y enseñarles los contenidos relevantes: discusiones en grupo, trabajo en casa o juegos de roles. O según las características y tipos de familias beneficiarias: niños con ciertos problemas concretos de comportamiento identificado, padres de adolescentes con bajos ingresos, madres primerizas, u otros.

Por otra parte, en las últimas décadas, el panorama de ofertas sobre Programas de Educación para madres y padres se está haciendo todavía más complejo. Según Wood (2003) a partir de los años 60 comienzan a identificarse cursos sobre Parenting, con diferentes orientaciones y bases filosóficas. Esto sucede principalmente en Norte América, donde además los programas están siendo sometidos a una extensa evaluación, así como un gran número de investigación de resultados. Sin embargo, para el común de las madres y padres que buscan ayuda para sus problemas prácticos, las diferencias pueden no ser fácilmente identificables, ya que para evaluar su adecuación o no, hace falta la comprensión de los contenidos y objetivos de cada programa. Es decir, si proporcionarían o no a las madres y padres la formación que necesitan y que les permitirá fortalecer sus propias cualidades (Wood, 2003; Kaminsky, 2008).

Además en los últimos años el mayor conocimiento del que se dispone sobre aspectos muy variados, que afectan a estos programas, está dando lugar a avances incluso más rápidos. Nos referimos al conocimiento sobre el mundo infantil y las competencias familiares, o las teorías sobre los modelos de comunicación familiar (Bornstein, 2002). Todos estos conocimientos están permitiendo la creación de nuevos programas en áreas tales como el entrenamiento emocional, la empatía, el respeto, el aprecio, la asertividad, la negociación y la resolución de problemas (Goleman, 2014).

No obstante, y a pesar de la amplitud de la temática, podemos decir que los programas de educación en Parenting, presentan unos propósitos específicos que, según Brooks (1999), son los siguientes:

- Ayudar a los padres a comprender que ellos son una influencia importante en la evolución y desarrollo de sus hijos.
- Ayudar a los padres a saber más acerca del crecimiento y desarrollo de sus hijos.
- Ayudar a los padres a desarrollar conceptos generales y prácticas efectivas para la crianza de los niños.
- Reducir el estrés provocado por la crianza de los hijos.
- Reducir las dificultades del comportamiento de los niños.

A finales de los 70's y debido, entre otras razones, al cuestionamiento del modelo médico surgió cierta tendencia a “seguir el camino de la psicología”, o lo que es lo mismo, a enseñar principios y técnicas psicológicas a personas no profesionales de la psicología. Este “seguir el camino psicológico”, se sustentaba en un modelo educativo desde el que se proponía: *“la enseñanza de actitudes y habilidades interpersonales, que pueden ser aplicadas por los individuos para resolver problemas psicológicos en el presente y el futuro, y aumentar su satisfacción con la vida”* (Guerney, Stollak y Guerney, 1971, pág. 276). El modelo tenía un fuerte componente tanto preventivo, como educativo. Su meta era enseñar nuevos comportamientos a los individuos, fundamentalmente porque ellos deseaban aprender estos comportamientos, y no porque estuvieran enfermos y necesitaran estar sanos (Henderson, 1979).

El foco no se centraba en el pasado, ni en los aspectos patológicos de las relaciones interpersonales, ni centraba su esfuerzo en la “eliminación de alguna cosa”. Más bien se focalizaban en el futuro. Su objetivo era impartir el conocimiento y las habilidades necesarias que permitieran comenzar a crear unas condiciones favorables para crecimiento, ya desde el momento presente (Guerney, Guerney, y Stover, 1972). De igual manera, los programas estaban dirigidos a quienes necesitaban aprender nuevos comportamientos o mejorar sus habilidades de parenting. Este tipo de programas comenzaron a presentarse desde los diversos marcos teóricos según diferentes formatos, por lo que las habilidades disponibles en cada programa estaban frecuentemente en función de la teoría que servía de base (Henderson, 1979).

3.3. Importancia y necesidad de la educación en parenting

“A los padres se les exige que eduquen bien a sus hijos, pero no se les enseña cómo” (Gordon, 2006a p. 3). Esta frase de Gordon, ilustra la actitud común que caracteriza a los autores que trabajan en esta línea de investigación del Parenting. Sus profesionales, unánimemente, consideran indispensable dicha formación tanto para las madres como para los padres (Ginott 1965, 1972; Gottman y Declaire, 1997; Gottman, Katz, y Hooven, 1997; Wood y Davidson 1987, 1993, 2003; Wood, 2003; Ginott et al., 2005; Gordon 1970a, 1976, 1997, 2006a, 2006b; Gottman y Silver, 2012; Faber y Mazlish 2003, 2006, 2009, 2012, 2013;). Según estos autores de referencia y reconocido prestigio en parenting, aportar información, entrenar, dar formación y educar a las madres y padres, sobre los conocimientos que la disciplina del parenting ha acumulado, permite obtener múltiples beneficios. De hecho, pueden ser determinantes para la relación que las madres y padres aspiran a tener con sus hijos. De entre estos beneficios que han obtenido apoyo empírico, queremos destacar algunos que han sido considerados como fundamentales:

- Sirven para **mejorar el desempeño de las habilidades para el parenting**, lo que consideran muy necesario porque, contrariamente a la creencia popular, nadie adquiere dichos conocimientos, por la propia experiencia vivida, o simplemente con la edad, ni con la educación formal reglamentaria. Según Boutin y Durning (1996), la educación parental “constituye una acción educativa necesaria de sensibilización, de aprendizaje, de entrenamiento y/o de clarificación sobre los valores, las actitudes y las prácticas que las madres y los padres necesitan para la crianza y educación de sus hijos. Ello favorece un proceso de desarrollo individual tendente a perfeccionar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar los conocimientos que requiere la realización de la tarea de ser madre/padre”

- Sirven para **prevenir problemas**. Wiese y Kramer (1988), proponen que los psicólogos escolares y los investigadores, deberían focalizarse en la prevención, más que en la curación. Deberían centrarse en el entrenamiento de habilidades generales referentes a las competencias de las madres y padres, además de trabajar con las inquietudes concretas que presentan ambos. En la misma línea de ideas, Wood (2003), expone que las principales funciones de una familia son, proporcionar un lugar para que los niños desarrollen su más alto potencial llegando a ser personas maduras, y adultos responsables. También ayudar a que las personas encuentren seguridad emocional y social a través de las relaciones familiares en las que se vive mutuo amor de verdad. La autora subraya la inmensa y difícil tarea que esto supone, y denuncia la necesidad de ofrecer educación preventiva para que las familias puedan cumplir ambas funciones.
- Sirven para que se puedan **desarrollar** en mayor medida las **habilidades** y las **cualidades** que las **madres y padres necesitan**, para **potenciar** las **competencias** y la madurez de los niños. También sirven para resolver la necesidad que los padres tiene de comprender el desarrollo de sus hijos/as, un aspecto considerado como crucial para la prevención de los problemas sociales severos que afrontan las familias de hoy. Gordon (2006a, 2006b), apunta que los cambios radicales en las actitudes propias del parenting, el lenguaje como las madres y padres se comunican y su estilo de interacción con los niños, son esenciales para afrontar dichos problemas. También denuncia que las respuestas y recursos que muestran las madres y padres hoy, continúan siendo muy pobres. A modo de ejemplo, insiste en que los estilos de parenting tienen poco en cuenta la importancia del desarrollo emocional, el cual debe ser incluido en los programas educativos, y alcanzar una mayor difusión.

Según Wood (2003) la gran mayoría de las madres y los padres no siempre acceden a la maternidad/paternidad con las habilidades que sería de desear para cumplir sus funciones. Sería importante que pudiera disponerse de un gran abanico de programas para la formación de los roles como madres/padres. Un abánico en el que cada madre/padre/pareja pudiera elegir el programa adecuado en el momento en que lo necesitaran. También que la información y la evaluación de todo tipo de programas que se lleven a cabo estuviera disponible y, actualizada. Además (Wood, 2003), sigue existiendo en la necesidad de avanzar más allá del énfasis primario que se venía dando a ciertos temas como la disciplina y la obediencia. Un avance hacia un estilo más flexible de relación, que priorice y haga hincapié en el crecimiento de las relaciones y en la enseñanza de habilidades de afrontamiento. Por su parte, Ginott (1965), Gottman y Declaire (1997), Ginott et al. (2005), Gordon (1976, 2006a, 2006b), Faber y Mazlish (2003, 2006, 2009), se centran en trabajar un estilo de parenting basado en el desarrollo de las habilidades de relación interpersonales y de comunicación de emociones. También proponen focalizar los trabajos en las necesidades concretas que explicitan tanto los niños como los padres, y en modelos de colaboración. Todo ello con el objetivo de poder ayudar a resolver los problemas y los conflictos que inevitablemente aparecen en la vida familiar.

Anastasiow (1988) defendió la obligación de la sociedad y las instituciones responsables, de proporcionar el entrenamiento y apoyo a las madres y padres, especialmente a aquellos que sufren situaciones de pobreza o de un menor acceso a la educación. Como se ha comprobado, las posibilidades de estos grupos de tener niños que están en desventaja tanto en salud como en educación, son más altas. Anastasiow también argumentó que si bien los costos económicos de una intervención en este ámbito son considerables a corto plazo, se

compensarían con creces por las ganancias económicas y sociales que se obtendrían a más largo plazo. Aunque esta situación viene denunciándose desde las generaciones posteriores a la segunda guerra mundial, la sociedad e instituciones siguen proporcionando poco entrenamiento para la paternidad/maternidad (Alvy, 1994). De hecho, Tanto Anastasiow, como Alvy, denuncian que el entrenamiento para madres y padres ha sido y sigue siendo una necesidad social por la que no se muestra el interés que debería. Paradójicamente, según Brooks (1999), las implicaciones de unas mejores o peores competencias familiares para la sociedad son muy importantes, tanto desde el punto de vista del sufrimiento que provocan, como desde un punto de vista económico por los recursos públicos que requieren.

La importancia que debería prestarse a este tema ha sido reconocida, en otros países como Canadá. Gracias a los esfuerzos puestos en marcha por el gobierno en Ontario con el Early Years Task Force Study, los centros de la primera infancia han establecido planes para enseñar a los padres, especialmente a los de alto riesgo, sobre cómo adquirir habilidades de parenting. El gobierno canadiense se animó a dar este paso porque hizo caso al conjunto de investigaciones neurofisiológicas que mostraban que los primeros años de vida son cruciales para enseñar a los niños a ser miembros competentes de la sociedad (Mustard y McCain, 1999). Lo mismo defiende Goleman (2012), en el terreno de lo emocional, quien ve la adquisición de las competencias emocionales como preventivas. Este profesional plantea que la auto-regulación emocional y las interacciones empáticas, comienzan a ser construidas desde el mismo momento del nacimiento, por lo que deben ser tenidas en cuenta desde ese mismo momento. Por contraste, el crecimiento cognitivo de los niños, así como su desarrollo biológico, presentan otro ritmo de maduración, lo que implica que siguen un proceso de desarrollo diferente y que deben ser atendidas también de formas diferentes a lo largo del crecimiento del niño/a.

Conviene puntualizar que hoy se sabe que el estilo de parenting con el que se relacionan los niños durante sus primeros años, tiene un efecto duradero en el desarrollo humano, lo que es especialmente preocupante para las familias desfavorecidas. Aún así, no se debe creer que la falta de habilidades de parenting es irremediable, o que los años posteriores son menos importantes. Según Feldman, Towns, Betel, Case, Rincover, et al. (1986), y Feldman, Case, Garrick, MacIntyre, Carnewell, et al. (1992), incluso las madres con discapacidad intelectual pueden ser entrenadas en las habilidades que necesitan para el cuidado de los niños. En esta misma dirección Tremblay, Vitaro, Bertrand, LeBlanc, Beauchesne, et al., (1992), muestran como niños con comportamientos antisociales tempranos o hiperactividad, o incluso ambos, obtenían buenos resultados con intervenciones que favorecían las características familiares positivas. Características como por ejemplo la ausencia de expresión de sentimientos negativos por parte de las madres y padres. Por su parte los trabajos de Kagan (1998) ponen en evidencia la resiliencia en niños pequeños que han sobrevivido a circunstancias extremadamente adversas, y que el desarrollo del cerebro es un proceso continuo.

3.4. Los programas de educación en parenting

Tal como hemos mencionado en diferentes ocasiones, no existe una única línea o un único modelo para la educación en parenting. De hecho, y especialmente durante estos últimos años, se ha desarrollado una intensa actividad en este campo que desafortunadamente no ha tenido el impacto que sería de desear en la sociedad. Huelga decir que no se trata solo de construir programas, sino también, de facilitar las condiciones para que las madres y padres puedan realizarlos, y seguir ayudándoles incluso después de haberlos terminado

(Mytton et al., 2014). Desde los diferentes modelos se han aportado diferentes propuestas y debates, acerca de qué contenidos o aspectos podrían ser los más importantes a enseñar, qué sería lo más útil, cuáles son las ventajas o desventajas que aporta cada modelo para la educación, u otros. Estas y otras inquietudes, han fomentado la presentación de múltiples propuestas de programas de formación, entrenamiento o educación para madres y padres. De entre todas ellas expondremos a continuación las que consideramos más relevantes para nuestra investigación.

La revisión de los programas sobre formación o educación para madres/padres, así como la revisión de la bibliografía sobre las investigaciones realizadas, indica que donde mayor presencia y/o difusión tienen dichos programas, es sin lugar a dudas en los países de habla inglesa.

Los principales tipos de programas sobre parenting suelen clasificarse a partir de las tres grandes categorías o modelos psicoterapéuticos más conocidos (Brooks, 1999).

- **Modelo Comportamental.** La **TRIPLE-P (Positive Parenting Program)**, de Sanders, Cleghorn, Shepherd, y Patrick, (1996). Se contextualiza dentro del modelo de la modificación de conducta (Watson y Rayner, 1920; Wolpe y Ramos, 1993), y la Teoría del Aprendizaje (Bandura, 1969, Patterson, 1971).
- **Modelo Adleriano.** El **STEP (Systematic Training for Effective Parenting)**, Dinkmeyer y McKay, (1989). Se enmarca dentro del modelo de la psicología individual de Adler (1916) y fue adaptado a la cultura norteamericana por Dreikurs (1947).
- **Modelo Rogeriano.** El **PET (Parents Effectiveness Training)**, Gordon (1970a, 1970b). Se sitúa dentro del modelo humanista/experiencial (Maslow 1943; Rogers y Dymond, 1954; Rogers, 1957a; Maslow, Frager, Fadiman, McReynolds, y Cox, 1970; Jourard, 1959, 1964, 1971), e incluye la teoría sobre el cuestionamiento y resolución creativa de problemas de Dewey (1933, 1938).

Aunque existen diferencias significativas entre estos programas, ya que cada uno deriva de un movimiento independiente que tuvo lugar en el siglo XX, todos surgen originalmente en el área clínica. Fue posteriormente cuando comenzaron a ser aplicados a la población en general, fundamentalmente para la prevención de problemas, y todos lograron un gran protagonismo en los años posteriores a su creación.

Las tres categorías de programas han sido evaluadas individualmente (Levant, 1978, 1983; Dembo, Sweitzer y Lauritzen, 1985; Wiese y Kramer, 1988; Alvy, 1994), y mediante estudios comparativos (Schultz y Nystul, 1980; Schultz, Nystul y Law, 1980; Schultz, 1981). Todas ellas han mostrado ser efectivas y conseguir los resultados en la dirección esperada (Alvy, 1994).

Tanto el PET como el STEP, se llevan a cabo bajo la forma de cursos psico-educativos, dirigidos principalmente a grupos de madres y padres voluntarios, en los que también se utiliza técnicas básicas de dinámicas de grupo (Gordon, 1970a; Brown, 1976). El TRIPLE-P se ha centrado principalmente en la intervención aplicada con diferentes tipos de población clínica. En la actualidad se ha especializado en la producción de programas de tipo comunitario, y en ocasiones lo pueden aplicar profesionales de la salud, no psicólogos, para que pueda ser más accesible a mayor número de personas (Sanders, Markie-Dadds, Tully, y Bor, 2000).

3.5. El parenting Comportamental

El modelo tradicional de modificación de conducta para los problemas de comportamiento infantil, ha estado frecuentemente a cargo de profesionales tales como psicólogos, psiquiatras, y trabajadores sociales, y en la mayoría de las ocasiones han sido los niños el objetivo de la intervención. En el caso de la Triple-P, se parte del supuesto de que tanto padres como madres, están implicados en la generación y mantenimiento de comportamientos sociales desadaptados (Wahler, Winkel, Peterson, y Morrison, 1965; Patterson, Reid, Dishion, y Chamberlain, 1975; Griffin y Hudson, 1979). También que los propios padres podrían beneficiarse al recibir entrenamiento por parte de profesionales, llegando a actuar posteriormente como co-terapeutas de sus hijos (Wahler, 1967; Berkowitz y Graziano, 1972; Forehand y Atkenson, 1977). Autores como Wahler y Erickson (1969), ya habían mostrado anteriormente su interés por tratar a los niños dentro del ambiente inmediato (familia o escuela), implicando a padres, profesores y compañeros si fuera necesario, a los que entrenan en técnicas de modificación del comportamiento. El rápido crecimiento de la psicología comportamental y el desarrollo del paradigma experimental de Watson y Skinner, contribuyó al fuerte interés por el entrenamiento de madres y padres para influir en el comportamiento de lo hijos (Wood, 2003).

Siguiendo los principios del condicionamiento operante (Skinner, 2014a, 2014b), y los conocimientos aportados por la teoría del aprendizaje (Bandura, 1969), la modificación de conducta utiliza básicamente el reforzamiento positivo para favorecer comportamientos deseados, y las técnicas como ignorar, tiempo fuera y privación de recompensas para disminuir comportamientos indeseables. El foco de la intervención se sitúa en el comportamiento presente, en el tiempo presente, y en la eliminación de las circunstancias que causan su ocurrencia y mantenimiento. El entrenamiento para madres y padres se lleva a cabo mediante el aprendizaje de procedimientos especializados dentro del marco comportamental de referencia. Las interacciones habladas, se entienden como comportamiento verbal, es decir como estímulos, respuestas y contingencias de reforzamiento, susceptibles de ser controlados como cualquier otro comportamiento (Salzinger, Feldman y Portnoy, 1970; Patterson, 1971; Thomas, 1974; Skinner, 2014c).

La modificación del comportamiento es efectiva y necesaria en muchas ocasiones para un amplio rango de problemas cotidianos y clínicos. Aunque en las intervenciones familiares, no se pone el foco necesariamente en las relaciones, a los padres se les enseña cómo aplicar las técnicas mediante la creación de un clima cálido y comprensivo (Rose, 1969; Sanders et al., 1996). Rose (1969), puntualiza que las madres y padres tenían que aprender a aplicar las técnicas comportamentales con una actitud cálida, como por ejemplo mostrar comportamientos asociados a sentimientos de calidez y afecto. Y viceversa, él sostuvo que el éxito de un programa comportamental, podría dar como resultado sentimientos de calidez. En la misma línea Hudson y Griffin (1980), destacan también las habilidades interpersonales de los terapeutas, cómo estos deben mostrar reconocimiento por el esfuerzo que hacen los padres, lo cual influye significativamente en el éxito o fracaso de los programas.

Programa de parenting comportamental TRIPLE-P

La mayoría de programas de intervención que han dado resultados positivos, incluye el entrenamiento explícito de las madres y padres en estrategias que sirven para disminuir las conductas inaceptables, y fortalecer los comportamientos deseables. Uno de esos programas es TRIPLE-P (Jones, 2014).

Este programa que se inició en 1982, fue desarrollado a lo largo de doce años de investigación y evaluación en el Centro de Investigación y Terapia del Comportamiento de la Universidad de Queensland (Australia). Fue llevado a cabo como una empresa conjunta entre los Departamentos de Psicología y Psiquiatría, y administrado, aplicado y evaluado continuamente por un equipo de psicólogos del Centro de Parenting y Apoyo para la Familia de dicha Universidad (Wood, 2003; Jones, 2014).

El TRIPLE-P proporciona un exhaustivo sistema con varios niveles de intervención familiar, para un amplio espectro de madres y padres (Markie-Dadds, Sanders, y Turner, 2010). En su implementación se utilizó una campaña de información a los medios para poder llegar a amplios niveles de la población. Se quería que abarcara tanto a madres y padres con niños que presentaban problemas de comportamiento de nivel intermedio, como a madres y padres con niños con problemas de comportamiento más severos. Las intervenciones, llevadas a cabo por profesionales formados para la ocasión, incluían diferentes técnicas de entrenamiento comportamental basado en principios de aprendizaje social. Se seleccionaron intervenciones que contaran ya con un fuerte apoyo empírico, sobretodo aquellas que se consideraron necesarias para conseguir los resultados deseados, especialmente en el caso de problemas de conducta severos (Sanders et al., 2000). Una característica típica del TRIPLE-P, ha sido su planteamiento multidisciplinar, ya que promueve también la participación y el entrenamiento de un amplio rango de profesionales de la salud, así como el entrenamiento de médicos en habilidades de ayuda para madres y padres.

Se utilizaba un libro de texto para madres y padres (Sanders et al., 1996), y una serie de folletos que los orientaban acerca de los problemas que suelen producirse en familias normales con los bebés, niños pequeños, pre-escolares y niños más mayores, así como entre la propia pareja. En él se dan instrucciones concisas, junto con consejos para la utilización afectuosa de técnicas comportamentales en una amplia variedad de situaciones. El énfasis del texto se sitúa en entrenar el comportamiento de los niños, mediante instrucciones que sean claras por parte de las madres y padres. También se les explica, del modo más concreto posible, qué se puede esperar a lo largo del tiempo cuando se utiliza el reforzamiento positivo y se evitan las actitudes y comentarios negativos. Se anima a las madres y padres a que fomenten la cooperación en los niños y la resolución de problemas, siempre que sea posible.

El TRIPLE-P, sigue las pautas típicas del modelo comportamental, utiliza pautas de comunicación claras, instrucciones que ayuden a calmar, consecuencias lógicas para el mal comportamiento y tiempo fuera. Las recompensas y el castigo forman parte del sistema de manejo comportamental, pero se prefiere que, para conseguir las metas comportamentales, se utilicen reforzamientos tales como elogios, las pegatinas con caras sonrientes y otras pequeñas recompensas,. También se advierte a los padres acerca de las recompensas no intencionadas en el caso de comportamientos inaceptables (Sanders et al., 1996).

Los métodos para el entrenamiento de las madres y padres incluyen modelamiento, ensayo comportamental, apoyo emocional, feedback, y tareas para casa (Sanders et al., 1996). Se utilizan presentaciones en video para mostrar habilidades positivas de parenting. Se enseña a madres y padres a utilizar las interacciones diarias de la vida familiar para entrenar el lenguaje de sus hijos, sus habilidades sociales, el desarrollo de competencias y las habilidades de resolución de conflictos en un contexto de apoyo emocional. Se les entrena para que aprendan a utilizar en las interacciones cotidianas las instrucciones positivas, así como a evitar la coerción, y los métodos inefectivos de disciplina tales como gritos, amenazas, o castigos físicos (Markie-Dadds et al., 2010)

Se incluye también el entrenamiento de las madres y padres en asertividad, así como el establecimiento de reglas y límites en situaciones concretas, la discusión de reglas con los niños, la aplicación de consecuencias lógicas para el mal comportamiento, el tiempo de silencio, el tiempo fuera, y la postergación planificada. En niveles de intervención más intensos se entrenan las habilidades de comunicación marital, con el objetivo de que la pareja comience a entender cómo su propio estado emocional afecta a su estilo de parenting y a su comportamiento. También se les enseña habilidades de afrontamiento para el manejo de la depresión, la rabia, la ansiedad y el estrés (Wood, 2003; Markie-Dadds et al., 2010).

Se recomienda una intervención más intensiva y amplia en el tiempo, cuando los niños son extremadamente desafiantes o cuando las familias están fuera de control. Los programas basados en planteamientos positivos para el restablecimiento del control suelen ser la única opción aceptable para madres y padres con carencias importantes en diferentes habilidades. También para aquellos con educación formal precaria, o muy tradicionales, culturalmente conservadores, o desfavorecidos (Wood, 2003). Para seleccionar los programas adecuados, necesitan evaluarse no solo los objetivos que se desean conseguir, sino también los niveles de habilidad y educación de las madres y padres.

Aspectos más importantes del programa TRIPLE-P

Entre los más destacables se subraya el hecho de que con el TRIPLE-P se enseña a los padres para que logren crear un contexto de apoyo emocional, mediante el uso de técnicas que facilitan la calma y las instrucciones claras expresadas de una manera positiva. El objetivo es ayudarles a entrenar el lenguaje de los niños, sus habilidades emocionales y sociales, el desarrollo de competencias y la resolución de problemas (Sanders et al., 1996).

Se entrena a las madres y padres para que aprendan a dar a sus hijos suficientes muestras físicas de afecto, especialmente a lo largo de los primeros años de vida. La finalidad es que logren establecer un apego seguro y que puedan transmitir el amor que realmente sienten por ellos. Sin embargo y congruentemente con los principios del modelo comportamental, se les entrena también a evitar las manifestaciones físicas de afecto cuando lo que se pretende conseguir es disminuir el mal comportamiento o la agitación del niño

El TRIPLE-P reconoce que la falta de calidez o la falta de una relación positiva con la madre, con el padre o con ambos, es un factor de riesgo para los niños. Pero, a diferencia de otros modelos, el foco se centra en afrontar los comportamientos en el tiempo presente y no en los antecedentes de tales comportamientos (Sanders, 1984, Sanders et al., 1996). Aunque el TRIPLE-P se presenta como un programa que busca fundamentalmente prevenir los problemas comportamentales de los niños/as (Sanders et al., 2000), y que no tiene en cuenta a priori ningún problema o aspecto emocional, en la actualidad si incluye ocasionalmente el entrenamiento del reconocimiento de las emociones de los niños/as en la línea de los planteamientos de Gottman y Declaire (1997).

Investigación en el programa TRIPLE-P

Johnson y Christensen (1975), realizaron una revisión de las investigaciones acerca de la aproximación comportamental al parenting disponibles hasta esa fecha. Concluyeron que todos los artículos revisados, informaban de efectos significativos de los programas en el comportamiento de los niños, aunque un grupo de estas investigaciones, indicó únicamente “niveles modestos de logro”.

Desde posiciones diferentes, Cagan (1980), analizó las creencias teóricas e ideológicas en las que se basan los libros y programas de modificación del comportamiento. Concluyó que los profesionales se centraban consistentemente en lo que el niño hacía, y no en lo que pensaba, sentía, o en sus actitudes. Argumentó que muchas de las técnicas eran claramente punitivas, frecuentemente violentas, aunque aparecían reinterpretadas de forma tal que no parecían castigo. Cagan consideró que los numerosos trabajos sobre modificación del comportamiento que había revisado, eran “una colección de trabajos, realizados por un grupo dispar de expertos y cuidadores de niños, que estaban vinculados por un marco teórico común de referencia, vocabulario, percepción y comprensión del comportamiento infantil (p. 47)”. Desde su punto de vista, “pocos padres podrían ser capaces de aplicar y seguir los programas elaborados que ellos defendían” (p. 48).

En una investigación la que se compararon los efectos del entrenamiento en el manejo de competencias, y el entrenamiento en programación de actividades, para padres de niños desafiantes, Sanders y Christensen (1985), encontraron que los niños mejoraban con ambos tratamientos. Los padres, en ambos tratamientos, mostraron una disminución en comportamiento aversivo. Esto sugirió que el entrenamiento en organización de actividades (programación anticipada, evitación de prisas, establecer por anticipado las reglas, juegos de roles y modelamiento de comportamientos deseados), puede proporcionar algunas habilidades educacionales y relacionales importantes para las madres y padres.

En un estudio del PFSC (Parenting and Family Support Centre), “cuyas actividades clínicas y de investigación se mueven alrededor del TRIPLE-P” (Sanders et al. (1996), se utilizó un tratamiento cognitivo-comportamental para familias con niños que reportaron frecuente dolor abdominal. Los resultados apuntaban que los niños con mayor reducción del dolor, en el día a día a lo largo de un seguimiento de seis meses, fueron aquellos que recibieron el tipo de intervención familiar cognitivo comportamental (comparados con la atención estándar). También aquellos cuyas madres usaron estrategias de cuidados más adaptativos, como motivar a los niños para que ellos mismos afrontaran el dolor y reducir al mínimo la atención ante las quejas de dolor. El estudio es considerado como ejemplo de la aplicación del modelo comportamental para un problema emocional, en el cual el resultado es la extinción de las quejas de dolor por parte de los niños. Este resultado plantea preguntas como ¿Se deduce entonces que si se extinguen los informes de los niños/as sobre el dolor, se extinguen también las emociones subyacentes? Damasio y Dolan (1999), subraya que el dolor y las quejas asociadas con el dolor, no son una sola cosa, ni siquiera la misma cosa, y que no está claro que al mismo tiempo que desaparecen las quejas, desaparezcan las emociones.

Connell, Sanders, y Markie-Dadds (1997), investigaron los efectos de una intervención familiar, y encontraron que los padres (varones) entrenados, informaron de mayores niveles de competencias y menos prácticas de parenting disfuncionales después del tratamiento. Por su parte las madres reportaron bajos niveles de ansiedad, depresión y estrés. En un seguimiento de cuatro meses, la mejora en el comportamiento de los niños y las prácticas de los padres, se mantuvo, según los informes proporcionados por las madres. En otras investigaciones llevadas a cabo sobre el mantenimiento y generalización de las habilidades de parenting (Sanders y Glynn, 1981; Sanders y James, 1982; Sanders, 1984; Sanders et al., 2000), recibió una especial atención la importancia del autocontrol, lo que constituye una característica actual del Triple P.

Sanders et al., (2000), afirman que las investigaciones sobre la intervención mediante el TRIPLE-P proporcionan una fuente de resultados basados en la evidencia,

metodológicamente sólidos. En sus investigaciones, se compararon tres niveles del programa TRIPLE-P (Sanders et al., 2000). Las familias de 305 pre-escolares, en riesgo de desarrollar problemas de conducta, fueron asignadas aleatoriamente a los diferentes tipos de programas: amplio, estándar, autodirigido, o lista de espera. Las madres y los padres que asistieron al programa más amplio y al programa estándar, mostraron niveles más bajos de parenting disfuncional, mayores competencias parentales y una mayor satisfacción, que aquellos que participaron en cualquiera de las otras dos condiciones. Por otra parte, los hijos e hijas de las madres y padres que formaron parte del programa más amplio mostraron mejoras más estables. Conviene puntualizar que debido a razones experimentales les fue denegado el tratamiento a las familias con pre-escolares con alto riesgo de desarrollar problemas de conducta, en un momento en el cual la etapa evolutiva resulta crucial. Robson (1993), al igual que otros profesionales, denuncian que este tipo de situaciones supone un problema ético importante para los investigadores.

Dadds (2002), entendió que se podía aplicar también el programa TRIPLE-P para madres y padres de hijos/as adolescentes, lo que constituyó una ampliación importante de este tipo de programas. También en estos, se enfatiza las relaciones positivas y se recomienda a las familias practicar la negociación para resolver los problemas. Con respecto a los problemas emocionales, se orienta a las madres y padres para que aprendan a trabajar adecuadamente con las emociones de los adolescentes, escuchándolas, reconociéndolas, y respetando el crecimiento y la autonomía del adolescente. Un aspecto típico, que caracteriza al modelo comportamental, consiste en poner a un lado las emociones a la hora de la resolución de los problemas.

Heinrichs, Kliem y Hahlweg (2014), llevaron a cabo un seguimiento de 4 años de un grupo de entrenamiento en parenting. Las madres y padres informaron de una disminución significativa de conductas de parenting disfuncional. De igual manera, las madres mostraron el mantenimiento de las conductas de parenting positivo, que se prolongó a lo largo de los 4 años. Los padres también mostraron este mismo mantenimiento, aunque menos pronunciado.

En el meta-análisis sobre programas de parenting llevado a cabo por Sanders, Kirby, Tellegen, y Day (2014) en la actualidad, se concluye que los padres informaron de efectos significativos a corto plazo en ajuste parental, y satisfacción con los resultados de este tipo de programa y con su eficacia. En otra investigación llevada a cabo por Au, Lau, Wong, Lam, y Leung, (2014), sobre la utilidad del programa Triple-P en población china, se encontró en la evaluación post una reducción significativa de los problemas de comportamiento de los niños en el grupo experimental. Estos resultados se mantuvieron durante los tres meses siguientes a la terminación del programa, proporcionando evidencia acerca de los beneficios del programa. En otro estudio llevado a cabo por Morawska, Tometski, y Sanders (2014), se encuentran resultados significativos en el entrenamiento llevado a cabo mediante un programa Triple-P, aplicado vía Online. Los padres del grupo experimental, mejoraron significativamente, en las medidas post relativas a estilos parentales y en los problemas de comportamientos con los niños. Estos resultados se mantuvieron durante los 6 meses posteriores a la terminación del estudio.

3.6. El parenting Adleriano

El Entrenamiento Sistemático para un Parenting Efectivo (STEP), desarrollado por Dinkmeyer y McKay (1989), se basa en la filosofía sobre la crianza de los niños de Alfred Adler (1870-1937). Esta fue difundida, adaptada y actualizada posteriormente por Rudolf

Dreikurs (1897-1972) en USA (Dreikurs y Soltz, 1964). Alfred Adler fue médico y psiquiatra en Viena, colaborador de Freud y creador de la escuela conocida como psicología individual. Adler reconoció rápidamente que muchas de las enfermedades podían atribuirse a una crianza inadecuada por parte de la familia, mediante la transmisión de patrones culturales y de estilos de educación y lenguaje, de una generación a la siguiente. Subrayó que este fenómeno se podía ver con mayor claridad en familias pobres y desfavorecidas. Insistió en la idea de que sólo se podía entender al individuo dentro de un ambiente que continuamente ejerce presiones sociales y transmite expectativas. Por lo tanto, según Adler (1986), conviene entender que el pequeño mundo de la familia y el desarrollo de los niños dentro de esta, siempre está ligado a lo que ocurre en la sociedad en general.

Para Adler el error más grave que los padres y otros adultos podían cometer, era robarle al niño su creencia en su propia capacidad para superar las dificultades que inevitablemente aparecerán en su camino. Esto era algo que podía suceder y sucedía, cuando los padres autocráticos insistían en la sumisión y en la obediencia incondicional. Aún cuando algunos niños podían aprender a cambiar sus creencias erróneas a través de la influencia de la escuela, a través de otras personas, o mediante su acceso al mundo laboral, otros muchos acabarían necesitando ayuda profesional. Adler creía que las tareas fundamentales de la psicoterapia y la educación, eran ayudar tanto a los individuos como a la comunidad a alcanzar una vida social más efectiva. Utilizó una técnica de resolución de problemas para ayudar a los niños a reconocer cuando perseguían metas equivocadas (Christensen y Thomas, 1980).

En los Estados Unidos, Dreikurs refinó y amplió los conceptos Adlerianos, y desarrolló un sistema de resolución democrática de conflictos para la familia. También se dedicó a explicar sus ideas a los padres americanos de forma que estos las pudieran aplicar (Dreikurs y Soltz, 1964). Una de las razones que le impulsaron a ello fue que las interacciones entre padres e hijos desde una posición de autoridad, ya no funcionaban como en épocas anteriores. Se estaba comenzando a plantear un nuevo concepto de igualdad, lo que no quería decir que los niños fueran iguales a sus padres, como a veces se ha malinterpretado, sino más bien que su valor como personas si era igual. Como la recompensa y el castigo, ya no eran eficaces, Dreikurs propuso que se podría utilizar como procedimiento correctivo un sistema de consecuencias lógicas (Dreikurs y Grey, 1968).

Dreikurs, como Adler, creían que la mejor forma de ayudar a los padres a reconocer que el ambiente familiar tenía que cambiar radicalmente, era a través de la educación y no de la psiquiatría. Creía que se necesitaba incorporar nuevas opciones, nuevos recursos y respuestas, para orientar a los padres sobre el manejo de los problemas con los niños, y que la única forma de conseguirlo era a través de su formación. Un aspecto importante en él que insistió y que le caracteriza, es que defendía que las metas de la crianza de los hijos en una sociedad igualitaria, son muy diferentes de aquellas provenientes de las familia autocráticas tradicionales, donde la autoridad sin cuestionamientos es la norma.

De acuerdo con Dreikurs (1947), las cuatro finalidades del mal comportamiento de los niños (fueran éstos conscientes de ello, o no), eran conseguir atención, poder, venganza, y expresión de incapacidad. Él creía que la atención que buscaban los niños se debía a su necesidad de asegurarse que tienen un lugar en la familia, mientras que la búsqueda del poder la utilizan como desafío frente al poder parental. La venganza aparece ante la percepción de un trato injusto, y la incapacidad la muestran para conseguir ayuda. Todo esto, sugería, eran formas desadaptadas para conseguir seguridad y reconocimiento. De igual manera Dreikurs y

Soltz en 1964, insistieron en que los principios de crianza de los hijos no debían basarse en el poder y el control. Se anima a los padres a mostrar respeto por los niños, hablando con ellos, en lugar de hablarles a ellos. Matizan que pesar de lo aparentemente atractivo de las recompensas y castigos, se podía enseñar a los niños que sus rabietas daban lugar, lógicamente, a consecuencias desagradables y que ellos podían aprender a evitarlas.

Dreikurs y Soltz (1964), enfatizaron la importancia de escuchar a los niños, sugiriendo que si los padres podían escuchar y no descartar las ideas de sus hijos, esto les permitiría poder darse cuenta de que, en más ocasiones de las que ellos pueden imaginar, los niños hacen sugerencias excelentes y muy prácticas. Finalmente, siguiendo las ideas de Adler, subrayaron que una reunión familiar semanal podía aportar una gran oportunidad a la pareja e hijos para resolver los problemas familiares, así como disfrutar del tiempo que pasaban juntos. Dreikurs desarrolló un sistema de resolución democrática de conflictos, que se podía utilizar ya fuera en terapia familiar, la escuela o el lugar de trabajo (Christensen y Thomas, 1980).

En 1997, Dinkmeyer explicó con sus propias palabras que la terapia familiar Adleriana tenía un fuerte componente educativo, y destacó cuatro principios como guía base para la resolución de los conflictos familiares:

- Mostrar un respeto mutuo y una escucha cuidadosa, por lo que la otra persona está diciendo.
- Identificar el problema real. Identificar la prioridad que parece ser la más relevante.
- Buscar las áreas de acuerdo, concentrándose en lo que los individuos desean, sin hacer peticiones a cambio a los otros miembros de la familia, buscando el acuerdo más que el conflicto.
- Participar mutuamente en la toma de decisiones para que todos sientan que forman parte del proceso de tomar las decisiones.

Programa de parenting Adleriano STEP

Si bien Dinkmeyer y McKay (1989) utilizaron los principios señalados anteriormente para la aplicación del STEP, también agregaron ciertas habilidades de comunicación desarrolladas por Thomas Gordon (1970a, y 1970b). Insistieron en que para poder aplicar el programa STEP, se requiere participar en un grupo de estudio, impartido y dirigido por un líder experto.

Ambos autores habían trabajado como instructores del PET. Su programa STEP es, no obstante, esencialmente Adleriano, por su énfasis en la necesidad de adecuarse a los cambios que se estaban produciendo en la estructura de la familia acerca de la autoridad paterna. No obstante incorpora una nueva conceptualización de la relación, la cual es el principal aporte del PET (Wood, 2003). A diferencia del PET, el STEP se enfoca en las razones que hay detrás de la desobediencia de los niños, y en los nuevos procesos iniciados por los padres para manejar su control, que incluyen el uso de las consecuencias lógicas y naturales para el mal comportamiento.

El programa empieza pidiéndoles a los padres que exploren y reflexionen sobre el comportamiento regular y el mal comportamiento de sus niños, desde un nuevo contexto igualitario. Esto sirve para explicar los conceptos Adlerianos de búsqueda de atención y poder, venganza y muestras de impotencia. Se insiste en que los niños que se portan mal, son en realidad, niños desorientados o desmotivados. Se enseña a los padres que se requiere

tiempo y esfuerzo para construir el respeto mutuo, para fomentar el buen comportamiento y demostrar afecto. Lo que permite, finalmente, disfrutar de la interacción familiar (Dinkmeyer y McKay, 1989). Respecto al tema de las emociones en el STEP, este plantea que las emociones de las personas están relacionadas con sus creencias acerca del mundo. Un ejemplo de ello, es que los padres suelen creer erróneamente que su rabia y su malestar, sirven como mecanismo de control de las conductas problemáticas. También creen erróneamente que, en la mayoría de las ocasiones, los niños usan sus emociones para conseguir algunas de las metas que persiguen con su mal comportamiento. Una vez que los padres se dan cuenta que no hace falta estar controlando continuamente, o que pueden evitar ser reactivos, comienzan a influir positivamente en sus hijos. Se insiste en que el auto-control emocional, forma parte de la madurez (Wood, 2003).

Las habilidades de comunicación que se trabajan en el STEP, incluyen la escucha reflexiva, los mensajes yo y la propiedad del problema, aunque no con tanta profundidad como en el PET. A los padres se les previene acerca del uso del sarcasmo o de las etiquetas. Se les entrena sobre cómo hacer uso de una comunicación respetuosa, que pueden reconocer que los padres no lo saben todo, o incluso reconocer sus propios errores. Se reflexiona y discute sobre el papel de las recompensas y castigos como modelo disciplinario. Sus desventajas frente a la alternativa de usar un sistema de las consecuencias lógicas y naturales, si el objetivo es motivar a los niños a que adopten la toma de decisiones responsables. Se muestran ejemplos a los padres de cómo y en qué situaciones puede ser aplicado el sistema de consecuencias lógicas y naturales. Finalmente, se habla de las reuniones de la familia o las actividades en común, como una herramienta útil, con guías sobre sus diversas funciones. También se les da una tabla de los principales puntos a recordar acerca del parenting democrático y positivo, junto con una tabla sobre las creencias erróneas de los padres que deben ser evitadas (Wood, 2003).

El STEP se presenta con un formato consistente, ofrece explicaciones claras, tablas fácilmente comprensibles y puntos para recordar acerca de cada uno de los conceptos discutidos. Se les da a los padres cada semana una página de evaluación personal, para que puedan llevar a cabo un registro de sus progresos, aprendizajes y dificultades.

Aspectos más importantes del programa STEP

Este programa sugiere que la relación positiva entre padres e hijos se construye a partir de cuatro ingredientes básicos: respeto mutuo, tomar tiempo para disfrutar, fomentar la comunicación y el amor. Las emociones se conceptualizan en base a creencias y propósitos. Por ejemplo: la creencia en que la gente es amigable y digna de confianza, llevará a crear sentimientos positivos hacia los otros; la creencia en que los demás son poco amistosos y poco dignos de confianza, generará sentimientos de hostilidad, con el fin de mantenerlos alejados (Dinkmeyer y McKay, 1989).

Mantiene que los padres utilizan frecuentemente los sentimientos desagradables para controlar el comportamiento del niño, pero que una vez que aprenden que no es necesario controlar, se dan cuenta también de que ya no necesitan mostrarse desagradables o estar enfadados. También aprenden, que pueden dejar ser reactivos ante la manipulación emocional de los niños, y enseñarles a manejar sus sentimientos, como una parte necesaria de su crecimiento.

Se explica y recomienda la escucha reflexiva cuando los niños expresan mensajes sobre sus sentimientos, aunque con la debida precaución, ya que, en algunas ocasiones,

algunos de ellos pueden hacerlo con la intención de manipular. Se presenta y analiza una lista de respuestas inadecuadas por parte de los padres. En el programa STEP se anima a considerar los motivos que hay detrás del comportamiento de los niños y a centrarse en la mejor forma de afrontarlos (Dinkmeyer y McKay, 1989).

Investigación en el programa STEP

Las bases de datos aportan poca información sobre investigaciones recientes. La realizada por McKay y Hillman (1979), concluye que los padres STEP, tendían a percibir el comportamiento de sus hijos más positivamente, que los padres que no hicieron el STEP. También, que los niños llegaban a ser más responsables, mostraban más consideración hacia sus madres, y resolvían de forma más autónoma sus propios problemas.

En otro estudio exploratorio con familias no clínicas, Sharpley y Poiner (1980), muestran como el STEP proporcionó a los padres un conjunto nuevo y efectivo de aprendizajes, de acuerdo con el modelo teórico del programa, para poder entender el comportamiento de sus hijos. Además, los padres que cumplieron las evaluaciones que se utilizaron, decían haber cambiado significativamente sus valoraciones cognitivas respecto de los problemas típicos de la crianza de los niños. Este mismo estudio puso en evidencia las dificultades de evaluar cursos de parenting tales como STEP, ya que se trata de un contexto en el cual los participantes exponen un conjunto de temas sensibles e íntimos. Está claro que sin algún nivel de datos cuantitativos, no es fácil establecer el valor de la formación o del programa en sí mismo. Sin embargo, el hecho de que muchos participantes, parecieran recordar más su propia experiencia emocional que las habilidades entrenadas, sugiere que el programa les proporcionó algo más que ellos necesitaban, incluso aunque no lo supieran antes (Sharpley y Poiner, 1980).

Dinkmeyer y Dinkmeyer (1981), elaboraron su programa STEP (Systematic Training for Effective Parenting), para que pudiera ser aplicado en un contexto educativo para las familias. Los resultados obtenidos por Summerlin y Ward (1981), pusieron de manifiesto que los padres que participaron en un programa STEP, mostraron diferencias significativas favorables en sus actitudes hacia los hijos. Los estudios conducidos por Schultz y Nystul (1980), y Nystul (1982), mostraron un incremento en la severidad por parte de las madres y padres, en los grupos de entrenamiento de parenting Adlerianos. Por alguna razón que no se explica en la investigación, parece que después de un entrenamiento, madres y padres tienden a tener conducta más severas o directivas con sus hijas e hijos.

Los estudios de Campbell y Sutton (1983) indicaron que el 93% de los participantes que asistieron a grupos de educación en parenting Adleriano, experimentaron cambios positivos significativos en la cohesión de sus familias, a lo largo del tiempo. Allan (1994), estudió los efectos de un programa STEP en 10 padres. Según Allan, algunos padres informaron que obtuvieron del curso lo que esperaban, ya que algunas nuevas ideas acerca del parenting fueron una ayuda suficiente para ellos. Otros reportaron ser capaces de entender y manejar mejor el comportamiento de sus hijos, siendo capaces de controlar sus propias reacciones de malestar, y pudiendo ser, por lo general, más reflexivos. La mayoría de los padres encontró aspectos que consideraron útiles, incluso alguno apuntó que “uno tomaba lo que se adecuaba a sus necesidades, y lo adaptaba para poder usarlo”. En general hubo poca evaluación negativa, lo que no pareció haber tenido un impacto importante en los padres.

Allan (1994), destacó la importancia de comprender los principios clave de estos programas de educación parental. Ella resaltó lo útil que resultaba incluir en los cursos algún

tipo de discusión en grupo. Discusiones y reflexiones sobre las posibles discrepancias que se solían producir entre las dificultades que enfrentaban los padres en la sociedad real, las posibles creencias desfasadas que estos podían tener sobre el género, el trabajo y los roles de parenting, y las expuestas en el programa de parenting. McInnis-Dittrich (1996), en un estudio que aborda algunos de los problemas sociales planteados por Allan, examinó una adaptación ecológica de STEP. Esta se realizó en una comunidad aislada de los montes Apalaches, donde la violencia doméstica y social se daba con frecuencia, y los métodos de crianza agresiva y punitiva de los hijos eran muy comunes. Los educadores de padres se dieron cuenta de que trabajar acerca de las creencias sociales y culturales era esencial para que se pudiera producir cualquier cambio en las prácticas locales de parenting. Debido a ello se introdujeron tres cambios en el programa. El primero, consistió en elaborar y reflexionar sobre el tema del castigo corporal, el cual fue directamente abordado desde el punto de vista de los padres, quienes habían sido criados de la misma manera. Segundo, el modelo tradicional de padre, fue cambiado al de padre como individuo que funciona dentro de un amplio sistema familiar y comunitario. Tercero, se revisó el modelo de aprendizaje de los adultos sobre los aspectos cognitivos y afectivos, aplicándolos a su propia experiencia en cuanto a la dura disciplina recibida, poniendo en duda su efectividad, y sugiriendo posibles alternativas.

Después de esta primera elaboración participaron más de 75 padres en esta versión adaptada de STEP durante tres meses. Ninguno de los padres que participó había estado envuelto en ningún caso de presuntos abusos infantiles antes del entrenamiento, ni durante el tiempo de entrenamiento. Los auto-informes fueron extremadamente positivos. Algunos padres no se habían cuestionado siquiera el uso del castigo físico antes del curso, fundamentalmente, porque ellos no eran conscientes de que existiese ninguna otra alternativa. Algunos de ellos, también valoraron muy positivamente la oportunidad de reconsiderar su propia infancia y el modo cómo se sentían ellos cuando eran castigados. Incluso, cuando se les preguntó más tarde, algunos parecían recordar más este aspecto del curso, que las habilidades específicas entrenadas. Debido a la privacidad de los temas que surgieron, fue muy difícil evaluar el verdadero alcance del programa, de una forma que no fuera cualitativa. No obstante, la exitosa adaptación del curso mostró que tales cambios eran posibles y que se podrían hacer por tanto, adaptaciones similares de cualquier otro programa estándar de parenting (McInnis-Dittrich, 1996).

Estudios varios han mostrado que el STEP ha resultado beneficioso para padres cuyos niños fueron atendidos en un hospital psiquiátrico de día. Así, según Snow, Kern y Penick (1997), el programa STEP fue útil en la mejora de los efectos del tratamiento en 119 niños y adolescentes, mental y emocionalmente perturbados. Los resultados de las investigaciones de finales del siglo XX, según Snow, Kern y Curlette (2001), apoyan el modelo STEP como una intervención efectiva para padres y familias. Por su parte Larson (2000), investigó aplicando el modelo STEP/Adolescentes, desarrollado para padres de adolescentes, si bien tuvo que admitir que los resultados debían ser tratados con precaución, ya que no hubo grupo control, lo que hace imposible cualquier evaluación fiable.

El programa STEP mostró ser tan efectivo como una intervención terapéutica familiar (Snow et al., 2001). Adams (2001), investigó el efecto de un programa STEP en el cual los padres aplicaron el entrenamiento recibido a uno de sus hijos en particular. 39 padres completaron el entrenamiento, y fueron comparados con el grupo control de 35 padres, que recibieron servicios rutinarios de salud mental. Los padres que participaron en el programa informaron de más mejoras en el funcionamiento familiar, en las áreas de solución de problemas, comunicación, respuestas afectivas, y control del comportamiento.

Según Wood (2003), las revisiones acerca de las investigaciones realizadas sobre programas de entrenamiento Adleriano indican resultados significativos. La mayoría de ellas subrayan que los padres que participaron en los grupos experimentales, se mostraron como más democráticos en sus actitudes de crianza, al acabar estos, que los padres de los grupos control (Berrett, 1975; Freeman, 1975; Nystul, 1982; Campbell y Sutton, 1983). A partir de lo expuesto Collins y Fetsch (2012), concluyen STEP es un programa bien respaldado y documentado. Según esta autora, una revisión de 51 estudios del programa en EE.UU., mostró resultados que eran generalmente positivos. A través de estos estudios, pudo verse como STEP es útil para mejorar las interacciones entre madres/padres y sus hijos, las actitudes de madres y padres hacia los hijos, el comportamiento de los hijos, y las percepciones que madres y padres tenían sobre la conducta de los hijos.

Recientemente, la investigación llevada a cabo por Jonynienė, Kern, Šeibokaitė, Bieliauskaitė, Gudonis, Bukšnytė-Marmienė, et al. (2013), mostró resultados favorables significativos cuando se implementó un programa de parenting basado en el modelo Adleriano, STEP. Los resultados mostraron que STEP es un programa efectivo para mejorar lo conocimientos en parenting, disminuir las conductas autoritarias y permisivas de las madres, y cambiar la percepción materna de que los cambiantes estados de ánimo de los hijos, tienen como objetivo fastidiarlas. Pudo observarse durante los cuatro meses de seguimiento, que los cambios se mantenían de manera estable.

3.7. El parenting Rogeriano

Thomas Gordon fue el creador del programa Parent Effectiveness Training (PET). Se formó en psicología en la Universidad del Estado de Ohio, en donde pudo conocer a Carl Rogers, e interesarse por las nuevas aportaciones que este estaba elaborando. Para ese entonces Rogers, no solo había propuesto un tratamiento más psicológico que psiquiátrico para los problemas infantiles y de los más jóvenes, también estaba introduciendo a sus estudiantes en el counselling no directivo, centrado en el cliente.

Al dedicarse a la práctica privada, Gordon comenzó trabajando con problemas juveniles que tenían que ver con la escuela, y con sus padres. Estaba convencido de que la gran mayoría de adolescentes que se llevaban a tratamiento, en realidad estaban sanos. Opinaba que estos estaban manifestando el mejor modo de afrontar que disponían para resolver sus problemas, con las habilidades que habían aprendido a partir del trato que les daban sus padres. El verdadero problema, según creía Gordon, estaba en el **tipo de relación** que padres e hijos mantenían entre sí (Gordon, 1970b). Parte del problema residía en que, los padres utilizaban los mismos métodos que sus propios padres habían utilizado con ellos para educarlos (excepto unos pocos, que utilizaban reactivamente justo los métodos opuestos). Estos métodos, inadecuados según Gordon, se caracterizaban por el uso de premios y castigos, por sus pautas de comunicación que eran inadecuadas, y por sus creencias acerca de la autoridad y disciplina. Gordon recopiló una gran cantidad de evidencia que mostraba como esos procedimientos, vividos como normales, cotidianos y incuestionables en aquella época, prolongados en el tiempo, no sólo eran claramente inefectivos, sino que además, eran destructivos, conduciendo incluso, a la aparición de problemas mentales (Wood, 2003).

Desencantado, por otra parte, con la aplicación del modelo médico de psicoterapia que se aplicaba a las familias normalmente, Gordon denunció que la sociedad no sería capaz de resolver nunca estos problemas, si esperaba a que las personas desarrollaran problemas psicológicos, para luego comenzar a tratarlos (Gordon, 1970b). Se dio cuenta de que los

problemas que más aquejaban a padres y a hijos eran problemas básica y fundamentalmente relacionales, y no psicopatológicos como se defendía entonces. Por ejemplo, que la mayoría de las familias con las que trabajo, carecían de habilidades relacionales básicas como la habilidad de escucha, la comunicación honesta, el respeto por las necesidades del otro, o formas adecuadas de resolver los conflictos. Recursos que él conocía bien, porque los había visto aplicar en los programas de tratamiento llevados a cabo con Rogers en Chicago. Llegado a este punto decidió diseñar un programa para padres desde planteamientos fundamentalmente preventivos, un programa para que estos pudieran evitar problemas potenciales en sus hijos (Gordon, 1970b, Wood, 2003).

En Gordon, influyo también la actitud de George Albee (Gordon y García, 1980), quien como Rogers, había desafiado el uso único del modelo médico en psicoterapia. Para Gordon resultaba evidente que un modelo preventivo debía ser educativo, alejado del concepto de enfermedad y tratamiento. Posteriormente también se inspiró en las palabras de G.A. Miller (presidente de la American Psychological Association APA, en 1969), quien durante su presidencia, había reivindicado la necesidad de que la psicología fuera un medio para promocionar el bienestar humano. Todos ellos se reafirmaban en la idea, seguida también por otros muchos, de que la psicología debía encontrar formas para “hacer llegar los conocimientos psicológicos al público en general”.

Apoyado en sus conceptos sobre las relaciones humanas saludables Gordon estaba preparado para el diseño de un curso para padres. Sin embargo y según él mismo cuenta (Gordon 1970b; Gordon y García, 1980), ya desde sus mismos comienzos, tuvo que enfrentarse con una de las variables más críticas que afectan a las relaciones humanas: las diferencias de poder entre las personas. Basado en su experiencia había llegado a la conclusión que uno de los dilemas más importantes a resolver en las relaciones entre padres y adolescentes, es la creciente lucha por el poder, con ambas partes pensando únicamente en términos de ganar o perder (Wood, 2003). Gordon observó que aquellas partes que se sentían en inferioridad de poder, solicitaban y buscaban igualar el poder, pero raramente eran tomados en cuenta por aquellos con más poder. Esto le llevó a sugerir que las personas que empezaron a considerar el modelo democrático como un método de resolución de conflictos, fueron aquellas que tenían menos o ningún poder. Que una persona pueda buscar o utilizar el modelo democrático, cuando es la que tiene el poder sobre los demás, no suele ser lo común (Gordon, 1970b; Gordon y García, 1980). También observó que la negociación se utilizaba más frecuentemente en aquellos conflictos donde ambas partes tenían igualdad de poder.

En la elaboración de su programa Gordon llevó a cabo una síntesis de las habilidades de escucha de Rogers, del auto-descubrimiento de Jourard, y de los seis pasos del proceso de resolución de problemas de Dewey, junto con sus propias ideas acerca de las relaciones humanas (Gordon, 1970a, y 1970b). Todos estos elementos le sirvieron como fundamentos para la creación de un programa lógico y pionero que él mismo dirigió durante los primeros cursos, y que fue publicado ocho años después.

Programa de parenting Rogeriano PET

El primer curso PET se adaptó con el objetivo de proporcionar a los padres las habilidades necesarias para resolver conflictos, mediante lo que Gordon llamó, método sin perdedores. Una de sus tareas esenciales fue el entrenamiento cuidadoso en escucha empática y asertividad. Se trataba de un curso centrado en objetivos, aquellos que según Gordon eran fundamentales para el crecimiento de todas las relaciones, ya sean de padres-hijos, maestros-

alumnos, jefes-subordinados, u otros. Asimismo, se centró en las formas de comunicación honestas y abiertas, resolución creativa de conflictos, resolución constructiva de conflictos, búsqueda de metas conjuntas, y cooperación de equipos de trabajo (Gordon y García, 1980). También fueron centrales las ideas de Rogers sobre las condiciones necesarias para asegurar unas relaciones personales saludables. Otro de los objetivos colaterales del PET que todavía costo más entender a la sociedad de la época, fue necesidad de la construcción de la autoestima de los niños y de su auto-responsabilidad (Gordon, 2006b).

El curso PET se compone de ocho reuniones, una cada semana, de tres horas de duración cada una. Los tres grupos principales de habilidades que se entrenan son, la escucha empática (Escucha Activa), habilidades asertivas (presentadas como mensajes Yo), y habilidades para la resolución de conflictos y solución de problemas en la familia. Resulta fundamental para el buen funcionamiento del curso que los profesionales que los imparten sean instructores entrenados, capaces de proporcionar una práctica adecuada en un ambiente de grupo y de transmitir apoyo a los participantes (Gordon, 1970a, 1970c, 1976; Wood, 2003).

Los integrantes de los grupos comienzan a aprender a entender y a conceptualizar el comportamiento de los hijos como aceptable o inaceptable, en lugar de cómo “bueno o malo”. Se conceptualizan todos los comportamientos como un intento de satisfacer las necesidades legítimas de la vida que tenemos los seres humanos. Estas necesidades se describen en según una jerarquía, desde las necesidades físicas, y la consecución de cuidado y cariño, hasta la eventual autonomía y el desarrollo del potencial individual (Maslow, 1943; Maslow et al., 1970). Se conceptualiza el comportamiento inaceptable de los niños, simplemente como un intento no adaptativo de satisfacer sus necesidades, de manera tal que entra en conflicto con el entorno.

El principal cambio para los usos tradicionales de la sociedad occidental, según lo plantea el mismo Gordon (1970b), fue el reto que este modo de entender las relaciones supuso para las estructuras jerárquicas de autoridad de la época. Se les exige un cambio imprescindible para poder acomodarse a unos modos más participativos de toma de decisiones. Tal como se ilustra, aunque de manera imperfecta todavía en las sociedades democráticas, con los cambios persistentes que se vienen produciendo en los últimos tiempos en el estatus de la mujer, tanto en el hogar como en la economía.

Los valores en los que se sustenta el programa PET son fundamentalmente: el respeto hacia la persona, la calidez en el afecto, la autenticidad, el valor de las experiencias, los altos estándares parentales, la aceptación de las diferencias, el cuidado del crecimiento personal y la solución conjunta de los problemas, junto con el rechazo de la coerción y el castigo (Wood, 2003). Al comienzo del curso, los participantes aprenden a prestar más atención a sus sentimientos y a los sentimientos de los demás. Una habilidad crucial, escasa en la sociedad actual, que a su vez proporciona las bases para que los padres aprendan y enseñen estas competencias emocionales a sus propios hijos (Gordon, 1970a, 2006a, 2006b).

Cuando los padres asisten al programa PET, se les apoya para que se enfrenten a los problemas concretos del comportamiento de sus hijos con los nuevos recursos que están aprendiendo. Al principio se sienten inseguros acerca de las nuevas habilidades que tienen que empezar a poner en acción, o incluso acerca de qué habilidad usar. Aprenden que si el padre es el responsable de la acción que se requiere para llegar a una solución con el niño, entonces lo adecuado es la confrontación. Si el niño es el responsable directo de la acción que requiere la solución, se beneficiaría de hacerse responsable de ella, pero las emociones expresadas por el niño son un problema para el padre, entonces lo indicado son las

habilidades de escucha. Si tanto padre como hijo están implicados en una situación en la cual ambos tienen necesidades diferentes, entonces la solución de problemas o la resolución de conflictos es lo que se requiere (Gordon, 2006a, 2006b).

Un simple y efectivo modelo visual, el llamado “rectángulo del comportamiento” (Fig. 2) (Gordon, 1970a, 2006a), ayuda a los padres a tomar decisiones con rapidez, porque les permite identificar mentalmente con facilidad las emociones expresadas, quién lo está sintiendo, y quien es el dueño del problema. El modelo muestra, cómo se utilizan las habilidades de ayuda, especialmente la escucha activa, y los mensajes yo, para que los padres aprendan a respetar y aceptar el comportamiento de sus hijos. Los mensajes yo pueden ser *declarativos*, es decir, frases a través de las cuales los padres comunican sus propios valores, o *apreciativos*, cuando los padres muestran aprobación hacia el niño. Estos no deben ser confundidos con los mensajes Yo de *confrontación* que se utilizan cuando los padres se están sintiendo incómodos con el comportamiento del niño. Como se puede apreciar la línea de aceptación no es necesariamente estática, se mueve hacia arriba o hacia abajo, dependiendo de los sentimientos de los padres acerca del comportamiento del niño, en un contexto espacio-temporal concreto.

El objetivo último del programa PET, es conseguir aumentar el “Área sin problemas” (Gordon, 1970a, 1970c, 2006a; Wood, 2003), a través del uso de habilidades de escucha cuando el problema pertenece al niño, habilidades asertivas cuando el problema pertenece a los padres, o solución de problemas y resolución de conflictos cuando el problema pertenece a todos.

Figura 2. El rectángulo del comportamiento: (Adaptado de Gordon, 2006a).

Área de Aceptación	El problema pertenece al hijo	Habilidades para conseguir que el niño se ayude a sí mismo. Escucha Activa
No existe problema	No existe problema	Habilidades y conceptos para mejorar las relaciones.
Área de No Aceptación	El problema pertenece a los padres	Habilidades para aclarar situaciones, cuando el comportamiento del niño es un problema para los padres. Asertividad
	El problema pertenece a la relación	Habilidades para solucionar problemas y resolver conflictos. Resolución de conflictos

Habilidades interpersonales requeridas según las distintas circunstancias de aceptación parental y propiedad del problema.

En cuanto a cómo escuchar a los hijos, la Escucha activa es el concepto fundamental en el que se basa el entrenamiento, por otra parte flexible, sobre comunicación familiar del PET. El modelo de Gordon proporciona entrenamiento en habilidades para la auto-regulación emocional primero, y posteriormente, en el llamado “coaching emocional” de Gottman y

Declaire (1997). Comienza centrándose en un grupo de metas individuales se interés para la propia pareja. Trabajándolas se les trasmite un modelo positivo para el parenting, de forma tal que ayuda al crecimiento familiar. La habilidad básica a aprender y aplicar es la escucha empática, que se anima a aplicar especialmente cuando el niño se muestra atascado con un problema. La Escucha activa (Gordon, 1970a, 1970c, 2006a), nombre que se da a la escucha empática en PET, se entrena de manera intensiva a lo largo de dos sesiones. Un instructor sirve de modelo y va modelando dicha habilidad a lo largo de todo el curso, a través de la supervisión de la comprensión y competencia que muestran los propios padres. Esta misma Escucha activa constituye una herramienta muy importante para el posterior entrenamiento de las habilidades asertivas. También sirve de base y se utiliza especialmente, para sortear las resistencias que surgen cuando se plantea la solución de problemas y la resolución de conflictos. Se trata de momentos clave en que los padres tienen que ser capaces de escuchar cuidadosamente, para identificar las necesidades de los otros integrantes de la familia.

En cuanto a la formas como responder a las peticiones de los hijos, se entrena a los padres, ya sea a través de juegos de roles o de ejercicios escritos. También se les explica que la mayoría de las personas, con la mejor de las intenciones, empleamos tácticas inadecuadas y destructivas con otras personas, con quienes estamos teniendo dificultades (Wood, 2003; Gordon, 2006a), de lo que suelen hacerse conscientes con bastante rapidez. En el PET se explica y muestra con ejemplos cotidianos, que existen doce respuestas típicas (denominadas *barreras*) que, en determinados tipos de situaciones, inhiben el desarrollo personal de aquellos a quién están dirigidas. Estas respuestas abarcan: ordenar, advertir, moralizar, discutir, culpar, juzgar, insultar, analizar, investigar, ironizar, e incluso aconsejar y tranquilizar.

Para adquirir mayor efectividad los padres tienen que entrenarse y aprender también sobre asertividad. La clave para una *asertividad apropiada* según el PET, es el auto-descubrimiento (Zener, 1988), que contribuye tanto al auto-conocimiento, como a la comprensión de los otros. Este tipo de conocimientos y sobretodo, su integración través de la práctica, ayuda a los padres a ser honestos y claros con los niños, y cuando es necesario, saber cómo modelar esos atributos tan deseables (Wood, 2003), en ellos. La asertividad parental es una habilidad necesaria para poder confrontar el comportamiento inaceptable de los hijos. Se enseña a la pareja a entender que si el comportamiento de un niño les dificulta satisfacer sus propias necesidades, la propiedad del problema es de ellos y, por tanto, corresponde a ellos hacer algo al respecto. La primera herramienta para la confrontación es la *afirmación*, mediante un “mensaje yo”. En primer lugar, los padres aprenden a describir el comportamiento indeseable sin culpabilizar a los hijos, para luego pasar a expresar sus sentimientos acerca de dicho comportamiento y las consecuencias que tienen para ellos, en términos de costo, tiempo o dinero (Wood, 2003). Por ejemplo, “*Cuando juegas con la pelota dentro de casa me siento nerviosa, porque creo que puedes romper algo, y tendríamos que repararlo o reemplazarlo. Prefiero que juegues fuera de casa*”.

En cuanto al tema de la Resolución de Conflictos y Solución de Problemas, en el curso del PET el aprendizaje de los padres se basa en enseñarles y entrenarles que existen tres posibles métodos de solución. El primer método implica el uso del poder y la coerción, al que se llama método de “Yo gano – Tú pierdes”. El segundo método se basa en la permisividad, y se le denomina “Tú ganas – Yo pierdo”. El tercer método consiste en la toma mutua de decisiones, basado en el método de solución de problemas de Dewey (Dewey, 1933, 1938), que sigue seis pasos secuenciales. Gordon adaptó y utilizó este método por primera vez en 1962, le llamó el método “sin perdedores”, y fue pionero en los métodos que más tarde fueron

llamados métodos de “ganar-ganar”. En él se combinan el intento de satisfacer las necesidades legítimas de las personas (Maslow et al., 1970), con la “Lluvia de ideas” (Maier, 1960; Osborn, 1963; Wood y Davidson, 2003), y el considerar todas las soluciones posibles, según lo propuesto por Dewey (1938). Se basa en la comprensión empática de las necesidades del otro, y en la habilidad para ser asertivo acerca de las propias necesidades. También requiere creatividad acerca de las soluciones, e involucra el auto-control y el respeto mutuo. Los seis pasos básicos que se utilizan para la resolución de conflictos, son:

- Definir el problema en términos de necesidades.
- Generar posibles soluciones.
- Evaluar las soluciones.
- Decidir mutuamente una solución aceptable.
- Implementar la solución.
- Evaluar cómo ha funcionado la solución en una fecha posterior.

Aunque suele funcionar para la mayoría de los padres, Gordon (1970a, 2006a) tuvo que matizar que, en la mayoría de ocasiones, si el antagonismo se mantiene en algunas situaciones de conflicto, por lo general esto sucede debido a que una de las partes ha impuesto una solución de manera unilateral.

Aspectos más importantes del programa PET

Uno de los elementos que constituye un aspecto central en el modelo de **comunicación** de Gordon, es el fomento de la comunicación empática de los padres. Este tipo especial de comunicación empática implica el uso constante e inquebrantable de la escucha activa, y la retroalimentación constante de los sentimientos de los niños. En este contexto de trabajo Gordon (2006a) entiende la empatía como la escucha y comprensión de los sentimientos tanto de uno mismo (madre/padre), como del otro (hijo/hija). La importancia de todo ello resulta más que evidente a los propios padres en cuanto lo experimentan. Los beneficios del mutuo entendimiento a través de una interacción verbal constructiva, resulta fácil de reconocer por el rápido bienestar que produce tanto a los padres y como a los hijos.

De igual manera, los padres aprenden en el PET, que los sentimientos nunca son ni malos, ni buenos, que aparecen espontáneamente, y que contrariamente a lo que se suele creer popularmente, no solemos necesariamente ser conscientes de ellos. Más bien todo lo contrario, ya que tenemos muy poca costumbre de reconocerlos y saber qué hacer con ellos. También que si la emoción se expresa, fluye y cambia por otra emoción. Sin embargo, si se reprime suele ser causa importante de conflictos que pueden derivar tanto en problemas somáticos como psicológicos. Los padres aprenden que si un niño está enfadado, no puede ver su problema con claridad, ni es libre para encontrar sus propias soluciones, y que lo mismo suele suceder con ellos mismos, es decir con los padres. En el PET la conciencia emocional se entrena fundamentalmente a través de estas interacciones empáticas, con lo que contribuye al crecimiento personal, tanto de padres como de hijos (Wood, 2003; Gordon, 2006a).

Además el programa PET fomenta la autonomía tanto de los padres como de los hijos, mediante la identificación de la “propiedad del problema”. Saber quién es el dueño del problema, es crucial para que quien lo posee, pueda tomar cartas en el asunto. Gordon (1970a), afirma que con frecuencia, los padres tienden a solucionar los problemas de sus

hijos, coartando su libertad, su autonomía, su creatividad y su posible formación para aprender como solucionar los problemas a los que se enfrentaran en un futuro. Asimismo, los padres se cargan con problemas que no les corresponde a ellos resolver, y a veces, culpan a los hijos de esta carga, lo que contribuye a un deterioro de la relación, que en ocasiones puede incluso hacerse crónica, convertirse en hábito y ser entendida como lo “normal”.

Asimismo, buena parte del trabajo desarrollado por Gordon (1970a, 1970c), gira en torno al modelo de resolución de conflictos mediante el sistema “todos ganan”. Se trata de superar las viejas costumbres en las que él que tiene el máximo del poder, impone sus decisiones a los demás. El sistema “todos ganan”, o método de “ganar – ganar”, promueve la generación de ideas creativas para la resolución de los conflictos. Su objetivo es que los participantes no se conformen con ceder, o perder todos un poquito para resolver los problemas. Más bien se anima a todos/as los participantes a que aprendan a construir soluciones en donde todos ganen, en donde el nivel de satisfacción y aprendizaje sea positivo, y el resultado sirva para fortalecer la relación y el vínculo entre los implicados, en lugar de debilitarlos.

Investigación en el programa PET

Existe en la actualidad, menos investigación reciente sobre el programa PET de la que sería de desear, razón que, desde nuestro punto de vista, refuerza la necesidad e interés de nuestro trabajo. No obstante, existen algunas, y algunas otras, no tan recientes, que nos permiten hacernos una idea sobre los resultados conseguidos cuando se ha investigado sobre el programa PET.

Tanto Peterson (1970) como Hanley (1974), indicaron efectos positivos de los programas PET en madres y padres. La investigación de Peterson (1970), mostró un incremento de las verbalizaciones, y una disminución de la rigidez en las actitudes, tras su participación en el PET. La investigación de Hanley (1974), mostró que la aplicación del PET producía cambios sustanciales, fundamentalmente en las actitudes de los padres. Por su parte Rinn y Markle (1977), encontraron en su revisión bibliográfica sobre el PET, que los estudios llevados a cabo eran principalmente tesis de master y disertaciones doctorales no publicadas, la mayoría de ellas realizadas por instructores PET. Dichos autores concluyeron que los datos disponibles “no apoyaban la creencia de que el PET fuera efectivo”.

A pesar de que presentaban los problemas con los diseños de las investigaciones, y que los resultados muestran una amplia variabilidad, en la mayoría de los estudios, se ha encontrado que, en general, existe cierta tendencia que informa de resultados positivos, después de la aplicación del programa PET (Mitchell y McManis, 1977; Rinn y Markle, 1977). Los resultados obtenidos por los padres que participaron en diferentes cursos del PET mostraron una disminución significativa del autoritarismo y el dogmatismo (Schmitz, 1975; Mee, 1977; Mitchell y McManis, 1977; Rinn y Markle, 1977). Otras investigaciones (Hanley, 1974; Moritz, 1976), informaron sobre un incremento significativo en la aceptación, la comprensión, la comunicación, las habilidades de escucha, el respeto incondicional, la sinceridad, la confianza y la congruencia, medidas a través de auto-informes.

Rob y Norfor (1980), compararon los resultados de los participantes de grupos entrenados con el PET con otros grupos control. Se encontró que los padres que habían completado el PET mostraron una mayor confianza en su capacidad como padres, eran más conscientes de la influencia del medio ambiente en sus hijos, y tenían una relación de mayor confianza con ellos. También encontraron que aquellos padres que no estaban muy bien

informados de antemano acerca del proceso de crianza, mejoraron después del curso en su conocimiento acerca de él. En los años 80, Doherty y Ryder (1980), escribieron comentarios muy críticos sobre el programa PET, subrayando la falta de evidencia acerca de su efectividad. Doherty y Ryder, denunciaron que se había hecho poca evaluación, y que el único estudio empírico solvente que habían encontrado (Larson, 1972, en Doherty y Ryder (1980), informaba de resultados poco concluyentes. Ellos explicaron con detalle, sus cuatro críticas principales al programa PET:

- Reduce las relaciones padres-hijos a mera tecnología.
- Convierte a los padres en chivos expiatorios.
- Tiene todas las respuestas.
- Tiene una visión ingenua de las relaciones familiares.

También advirtieron de cuatro riesgos potenciales del programa PET:

- Podría incrementar la manipulación encubierta en las familias.
- Los padres podrían aprender a desconfiar de sus propias capacidades.
- Los padres podrían experimentar culpa innecesaria, a causa del programa.
- Puede causar una división familiar innecesaria.

El problema con el segundo y tercer riesgo, se debería, según estos autores, del mensaje implícito que los padres pueden captar no conscientemente a comienzos del programa, que vendría a decir algo así como: "Tú lo estás haciendo todo mal". Doherty y Ryder (1980), sugirieron la necesidad de un estudio longitudinal a largo plazo, para evaluar con mayor certeza la efectividad o no efectividad del programa PET

Schultz (Schultz y Nystul, 1980; Schultz, 1981) mostró que el PET tenía efectos positivos sobre los miembros de la familia, lo que incluía a madres, padres e hijos/as. Los padres eran propensos a ser menos autoritarios, las madres más positivas sobre la crianza de los hijos, y los niños/as aumentaron sus relaciones positivas con ambos padres. En estudios posteriores, Schultz y Khan (1982), encontraron que se daban cambios de comportamiento positivos a partir de cambios de actitud, después de un curso PET. Estos consistían en que las madres mostraron mejores micro-habilidades con sus niños pequeños en las interacciones a corto plazo. Incluía la utilización de elogios, tocar al niño, saber manejar el desacuerdo y la búsqueda de la opinión del niño. Schultz (1985), ha llamado la atención sobre los problemas metodológicos de muchos de los estudios sobre el PET llevados a cabo hasta la fecha. También, la extrema dificultad de una investigación impecable en el área de la educación de madres/padres. Esto le llevó a proponer la necesidad de una "continuidad de la falibilidad", a través del cual los investigadores deben tratar de mejorar la metodología de sus investigaciones. Señaló además, que el progreso o no de esta área hoy, depende de la creación de una base empírica firme.

Wood y Davidson (1987), aplicaron el PET a un grupo de nueve padres durante ocho semanas. Encontraron que los padres adquirieron nuevas habilidades cognitivas (en comparación con un grupo control de 10 padres), en escucha activa, confrontación y resolución de conflictos. Estas habilidades se mantuvieron dieciséis semanas más tarde. En la evaluación obtenida a partir de la Hoja de Respuesta para Padres – Hijos, especialmente construida para medir "la capacidad de decidir qué habilidad se requiere y formular una

respuesta adecuada espontáneamente”, encontraron grandes cambios en los conocimientos de los padres sobre situaciones relacionadas con las habilidades básicas de escucha activa, la confrontación y la resolución de conflictos. Además, los padres del grupo PET informaron sobre una mejora considerable en los objetivos concretos que dijeron que querían obtener antes del comienzo del curso. Más adelante, Wood y Davidson (1993), trabajaron con otras trece parejas de padres con hijos adolescentes, que completaron el programa de formación PET. Estas mostraron una mejoría significativamente mayor en resolución de conflictos, en comparación con el grupo control. Por otra parte, los padres de este grupo mejoraron significativamente en asertividad, mostrando también una tendencia de mejora en la escucha activa. Por lo tanto, el estudio demostró que los patrones habituales de comunicación pueden cambiar en el contexto de trabajo de la familia.

Wood y Davidson (2000), en otra de sus investigaciones llevaron a cabo un proyecto en el que adaptaron un manual australiano simplificado, que se empezó a aplicar en 1998 en Australia para el entrenamiento de grupos PET. El objetivo del cambio de manual se realizó para facilitar la enseñanza de las habilidades de comunicación de la familia en otra cultura diferente, esto es, adaptándolo a la cultura australiana. Los grupos del PET mostraron una mejora significativa en comparación con el grupo de control, en todas las medidas. La mejoría fue significativamente mayor para aquellos que utilizan la versión australiana, cuando se comparó con grupos que habían utilizado el manual PET estándar. La mejora se manifestó especialmente en las habilidades de escucha y la confrontación, aunque no tanto en la resolución de conflictos. En comparación con grupos de control, los padres que participaron en el PET mostraron una reducción significativamente mayor en los niveles de estrés relacionados con sus preocupaciones familiares. Los amplios informes cualitativos que se obtuvieron indican que los padres habían conseguido cambios satisfactorios en los procedimientos de gestión de la familia, en la mejora de las relaciones con los niños y en el aumento de los niveles de la armonía familiar. Estos resultados confirman las conclusiones de investigaciones anteriores, incluido el meta-análisis sobre las investigaciones acerca del PET de Cedar y Levant (1990).

Robles y Romero (2011), explican que los programas basados en las relaciones interpersonales (PET y STEP, por ejemplo), y los programas con fundamentos comportamental (TRIPLE-P, por ejemplo), han ido minimizando sus diferencias. Cada vez es más frecuente que los nuevos programas que se realizan hoy, incluyan elementos de los diferentes modelos, como por ejemplo el programa Parent and Children Series (PACS).

En un estudio llevado a cabo en Corea, Kang y Kim (2013), compararon dos grupos de parejas, madres y padres, distribuidos aleatoriamente en grupo control y grupo experimental. El grupo experimental recibió 8 semanas de entrenamiento en el programa PET. La evaluación post, indicó que el grupo experimental, en comparación con el grupo control, mostró mejoras significativas en comunicación familiar entre madres, padres y sus hijos e hijas, también entre la pareja. Sin embargo, no hubo mejora en la variable flexibilidad familiar. Los autores concluyen, que de acuerdo con sus resultados, el programa PET puede ser positivo para madres y padres que desean mejorar su comunicación familiar.

3.8. Estudios comparativos de los principales programas de parenting

Dada la especial dificultad de aplicación e investigación de los programas sobre parenting, existen muy pocos estudios que comparen entre sí, los diferentes tipos de programas de educación parental. La literatura disponible compara grupos PET, Adlerianos, y

de modificación de la conducta, pero no compara otros muchos tipos de programas que se están aplicando. Los estudios que compararon estos tres diferentes modelos, informan, por lo general, sobre la imposibilidad de establecer un modelo como mejor que el otro, ya que todos se proponen metas diferentes. Sin embargo, los estudios Adlerianos, han destacado tanto en términos de proceso como de resultados. No solo los resultados fueron consistentemente significativos, además, la seriedad en cuanto a sus diseños, permitieron que dichos resultados pudieran ser considerados como fiables y válidos (Wood, 2003).

Por otra parte y a pesar de la diferencia en cuanto a sus metas, continúa Wood, los tres programas mencionados comparten un número de temas comunes, así como algunas similitudes. Básicamente todos ellos se oponen al uso del castigo físico y advierten a los padres de los efectos negativos de tales acciones. También, todos se centran en los problemas del comportamiento de los niños, se enfocan en la mejora y manejo parental positivo, y defienden la importancia de reconocer el buen comportamiento, como la mejor forma de motivar su repetición. Resaltan además, cuatro características principales que son comunes a todos estos programas de parenting (Dembo et al., 1985; Decker y Decker, 1992; Brooks, 1999):

- Todos ellos se proponen cambiar el concepto de poder parental tradicional sobre el comportamiento de los hijos, por otros que adopten formas más saludables.
- Todos ellos se orientan a enseñar al niño a darse cuenta o regular su comportamiento.
- Todos ellos enseñan a los padres, cada uno a su modo, habilidades efectivas de comunicación.
- Todos ellos pretenden ayudar a los padres a conseguir una mejor comprensión del desarrollo de los hijos.

Según Wood (2003), las principales diferencias entre los programas residen en el manejo del comportamiento y el entrenamiento emocional de los niños, tanto en la teoría como en la práctica. Mientras es TRIPLE-P se basa claramente en el paradigma comportamental, y el PET en el humanista, el STEP aparece a caballo entre los dos. La principal diferencia tendría que ver con el tema de la importancia que cada uno otorga al entrenamiento emocional, y los tres se diferencian claramente en la forma como tratan el tema del poder y el control. Barrett-Lennard (1965), resumió las diferencias más importantes entre las orientaciones comportamental y humanista, las cuales se basan en conceptos totalmente diferentes sobre la personalidad humana. El objetivo fundamental de la orientación comportamental se centra en la reducción de la tensión provocada por múltiples conductas secundarias, y el cambio del comportamiento mediante el reforzamiento positivo o negativo de la conducta. El objetivo de la orientación humanista se basa en la búsqueda y el fomento de la tendencia actualizante y el crecimiento. Los dos sistemas difieren en las consideraciones que hacen acerca de los constructos y valores que les sirven de base para la comprensión de la naturaleza humana, así como de los procesos del cambio.

Larson (1972) y Hanley (1974), encontraron que el PET fue un programa significativamente mejor para lograr motivar como grupo de encuentro y discusión, que un programa de enriquecimiento familiar (FEP). Más específicamente, PET fue significativamente superior al FEP en la mejora de la aceptación y comprensión por parte de los padres. Por su parte Frazier (1975), informó que existe más debate y reflexión, en los grupos Adlerianos que en los de modificación de la conducta, y encontró cambios significativos en la percepción del comportamiento de los niños, entre los dos grupos.

Algunos de los estudios que comparaban el modelo comportamental y el PET, indicaron efectos significativos en ambos, aunque también arrojaron ciertas observaciones muy críticas con ambos modelos. En cuanto al modelo Adleriano, no se menciona ninguna, muy al contrario se indicaron resultados “positivos”, y “altamente significativos”, tras su implementación (Frazier, 1975).

Según Tavormina (1974), Schofield (1976), y Kowalewski, (1977), las investigaciones que comparan los efectos de los grupos PET y de modificación del comportamiento no muestran evidencia concreta de que uno es mejor que otro. En un estudio que comparaba grupos de padres PET y Adlerianos (Noble, 1977), ningún grupo mostró diferencias significativas entre ellos. Por ejemplo en los puntajes del pre-test o el post-test en cuanto a la conciencia emocional de las necesidades de los hijos, o el fomento de la comunicación entre padres e hijos. Ambos mostraron cambios significativos en las actitudes hacia las técnicas de control. Mitchell y McManis (1977), midieron cambios en las actitudes autoritarias hacia la crianza y educación de los hijos, en mujeres que habían participado en un entrenamiento estándar del PET, en mujeres que sólo habían leído el manual PET, y en mujeres que no hicieron ninguna de las dos cosas. Las madres que participaron en el PET mostraron menos actitudes autoritarias. En el grupo que sólo leyó el manual, únicamente quienes eran madres, mostraron cambios. Las madres que participaron en el PET mostraron más cambios que quienes recibieron el PET y no eran madres. Las que recibieron el PET y no eran madres, no cambiaron más que las madres que únicamente habían leído el manual PET.

Therrien (1979), evaluó la efectividad del entrenamiento para padres en los cursos PET. Su objetivo era aumentar sus niveles de empatía a través del desarrollo de las habilidades de escucha. Los resultados indicaron que los padres que participaron en los cursos PET, fueron capaces de funcionar mostrando mayores niveles facilitadores de la empatía y que estas habilidades se mantuvieron en el tiempo. Sin embargo, Taylor y Swan (1982), encontraron que los padres quienes habían asistido al PET un año antes, no seguían usando las técnicas PET, más que otros padres que no recibieron tal entrenamiento. Este último estudio puso de manifiesto la importancia de que los padres continúen con otros recursos de apoyo, después de haber finalizado el programa de entrenamiento.

Otras investigaciones si informan acerca de diferencias entre grupos de modificación del comportamiento y Adlerianos. Henderson (1979), informa que los padres aprendieron satisfactoriamente los principios de modificación de conducta, sin embargo no se obtuvo resultados parecidos de aprendizaje por parte de los grupos Adlerianos. Por otra parte, autores como Doherty y Ryder (1980), son críticos con la utilización de estos modelos de parenting, incluidos los tres principales modelos de los que hemos hablado, por su énfasis en las técnicas “unilaterales” en las relaciones padres-hijos, y su tendencia a “reducir los problemas complejos, en fórmulas simplistas”. Estos investigadores creen que el concepto central de “padres como terapeutas”, es poco sólido, y no conduce a cambios en el comportamiento estables. Otras críticas plantean el argumento de que PET confundía, equiparaba, e intercambiaba términos como autoridad, poder parental, y castigo excesivo. También que los programas deberían incorporar una mayor seriedad en la investigación y medición, para evaluar sus técnicas y principios.

Schultz et al., (1980), examinaron las actitudes de madres australianas que participaron en programas de educación parental, grupos que aplicaron el PET, grupos de estudio Adleriano, grupos de modificación del comportamiento, y un grupo de control sin intervención. Inmediatamente después del tratamiento, los grupos PET mostraron más

actitudes democráticas hacia las prácticas de crianza de los hijos. Sin embargo los grupos Adleriano y de modificación del comportamiento, mostraron solo una tendencia en esa dirección. Todos los modelos mantenían cambios de actitud hacia la libertad de los hijos un año después de la experiencia de grupo, de lo que se dedujo que los contenidos de los cursos contribuían al cambio de actitudes.

Pinsker y Geoffroy (1981), encontraron que tanto los modelos de modificación del comportamiento como el PET, fueron eficaces en suministrar nuevas herramientas a los padres. El taller de modificación del comportamiento redujo el comportamiento inapropiado de los niños, y la percepción parental acerca de los problemas de comportamiento de los niños. El grupo PET incrementó la relación positiva parental, la cohesión familiar y disminuyó el conflicto familiar. Tanto los grupos de modificación del comportamiento, como el PET, mejoraron el conocimiento de sus propias habilidades. Summerlin y Ward (1981), encontraron que los padres que habían asistido a un programa STEP, aprendieron a aceptar los sentimientos y el comportamiento de los niños y confiaron más en ellos como individuos. Hammett, Omizo y Loffredo (1981), presentaron sesiones de grupos para padres que incluían presentaciones didácticas, discusiones de grupo, y deberes para casa, diseñados para incrementar las actitudes de crianza democrática de los padres y la comprensión de los hijos. Los padres que fueron entrenados puntuaron alto en la aceptación y confianza en sus hijos, y los hijos puntuaron alto en las escala Personal-Self y Social-Self, por lo que concluyeron que el programa STEP ayudó tanto a los padres como a sus hijos. Chant y Nelson (1982), entrenaron a una madre para usar mensajes Yo, y escucha activa con su hija, quien discutía, se quejaba, gritaba y no expresaba sus sentimientos. La madre aprendió a usar los mensajes Yo con eficacia y la escucha activa tras el entrenamiento. La niña incrementó su expresión de sentimientos, después de que la madre aprendiera a usar ambas habilidades.

Los informes sobre cursos de entrenamientos en técnicas comportamentales con frecuencia hablan de resultados positivos. Más concretamente Nagaraja (1984), encontró que las órdenes repetidas, el excesivo control, el aislamiento, la inconsistencia parental y el comportamiento ambiguo, la atención negativa y las relaciones deterioradas entre padres e hijos, contribuyen al mal comportamiento. El castigo físico usado para corregir las infracciones, incrementó su ocurrencia, incluyendo la desobediencia y la falta de respeto. Muy al contrario, el entrenamiento sistemático de los padres que utilizaron las indicaciones comportamentales, la reducción de órdenes parentales y el incremento de reforzamiento social parental, redujo las puntuaciones de mal comportamiento de sus hijos/as, y, por lo general, incrementó su disposición a ser obedientes.

Dembo et al., (1985), realizaron un meta-análisis para evaluar cuarenta y ocho estudios, publicados entre 1970 y 1982, en él que revisan tanto programas de educación parental comportamentales, como PET, y Adlerianos. En los informes de los niños, las actitudes de los padres de los programas PET y Adleriano fueron valoradas como más positivas que las de los del programa comportamental. La aproximación Adleriana fue incluso más consistente a la hora de producir cambio de actitudes. Después de evaluar los tres grupos de programas de educación parental, encontraron que los cambios en las actitudes parentales y el comportamiento infantil fueron evidentes, en todos ellos. Wood y Davidson (1987), observaron cambios en las actitudes de los padres, acerca de las habilidades básicas de escucha activa, confrontación, y resolución de conflictos, después de un curso PET. Los padres informaron de más confianza en sí mismos como padres, mayor conciencia de los efectos de su comportamiento en los niños, y mayor aceptación, comprensión, y confianza

hacia sus hijos. Los niños mostraron menos ansiedad y menos dependencia, y buscaron más activamente, relaciones positivas con sus padres.

Steventon (1990), utilizó un programa personalizado de parenting con técnicas comportamentales, para orientar a padres de estudiantes con pobres resultados académicos, y baja autoestima, consiguiendo éxito respecto a sus metas. Watkins (1990), llevó a cabo un programa de entrenamiento para padres, de 10 semanas de duración, para mejorar las actitudes de los estudiantes de una escuela primaria, que resultó eficaz en cuanto al cambio de las actitudes de los padres hacia la escuela. La meta del programa era mejorar las actitudes de los padres a través de la utilización de técnicas muy variadas: instrucciones sobre el manejo del tiempo, mejora de las relaciones padres – hijos, mediante la aplicación de habilidades de comunicación interpersonal, mejora de las estrategias sobre la disciplina de los padres, mejora de las habilidades de los padres para servir como modelos y facilitar la motivación de sus hijos para participar en actividades extracurriculares a través del juego.

En resumen, los cursos de entrenamiento han sido generalmente satisfactorios para los padres a la hora de proporcionarles herramientas para mejorar la crianza de sus hijos, ya sea a través de técnicas de modificación del comportamiento, o estilos más democráticos de relación con los hijos. Al aprender cómo expresar sus sentimientos, comunicar sus necesidades explícitamente, y utilizar apropiadamente las contingencias de reforzamiento y castigo, los padres mejoran su relación con los hijos, y su habilidad para guiar su desarrollo durante la etapa que sigue más adelante, a lo largo de sus años de adolescencia.

3.9. Educación en parenting en la actualidad

Tanto en España, como en el resto del mundo, continúan apareciendo constantemente propuestas que tratan de ayudar a madres y padres con la crianza y educación de sus hijas e hijos, aunque los profesionales siguen insistiendo que no son suficientes. A continuación, hacemos una breve presentación de la información más relevante al respecto.

Educación en parenting en el mundo

Resulta evidente que el tema de la educación en parenting, interesa y se mantiene muy activo alrededor del mundo. Incluso que sigue incrementándose cada vez más en los últimos años, aunque lamentablemente su incidencia en la sociedad no parece seguir el mismo ritmo. Dicho de otro modo, por razones diversas, la disciplina del Parenting no está teniendo la oportunidad de mostrar realmente lo útil que es, según muestran los resultados de investigación, ni satisfacer el interés que parece haber por estos temas, porque apenas está llegando a las madres y padres interesados. Resulta fácil poder obtener una visión rápida de lo que tratamos de denunciar, si nos fijamos en los datos que arrojan las bases de datos, académicas o más populares. La cantidad de referencias sobre el tema que nos ofrece el buscador Google (15 de marzo de 2015), resulta impresionante: 322 millones de resultados para la palabra parenting. Por su parte el Google académico arroja más de 840 mil resultados para el mismo término, en la misma fecha.

En cuanto a las bases de datos académicas, la base de datos ProQuest Psychology Journals, PsychInfo, PsychCríticas, Psicodoc, informan sobre más de 50 mil resultados con esta palabra. Por otra parte, las editoriales (libros y revistas), son también un buen exponente del intenso trabajo que se dedica al parenting en la actualidad. Pero, aunque parece existir suficiente investigación y publicaciones no podemos encontrar la misma profusión en cuanto

a aplicación práctica de dichos avances, al menos en nuestro país. ¿Quién ha oído hablar o conoce a alguien que lo haya oído, sobre padres que estén asistiendo a alguno de estos programas que apliquen en su barrio, centro de salud, o colegio de sus hijos? Quizás, algunos que trabajamos sobre estos temas conozcamos algún grupo, que se está realizando para una investigación determinada, pero sin duda, los grupos sobre parenting para madres y padres, no son accesibles con facilidad, ni existe la oferta que debería para satisfacer las necesidades de la sociedad.

Para tratar de mostrar un ejemplo de lo que tratamos de exponer, podemos mencionar algunos de los autores y temas que más interesan en la actualidad, a madres y padres, investigadores, profesionales de distintas áreas, expertos, profesores u otros.

Respecto a los temas que más se investiga en parenting, mencionaríamos los siguientes:

- Parenting enfocado en la salud y el bienestar físico de los hijos:
Antonini, Raj, Oberjohn, Cassedy, Makoroff, et al. 2014; Berge et al. 2014; de Jong-Lenters, Duijster, Bruist, Thijssen, y de Ruiter, 2014; Evangeli, Greenhalgh, Frize, Foster, y Fidler, 2014; Kirby y Sanders, 2014; Smith, Kugler, Lewin, Duke, Storch, et al. 2014.
- Parenting enfocado en la psicopatología:
Barrow, Alexander, McKinney, Lawinski, y Pratt, 2014; Butler, Hare, Walker, Wieck, y Wittkowsky, 2014; Dursun, Sener, Esin, Ançi, y Sapmaz, 2014; Jones et al., 2014; McCabe, 2014; Modesto-Lowe, Chaplin, Godsay, y Soovajian, 2014; Nelson, Coyne, Swanson, Hart, y Olsen, 2014; Poslawsky, Naber, Bakermans-Kranenburg, De Jonge, Van Engeland, y Van Ijzendoorn et al., 2014; Prinzie, van Harten, Dekovick, van der Akker, y Shiner, 2014; Thompson y Neilson, 2014; van der Ende, van Busschbach, Nicholson, Korevaar, y van Weeghel, 2014; Waxmonsky, Waschbusch, Babinski, Humphrey, Alfonso, et al. 2014; Zalewski, Stepp, Scott, Whalen, Beeney, y Hipwell, 2014
- Parenting enfocado al afrontamiento y/o prevención de los conflictos con los hijos:
Shaffer, 2012; Faber y Mazlish, 2012, 2013; Tucker y Kazura, 2013; Sweenie et al., 2014.
- Parenting enfocado en la relación de pareja:
Adler-Baeder, Calligas, Skuban, Keiley, Ketring, et al. 2013; Clark, Young, y Dow, 2013; Merrifield y Gamble, 2013; Millings, Walsh, Hepper, y O'Brien, 2013; Bastaits, Ponnet, y Mortelmans, 2014; Camisasca, Miragoli, y Blasio, 2014; Fagan, 2014; McNeill, Nicholas, Beaton, Montgomery, MacCulloch, et al. 2014; Mahrer, Winslow, Wolchik, Tein, y Sandler, 2014; Sturge-Apple, Davies, Cicchetti, y Fittoria, 2014.
- Parenting enfocado en la resolución de los problemas de comportamiento de los hijos:
Akhter, Hanif, Tariq, y Atta, 2011; West, Blumberg, Kelley, Hill, Sipan, et al. 2011, 2013; Abar, Jackson, Colby, y Barnett, 2014; Cyr et al., 2014; Shelleby y Shaw, 2014; Stafström, 2014; Piehler, Lee, Bloomquist, y August, 2014; Totsika, Hastings, Vagenas, y Emerson, 2014; Vierhaus, Lohaus, Schmitz, y Schoppmeier, 2014.

- Parenting enfocado a la comprensión y/o prevención de los problemas sociales:
Mowen, 2011; Allengawi, Al Naser, y Sandman, 2012; Gault-Sherman, 2012; Paiva, Bastos, y Ronzani, 2012; Spraitz, 2012; Batool, 2013; Lereya, Samara, y Wolke, 2013; Quiroz, Alvarado, Vianchá, Muñetón, Lucero, et al., 2013; Visser, de Winter, Vollebergh, Verhulst, y Reijneveld, 2013; Ato y Galián, 2014; Baetens, Claes, Onghena, Grietens, Van Leeuwen, et al., 2014; Geens y Vandebroek, 2014; González, Mandracchia, Nicholson, y Dahlen 2014; Holland et al., 2014; Jo y Zhang, 2014; Schroeder y Mowen, 2014; Stafström, 2014; Swick, Williams, y Fields, 2014; Wang, Krishnakumar, y Narine, 2014.
- Parenting enfocado hacia las relaciones entre madres-padres y sus hijos:
Agustina y Romero, 2013; Espino, 2013; Lansford, Laird, Pettit, Bates, y Dodge, 2014; Trella, Miller, Edelstein, y Miller, 2014.
- Parenting enfocado en la identificación y/o clasificación de diferentes estilos de parenting:
Jabeen, Anis-ul-Haque, y Riaz, 2013; Bitton y David, 2014; Hoffmann y Bahr, 2014; Ihmeideh y Shawareb, 2014; Panetta, Somers, Ceresnie, Hillman, y Partridge, 2014; Prady, Kiernan, Fairley, Wilson, y Wright, 2014; Stafström, 2014; Watabe y Hibbard, 2014; Zarra-Nezhad, Kiuru, Aunola, Zarra-Neshad, Ahonen, et al. 2014.
- Parenting relacionado con los diferentes contextos sociales y/o culturales:
Nesteruk y Marks, 2011; White, Zeiders, Gonzales, Tein, y Roosa, 2013; Bae, Hopkins, Gouze, y Lavigne, 2014; Baker y Rimm-Kaufman, 2014; Barnes, Gardiner, Sutcliffe, y Melhuish, 2014; Bitton y David, 2014; Brinton, 2014; Iruka, Dotterer, y Pungello, 2014; Grant y Guerin, 2014; Meppelder, Hodes, Kef, y Schuengel, 2014; McGilloway, Nimhaille, Bywater, Leckey, Kelly et al., 2014; Stevens, Harris, Ellis, Day, y Beecham, 2014; Williams y Merten, 2014; Seymour, Dunning, Cooklin, y Giallo, 2014; Yagmur, Mesman, Malda, Bakermans-Kranenburg, y Ekmekci, 2014.
- Parenting relacionado con las parejas del mismo sexo, o monoparentales:
Brown, 2014; Costa, Almeida, Anselmo, Ferreira, Pereira, et al., 2014; Goldberg, y Smith, 2014; Kellison, 2014; Pearl, French, Dumas, Moreland, y Prinz, 2014.
- Parenting relacionado con la religión:
Li, 2011; Najma, 2012; Vermeer, Janssen, y Scheepers, 2012; Lau y Yuen, 2013; Godina, 2014.

En la actualidad, la educación en parenting está adoptando nuevas formas, que van desde grupos sobre parenting que tienen que ver con aspectos de la vida cotidiana en el seno familiar, que suelen ofrecerse en las escuelas de secundaria, hasta tutorías intensivas para madres, padres e hijos. La organización y forma que adoptan los programas de educación parental que se imparten depende de las necesidades parentales, así como de la filosofía que subyace a cada uno de los programas. Esto da lugar a muy diferentes tipos de programas de educación parental, como por ejemplo: programas de visita al hogar, programas de auto-mejoramiento, programas de remisión, programas de apoyo y recursos para las familias monoparentales o con necesidades especiales, etc. (Brooks, 1999; Bornstein, 2002).

Como ya mencionamos en apartados anteriores, algunos investigadores siguen insistiendo en la importancia que tienen las **relaciones** madres/padres – hijos/as, en los primeros años de vida de estos/as últimos (Decker y Decker, 1992; Berger y Riojas-Cortez, 2004). Tales investigadores sugieren que la implicación parental desde edades tempranas, contribuye significativamente a la motivación y otros factores asociados con el éxito educativo. Los objetivos de los recientes programas de educación parental y apoyo familiar, están siendo estudiados en términos del impacto que estos producen en el niño y los padres, lo que está sirviendo como orientación para estudios futuros.

Un parenting excesivamente permisivo, en el cual los niños encuentran excesiva libertad para tomar sus decisiones, ha sido identificado como responsable del comportamiento delictivo (Levendosky y Graham-Bermann, 2001; Levendosky et al., 2006). Pero, un estilo de parenting excesivamente autoritario, en el cual los padres poseen todo el control y a los hijos les falta aprender a tomar sus propias decisiones y hacerse responsables de las consecuencias, también se ha visto detrás del comportamiento delincuente de los adolescentes. Numerosas investigaciones (Klein, Forehand, Armistead, y Long, 1997; Cleaver, Unell, Aldgate, y Britain, 1999; Levendosky y Graham-Bermann, 2001; Levendosky, Leahy, Bogat, Davidson, y von Eye, 2006; Newman, Harrison, Dashiff, y Davies, 2008; Hoeve, Blokland, Dubas, Loeber, Gerris, et al., 2008; Hoeve, Dubas, Eichelsheim, van der Laan, Smeenk et al., 2009; Hoeve, Dubas, Gerris, van der Laan, y Smeenk, 2011), han puesto en evidencia el vínculo que existe entre ciertas problemáticas sociales tales como la delincuencia juvenil, el abuso de drogas, consumo de alcohol, ausentismo escolar, el desempleo o la influencia del grupo de amigos (Woodhead y Oates, 2010), con estilos inapropiados de crianza de los padres. Indudablemente, hoy se sabe con certeza, según los datos que arrojan las investigaciones científicas, lo que ya era evidente para todo el mundo: los padres ejercen una fuerte influencia en el comportamiento de los jóvenes y poseen las mejores oportunidades para guiar el desarrollo de los jóvenes en la dirección correcta.

La clave para ejercer algo tan evidente de una manera efectiva es **conocer cómo hacerlo**, pero esto ya no resulta tan evidente. Podríamos adelantar como propuestas, que se lograría más efectivamente, mediante un estilo de crianza democrático. A diferencia de los estilos autoritario y permisivo, el estilo de crianza democrático requiere habilidades distintivas de comunicación con los hijos, saber enseñarles a comunicarse de formas sanas y positivas, a resolver conflictos y problemas relacionales, a tomar decisiones y hacerse responsables de las consecuencias de sus acciones en ellos mismos y en otras personas (Wood, 2003; Gordon, 2006a, 2006b; Faber y Mazlish, 2003, 2006, 2009). Es decir un tipo de recursos que no parece sean tan conocidos y evidentes, y menos que se hayan integrado en la vida cotidiana, por la mayoría de madres y padres.

Como todas las habilidades, la crianza democrática de los hijos puede ser enseñada y aprendida por los padres, a través de cursos de entrenamiento. También como sucede con el aprendizaje de cualquier habilidad, y el cambio de ciertos hábitos ya adquiridos, se trata de un proceso que requiere tiempo y práctica. Las habilidades de escucha que comienzan por la escucha de las necesidades propias, saber expresar dichas necesidades, usar el reforzamiento y tiempo fuera, o la resolución de problemas, requiere práctica regular y supervisión durante un largo periodo de tiempo (Gordon, 1970a, 2006a; Markie-Dadds et al., 2010). Aprender estas las habilidades requiere comenzar a practicarlas en un entorno seguro, que ayude y proporcione retroalimentación respetuosa, así como el reconocimiento del esfuerzo de los participantes. El reforzamiento regular es necesario a través de los grupos de debate. El descuido de estas habilidades conduce a su desuso. La práctica consciente y los grupos de

apoyo son necesarios durante un periodo de tiempo, para el desarrollo de competencias en el uso de tales habilidades (Wood, 2003).

Tanto los cursos de crianza comportamentales como democráticos, han resultado satisfactorios según informan los padres, al proporcionarles habilidades en parenting, ayudarles a reducir los conflictos, disminuir los comportamiento inadecuados de los jóvenes e incrementar la cooperación familiar, la cohesión y el sentido de confianza. A través del uso de este tipo de cursos dirigidos a padres con prácticas inadecuadas de crianza, los padres pueden aprender habilidades que fortalecen la familia y pueden dar como resultado incluso en un mejor desempeño escolar de los niños (Wood, 2003).

Educación en parenting en España

En cuanto a España, los primeros programas que pueden reconocerse como de Parenting surgieron bajo la denominación Escuelas de Padres, que se aplicaban por lo general, en centros educativos. Uno de los primeros colegios que organizó una Asociación de padres, alrededor de 1974, fue la escuela Mare de Déu del Roser, situada en el municipio de Sant Vicenç de Castellet, población cercana a Manresa, Barcelona (Romero, 2005). Otra buena parte del trabajo realizado sobre los temas de parenting, se ha llevado a cabo en las “*Escuelas de Madres y Padres*” (E.M.P.), promovidas por las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS), que suelen impartirlos en los centros educativos de primaria y secundaria. La labor que desarrollan es principalmente de carácter aplicado (Romero, 2005).

Todavía es frecuente utilizar como sinónimo de formación de padres esta denominación de Escuelas de Padres. Sin embargo, estas escuelas se basan en un modelo bastante cuestionado en la actualidad, tendente a identificar la formación de padres con un proceso académico de educación formal, basado en el aprendizaje de conocimientos (Martín-Quintana, Byme, Ruiz, y Suárez, 2009). En estas E.M.P., las actividades relacionadas con el parenting, son presentadas a los padres, de diversas maneras: conferencias, talleres, cursos de fin de semana, y convivencias. Así mismo, los enfoques del trabajo desarrollado varían de una E.M.P. a otra, tanto como de una actividad a otra dentro de la misma E.M.P., dependiendo principalmente, de quien decide y de quien ejecuta cada actividad. Por poner un ejemplo, en algunas E.M.P., se trabajan especialmente factores como las normas, el castigo, los límites, la autoridad, etc., en tanto que en otras se hace por ejemplo, énfasis en la comunicación, el diálogo, la inteligencia emocional, etc. Son pocas las E.M.P. que se adhieren y definen por un método específico de trabajo (Martín-Quintana et al., 2009).

En general se utilizan diferentes estrategias que favorezcan la consecución de los objetivos planteados, mediante metodologías que se definen como activas y participativas. De igual manera, algunas E.M.P., que no tienen una adscripción definida en cuanto a un enfoque del parenting concreto, en ocasiones desarrollan sus actividades de manera ecléctica y aleatoria, presentando a las madres y padres, propuestas cuyos fundamentos son incluso contrarios entre sí, proponiendo por ejemplo, por un lado, el uso del castigo, y por otro, el uso de la comunicación empática (Martín-Quintana et al., 2009).

Según Martín-Quintana et al., (2009), se pueden citar como más recientes y representativos en España los siguientes programas:

Tabla 4: *Programas de parenting que funciona actualmente en España.*

<i>Programa</i>	<i>Lugar de aplicación</i>
Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes. Sevilla.	<ul style="list-style-type: none"> • Centros escolares. • Servicios Sociales.
La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. País Vasco	<ul style="list-style-type: none"> • Centros escolares y servicios sociales.
Preescolar Na Casa. Galicia, Equipo de Preescolar Na Casa.	<ul style="list-style-type: none"> • Familias y Centros escolares.
Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales.	<ul style="list-style-type: none"> • Centros escolares y Servicios sociales.
Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Valencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Centros escolares.
Programa de Apoyo Personal y Familiar en colaboración con Radio ECCA Fundación Canarias.	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios sociales y centros escolares de atención preferente.
Crecer Felices en Familia: Un Programa de Apoyo Psico-educativo para Promover el Desarrollo Infantil, Junta de Castilla y León.	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios sociales.

Un ejemplo concreto de estos programas de educación para padres, lo constituye el programa “Crecer felices en familia”, en el cual participan entre otras instituciones, la Universidad de la Laguna, y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Este programa sigue una metodología experiencial, y da apoyo psico-educativo a los padres, para promover el desarrollo infantil (Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Martín, et al., 2008). Está dirigido a familias usuarias de los servicios sociales, en situaciones de riesgo psico-social.

El programa se caracteriza por estar centrado en promover las competencias de madres y padres, y el desarrollo de niñas y niños desde su nacimiento hasta los 5 años. Tiene una orientación muy práctica dirigida al entrenamiento de pautas concretas de actuación y secuencias de interacción, inspirándose en la metodología experiencial. Promueve entre otras habilidades educativas, la calidez en las relaciones con los hijos y reconocimiento de sus logros alcanzados en la medida de sus posibilidades; el control y supervisión del comportamiento infantil gracias a la comunicación y fomento de la confianza en sus buenas intenciones y capacidades; la estimulación y apoyo al aprendizaje y, la adaptación a las características del niño (Rodrigo et al., 2008).

Si bien, sobre el tema que nos ocupa, la más joven y minoritaria comunidad profesional de habla hispana difiere de la anglosajona en experiencia acumulada, también comparte muchos elementos en común, debido quizás también al efecto de la globalización. En cuanto a los elementos en común destacan las dificultades expresadas por los padres, las cuales son muy similares en ambas culturas: desorientación, estrés, conflictos relacionales, problemas, según los especialistas del parenting, que en su gran mayoría podrían resolverse con medidas preventivas y que sin embargo acaban requiriendo de intervención clínica (Brooks, 1999). Ambos grupos de profesionales, anglosajones o españoles, coinciden en su llamada de alarma respecto a los muchos cambios acaecidos, el impacto de los mismos y la necesidad de que se amplíe y mucho, las ofertas de programas debido a las pocas que existen,

si se quiere hacer una labor preventiva. El tipo de problemas psicológicos clínicos de los niños, niñas y adolescentes que suelen citarse también es bastante similar en ambas áreas geográficas: problemas alimentarios, droga, alcohol, fracaso escolar, violencia y delincuencia.

En cuanto a las diferencias entre ambos grupos de profesionales resalta, en primer lugar, la amplia experiencia acumulada en el área anglosajona. El término Parenting comenzó a gestarse hace ya casi un siglo, en la primera década del siglo XX, con las propuestas de Adler (1916), próximo al psicoanálisis. Continuó ampliándose con las aportaciones del conductismo y la modificación de conducta, aplicados a la resolución de los problemas que llevaban a las madres/padres a pedir ayuda a los psicólogos (Sanders et al., 1996). En esos mismos años surgió otra variante con las aportaciones de los humanistas, quienes plantearon la necesidad de tener en cuenta también los aspectos emocionales que surgen en las relaciones padres hijos (Ginott, 1965; Gordon, 1970a). El desarrollo llevado a cabo por las diferentes variantes representadas por estas tres grandes tendencias provenientes del mundo de la terapia, ha permitido que la elaboración teórica y la investigación hayan experimentado un incremento en su productividad.

3.10. Nuestra experiencia con los programas de educación en parenting

Mi implicación profesional y cotidiana con el Parenting tiene que ver con el trabajo que vengo desarrollando a lo largo de 16 años, como miembro de la Asociación Internacional Teléfono de la Esperanza. Si bien mi práctica hoy es el resultado de la evolución que he ido experimentando, y que por elección propia, está más próxima al modelo experiencial, hago uso también de mi experiencia anterior por largos años con el modelo cognitivo conductual. La asociación de la que formo parte, trabaja, entre otros apartados, la atención a la familia, ya sea a nivel individual como grupal. Formamos equipos en los que participamos Orientadores Familiares, Psicólogos y Abogados. El trabajo que realizamos se lleva a cabo a través de cursos, talleres y conferencias, en los cuales se intenta potenciar, la mejora del proceso de crianza y de comunicación/relación entre madres- padres, y sus hijos e hijas.

Dicho trabajo se contextualiza fundamentalmente en el marco del modelo humanista, más concretamente en el modelo de la terapia centrada en la persona, de Carl Rogers (Rogers, 1951; Rogers y Dymond, 1954), y en el programa PET, de Thomas Gordon (1970a, 1970c), discípulo de Carl Rogers. Nuestro objetivo es dar continuidad y profundidad a algunos de sus planteamientos, como en el caso particular del programa PET, que se orienta más en las relaciones entre padres y madres, y sus hijos.

Parte de mi trabajo en el Teléfono de la Esperanza, consiste en llevar a cabo el Curso “Padres y educadores hoy”, el cual se fundamenta en los planteamientos de Thomas Gordon. A lo largo de este curso (Padres y educadores hoy), se abordan los siguientes temas:

- La escucha activa.
- La asertividad.
- La propiedad del problema.
- La resolución de conflictos.

El curso se lleva a cabo en dos partes: una jornada intensiva de 20 horas, repartida a lo largo de 3 días: viernes por la tarde, y sábado y domingo todo el día. Durante esta jornada intensiva, se desarrollan estos temas mediante ponencias, juegos de roles, grupos de debate y ejercicios de reflexión. Posteriormente, se llevan a cabo 14 reuniones, una semanal, de dos

horas de duración cada una, llamadas reuniones de seguimiento. Estas reuniones se dedican a revisar, de manera más personal, los temas presentados en la jornada de fin de semana. Se trata de practicar las técnicas, y resolver las dificultades que puedan desprenderse de su utilización, por parte de las madres y padres. Adicionalmente, y como parte del seguimiento, se llevan a cabo dos convivencias entre madres, padres e hijos, una a mitad del seguimiento, y otra como finalización del mismo, en donde se busca fomentar la interacción entre padres e hijos.

Desde mi vinculación al Teléfono de la Esperanza, he podido participar en este curso, en cinco ocasiones. Esta participación en el curso “Padres y educadores hoy”, me ha permitido una experiencia que me ha motivado a llevar a cabo esta tesis y que valoro como inapreciable para su realización, porque me ha permitido poder practicar con el modelo de Gordon durante años y, aprender, junto con las madres y padres de familia, que me han enseñado mucho también a mí.

Conviene recordar, una vez más, y reflexionar sobre las repercusiones que esto puede estar teniendo en las familias, que quienes participan, mayoritariamente, en estos cursos, son las madres de familia. Esta constatación personal, basada en los datos del Teléfono de la Esperanza, coincide con los resultados de diferentes investigaciones, que apuntan que:

- Las mujeres cuentan con una mayor disposición para buscar ayuda en situaciones de conflicto.
- La mayor frecuencia de conflictos en las relaciones paterno-filiales que se conocen, se dan entre las madres y sus hijos/hijas.

A la largo de esta experiencia, he podido estar en contacto directo con las inquietudes de las madres y en escasas ocasiones de algunos padres, y sobre todo, ver su esfuerzo por comprender y llevar a la práctica las herramientas de comunicación con sus hijos. Sólo, en las últimas ediciones de este curso, se ha procedido a realizar evaluación de los resultados, aunque esto todavía está en sus inicios. Los profesionales del Teléfono de la Esperanza somos conscientes que sería muy importante poder precisar cuáles son los resultados, y sobre todo, que es lo que resulta útil, o más útil en nuestros grupos, para poder mejorar la formación que se ofrece a madres y padres. Este ha sido otro de los motivos fundamentales que me ha llevado a realizar esta tesis.

En más ocasiones de las que sería de desear los miembros del equipo se lamentan, entre otros temas, de que los padres se focalizan en exceso en el autoritarismo, cuando en la actualidad resulta evidente que sería más pertinente equilibrar dicho énfasis con la autogestión y la permisividad.

CAPÍTULO IV: EL PARENTING EMPÁTICO

Nuestra propuesta en esta tesis, para elaborar y llevar a la práctica el programa de educación para madres y padres, al que denominamos **Programa de Educación en Parenting Empático**, se basa fundamentalmente en las herramientas que aportan la investigación y práctica de la empatía.

Aunque solo recientemente algunos autores han comenzado a utilizar el término “parenting empático” (Ainsworth, 2014; Degarmo, 2014; Gerhardt, 2014; Kohn, 2014; Stern, Borelli, y Smiley, 2014), se trata de un concepto muy nuevo y por tanto escasamente investigado. La mayoría de los autores que han utilizado lo más cercano a este término, incluyendo por ejemplo algunos tan representativos como Ginott (1965), Gottman (Gottman y Declaire, 1977), o Gordon (2006a), ya ponían de manifiesto la importancia de la empatía en las relaciones filio-parentales, y abogaban por ponerse en el lugar de los hijos cuando se presentan situaciones conflictivas. A modo de ejemplo, Gordon (2006a), defiende la idea de que los hijos se rebelan contra sus madres y padres, porque estos últimos no saben entender sus problemas, sus necesidades, o ponerse en el lugar de los hijos. Sin embargo y hasta la fecha, ni los autores más recientes, ni los más clásicos, han contrastado el concepto o puesto en práctica un modelo teórico o programa de formación para madres y padres, basado en el concepto “Parenting Empático”.

En cambio, sí se ha investigado y ampliamente, sobre la relación que existe entre el parenting y la empatía. Por ejemplo, Schaffer, Clark, y Jeglic (2009), han estudiado sobre el papel que juegan la empatía y el estilo de parenting, en las conductas antisociales; McGrath y Zook (2011), sobre las implicaciones de la empatía, la persuasión y el control maternal en las chicas vs. el control de los amigos sobre ellas; Farrant, Devine, Maybery, y Fletcher (2012), sobre la importancia de la empatía en las prácticas de parenting, la toma de perspectiva y el comportamiento prosocial de los hijos; Soucie, Lawford, y Pratt (2012), sobre la importancia del parenting en la aparición de la empatía en la adolescencia; Tong, Shinohara, Sugisawa, Tanaka, Yato, et al., (2012), sobre la aparición temprana de la empatía y su relación con las interacciones entre padres e hijos; Christopher, Saunders, Jacobvitz, Burton y Hazen (2013), sobre las competencias sociales tempranas de los niños, y su relación con la empatía maternal; Miller, Johnston, y Pasalich (2013), sobre la relación entre parenting y diferentes problemas de conducta, y cómo estos últimos podrían ser moderados a través de la empatía.

Para comprender mejor los elementos que conforman nuestra propuesta, pasaremos a explicar brevemente la teoría e investigación que existe en la actualidad sobre la empatía. Posteriormente, documentaremos cómo la empatía puede aplicarse mediante el programa de

formación que proponemos basado en el concepto de “parenting empático”, fundamentalmente a través de la comunicación empática. Finalmente, para poder describir de una forma más completa nuestra propuesta de investigación y educación sobre “Parenting Empático”, examinaremos cómo la comunicación empática puede verse facilitada además con la ayuda de otras habilidades.

4.1. Introducción al concepto de parenting empático

Los niños forman su auto-concepto mediante la información que obtienen de las relaciones que establecen con los demás. Aprenden si son valiosos o dignos de ser tenidos en cuenta, a partir de la forma en que los demás les tratan y reaccionan ante ellos (Briggs, 1975; Mead, 1976; Henderson, 1979; Madrid, 2005). Así, si las interacciones del niño con las personas significativas que le atienden cotidianamente son positivas y estimulantes, el resultado será un buen auto-concepto. Además, dentro de este tipo de conceptualizaciones teóricas se entiende que las personas con buen auto-concepto son personas auto-actualizadas (Rogers, 1957a). Esta es una de las razones por las que se defiende que las personas que son significativas para los niños, deben exhibir ciertas condiciones que faciliten y no obstaculicen el cambio, de formas que permitan el que estos puedan actualizarse. Estas condiciones son: comprensión empática, aceptación, calidez y genuinidad. Según Mead (1976), estas condiciones las satisfacen mejor aquellas madres y padres que han sido entrenados en escucha activa, respuestas empáticas, auto-conciencia y ciertas habilidades basadas en la retroalimentación positiva.

Teniendo en cuenta que desde que nacen, los niños interactúan de una manera más constante y significativa con sus madres y padres, podemos afirmar que el auto-concepto de los niños se forma principalmente en la relación con éstos (Gordon, 2006a, 2006b; Martínez y García, 2007). Por esta razón, las estrategias de parenting empático, y por ende, la comprensión empática, la aceptación, la calidez, y la genuinidad que madres y padres utilicen en la crianza, van a ser fundamentales para el adecuado desarrollo de sus hijos. También, y por supuesto, para la formación de una autoestima sana. Desde nuestro punto de vista, el **parenting empático**, sería el concepto que recogería de mejor manera dichas estrategias de fomento del autoconcepto, lo que redundaría en una adecuada relación filio-parental. Esta es básicamente, la propuesta que queremos resaltar de forma muy especial en este trabajo de investigación.

No obstante, antes de pasar a hablar más específicamente sobre parenting empático, creemos conveniente realizar una breve contextualización histórica sobre los inicios de la empatía y, sobretudo, sobre su evolución más reciente. Para empezar, conviene recordar, que los primeros estudios y principales avances en el campo de la empatía, tuvieron lugar y se desarrollaron en Psicología en el ámbito de las psicoterapias humanistas, hoy llamadas experienciales. También que la empatía, se comenzó a aplicar e investigar principalmente, a través de la relación que se daba entre un cliente y un terapeuta durante la sesión de terapia. Puntualizado este hecho, pasaremos a tratar de desarrollar una visión o concepto más elaborado sobre la comunicación empática, en el que se intenta reflejar el proceso circular en el que se mueve la empatía. Y, por último, presentaremos nuestra propia propuesta, acerca de cómo la empatía no es solo un elemento más que favorece el proceso del parenting, sino que es el fundamento de un parenting efectivo. Desde nuestro punto de vista, la empatía precede al parenting, y le sirve de plataforma para la materialización de sus habilidades.

4.2. Empatía

El origen de la empatía, se remonta a la Alemania de finales del siglo XIX. La estética del arte, parece ser la rama del conocimiento que aportó este concepto a la humanidad, el cual fue absorbido posteriormente por la psicología. Los estudiosos de la estética del arte, estaban interesados en poder explicar la proyección que el espectador hacía de sus sentimientos en el objeto artístico apreciado. Al tratar de hacerlo acabaron cuñando el concepto *Einfühlung* para describir el proceso de: “*sentir el adentrarse de uno mismo en algo*” (Capó, 2004).

Posteriormente, la psicología de habla inglesa detectó la utilidad del concepto para poder explicar ciertos fenómenos relacionales y emocionales, y tomó la traducción *empathy* hecha por Titchener de la palabra alemana *Einfühlung* al inglés. No obstante, el vocablo *Einfühlung*, continuó siendo utilizado por teóricos e investigadores de la psicología alemana como Lipps y Prandtl (Capó, 2004). Más concretamente, se atribuye a Lipps el desarrollo del concepto de la empatía (*Einfühlung*), aplicado al campo de la psicología, partiendo del símil tomado de la estética del arte: “Así, la satisfacción estética implica al objeto, pero no reside en el objeto. Se halla en uno mismo” (Eisenberg y Strayer, 1992). Dicho de otro modo, “Se podría afirmar que la *Einfühlung* describe lo que se necesita para apreciar una obra de arte – esto es, proyectar la propia personalidad dentro del objeto de contemplación – sintiéndose uno mismo dentro de lo contemplado”. Este fenómeno, básicamente relacional, aplicado a la relación interpersonal, será sintetizado más adelante por algunos, de manera resumida, como “*ponerse en el lugar del otro*” (Capó, 2004)

Aunque los orígenes y la evolución histórica del concepto empatía en otras muchas áreas del conocimiento, aportan importantes elementos para su comprensión, en este trabajo intentaremos centrarnos en sus elaboraciones más recientes. Más concretamente y como base principal, en las aportaciones de aquellos autores que han continuado el trabajo de Rogers (1957a) dentro de la Psicoterapia por una parte, y de los que las han continuado desarrollando en el campo del parenting por otra.

Diferentes formas de entender la empatía

Tras más de sesenta años de aplicación, investigación y desarrollo sobre la empatía, hoy se puede afirmar que el principal problema a la hora de su aplicación e investigación es que no hay consenso respecto a su definición (Duan y Hill, 1996; Bohart y Greenberg, 1997). Una buena muestra de ello es que, los autores que la han estudiado en el pasado y siguen estudiándola en la actualidad, continúan aportando diferentes definiciones acerca de ella. En estas definiciones se subrayan distintas matizaciones, en muchas ocasiones en función del contexto donde se aplica. La importancia del contexto para el modo y la forma como se manifiesta y entiende la empatía, incluido el contexto cultural, podría explicar cómo estas diferencias y otras, no solo aparecen entre los autores que trabajan en un entorno de habla inglesa, sino también entre los que lo hacen en un entorno de habla hispana.

Así, por ejemplo, desde la psicología evolutiva autores como Feshbach (1997), han enfatizado típicamente el *componente afectivo* de la empatía, subrayando básicamente aspectos como “sentir los sentimientos de la otra persona”, o “responder de un modo que transmita cuidado a los sentimientos del otro”. Según Feshbach, la empatía puede ser entendida como “una interacción entre dos individuos en la que uno de ellos experimenta y comparte los sentimientos del otro. Esto puede suceder en cualquier interacción interpersonal: padres-hijos, profesor-alumno, psicoterapeuta-cliente, amigos o incluso extraños”.

En sus comienzos, los profesionales de la terapia comenzaron más bien interesándose por *los aspectos cognitivos* (Rogers, 1957a). Se subrayaba la actitud de intentar comprender el marco de referencia del cliente. Con dicha comprensión se pretendía captar fundamentalmente el modo como este interpretaba el mundo. Desde este modo de entender la empatía se subrayaba el matiz de la adopción de una perspectiva o “marco de referencia”. Así, según algunos registros tomados de las sesiones reales de terapia de Rogers, el 70 por cien o más de sus respuestas, tenían que ver con la verbalización de significados más que con los sentimientos, a pesar del hecho de que él mismo llamó a su modo de responder “reflejo de sentimientos” (Bohart y Greenberg, 1997). No obstante, parece que a pesar de las dificultades, Rogers pudo ver con claridad que para comprender el marco de referencia del cliente, era necesario incluir también la comprensión de su experiencia afectiva.

Siguiendo la propia evolución de Carl Rogers respecto a la empatía, él quiso dar a conocer los modos diferentes como fue definiéndola.

Rogers y Koch, (1959, pp. 210-211): *La habilidad de “... percibir el marco interno de referencia del otro con exactitud y con los componentes y significados emocionales que le pertenecen como si uno fuera esa persona, pero sin perder la condición de cómo si”.*

Rogers, (1980): *“La habilidad sensible del terapeuta y el deseo de entender los pensamientos, sentimientos y luchas del cliente desde el punto de vista de este (...), de ver completamente a través de los ojos del cliente, de adoptar su marco de referencia (pág. 85). ... Esto significa entrar en el mundo perceptual privado del otro (...), siendo sensible, momento a momento, del cambio del significado sentido que fluye en la otra persona (...), esto significa sentir significados de los que él o ella no es del todo consciente (pág. 142)”.*

Profundizando en estas definiciones, podría decirse que la empatía constituye una categoría de orden superior en la que pueden anidar a su vez diferentes subcategorías, o formas diferentes como un individuo puede ponerse en los zapatos del otro:

- Emocionalmente,
- Cognitivamente,
- Desde la perspectiva del momento a momento, o
- Tratando de atrapar una sensación general de cómo es ser esa otra persona. (Bohart y Greenberg, 1997)

Dicho de otro modo, el foco de la empatía puede situarse en diferentes aspectos de la experiencia del cliente, que tendrían que ver con las subcategorías citadas.

Al seguir investigando sobre los diferentes modos como el terapeuta podía **percibir** la empatía, pronto se hizo evidente también para Rogers y su equipo, que existían muchos modos diferentes como este podía **expresar** la empatía. Estos podrían incluir no solo el reflejo empático, tal como se planteo en un principio, sino también: las preguntas empáticas, las interpretaciones empáticas – cuando la respuesta empática del terapeuta se mantenía cercana a la experiencia que estaba siendo expresada-, o las conjeturas empáticas -las cuales conllevaban un mayor nivel de interpretación y distancia de lo que estaba siendo expresado-, así como también el uso sensible o empático de otros procedimientos terapéuticos (Bohart y Greenberg, 1997).

Al diferenciar entre la **habilidad** del terapeuta **de percibir** empáticamente, y su capacidad **de expresar** dicha percepción al cliente, es decir su respuesta, se introdujo un

panorama más complejo sobre el proceso empático, que permitió conseguir una comprensión más elaborada del término comunicación empática. El proceso de empatía iría mostrando incluso un mayor nivel de complejidad con el transcurso del tiempo, como veremos a continuación, con las aportaciones de autores como Barret-Lennard (1986), entre otros. Nos referimos a la nueva diferencia introducida por este autor, entre la **empatía expresada** por el terapeuta y la **empatía percibida** por el cliente, mostrando además que estas no suelen correlacionar entre sí (Bohart y Greenberg, 1997).

Debido a este mayor nivel de complejidad que la aplicación terapéutica de la empatía fue mostrando al ser investigada, autores como Gladstein y Associates, (1987), o Watson, Goldman y Warner (2002), entre otros, han acabado planteando que se podría comprender mejor la **empatía** si la entendemos como un **constructo complejo**. Un constructo que se manifiesta adoptando formas variadas de acción; que se ha utilizado de formas diferentes por terapeutas de diferentes orientaciones; y que ha servido para diferentes propósitos. Esto, ha dado como resultado, naturalmente, que se planteen diferentes definiciones o formas de empatía dependiendo del matiz que más le ha interesado a cada uno de los profesionales sobre este complejo proceso. En la actualidad, se mantiene vigente la propuesta de Bohart y Greenberg (1997), quienes distinguen tres modos de empatía terapéutica, entendida esta como un proceso global: Rapport empático, Armonía empática, y Empatía personal.

Para algunos terapeutas la empatía sirve, fundamentalmente para el establecimiento del *rapport* (algo así como una buena relación), y del *apoyo empático*. Así, el terapeuta muestra una actitud compasiva hacia el cliente y trata de demostrar que él o ella, comprende la experiencia del cliente, a menudo con el propósito de establecer el contexto para una intervención eficaz. Este es el modo más común como entienden y aplican la empatía los terapeutas conductuales o cognitivos. Se trata más bien de la creación de un contexto o condiciones adecuadas que garanticen la mejor aplicación de las técnicas de intervención, es decir la mejor adherencia al tratamiento. Dicho de otro modo, se trata más bien de un recurso y no de un fin en sí misma.

Un segundo modo de empatía se manifiesta en un esfuerzo continuo por estar en *armonía momento-a-momento* con lo que el cliente está comunicando. A este tipo de “proceso empático” se le ha llamado *armonía empática* (Orlinsky, Grawe y Parks, 1994; Bohart y Greenberg, 1997). Los terapeutas de la terapia centrada en el cliente y los experienciales enfatizan más este tipo de empatía. Según éste, las respuestas empáticas sirven para mucho más que para comunicar la comprensión del terapeuta de los sentimientos o mensaje del cliente simplemente, ya que pueden utilizarse también para profundizar y llevar más allá la propia exploración del cliente (Gendlin, 1968; Greenberg y Elliot, 1997; Watson et al., 2002), un proceso de exploración que produciría por sí mismo el cambio terapéutico.

Finalmente, se propone un tercer modo de empatía, la *empatía personal* (Bohart y Greenberg, 1997), a la que también llaman “comprensión próxima a la experiencia del mundo del cliente”, o “background empathy”. Este abordaje de la empatía consiste en el esfuerzo sostenido por entender la experiencia del cliente, tanto su experiencia histórica como la que se da en el presente, ya que ambas conforman el background de su experiencia actual. La cuestión básica que se plantea es, ¿cómo le han llevado las experiencias del cliente a ver/ sentir/ pensar y actuar del modo como lo hace? Este tipo de comprensión empática es la que más enfatizan los terapeutas psicodinámicos (Bohart y Greenberg, 1997). Sin embargo, tal como puntualizan estos mismos autores, conviene subrayar que el rapport empático, la

armonía empática, y la empatía personal no son mutuamente excluyentes, y que las diferencias son más bien una cuestión de énfasis.

Por otra parte, como apuntábamos anteriormente, la empatía había sido vista también como un rasgo o una habilidad de respuesta. En esta línea de investigación sobre la empatía destacan las aportaciones de autores como Truax y Carkhuff (1967), con sus escalas sobre Exactitud de la empatía para la formación de terapeutas. Estos autores entienden la empatía como un proceso de identificación de “llegar a ser” la experiencia del cliente (Mahrer y Fairweather, 1993). Como un proceso hermenéutico que ayuda a los clientes a deconstruir la experiencia, así como un medio de facilitar la regulación del afecto (Watson et al., 2002). Esta forma de aplicar y entender la empatía ha sido desarrollada e investigada más dentro del contexto de la terapia centrada en la persona.

Quizás la conceptualización más práctica, que es la que ha servido para construir el instrumento de evaluación más utilizado para medir la empatía, es la definición operacional que establece Barrett-Lennard (1981, 1986). Dicho autor se basa en tres perspectivas diferentes, que conforman quienes participan en el proceso relacional empático:

- La empatía que experimenta el terapeuta (“resonancia empática”),
- La empatía que ve el observador/investigador (“empatía expresada”), y
- La que el cliente experimenta (“empatía percibida”).

La habilidad empática y la actitud empática

Según Madrid (2005, 2014), Carl Rogers fue el primero que se atrevió a presentar, de un modo explícito, la existencia de un núcleo de condiciones necesarias y suficientes para una terapia eficaz. Dicho autor plantea esta idea como la “ecuación terapéutica de Carl Rogers”, y la sintetiza de la siguiente manera: $CT = (E + API + Cg.)$.

En donde:

CT = (Cambio Terapéutico)

E = (Empatía)

API = (Aceptación Positiva Incondicional)

Cg. = (Congruencia)

Dice además Madrid (2005, 2014), que “El encuentro terapéutico se configura, principalmente, a través de dos clases de recursos: la actitud facilitadora, y la articulación técnica de los elementos instrumentales que estructuran el encuentro terapéutico”. Respecto a esto mismo, Besora (1989), explica cómo Rogers y sus seguidores han estado más interesados o centrados en lo que tiene que ver con la “disposición personal” respecto a la empatía, mientras que otros autores como Carkhuff o Egan han privilegiado la “comunicación empática”. “A fin de cuentas, el enfoque centrado en la persona tiene que ver con actitudes más que con un conjunto de conductas”, Capó (2004).

Besora (1989), trata de matizar que la “actitud empática, y la comunicación de la misma” son dos cosas diferentes. Diferencia entre una cualidad interior cuando se refiere a la actitud empática, y habilidades o destrezas interpersonales cuando se refiere a la comunicación empática. Así mismo, menciona, cómo el mismo Rogers llegó a considerar al reflejo del sentimiento (una de sus herramientas fundamentales), como un “instrumento”, al

servicio de la comunicación de la actitud empática, ya que para poder operacionalizarlas, las actitudes tienen que encarnarse en conductas concretas. Haciendo hincapié en el argumento anterior, Gondra (1981), explica cómo Rogers, enfatiza la actitud empática y llega incluso a considerar las técnicas como irrelevantes y hasta perjudiciales. En particular, cuando contribuyen por ejemplo a distraer la atención del terapeuta, de la relación con el cliente. Tratando de crear un clima de libertad y de seguridad, Rogers había privilegiado en momentos anteriores el “reflejo del sentimiento”, como ya se mencionó. Sin embargo, también puntualizó después, que esta técnica por sí sola no era suficiente para conocer el marco de referencia de la persona.

Según Gondra, para entender la actitud empática, es necesario considerarla desde una perspectiva cognitiva y una emocional. Desde la habilidad de comprender intelectualmente las ideas o sentimientos del otro, y sentir las emociones del otro, ya sea por contagio emocional, o por un proceso de identificación inconsciente. Sin embargo, portaciones posteriores como las de Marroquín (2002), indican que no debería presentarse una discrepancia entre la actitud y la habilidad técnica para el desarrollo de la empatía, sino que, más bien, estos dos aspectos deberán tender hacia una adecuada integración.

El entrenamiento de la empatía

Si la empatía se puede adquirir o no, ha sido motivo de debate por largos años. Según Reyes y Benítez (1990), en el contexto de la terapia centrada en el cliente, la empatía es una cualidad profundamente enraizada en la estructura de la personalidad que se puede aumentar mediante su práctica consciente. A lo que añaden, *“esta actitud requiere de quien la ejerza, un reconocimiento del otro... como alguien único y diferente. El otro es alguien a quien se necesita conocer desde su marco de referencia. La empatía, entonces, requeriría el desarrollo de conductas específicas que hagan posible transmitir en la acción”*... ese reconocimiento.

En este mismo sentido, y extrapolando las características expuestas en el párrafo anterior al terreno del parenting, lo que se pretendería es que las madres y padres reconozcan a sus hijos como únicos y diferentes, e intenten conocerles desde su marco de referencia. También convendría aludir a la definición de Truax, quien plantea que la empatía: “es una sensibilidad hacia el flujo de sentimientos del cliente y la facilidad verbal para comunicar la comprensión alcanzada en un lenguaje acorde con dicho flujo” a la que denomina Agudeza Empática (Reyes y Benítez, 1990). Sobre este último aspecto, Agudeza empática, dicen Reyes y Benítez, que sí puede haber entrenamiento mediante el método Didáctico-Experiencial, que es el que se ha mostrado más efectivo según afirman las investigaciones. Con dicho método se han demostrado “cambios significativos en los niveles de respuestas comprensivas de los sujetos entrenados... Lo que permite aseverar que la empatía es una variable susceptible de desarrollar mediante entrenamiento” (Reyes y Benítez, 1990).

Todo estas aportaciones, más los trabajos llevados a cabo por Rogers (1951, 1957a), o los llevados a cabo posteriormente por Reyes y Benítez (1990), u otros autores (Egan, 1998, 2002; Gordon, 1970a, 2006a; Carkhuff, 1969, 1972, 1979, 2009), nos permiten concluir que la empatía es entrenable. A lo que nosotros añadiríamos que, en el contexto del parenting, resulta una condición necesaria por parte de las madres y padres, para el adecuado desarrollo emocional de los niños.

Reyes y Benítez (1990, p. 4), aportan su propia descripción del método Didáctico Experiencial utilizado en sus investigaciones sobre el entrenamiento de la empatía: “se

denomina entrenamiento a la práctica programada y repetitiva de actividades cuyo propósito es lograr habilidades con un determinado nivel de eficiencia. En un sentido más específico los entrenamientos implican la conjunción entre un programa de contenidos y una determinada forma de supervisión de dicho programa”. Desde este “entrenamiento experiencial”, se aplica un plan general de trabajo, sin mucha especificación, junto con una supervisión experiencial, en donde la base del aprendizaje reside en la experiencia empática de los entrenados. Esta forma de entrenamiento busca crear un clima de libertad que permita la auto-dirección y el descubrimiento de lo que se desea aprender (Reyes y Benítez, 1990). Por otra parte se entiende como entrenamiento didáctico, la conjunción de un programa de contenidos predeterminados, en una secuencia más o menos organizada y con una supervisión orientada al logro específico de la habilidad deseada. Respecto al mencionado método Didáctico – Experiencial, Reyes y Benítez (1990, p. 4), se refieren a él como “un entrenamiento que implica un trabajo de ejercitación sistemática, con contenidos específicos, con un orden de complejidad creciente, y apoyado por una forma particular de supervisión”.

Las modalidades de entrenamiento difieren en el grado de estructuración de los programas, por un lado, y en el nivel de directividad que ejercen los supervisores, por otro.

La medición de la empatía

Según Madrid (2005), la aportación que Rogers hizo de “las condiciones necesarias y suficientes” para el cambio terapéutico, repercutió de maneras muy diversas sobre los profesionales de diferentes materias. Resalta además, varios efectos positivos de los planteamientos rogerianos, de los cuales destacamos tres por considerarlos los más útiles para este apartado:

- Estimuló a muchos autores a perfilar y a definir operacionalmente esas condiciones (empatía, aceptación positiva incondicional y congruencia), lo que permitió un análisis más objetivo de las mismas.
- Fomentó la elaboración de escalas de medición y entrenamiento de esas condiciones, lo que permitió poder valorar el nivel de funcionamiento que el terapeuta alcanza en las diferentes actitudes, así como poder hacer pronósticos más ajustados y evaluar los resultados terapéuticos conseguidos.
- Estimuló la creación de programas sistemáticos de formación para terapeutas, basados en esas condiciones centrales.

Respecto del punto dos, “las escalas más conocidas son las de R. Carkhuff, publicadas entre 1966 y 1969, sobre la base de las escalas anteriores de Truax, que Carkhuff uniformó, sistematizó y extendió a otras variables” (Madrid, 2005). En la siguiente tabla, se presentan algunas otras de las principales herramientas de medida de la empatía y sus características centrales.

Tabla 5: Escalas de empatía (Fernández-Pinto, López- Pérez, y Márquez, 2008)

Nombre de la escala y autor	Consistencia interna	Nº ítems	Nº Subescalas	N	Validación
Visión cognitiva <i>Dymond Rating Test of Insight and Empathy</i> Dymond (1949)	.82	24	2	80	TAT WAIS

Visión cognitiva	<i>Hogan Empathy Scale (EM)</i> Hogan (1969)	.94	64	3	211	MMPI Escalas de personalidad
Visión afectiva	<i>Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE)</i> Mehrabian y Epstein (1972)	.84	33	8	202	Deseabilidad social, tendencia a la afiliación y agresión
Visión afectiva	<i>Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)</i> Mehrabian (1997a)	.87	30	-	-	Agresión
Visión afectiva	<i>Measure of Emotional Empathy</i> Caruso y Mayer (1998)	.88	30	6	93	QMEE
Visión integradora	<i>Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)</i> Davis (1980) y Pérez-Albéniz et al. (2003)	.70 .78	28	4	4755	QMEE EM
Visión integradora	<i>Empathy Quotient (EQ)</i> Baron-Cohen y Weelbright (2004)	.85	28	3	362	Deseabilidad social, Inteligencia emocional
Visión integradora	<i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)</i> López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008)	.86	33	4	380	QMEE, IRI, Agresión, Personalidad y Red social
Escala situacional	<i>Escala de Empatía e Identificación con los personajes</i> Iguartua y Páez (1998)	.89	17	7	64	Agresión e impacto afectivo

Como puede apreciarse, existen diferentes instrumentos para la medición de la empatía. Aquí nos vamos a centrar en el Barrett-Lennard Relational Inventory, por ser él que más aceptación recibe, porque es un cuestionario diseñado para evaluar las relaciones interpersonales, y porque contiene una sub-escala para medir la comprensión empática. En este estudio, hemos utilizado esta sub-escala, para que madres y padres hicieran su auto-informe sobre la Comprensión empática que ellas y ellos creían estar manifestando hacia sus hijos.

Escala de Comprensión Empática de Barrett-Lennard

La importancia de la calidad de la relación interpersonal como detonante para lograr el cambio en las personas, ha sido extensamente investigada y contrastada por diversos autores, especialmente Carl Rogers (Celis, 2011). El tipo de relación que establece un terapeuta, un profesor, una madre o un padre, o un simple amigo o compañero de trabajo, puede constituir un elemento facilitador para que las relaciones entre las personas funcionen de un modo más saludable. Este hecho ha sido especialmente investigado en las relaciones madres/padres e hijos/as (Gordon, 1970a), en el caso del alumno con su profesor (D'Augelli, 1977), en el de cliente y terapeuta (Rogers et al., 1978), y en el del subordinado-líder (Gordon y García, 1980), entre otros casos.

Tomando como base las “*condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico*”, enunciadas por Rogers (1951), Barrett-Lennard desarrolló en 1962, un Inventario para evaluar dichas condiciones a través de las Relaciones Interpersonales (Barrett-Lennard, 1962). En sus inicios, Barrett-Lennard diseñó la prueba para ser utilizada en la relación terapeuta-cliente. Sin embargo, pronto surgieron otros estudios en donde se utilizó para investigar sobre otro tipo de relaciones (ej. Epstein y Jackson, 1978; Devets, Benton, y Bradley, 1996). El mismo Barrett-Lennard, en un estudio sobre confiabilidad test-retest de la prueba, solicitó a los sujetos que la respondieran en base en una relación cercana y de larga duración, y en otro en base a compañeras de curso. Estos y otros estudios posteriores, arrojaron conclusiones favorables respecto a la validez y confiabilidad de la prueba (Celis, 2011).

La Escala sobre Comprensión empática de dicho cuestionario (Celis, 2011), se conoce como el grado en el cual una persona es consciente de lo que le ocurre internamente a la otra persona en ese momento. Cualitativamente, es un intento activo por conocer enteramente lo que otra persona vivencia en ese momento. Un esfuerzo por captar su comunicación y el significado de ésta; por traducir sus palabras y señales en significados experienciales que coincidan, al menos, con aquellos aspectos que le son más importantes en ese momento. Consiste en percibir lo que está implícito en lo que el otro vivencia acerca de su experiencia interna, lo que está detrás de lo que comunica explícitamente, pero teniendo siempre presente que ese vivenciar se origina y proviene del otro. El inventario cuenta con ejemplares para el terapeuta, o emisor de la comprensión empática, y para el cliente, o receptor de la comprensión empática.

4.3. Comunicación empática

La empatía correcta supone algo más que la habilidad del terapeuta para sentir el mundo privado del cliente o paciente, como si fuera suyo propio. Supone también algo más que su habilidad para saber lo que aquél quiere decir. El proceso de empatía completo, comprende además de la sensibilidad y comprensión del terapeuta hacia los sentimientos

presentes, su facilidad verbal para comunicar dicha comprensión en un lenguaje adecuado (Truax y Carkhuff, 1967).

Según Madrid (2005), “*Se dan frecuentemente, ciertas imprecisiones terminológicas al tratar ciertos aspectos relacionados con la empatía*”, por lo que propone clarificar estas imprecisiones, de la siguiente manera:

- El término empatía, hace alusión a la captación del mundo íntimo de la otra persona desde su marco de referencia, pero no aclara el tema de la comunicación de esa comprensión, para verificar si es correcta.
- La ayuda empática requiere complementariamente, dos elementos. **Captar** el mundo de la otra persona, por un lado. **Expresar** lo que se ha captado adecuadamente, por otro. No puede darse el uno sin el otro, ni cumplirían su función terapéutica de forma aislada.

Para evitar las imprecisiones que pueden desprenderse al utilizar el término empatía, en las relaciones que cumplen una función terapéutica o de ayuda, Madrid (2005, 2014), plantea que sería más exacto utilizar el término **comunicación empática**.

La comunicación empática, continúa Madrid, sería entonces el resultado de la conjunción de dos elementos necesarios para que la ayuda sea efectiva:

- “*La capacidad de captar el mundo íntimo de la otra persona, desde su marco de referencia*”.
- *La capacidad de expresar lo que se ha captado empáticamente en un lenguaje adecuado a la situación y a las características del otro*”.

Podría definirse entonces, la comunicación empática como: *la capacidad del Receptor de captar el mundo íntimo del Emisor desde su marco de referencia y, de expresárselo en un lenguaje adecuado para él.*

- La capacidad de captar, implica la inmersión dentro del mundo íntimo del otro, para comprender su modo de pensar y de sentir. Esta cualidad se concreta en la destreza de la escucha empática.
- La capacidad de expresar, hace referencia a la destreza de *comunicar*, adecuadamente, lo que se ha captado del mundo del otro. De forma tal que pueda verificarse lo acertado de tal comprensión.

Para clarificar de mejor manera estos dos elementos, vamos a profundizar en ellos mediante los apartados:

- Escuchar empáticamente
- Expresar empáticamente

Escuchar empáticamente

Sin lugar a dudas, la escucha es una destreza y, tal como apunta (Carkhuff, 1979), se trata de una destreza compleja. Para dominarla, se requieren dedicación, madurez, y entrenamiento. Rogers, descubrió que el simple hecho de escuchar a sus clientes, era una importante manera de ser útil y ayudar. Él mismo cuenta que cuando tenía alguna duda sobre el modo como debía actuar, se limitaba simplemente a escuchar, porque había descubierto que

escuchar a alguien le ponía en contacto con la persona, y enriquecía su vida. “A través de la escucha he aprendido todo lo que sé sobre los individuos, la personalidad y las relaciones interpersonales” (Rogers, 1980). Por otra parte, el término destreza hace alusión a ciertas conductas específicas que deben realizarse. Las destrezas o competencias, significan el grado de ejecución de una determinada conducta, que ha sido especificada según sus distintos componentes y con arreglo a ciertos criterios, que pueden ser muy diversos (Madrid, 2005, 2014). Al mismo tiempo, continúa diciendo Madrid, la escucha es una destreza humilde y de apariencia modesta. Quizás esta es una de las razones por las que costó tanto esfuerzo a Rogers, reivindicar su importancia.

Mediante la integración de los elementos ya indicados, podría definirse la escucha empática como “la destreza interpersonal a través de la cual se expresa al interlocutor la aceptación de su persona y el deseo de comprender su mundo íntimo, a través, principalmente, de observar sus conductas y de atender sus mensajes verbales y no verbales” (Madrid, 2005, 2014). La destreza de la escucha, propuesta en esta definición, incluye 5 conductas básicas:

- Observar atentamente el lenguaje no verbal.
- Contrastar el lenguaje verbal con el no verbal, para comprobar el grado de congruencia entre ambos.
- Comprender correctamente los contenidos del lenguaje verbal.
- Manifestar comportamientos de atención y acogida.
- Utilizar expresiones verbales que confirmen que se está escuchando atentamente, y que muestren apoyo. Se pueden distinguir dos clases de expresiones verbales de confirmación de escucha: Expresiones breves de apoyo (“*comprendo...*”, “*ya...*”, “*ciertamente...*”, “*claro*”, “*sí*”, “*mm-humm*”, “*ajá*”, etc.); y estímulos que fomenten la comunicación (*Parece que esto es muy importante para ti...Deseo ayudarte, pero no veo claro qué esperas de mí...Me imagino que al sentirte tan angustiado habrán pasado muchas cosas por tu cabeza...Si deseas hablar sobre esto yo estoy dispuesto a escucharte.*) (Madrid, 2005)

Escuchar las emociones

El mundo emocional constituye el contenido más rico y más personal de cuanta información puede transmitir el Emisor de sí mismo. Puede decirse que el *sentimiento* representa la reacción más íntima y peculiar del Emisor en su encuentro consigo mismo, con los demás y con su mundo. Para nuestro interlocutor, dice Carkhuff (1979), los sentimientos inmediatos son el corazón, lo central respecto de cómo él experimenta su mundo.

Para bien o para mal, los sentimientos humanos son tal vez la característica más básica de la experiencia humana. Los suscita aquello que nosotros hacemos y lo que otros nos hacen. Quedan reflejados por lo que hacemos y pensamos. Condicionan el modo cómo actuamos hacia otros y cómo nos tratamos a nosotros mismos (Madrid, 2005)

Los sentimientos son la expresión más representativa y original del propio yo, por eso resulta tan amenazante expresarlos clara y abiertamente. Frecuentemente, se presentan enmascarados detrás de *ideas*, de descripción de *acontecimientos* o de *comportamientos* propios o ajenos. Pero, es necesario mirar *más adentro* para descubrir el fondo más profundo del mundo emocional del Emisor (Carkhuff, 1979).

Escuchar las explicaciones

El Emisor no sólo expresa sentimientos, también incluye en su comunicación (y a veces, únicamente), elementos de diversa naturaleza que impactan su vida y su mundo emocional, aunque no siempre se hagan referencia explícita a ellos. La escucha del Receptor debe dirigirse también a todos estos elementos, procurando detectar las conexiones que puedan tener con su mundo emocional. La diversidad del material informativo que puede ofrecer el Emisor en su comunicación, según Madrid (2005), se puede agrupar en torno a tres clases:

- Descripción de circunstancias externas. Muchas veces el Emisor se centra principalmente en hablar sobre ciertas *circunstancias* de su vida, o sobre los *comportamientos* que los demás tienen hacia él, sin indicar las consecuencias personales que estos tienen para él, o los sentimientos que le suscitan.
- Explicación de comportamientos personales. En otras ocasiones, la comunicación del Emisor hace referencia a sus *comportamientos* externos, pero silencian los sentimientos que los acompañan.
- En otras ocasiones, el nivel de comunicación del Emisor es de mejor calidad y presenta los *contenidos explicativos* como una explicación racional de sus reacciones emocionales. Establece una *conexión lógico-causal* entre las cosas que le suceden, lo que él piensa y sus comportamientos o sentimientos. Los datos que ofrece son una explicación o justificación del mundo de sus sentimientos, tal como él vive la situación.

Escuchar la demanda

Otro elemento esencial en toda relación interpersonal (Madrid, 2005, 20014), es el factor que aquí llamamos *demanda* que representa el “*para qué*” de la comunicación. Se puede decir que la demanda es la motivación última que mueve al Emisor a comunicarse aquí y ahora con esa persona determinada. En efecto, quien entra en interacción con alguien es por algo, en el fondo *siempre pide o espera algo* del interlocutor aunque, frecuentemente, no lo verbalice con claridad.

La dimensión interrelativa de la “*demanda*” puede pasar, fácilmente, desapercibida por el Receptor, si no se le presta una especial atención, porque frecuentemente no se formula explícitamente. Sin embargo, resulta fundamental captarla en profundidad, porque ofrece la clave para comprender qué es lo que hay debajo de lo que se expresa.

Responder empáticamente

Las respuestas empáticas, siguiendo a Carkhuff (1979), pueden clasificarse en función del elemento principal de la comunicación del Emisor en que el Receptor ha focalizado su escucha. De este modo se pueden elaborar tres tipos de respuestas diferentes:

- Respuestas que recogen el contenido explicativo: deben entenderse como un resumen de los puntos claves manifestados por el Emisor, parafraseados con las propias palabras del Receptor
- Respuestas que recogen el sentimiento: la expresión verbal del Receptor refleja los sentimientos y la vivencia personal del Emisor.

- Respuestas intercambiables: Las *respuestas intercambiables* expresan en una frase los contenidos emocionales y explicativos más importantes que ha comunicado el Emisor

Para que el Emisor *se sienta comprendido*, no es suficiente con que el Receptor escuche atentamente, ni siquiera basta con que comprenda realmente al Emisor o que diga que le comprende. Más bien es necesario que el Emisor *tenga pruebas* a su alcance que le indiquen que el Receptor sí le ha comprendido realmente. Este objetivo sólo se puede alcanzar con las *respuestas empáticas* si adoptan una forma tentativa (Madrid, 2005, 20014).

Formular la *respuesta empática de forma tentativa* permite que el Emisor escuche la traducción que el Receptor ha hecho de su mensaje y tenga la oportunidad de **confirmarla**, si le parece correcta (“*Sí, exactamente eso es lo que me pasa; eso es lo que quise decir*”); de **corregirla**, si no se siente comprendido (“*No es eso propiamente lo que yo quise decir; lo que yo quiero decir es...*”); o de **matizarla**, si se siente comprendido sólo en parte (“*Bueno, sí temo el rechazo de las mujeres, pero sólo si tienen estudios superiores*”). El emisor puede comprender la *respuesta empática* de forma más adecuada también si se le ofrece bajo la forma de una *paráfrasis*, en la que se recogen los contenidos más significativos que este ha comunicado. Para llevar a cabo una buena *paráfrasis* hace falta tener una buena comprensión de los contenidos y seleccionar adecuadamente la expresión verbal que los comuniquen. *La paráfrasis es una reformulación personal que hace el Receptor, de los contenidos principales que ha comunicado el Emisor, pero expresado con palabras propias del Receptor* (Madrid, 2005).

La *reformulación* hecha por el Receptor no puede, ni debe, pretender reflejar al cien por cien todos los matices de la expresión del Emisor, ya que esto no es posible ni deseable. Según Madrid, esta idea se puede resumir diciendo que la “*respuesta empática* quiere ser la *expresión correcta del mundo interno de la otra persona, visto desde su marco de referencia, y formulada en un lenguaje adecuado a la situación y a las características personales del Emisor*”. Lo único que se pretende con la respuesta empática es expresar al Emisor lo que se ha comprendido de su mundo a través de la escucha empática expresándole aceptación y cercanía sin añadir ideas, juicios, sugerencias o valoraciones de la propia cosecha.

4.4. La comunicación empática y el parenting

Watzlawick, Beavin, y Jackson (1971), afirman que cerca del 80% de todos los contenidos relativos a las interacciones entre las personas, se refieren al contenido relacional, mientras que el contenido no relacional, supone el 20% restante. O dicho de otro modo y en palabras de Danziger, Ramírez, y Moreno (1982), un mensaje verbal siempre incluye una comunicación acerca de la relación existente entre los implicados en dicha comunicación. Estos datos, permiten ir más allá de los objetivos estrictamente informativos que suelen mencionarse en la comunicación, y plantearnos un estudio más profundo de la misma, a partir de la valoración que hacen los interlocutores sobre la relación que existe entre ellos y los sentimientos que esto produce, cuando se desarrolla una interacción.

A este respecto, Celis (2011) afirma que la relación influye en la comunicación, tanto como la comunicación influye en la relación. Si nos centramos ya en las relaciones filio-parentales, la ignorancia de estos aspectos, así como de su influencia mutua, podría explicar, según Ginott et al. (2005), cómo la mayoría de los padres no se dan cuenta de que es inútil intentar convencer a los hijos de que sus quejas son injustificadas, o de que sus percepciones son erróneas. También cómo esto solo lleva a discusiones y enfados que parecen imposibles de resolver. Ginott et al., lo ejemplifican con el siguiente caso, “*un observador interesado,*

oyendo por casualidad una conversación entre un padre y su hijo, notará con sorpresa lo poco que se escuchan. La conversación suena a dos monólogos, uno que consiste en críticas en instrucciones, y el otro en negaciones y súplicas. La tragedia de tal “comunicación” estriba no en la falta de amor, sino en la falta de respeto; no en la falta de inteligencia, sino en la falta de habilidad” (Ginott et al, 2005, p. 12). “Cuando los niños son presa de emociones fuertes, no pueden escuchar a nadie. Quieren que comprendamos lo que les está pasando por dentro, lo que ellos están sintiendo en ese momento en particular. Hay que ocuparse de los sentimientos, antes que intentar mejorar la conducta” (Ginott et al., 2005, p. 14)

Así, cuando un niño cuenta o pregunta algo sobre un suceso, a menudo es mejor responder, no al suceso, sino a la relación implicada, porque eso es realmente lo que el niño necesita o está esperando que los padres hagan. Con frecuencia es mejor responder según el tono de las emociones, en vez de intentar determinar los hechos, o verificar los incidentes. Para los niños es un consuelo profundo, descubrir que sus sentimientos son vistos, respetados, comprendidos por sus padres, y que, por tanto, forman una parte normal de la experiencia humana. Los niños tienen un doble sentimiento hacia los padres, y las figuras de autoridad, nos quieren y a la vez se molestan con nosotros.

Sin embargo, “...los padres encuentran difícil aceptar la ambivalencia como norma de la vida. No les gusta en ellos mismos y no pueden tolerarlo en sus hijos. Creen que hay algo inherentemente malo en sentir de dos maneras diferentes acerca de las personas, especialmente sobre los miembros de la familia... Requiere una gran sabiduría comprender que todos los sentimientos son legítimos: el positivo, el negativo, y el ambivalente... Solo se puede condenar o premiar una conducta: los sentimientos ni pueden ni deben ser juzgados... Reflejar las emociones: reflejar los sentimientos de los niños les ayuda a entender lo que sienten” (Ginott et al., 2005).

4.5. Nuestra experiencia con la comunicación empática

Al igual que con el modelo PET de Gordon, mi experiencia con la escucha empática deriva de mi actividad en el Teléfono de la Esperanza, esta vez, principalmente a través del “Seminario: Relación de Ayuda”.

Este seminario, elaborado a partir de las aportaciones de Rogers, y otros autores que continuaron trabajando y ampliando sus planteamientos, como Carkhuff, Egan, o Watzlawick, se centra especialmente, en la comunicación empática y sus componentes. El seminario constituye una parte del programa de formación para voluntarios de la institución, y su objetivo es entrenar a los participantes, en habilidades de escucha empática, que faciliten una adecuada atención a los usuarios. Este seminario se apoya entre otras ideas, en la afirmación de autores como Rogers (1957a), Egan (1998, 2002), Carkhuff (1979, 2009), y otros, acerca de que la empatía es una destreza, y que por tanto, se puede desarrollar a través del entrenamiento de las habilidades de escucha empática. Estas habilidades se entrenan, a través del desarrollo de dos destrezas, para conseguir que la escucha sea verdaderamente empática: la destreza de escuchar y la destreza de responder.

Desde mi punto de vista, una de las principales fortalezas de este seminario, tiene que ver con el énfasis en conseguir que sus integrantes logren una buena identificación de los sentimientos, ya que se consideran como el elemento fundamental a tener en cuenta, para que la persona que busca ayuda en el Teléfono de la Esperanza, se sienta realmente ayudada. Por supuesto, para conseguir esto, el alumno del Seminario Relación de Ayuda, debe practicar la

identificación de sus propios sentimientos, especialmente aquellos que surgen en momentos difíciles o de conflicto. Entre otras razones, para que aprenda a canalizarlos adecuadamente, y no interfieran cuando esté realizando su trabajo como voluntario de la institución. Durante mi paso como alumno por este seminario, me impresionó particularmente, cómo la mayor parte del tiempo, cuando no tenemos entrenamiento, e intentamos escuchar a otra persona, escuchamos más lo que decimos o pensamos nosotros mismos, que lo que nos cuenta nuestro interlocutor. Especialmente, si lo que nos cuenta tiene un significado personal importante para nosotros. Cuando esto ocurre, la tendencia del receptor es, distraerse, o interrumpir al emisor, lo cual es letal para la escucha empática.

Otro de los aspectos que también se trabaja con especial cuidado en este seminario, es que cuando hacemos una valoración negativa (o juicio), de lo que nos cuenta el emisor, tendemos a generar sentimientos negativos, que repercuten también en la calidad de la escucha, igualmente de manera negativa. Una de las explicaciones que se da a este fenómeno, es que intentamos quitarnos de encima, esos sentimientos negativos, y para ello, recurrimos a interrumpir al emisor, intentando solucionar sus problemas, dándole consejos, o minimizando lo que le está pasando.

También se insiste mucho, en la inadecuación de un comportamiento que coloquialmente se considera recomendable en situaciones de sufrimiento, como las que se atienden en el Teléfono de la Esperanza, y es la tendencia a dar consejos. Desde el punto de vista de este seminario, cuando se dan consejos, se asume una postura directiva y a veces paternalista con el interlocutor, que dificulta el que se le pueda ayudar realmente. Esto para mí, fue muy revelador, ya que con frecuencia, las personas acuden al psicólogo en busca de consejo, situación que hoy creo puede distorsionar la promoción de la autonomía de los usuarios.

Además, en este seminario se trabaja también en profundidad, la destreza de dar retroalimentación al interlocutor, ya que se la considera un elemento fundamental para poder contrastar si lo que el oyente cree escuchar, es lo que el hablante realmente intenta transmitir en su mensaje. A lo que habría que añadir que, cuando se da retroalimentación al emisor de un mensaje, es más probable que éste perciba la comunicación como empática. Esta destreza de dar retroalimentación, resultó ser muy clarificadora en mi experiencia formativa, porque sirve para dar señales claras al interlocutor, de que se le está prestando atención, y de que se tiene interés real en llegar a comprender lo que dice, y sobre todo, cómo se está sintiendo.

4.6. El parenting empático en acción

Según lo exponen las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema (Brooks, 1999; Bornstein, 2002; Moreno, Klute, y Robinson, 2008; Farrant, et al., 2012; Soucie et al., 2012), las relaciones entre parenting y empatía han sido múltiples y variadas. Muchos han sido también los autores que han escrito ampliamente acerca de la importancia de la empatía en el proceso del parenting: para el desarrollo de las emociones, para contribuir a la socialización de los niños, para el fomento de la empatía en los menores, para la prevención de conductas violentas y el abuso a menores, entre otras. (Gottman y DeClaire, 1997; Brooks, 1999; Ginott et al., 2005)

No obstante, siendo un tema de una importancia reconocida para entender y mejorar las relaciones entre madres y padres y sus hijos, el abordaje del mismo resulta complejo, ya que, como mencionamos anteriormente, existen varios enfoques y formas distintas de

entender tanto la empatía, como el parenting. En nuestro caso, nos centraremos en los planteamientos que están más directamente relacionados con nuestra forma de entender ambos conceptos, y con el enfoque que tiene esta investigación. Es decir, nos focalizaremos en el parenting como un “proceso relacional”, y en la empatía como la “materialización de las habilidades de comunicación empática”.

En síntesis, entenderemos tal como lo plantea Madrid (2005), que la empatía es la “habilidad para ver la situación, desde el marco de referencia de la otra persona”. Aplicado a las relaciones parentales, esto implicaría que nuestra intervención tratara de que las madres y padres desarrollen, como producto de un esfuerzo constante dentro del proceso del parenting, la habilidad de ver el mundo desde el marco de referencia de sus hijos. Por poner un ejemplo relacionándolo con los estilos de parenting, diríamos que en el caso de un estilo de parenting autoritario, donde está demostrado que hay menos espacio para la empatía, se intentaría cambiar la actitud de madres y padres, acerca de que el hijo o hija adopte el “marco de referencia de los padres”. Es decir, que aprenda a ver lo que sucede como lo ven sus padres. Por el contrario, en el estilo autoritativo, en donde se fomenta la empatía de una manera más activa, madres y padres, estarían mucho más dispuestos a tratar de entender el marco de referencia desde el que sienten y se comportan sus hijos.

El desarrollo de esta habilidad, implicaría por tanto un esfuerzo consciente, por parte de las madres y padres, para poder entender, en primera instancia, los sentimientos de sus hijos, y después, actuar congruentemente, con la comprensión de dichos sentimientos. Para Brooks (1999), Ginott et al. (2005), o Gordon (2006a), resulta fundamental en primer lugar, que ese esfuerzo que se requiere por parte de madres y padres, se centre en un trabajo constante para conseguir la comprensión de sus propios sentimientos, ya que esto facilitará posteriormente, la comprensión de los sentimientos de sus hijos. Según también otros autores, como Greenberg, Rice y Elliott, 1996; Greenberg y Elliott, 1997; Greenberg, 2000; Greenberg y Paivio, 2000; y Goleman (1996, 2012), para poder comprender nuestros propios sentimientos, es necesario lograr primero, la identificación de los mismos. Sin embargo, por lo general, y cómo hemos podido constatar en nuestra propia práctica, muchas madres y padres no son conscientes de sus propios sentimientos, ni de la relación que estos tienen con su comportamiento. Lamentablemente, este desconocimiento, lleva con frecuencia, a que las madres y padres actúen con sus hijos, de una manera incongruente, inadecuada e ineficaz, sin ser conscientes de ello. Y por supuesto, dificulta el que puedan ayudar a los hijos a identificar y comprender sus propios sentimientos. Las emociones, desde esta perspectiva, pueden entenderse como una guía (Greenberg, 2000), necesaria para poder ponerse en el lugar de los hijos. Por su parte, Goleman (2012), llama a este proceso, conciencia de un mismo y la define como “la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuando más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás”.

Asimismo, y en segundo lugar respecto de la empatía, entendemos que “ver la situación desde el marco de referencia de la otra persona”, no es suficiente para la materialización de la “relación empática”. En el caso de las relaciones entre madres/padres, e hijas/hijos, no es suficiente para el “parenting empático”, ya que, como dijimos se trata de un “proceso de interacciones”. Es aquí donde aparecen y cobran mayor importancia, las habilidades de comunicación empática, tal como detallaremos con mayor amplitud en el capítulo cinco. En este mismo sentido, Goleman destaca la importancia que tiene el desarrollo del parenting empático, al explicar cómo se fundamenta este proceso relacional en la

comprensión de señales no verbales como la expresión facial, los movimientos del cuerpo, la cualidad de la voz, y otros. Aprender a percibir, a estar atentos a estas señales o micro-marcadores relacionales que acompañan al lenguaje verbal, constituye una fuente de entrenamiento para madres y padres, mediante la cual pueden practicar la sintonía con las emociones, y/o necesidades de los niños. Esto facilitará la comprensión de los contenidos implícitos del lenguaje verbal de los hijos, acerca de qué emociones y/o necesidades, están detrás de sus palabras y de su comportamiento.

Goleman (1996, 2012), describe también cómo se puede rastrear una predisposición para la empatía desde la más tierna infancia. En investigaciones con niños muy pequeños, se ha podido observar los modos cómo éstos sintonizan con las emociones de otros niños, y cómo responden también a las señales emocionales de sus madres y padres. Todo ello, estaría indicando que el trabajo o no, que hagan madres y padres por empatizar con sus hijos desde la más tierna infancia, estará facilitando o obstaculizando la predisposición biológica de estos para poder empatizar con las demás personas. Esto último lo entienden mejor las madres y padres, cuando se les explica que la empatía empieza con una especie de imitación física de las señales emocionales de las otras personas, lo que al parecer, ayuda a suscitar emociones parecidas, en nosotros mismos. Esto ayuda a entender, los diálogos gestuales y guturales que se dan entre las madres y padres, y sus hijos, cuando estos últimos no han desarrollado aún el lenguaje verbal. Madres y padres imitan y/o inician gestos y sonidos de una forma espontánea a menudo sin ser conscientes de su importancia, lo que desencadena auténticas conversaciones no verbales entre ellos y sus hijos. Algunos ejemplos de ello podemos verlos en *youtube* a modo de hecho curioso y gracioso.

No obstante todo lo anterior, parece que el concepto de “Parenting empático”, no ha sido desarrollado ampliamente a nivel teórico. Si bien algunos autores utilizan la expresión parenting empático, o empatía parental, lo hacen como alusión a una necesidad dentro de las diferentes estrategias a usar por madres y padres para el ejercicio del parenting. Sin embargo, echamos en falta una mayor elaboración de este concepto que, en nuestra opinión, puede servir por sí mismo para comprender mejor y poder profundizar en una parte importante de las relaciones entre madres y padres y sus hijos e hijas. Un concepto que mejor comprendido, puede fundamentar y fortalecer todo el proceso relacional que se da al interior de las familias.

El concepto de parenting empático, desde nuestro punto de vista, y en consonancia con lo aportado por Brooks (1999), Greenberg (2000), o Goleman (1996, 2012), involucra, y más aún, requiere que madres y padres conozcan y profundicen acerca de sus propias emociones. Creemos que este puede haber sido uno de los obstáculos que ha dificultado su desarrollo. El ejercicio de la empatía en la relación con los hijos a hijas, se fundamenta en el hecho de que madres y padres puedan ser coherentes con sus propios sentimientos y necesidades. Esto necesariamente pasa por un esfuerzo profundo y sistemático, para poder entender sus propios contenidos emocionales. Conocer sus propias emociones, será lo que permitirá a madres y padres poder “ponerse en el lugar de sus hijos”, comprender de verdad sus emociones, y ayudarles a solucionar sus problemas.

Ginott et al. (2005), Gordon (2006a, 2006b), Goleman (1996, 2012), Gottman (Gottman y Declaire 1997; Gottman, Katz, y Hooven 1997; Gottman y Silver 2012), Faber y Mazlish (2003, 2006, 2009, 2012, 2013), se refieren a la necesidad de que madres y padres hagan un trabajo personal de autoconocimiento y de desarrollo personal, además del aprendizaje de técnicas específicas como los mensajes yo, para poder “predicar” la empatía

con el ejemplo. Resulta difícil mostrar interés por los sentimientos de tus hijos, si antes no existe un interés y un conocimiento por tus propias emociones. De esta manera, además de adquirir una mayor fortaleza emocional, las madres y padres contarán con una mayor claridad para poder diferenciar, entre lo que sus hijos hacen, y lo que sus hijos sienten. En este sentido, coinciden en subrayar y diferenciar Gottman y Declaire (1997), Ginott et al. (2005), Gordon (2006a), por ejemplo, que “todos los sentimientos son aceptables, pero no todos los comportamientos son aceptables”. Este principio es mucho más fácil de aplicar por madres y padres, cuando ellas y ellos, conocen y comprenden sus propios sentimientos, y utilizan esta información para “dar ejemplo a sus hijas e hijos”, comportándose de manera constructiva y coherente con sus emociones.

El parenting empático, implicaría pues, que a lo largo de todo el proceso de la relación que se da entre madres y padres y sus hijos e hijas, los primeros hayan desarrollado la actitud de intentar mirar el mundo, las situaciones, los problemas, desde el marco de referencia de sus hijas e hijos para facilitar la construcción de una relación positiva e íntima. De acuerdo con los autores humanistas del parenting anteriormente citados, las estrategias de control del comportamiento a través de la autoridad, de los premios y de los castigos, tienden a agotarse rápidamente. Debido, entre otras razones, a que las hijas e hijos crecen y van encontrando otras fuentes de recompensas que no requieren la participación de madres y padres, o van descubriendo maneras de eludir los castigos, de escapar de ellos. En este sentido, lo primordial según estos mismos autores, consiste en fortalecer la relación, en lugar de controlar el comportamiento. Facilitar el que hijos e hijas vean el vínculo con sus madres y padres como una fuente de seguridad y de confianza, a lo cual se puede llegar fomentando el parenting empático.

Aquellas madres y padres interesados en fomentar un parenting empático, recalcan con frecuencia, que es más fácil ser empáticos con los hijos cuando estos se portan bien (Brooks, 1999). Los sentimientos de malestar que se generan en madres y padres cuando sus hijos no se comportan de una manera que ellos desean, hacen que a su vez, sea más difícil sintonizar con los sentimientos de sus hijos, y comprenderlos, y más aún, ayudar a los hijos a resolver dichos sentimientos. Estos hechos, refuerzan la necesidad de que madres y padres puedan gestionar adecuadamente sus propias emociones, que consigan una mayor comprensión de las mismas, ya que esto facilitara una canalización de las emociones que no sea lesiva para sí mismo, ni para sus hijos. Adicionalmente, y redundando en lo anterior, afirma este mismo autor que, resulta difícil estar enfadado y, ser empático al mismo tiempo. Es necesario resolver la ira, para poder comportarse de manera empática, lo contrario, suele estar fuera de las posibilidades de las personas comunes (Goleman, 1996, 2012).

Sin embargo, las madres y padres que han aprendido a conocer y regular o gestionar sus propias emociones, pueden aprovechar los conflictos emocionales con sus hijas o hijos, para favorecer el desarrollo emocional de estos últimos. Por el contrario, una madre o un padre, que no tengan un conocimiento mínimo acerca de sus propias emociones, difícilmente podrá ayudar a sus hijos, con la gestión de las mismas. De acuerdo con Goleman (1996, 2012), los hijos de madres y padres emocionalmente capacitados, se relacionan mejor, presentan menos tensiones, y se muestran mucho más afectuosos, en comparación con los hijos de madres y padres menos capacitados emocionalmente.

4.7. Investigación sobre parenting y empatía

Henry, Sager, y Plunkett (1996), encontraron que los adolescentes que percibían apoyo por parte de sus padres, puntuaron más alto, en medidas de preocupación empática, que aquellos adolescentes que percibían un menor apoyo por parte de sus padres. Según Strayer y Roberts (2004), resulta plausible pensar que los padres más empáticos serán más capaces de leer las señales emocionales de los niños y estarán más motivados para ser sensibles y cálidos. Sin embargo, a pesar de que resulta lógico pensar que estas condiciones facilitan el desarrollo de la empatía en los niños, no obstante, se ha avanzado muy poco en la investigación empírica que permita profundizar sobre ello. En este estudio llevado a cabo por Strayer y Roberts, se hipotetizó que el vínculo entre los padres y la empatía de sus hijos, podía estar mediada también por otros factores. Se encontró que uno de estos factores era el enfado de los niños. Según este mismo estudio, los niños de los padres más empáticos, se mostraban menos coléricos, aunque paradójicamente, la empatía parental también contribuyó a estimular la expresividad emocional de los hijos, y dentro de esa expresividad emocional, también se encontraba la ira.

Da Cunha, de Oliveira, Clark, y Manhães (2006), llevaron a cabo un estudio en donde evaluaron la relación entre las prácticas de parenting y la empatía, en niños que vivían en casa de sus padres, y en otros que vivían en orfanatos. Según da Cunha, las prácticas de parenting tuvieron una influencia directa sobre el desarrollo de la empatía en los niños, y los niños que se criaron en orfanatos obtuvieron una menor puntuación en empatía. Se ha encontrado también evidencia que sugiere que el parenting juega un rol en el desarrollo de la empatía infantil, y en la conducta prosocial. Que el efecto del parenting en la conducta prosocial puede ser mediado por los avances del niño en empatía (Knafo y Plomin, 2006). El estudio llevado a cabo por Psychogiou, Daley, Thompson, y Sonuga-Barke, (2008), afirma que ciertos síntomas psicopatológicos en niños y adultos, estaban asociados con déficit en la empatía y una variable a la que llamaron angustia personal egoísta, por parte de las madres, que son al fin y al cabo las que más se relacionan con sus hijos. Asimismo, un estudio llevado a cabo por Trumpeter, Watson, O'Leary, y Weathington (2008), indican que la empatía parental estaba relacionada con una mayor adaptación y autonomía en estudiantes universitarios, reforzando la teoría de que la empatía parental percibida, está asociada con la salud y el auto-desarrollo.

La importancia de la disponibilidad socio-emocional y de la capacidad de respuesta materna, se pone de relieve en las investigaciones que muestran cómo las respuestas empáticas de los niños a los dos y cuatro años de edad fueron predichas por el grado de disponibilidad socio-emocional materno y la sensibilidad mostrada hacia los niños cuando tenían entre 9 y 15 meses (Kochanska, Forman, y Coy, 1999; Moreno et al., 2008). Schaffer et al. (2009), encontraron datos favorables acerca de que el parenting permisivo contribuía directa e indirectamente a la conducta antisocial, y tenía efectos sobre el desarrollo cognitivo y la empatía emocional de los adolescentes. Otro estudio, llevado a cabo por McGrath y Zook (2011), encontró que un alto control maternal estuvo relacionado con pobre empatía, pero solo en chicas. Asimismo, los resultados de un estudio llevado a cabo por Tong et al. (2012), indican que el grado de interacción entre padres e hijos, la estabilidad a largo plazo de las prácticas de parenting, la actitud parental, y la salud mental de los padres, estuvieron relacionados con el desarrollo de la empatía en los niños.

También, se ha encontrado evidencia de que el desarrollo de las habilidades de la empatía de los niños, se ve influido por las prácticas de crianza de los hijos (Farrant, et al. 2012). Los datos obtenidos sugieren que las madres que poseen una amplia empatía cognitiva,

facilitan el desarrollo de la empatía cognitiva de los niños. Las madres que cuentan con una alta empatía emocional, facilitan el desarrollo de la empatía emocional de sus hijos, mediante el uso frecuente del modelamiento y las respuestas empáticas, cuando ejercen el parenting con sus hijos. De igual manera, la percepción que tienen los adolescentes de sus madres, como autoritativas en sus prácticas de parenting, predijo una identificación empática más relevante y un mayor desarrollo prosocial (Soucie et al., 2012). Farrant et al., (2012) destaca que el rol que desempeñan los padres durante la crianza de los hijos fomenta la construcción de la empatía, por ejemplo, mediante el modelamiento de las respuestas empáticas por parte de los padres. Por otra parte, en un estudio llevado a cabo por Christopher et al. (2013), la empatía fue un moderador importante en la disminución de la agresividad verbal de sus hijos, quienes también redujeron conductas antisociales. Miller et al. (2013), encontraron que diferentes tipos de prácticas de parenting, podrían ser beneficiosas de diferentes maneras para los niños, dependiendo de los niveles de empatía de dichas prácticas.

Podemos finalizar este capítulo, resumiendo la relación que existe entre el parenting y la empatía y, nuestra propuesta del siguiente modo: el parenting se materializa en una serie de conductas que permiten evidenciar las formas como madres y padres cuidan de sus hijas e hijos, y que al mismo tiempo revelan el tipo de relación que se ha establecido entre ellos. Dentro de las diversas propuestas que pueden existir para transmitir a madres y padres los mecanismos a través de los cuáles puede construirse un parenting cada vez más empático, la **comunicación empática** es el recurso que consideramos más cercano a la cotidianidad de madres y padres, y más fácil de transmitir y evaluar. De esta manera, nos apoyaremos principalmente en el desarrollo técnico y aplicado alcanzado en la investigación sobre comunicación empática, para dar fundamento a nuestro programa de entrenamiento.

CAPÍTULO V: EDUCACIÓN EN HABILIDADES PARA EL PARENTING EMPÁTICO

Desde nuestro punto de vista, la estructuración de un programa de formación/educación en parenting empático, será mucho más efectiva y útil para la vida diaria de la familia, si se focaliza en aquellas **habilidades** que tienen que ver y/o, están relacionadas con la **comunicación empática**. Es decir, aquellas habilidades que, según los resultados de las investigaciones, han mostrado ser más útiles, cuya puesta en práctica por madres y padres han presentado los mejores resultados.

En este sentido, hemos seleccionado de entre las distintas **herramientas** utilizadas por los diferentes profesionales e investigadores que trabajan principalmente dentro del modelo Rogeriano, aquellas que consideramos que serán de mayor utilidad para nuestro programa. Estas son: **escucha activa, la comunicación asertiva, resolución de conflictos, y la identificación de la pertenencia o propiedad del problema**. Asimismo, apoyaremos nuestra decisión con algunos datos que muestran cómo estas habilidades están relacionadas íntimamente también con **inteligencia emocional**, herramienta que también utilizaremos en nuestro programa.

Antes de adentrarnos en la descripción de las mencionadas habilidades, queremos introducir el tema de las relaciones humanas saludables, siguiendo la propuesta de Gordon (1970b), en la que se presentan los principios que explican por qué estas habilidades en concreto, pueden ayudar eficazmente al desarrollo del parenting empático.

5.1. Relacionarse saludablemente

Gordon (1970b), manifestó de manera reiterada que, por lo general, entre las personas involucradas en una relación siempre se daba una diferencia de poder. Así mismo, puso de manifiesto que el conflicto era inevitable, pero que al mismo tiempo, era posible resolverlo de manera sana. También, y lo que era más importante, dijo que el conflicto podía constituir un elemento inapreciable para el crecimiento personal, o contribuir al deterioro de las personas y sus relaciones. Todo esto, desde su perspectiva, era aplicable a cualquier tipo de relación, incluidas las relaciones familiares, especialmente las que se dan entre madres y padres, y sus hijos.

Desde la teoría de las relaciones saludables elaborada por Gordon (1970b), se propone un modelo de relación verdaderamente democrático, en el que la gente pueda relacionarse entre sí desde el respeto mutuo, la amistad, el amor y la paz. Como consecuencia, esto facilitaría un entorno en el que cada uno de los involucrados pudiera llegar a su máximo potencial. Coincidiendo con Ginott, Gordon, sugirió que una relación de este tipo sería equiparable a la relación terapéutica, es decir, facilitaría la curación y el crecimiento. En

realidad y según defiende Dominian (1989, 1996), todos los seres humanos tienen una necesidad esencial de este tipo de relación, con el fin de crecer y ser autónomos, y esto pueda apreciarse todavía mucho mejor cuando se observan las relaciones entre padres e hijos.

La teoría de las relaciones humanas saludables (Gordon, 1970b), fue presentada como un conjunto de principios a tener en cuenta por parte de cualquier persona involucrada en una relación. Si bien los requisitos son los mismos para todas las personas que participan en una relación, Gordon señaló que la responsabilidad de iniciar el cambio recae en la persona que tiene el poder, y que en el caso de las relaciones entre madres y padres y sus hijas e hijos, esta responsabilidad recae en las madres y los padres.

La teoría de Gordon sobre las relaciones saludables, se compone de nueve principios que abarcan los sentimientos y la conducta, y que incluyen la auto-conciencia, la aceptación, la comunicación mutua, y el uso compartido del poder. Los tres primeros principios abarcan la escucha empática, los siguientes tres se relacionan con la asertividad, y el último grupo de tres se relaciona con la resolución del conflictos de modo democrático (Wood, 2003).

A continuación presentamos estos nueve principios:

- Sentir aceptación por el otro.
- Demostrar aceptación por el otro.
- Tratar de llegar a aceptar más del comportamiento del otro.
- Tomar conciencia de los sentimientos de no aceptación (rechazo).
- Identificar los sentimientos de no aceptación (rechazo).
- Comunicar mis sentimientos de no aceptación (rechazo) de forma no evaluativa.
- Negarse a usar el poder en la resolución de conflictos.
- Negarse a ceder ante uso del poder por parte del otro.
- Resolver los conflictos mediante el método "sin perdedores".

Para nosotros, en el contexto de esta investigación, y como lo planteó el mismo Gordon, trabajar sobre la propuesta de las relaciones saludables nos permite fundamentar los principios que motivan una actitud constructiva y empática, hacia la otra persona. Consideramos que, es más fácil, presentar unas habilidades concretas, si previamente se ha trabajado sobre unos principios que ayudan a madres y padres a comprender la importancia que tiene el poder en las relaciones, y las ventajas que tiene prescindir de ese poder cuando lo que se quiere es una relación más íntima y profunda con los hijos.

5.2. Habilidad 1: Escuchar activamente

La escucha activa es el nombre que da Gordon (2006a), a lo que en otros ámbitos de la psicología se llama Escucha Empática. La escucha empática fue desarrollada como método clínico por Carl Rogers en la Universidad de Ohio, y más tarde en la Universidad de Chicago. Aunque no estuvo exenta de críticas, fue vista como una alternativa tanto al tratamiento psicoanalítico como comportamental. A veces se le denomina "escucha reflexiva", y en el PET se le conoce como la escucha activa. El término escucha activa, fue acuñado por el psicólogo Richard Farson (http://en.wikipedia.org/wiki/Richard_Farson), con quien Gordon trabajó en California (Wood, 2003).

La escucha activa es la habilidad que permite a una persona entender la perspectiva del otro, y poner a prueba esa comprensión, comunicando ese entendimiento sin juzgar, tranquilizar u oponerse. Sólo debe utilizarse cuando en una interacción, una persona que está preocupada, manifiesta su interés de ayuda. Consiste en la decodificación de las emociones que experimenta esa persona, y en la comunicación de dicha decodificación, de manera tentativa, para mostrar aceptación y comprensión. El proceso permite que el emisor pueda aclarar sus sentimientos, moverse a través de ellos y llegar a un equilibrio que le guíe hacia la toma de una decisión y su puesta en práctica (Madrid, 2005). Según este mismo autor, en la escucha el receptor intenta comprender lo que el emisor siente o lo que su mensaje significa. Para poder conseguirlo pone el mensaje en sus propias palabras (código), y lo devuelve al emisor para que lo verifique. El receptor no envía un mensaje propio – como sería una evaluación, opinión, consejo, argumento lógico, análisis o pregunta-. Sólo reenvía lo que cree que decía el mensaje del emisor, nada más y nada menos.

Aplicado al Parenting, Gordon (2006a), afirma que:

- La escucha activa ayuda a los hijos a descubrir exactamente cómo se sienten.
- Ayuda a los hijos a tener menos sentimientos negativos.
- Potencia una relación de cariño entre padres e hijos.
- Facilita al hijo la resolución de sus problemas.
- Predispone al hijo a escuchar los pensamientos e ideas de los padres.

Poner en práctica la escucha activa

El momento más adecuado para poner en práctica la técnica de la escucha activa es cuando el hijo revela que tiene un problema, es decir, cuando el hijo no consigue satisfacer una necesidad (Gordon, 1970a, 2006a, 2006b), y manifiesta también su predisposición a recibir ayuda.

La escucha activa es un Método útil para ayudar a otra persona a resolver un problema, siempre y cuando quien escucha acepte la propiedad ajena del problema y sistemáticamente deje que la otra persona encuentre sus propias soluciones (Madrid, 2005). En ocasiones, la técnica de la escucha activa ayuda al hijo a aceptar una situación que no puede cambiar, lo que paradójicamente como suele suceder en psicoterapia, ayuda a que la situación cambie. La lección que suelen aprender las madres y padres, cuando aplican la escucha activa, consiste en aceptar cómo se siente el niño, en lugar de intentar interrumpir el llanto y la incomodidad mediante frases tranquilizadoras o amenazadoras. Esto se debe a que lo fundamental es que los niños desean saber que sus padres entienden lo mal que se sienten ellos. Así mismo, con frecuencia los mensajes codificados que mandan los hijos, en especial las preguntas, suelen implicar que el niño se enfrenta a un problema más profundo que desea resolver (Gordon, 2006a).

Se requiere además (Madrid, 2005), por parte de quien escucha, en este caso principalmente los padres, que pongan en marcha algunas actitudes necesarias para que la escucha activa pueda ser de utilidad en la relación con los hijos:

- Querir oír lo que el hijo tiene para decir.
- Querir ayudar al hijo con ese problema determinado, en ese momento concreto.

- Aceptar los sentimientos del hijo.
- Confiar en la capacidad del hijo para resolverlo.
- Tener en cuenta que los sentimientos son transitorios, no permanentes.
- Ver al hijo como alguien separado de uno mismo.

La técnica de la Escucha Activa requiere que el receptor abandone sus propios pensamientos y sentimientos con el fin de prestar atención exclusiva al mensaje del hijo. Puede llevarse a la práctica, a través de cuatro manifestaciones comportamentales específicas:

- Manifestar comportamientos de atención y acogida.
- Observar atentamente el lenguaje no verbal del hijo.
- Esforzarse por comprender los contenidos del lenguaje verbal del hijo.
- Utilizar expresiones verbales de confirmación de que se escucha atentamente.

Según Gordon (1970a, 2006a, 2006b), suele ser frecuente que los hijos se nieguen a compartir sus verdaderos sentimientos con sus madres y padres. Esto se debe a que, debido experiencias anteriores, los hijos han aprendido que hablar con sus padres no les resulta de ayuda y que a menudo no es seguro. A través de la investigación y la experiencia clínica, se empieza a comprender cuáles son los ingredientes con los que construir una relación de ayuda. Quizás el más esencial entre ellos es “el lenguaje de la aceptación”. La mayoría de las personas han sido educadas en la creencia de que si se acepta a un niño tal como es, éste va a continuar siendo como es. Que la mejor forma de ayudar a un niño a convertirse en algo mejor en el futuro consiste en decirle lo que no se acepta de él en el presente.

Sin embargo, la realidad no se corresponde con estas creencias. Lo que realmente funciona es que se debe mostrar aceptación para que se pueda producir el cambio (Ginott, 1972; Ginott et al., 2005; Gordon, 1970a; 2006a; Madrid, 2005, 2014). El padre eficaz, como el profesional eficaz, debe aprender a comunicar su aceptación y adquirir habilidades comunicativas. Cuando los padres dicen algo a un hijo, suelen decir algo acerca de él, que implica no aceptación. Por este motivo la comunicación con el niño tiene un impacto negativo sobre él como persona y, en última instancia, sobre la relación entre sus padres y él. Los padres no suelen ser conscientes de que cada vez que hablan con su hijo están colocando un ladrillo que está definiendo la relación que se está construyendo entre los dos. Que cada mensaje dice algo al hijo acerca de lo que se piensa de él, acerca de lo que aceptan o no sobre él/ella.

Existen según Gordon (1970a, 1970b, 2006a, 2006b), un conjunto de barreras en la comunicación, que son usadas con frecuencia, en este caso, por los padres, y que le indican al niño que no está siendo aceptado. Tales barreras a la comunicación son:

- Ordenar, dirigir, mandar
- Advertir, amonestar, amenazar
- Exhortar, aleccionar, sermonear
- Aconsejar, dar soluciones, o hacer sugerencias
- Instruir, enseñar, esgrimir argumentos
- Juzgar, criticar, mostrar desacuerdo

- Alabar, mostrarse de acuerdo
- Ofender, ridiculizar, avergonzar
- Interpretar, analizar, diagnosticar
- Tranquilizar, simpatizar, consolar
- Sonsacar, preguntar, interrogar
- Distraer, bromear, cambiar de tema.

Entre los errores más frecuentes, que se dan cuando madres y padres intentan poner en práctica las habilidades de escucha activa, destacan los siguientes (Gordon, 2006a).

- Manipular a los hijos con la “orientación”: al comienzo muchos padres perciben la escucha activa como una nueva técnica para manipular a los hijos, una forma sutil de ejercer influencia sobre ellos para que hagan lo que los padres quieren.
- Abrir la puerta y luego cerrarla de un portazo: no hay un mejor modo de garantizar el fracaso de la escucha activa que utilizarla para que el hijo exprese sus verdaderos sentimientos, y pasar luego a evaluarle, juzgarle, aleccionarle y darle consejo.
- También hay que recordar que las palabras de los hijos (el código que utilizan), son sólo un vehículo para comunicar sentimientos. El código no es el mensaje, el mensaje debe ser decodificado por el padre.
- Escuchar sin empatía: debido, probablemente a la falta de costumbre. A menudo a los padres les cuesta habituarse a que la empatía se transmite a través de un tipo de comunicación especial. Una comunicación que presenta una cualidad o sigue unas reglas diferentes a las habituales. Se trata de un mensaje que transmite el emisor, para que el receptor sepa que el emisor sabe cómo se siente, lo que está tratando de expresar con sus palabras. Todo el mundo desea que los demás comprendan lo que uno siente al hablar, no sólo lo que uno dice.
- Probablemente, el error más común de los padres que utilizan por primera vez la escucha activa consiste en devolver una respuesta vacía del componente sentimental que contenía el mensaje del hijo. No obstante, algunos padres descubren que les incomodan los sentimientos, tanto los suyos como los de sus hijos. La gran mayoría de los padres suelen tener tanto miedo de los sentimientos, y están tan poco habituados a tenerlos en cuenta, que de hecho son incapaces de detectarlos en los mensajes de sus hijos.

Los sentimientos de los hijos (y en general, de las personas), suelen ser pasajeros y la clave para que fluyan y cambien es su reconocimiento por parte de los progenitores, la cual se transmite a los hijos con la escucha activa acompañada de empatía (Gordon, 2006a). En la escucha activa, los padres intentan comprender lo que el hijo siente o lo que su mensaje significa. A continuación, los padres ponen el mensaje en sus propias palabras y lo devuelven al hijo para que confirme si es o no correcto lo que los padres entendieron. Los padres no envían un mensaje propio – como sería una evaluación, opinión, consejo, argumento lógico, análisis o pregunta –. Sólo reenvían lo que creen que decía el mensaje del hijo, nada más y nada menos.

En síntesis, la Escucha Activa consiste en: esforzarse por captar el contenido del mensaje desde la perspectiva del hijo y, expresar lo que se ha captado, en un lenguaje adecuado para el hijo.

Escucha activa para un parenting empático

Para poder llevar a la práctica la escucha activa, dentro del marco del parenting empático, se necesitaría:

- Manifestar comportamientos de atención y acogida: esto se consigue a través del lenguaje verbal y no verbal. El lenguaje no verbal, se pone de manifiesto a través de los gestos, posturas y expresiones de nuestro cuerpo. Para lograr una utilización adecuada de este lenguaje en la comunicación con nuestro hijo, tendríamos que: mantener un contacto visual no amenazante; orientar nuestro cuerpo, hacia el lugar donde se encuentra nuestro hijo; asumir una postura de nuestro cuerpo abierta y receptiva; y mostrar una expresión facial, relajada.
- Observar atentamente el lenguaje no verbal de nuestro hijo: la expresión de su rostro, su postura corporal, sus movimientos, la manera en que nos mira, o la cualidad del tono de su voz, con el objetivo de poder conseguir una mayor información, sobretodo de tipo cualitativo, emocional o de significados, acerca de lo que nos está diciendo. En este apartado, es muy importante tener en cuenta que la observación atenta del lenguaje no verbal de nuestro hijo nos ayuda a reunir información sobre lo que percibimos que le está pasando, pero que en realidad “no podemos ver”. Sólo podemos suponerlo, y nuestras suposiciones pueden ser acertadas o erradas. Sólo el hijo lo sabe y, definitivamente, es el hijo quién puede confirmarnos con mayor exactitud lo que quiere comunicarnos.
- Esforzarse por comprender los contenidos del lenguaje verbal del hijo. La Escucha Activa debe tener en cuenta los tres contenidos básicos del mensaje del hijo:
 - √ *El contenido emocional: cómo se siente el hijo.*
 - √ *El contenido explicativo: por qué se siente de esa manera.*
 - √ *Lo que desea el hijo: qué espera el hijo que suceda.*
- Utilizar expresiones verbales de confirmación de que se está escuchando atentamente, como: sí..., ahá..., umhmm..., ya veo..., caramba..., etc., las cuales transmiten el mensaje a nuestro hijo de que estamos esforzándonos por comprender lo que dice.
- También podemos utilizar otro tipo de respuestas que funcionan como invitaciones a continuar hablando del tema, como: *Cuéntame; Me gustaría que me lo explicaras; Dime más; Me interesa tu punto de vista; ¿Quieres que hablemos de ese tema?; Te escucho; Parece que quieres decirme algo al respecto; Parece algo importante para ti; etc.*

El factor determinante para completar una adecuada escucha activa, en lo que consideramos un parenting empático, reside en poder captar en el mensaje de nuestros hijos:

- Cómo se siente nuestro hijo.
- Por qué dice que se siente así.
- Qué espera de nosotros o qué nos está pidiendo, cuál es su demanda exacta.

Una respuesta muy adecuada que pueden dar los padres a los hijos, es aquella que refleja cómo se siente el hijo y por qué se siente de ese modo. Este tipo de respuesta es la llamada “*respuesta intercambiable*”, y puede expresarse mediante la fórmula: “Me pregunto si te sientes... porque...”, o “*Parece que te sientes triste...porque no hemos comprado el juguete que tú querías*”.

Investigación en Escucha Activa

Por lo general, y exceptuando alguna investigación como la de McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves, y Schreiner, M. (2007), la mayor parte de la investigación actualizada acerca del tema de la Escucha Activa (o Escucha empática), se encuentra inmersa dentro de investigaciones más amplias. Se trata de investigaciones que versan sobre las habilidades de comunicación aplicadas a ámbitos específicos. Por ejemplo a los campos empresariales y comerciales: Características de la cultura organizacional y comunicación (Gómez y Prowesk, 2011); Reclaiming rare listening as a means of organizational re-enchancement (Tyler, 2011); la comunicación y las habilidades sociales: Active-empathic listening as a general social skill (Gearhart y Bodie, 2011); Listeners' eyes reveal spontaneous sensitivity to others' perspectives (Ferguson y Breheny, 2012). A ámbitos clínicos: Comunicación y bienestar en paciente y cuidador en una unidad de cuidados paliativos (Rufino, Blasco, Güell, Ramos, y Pascual, 2010); On active listening in person-centred, solution-focused psychotherapy (Fitzgerald y Leudar, 2010); Necesidades de comunicación e información en el paciente oncológico superviviente (Navarro, Limonero, Maté, y Gómez-Romero, 2010); El arte de la comunicación en pacientes muy graves (Frutos, 2012); Episodios de cambio y estancamiento en psicoterapia: Características de la comunicación verbal entre pacientes y terapeutas (Fernández, Herrera, Krauze, Pérez, Valdés, et al., 2012); Terapia familiar y teoría de la comunicación humana (Macchioli, 2012). O a ámbitos educativos: Communicating effectively: Tools for educational leaders (Hopkins, 2006); Cómo mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la educación física y el deporte (Mora, Cruz, y Sousa, 2013); Relación del feed-back y las barreras de comunicación del docente (Moreno-Murcia, Huéscar, Peco, Alarcón, y Cervelló, 2013).

De la misma manera, en los estudios sobre las relaciones entre madres/padres y sus hijos/hijas, la investigación sobre la escucha, aparece como un apartado más, dentro del tema de la socialización de los hijos, de las habilidades sociales, o de los entrenamientos con madres y padres para afrontar las problemáticas con sus hijos, y/o mejorar las relaciones con ellos.

A modo de síntesis podríamos decir que la gran mayoría de los hijos piensan que las madres y padres se creen en posesión de la verdad. También que, si los hijos perciben señales de que sus padres no están a la defensiva, ni muestran una actitud autoritaria o suspicaz, el diálogo se hace más fácil. Asimismo, entendemos que si madres y padres comprenden adecuadamente sus propios sentimientos, será más fácil para ellos escuchar y gestionar los sentimientos de sus hijos, especialmente los sentimientos negativos. También, y por supuesto, el que madres y padres hagan uso de la escucha activa, facilita el que sus hijos e hijas tengan un modelo a seguir para las relaciones saludables. Por todas estas razones consideramos que es fundamental que hagamos uso de la escucha activa dentro de esta propuesta de trabajo para el parenting empático. Dicho de otro modo, creemos que no hay parenting empático, si no hay una escucha empática.

5.3. Habilidad 2: Comunicación Asertiva

Lange, Jakubowsky, y McGovern (1976), conceptualizan la asertividad como una habilidad social que se puede aprender. Una forma de comunicación que refleja el reconocimiento de los derechos personales, tanto de uno mismo, como de los demás.

Según Lange et al. (1976), la asertividad implica tener en cuenta una serie de elementos como son:

- Nuestras propias emociones.
- El respeto por nosotros mismos y por los demás.
- La escucha activa
- La evitación de conductas dañinas como juicios, críticas, consejos, etc.
- Y, práctica en el ejercicio de las habilidades sociales y elaboración de Mensajes Yo, entre otras.

Gordon (1970a), se dio cuenta que cuando dos personas se relacionan y sus necesidades entran en conflicto, resultaba saludable que cada una tuviera manera de hacer valer sus necesidades de forma respetuosa, es decir de resolver sus problemas de un modo satisfactorio. Lo mismo era aplicable para las madres/padres y niño/as, ser capaces de satisfacer sus propias necesidades de desarrollo saludable a través de un modelo de la asertividad que no diera lugar ni a la oposición y ni al resentimiento en el otro. Para Gordon serviría para este fin el modelo de auto-revelación de Jourard (1964, 1971), que también parecía tener algunos de los elementos propuestos anteriormente por Salter (1949). Las habilidades de asertividad encarnan los principios cuatro, cinco y seis de los nueve principios de Gordon para las relaciones sanas, y están relacionados con la auto-conciencia y la comunicación no crítica de los sentimientos de no aceptación (Wood, 2003).

El modelo original de la asertividad, como un componente de las habilidades sociales fue propuesto por Salter (1949), terapeuta del comportamiento, cuando se dio cuenta de que si la gente no expresaba sus deseos y necesidades era más probable que estos no se cumplieran. Salter también sugirió que cuando las personas no expresaban sus deseos y necesidades, además de sufrir privaciones, eran más propensas a sufrir emocionalmente a causa de la represión de sus pensamientos y sentimientos (Davison y Neale, 1986; Wilson y Gallois, 1993). Asimismo, Salter defendió tanto la expresión verbal de los sentimientos, como las señales faciales apropiadas para ello: sonrisas, ceños fruncidos, etc. También insistió, en que la gente debería ser capaz de improvisar respuestas de forma espontánea, e incluir la expresión de sus sentimientos acerca de un tema. Como por ejemplo discrepar espontáneamente, e incluir la expresión de sus sentimientos acerca del asunto; aceptar y estar de acuerdo con los elogios cuando les sean ofrecidos, y utilizar el pronombre "yo", tan a menudo como sea posible. Así, este fue el modo como la apertura y la auto-revelación, que habrían de figurar después en la obra experimental de Jourard (1971), estaban siendo defendidas por Salter (1949), como componentes importantes de la salud emocional.

El trabajo de Salter fue ampliado por Wolpe (1976), y Wolpe y Ramos (1993), quienes creían el entrenamiento en asertividad era necesario, para ayudar a liberar la expresión motora de ciertas emociones que estaban siendo inhibidas por las respuestas corporales, en aquellas personas que sufrían de ansiedad social. La asertividad adaptativa, según Wolpe incluye la expresión exacta de afecto, admiración y gratitud, así como la verbalización socialmente

apropiada de las necesidades legítimas y la oposición. Wolpe, creía que algunas formas de entrenamiento en asertividad, en realidad equivalían a una variante de la desensibilización sistemática, como tratamiento para la ansiedad provocada por el temor de ser agresivo o desconsiderado.

Otra aportación al concepto de asertividad de Salter fue la realizada por Lange et al. (1976), quienes sugirieron que las formas directas, honestas y correctas de expresión de pensamientos, sentimientos y creencias también debían incluir el respeto hacia los demás y hacia sus derechos. Además Jakubowski (en Lange, et al., 1976), señaló que la asertividad apropiada aumenta la autoestima, y da a los demás la oportunidad de cambiar su comportamiento sin degradarlo. Dicho de otro modo, aprender a compartir honestamente, de forma respetuosa, sin bloquear o reprimir los pensamientos y sentimientos hacia los demás, conduce a la creación de relaciones auténticas y satisfactorias. Lange et al., señalan que la comunicación efectiva requiere habilidades de escucha, así como asertividad, y sugieren que el modelo de Gordon de la resolución de problemas, que incluye la asertividad, ofrece un método constructivo de negociación. Deschner (1984), utilizó el enfoque de escucha y asertividad basado en la obra de Gordon, con el fin de ayudar a las familias violentas, para controlar la ira y encontrar formas alternativas de interacción.

Lazarus (1973), sugiere que la asertividad incluye cuatro conceptos básicos: la capacidad de iniciar, continuar y terminar una conversación; la capacidad de decir "no"; la capacidad de hacer una petición; y la capacidad de expresar emociones tanto positivas como negativas. Todo esto, de acuerdo con Lazarus, se puede aprender. Alberti y Emmons (1982), basándose en sus anteriores trabajos que van desde 1974 a 1986 (que fundamentan la conducta asertiva en los derechos individuales de las personas), señalan que la asertividad debe ser utilizada de manera adecuada y responsable. Que vivimos en un mundo que cambia continuamente, y que la libre expresión también debe ser modulada por el contexto. La asertividad debe ser personal y adecuada a la situación, y requiere una evaluación cuidadosa de lo que es apropiado en el momento. La conducta asertiva es auto-expresiva; respetuosa de los derechos de los demás; honesta, directa y firme, igualando por lo tanto, el beneficio de ambas partes en una relación. La conducta asertiva también debe ser apropiada para la persona y la situación; socialmente responsable; y además, no es universal ni innata, y es susceptible de entrenamiento. La asertividad es una cuestión de elección, que debe ejercerse con la atención y el pensamiento (Alberti y Emmons, 1982).

En 1993 Wilson y Gallois comenzaron a sugerir que sería conveniente que la investigación se centrara en la comunicación asertiva, en lugar del entrenamiento en asertividad. Su investigación sobre las definiciones de asertividad había puesto en evidencia que la literatura profesional había tendido a considerar la auto-expresión como un fin en sí mismo (teniendo en cuenta sus orígenes clínicos). Esto había llevado a que se descuidara la dimensión del poder o de dominación en las relaciones interpersonales, cuestión por otra parte que aparece constantemente, sobre todo en situaciones de conflicto. Wilson y Gallois (1993), encontraron que a las personas les resulta difícil ser amables, e influyentes a la vez. En sus investigaciones, encontraron también que la asertividad se define de manera diferente por hombres y mujeres. Tanto los hombres como las mujeres hicieron una clara distinción entre el comportamiento asertivo y la conducta socialmente habilidosa. Sin embargo, las mujeres se mostraron a favor de un estilo de relación mutua como habilidad social principal. Los hombres prefirieron un estilo de influencia de experto, como la habilidad social principal. Las definiciones de asertividad de los hombres, enfatizaron poder e influencia, e incluyeron más elementos de agresión y coacción, como parte de la respuesta asertiva (Wood, 2003). Wilson

y Gallois (1993), llegaron a la conclusión de que la comunicación asertiva debe ser estudiada y entrenada junto con el contexto en el que se va a utilizar, incluidos los objetivos, roles, normas y comportamientos que son relevantes para la misma. Se ha demostrado que es importante tener un equilibrio entre las necesidades personales y las de los demás; entre el logro de metas y el desarrollo de relaciones; y para aumentar el manejo de las dificultades de la relación, la gente tiene que ser capaz de tomar decisiones informadas sobre lo que es apropiado hacer en una situación dada. Ser efectivo implica más que simplemente ser asertivo. En general, los resultados de la investigación indican que el comportamiento socialmente adecuado no es solamente la expresión de los derechos personales, sino más bien la expresión de los derechos, acompañados de la expresión activa de las obligaciones. Esto confirma la adecuación de la posición de los derechos mutuos, pero es más que simplemente no lastimar a la otra persona; se debe establecer una posición activa de respeto y consideración positiva por el otro (Wilson y Gallois, 1993).

También hay que tener en cuenta que, en algunas ocasiones la comunicación asertiva debe hacer frente a las creencias y resistencias de todo el sistema social. Por ejemplo, en la sociedad occidental, donde se transmite en particular a los varones, la conveniencia de no revelar mucho acerca de sí mismos, sus motivaciones y en particular sobre sus verdaderos sentimientos. Los resultados obtenidos por investigación en esta área han vinculado la auto-revelación con la conciencia de sí mismo y con la salud psicológica (Salter, 1949; Jourard, 1964; Lange et al., 1976; Linehan y Egan 1979). Asimismo, Gordon basó el componente de asertividad de su programa para los padres, sobre los principios de que esta debe ser eficaz, honesta y no debe dañar la relación entre padres e hijos (Gordon, 1976a). Esta postura fue confirmada por los resultados de Linehan y Egan (1979), que señalan que la efectividad de una respuesta asertiva podría ser evaluada por los siguientes criterios: si se alcanza el objetivo de la respuesta, si se mantiene la relación y si se consigue el respeto por sí mismo de los participantes.

Poner en práctica la asertividad

Tal como hemos expuesto, la asertividad es la herramienta que facilita el que los padres puedan expresar sus necesidades y sentimientos a sus hijos. Esta estrategia se canaliza principalmente, a través de los mensajes Yo (Gordon, 1976, 2006a). Cuando un padre está enfadado, frustrado, o irritado con un niño, el padre le comunica sus sentimientos constructivamente con un mensaje Yo, y evita en lo posible regañar, gritar, o criticar. El mensaje Yo consta de tres partes:

- Un enunciado claro acerca de cómo se siente el padre
- Una descripción del comportamiento del hijo, que el padre relaciona con sus sentimientos.
- Una explicación de por qué el comportamiento es incomodo para el padre.

Los mensajes Yo, ayudan a los padres a explicarse con mayor claridad frente a sus hijos. Cuando los padres usan los mensajes Yo y se sienten libres para expresarse, al mismo tiempo están sirviendo de modelos para sus hijos, los que a su vez ayuda a estos a actuar abiertamente (Wood, 2003; Gordon, 2006a).

Un aspecto poco tenido en cuenta es que padres necesitan también dedicar tiempo a analizar sus sentimientos, ser más conscientes de ¿cómo se sienten? exactamente. Gordon (2006a), apunta que, con frecuencia, cuando un padre comunica ira a un niño, el padre puede

estar sintiendo en realidad decepción, miedo, frustración, o dolor. Cuando un niño llega a casa una hora después de lo pactado, el padre puede soltarle un sermón. La preocupación que creció a causa del miedo, a lo largo de la hora de espera se transforma en alivio al saber al niño seguro, pero inmediatamente el alivio es transformado en palabras de ira, para prevenir la repetición de este comportamiento desadaptado. El padre que ha aprendido a usar adecuadamente los mensajes Yo, tiene menos probabilidades de enfocar mal la ira, o de usar a su hijo como chivo expiatorio (Ginott et al., 2005; Gordon, 2006a). Los mensajes Yo tienen múltiples beneficios. Por ejemplo, el que madres y padres empiecen a tomar en serio sus propias necesidades. También, cuando madres y padres usan los mensajes Yo, modelan este comportamiento delante de los hijos, facilitando el que ellos lo imiten. En tercer lugar, con un mensaje Yo se le da al niño la oportunidad de responder y participar en la solución del problema, ya que dicho mensaje se basa en una petición de ayuda hacia los hijos (Gordon, 2006a; Faber y Mazlish, 2009).

Los mensajes Yo, no sólo sirven para expresar la frustración de los padres u otros sentimientos que a resolver, sino que, como explicamos anteriormente, también pueden transmitir necesidades (Ginott et al., 2005). Estos mensajes, llamados mensajes Yo preventivos, expresan los deseos futuros de los padres o sus necesidades, y dan a los niños la oportunidad de responder positivamente. Por ejemplo, si un padre dice, “Yo necesito silencio para así poder conducir”, el niño descubre una alternativa para ayudar a su padre ante la necesidad que este expresa. La honestidad de los padres y la apertura, pueden ayudar a los niños a entender mejor a los demás, y a poder implicarse con ellos (Ginott et al., 2005; Gordon, 2006a; Faber y Mazlish, 2009).

Por el contrario, los mensajes Tú (Gordon, 1970a, 2006a), son enunciados que se centran fundamentalmente en señalar el comportamiento o acciones del hijo, no en los sentimientos y necesidades de los padres. Dicho de otro modo, descargan la responsabilidad completamente en el hijo. Los mensajes Tú, además de dañar gravemente las relaciones y la posibilidad de crecimiento, no logran los resultados que con ellos se pretende. Es decir, animar al hijo para que cambie el comportamiento que a los padres les resulta inaceptable. Es difícil que el hijo, como cualquier ser humano, quiera ayudar a sus padres, si estos le están juzgando o atacando. En cambio, es bastante más común, que las personas prefieran cambiar por propia iniciativa cuando ven que con su comportamiento pueden estar afectando a personas significativas para ellos.

Asertividad para un parenting empático

La gran diferencia reside en que cuando los padres usan los mensajes Yo, aunque comunican al hijo cómo se sienten acerca del comportamiento de éste, en último término, es el hijo quien debe tomar la decisión de cambiar o no. Se le pide ayuda para resolver la situación, no se le señala como el único responsable ni se le culpa o critica negativamente. Con el mensaje Yo, los padres asumen la responsabilidad de sus sentimientos, y de comunicárselos a sus hijos (Gordon, 1970a; 2006a).

Los componentes esenciales de un Mensaje Yo, ampliando lo que ya mencionamos anteriormente, son:

- Una descripción del comportamiento inaceptable.
- El sentimiento de los padres.
- El efecto tangible y concreto que dicho comportamiento tiene en los padres.

- Lo que se quiere o esperaría por parte del hijo, para mejorar la situación (Gordon, 2006a).

Respecto del punto 1, la clave consiste principalmente en no juzgar el comportamiento del hijo, sólo describirlo. El punto 2, contribuye a que los padres se pongan en contacto con sus propios sentimientos. El punto 3, busca explicar a los hijos, con mayor claridad, por qué su comportamiento es un problema para los padres. Y el punto 4, busca dejar claro, cuál es el tipo de ayuda que se preferiría recibir de ellos (Gordon, 2006a). Un efecto especialmente llamativo de los mensajes yo, que suele producirse es que, cuando los padres intentan explicar el efecto concreto y tangible que tiene el comportamiento inadecuado de sus hijos, se dan cuenta de que este no es real. Este resultado se debe a que el mensaje yo, también se convierte en una herramienta de reflexión y auto-descubrimiento para los padres. Según Gordon, es mucho menos amenazador decirle a una persona, cómo se siente uno, que acusarle de causar algún mal (Gordon, 2006a).

Existen también otros mensajes de auto-revelación, opuestos a la confrontación, que son aún más importantes para que los padres puedan influir eficazmente y activamente en la forma cómo que sus hijos se comportan. Estos son los "mensajes-yo" positivos y estimulantes. Algunos ejemplos son: "Yo me sentí muy contento cuando entré a tu cuarto y encontré todo limpio"; "Me encantan los colores en ese vestido"; "Me quede encantado cuando entré en el baño esta mañana y me pareció todo tan ordenado". "Me sentí muy feliz cuando vi que ya habías tirado las latas a la basura". También se puede usar el mensaje yo como forma de prevención, informando al hijo con anticipación, acerca de los planes, necesidades, etc., de los padres (Gordon, 2006a; Faber y Mazlish, 2009).

Algunos de los errores más frecuentes que se cometen al llevar a la práctica la asertividad, pueden identificarse con facilidad cuando se practica el uso de los mensajes yo y estos no se expresan correctamente (Gordon, 2006a):

- Mensajes Tú, disfrazados de Mensajes YO.
- Acentuar lo negativo. Con frecuencia los padres utilizan los mensajes yo para comunicar sentimientos negativos, dejando de lado el hecho de que también pueden comunicar sentimientos positivos.
- Dar rienda suelta a los sentimientos reprimidos. En este sentido, el autor subraya que la ira es una postura que los padres pueden adoptar deliberada y conscientemente con el propósito de culpar, castigar o enseñar una lección al hijo, cuando en realidad su comportamiento provocó otro sentimiento (sentimiento primario).

Investigación en Asertividad

El entrenamiento en asertividad fue rápidamente aceptado como parte de la terapia de la conducta, de la que se había originado. Los estudios empíricos los realizaron en su gran mayoría investigadores que trabajaban sobre ansiedad social desde este mismo modelo (McFall y Twentyman, 1973; Eisler, Miller, y Hersen, 1973; Eisler, Hersen, Miller, y Blanchard, 1975; Linehan y Egan, 1979; Linehan, Goldfried, y Goldfried, 1979).

No obstante, en la actualidad, la investigación en asertividad tiene distintas variantes, y se aplica a temas muy variados. Por ejemplo, con aspectos vinculados a las agresiones sexuales (Rusinko, Bradley, y Miller, 2010; Katz, May, Soerensen, y Del Tosta, 2011; Walker, Messman-Moore, y Ward, 2011; Semple, Strathdee, Zians, McQuaid, y Patterson,

2011); en salud mental (Silverman, 2011; Lee, Chang, Chu, Yang, Ou, et al., 2013; Santos-Iglesias, Sierra, y Vallejo-Medina, 2013). Por supuesto, una de esas variantes en la investigación en asertividad, aunque menos asidua que en otros campos, es la relación filio-parental.

Eisler, Miller y Hersen (1973), sugieren que la asertividad es un constructo complejo que comprende una serie de conductas que la conforman, e investigan conductas asertivas en una muestra de pacientes psiquiátricos masculinos. Se encontró que los individuos que puntuaron más alto en asertividad, diferían de los que fueron calificados con baja asertividad, en cinco de los nueve componentes conductuales de la asertividad. En comparación con los pacientes con baja asertividad, eran menos propensos a acceder automáticamente a las demandas, y eran más propensos a pedir que la otra parte cambiara el comportamiento. Podían responder de manera audible y rápida ante los problemas interpersonales y con una entonación marcada. Estos resultados sugieren que los pacientes con alta asertividad afirmaron sus derechos, confiaban más en su respuesta y podían pedir lo que necesitaban. La duración de la mirada, la fluidez y la sonrisa no parecía tener un efecto específico sobre la asertividad.

En otro estudio (Eisler, Hersen, Miller, y Blanchard, 1975), encontraron que la asertividad interpersonal varía en función de diferentes situaciones y contextos. Sesenta participantes de sexo masculino fueron clasificados según su comportamiento grabado en video, en juegos de rol en las que se enfrentaban a diversas situaciones. Dichas situaciones requerían de la puesta en práctica de respuestas negativas o positivas, en la interacción con una pareja masculina o femenina, familiar o no familiar. Las situaciones negativas provocaron respuestas significativamente diferentes a las de situaciones positivas. En las escenas negativas, las personas en general, hablaron durante más tiempo, con el aumento de contacto con los ojos, el tono de la voz más fuerte y, aumento de la latencia de respuesta. Los participantes masculinos hablaron menos a las mujeres, pero les sonreían más. Accedieron más a las peticiones de los otros hombres, y eran más propensos a solicitar a una pareja femenina que cambiara su comportamiento, que pedir lo mismo de otro hombre; asimismo se mostraron mucho más asertivos con las mujeres en las situaciones negativas, que con los otros hombres. Los resultados de estos estudios ponen de relieve las complejidades del comportamiento presentes en el concepto de asertividad, y cuestionan hasta qué punto es o no posible generalizar sus implicaciones (Eisler et al., 1973; Eisler et al., 1975). Por su parte, Heimberg, Montgomery, Madsen, y Heimberg (1977), sugirieron que la asertividad debe ser redefinida para incluir la resolución eficaz de problemas.

Linehan y Egan (1979), plantean que, si bien existen muchas diferentes definiciones sobre asertividad, la gran mayoría incluye auto-expresividad, defensa de los propios derechos, así como diversas formas de habilidades verbales interpersonales. Según Linehan y Egan, la mayoría de las definiciones incluyen la expresividad emocional (Salter, 1949, 1977; Lange et al., 1976), excepto la definición de Wolpe (1968). Este autor más bien excluye la expresión de la ansiedad, ya que desde su punto de vista, la ansiedad inhibe la asertividad y el propósito del entrenamiento es superarla. Otras definiciones incluyen la expresión de necesidades, deseos, opiniones y creencias, y algunos incluyen verbalizar tanto los sentimientos positivos como los negativos. Linehan y Egan, también señalan que los investigadores han hecho hincapié en varios estilos de respuestas asertivas, incluidas las que son abiertas, honestas, seguras y respetuosas de los derechos de los demás, y también han advertido de que la apertura y la honestidad inapropiadas pueden llegar a ser autodestructivas.

En el estudio llevado a cabo por Un (1997), sobre la relación entre estilos de parenting y asertividad, se encontró que el estilo parental por sí solo, no tenía un impacto significativo en asertividad. Al comparar estudiantes coreanos, con estudiantes caucásicos, encontró que los estudiantes coreanos más asertivos reportaban que sus padres tenían un estilo de parenting más democrático, en tanto que los estudiantes caucásicos más asertivos, reportaron que sus padres tenían un estilo más permisivo. En el estudio llevado a cabo con estudiantes griegas por Patera y Politymow (2008), que buscaban establecer la relación entre asertividad y empatía, se encontró que la asertividad de las estudiantes parecía estar relacionada con el nivel educativo de sus madres. En el mismo estudio, se encontró que la asertividad correlaciona negativamente con la preocupación empática, y la angustia personal. Los resultados de este estudio, indican que asertividad y empatía, tienen una estrecha relación.

Un estudio de Cullen (2013), examinó la asociación existente entre la asertividad de los padres y su sobre-implicación en la elección de carrera universitaria de sus hijos adolescentes. El estudio quería averiguar si había efectos a largo plazo en la satisfacción con la elección de carrera, en los estudiantes cuyos padres se mostraron demasiado asertivos. Desafortunadamente, los resultados encontrados fueron poco significativos, y no fueron suficientes para responder a las preguntas de la investigación. Miller, Johnston, y Pasalich (2013), investigaron los mensajes sexuales o sobre sexualidad, que los padres dan a los hijos, y la influencia que estos mensajes tienen en los comportamientos sexuales asertivos de sus hijos. Pudo encontrarse con este estudio que, mensajes sexuales positivos por parte de los padres estaban relacionados con conductas sexuales asertivas por parte de los hijos, y que los mensajes sexuales negativos estaban relacionados con conductas sexuales no asertivas.

Tras revisar en este apartado el tema sobre la comunicación asertiva, nuestra decisión de incluir esta habilidad, se basa principalmente en el hecho de que entendemos la asertividad como un medio a través del cual se pueden fomentar las relaciones saludables. Con esta herramienta, facilitaremos a que madres expresen sus sentimientos, los negativos, con el fin de pedir ayuda a sus hijos, para solucionar un problema, pero también sus sentimientos positivos, cuando se sienten a gusto con sus hijos, ya que esto ayuda a estimular una relación constructiva, y a prevenir conflictos innecesarios.

Insistimos, es cierto que la comunicación asertiva ayuda a madres y padres a “afirmarse”, y aún así como menciona Caballo (1983), la “firmeza” en la expresión de los propios sentimientos y necesidades, es solo una parte de los beneficios de la comunicación asertiva. Con mucha frecuencia, y también es el caso de madres y padres, las personas buscan en la asertividad, una herramienta para aprender a decir “NO”. Sin embargo, pedir ayuda, y reconocer y expresar satisfacción y agrado, también son cualidades de la comunicación asertiva, aunque menos populares y conocidas, por lo que, estamos especialmente interesados en promoverlas en nuestro trabajo sobre el parenting.

5.4. Habilidad 3: Resolución de conflictos

Después de la Segunda Guerra Mundial, un grupo de investigadores de la Universidad de Michigan, intentó sistematizar el estudio de los conflictos humanos así como las posibles formas para su resolución. Tenían la esperanza de establecer una "ciencia de la paz" interdisciplinaria, que a su vez daría lugar a la prevención de la guerra, como medio para resolver los conflictos internacionales (Harty y Modell, 1991). El movimiento que floreció entre mediados de los años cincuenta y principios de los setenta, estableció el uso de un “*Diario de la resolución de conflictos*”. Su objetivo era crear una teoría genérica de

resolución de conflictos y fomentar los estudios empíricos y académicos. Fue concebido en el marco de las ciencias de la conducta, con énfasis en los problemas concretos, los métodos formales y el análisis estadístico. La esperanza era que los estudios se centrarán en todos los niveles de conflicto: interpersonal, intergrupala, así como los conflictos internos de las personas. Sin embargo su finalidad última era arrojar luz sobre las causas de los conflictos internacionales y las mejores maneras de tratar con ellos.

Harty y Modell (1991), describen que el movimiento generó poco trabajo empírico, y que los estudios se mantuvieron en gran medida, a un nivel abstracto. Con excepción de los estudios basados en la teoría de juegos, como el de Deutsch (1949), que produjo generalizaciones sobre el comportamiento individual de resolución de conflictos en determinadas circunstancias. La teoría de juegos se convirtió en un foco para el trabajo experimental, pero se concentró en los aspectos psicológicos de la conducta de toma de decisiones, y el movimiento no tuvo impacto en las políticas gubernamentales ni en las relaciones internacionales.

Un primer logro importante del movimiento de resolución de conflictos fue la apertura de lo que hoy es un importante campo de actividad y estudio, tanto teórico como aplicado, centrado en técnicas prácticas para la resolución de conflictos en todos los niveles y en muchos contextos del mundo real (Harty y Modell, 1991). La búsqueda urgente de alternativas a las soluciones violentas de los conflictos humanos, se ha convertido en la psicología de la paz, y ha generado tanto estudios teóricos, como aplicaciones prácticas a una escala sin precedentes, en numerosos países y contextos (Christie, Wagner y Winter, 2003). A lo largo de la historia de este movimiento, se han llevado a cabo importantes esfuerzos en actualizar principalmente el enfoque teórico de la resolución de conflictos, más que la investigación experimental (Littlefield, Love, Peck, y Wertheim, 1993; Davidson y Versluys, 2000), tal vez debido a la creciente urgencia de una comprensión de los métodos no violentos para la resolución de conflictos. Por ejemplo, Burton (1984), hace una distinción entre valores, intereses y necesidades. Los dos primeros, a su juicio, están relacionados con las metas de los individuos, los partidos y las culturas. Están sujetos a las prioridades y al cambio. Las necesidades, por otro lado, se relacionan con objetivos universales como la necesidad de seguridad y la de identidad.

El enfoque de Gordon, centrado en las necesidades, se deriva de las teorías motivacionales que conceptualizan las legítimas necesidades de los seres humanos según una jerarquía de etapas del desarrollo (Maslow et al., 1970). Por su parte Fisher y Ury (1991), abogaron por un enfoque centrado en los intereses en vez de en las posiciones. Littlefield et al. (1993), en su modelo de resolución de conflictos, se refieren también principalmente a los intereses, pero señalan que este término se utiliza a menudo para incluir las necesidades humanas básicas, en el sentido que Maslow da a la palabra “necesidades”.

Poner en práctica la resolución de conflictos

Según Carnevale y Pruitt (1992), es probable que la apertura acerca de las necesidades de cómo resultado una solución integradora de factores tales como las soluciones basadas en las necesidades e intereses, en lugar de en las posiciones. Por su parte Littlefield et al, (1993), y Sanson y Bretherton (2001), abogan por la inclusión de todas las partes implicadas en la resolución del problema, mientras que Coleman y Deutsch, (2001), y Christie et al., (2003), resaltan como esto también es importante para poder obtener resultados estables a largo plazo. Sanson y Bretherton (2001), también señalan que la comunicación de las propias necesidades,

debe tener en cuenta el hecho de que puede ocurrir que la parte contraria no sea capaz de escuchar efectivamente, pero que aún así la expresión abierta mediante "mensajes-yo", sirve para promover la auto-conciencia y la articulación efectiva de las necesidades, evitando el uso de la culpa y la crítica.

Como resultado de su trabajo empírico, Eisler y Fredericksen (1980), llegaron a la conclusión de que, desde la perspectiva del aprendizaje social, un objetivo fundamental de la intervención de la sociedad es, proporcionar una cualificación más adecuada para el manejo de la resolución de conflictos interpersonales. Bien manejado, el conflicto puede conducir a un crecimiento y una mejor relación. Para poder lograrlo se debe evitar usar el poder y la coerción tanto en las soluciones como en los medios por los que se logran (Gordon, 1970a; Sanson y Bretherton, 2001). El conflicto puede tener efectos positivos, incluido el fomento de la creatividad a la hora de formular soluciones, según Gruber (2006).

Deutsch (2011), distingue entre cooperación y competencia en los procesos de conflicto, y afirma que la diferencia determinará si el conflicto sigue un curso constructivo o destructivo. Este autor sugiere que la cooperación induce y es inducida por la voluntad de ser útil, por actitudes similares, por la apertura y la sensibilidad a los intereses comunes, y por el fomento mutuo, en lugar del poder unilateral. La competencia, por otra parte, induce y es inducida por la coacción, las amenazas, la falta de comunicación, la hostilidad, la rigidez y la insensibilidad a los intereses del otro. A nivel práctico, la cooperación se alienta mediante el uso de "mensajes-yo" a la hora de comunicar las propias necesidades, y al escuchar y reconocer los sentimientos (Littlefield et al, 1993; Sanson y Bretherton, 2001). La propiedad conjunta de la solución conduce a una mayor satisfacción, y ser consciente de que puede ser necesario volver de nuevo a etapas anteriores, también sirve de ayuda (Littlefield et al, 1993; Rubin, Pruitt, y Kim, 1994).

La lluvia de ideas (Maier, 1960; Osborn, 1963), ha generado una considerable atención e investigación. Implica que se sugieran muchas opciones creativas, tantas como sea posible, para resolver un problema (Burton, 1987). La cantidad y la variedad de ideas se suman para fomentar la flexibilidad, se incluyen todas las soluciones incluso aquellas que en un principio pueden parecer "fuera de lugar" y ridículas, pero que pueden aligerar la tensión y conducir a soluciones más creativas. Coleman y Deutsch (2001), señalan que la creatividad en la resolución de problemas necesita tiempo, el espacio adecuado, y una cierta cantidad de alegría al sugerir soluciones, hasta que se logre encontrar una solución aceptable para el problema o conflicto. Es importante que se anime a todos los implicados a aportar sugerencias, puesto que ello maximiza la auto-confianza de los participantes menos poderosos. Un factor que suele pasarse por alto en este proceso es la importancia de la definición adecuada del problema. Persistir el tiempo que haga falta es importante, no solo porque hay una tendencia humana a optar por soluciones menos satisfactorias, simplemente para "cumplir el trámite", sino también porque la creatividad no es, como a veces se supone, una cuestión de visión repentina, sino que en general es el resultado de un trabajo constante y sistemático (Gruber, 2006). Además, se insiste en la utilidad de dejar para el final la evaluación de las ideas, hasta que todos participen, porque la evaluación prematura inhibe otras ideas que podrían ser útiles para la solución de los problemas (D'Zurilla y Nezu, 2010).

Resolución de conflictos para un parenting empático

Thomas Gordon (1970a, 1970b, 2006a, 2006b), enfatizó la importancia de una atmósfera familiar democrática que facilitara la resolución de los conflictos. En "*Enseñando*

autodisciplina”, Gordon (2006b), describió su gran preocupación acerca de las familias autoritarias, en la cuales, los padres controlan a los niños a través de recompensas y castigos. Gordon es muy crítico con los padres que manipulan a los niños para cambiarles, en la dirección de lo que los padres consideran deseable. Asimismo, cuestiona el concepto de elogio, pues este sigue implicando que los padres están juzgando y evaluando al niño, en términos de un estándar externo. También desapruueba los castigos, porque estos llevan a que una persona con poder, tome ventaja sobre otra persona con menos poder, y condena especialmente el castigo físico a los niños, porque este los menosprecia, les hace sentir miedo y rabia hacia los padres, y además no funciona.

Gordon (2006a, 2006b), también conceptualiza la atmósfera permisiva, como desorganizada y caótica. Propone una atmósfera democrática en la cual los niños sean aceptados tal como son, con necesidades importantes y deseos, que a veces, entran en conflicto con las necesidades de los otros. Cuando hay un problema, los padres envían un mensaje Yo, que refleja sus propios pensamientos y sentimientos, y ponen en marcha la escucha activa, para entender el punto de vista del niño. Si no aparece una solución, entonces los padres y los niños buscan una solución con la intención prioritaria de que todos salgan ganando con dicha solución. Sería preferible que los padres se abstuvieran de dar soluciones; más bien, podrían trabajar cooperativamente con los niños, para elaborar un plan que ayude a satisfacer las necesidades de cada uno. Si se trabaja en equipo, los niños se sienten libres y no se sienten juzgados, criticados, evaluados o manipulados. De este modo, los niños y los padres llegan a construir un equipo que sirve para resolver los inconvenientes de la vida.

Para su propuesta de un modelo de resolución de conflictos, Gordon tuvo muy en cuenta también la obra del filósofo y pedagogo John Dewey (1933, 1938). En “Cómo pensamos” (Dewey, 1933), sugiere cinco pasos para resolver un problema, y en “Lógica: La Teoría de la investigación” (Dewey, 1938), propone seis pasos. Para Dewey, además, el proceso de investigación para la búsqueda de una solución en sí era experimental (Geiger, 1958), aunque para ser exitoso, debería seguir un patrón (Thayer, 1952). Por su parte, Gordon presentó en 1970 su modelo de seis pasos para la resolución de conflictos, dentro de su programa PET. En él se acentúa la creatividad a través de la "lluvia de ideas", y todas las habilidades desarrolladas en su modelo, se ponen en juego para la resolución de conflictos (Gordon, 1970).

Posteriormente se desarrollaron varias técnicas de resolución de problemas similares que utilizaban pasos secuenciales. Por ejemplo, D'Zurilla y Goldfried (1971) utilizan cinco pasos, que etiquetan con el acrónimo SOLVE. Janis y Mann, (1977) utilizan siete pasos y se refieren a estos como "requisitos esenciales". El Proyecto de Negociación de Harvard (Fisher y Ury, 1991), sugiere cinco pasos para su uso tanto en el ámbito doméstico, como en el internacional. El mismo tipo de sistema es recomendado en psicoterapia por Egan (1998), quien reconoció el trabajo de Gordon. Brammer y McDonald (2003), también propusieron un modelo de resolución de conflictos, utilizando diez pasos. Todas las técnicas de varios pasos sugieren el examen de posibles alternativas mediante la “lluvia de ideas”. D'Zurilla y Goldfried (1971), y Egan (1998, 2002), proponen el establecimiento de metas, como parte del proceso de resolución de conflictos, mientras que Flick, McKay, Davis, y Fanning (1986), proponen negociar en cinco pasos. Por su parte, Fisher y Ury (1991), sugieren que la resolución "se centre en los intereses, no en las posiciones". Brammer (2003), incluye la clarificación de los valores subyacentes a una elección personal, y afirma que la persona que va a ser ayudada debe saber tanto lo que necesita y desea, como sus prioridades.

Gordon (1970c, 1976), cree que resulta fundamental mirar el problema en términos de las necesidades de todas las partes (madres y padres, e hijos e hijas). Poder hacer esto requiere poner en juego habilidades interpersonales, que establecen las bases para la cooperación y evitan la competencia. Esto requiere de autocontrol por parte de todos los interesados. En tal situación, los participantes tienen que utilizar las habilidades de escucha, poner en práctica la asertividad y la apertura, la confianza y mostrarse merecedores de confianza. No hay lugar para ninguna agenda oculta (Wood, 2003). No obstante, Gordon enfatiza que la responsabilidad principal de promover el clima democrático y participativo, recae en madres y padres. El éxito en el modelo de Gordon de resolución de conflictos depende de varios factores. Lo más importante es el compromiso de que ninguna de las partes en conflicto va a imponer una solución (Davidson y Wood, 2004; Gordon, 1976, 2006a). Se debe llegar a un acuerdo mutuo. A menudo, en un principio, los padres se sienten amenazados, por la sola idea de la aparente derogación de su autoridad. En realidad, y pronto pueden comprobarlo, están salvaguardados por el hecho de que ninguna de las partes tiene que estar de acuerdo en una solución que honestamente no se vive como aceptable. La toma de decisiones mutuas, en lugar de la utilización del poder, constituye la encarnación de los tres últimos principios de Gordon (1976, 2006a), en su teoría de las relaciones saludables. Gordon tiene muy en cuenta que la mayoría de madres y padres sólo reconocen dos enfoques para hacer frente a los conflictos familiares: ganar o perder (Gordon, 2006a). Muy al contrario Gordon propone que hay una alternativa diferente a los dos enfoques de “ganador, perdedor”. Lo llama el Método de resolución de conflictos “sin perdedores”, o “yo gano, tú ganas”, o método III de resolución de conflictos. En los dos primeros métodos (Método I y Método II), cada persona quiere que se aplique su solución, e intenta persuadir al otro para que la acepte. En el Método I, los padres intentan imponer su solución: los padres ganan – los hijos pierden. Se hace lo que madres y padres quieren. En el Método II, los hijos intentan imponer su solución: los hijos ganan – los padres pierden (Gordon, 2006a). Se hace lo que los hijos quieren. El método I es ineficaz, porque el hijo percibe que se le obliga a hacer algo que no quiere hacer por propia voluntad. Si lo hace, posiblemente será por temor al castigo o a la desaprobación de sus padres. Pero lo más frecuente, es que intente evitar llevar a la práctica las determinaciones tomadas con el Método I. Las madres y padres tienden a defender el Método I, argumentando que resulta más rápido para resolver conflictos, pero esta ventaja es bastante más aparente que real, sobre todo a largo plazo. En realidad, madres y padres deben invertir mucho tiempo cerciorándose de que el hijo pone en práctica la solución que han escogido mediante el método I, recordándosela, insistiendo, supervisando, o controlando el que se cumpla. Además, aclara Gordon, a las madres y padres les cuesta ver la conexión que existe entre la falta de motivación de sus hijos por ayudar, y el hecho de que las decisiones acerca de las tareas se lleven a cabo con el Método I, sin tener en cuenta, o por lo menos, sin tomarse en serio, las opiniones de los hijos. Dicho de otro modo, la cooperación no se consigue “obligando” al hijo a hacer algo (Gordon, 2006a).

Por otra parte, el Método II genera mucha frustración y resentimiento a madres y padres (Gordon, 2006a), debido a que tienen que claudicar en sus deseos y/o necesidades, a favor de los deseos y/o necesidades de los hijos. Los padres sencillamente intentan complacer al hijo, con el ánimo de evitar conflictos, pero acumulando insatisfacción y malestar. Se genera algo así como “un sentimiento de resignación” o de derrota. Quizá, el efecto más grave del Método II es que los hijos desarrollan profundos sentimientos de inseguridad acerca del amor que les profesan sus padres. Es fácil comprender esta reacción cuando se considera lo difícil que debe resultar a los padres sentir cariño y afecto por un hijo, al que han

acostumbrado a ganar a costa de ellos. El hecho es que con el Método II, los padres acaban sintiéndose resentidos con sus hijos (Gordon, 2006a, 2006b).

Como alternativa a los anteriores métodos, Gordon propone el método sin perdedores para la resolución de conflictos, o Método III (Gordon, 2006a). Se trata de un método en el cual, la solución debe ser aceptable para ambas partes. El planteamiento del autor, es que los padres no necesitan ser la fuente de “soluciones” para los conflictos con sus hijos. Lo que necesitan más bien es tener un método para resolver estos conflictos en el que todos participen. Entre otros motivos porque una “solución” que es adecuada para resolver un conflicto en una familia, puede no ser adecuada para el mismo conflicto en otra familia. El método, en cambio, puede ser aplicado de una manera más general, con distintas personas, y en distintas situaciones. El Método III resulta eficaz, porque los hijos se sienten más motivados para poner en práctica una decisión en la que ha participado, que si la decisión les ha sido impuesta. Aunque el Método III no garantiza que los hijos siempre estarán dispuestos a llevar a cabo las soluciones acordadas, aumenta claramente la probabilidad de que lo hagan, ya que se ha tenido en cuenta sus opiniones, sugerencias, y puntos de vista. Además, el hecho de fomentar la participación favorece la aparición de un número mayor de soluciones, posiblemente de mayor calidad, más creativas, más eficaces, y más adecuadas para resolver los conflictos entre padres e hijos (Gordon, 2006a).

También parece lógico pensar, que el Método III contribuye a disminuir la hostilidad por parte de los hijos, porque cuando la solución se acuerda, el resentimiento es menor que cuando la solución se impone. Es más, trabajar en equipo para resolver una situación, puede contribuir a fortalecer las relaciones entre madres, padres e hijos, y poner de manifiesto tanto el respeto de los padres hacia los hijos, como hacia sí mismos.

Los pasos indicados por Gordon (2006a), para llevar a la práctica el método sin perdedores, son los siguientes:

- Identificar y definir el conflicto: es muy importante separar necesidades y soluciones, porque incluso cuando se utiliza la palabra necesidad, a menudo lo que se está verbalizando realmente, es una solución que satisfará una necesidad. Además, con frecuencia también, los padres no expresan sus necesidades, tienden más bien a proponer soluciones preconcebidas que satisfarán sus necesidades. Aunque la Escucha Activa es la mejor forma de separar necesidades y soluciones, las preguntas ¿Cómo me ayuda esto?, o ¿Cómo te ayuda esto?, pueden resultar muy útiles.
- Generar posibles soluciones alternativas: lo más importante es esforzarse por conseguir que los hijos propongan soluciones, y no evaluarlas en este momento del proceso. Si además, alguna de ellas es su favorita, todavía no se deben dar pistas de ello en el paso 2.
- Valorar las soluciones alternativas: en este punto se pregunta a los hijos qué solución les parece mejor, o ¿qué piensan de las diferentes soluciones?
- Decidir cuál es la mejor solución: en todo caso, siempre se puede plantear que la decisión se someterá a prueba para ver si funciona. También es importante verificar que la solución es suficientemente clara para todos, y que todos se comprometen en llevarla a cabo.

- *Implementar la solución:* padres e hijos tal vez deban aclarar ¿Quién debe hacer qué, y para cuándo?, o ¿Ahora qué tenemos que hacer para llevar a cabo lo decidido?, ¿Por dónde empezamos?
- *Hacer un seguimiento para evaluar los resultados:* no todas las decisiones iniciales tomadas con el método sin perdedores resultan ser buenas soluciones, en consecuencia, es necesario comprobar ¿Cómo funciona la decisión que se acordó?, o si ¿todavía parece una buena solución o es necesario cambiarla?

Investigación en Resolución de Conflictos

Sternberg y Dobson (1987), investigaron sobre la coherencia de estilos de las personas en la resolución de los conflictos interpersonales. Encontraron que las personas mostraron una fuerte preferencia por determinados estilos de resolución de conflictos; además, que estos eran consistentes a través de diferentes relaciones, y que las preferencias mostradas en las relaciones reales eran similares a las encontradas en la investigación de conflictos hipotéticos. Sternberg y Soriano (1984), y Sternberg y Dobson (1987) identificaron cuatro factores principales en los estilos de resolución de conflictos: activos/mitigadores, pasivos/mitigadores, activos/intensificadores, y pasivos/intensificadores.

Feeney y Davidson (1996), evaluaron el Modelo de Resolución de Conflictos en un estudio en el que la mitad de los participantes inexpertos, se había sometido a tres horas semanales de capacitación en resolución de conflictos durante tres semanas y media. En un debate de diez minutos, grabado en vídeo, cada pareja buscó una solución de ganar-ganar en un tema sobre el que no tenían puntos de vista polarizados. Había tres condiciones, entrenado/entrenado (n = 6), entrenado/sin entrenamiento (n = 12), y no entrenado / no entrenado (n = 6). Los resultados mostraron que los participantes en la condición entrenado/entrenado, alcanzaron las más altas calificaciones de soluciones beneficiosas para todos. Por otra parte, tanto el entrenado/entrenado y entrenado / no entrenado, fueron calificados significativamente mejor que la condición no entrenado / no entrenado, lo que confirma el valor de la formación. En un estudio sobre las relaciones que pueden existir en los procesos de resolución de conflictos, entre los sistemas de valores y el nivel de conflicto que se da entre los adolescentes y sus padres, Pearson y Love (1999), se centraron en: las cuatro estrategias básicas de resolución, resolución de problemas, confrontación, productividad y, evitación de Rubin et al. (1994); y en los sistemas de valores basados en el cuidado y la justicia, de Gilligan (1993). Se encontró que cuando los niveles de conflicto familiar eran menores, los adolescentes preferían la solución de problemas en lugar de la confrontación. También que el sistema de valores de cuidado, se asociaba con niveles más bajos de conflicto, y curiosamente, con ser hombre. Contrariamente a lo esperado, el sistema de valores justos, no mostró asociaciones directas con los niveles de conflicto (Pearson y Love, 1999). Concluyen que el fomento de los valores y la enseñanza de habilidades de comunicación para los niños y adolescentes, son importantes tanto para reducir los niveles de conflicto familiar, como para prevenir problemas y reducir el estrés familiar.

Tidman (1992), defiende que la cultura de la escuela debería enseñar la resolución de conflictos vivencial o experiencialmente, y colaborar conjuntamente con los diferentes niveles: con los niños y jóvenes, con los profesores, y con los padres. Sin embargo, como era de esperar esto no es frecuente, ya que las escuelas en general son un espejo de la sociedad, y tienen poco de modelo de cambio social deseable. El que se entrene a los niños en la escuela en habilidades de resolución de conflictos, ha sido defendido como un paso importante para la

reducción de la conflictividad social (Gordon, 1997; Coleman y Deutsch, 2001; Galtung y Tschudi, 2001). Por su parte, Galtung y Tschudi (2001), insisten en que para que la resolución de los conflictos sin violencia y la resolución de problemas tengan éxito en las escuelas, se debe entrenar tanto a los adultos, como a los estudiantes. Incluso una capacitación en resolución de conflictos breve ha demostrado tener efectos positivos significativos sobre los resultados. Davidson y Versluys (2000), evaluaron durante cortos períodos de formación en cooperación y resolución de problemas, dos componentes principales del modelo de resolución de conflictos. En el estudio participaron 40 sujetos experimentales, la mitad de los cuales recibieron entrenamiento. Veinte pares, en donde uno de cada pareja había recibido formación, interactuaron en una discusión en video, sobre un tema acerca del que tenían puntos de vista opuestos, pero del que tenían que emitir una recomendación conjunta. Los resultados mostraron que la formación de uno de los componentes de cada pareja, mejoró significativamente el éxito de los resultados y las medidas relacionadas con el proceso. Sin embargo la lluvia de ideas tuvo éxito sólo en el grupo que también había recibido formación en cooperación, por lo que se sugirió que podría ser necesaria dicha formación, para la puesta en práctica de las habilidades de lluvia de ideas.

En “Constructive conflict resolution and sustainable peace”, Coleman, (2012), defiende la importancia del modelo constructivo de resolución de conflictos (Constructive Conflict Resolution, CCR), como condición esencial para una paz sostenible, aplicable tanto a los grandes conflictos, como a los pequeños conflictos domésticos, entendidos como parte inevitable de las relaciones interpersonales. Por su parte, Ubinger, Handal, y Massura (2013), afirman que la resolución de conflictos se ha investigado de una manera dicotómica: resolver el conflicto, o no resolver el conflicto. Estos autores, prefieren centrar su investigación en lo que consideran una tercera alternativa, que es la evitación del conflicto. Como resultado de una de sus últimas investigaciones, llevada a cabo con poco más de cien adolescentes, concluyen que investigar sobre la evitación del conflicto, los conflictos familiares, y la resolución de conflictos, puede ayudar a detectar y evaluar mejor, la salud psicológica de los adolescentes. Coleman y Deutsch (eds.) (2014), plantean que en materia de resolución de conflictos, la práctica y la teoría han estado escasamente vinculadas. En su *Handbook of Conflict Resolution* (3ª ed.), proponen fortalecer el vínculo entre ambas, demostrando la importancia que para la práctica tiene, tanto de las ideas teóricas, como la investigación empírica.

La resolución de conflictos ha sido vista tradicionalmente por madres y padres, como una situación deseable, a la que se llegaría después de un amargo camino, de muchísimo esfuerzo y no menos sufrimiento. Las madres y padres desean llegar a esta situación habiendo convencido a sus hijas e hijos, de por qué madres y padres tienen la razón: porque quieren lo mejor para los hijos; porque tienen más experiencia en la vida; porque la vida les ha enseñado..., y otra serie de argumentos, que por supuesto, para los hijos no son válidos. Creemos también, que los hijos ni siquiera se plantean la resolución de conflictos, porque están convencidos de que en realidad lo que madres y padres quieren sólo es salirse con la suya, y que los adultos no desean escuchar. No obstante, si en la relación están ya presentes las condiciones previas de escucha activa y comunicación asertiva, es mucho más factible que los hijos se muestren receptivos e incluso, participativos, en un proceso en donde lo que se intenta es que todos ganen.

En este sentido, si la escucha activa y la comunicación asertiva, redundan en un acercamiento entre padres hijos, y facilita el que puedan llevar a la práctica el proceso de resolución de conflictos, lo que a su vez, redundará en una mejora de la relación, está

plenamente justificado que utilicemos estas herramienta en nuestro programa de formación en parenting empático.

5.5. Habilidad 4: Identificación de la propiedad del problema

Realmente, se puede considerar a la Identificación de la propiedad o pertenencia del problema, como uno de los componentes o una sub-habilidad de la Resolución de conflictos. Gordon (1970a), insiste en que es muy importante subrayar la relevancia que tiene el que los padres sepan identificar y diferenciar cuándo el problema les pertenece a ellos, cuándo pertenece a los hijos y cuándo el problema afecta tanto a los padres como a los hijos. Saber diferenciar quien es el dueño del problema ayuda a los padres en muchos sentidos. En primer lugar, a no asumir problemas que no les pertenecen. En segundo, a que sus hijos vayan adquiriendo responsabilidad a la hora de intentar resolver sus problemas. Tercero, facilita el que madres y padres puedan tener más claro qué técnica utilizar para comunicarse con sus hijos: escucha activa si el hijo tiene el problema; asertividad, si los padres tienen el problema; y, resolución de conflictos, si la relación tiene el problema, o lo que es lo mismo, si tanto hijos como madres y padres se sienten afectados por el problema (Gordon, 2006a).

En las relaciones entre padres e hijos pueden producirse muchas situaciones en las que se pueden dar interferencias a la hora de poder satisfacer todas de las necesidades diferentes de sus miembros. Las interacciones posibles en la relación Padres-Hijos las podemos representar en cuatro zonas:

Figura 3: Propiedad del problema. Adaptado de Gordon (2006a, p. 200)

I. INTERESES CONVERGENTES	II. Los padres tienen el problema III. Los hijos tienen el problema IV. Padres e hijos tienen el problema
---------------------------	---

- ***Intereses convergentes:*** Los hijos satisfacen sus propias necesidades, al igual que los padres las suyas, y sus comportamientos no se interfieren mutuamente. Por tanto, no existe ningún problema en la relación. Ejemplo: *El hijo dice de irse a hacer deporte. El padre le contesta: “Muy bien, hijo, que disfrutes”.*
- ***Los padres tienen el problema:*** En este caso, el hijo tiene un comportamiento que a él le agrada, pero que es un problema para los padres, debido a que hiere su modo de pensar y/o sentir, o les ocasiona otras molestias; es decir, el comportamiento del hijo crea el conflicto. Por tanto, Yo, padre, poseo el problema. Ejemplo: *El hijo desea jugar al fútbol en el jardín, donde estropea las macetas de la madre.*
- ***Los hijos tienen el problema:*** El hijo tiene el problema porque encuentra ciertas dificultades en satisfacer sus deseos o sus necesidades. Estas dificultades pueden surgir del entorno familiar o de agentes externos la casa, entonces puede decirse que, el hijo posee el problema. Ejemplo: *A la hija de 10 años le han dicho sus amigas que parece un chico.*

- *Padres e hijos tienen el Problema:* Tú (hijo) y Yo (padre), tenemos un conflicto en la satisfacción de nuestras necesidades o deseos. Nuestros comportamientos, deseos o necesidades se están interfiriendo mutuamente, están entrando en conflicto. Por tanto, “Tú y Yo poseemos el problema”. Ejemplo: *Los padres por una parte y los hijos por otra no se ponen de acuerdo en qué lugar pasar las vacaciones.*

Poner en práctica la identificación de la propiedad del problema

Los padres tienen la posibilidad de proceder de manera diferente cuando sus hijos tienen el problema y cuando son ellos como padres los que lo poseen. Los padres pueden distinguir sus propios problemas de los de sus hijos preguntándose: ¿El comportamiento de mi hijo tiene algún efecto real, tangible o concreto para mí? Por ejemplo, el que mi hijo lleve barba o el que se compre determinadas zapatillas de deporte, ¿constituye un problema para mí? ¿No estoy dispuesto a aceptar este comportamiento porque interfiere claramente en mi vida, porque me está dañando, lastimando o molestando de alguna manera?

- Si la respuesta a la pregunta es "Sí", ciertamente el padre tiene participación en el problema.
- Si la respuesta es “No”, evidentemente el problema no es del padre.

¿No estoy dispuesto a aceptar ese comportamiento porque “*me gustaría*” que mi hijo actuara de manera diferente, porque no quiero que tenga problemas, o porque quiero que se sienta como creo que *debería* sentirse?

- Si la respuesta a la pregunta es “Sí” el problema pertenece al padre.

Los padres tienden frecuentemente a considerar que los problemas de los hijos, son también sus problemas y que difícilmente los hijos van a poder resolverlos si no es con su ayuda. Por eso, es importante que los padres sepan diferenciar a quién pertenece el problema y por tanto quién ha de resolverlos.

Identificación de la propiedad del problema para un parenting empático

Para contribuir a clarificar este tema, pueden ayudar las siguientes pautas:

- La persona a quien afecta principalmente el problema debe ser el responsable de resolverlo.
- Tener conflictos no es una desgracia siempre a evitar, sino que puede utilizarse como una oportunidad para crecer y madurar.
- Las dificultades que deben permitirse a los hijos, sin embargo, deben ser proporcionadas a su grado de desarrollo.
- Afirmación práctica del principio Rogeriano de la tendencia natural al crecimiento de la persona, en este caso de los hijos.

Aceptar este nuevo enfoque de que “los hijos tienen derecho a tener problemas” y facilitarles la oportunidad de que los resuelvan por sí mismos, supone tener en cuenta los siguientes elementos (Madrid, 2005):

- Es inevitable que los hijos se encuentren con problemas de todos los tipos y formas durante su vida. Los hijos poseen un gran potencial, en gran parte sin desarrollar, para encontrar soluciones eficaces a sus problemas.
- Si los padres les proporcionan soluciones prefabricadas, los hijos seguirán siendo dependientes y no serán capaces de desarrollar sus propias habilidades en la resolución de problemas. Seguirán sintiéndose incapaces y recurriendo a sus padres cada vez que se encuentren con un nuevo problema.
- Cuando los padres asumen los problemas de sus hijos y, por tanto, asumen toda la responsabilidad de encontrarles soluciones adecuadas, se dan cuenta de que no sólo tienen que llevar una carga terrible, sino que además es una tarea imposible.
- Cuando un padre puede aceptar que él no posee el problema del hijo, se encuentra en una mejor posición para ser un "instrumento", un "agente de ayuda", apoyando a su hijo a que encuentre por sí mismo la solución para su problema.
- Los hijos necesitan ayuda para diversos tipos de problemas, pero la ayuda más efectiva es, paradójicamente, una forma de ayudar que deja que la responsabilidad recaiga en el hijo para que investigue y encuentre sus propias soluciones.
- El hecho de que el padre acepte que su hijo posee un problema, no quiere decir, en modo alguno, que él no pueda preocuparse, interesarse en ofrecer ayuda. Pero a diferencia de la mayoría de los padres dejará en su hijo la responsabilidad principal de resolver su propio problema.
- Cuando un hijo esté haciendo algo que frustra el interés que usted tiene por saciar una necesidad, piense que esa conducta es inaceptable porque le está causando a usted un problema. Usted tiene el problema.
- Sin embargo, en el caso de que sea el hijo el que esté experimentando alguna clase de privación ante determinada necesidad, interprete la situación como una en la que el hijo es el propietario del problema, es decir, el hijo tiene el problema.

Como síntesis, recordamos en primer lugar que, Gordon (2006a), plantea la Identificación de la propiedad del problema como una sub-habilidad, dentro de la resolución de conflictos. Una sub-habilidad necesaria, para poder discernir qué habilidad es más conveniente usar, dependiendo de quién sea el propietario del problema. Es más probable que madres y padre lleguen a una solución enriquecedora en una situación de conflicto, si han conseguido aclarar quién es el dueño de la situación problemática, y utilizar la herramientas pertinentes en cada caso: escucha activa si el problema afecta a los hijos; comunicación asertiva si son los padres los afectados; y los principios y valores de las relaciones saludables, si es la relación la que se ve perjudicada.

Trabajar con la identificación de la propiedad del problema en nuestro programa de parenting, nos ayuda a reforzar la escucha por parte de madres y padres, de una doble manera, ya que es muy probable que motivados por establecer quién es el dueño del problema, las madres y padres estén más dispuestos a escuchar a sus hijos, pero también, a escucharse a sí mismos, para tratar de resolver el misterio.

La recompensa es evidente, pues si madres y padres logran identificar dicha propiedad, podrán poner en marcha la técnica más adecuada.

5.6. Habilidad 5: Inteligencia emocional

No está, ni mucho menos, superada la discusión sobre la definición de la inteligencia emocional. No obstante, podemos sintetizar este concepto, apoyándonos en los dos principales modelos que aborda la literatura científica: el modelo mixto, y el modelo de habilidad. El modelo mixto, representado principalmente por Goleman y Bar-On (Bar-On y Parker, 2000; Bar-On, 2001; Goleman, 2012), combina dimensiones de la personalidad y habilidades emocionales. El modelo de Salovey y Mayer (1989), se centra principalmente en el procesamiento emocional de la información, y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera, y Augusto, 2012). En este último modelo, se define la Inteligencia Emocional como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Este modelo, de Salovey y Mayer, es más coherente con nuestra propuesta de entrenamiento de habilidades para el fomento del parenting empático.

Definido este aspecto, pasaremos ahora a centrarnos en aquellos aspectos que tiene que ver con la práctica de la inteligencia emocional en las relaciones Filio-parentales.

Theodore Dix (1991), nos dice que los niños activan la calidez de los padres y su amor, pero también desencadenan conflictos recurrentes. Estos sentimientos influyen en el modo como los padres verán el comportamiento de los hijos, de una manera positiva o negativa. Además, el estado emocional de los padres también influye en el tipo y consistencia de la disciplina que ellos usan. Cuando están enojados, pueden recurrir al castigo físico, y llevarlo a cabo con más énfasis de lo que lo harían en otras ocasiones. Así que este es el modo cómo las emociones de los padres influyen en que las relaciones padres-hijos puedan ser más o menos saludables, probablemente más que ninguna otra variable. Dicho de otro modo, son el barómetro de la posible calidad del parenting.

Dix, identifica tres fuentes de emociones para los padres: 1) preocupaciones/metastas de los padres, 2) comportamiento de los niños, y 3) eventos vitales/factores sociales. Las emociones, asimismo, influyen en la motivación de los padres, en sus creencias acerca de los niños, al mismo tiempo que organizan y energizan el comportamiento parental. Los padres regulan y modulan reacciones emocionales de acuerdo con a la situación (Brooks, 1999). Convendría añadir que, el temperamento de los niños, manifiesta al menos parcialmente, los modos cómo los padres expresan sus cuidados y emociones. La calidad de los cuidados diarios de madres y padres transmiten el amor: buscar al niño, jugar con él, llevarle a sitios, y hablarle, todo ello está indicando al niño que es importante (Brooks, 1999). Incluso, las madres y padres expresan sus emociones hacia sus hijos y transmiten información significativa para la formación del vínculo, de diversas formas más sutiles: tono de la voz, sonrisas, abrazos, comentarios graciosos, tiempo compartido (Ginott et al., 2005).

Brooks (1999), cuenta que los niños sugieren que los buenos padres son aquellos que se muestran psicológicamente afectuosos y cuidadosos, especialmente en la tarea de proporcionar alimento a sus hijos. Aquellos que les gusta jugar con sus hijos y leerles, al mismo tiempo que los disciplinan. Es decir, no les permiten hacer cosas que no deberían, pero no les aplican ningún castigo físico. Los malos padres tienen las características distintas. No abrazan ni besan, no cuidan las comidas y no juegan; pegan a sus hijos y no los llevan a pasear. Los malos padres son descritos también como irresponsables por lo general. Cuando los niños se hacen mayores, continúan valorando los cuidados y el afecto, y comienzan a

apreciar otras cualidades que tiene que ver con cuidados psicológicos. Las cualidades de las buenas madres incluyen: comprensión de los sentimientos y dar ánimos, estar ahí, cuando se las necesita, y proteger. Los niños continúan valorando en una buena madre el que ponga límites en el comportamiento: ella nos hace comer fruta y vegetales, ella me regaña cuando es necesario, al mismo tiempo que expresan el deseo de que sus madres tomen en consideración sus necesidades y deseos cuando ponen reglas. Los niños mayores disfrutaban del tiempo de ocio compartido – jugando, bromeando, construyendo cosas, juntos. Finalmente, esperan que sus madres les enseñen otras actividades (Brooks, 1999).

Poner en práctica de la Inteligencia emocional

Según Brooks (1999), la escucha activa tiene muchas ventajas. Una de ellas, por supuesto, facilitar la comunicación emocional:

- Primero, ayuda a los niños a expresar sentimientos de una manera directa y eficaz. Cuando se expresan los sentimientos y los padres los aceptan, los niños se sienten comprendidos y que ellos son como todos los demás niños. En el proceso de ser comprendidos, los niños vivencian el sentimiento de ser amados y apreciados. Cuando los padres hablan acerca de los sentimientos y les ayudan a prestar atención a los sentimientos de otros, sus niños aprenden y consiguen ser personas más empáticas.
- Segundo. Cuando los padres se enfocan en los sentimientos, los niños van identificando el problema de fondo gradualmente y descubren lo que ellos pueden hacer acerca del mismo. Sienten crecer sus competencias y se hacen responsables de resolver el problema. Se configura un ciclo superior positivo, en el cual los padres aceptan a los niños y confían en que sean responsables; los niños aprenden a actuar independientemente, reforzando así las creencias de los padres.
- Una tercera ventaja es que escuchar simplemente los sentimientos de los niños, algunas veces resuelve el problema. Con frecuencia, cuando nosotros estamos alterados, frustrados, tristes o rabiosos, lo que deseamos simplemente es poder expresar lo que sentimos, y tener alguna respuesta del tipo: “Sí, eso suena a frustrante”, o “Realmente es doloroso cuando un amigo se marcha con alguien y se aleja de ti”. Una respuesta que valide el sentimiento como algo justificado e importante. Frecuentemente, eso es todo lo que se desea.

La comunicación de los sentimientos constituye una herramienta fundamental en el ejercicio del parenting (Ginott et al., 2005). En un exhaustivo estudio relacionado con las preocupaciones de las personas acerca de la vida familiar (Brooks, 1999), los participantes describieron sus familias como amorosas y cuidadosas. Al mismo tiempo, también creían que les faltaba habilidad para comunicar sus sentimientos a los otros miembros de la familia y que como resultado, las familias no tenían un soporte tan íntimo como les gustaría. Afortunadamente, existen formas de comunicar sentimientos que pueden dar a madres y padres las herramientas que les permitan expresar sus emociones, tanto las positivas como las negativas.

A este respecto Brooks (1999, pp. 37–40), apunta que:

“La educación emocional puede ayudar a los niños a saber lo que están sintiendo. Es más importante para un niño saber lo que siente, que el por qué lo siente. Es más probable que pueda haber orden en su interior cuando él sabe lo que está sintiendo con claridad. Y ¿cómo podemos ayudar a un niño a conocer sus sentimientos?”

Haciendo las veces de espejo para sus emociones. Un niño aprende acerca de su aspecto físico mirando su imagen en un espejo. Él aprende acerca de su aspecto emocional, escuchando sus sentimientos reflejados por nosotros”.

Y Haim Ginott (Ginott et al., 2005, pp. 29-30), aporta un poco más de claridad a este proceso, describiendo las emociones de la siguiente manera:

“Las emociones son una parte de nuestra herencia genética. Los peces nadan, los pájaros vuelan y la gente siente. Algunas veces nosotros somos felices, y algunas veces no; pero algunas veces, en nuestra vida, nosotros seguramente sentiremos rabia y miedo, tristeza y alegría, la codicia y la culpa, la lujuria y el desprecio, el deleite y el disgusto. Mientras que no escogemos libremente las emociones que surgen en nosotros, nosotros somos libres para escoger cómo y cuándo expresarlas, con tal de que sepamos lo que son. Este es el meollo del problema. Algunas personas han sido educadas fuera del conocimiento de lo que ellas están sintiendo. Cuando ellas odiaban, se les dijo que esto era solo disgusto. Cuando estaban asustadas, se les dijo que no había nada que temer. Cuando sintieron dolor, se les dijo que fueran fuertes y sonrieran. Algunas de nuestras canciones más populares nos dicen: Pretendes ser feliz cuando no lo eres”.

Cuando madres y padres retroalimentan los sentimientos de sus hijos, los niños se sienten comprendidos, importantes, y valiosos como individuos. Cuando sus sentimientos reciben atención, su autoestima crece (Rogers, 1957b; Ginott et al., 2005; Gordon, 2006a). Para retroalimentar los sentimientos de sus hijos, madres y padres pueden recurrir a la comunicación empática. Primero, deben prestar atención para escuchar qué sentimientos son, entonces reformulan esta percepción en un lenguaje simple. Como ya se mencionó, escucha activa es el término que utiliza Thomas Gordon (2006a), para hablar de la escucha empática. Los padres escuchan los planteamientos de sus hijos, prestan una atención cuidadosa a los sentimientos expresados, y entonces, estructuran una respuesta similar al planteamiento del hijo. Si una niña dice que se siente demasiado tonta para aprender una asignatura en la escuela, el padre retroalimenta que ella no se siente suficientemente inteligente. De igual manera, cuando un niño está triste en respuesta a una pérdida real, un padre solo necesita enfatizar “Tú estás triste. Yo lo entiendo”. El niño aprende que el padre es una persona que lo entiende y se solidariza. Las investigaciones documentan el valor que tiene para el niño aprender a expresar sentimientos. Si la respuesta de los padres es cierta, el niño confirma la retroalimentación con una respuesta positiva. Si la interpretación de los padres no es correcta, el niño puede decirlo, y se da la oportunidad para corregir el error, ampliando los sentimientos. El padre puede continuar la escucha activa y ganar una mayor comprensión de lo que le ocurre al niño (Gordon, 2006a, 2006b).

Inteligencia emocional para un parenting empático

Brooks (1999), afirma que cuando los padres entrenan a sus hijos en cómo manejar sus sentimientos, los niños funcionan mejor física y psicológicamente; funcionan mejor académicamente y son socialmente más competentes con sus compañeros; también son físicamente más saludables, porque este entrenamiento les ayuda a moderar sus reacciones emocionales, las cuales, a su vez, ayudan a su sistema fisiológico a funcionar mejor. El entrenamiento en el manejo de los sentimientos, implica todos los comportamientos recomendados por Brooks (1999), Ginott et al. (2005), y Gordon (2006a): escucha activa para los sentimientos de los niños, aceptación y validación de los mismos, uso de mensajes Yo,

tomar en consideración los propios sentimientos, y ayudar a los niños a resolver problemas, al mismo tiempo que se mantienen límites aceptables en las relaciones.

Brooks (1999), indica también que los padres difieren en sus actitudes y pensamientos acerca de cuan importantes son los sentimientos en la vida. Con el entrenamiento algunos padres, por ejemplo, aumentan la consciencia de sus propios sentimientos y los de sus hijos, una fuerte convicción de que los sentimientos son una parte importante de la vida. La ira sirve para iniciar la acción en situaciones frustrantes, y la tristeza ralentiza a la persona, para que tenga tiempo de afrontar la pérdida. Según Brooks, estos padres han comprobado que se sienten cómodos con sus sentimientos, lo que les lleva a plantearse que una de sus principales tareas ahora es ayudar a los niños a vivir en armonía con sus propias reacciones emocionales. Las madres y padres pueden hacerlo, entrenando a los niños para etiquetar sus reacciones emocionales, validando la importancia de sus sentimientos, cualquiera que éstos sean, y enseñando a sus hijos estrategias para expresar apropiadamente sus sentimientos. Los sentimientos ya no asustan a estos padres. Más aún, los padres ven tales sentimientos como oportunidades para una mayor intimidad con sus hijos, para compartir con ellos fuertes reacciones emocionales, y enseñarles formas de manejarlas.

Otros padres, continúa Brooks, se sienten incómodos con los sentimientos, y utilizan tres maneras formas de resolver su malestar:

- No apreciar: algunos padres minimizan la importancia de los sentimientos, hacen la vista gorda, o los ignoran, porque ellos creen que tener en cuenta los sentimientos pueden empeorar las cosas.
- Desaprobar: estos padres suelen criticar, juzgar o castigar a los niños por la expresión de sentimientos. Por lo general, estos padres no desaprueban normalmente todos los sentimientos, sino un subgrupo, tal como tristeza y rabia, o bajo ciertas circunstancias, tal como “un evento menor”. Los hijos de padres que ignoran o desaprueban los sentimientos tienen dificultad para confiar en su propio criterio. Han aprendido que sus sentimientos son malos, llegan a creer que hay algo fundamental que está mal en ellos, por sentir estos sentimientos. Como ellos tienen poca experiencia en reconocer y manejar sus sentimientos, con frecuencia tienen dificultades para controlarlos, y resolver problemas.
- Un tercer subgrupo de padres que se sienten incómodos con el manejo de sus sentimientos, son los llamados *laissez-faire*. Ellos aceptan todos los sentimientos y animan a los a que los expresen cuando estos experimentan reacciones emocionales negativas; pero no les enseñan o les guían casi sobre las formas adecuadas de expresar los sentimientos. Parece que los padres creen que expresar los sentimientos es una forma de hacerse cargo del problema. Sus niños no aprenden a afrontar los sentimientos constructivamente y tienen dificultades para concentrarse y aprender en la escuela, también para hacer amigos.

Así, los dos extremos de respuesta -ignorar o criticar los sentimientos para que se produzcan lo menos posible, y aceptar todas las expresiones de sentimiento sin proporcionar ningún tipo de guía para su expresión- conllevan niveles similares de problema. Como por ejemplo, la incapacidad de regular los sentimientos y de sentirse cómodo consigo mismo o con otros. Entrenar a los niños no solo les ayuda a manejar mejor sus sentimientos y sus esfuerzos sociales y cognitivos, también ayuda a padres e hijos a estar más unidos, entre otras

razones porque padres sienten la satisfacción de que realmente al fin, están comprendiendo más al niño/a (Brooks, 1999).

Investigación en Inteligencia emocional

En la actualidad, existe un amplio campo de trabajo en la investigación relacionada con la inteligencia emocional. por ejemplo: en el ámbito de la satisfacción laboral (Ealias y George, 2012); en el ámbito escolar (Garrido y Pacheco, 2012); del liderazgo (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2013); de la medición de la inteligencia emocional (Sánchez-García, Sánchez-Álvarez, Extremera, y Fernández-Berrocal, 2013), u otras.

Por lo que se refiere a nuestro tema de interés, el campo de las relaciones entre madres y padres y sus hijos, parece que la investigación muestra un destacado interés por entender los vínculos que existen entre los estilos de parenting y la inteligencia emocional: Parenting styles and emotional intelligence of parents of grade school children (Adams y Wong, 2011); Parenting styles and children's emotional intelligence (Alegre, 2011); Is there a relation between mothers' parenting styles and children's trait emotional intelligence? (Alegre, 2012a); The relation between the time mothers and children spent together and the children's trait emotional intelligence (Alegre, 2012b); Inteligencia emocional y clima familiar (Sánchez-Núñez y Postigo, 2012); Relationship between parenting style and emotional intelligence (Abadi, 2013); Perceived parenting styles and emotional intelligence among Iranian boy students (Abdollahi, Talib, y Motalebi, 2013); Academic stress among school going adolescents in relation to their emotional intelligence (Bartwal y Raj 2013); The effects of mother's child-rearing attitudes on young children's intelligence, multiple intelligence, and emotional intelligence (Chu, 2013); Parenting styles and emotional intelligence of adolescents (Devi y Uma, 2013); Parenting styles and emotional intelligence of HIV-affected children in thailand (Lee, Li, y Thammawijaya, 2013); The psychosocial contributions of parenting style and emotional intelligence (Toyin y Aderemi, 2013); Empirical study of the relationship between parenting style, and children's emotional intelligence (Aghili y Kashani, 2014); Digit ratio, emotional intelligence and parenting styles predict female aggression (Cleveland, 2014); Career indecision: Predictive role of parenting styles, emotional intelligence and career decision making self-efficacy (Parishani y Nilforooshan, 2014); Evaluation the relationship between parenting styles and emotional intelligence (Sarhaddi, 2014).

En cuanto a las relaciones que existen entre estilos parentales e inteligencia emocional Alegre (2011), basándose en las dimensiones que caracterizan los estilos parentales de Baunrind, encontró, que: la capacidad de respuesta parental, el entrenamiento emocional, y la exigencia positiva por parte de los padres, estaban relacionados con una alta inteligencia emocional de los hijos. Por otra parte, la exigencia negativa por parte de los padres, estaba relacionada con una baja inteligencia emocional de los hijos. En otro de sus trabajos, Alegre (2012a), el estudio se desarrolla en dos fases: en la fase 1, se examinaron dos grupos de conductas educativas de las madres (positivas y negativas), y su relación con la inteligencia emocional de los hijos. En la fase 2, se investigaron los estilos educativos de los padres (democrático, autoritarios, permisivo, y no implicado). Los resultados sugieren que la inteligencia emocional de los niños, se ve más influida por las estrategias educativas que están específicamente relacionadas con emociones concretas, que por los estilos educativos de las madres. Existen muchas más investigaciones sobre las relaciones entre el parenting y la inteligencia emocional, pero la dos anteriormente citadas, permiten ilustrar el contexto científico en el que nos movemos.

Resumiendo, casi podría sorprender que justificáramos la necesidad de trabajar la inteligencia emocional en un programa de parenting, pero en un contexto científico, es más que pertinente tal justificación. Aunque el trabajo que hacemos en esta investigación sobre la inteligencia emocional con madres y padres, es más bien sencillo, resulta fundamental para los posibles resultados, que madres y padres puedan contextualizar sus emociones de una manera asequible y bien fundamentada. Tener argumentos que les ayuden a comprender qué sienten, y que esos argumentos también les ayuden a comprender por qué se sienten de esa manera, facilita notoriamente el trabajo de las otras habilidades que conforman el programa: escucha activa, comunicación asertiva y resolución de conflictos.

5.7. Nuestra experiencia con las habilidades para el parenting empático

En este terreno, es probable que tengamos una experiencia más amplia, porque muchas de las actividades que llevo a cabo en el Teléfono de la Esperanza se focalizan especialmente y de acuerdo con el modelo de Rogers, en las relaciones interpersonales. Además nuestra investigación anterior sobre la relación empática entre los clientes y sus terapeutas, prestaba una especial atención hacia las conductas comunicativas que ponen de manifiesto dicha relación. Vamos a comentar estas experiencias por partes.

En el Teléfono de la Esperanza, se llevan a cabo diferentes cursos, en los cuales he participado, en la mayoría de ellos, en varias ocasiones, tanto como alumno, como en los papeles de colaborador o de director. Aunque como mencioné, todos ellos tienen que ver de manera directa o indirecta con la comunicación, y en particular, buscan fomentar la empatía a través de la comunicación, algunos de estos cursos están pensados específicamente para ello. Tal es el caso, por ejemplo, de los cursos: “El arte de comunicarse bien”, “Sanando la comunicación”, “Asertividad y Relaciones positivas”, y “La comunicación no violenta”. Además, otros cursos como: Seminario de Relación de Ayuda, Conocimiento de sí mismo, Crecimiento personal, etc., tienen importantes contenidos, sobre el tema de la comunicación y de las habilidades comunicativas.

Desde estos cursos, que tienen una importante base humanista extraída del modelo centrado en la persona, se enfatizan afirmaciones como: “nos comunicamos según somos”, o “los trastornos emocionales, derivan de una mala relación con las otras personas”. Este enfoque plantea principalmente que: “no nos relacionamos mal porque estemos enfermos; estamos enfermos porque nos relacionamos mal”.

Un aspecto muy importante de mi experiencia en estos cursos tiene que ver con el hecho constatado de que, en muchas de nuestras relaciones asumimos un papel asimétrico en la comunicación, tratando de ponernos en una posición a veces dominante y a veces sumisa. Es menos frecuente que asumamos una forma de relación simétrica. Tal posicionamiento asimétrico respecto de las relaciones, contribuye a fomentar no solo una serie de malos hábitos comunicativos, sino también a mantener e incrementar diversos problemas emocionales. En este sentido, una de las quejas más frecuentes de los cursillistas, tiene que ver con la relación asimétrica que tuvieron o siguen teniendo con sus progenitores. Lo que nos devuelve al tema del parenting y a la importancia de la comunicación entre madres y padres y sus hijos. Todo esto nos anima a seguir buscando herramientas comunicativas que minimicen la probabilidad de que una mala relación con los padres, facilite una mala relación con los hijos.

De la misma manera que cuando llevamos a cabo nuestra investigación acerca de la relación entre los terapeutas y sus clientes, pudimos apreciar, y para ello nos apoyamos

mucho en las narrativas de los propios sujetos de esta investigación, cómo los hábitos comunicativos pueden tener más peso en la relación, que el conocimiento sobre las estrategias de comunicación terapéutica. Es decir, pudimos apreciar cómo los terapeutas se apoyan mucho más en su manera habitual de comunicarse, que en lo que han aprendido sobre la comunicación terapéutica, lo que conlleva frecuentes errores en la comunicación empática, como: interrumpir, aconsejar, dar órdenes, juzgar, etc. Este hecho, además de hacerse evidente a través de las puestas en común con los cursillistas, también se evidenció, de manera incuestionable, a través de los instrumentos de evaluación, como las escalas de Carkhuff. La experiencia acumulada con estos trabajos, nos conduce a una mirada, digamos más realista, sobre las relaciones estructuradas. Relaciones como la del cliente-terapeuta, o padres-hijos, etc., relaciones en las que se tiende a suponer, que la comunicación podría ser más sana, por ser “bien intencionada”. Ni los datos, ni nuestra experiencia con estos sujetos participantes tanto en los cursos, como en nuestra anterior investigación, indican que en las relaciones, la “buena intención” y los buenos resultados comunicativos, vayan en la misma dirección.

Podemos plantear entonces, a modo de resumen de este capítulo, que existen una serie de habilidades que ayudan a materializar la presencia de la empatía en las relaciones interpersonales. A ese conjunto de habilidades se le ha llamado desde el modelo experiencial, habilidades de comunicación empática. Nosotros hemos intentado hacer una síntesis de aquellas que desde nuestro punto de vista, serían más útiles dentro de un programa de formación dirigido a madres y padres, por su sencillez, concreción, operacionalización y eficacia.

Podemos pasar ahora, una vez presentado este cuerpo de información sobre el parenting, la empatía, la comunicación empática, y las habilidades de comunicación empática, a formular nuestra propuesta de formación, en el siguiente capítulo de este trabajo.

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Justificación del estudio

Las madres y padres desean tener una buena relación con sus hijos e hijas, tanto como los hijos e hijas, desean tener una buena relación con sus madres y padres (Landwerlin, 2006). De la misma manera, muchos profesionales, deseamos hacer una contribución para la mejora de las relaciones entre madres y padres, y sus hijos e hijas, y aportar conocimientos fundamentados, que permitan resolver mejor las dificultades que se presentan a nivel de las relaciones paterno-filiales. Thomas Gordon afirma, respecto de estas dificultades en las relaciones, que “Los hijos no se rebelan contra los padres, sino, contra los modelos educativos anticuados, usados por los padres”, y que “las madres y padres repiten estos modelos educativos, porque son los únicos que conocen” (Gordon, 2006a).

Aunque existen en la actualidad, múltiples y variadas ofertas de programas de educación parental (Levendosky y Graham-Bermann, 2001; Levendosky et al., 2006; Hove et al., 2008, 2009, 2011; Newman et al., 2008), no hemos podido constatar que alguno de los programas más representativos del parenting, haya sido aplicado y evaluado con miras a su validación en España, o en cualquiera de los países hispano-parlantes, dado que la mayoría de ellos han sido construidos y aplicados en países de habla Inglesa. Esta es una de las razones que nos mueve a intentar una aproximación a uno de los principales programas de educación parental, en este caso, el programa Parent Effectiveness Training, diseñado por Thomas Gordon (1970a; 1970c; 1976).

Adicionalmente, podemos decir que, por la época en que empezamos esta investigación, existía un importante impacto mediático acerca de las relaciones entre madres y padres, y sus hijos, especialmente en lo relacionado con las agresiones por parte de los hijos hacia los padres, la llamada violencia Filio-parental. Conceptos como permisividad, falta de límites, negligencia, etc., acompañaban un término que se acuñó en ese momento, y que ha alimentado diversas publicaciones y foros de debate, “El síndrome del niño emperador” (Urra, 2006). También tenía mucha relevancia en ese momento en los medios de comunicación una propuesta del psiquiatra Richard Gardner, denominada “síndrome de alienación parental” (1987, 1998), y sobre la que también se ha discutido mucho, pero a la que la comunidad científica ha negado su apoyo; no así, grupos de padres, separados y/o divorciados, quienes apelan con frecuencia a este síndrome en los tribunales. El síndrome de alienación parental, hace alusión a una posible manipulación por parte de uno de los padres, para indisponerle, o incluso ponerle en contra del otro progenitor (Gardner, 1987).

Apoyándonos en estos y otros elementos, llegamos a considerar, que podríamos hacer una contribución a la manera en que madres, padres e hijos se relacionan, mediante una propuesta educativa enfocada en la mejora de los modelos comunicativos que las madres y

padres tienen hacia sus hijos. Esta propuesta, es útil e importante, porque desde nuestro punto de vista, y de acuerdo con la información recopilada, madres, padres, e hijos, desean tener una buena relación, pero los modelos relacionales que utilizan, son con mucha frecuencia, contraproducentes.

6.2. Objetivos e hipótesis

Objetivo General:

- Construir y llevar a la práctica un programa de entrenamiento en Habilidades de comunicación empática con los hijos, para madres y padres de familia, basados en el modelo humanista de Thomas Gordon, y evaluar los posibles cambios que se produzcan en la actitud empática y en las habilidades de comunicación, mediante los cuestionarios PCRS, y BLRI.

Objetivos Específicos:

- Llevar a cabo una recopilación de información actualizada sobre el Parenting, y presentar una definición concreta y específica de dicho concepto.
- Diseñar un programa breve de entrenamiento en habilidades de comunicación empática, dirigido a madres y padres de familia.
- Aplicar dicha propuesta de programa de entrenamiento y, evaluar los resultados.
- Establecer si existe algún tipo de relación entre los datos sociodemográficos de los participantes, y su actitud empática, y/o sus habilidades de comunicación empática.
- Diseñar herramientas de apoyo online, para nuestro programa.
- Recoger información útil, que apoye futuras investigaciones sobre la validación del cuestionario PCRS.

Hipótesis Global

- *El entrenamiento breve en comunicación empática realizado con el grupo experimental de madres/padres, contribuirá a mejorar la calidad de las relaciones entre madres/padres y sus hijos, suponiendo una ganancia mayor en comprensión empática, y comunicación empática que la detectada en el grupo control. Esta ganancia será evaluada mediante los cuestionarios BLRI, y PCRS.*

Esta hipótesis se apoya en las investigaciones realizadas por Celis (2011), Wood (2003), y Davidson y Wood (2004), en donde a través de diferentes entrenamientos, y utilizando los mencionados cuestionarios, se han encontrado cambios favorables en dichas variables.

Otras hipótesis

- *El entrenamiento supondrá para el grupo experimental de madres y padres, una mejora en comparación con el grupo control, en tres habilidades específicas entrenadas: Escucha Activa, Asertividad, y Resolución de conflictos.*

La hipótesis se apoya principalmente en las investigaciones llevadas a cabo por Wood y Davidson (1987, 2000), y Wood (2003), en donde se encuentran cambios significativos en estas habilidades, después de aplicar un entrenamiento para madres y padres.

- *El entrenamiento contribuirá a mejorar en las madres/padres del grupo experimental, la habilidad para reconocer los sentimientos de sus hijos, lo cual quedará evidenciado, en los ejercicios de Escucha activa.*

Esta hipótesis se apoya en las investigaciones llevadas a cabo sobre inteligencia emocional y parenting (Gottman, Katz, y Hooven, 1997), y los trabajos realizados sobre comunicación empática por Carkhuff (1969, 1972, 1979, 2009), Gordon (1970a, 1970b, 1970c, 2006a), Wood (2003), y Davidson y Wood (2004), etc., en donde se puede apreciar la importancia de esta habilidad, así como su posible mejora a través del entrenamiento.

- *El entrenamiento contribuirá a mejorar en las madres/padres del grupo experimental, la habilidad para expresar sus propios sentimientos, lo cual quedará evidenciado, en los ejercicios de construcción de Mensajes Yo.*

Esta hipótesis se apoya en las investigaciones llevadas a cabo sobre comunicación asertiva (Marín, Piccinini, Gonçalves, y Tudge, 2012; Miller, 2012; Cullen, 2013, etc), en donde se pueden apreciar la importancia de la expresión de sentimientos, y la posibilidad de mejorar esta habilidad a través del entrenamiento.

- *El entrenamiento contribuirá a mejorar en las madres/padres del grupo experimental, la habilidad para fomentar la participación de sus hijos en la solución de problemas, lo cual quedará evidenciado, en los ejercicios de resolución de conflictos.*

Esta hipótesis se apoya en los resultados positivos encontrados por varios investigadores (Littlefield et al., 1993; Wertheim, 1992; Wertheim, Littlefield, Peck, y Love, 2006; Davidson y Wood, 2004, etc.), en donde se muestran resultados positivos obtenidos a partir de utilizar un método de resolución de conflictos, para mejorar las relaciones, en particular, las relaciones entre madres y padres, y sus hijos.

- *Al finalizar el entrenamiento las y los participantes tendrán una mayor claridad acerca de su propio “proceso interno” tanto cognitivo como emocional de experienciación de la empatía, lo que podrá apreciarse mediante el cuestionario BLRI.*

Autores como Rogers (1954, 1957a), Carkhuff (1979, 2009), Bohart y Greenberg (1997), Greenberg y Elliot (1997), Davidson y Wood (2004), Mateu et al. (2010), etc., destacan la importancia de desarrollar investigación sobre el proceso de experienciación de la empatía, para poder desarrollarla como habilidad. La hipótesis intenta establecer si nuestro entrenamiento, contribuye a aportar nueva información sobre el tema.

6.4. Tipo de estudio

Éste, es un diseño experimental con dos grupos: un grupo experimental, y un grupo de control, que se han constituido de manera aleatoria. La variable independiente, sujeta a manipulación por parte de los experimentadores, es un programa de formación en comunicación empática para madres y padres de familia; el programa consta de diez sesiones, y cada sesión tiene una duración de 90 minutos. Las variables dependientes, son: la “comprensión empática”, medida a través del cuestionario BLRI, mediante su escala de comprensión empática; el nivel de estrés, medido a través de la escala SUDS; las barreras a la comunicación, medidas a través del cuestionario PCRS; y las habilidades, escucha activa,

asertividad, y resolución de conflictos, medidas también, a través del cuestionario PCRS. El grupo experimental trabaja con la variable independiente durante las diez sesiones de formación, y el grupo control, permanece en “lista de espera”, hasta que el grupo experimental haya terminado la participación en el experimento. El estudio se lleva a cabo con madres y padres de familia pertenecientes a la Asociación de Madres y Padres del CEIP Gabriel Miró, de la ciudad de Alicante.

El estudio presenta la siguiente cronología: una sesión informativa con todas las personas interesadas; dos sesiones de evaluación previa, en donde se aplican los correspondientes cuestionarios; diez sesiones de formación con el grupo experimental; y una sesión de evaluación posterior con los dos grupos.

Al finalizar la tercera sesión, tras la aplicación de los cuestionarios previos, se hace la distribución de los grupos, asignando de manera alternativa a cada uno de los participantes, a uno de los dos grupos: grupo uno, grupo dos, grupo uno, grupo dos, etc., hasta que todos los participantes estuvieron asignados. Posteriormente, se explicó a los participantes, que uno de los grupos recibiría la formación inmediatamente, y que el otro grupo estaría en lista de espera hasta terminar el primer grupo; todos los miembros del grupo de control estuvieron de acuerdo con la asignación, y sólo dos miembros del grupo experimental, solicitaron incorporarse a la lista de espera, por tener dificultades con el horario, en el momento de empezar la formación.

6.5. Participantes

La muestra la integran 26 madres y padres de familia, quienes aceptaron de manera voluntaria, participar en la investigación. Al finalizar el estudio, 19 de las y los participantes inscritos, completaron el proceso en su totalidad.

La muestra la componen inicialmente 22 madres, y 4 padres. Al finalizar el estudio, permanecen vinculados a la investigación, 17 madres y 2 padres.

Criterios de inclusión

Se presentaron a madres y padres, los siguientes criterios para poder participar de la investigación:

- Participar de manera voluntaria.
- Tener por lo menos, una hija o hijo con una edad menor o igual a 12 años, matriculado en el CEIP Gabriel Miró.
- Compromiso por escrito, de participar en todas las sesiones del programa.

A priori, no se identificaron posibles motivos de exclusión de los participantes, aunque se introdujo posteriormente una restricción posterior respecto a la edad de los participantes, para conseguir una mayor coherencia y homogeneidad en la muestra; se optó por restringir la edad de los participantes, a un máximo de 45 años.

Variables sociodemográficas

Del total de participantes inscritos (26), completan el proceso de evaluación pre y post, 19 madres y padres. De estos 19 madres y padres, 17 son mujeres (89.5%); la media de edad de los 19 participantes es de 37.35 años, con una media de 36.9 años para las mujeres, y de 41

años para los hombres, quienes representan el 10.5% de la muestra. Estas madres y padres de familia, tienen hijos matriculados en 2013, en el CEIP Gabriel Miró de la ciudad de Alicante. Ambos grupos suman un total de 35 hijos, de los cuales 10 son mujeres, y 25 son varones, observándose que hay más del doble de hijos varones.

Asimismo, la edad promedio del conjunto de hijos e hijas, es de 7.1 años, aunque en este caso, la media de la edad de hijos e hijas del grupo control (8.66), es más de dos años mayor que la edad media de los hijos e hijas del grupo experimental (5.56), como se verá más adelante en el gráfico. La edad media de las hijas mujeres es, para el grupo control de 8.83 años, y para el grupo experimental es de 6 años; la media de edad de los hijos varones es de 8.5 años para el grupo control y de 5.13 para el grupo experimental.

Tabla 6. Datos sociodemográficos del grupo control.

No.	Sexo	Edad	Estudios	Edad hijos	
				Mujer	Hombre
1.	M	40	FP		12
2.	M	39	FP	3	6
3.	M	34	PRIM.	3	6
4.	M	43	BACH.	11, 14, 16	
5.	M	39	FP		9
6.	M	36	PRIM.		7
7.	H	42	FP	6	4
8.	M	39	FP		12 Y 16
9.	M	30	COU		9 Y 4

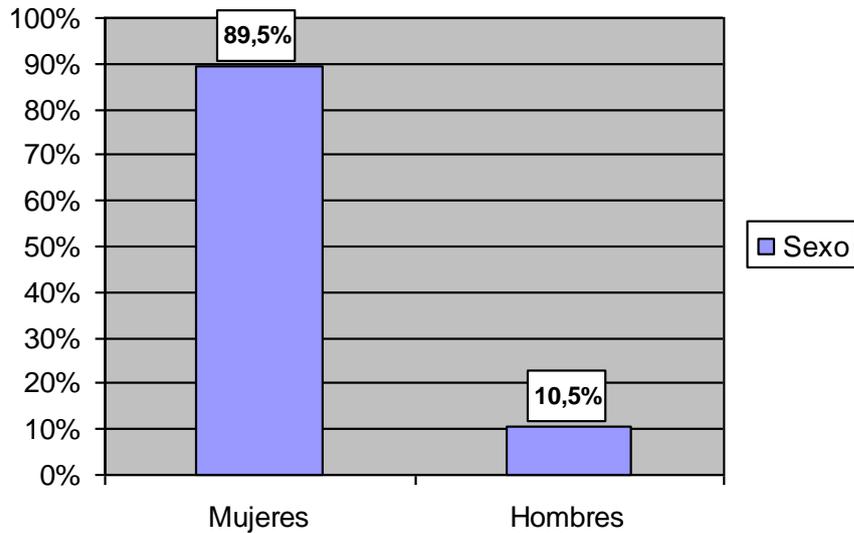
M = Mujer; H = Hombre; Prim. = Primaria; Bach. = Bachillerato; FP = Formación Profesional; COU = Curso de Orientación Universitario

Tabla 7. Datos sociodemográficos del grupo experimental.

No.	Sexo	Edad	Estudios	Edad hijos	
				Mujer	Hombre
1.	M	37	FP		3 Y 6
2.	M	34	UNIV.		2 Y 6
3.	M	32	FP	2 Y 6	
4.	M	39	BACH.		8 Y 3
5.	M	39	FP	6	4
6.	M	38	EGB		4 Y 9
7.	M	38	FP		6 Y 9
8.	M	31	FP		4
9.	H	40	FP		3 Y 6
10.	M	39	PRIM.	10	4

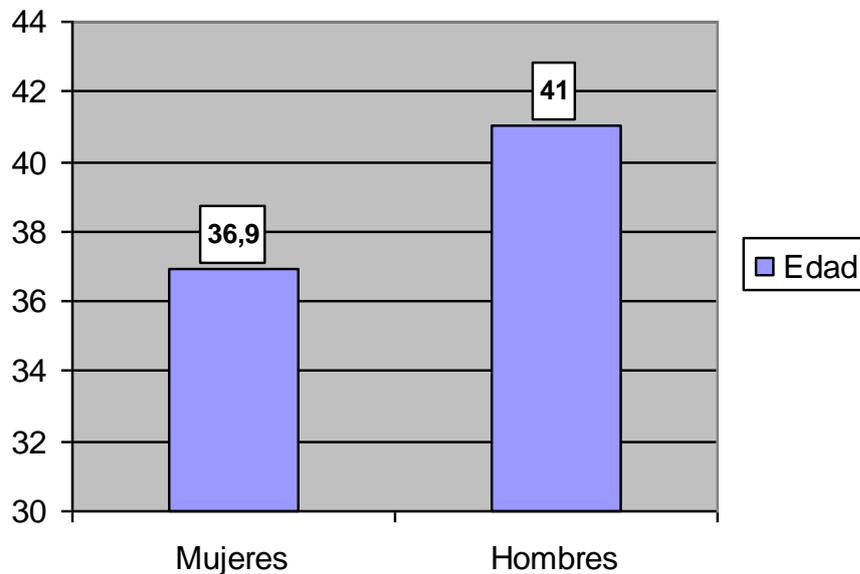
M = Mujer; H = Hombre; Prim. = Primaria; Bach. = Bachillerato; FP = Formación Profesional; EGB = Enseñanza General Básica; Univ. = Universitarios

Gráfico 1. Porcentaje de mujeres y hombres que participan en el estudio



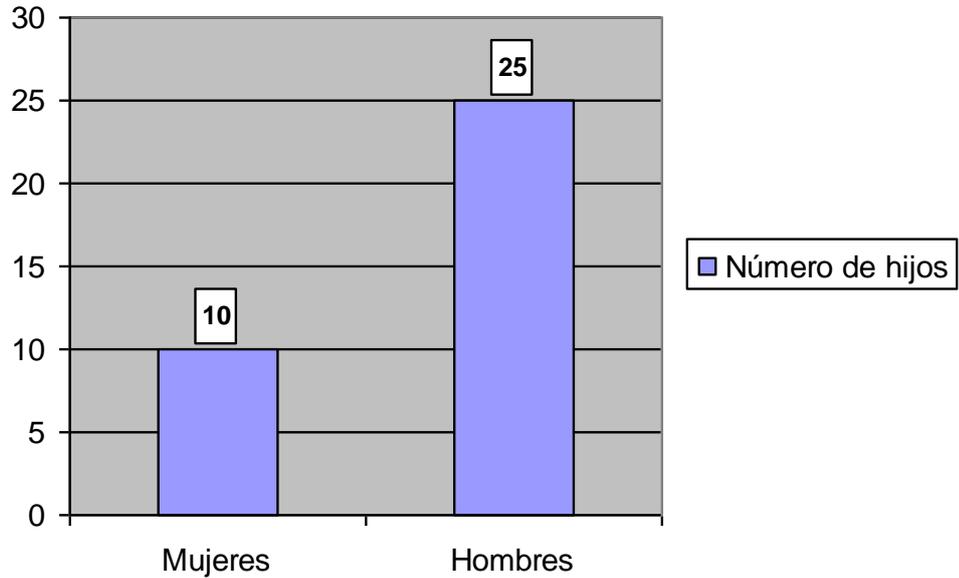
El número de mujeres que participa en el estudio es más de ocho veces mayor al número de hombres que deciden participar en el estudio; 17 mujeres, por tan sólo 2 hombres. Es muy frecuente en este tipo de grupos (Landwerlin, 2006), que las madres participen mucho más en las actividades educativas de sus hijas e hijos, asistiendo a las reuniones y grupos de formación, y pasen más tiempo ayudándoles con los deberes.

Gráfico 2. Media de edad de mujeres y hombres que participan en el estudio



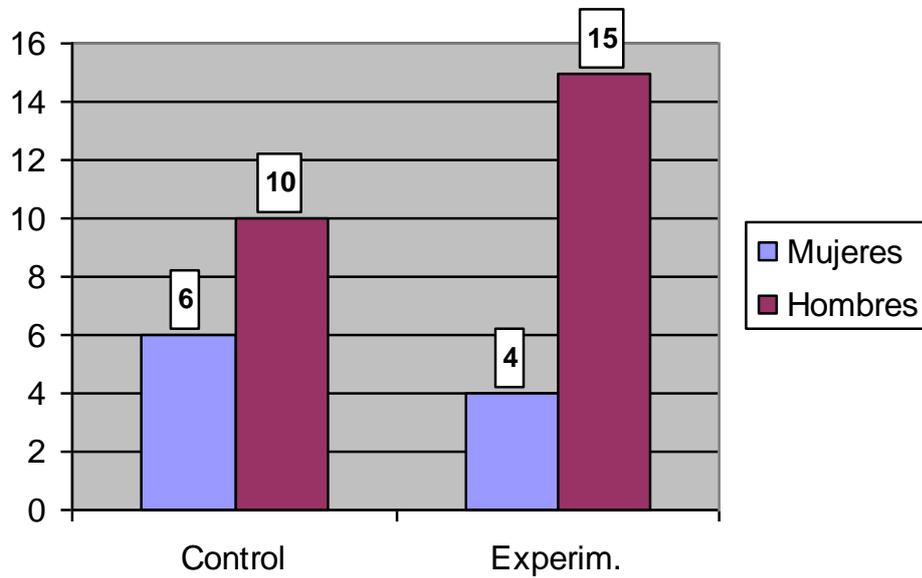
Como se mencionó anteriormente, la edad media de los hombres es más de 4 años superior a la edad de las mujeres.

Gráfico 3. Número total de hijos según sexo, sumando ambos grupos



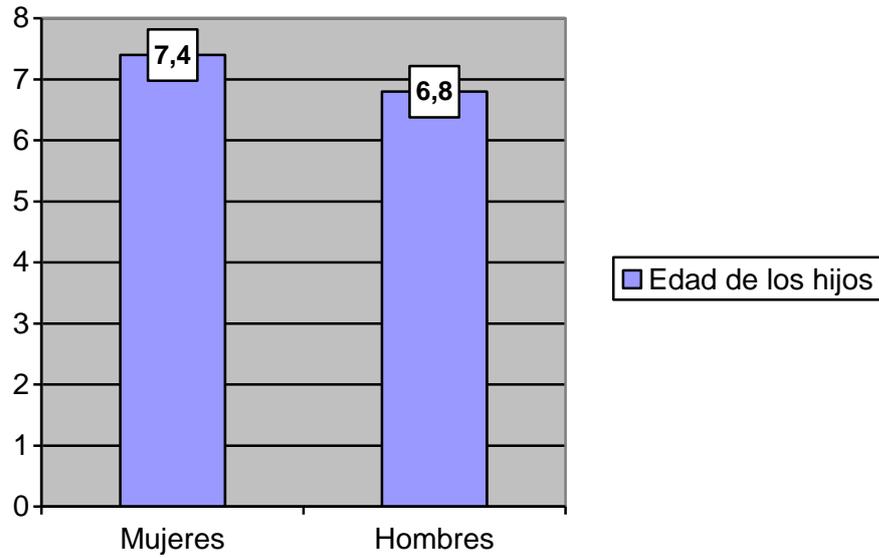
Si sumamos los hijos de todos los participantes, encontramos que el número de hijos varones (25), es dos veces y media más que el número de hijas mujeres (10).

Gráfico 4. Número de hijos según sexo y grupo



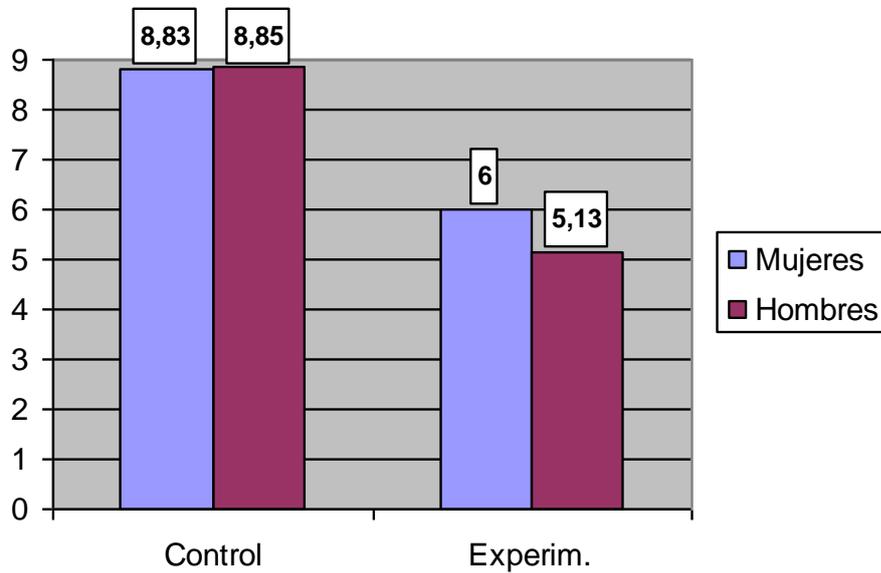
Puede apreciarse, que el número de hijos varones en el grupo experimental multiplica casi por cuatro el número de hijas mujeres, y es casi el doble en el grupo control.

Gráfico 5. Edad media de los hijos, separados de acuerdo a su sexo



La media de las edades de las hijas e hijos, sumando ambos grupos, es bastante similar. Si los separamos por grupos, tanto en hombres como en mujeres, la media de edad es más dispar, como se aprecia en la siguiente figura.

Gráfico 6. Media de las edades de las hijas e hijos, según grupo



Como se aprecia en el gráfico, la edad media de las hijas e hijos del grupo control es superior en más de tres años, a la media de edad de las hijas e hijos del grupo experimental.

Asistencia a las sesiones

Tabla 8: registro de asistencia a las sesiones de entrenamiento

No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	SI	SI	SI	NO	SI								
2.	SI	NO	NO	SI	SI	SI							
3.	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
4.	SI												
5.	SI												
6.	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
7.	SI												
8.	SI	NO	SI	SI	SI	SI							
9.	SI												
10.	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI

Las sesiones 1, 2, y 13, fueron de evaluación. Las restantes, fueron sesiones de entrenamiento. En cuanto las sesiones de entrenamiento, cuatro participantes asistieron a las diez sesiones; dos participantes, asistieron a nueve sesiones; tres participantes asistieron a ocho sesiones, y una participante asistió a siete de las diez sesiones programadas. El participante varón del grupo experimental, asistió a todas las sesiones. Aunque existía un compromiso verbal de asistencia a todas las sesiones, se entiende que a lo largo del entrenamiento podrían surgir inconvenientes que harían difícil que todas las madres y padres asistieran a todas las sesiones. El 100% de asistencia, aunque era deseable, era al mismo tiempo poco probable. Las razones argumentadas para la no asistencia a algunas sesiones, fueron principalmente: enfermedad, y trabajo.

6.6. Instrumentos de evaluación

Para la realización de esta investigación utilizamos los siguientes instrumentos:

PCRS (Parent-Child Response Sheet; Wood, 1987, 2003)

Este cuestionario es una herramienta elaborada por Wood (2003), para evaluar las habilidades entrenadas a través del programa PET: Escucha activa, Asertividad, y Resolución de conflictos. El cuestionario presenta 6 situaciones hipotéticas, ante las cuales, madres y/o padres deben elaborar un mensaje para sus hijas y/o hijos. Para elaborar este mensaje, madres y/o padres deben elegir de entre tres habilidades previamente entrenadas, cuál es la que más se adecua a la situación; tales habilidades son: la Escucha activa, la Asertividad, y la

Resolución de conflictos. En el estudio original (Wood, 1987), nueve participantes en el curso PET fueron evaluados semanalmente a lo largo del curso, y otra vez, 16 semanas después. Todos los participantes mejoraron en cada una de las habilidades entrenadas durante el curso.

En el estudio original de validación, las ganancias en el grupo de entrenamiento PET fueron bastante amplias, comparadas con el grupo control. El tamaño del efecto en términos del estadístico *d* de Cohen (1992) son de 2.24 para Escucha Activa, 2.18 para Asertividad Adecuada, y 1.74 para Resolución de Conflictos, donde un tamaño del efecto de 0.80 es considerado grande. La magnitud del tamaño del efecto indica que el PCRS es un instrumento sensible para la identificación de cambio en habilidades PET.

Incluso después de 7 años el grupo de entrenamiento mostró ganancias estadísticamente significativas por encima de los niveles del pre-test en todas las medidas del PCRS cuando se les comparó con el grupo control. Las correlaciones entre calificaciones de los 64 puntajes en las tres medidas para este estudio, fueron .91 para Escucha Activa, .89 para Asertividad Adecuada, y .64 para Resolución de Conflictos.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, los resultados apoyan la sensibilidad diferencial del PCRS como una medida de las habilidades relevantes (Wood, 2003). Aunque el cuestionario aún no ha sido validado en castellano, se espera que este estudio sirva como piloto para la validación del mismo, en futuros estudios, con muestras más amplias, y mayor variedad de contextos socio-culturales.

BLRI (Barrett-Lennard Relational Inventory; Barrett-Lennard, 1986)

El BLRI se desarrolló inicialmente como una herramienta para medir las dimensiones de la relación terapéutica, como las describe Rogers (Hart, 2005). A través de los años, han surgido diversas adaptaciones, producto de la investigación, y de la necesidad de mejorar y adecuar el instrumento a diferentes condiciones. En la actualidad, la adaptación más utilizada, es el BLRI MO-40 (Schacht, Howe, y Berman, 1998; Celis, 2011). Esta versión, que es la utilizada por nosotros, presenta una buena fiabilidad, comparable con la de versiones más largas de 92, 85, y 64 ítems (Celis, 2011). Otros investigadores también han llevado a cabo diversos estudios acerca de la validez y la fiabilidad del BLRI (Hill, Nutt, y Jackson, 1994; Ponterotto y Furlong, 1985; Barrett-Lennard, 1986; Beckham, 1992; Burns y Nolen-Hoeksema, 1992; Gladstein, 1977; Horvath y Luborsky, 1993) y han confirmado que este cuestionario es uno de los más útiles en el campo de la evaluación de la relaciones, no sólo en el ámbito de la relación cliente - terapeuta, sino también en otras relaciones: profesores y estudiantes, parejas, madres y padres e hijos, vendedores y clientes, etc.

Recientemente, se han realizado estudios utilizando únicamente, y de manera abreviada, la escala de empatía del BLRI (Hill, et al., 1994). Esta condición es similar a la de nuestro estudio, en el que hemos utilizado únicamente la escala de Empatía.

SUDS (Subjective Units Distress Scale; Wolpe, 1968)

La Escala de Unidades Subjetivas de estrés y ansiedad (SUDS), fue desarrollada por Joseph Wolpe en 1968, dentro del marco de su “Desensibilización sistemática”, para evaluar el nivel subjetivo de malestar o ansiedad experimentado por una persona (Wolpe, 1976). Es un auto-informe, en donde el cliente presenta en forma de jerarquía, aquellas situaciones que le resultan estresantes en el presente. En el caso de las relaciones entre madres-padres, y sus hijos-hijas, Wood (2003), utilizó la escala de Unidades Subjetivas de Estrés y Ansiedad para

evaluar el estrés que madres y padres sentían, respecto de las diversas situaciones que les preocupaban en la relación con sus hijos-hijas.

En el caso de nuestro estudio, les indicamos a las madres y padres participantes que construyeran el listado de situaciones de estrés y/o ansiedad, y que puntuaran las situaciones en una escala de 0 a 100, de acuerdo con cinco puntuaciones progresivas y ascendentes de estrés y ansiedad: 0, 25, 50, 75, 100, lo que facilitará también, el procesamiento de los datos. En esta puntuación, se califica con 0 aquellas situaciones en las que no hay ningún estrés, 25 poco estrés, 50 estrés moderado, 75 mucho estrés, y 100 estrés insoportable.

BFQ-10 (Big Five Questionary-10 item; Rammstedt y John, 2007)

El cuestionario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad se aplica para establecer si existe alguna característica atípica en la personalidad de los participantes.

Existe también, en el campo de la investigación en personalidad, una amplia tradición de versiones cortas, o abreviadas de los cuestionarios, principalmente, por razones del tiempo limitado en las investigaciones, la necesidad de facilitar la colaboración de las diferentes muestras de la población, disminuir el cansancio o la confusión cuando se usan varias escalas, etc. (Ortet, Escrivá, Ibáñez, Moya, Villa, et al., 2010). Continúa Ortet, aclarando que, en igualdad de condiciones, normalmente, las escalas largas presentan mejores propiedades psicométricas, que aquellas versiones abreviadas, aunque estas últimas, pueden ser claramente aceptables.

Rammstedt y John (2007), indican que todas las escalas de BFQ-10 mantienen los niveles significativos de fiabilidad y validez del BFQ-44. Aunque las escalas del BFQ-10 incluyen menos de un 25% del contenido del BFQ-44, predicen cerca del 70% del total de la varianza de las escalas completas. Las correlaciones para las escalas de extraversión, neuroticismo, y consciencia, fueron de .89, .86, y .82 respectivamente, y para amigabilidad y apertura, fueron de .74, y .79.

En tal sentido, para nuestra investigación, y tratando de facilitar la colaboración de la muestra de la población que participó en este trabajo, utilizamos una versión corta del cuestionario BFQ, con 10 ítems

EDS (Escala de Deseabilidad Social; Crowne y Marlow, 1960)

En 1960 Crowne y Marlowe criticaron las escalas de validación del MMPI y generaron una escala de 33 ítems dicotómicos libre de contenido psicopatológico. La escala de deseabilidad social de Crowne y Marlowe (conocida en inglés con las siglas SDS), fue desarrollada por estos autores para superar las limitaciones encontradas en la, aún popular hoy día, EDS de Edwards (1957). Los 33 ítems de la SDS difieren principalmente de los de Edwards en dos aspectos: (a) no hacen referencia a aspectos psicopatológicos y (b) representan conductas culturalmente sancionadas o aprobadas pero con poca probabilidad de ocurrencia.

La escala de Crowne y Marlowe fue adaptada al castellano por Ferrando y Chico (2000). Loo y Torpe (2000), encuentran unos niveles de fiabilidad por consistencia interna adecuados, entre .62 y .89. Al igual que con que con la escala de personalidad BFQ, en nuestra investigación usamos una escala La breve de Deseabilidad Social, compuesta por 10 ítems, para facilitar la colaboración de la población participante.

6.7. Procedimiento

En 2012, establecimos contacto con varios centros educativos de la ciudad de Alicante, en los cuales estimamos que era posible reunir una muestra amplia y suficiente de madres y padres interesados en trabajar sobre este tema de investigación. El contacto se hizo efectivo con 10 centros educativos, a los que se remitió una carta informativa explicando los objetivos de la investigación. En tres de estos centros, sus directores consideraron oportuno llevar a cabo la investigación, y en las 7 instituciones restantes, se nos informó que ya se estaban llevando a cabo actividades educativas con las madres y padres, o que normalmente, cuando se proponían actividades educativas de este tipo, la participación era escasa.

En las tres instituciones que se mostraron favorables a participar en la investigación, se presentó, además de la carta informativa sobre el proyecto, un documento en donde se especificaban los detalles de la investigación. En dos de las mencionadas instituciones, se informó a las AMPAS (Asociación de Madres y Padres de Familia), pero hubo muy pocas personas inscritas: 3 y 5, respectivamente. En la tercera institución educativa, CEIP Gabriel Miró, de la ciudad de Alicante, se apuntaron 24 madres y padres para participar de la investigación, razón por la cual, decidimos llevar a cabo nuestro proyecto en este centro educativo.

A cada madre y padre inscrito, se le hizo llegar una carta informativa, junto con un documento de consentimiento de participación para ser firmado, y un breve resumen de algunos aspectos del proyecto, y del currículum del investigador. Estos documentos se remitieron al AMPA de la institución, quien a su vez los hizo llegar a los inscritos. Posteriormente, se acordó con madres, padres e institución, el 24 de mayo de 2012 como fecha de inicio de la actividad. El horario acordado fue de 15:00 a 17:00 horas, y el sitio de encuentro fue un aula polivalente destinada por la institución para tal actividad.

Se realizaron un total de 13 reuniones con madres y padres. La primera reunión fue de toma de contacto y de presentación de la investigación; la segunda reunión estuvo dedicada a rellenar los cuestionarios previos; seguidamente, se realizaron las 10 sesiones correspondientes al programa de formación, y finalizamos con una reunión conjunta del grupo control y experimental, para completar los cuestionarios post.

6.8. Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de los cinco rasgos de personalidad evaluados mediante el BFQ-10 para el grupo experimental, que consistieron en medias, desviaciones típicas, puntuaciones mínimas y máximas. La presencia de estas variables en el grupo experimental resulta de interés, puesto que se utilizaron con posterioridad para estudiar la eficacia de la intervención en función de la personalidad de los participantes.

Posteriormente, para comparar las diferencias entre el grupo experimental y el control en la línea base (antes del tratamiento), se calcularon pruebas *t* de comparación de medias para muestras independientes y estadísticos chi-cuadrado. Estas pruebas permiten conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las distintas variables dependientes cuantitativas en el primer momento temporal o, en otras palabras, si ambos grupos son equivalentes antes de empezar el tratamiento. El tamaño de la χ^2 se evalúa mediante la *V* de Cramer, con valores de .10 considerados pequeños, de .30 considerados medios y de .50 considerados grandes. Para conocer el tamaño del efecto de las diferencias, se calculó la *d* de Cohen, un indicador del tamaño del efecto que indica la diferencia

estandarizada entre dos medias, el más habitual en el caso de comparación de dos medias. La d de Cohen tiene valores de 0 hasta infinito, con interpretación de tamaño pequeño para valores alrededor de .20, de tamaño mediano alrededor de .50 y de tamaño grande a partir de .80 (Cohen, 1988).

También se llevaron a cabo correlaciones de Pearson para ofrecer una panorámica general de las relaciones entre la empatía y la edad, el número de hijos, el nivel de estudios y la discapacidad social. El coeficiente de correlación de Pearson se utiliza con datos cuantitativos o binarios (dicotómicos), con valores que oscilan de -1 a 1, donde -1 indica una relación lineal negativa perfecta, 1 indica una relación lineal positiva perfecta y 0 indica ausencia de relación lineal. Se tomaron como puntos de corte los propuestos por Cohen, de forma que se consideraron de pequeño tamaño cuando $r = .10$, moderadas cuando $r = .30$ y grandes cuando $r = .50$ o superior (Cohen, 1988, 1992).

Posteriormente, y para observar el efecto del tratamiento, se llevaron a cabo dos análisis de varianza (ANOVA). El ANOVA permite comparar el efecto de una o más variables categóricas sobre una variable cuantitativa, mediante la comparación de medias. En todos los casos se comprobó que se cumplían los supuestos de utilización de esta prueba paramétrica y, si se incumplía el supuesto, que se podía obtener la correspondiente corrección robusta. En concreto, se utilizaron como variables independientes el grupo (con dos categorías, control vs. experimental) y el tiempo (con dos categorías, pre y post-intervención). De esta forma, todos los ANOVAs realizados fueron mixtos. Los resultados del efecto de cada variable independiente incluida en el ANOVA se informan mediante una prueba F , cuya significatividad nos apunta el efecto de la variable independiente en cuestión sobre la variable dependiente (i.e., empatía y estrés). Además, también se incluyó una prueba F para comprobar el efecto de la interacción entre las dos variables independientes, tiempo y grupo. Aunque los efectos de estas variables, también llamados efectos principales, son datos estadísticos que deben comunicarse, la efectividad del tratamiento se manifiesta en una interacción significativa entre ambas. De este modo, el tratamiento se considera efectivo si el grupo tratado tiene un comportamiento diferencial al grupo control y éste es, además, en la dirección esperada. En todos los casos estimó, además, el tamaño del efecto, mediante el cuadrado parcial (η^2 parcial). Los tamaños del efecto se estiman, evaluándose la magnitud de dichos efectos, considerándose .02, .13 y .26 como puntos de corte para pequeños, medios y grandes efectos, respectivamente (Cohen, 1992).

Finalmente, se calcularon correlaciones de Pearson para observar la relación entre las ganancias producidas por la intervención en empatía y personalidad y los cinco rasgos de personalidad. Estos análisis apuntan posibles efectos diferenciales en función de la personalidad de los participantes, y su interpretación sigue el mismo patrón que el mencionado anteriormente: $r = .10$ para relaciones pequeñas, $r = .30$ para moderadas y $r = .50$ o superior para tamaños grandes (Cohen, 1988, 1992).

CAPÍTULO VII: RESULTADOS

7.1. Variables psicológicas de la muestra

En el caso del grupo de intervención se recabaron datos sobre su perfil de personalidad. La herramienta utilizada para reunir estos datos, fue el cuestionarios BFQ-10 de Rammstedt y John (2007). La media más alta fue para la variable neuroticismo, que se caracteriza por una mayor inestabilidad emocional.

Tabla 9: Perfil psicológico del grupo experimental con base en el BFQ-10

	Extraversión	Amigabilidad	Conciencia	Neuroticismo	Apertura
N Validos	10	10	10	10	10
N Perdidos	9	9	9	9	9
Media	2.30	2.25	1.95	3.50	2.85
Desv. Típica	0.71	0.54	0.68	1.13	0.41
Mínimo	1.00	1.50	1.00	2.00	2.50
Máximo	3.50	3.00	3.00	5.00	3.50

BFQ-10 = Big Five Questionary en su versión de 10 ítems Rammstedt y John (2007).

7.2. Estadísticos descriptivos de las variables resultado y prueba de equivalencia al inicio de la intervención

Se realizaron análisis para verificar que previamente a la intervención los dos grupos bajo estudio eran similares en aquellas cualidades que podían de alguna manera afectar a los resultados de la intervención. Hallamos que ambos grupos, control y experimental, son equivalentes (no existen diferencias significativas entre sus medias con $p < .05$) en ninguna de las variables sociodemográficas y de interés para el estudio contempladas, ni tampoco su efecto fue destacable. Estas fueron edad ($t(22) = .66$; $p = .516$; $d = 0.28$); empatía ($t(22) = -.901$; $p = .377$; $d = 0.38$) y deseabilidad ($t(22) = .038$; $p = .970$; $d = 0.018$). Tampoco las variables categóricas introdujeron elementos de diferenciación entre los dos colectivos (control o intervención), en concreto no se diferencian en género de los participantes en el estudio ($\chi^2(1) = .098$; $p = .754$; V de Cramer = .064) ni en género de sus hijos si tenían solo varones o solo mujeres o ambos ($\chi^2(2) = .716$; $p = .699$; V de Cramer = .173) ni en nivel de estudios ($\chi^2(4) = 2.057$; $p = .725$; V de Cramer = .293), es decir no había una agrupación de padres mayor o menor que hubiera cursado hasta primaria, ESO, FP, Bachiller o Universidad.

7.3. Mapa bivariado de relaciones

Debido al reducido tamaño de la muestra, no se esperaba alcanzar la significación estadística en las correlaciones estimadas. No obstante, se aprecia una tendencia en forma de correlación moderada positiva entre la empatía al inicio y el nivel de estudios ($r = .289$; $p = .172$), con un efecto pequeño, y negativa con la edad ($r = -.296$; $p = .160$), con un efecto moderado, que resalta entre el conjunto de las demás correlaciones.

Tabla 10: Correlaciones entre la empatía y otras variables

		Edad	Empatía	EDS	No. de hijos	Estudios
Edad	Correlación de Pearson	1.00				
	Sig. (bilateral)	< .01				
	N	19				
Empatía	Correlación de Pearson	-2.96	1.00			
	Sig. (bilateral)	.160	< .01			
	N	19	19			
EDS	Correlación de Pearson	.071	-.191	1.00		
	Sig. (bilateral)	.742	.371	< .01		
	N	19	19	19		
No. de hijos	Correlación de Pearson	.117	.168	-1.26	1.00	
	Sig. (bilateral)	.587	.434	.557	< .01	
	N	19	19	19	19	
Estudios	Correlación de Pearson	-.080	.289	.043	-.055	1.00
	Sig. (bilateral)	.710	.172	.841	.797	< .01
	N	19	19	19	19	19

EDS = Escala de Deseabilidad Social.

7.4. Estudio de la eficacia de la intervención

Para poner a prueba la eficacia de la intervención se estudió de manera detallada el posible impacto de la intervención sobre dos ámbitos: el aumento de la empatía y la reducción del estrés.

Para evaluar lo primero, aumento de la empatía, se planteó un análisis de varianza mixto con una variable de medidas repetidas (pretest-postest de empatía) y con el grupo de intervención o control como variable de efectos fijos, para así poder analizar el efecto de la interacción. Se verificó el cumplimiento de los supuestos correspondientes (Levene en el caso de la variable entre $p = .097$ y Epsilon de Huyhn y Feldt mayor que .7, en el caso de la variable intra). Los resultados revelaron no significación de la variable empatía en el tiempo (pretest-postest) por sí sola, como esperábamos por hipótesis ($F(1, 17) = .655$; $p = .429$; $\eta^2 = .037$).

Sí esperábamos en cambio, que el efecto de la interacción arrojara significación estadística en el sentido de que la combinación del grupo experimental con postest debería ser más alta la empatía que en los demás. No se alcanzó la significación como cabía esperar con grupos de participantes tan pequeños, pero sí se obtuvo un tamaño del efecto de .105 que según Cohen (1988) podría catalogarse de efecto medio-alto ya que está entre el .06 que sería medio, y .14 que sería alto.

Los resultados fueron para esta interacción ($F(1, 17) = 1.997$; $p = .176$; $\eta^2 = .105$), como se evidencia en los valores de empatía que se aprecian en el gráfico de interacción, donde vemos que tras la intervención, el grupo experimental pasa de una media de 12.1 a 16.6

mientras que el control se queda en los valores aproximadamente que tenía al inicio (9.4 y 8.22), oscilando aproximadamente un punto y a la baja.

Se realizó un análisis complementario para explorar si este efecto, en alguna medida, podía verse tintado por la deseabilidad social. Incluyendo en un nuevo análisis la deseabilidad social como covariante, sin obtenerse efecto significativo ni apreciable en tamaño del efecto, ya que era nulo.

Gráfico 7: *Impacto de la intervención sobre la empatía*

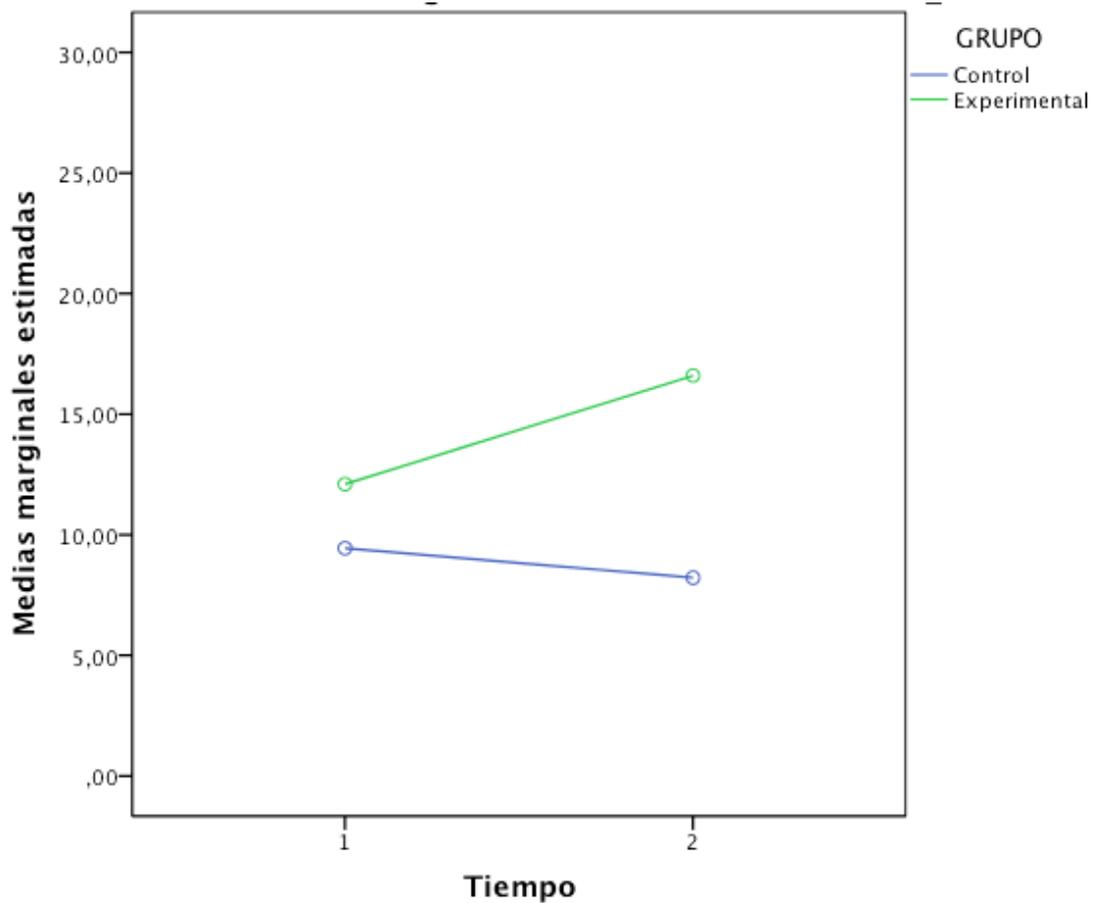
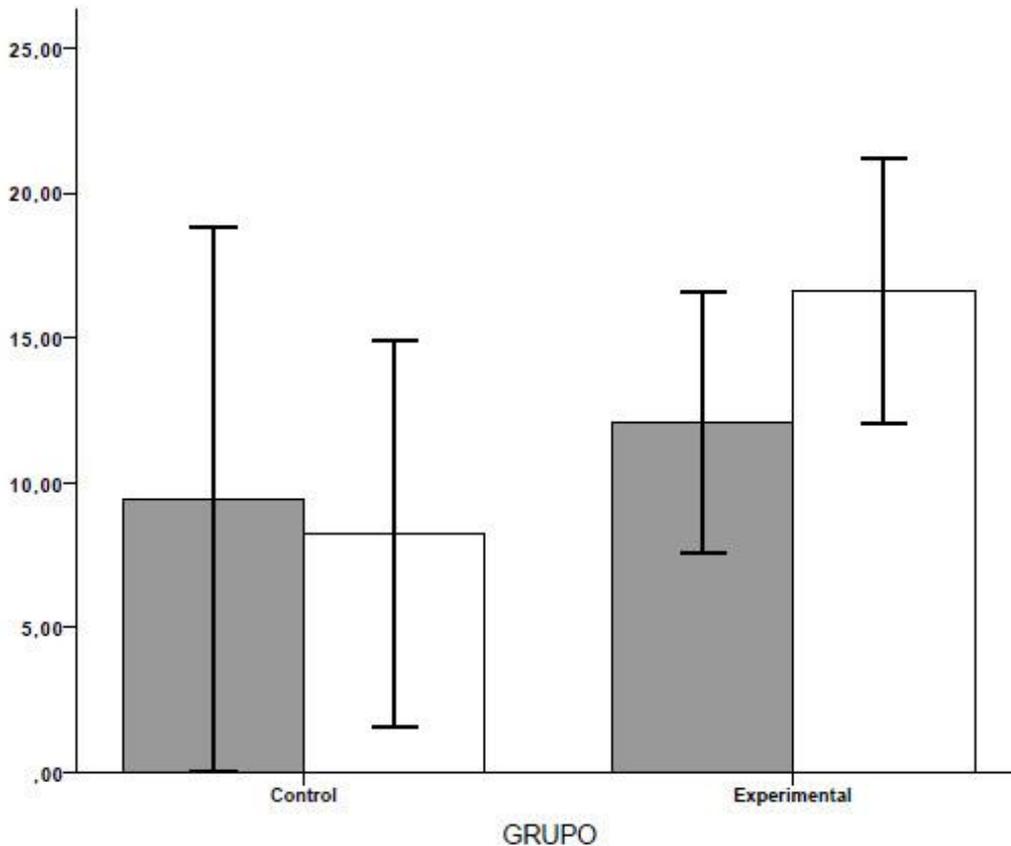


Gráfico 8: Impacto de la intervención sobre la empatía



Para investigar si la intervención influyó en la reducción del estrés, se planteó un segundo análisis de varianza mixto con una variable de medidas repetidas (pretest-postest de SUDS) y con el grupo de intervención o control como variable de efectos fijos, para así poder analizar de nuevo el efecto de la interacción. Se verificó el cumplimiento de los supuestos correspondientes (Levene en el caso de la variable entre $p=.432$ y Epsilon de Huyhn y Feldt de 1, en el caso de la variable intra).

Los resultados revelaron no significación de la variable SUDS en el tiempo (pretest-postest) por sí sola, como esperábamos por hipótesis ($F(1, 17) = .049$; $p = .827$; $\eta^2 = .003$). Sin embargo, sí esperábamos por hipótesis que el efecto de la interacción arrojara significación estadística. Nuestra expectativa era que la combinación del grupo experimental con postest debería ofrecer más reducción de la ansiedad que los demás. Se alcanzó la significación y se obtuvo un tamaño del efecto de .288 muy alto según Cohen (1988). Los resultados fueron para esta interacción ($F(1, 17) = 6.885$; $p = .018$; $\eta^2 = .288$), como se visualiza en el gráfico de interacción, donde vemos que tras la intervención, el grupo experimental pasa de una media de estrés de 58 a 54.16 mientras que el control pasa de 41.43 a 44.67.

Gráfico 9: *Impacto de la intervención sobre el estrés*

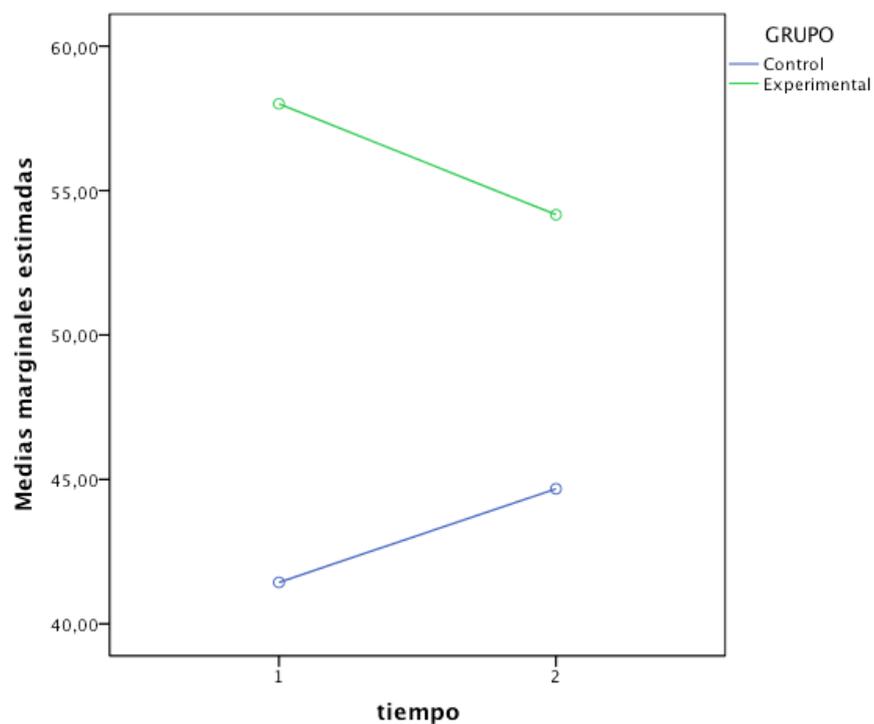
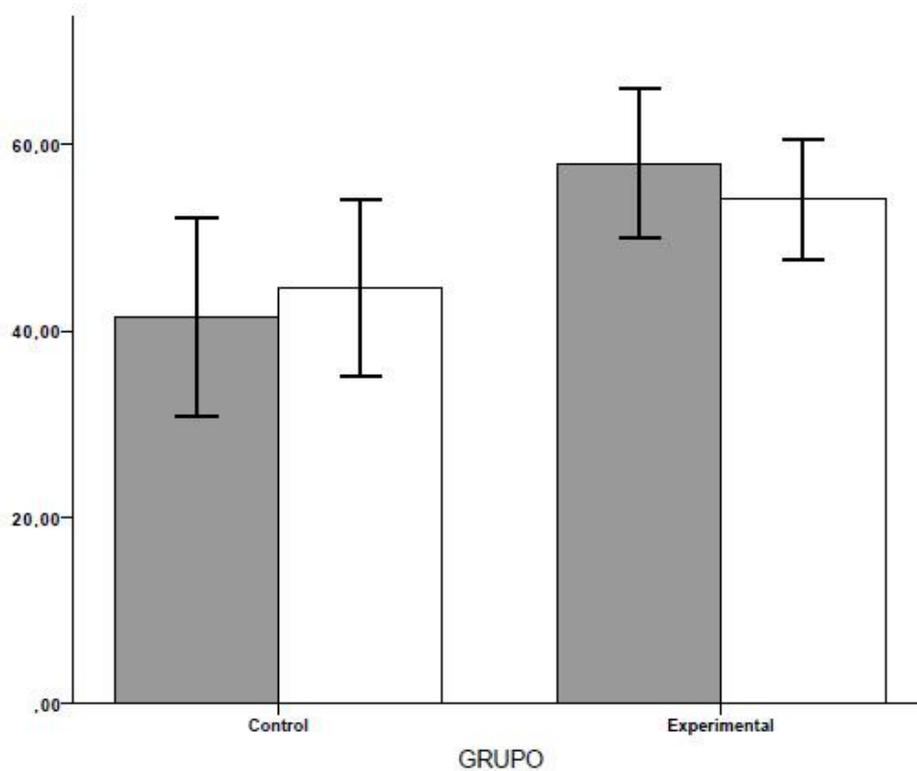


Gráfico 10: *Impacto de la intervención sobre el estrés*



Para acabar con la interpretación cuantitativa de los efectos de nuestra intervención, se aportan las medias y desviaciones típicas de ganancia para el grupo experimental (obtenida hallando la diferencia entre las puntuaciones en posttest menos el pretest) respecto a la empatía (media 4.50 y desv. típica 6.78) y en cuanto al SUDS (media -3.84 y desv. típica 6.16) y los datos para el grupo control son respectivamente en empatía (media -1.22 y desv. Típica 10.63) y para reducción de estrés con el SUDS (media 3.24 y desv. típica 5.52).

7.5. Correlaciones entre la intervención y los rasgos de personalidad

Aunque debido al pequeño tamaño de la muestra no se espera alcanzar la significatividad, los valores de correlación lineal de Pearson en si mismo ya son considerados valores que comunican el tamaño del efecto de esa relación. Es decir, tal como se observa en la tabla 12, la correlación de -.404 entre extraversión y ganancia en la reducción de la ansiedad indicaría aunque no se alcance la significación estadística, una relación moderada entre estas dos variables y a tener en cuenta.

No se aspira a la significación estadística con un grupo de 10 personas, pero los valores absolutos, la magnitud de las relaciones entre los factores de personalidad medidos a través del cuestionario BFQ y la ganancia que se ha estimado tras la intervención, hablan por sí solos. Aquellos con mayor extraversión ($\rho = -.206$) y apertura a la experiencia ($\rho = -.149$) parecen mostrar menos ganancia que los que se definen por personalidades más “reservadas, aunque las relaciones encontradas, son de tamaño pequeño.

Tabla 11: *Correlaciones entre criterios de ganancia y factores de personalidad*

		Ganancia Empatía	Ganancia Estrés	Extraversión	Amigabilidad	Conciencia	Neuroticismo	Apertura
Ganancia Empatía	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1.00 < .01 19						
Ganancia Estrés	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	-.097 .692 19	1.00 < .01 19					
Extraversión	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	-.206 .568 10	-.404 .247 10	1.00 < .01 10				
Amigabilidad	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	.629 .051 10	-.201 .577 10	-.216 .549 10	1.00 < .01 19			
Conciencia	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	.161 .656 10	.059 .872 10	-.136 .708 10	.038 .918 10	1.00 < .01 10		
Neuroticismo	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	.449 .193 10	.168 .642 10	.137 .705 10	.273 .445 10	-.574 .083 10	1.00 < .01 10	
Apertura a la Experiencia	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	-.149 .681 10	-.480 .160 10	-.019 .959 10	-.062 .864 10	.069 .850 10	-.119 .743 10	1.00 < .01 10

7.6. Contrastación de hipótesis

- Hipótesis 1.

El grupo experimental, mejorará la comprensión empática y la comunicación empática, en comparación con el grupo control.

Los resultados coinciden con la hipótesis, encontrándose ganancia en la comprensión empática en el grupo experimental. Se encontró un tamaño del efecto de .105, que de acuerdo con Cohen, puede considerarse medio-alto.

- Hipótesis 2.

El grupo experimental mejorará en comparación con el grupo control, en escucha activa, asertividad, y resolución de conflictos.

Los resultados también indican que en la evaluación posterior, el grupo experimental mostró una ganancia en las habilidades entrenadas, en comparación con el grupo control, como se explica a través del gráfico 10.

- Hipótesis 3.

El entrenamiento contribuirá a mejorar en las madres/padres del grupo experimental, la habilidad para reconocer los sentimientos de sus hijos, lo cual quedará evidenciado, en los ejercicios de Escucha activa.

Los resultados indican que las madres y padres del grupo experimental presentan una ganancia en la escucha activa, ganancia que requiere de la identificación de los sentimientos del otro, por lo que entendemos que la hipótesis podría estar en la dirección correcta.

- Hipótesis 4.

El entrenamiento contribuirá a mejorar en las madres/padres del grupo experimental, la habilidad para expresar sus propios sentimientos, lo cual quedará evidenciado, en los ejercicios de construcción de Mensajes Yo.

Los resultados indican que madres y padres del grupo experimental presentaron una mayor ganancia en Asertividad, lo que requiere la identificación de los sentimientos propios, y la elaboración de los mensajes yo, razón por la cual entendemos que la hipótesis se habría respaldado empíricamente.

- Hipótesis 5

El entrenamiento contribuirá a mejorar en las madres/padres del grupo experimental, la habilidad para fomentar la participación de sus hijos en la resolución de conflictos, lo cual quedará evidenciado, en los ejercicios de resolución de conflictos.

Los resultados también indican que el grupo experimental obtuvo una ganancia en la habilidad de resolución de conflictos, ganancia que requiere de conductas específicas de fomento de la participación de los hijos en la solución de los problemas, por lo que entendemos que la hipótesis ha sido apoyada por los datos.

- Hipótesis 6

Al finalizar el entrenamiento las/los participantes tendrán una mayor claridad acerca de su propio “proceso interno” tanto cognitivo como emocional de experienciación de la empatía, lo que podrá apreciarse mediante el cuestionario BLRI.

La escala de empatía del cuestionario BLRI, pregunta a los participantes, por conductas específicas de relación con las otras personas; una puntuación negativa, estaría indicando además de una relación negativa, un posible desconocimiento o falta de atención respecto de las habilidades necesarias para poner de manifiesto la empatía. Al obtener los miembros del grupo experimental, en la evaluación post, unos resultados de tendencia positiva en esta escala, entendemos que las madres y padres tienen, gracias al entrenamiento, una mayor claridad acerca de lo que sienten y piensan cuando se relacionan con sus hijas e hijos, lo que facilita la expresión de conductas empáticas.

7.7. Evidencias sobre la utilidad de las herramientas usadas

A continuación explicaremos, basándonos en los datos, cómo las herramientas utilizadas por nosotros, evidencias su utilidad dentro de esta investigación.

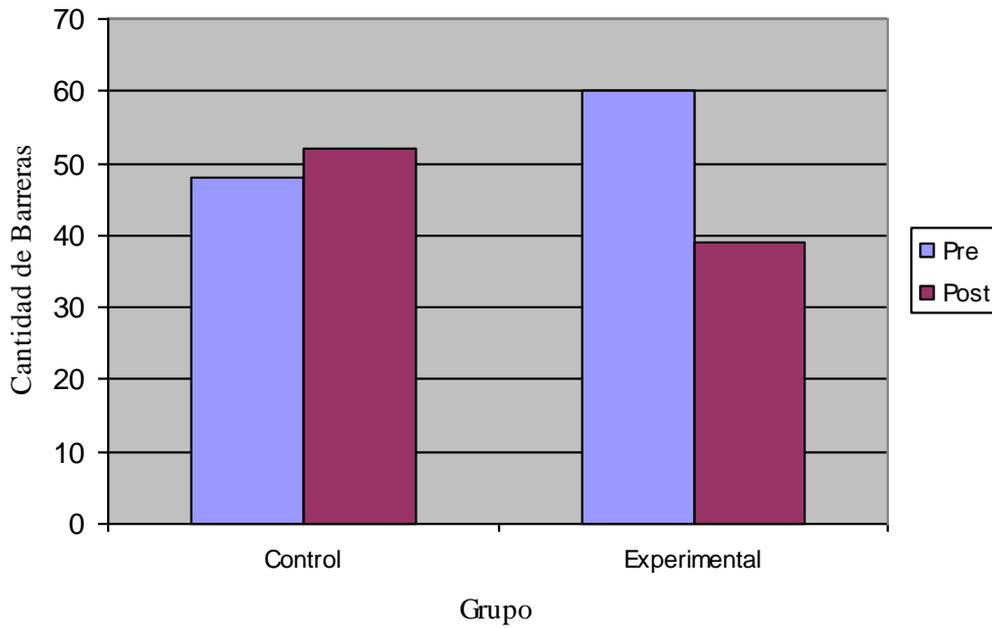
Evidencias sobre las barreras a la comunicación

Como se explicó anteriormente, las barreras a la comunicación están recogidas en 12 categorías, que agrupan el conjunto de conductas verbales que según Gordon (2006a), dificultan de manera importante la comunicación entre madres y padres e hijos e hijas. Estas doce categorías se recogen por los jueces, a través de las respuestas dadas por madres y padres en el cuestionario PCRS. La siguiente tabla, muestra la evolución de dichas barreras, desde la evaluación previa hasta la evaluación final en ambos grupos, y además pone de manifiesto, entre otras cosas, cuáles son las barreras que se presentan con mayor frecuencia.

Tabla 12: Prevalencia de las barreras a la comunicación.

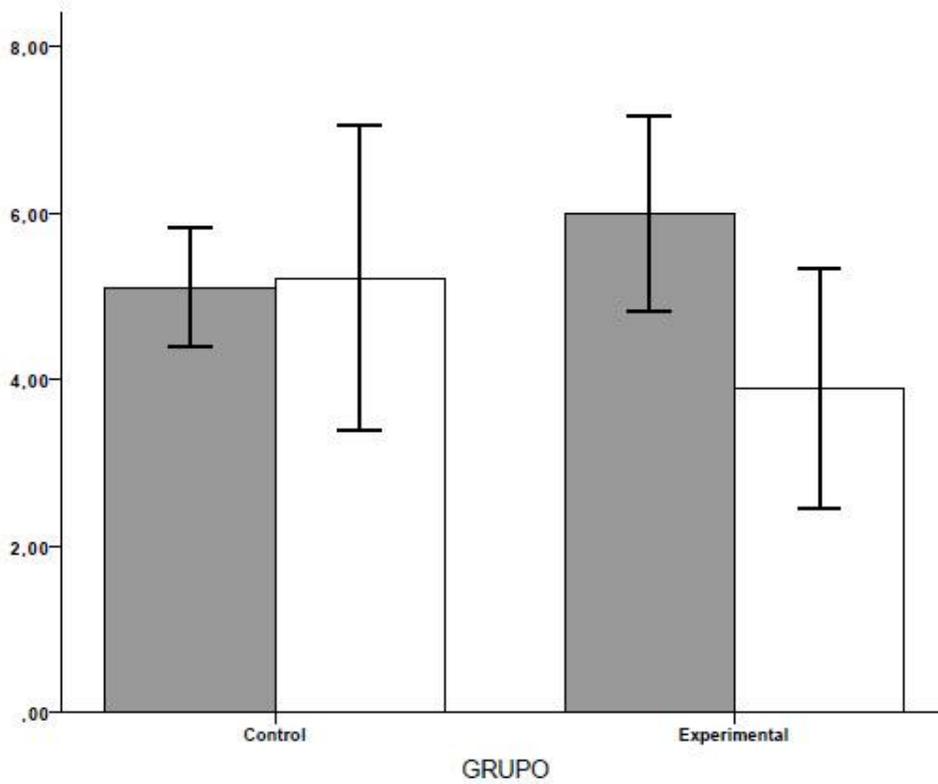
BARRERAS	Grupo Control (C)		Grupo experimental (E)			Total (C+E)		Total (C+E)
	PRE	POST	BARRERAS	PRE	POST	PRE	POST	
Aconsejar	4	10	Aconsejar	5	7	9	17	26
Advertir	8	11	Advertir	11	5	19	16	35
			Distraer	1	0	1	0	1
Exhortar	11	11	Exhortar	23	10	34	21	55
Instruir	4	1	Instruir	1	1	5	2	7
Interpretar	1	1	Interpretar	3	2	4	3	7
Juzgar	4	5	Juzgar	2	3	6	8	14
Ofender	1	0	Ofender	1	0	2	0	2
Ordenar	7	3	Ordenar	2	4	9	7	16
			Sonsacar	2	2	2	2	4
Tranquilizar	8	10	Tranquilizar	9	5	17	15	32
Total	48	52		60	39	108	91	199

Gráfico 11: Prevalencia pre y post de las barreras a la comunicación en los grupos control y experimental.



En el gráfico puede apreciarse cómo en la evaluación post hay una disminución en las barreras a la comunicación en el grupo experimental, mientras que en el grupo control se presenta un pequeño aumento.

Gráfico 12: Impacto del entrenamiento sobre las barreras a la comunicación



Evidencias sobre las habilidades en comunicación empática

Nuestra propuesta de entrenamiento, que se basa principalmente en el modelo PET de Thomas Gordon, pretende entrenar tres habilidades principales, cuya presencia, se mide a través del cuestionario PCRS. Esas habilidades son: Escucha activa, Asertividad, y Resolución de conflictos. Los siguientes gráficos muestran la presencia de dichas habilidades en las evaluaciones previas y finales, en los dos grupos de investigación:

Gráfico 13: *Presencia de las habilidades en el grupo control*

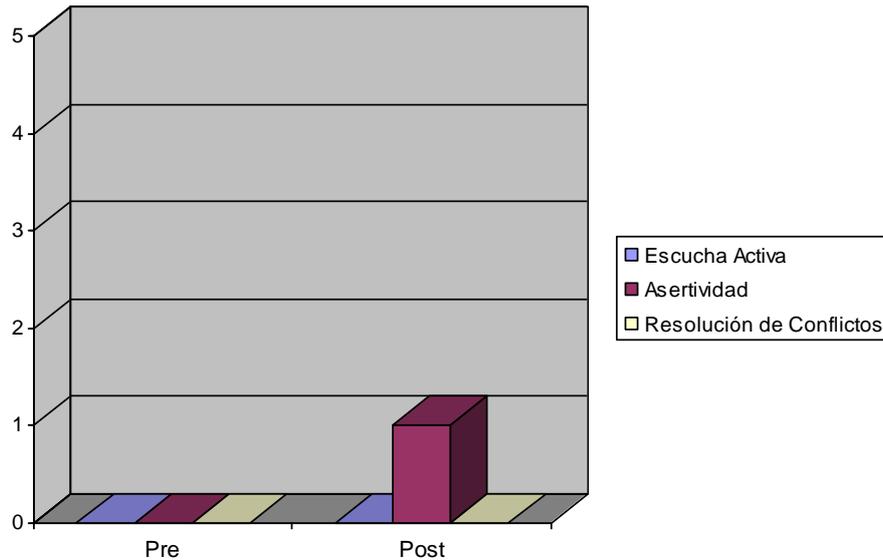
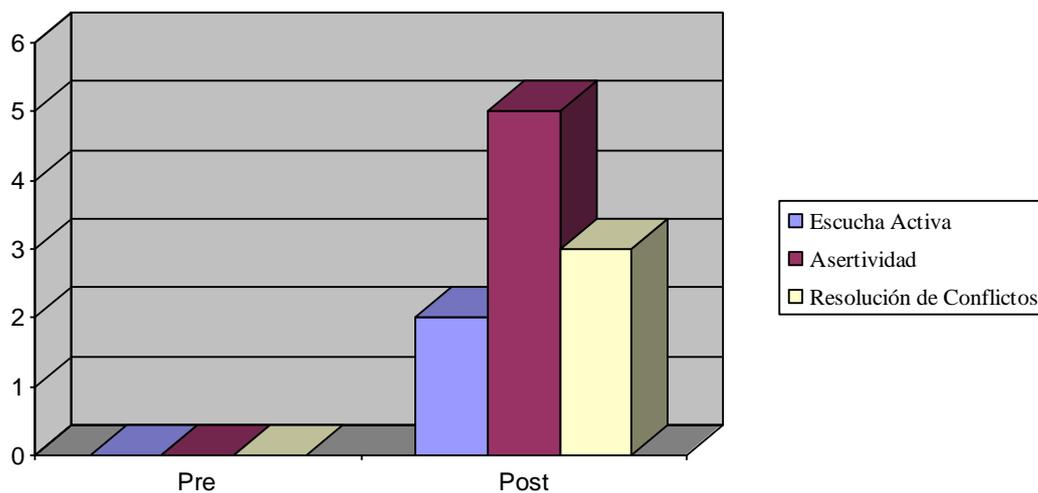


Gráfico 14: *Presencia de las habilidades en el grupo experimental*



Los gráficos indican que en la evaluación previa a través del cuestionario PCRS, no se identificó en ninguno de los dos grupos, la presencia de las habilidades que se pretendía entrenar con el programa. Así mismo, estos gráficos ilustran la ganancia en todas las habilidades entrenadas en el grupo experimental, no así, en el grupo control.

Evidencias sobre el cuestionario PCRS

Teniendo en cuenta que el cuestionario PCRS no ha sido aplicado ni validado en castellano, inicialmente se llevó a cabo una revisión del mismo por parte de del investigador y de las tutoras de la investigación, solicitando información adicional a la autora del cuestionario Christine Wood, docente en la Universidad de Tasmania, en Australia. Se estableció, en primera instancia, que al llevar a cabo la traducción al castellano de los ítems del cuestionario, posiblemente no requerirían modificación, para una primera aplicación piloto de dicho cuestionario.

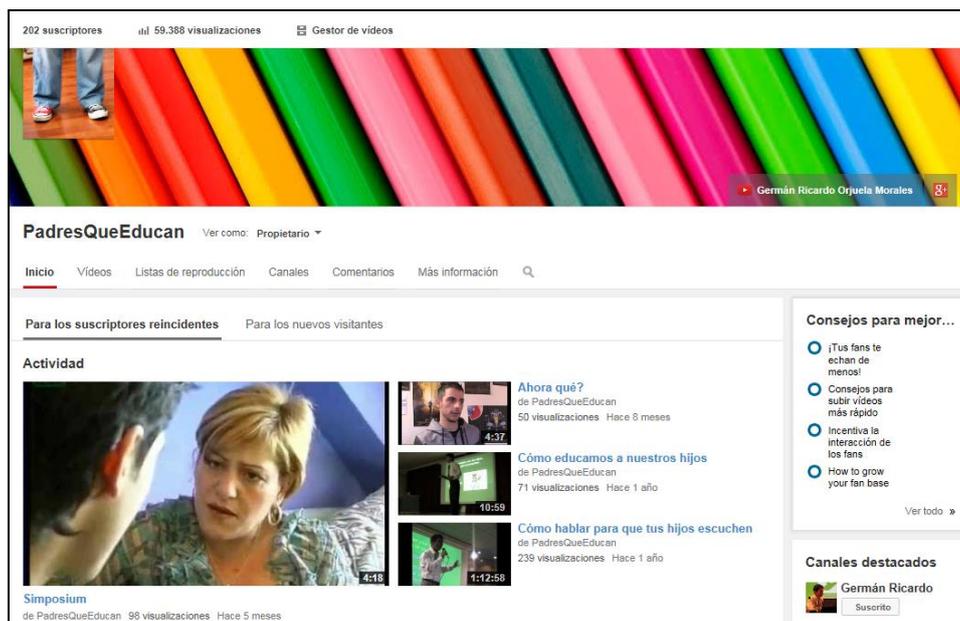
Se llevó a cabo una traducción, con la ayuda de dos profesoras de inglés, y se hizo una primera aplicación del cuestionario a 28 personas, todas ellas voluntarias del Teléfono de la Esperanza, preguntándoles si encontraban alguna dificultad para entender alguno de los ítems. No se recibió ningún informe de dificultad, y nos fueron devueltos 24 de los 28 cuestionarios entregados.

Posteriormente, se llevó a cabo el mismo procedimiento, con 57 madres y padres de familia, del centro educativo en donde se realizó la investigación, quienes se ofrecieron voluntariamente, y que no participan en ninguno de los dos grupos de investigación. Tampoco recibimos en esta ocasión ningún comentario que indicara dificultad para entender el cuestionario. Por supuesto, éste no es un procedimiento de validación del cuestionario, pues para esta investigación no estaba previsto. Es más bien un ensayo piloto con el mismo, para poder detectar algunas dificultades y o ventajas de una posible validación de dicho cuestionario en futuras investigaciones.

Evidencias sobre las herramientas online

Como herramienta de apoyo, y complementaria del trabajo desarrollado en las sesiones, se construyó para el uso de madres y padres, un canal de vídeo en el portal Youtube: (<https://www.youtube.com/user/PadresQueEducan>),

Figura 4: Imagen de nuestro canal de Youtube



Y un blog, en el servicio Blogger de Google (<http://padresqueeducan.blogspot.com.es/>).

Figura 5: Imagen de nuestra Blog, en Blogger



A este respecto podemos decir, que aunque ambos servicios se construyeron específicamente como una herramienta al servicio de las personas que participaron en la investigación, ambos son de acceso público, y cuentan con un importante número de visitas, teniendo en cuenta que su planteamiento inicial era más bien de carácter local. El canal de vídeo cuenta con más de 60.000 visitas, principalmente desde países de habla hispana, como España, que es el país de origen del canal, pero también, México, Argentina, Colombia, y otros países de habla no hispana, como Canadá o EE.UU. Este canal de vídeo inicialmente incluía algunos vídeos con ejercicios de comunicación con los hijos, en donde se proponían situaciones sin resolver, para que los visitantes de dicho canal propusieran formas de resolver dichas situaciones, y fomentar así el intercambio de ideas. En vista del creciente número de visitas, se incluyeron otros vídeos sobre algunos temas que inquietaban a los padres, pero siempre se ha dado prioridad a la reflexión, más que al suministro de recetas o fórmulas, las cuales son muy demandadas por madres y padres, pero dificultan la generación de propuestas por parte de ellos. En tal sentido, se presenta material relativo al uso de premios y castigos, a la educación en valores, al uso del castigo físico, la violencia filio parental, los problemas de comportamiento en los hijos, etc., pero siempre, tratando de dejar abierta la discusión, para la generación de ideas o propuestas que puedan enriquecer la relación con los hijos e hijas.

De otra parte, nuestro blog, con más de 3.000 visitas, fue creado como un complemento teórico, para madres y padres, de los temas tratados durante las sesiones de la

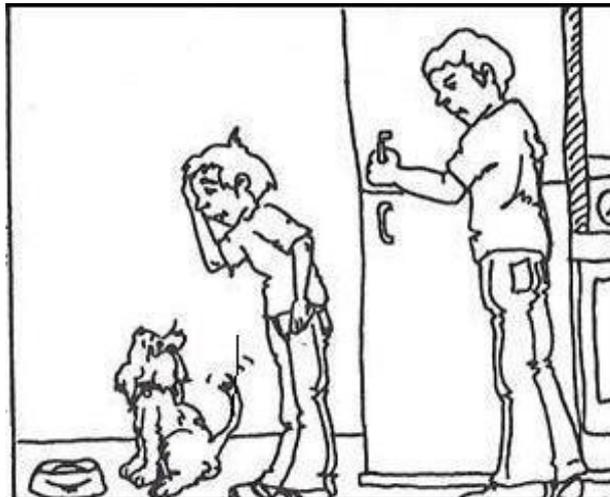
investigación. Básicamente, los temas centrales de la investigación, como Escucha activa, Asertividad, Emociones, etc., son presentados de una manera puntual y sencilla en este blog, con el ánimo de que madres y padres puedan repasar los contenidos cuando lo necesiten, y si es el caso, puedan exponer sus inquietudes a los investigadores. Adicionalmente, en este blog se presentan además de los contenidos teóricos, ejercicios a manera de viñetas, en donde se plantean preguntas a madres y padres, con el ánimo de fomentar la generación de propuestas, para la solución de problemas principalmente domésticos, o para la resolución de conflictos entre las madres y padres y sus hijos e hijas.

7.8. Otras herramientas

Viñetas: haciéndonos eco de uno de los pasos del método de resolución de conflictos del programa PET, en donde se indica que se pidan sugerencias a los hijos e hijas, sobre posibles soluciones a los problemas, nosotros intentamos también, que durante algunas de las sesiones, madres y padres propusieran soluciones a los conflictos, de tal manera que las sesiones fueran mucho más participativas, y no fueran algo así como una clase. Una de las herramientas utilizada fue la presentación de viñetas, en donde se representaban algunas situaciones familiares cotidianas, que podrían ser motivo de conflicto. La característica de estas viñetas, es que los diálogos estaban incompletos, y madres y padres, como ejercicio, deberían proponer diálogos que representaran cómo solucionarían ellas y ellos estos conflictos, y luego se volvía a hacer lo mismo, intentando aplicar las herramientas provenientes de la Escucha activa, la Asertividad, y/o la resolución de conflictos, teniendo en cuenta en qué momento del curso nos encontrábamos.

Ejemplo: en una de las viñetas, se representa una situación familiar, relacionada con la alimentación de la mascota de la familia, un perro. Se indica a madres y padres, que el niño no está cumpliendo con su compromiso de alimentar a la mascota, y se les pide que elabore mensajes en donde se pueda apreciar, qué le dirían ellos a sus hijos en ese momento y en esa situación; luego se les pide que para el mismo ejercicio, elaboren mensajes Yo, de expresión de sentimientos, de petición de ayuda, de suministro de información, etc., y luego se propone un diálogo entre los participantes, acerca de los diferentes mensajes que han elaborado, con el ánimo de elaborar algunas conclusiones al respecto.

Figura 6: Viñeta para ejercicio de elaboración de mensajes yo.



Viñeta utilizada durante la formación, para practicar habilidades de comunicación.

De acuerdo con los reportes de madres y padres, estas viñetas les facilitaron imaginar las situaciones problemáticas, y expresar más fácilmente y más sinceramente, lo que sentían o pensaban respecto de tales situaciones.

Vídeos: este mismo tipo de ejercicio, se llevó a cabo con fragmentos de videos, gracias a material audiovisual disponible en el sitio Web de la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos); según se informa en dicho sitio Web, el material audiovisual puede ser usado libremente, con ánimo pedagógico. Este material audiovisual, recrea situaciones conflictivas en el entorno familiar, y se presenta ejemplo de “cómo no se hace”, y “cómo sí se hace”, tratando de facilitar a madres y padres el uso correcto de herramientas de comunicación con los hijos.

En nuestro caso, hemos presentado diferentes situaciones, pero utilizando solamente el apartado “incorrecto” de los ejercicios. A los participantes, no se les ha indicado si en los vídeos, madres y padres resolvieron la situación de la manera correcta; sólo se les indicó que, les presentaríamos un ejemplo de una situación conflictiva cotidiana en la familia; que las madres y padres del audiovisual había afrontado la situación de la manera que ilustraba el vídeo, pero que ahora correspondía a cada madre y/o padre participantes de nuestra formación, indicar cómo se enfrentaría a la situación. Luego, se les pedía que volvieran a afrontar la situación utilizando las herramientas proporcionadas en la formación, y para finalizar, se dialogaba sobre las diferentes propuestas; ellos mismos, deberían extractar algunas conclusiones. De acuerdo con la retroalimentación dada por madres y padres, estos vídeos les ayudaron a ser más conscientes de sus propias emociones, y al no ser sus propios hijos los que aparecían en el audiovisual, era más fácil escucharles y entender por qué es tan importante escuchar lo que ellos tienen para decir, aunque no se esté de acuerdo.

DISCUSIÓN

El parenting es una disciplina de la psicología, que nos permite estudiar, en una relación crucial para las familias y la sociedad (la relación que se da entre las madres y los padres, con sus hijos e hijas), los microprocesos y componentes de la empatía. Esta disciplina y todo el trabajo anteriormente desarrollado por investigadores y profesionales en esta área, nos ha facilitado enormemente, poder materializar nuestra propuesta de acercamiento al estudio de la empatía, en las relaciones paterno-filiales.

Nuestros hallazgos, al profundizar en esta disciplina psicológica denominada Parenting, nos han permitido conocer una gran cantidad de ofertas formativas muy diversas, a las que tienen acceso madres y padres, a través de cursos, talleres, charlas, libros, programas de televisión (tele-realidad, documentales, tertulias, etc.), material audiovisual, páginas Web, blogs, canales de vídeo, etc., de muy diversos enfoques, y estamos convencidos que, también de muy diversa calidad.

Efectivamente, mucha de esta oferta formativa, se apoya en modelos psicológicos reconocidos, y está desarrollada por profesionales; de igual manera, existe una amplia oferta de propuestas, más bien intuitivas o empíricas, sobre el ejercicio del parenting, desarrollada por “formadores, o expertos”, que aprendieron del tema “en la escuela de la vida”.

De nuestras conversaciones con madres y padres a lo largo de esta investigación, y de distintas actividades realizadas en el Teléfono de la Esperanza, y conforme también a lo planteado en la literatura, entendemos que esta abundancia de recursos, no facilita del todo el hacer del parenting, ya que madres y padres recurren a estas ofertas formativas, en busca de fórmulas exactas e infalibles para resolver las dudas respecto de la crianza de sus hijos. Dichas fórmulas, por supuesto, no existen, o no son lo que madres y padres esperan.

Madres y padres oscilan frecuentemente entre la autoridad y la permisividad, en la relación con sus hijos, y responsabilizan a los profesionales de esta pendularidad, por *“decirles un día una cosa, y otra día otra”*. De hecho, nosotros mismos intentamos constatar las distintas propuestas, a veces contradictorias, que se presentan a madres y padres, por ejemplo en algunos programas de televisión, con un alto índice de audiencia. En tres tertulias vistas por nosotros, las propuestas de resolución de conflictos con los hijos se polarizaron en dos vertientes: *“dialogar con los hijos a toda costa”*, y *“darles un cachete, como medida preventiva”*.

Incluso, medimos el tiempo que se tardaba en estas tertulias en proponer el castigo físico como alternativa. En una de ellas, uno de los participantes tardó sólo 27 segundos, desde el comienzo de la tertulia, en proponer pegar a los hijos para corregirles.

En este contexto, podríamos preguntarnos ¿tiene sentido proponer más formación en parenting? Desde nuestro punto de vista, rotundamente sí.

Entendemos el Parenting como un proceso; no sólo en lo que tiene que ver con la relación que se da entre madres y padres, e hijas e hijos, sino en lo que toca al desarrollo de una disciplina psicológica, que es dinámica y evoluciona constantemente.

Al mismo tiempo, la empatía, entendida como cualidad, es inherente a todas las relaciones, aunque como habilidad, pueda evidenciarse más o menos en las interacciones que se dan en los seres humanos. El tándem Parenting - Empatía, sería solamente, la estructura que nos permite explicar el potencial relacional que se percibe en las relaciones paterno-filiales, y que puede bullir a partir de la materialización de las habilidades empáticas.

De allí, nuestra propuesta de trabajo en un modelo al que hemos llamado **Parenting Empático**. Un modelo que busca principalmente, fortalecer la relación entre madres y padres con sus hijas e hijos, a través de la potenciación de la actitud empática, mediante el desarrollo de las habilidades que componen ésta actitud.

Al ser la nuestra, una propuesta todavía incipiente, se requiere un desarrollo aún mucho más amplio tanto a nivel teórico como práctico. Como mencionamos anteriormente, en la literatura se ha puesto de manifiesto la importancia de la empatía para un buen ejercicio del parenting; pero desde nuestro enfoque, el parenting es un ámbito relacional y una disciplina psicológica cuyo tejido constitutivo es la empatía. **La utilidad de nuestro modelo, está en hacer evidente dicho tejido constitutivo: la empatía.**

Para poder estructurar este modelo, como decíamos, todavía incipiente, nos hemos apoyado en la línea de trabajo promovida principalmente por Rogers, desarrollada en la segunda mitad del siglo pasado por Ginott y Gordon, y acercada a nuestro tiempo por Wood, Faber y Mazlish, entre otros.

Como paso siguiente, en la evolución que ha mantenido este modelo centrado en el fortalecimiento de la relación, queremos llegar a una metodología de trabajo interactiva, entre los investigadores del tema y las madres y padres que son quienes tienen las vivencias de la relación con los hijos. Entendemos, por nuestra experiencia en esta investigación, que no es suficiente con la transmisión de las técnicas a madres y padres, sino que se requiere una constante interacción que permita la adecuación al contexto de los conocimientos teóricos, y su utilización cotidiana, en situaciones de la vida real.

Hemos visto a lo largo de nuestro trabajo con madres y padres, muy distintas situaciones en las cuales las técnicas, aún las más eficaces, parecen estar lejos de la vida diaria de las familias. Un ejemplo de ello, podría ser la utilización de los mensajes Yo, cuando madres y padres intentan ser asertivos. La técnica de los mensajes Yo, aunque impecable, parece a ojos de madres y padres, y aún más de hijos e hijas, artificial y mecánica. Además, expresar los sentimientos de una manera asertiva, promoviendo los derechos personales de todas las personas implicadas, puede ser una tarea titánica, alejada de la capacidad real de madres y padres para ser asertivos.

Por otra parte, continuando con los ejemplos, escuchar a nuestros hijos, decir cosas que nos duelen o nos ofenden, y seguir interesados en escucharles y ayudarles a gestionar sus sentimientos, cuando los nuestros nos superan, puede exceder nuestras capacidades. O por ejemplo, invitar a nuestros hijos a resolver juntos un problema, pensando en que todos ganamos, cuando ellos nos están desafiando y poniendo a prueba durante todo el proceso, podría consumir toda nuestra energía.

De igual manera, es importante tener en cuenta que, nos hemos apoyado en uno de los modelos más exitosos, en la cultura norteamericana, de promoción de las relaciones paterno-filiales. Efectivamente, este modelo, aunque extrapolable a las “relaciones humanas” en general, está diseñado dentro de los parámetros sociales y culturales norteamericanos.

Consideramos que nuestras propuestas deberían ser más realistas, acompañando en un proceso, y no en una intervención transversal, a madres y padres. De esta manera, podríamos “ayudarnos bi-direccionalmente” a elaborar y utilizar las herramientas de una manera flexible, creativa, y dinámica, dentro de un contexto cultural y social que sea el propio, y no solamente, adaptado de otra cultura en la cual ha funcionado satisfactoriamente.

Creemos que de esta manera, se captaría mucho mejor la constante demanda de fórmulas infalibles por parte de madres y padres, lo que en el fondo podría estar significando más bien: “no sé muy bien cómo aplicar esta técnica a esta situación”.

Si en el apartado de resolución de conflictos, planteamos a madres y padres, integrar a sus hijos en la solución de los problemas para aumentar las posibilidades de que todos salgan ganando, no habría mejor modelamiento, que integrar a madres y padres en el proceso de elaboración y mejoramiento de las herramientas, para conseguir que madres y padres, hijas e hijos, y profesionales e investigadores, salgan todos ganando. No sólo estaríamos diciendo a madres y padres “ponte en los zapatos de tus hijos”, sino que “nosotros nos estaríamos poniendo en los zapatos de madres y padres”.

Haciendo una paráfrasis del planteamiento de Gordon, de que “Los hijos no se rebelan contra los padres, sino contra su métodos educativos”, podríamos también decir que “Las madres y padres no se rebelan contra los profesionales, sino contra sus métodos”, los cuales son con frecuencia, teóricos y poco prácticos en la vida real.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo sus orígenes en nuestro interés por profundizar en el concepto de la empatía. Nuestra primera aproximación, se llevó a cabo mediante una investigación acerca del proceso empático y de los microprocesos relacionales que se dan en la relación entre un cliente y un terapeuta. De aquella investigación sacamos en claro, que el concepto de empatía y sus implicaciones, son más desconocidos de lo que cabría imaginarse, tanto por los propios terapeutas, como reconocen quienes participaron en nuestra investigación, como por los clientes, quienes esperan de sus terapeutas, una actitud mucho más “acogedora y comprensiva” de la que a veces se encuentran, lo cual también fue manifestado por los participantes de la mencionada investigación.

Esta inexperiencia en el ámbito de la empatía, no obstante es coherente con los resultados hallados en la literatura por autores como, Barret-Lennard (1981), Elliott, Filipovich, Harrigan, Gaynor, Reimschuessel, et al. (1982), Elliott y Wexler (1994), Bohart y Greenberg (1997), Celis, (2011), quienes entre otros, han intentado cuantificar la empatía que ocurre en las relaciones interpersonales, principalmente en la relación cliente terapeuta. Efectivamente, las investigaciones indican que los terapeutas tienden a valorar su actitud empática por encima de lo que la valoraría un observador externo, o el mismo cliente.

Estos hallazgos, sumados al hecho de que las investigaciones también mencionan que la empatía puede mejorar con el entrenamiento adecuado, nos animaron a continuar trabajando en este campo, y a explorar otras relaciones, en las cuales la empatía tuviera una importancia tan crucial, como la tiene en la relación cliente terapeuta.

De entre los múltiples ámbitos en los cuales la empatía tiene una importancia significativa, consideramos que la relación que se da entre las madres y los padres, y sus hijos e hijas, es fundamental para el adecuado desarrollo de los hijos e hijas, para el bienestar y satisfacción de madres y padres, y con consecuencias suficientemente documentadas a nivel social. Por tal razón, decidimos profundizar en los procesos empáticos que se dan en la relación paterno-filial, apoyándonos en las investigaciones que van en esta misma línea, la mayoría de las cuáles son herederas del trabajo promovido desde mediados del siglo pasado por Carl Rogers.

Autores como Gordon, Ginott, Gibbs, Brooks, Faber y Mazlish, Wood y Davidson, han centrado su trabajo de investigación y sus propuestas de acción, en el cuidado y fomento de la relación interpersonal y la empatía entre madres y padres y sus hijos e hijas, como herramienta fundamental para promoción de la salud emocional de todos los involucrados, y como mecanismo de prevención de diversas problemáticas sociales, relacionadas principalmente con los problemas de conducta de adolescentes y jóvenes.

Nos hemos sumado a este modelo de trabajo, desarrollando una propuesta, breve y práctica, de formación en comunicación empática, orientada hacia madres y padres, con el ánimo de enriquecer las relaciones que ellos tienen con sus hijas e hijos, y prevenir algunas de las dificultades que surgen a lo largo de dicha relación, además de intentar obtener información valiosa, que nos sea útil para comprender mejor dicha relación.

Después de haber llevado a la práctica nuestra propuesta de formación, y de analizar los datos obtenidos mediante dicho trabajo, proponemos las siguientes conclusiones:

Conclusiones sobre la Empatía

La empatía es una habilidad que puede mejorar con el entrenamiento. Así como se ha propuesto por varios investigadores (Celis, Barrett-Lennard, Bohart y Greenberg, Carkhuff, Rogers), y se ha documentado en diversas investigaciones, la empatía puede mejorar mediante el entrenamiento de las habilidades que la componen, y la consecuente adquisición de destrezas. Aunque en nuestra investigación no se alcanza como resultado un grado de significación estadística en el incremento de la empatía (comprensión empática), por parte del grupo de investigación, sí hay un tamaño del efecto que apunta en esa dirección. Es decir, el grupo de investigación sí mejora, en comparación con el grupo control, en cuanto a la comprensión empática, como puede apreciarse en los resultados de la evaluación post. Entendemos que si se desarrolla el mismo proceso de formación que hemos desarrollado nosotros, con una muestra de la población mayor a la que tuvimos en nuestra investigación, se conseguiría la significación estadística, y se podrá verificar una mejora significativa en la empatía a partir del entrenamiento de sus habilidades.

Hemos de tener en cuenta que, aunque en nuestro modelo de formación se acentúa, como herramienta pedagógica, la comprensión del “marco de referencia de los hijos”, sería incompleta una aproximación a la empatía, si los padres no han vivenciado y comprendido sus propios sentimientos, con lo cual, entendemos que es imposible para madres y padres “ponerse en el lugar de sus hijos”, si no se ha trabajado previamente el componente afectivo propio, y de la relación.

No podemos ignorar que, este enfoque de “padres como terapeutas” ha sido cuestionado, aunque también exaltado y promovido desde distintas vertientes. Por supuesto, tratando de no simplificar demasiado el análisis, hemos de reconocer que hay ventajas y desventajas cuando se ofrece formación de este nivel y profundidad a madres y padres. Algunas de las quejas de las parejas son, por ejemplo, que se “psicologiza” la relación paterno-filial; que se refuerza constantemente el temor a “traumatizar a los hijos”; que, aunque se dice lo contrario, realmente se está promoviendo un modelo de autoridad, pues “los padres saben mucho mejor lo que le pasa a los hijos, pues tienen formación para ello”, etc.

Sin embargo, nosotros consideramos que, a pesar de las objeciones que se puedan plantear a este modelo de trabajo, lo realmente significativo está en poner el acento en el proceso, como señala Brooks (1999), y tener claro que a lo largo de ese proceso pueden ir efectuándose diferentes “ajustes a la relación”, que faciliten el que la empatía, y el parenting empático, se materialicen.

Conclusiones sobre la Escucha activa

La Escucha Activa, que de acuerdo con nuestro modelo de entrenamiento, es la técnica a utilizar por parte de madres y padres, para comunicarse adecuadamente con los hijos e hijas

cuando estos últimos tienen un problema, mejora con el entrenamiento llevado a cabo por nosotros. El pequeño tamaño de la muestra no permite alcanzar una significación estadística, pero los datos apuntan en una dirección positiva. La escucha activa se orienta principalmente, en nuestro caso, al desarrollo de la destreza de escuchar los sentimientos de las hijas e hijos cuando estos últimos tienen un problema, aceptando y reconociendo dichos sentimientos, como parte de su experiencia relacional con el entorno.

Las investigaciones sobre el tema, así como nuestra propia experiencia en esta investigación, apuntan en la dirección de que tanto madres como padres son poco diestros en la escucha de los sentimientos de hijos e hijas, especialmente, cuando hay sentimientos negativos. Una de las explicaciones que se da al respecto, es que madres y padres tienen dificultades para reconocer sus propios sentimientos (Gordon, 2006a), y en consecuencia, su gestión de dichos sentimientos es inadecuada. Como resultado, presentan las mismas dificultades que sus hijas e hijos, a la hora de afrontar los sentimientos.

La destreza en el ejercicio de la escucha activa, tendría como beneficio principal, ayudar a los hijos a gestionar sus sentimientos, pero para ello, madres y padres, tendrían que gestionar adecuadamente sus propios sentimientos, lo cual parece que es difícil en la práctica, y mucho más, si hay conflicto en la relación. Como se menciona en la literatura (Brooks, 1999), es difícil para madres y padres ser empáticos con sus hijos, si los primeros se sienten enfadados, preocupados, tristes, etc., especialmente, si no existen destrezas en el reconocimiento y gestión de las emociones.

La tendencia general por parte de madres y padres, de acuerdo a lo propuesto por Gordon (2006a), y que coincide con nuestra investigación, es a intentar tranquilizar a los hijos, cuando estos presentan sentimientos negativos. La misma teoría propone, que este tipo de actuación por parte de madres y padres, es un intento de tranquilizarse a sí mismos, cortando de raíz el problema que para ellos representa que sus hijos sientan malestar emocional. Un ejemplo de ello, de entre los múltiples ejemplos obtenidos en nuestra investigación, es la respuesta que da una madre al caso 1 presentado en el cuestionario PCRS:

Hija:

“Yo no sé por qué no le gusta a los otros niños en la escuela. Yo intento todo el tiempo hacer amigos, pero lo que ellos hacen es molestarme y burlarse de mí. Yo creo que es porque no soy bonita. Yo soy desdichada. Yo no quiero ser yo”.

Madre:

“¿Y te has preguntado cuántas cosas bonitas hay en ti, y que no tienen ellos? Tú eres bonita por dentro y por fuera; cariño, no te preocupes, a mí me encanta como eres”.

Entendemos, de manera coincidente con la literatura, que en este ejemplo, la madre tiene como objetivo conseguir que su hija se sienta tranquila, más no, profundizar en los sentimientos de la hija y ayudarle a gestionar dichos sentimientos. Entendemos, de igual manera que, seguramente la madre no ha desarrollado suficientemente la destreza para gestionar sus propios sentimientos, lo que dificulta que pueda ayudar a su hija en dicha empresa. De acuerdo con la literatura, la madre podría estar intentando sentirse más tranquila (o menos intranquila), cortando de raíz la expresión de sentimientos negativos de su hija.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, es muy importante, como hicimos nosotros en nuestra propuesta de entrenamiento, incluir un apartado para el trabajo en

inteligencia emocional, de tal manera que, madres y padres tengan la oportunidad de trabajar con sus propios sentimientos, antes de iniciar el trabajo en Escucha Activa.

Desafortunadamente, a este caso puesto como ejemplo, y tomado del cuestionario PCRS, no se dio ninguna respuesta por parte de madres y padres, en la línea de una adecuada escucha activa, ni siquiera, después del entrenamiento; las respuestas tranquilizadoras permanecieron inquebrantables. No obstante, una respuesta más en la línea del entrenamiento que nosotros proponemos, sería probablemente de la siguiente manera, o parecida.

“Es muy duro para ti, que haya niños en la escuela que te molesten y se burlen de ti”. Después de esto, la madre quedaría a la espera de que la hija confirme o no, que esta respuesta recoge lo que la hija siente, o ha querido expresar. Esta sería una manera más adecuada de ayudar a los hijos a gestionar sus sentimientos negativos.

Conclusiones sobre la Comunicación Asertiva

La Asertividad, es la habilidad entrenada en el programa que consigue una evolución positiva más notoria, como se aprecia en el gráfico 10. La asertividad es la técnica que de acuerdo con el modelo de Gordon, permite a madres y padres expresar de manera respetuosa sus propios sentimientos, principalmente los negativos, en la relación con sus hijos e hijas. En la asertividad, uno expresa sus propios sentimientos, haciéndose responsable de esos sentimientos, y promoviendo siempre, los derechos personales propios, y los de la otra persona.

Así mismo, según Gordon, la asertividad sirve principalmente, para *“pedir ayuda a los hijos en la resolución de un problema o conflicto”* (Gordon, 2006a). Con el uso de la asertividad, se brinda la oportunidad a hijos e hijas de ayudar a sus madres y padres, y se pasa de, juzgarles como causantes del problema, a darles un lugar de relevancia en la resolución del mismo.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación sugieren que las madres y padres presentan una mayor facilidad para aprender y llevar a la práctica la expresión de sus propios sentimientos a través de la asertividad, que para escuchar los sentimientos de otros a través de la escucha activa, o para la resolución de conflictos. Esto, apoyándonos en lo mencionado en el punto anterior, acerca de la gestión de sus propios sentimientos por parte de madres y padres, nos animaría a pensar, que aunque tengan dificultades para abordar los sentimientos, especialmente los negativos, ayudar a madres y padres en la comprensión y gestión de los mismos, podría dar resultados muy positivos, especialmente, a través de la asertividad.

La principal dificultad que nos hemos encontrado a la hora de llevar a la práctica la asertividad, tiene que ver principalmente con la elaboración de mensajes yo. Básicamente, los primeros intentos de expresar sentimientos y pedir ayuda a los hijos, suena tanto a madres y padres, como a hijos e hijas, *“artificial, y robótico”*, o dicho de otra manera, poco natural.

Aunque la fórmula para elaborar mensajes yo (*Yo me siento... Cuando... Me gustaría que...*), busca principalmente claridad, y evitar juzgar o culpar a los hijos, no se corresponde con la manera cotidiana en que las familias dialogan. En tal sentido, se nos ocurre, que como en la mayor parte de los puntos trabajados con madres y padres en esta investigación, es muy importante realizar un trabajo de equipo. De esta manera, los investigadores aportamos una parte consistente en herramientas técnicas, y madres y padres nos ayudan a adecuar esas herramientas a la realidad, y a su propia cotidianidad.

Esta idea de trabajo en equipo, ha cobrado mucha relevancia para nosotros a lo largo de esta investigación, pues hemos escuchado de las y los participantes, que con mucha frecuencia se llega a ellos, con diferentes propuestas que están alejadas de su realidad y de sus verdaderas necesidades parentales. Se requiere un esfuerzo por parte de los investigadores, para generar un espacio que podría ser más de cooperación, que de entrenamiento.

Conclusiones sobre la Resolución de conflictos

La resolución de conflictos también muestra una tendencia positiva de ganancia en la evaluación post del grupo experimental, con respecto a la evaluación pre, y al grupo control. De acuerdo con la literatura (Ginott et al., 2005; Gordon, 2006a), una mejor gestión de las emociones ayuda a una mejor gestión del conflicto, y por eso, la resolución de conflictos es una habilidad que se entrena dentro de este modelo, después de haber tenido sesiones de inteligencia emocional, escucha activa, y asertividad. El trabajo previo en estas habilidades, contribuye a estar más dispuesto a escuchar el punto de vista del otro, a descodificar mejor las emociones del otro, e incluso, a animar al otro a hacer propuestas para el afrontamiento del conflicto, lo que redundaría en una mejor resolución de los conflictos.

Además, el modelo de Gordon “ganar – ganar”, de resolución de conflictos, es una motivación añadida para los participantes en el conflicto, al buscar que los acuerdos o soluciones no se queden en el conformismo de yo cedo y tú cedas, sino, que intenta espolear la creatividad y la colaboración, al pedir a los participantes, que hagan un esfuerzo por proponer alternativas de solución que enriquezcan a los implicados.

Visto de otra manera, también es motivante, en el sentido que, dice a hijos e hijas: *“tienes la oportunidad para presentar tus necesidades, y tu visión acerca de cómo resolver el conflicto ¡aprovéchala!”*. De esta manera, existen más probabilidades de obtener colaboración por parte de todos los implicados.

La puesta en práctica de este modelo de resolución de conflictos, “ganar – ganar”, ha sorprendido a nuestros participantes, pues por norma general, se ha tendido a imponerse o a ceder para poder “resolver” un conflicto; incluso, hemos detectado una tercera estrategia de afrontamiento de los conflictos, que es la de “yo pierdo – tú pierdes”. Efectivamente, ha quedado claro durante los ejercicios realizados a lo largo del entrenamiento en resolución de conflictos, que muchas madres y padres, y seguramente los hijos e hijas, están dispuestos en ocasiones a que todos pierdan en la solución de un conflicto, con tal de no dar su brazo a torcer.

Tendríamos entonces claro a partir de esta investigación que, además de las estrategias propuestas por Gordon (2006a), acerca de las posibles maneras de resolver un conflicto: yo gano – tú ganas, yo gano – tú pierdes, yo pierdo – tú ganas, en las familias, y posiblemente en otros grupos sociales, se utiliza la estrategia de yo pierdo – tú pierdes. Es decir, que en algunos casos, la actitud que asumen las personas involucradas en un conflicto, puede llevarles a asumir ciertos grados de sufrimiento, pérdida o malestar, con tal de que la otra persona no se salga con la suya, sin buscar soluciones constructivas a los conflictos. Tres de estas cuatro estrategias han mostrado su inadecuación para la solución sana de los conflictos, y para la promoción de las relaciones personales saludables. En tal sentido, y teniendo en cuenta el resultado de obtenido por los participantes de grupo experimental, incrementando su uso de la estrategia yo gano – tú ganas, en la evaluación post, entendemos que es asequible y útil para madres y padres, recibir entrenamiento en esta técnica.

Una quinta estrategia, que no documenta Gordon, pero que es muy usual en las familias, y en las relaciones en general para enfrentarse a los conflictos, es la de “*buscar el punto medio*”. Haciendo un juego de palabras, y apoyándonos en los fundamentos de este modelo de parenting empático, diríamos que esta es la estrategia de “*Buscar el punto medio...cre (mediocre)*”, de solución de los problemas, puesto que se centra en “ceder en la satisfacción de mis necesidades, si tú cedes en la satisfacción de las tuyas”. Una estrategia más sana y constructiva sería la de buscar nuevas maneras de solución, creativas e innovadoras, que satisfagan realmente las necesidades de todos, para resolver los problemas, sin necesidad e conformarse con “perder la mitad, para ganar la mitad”.

Conclusiones sobre la Inteligencia emocional

Aunque nuestra investigación no incluía explícitamente ninguna medida específica para tratar de establecer una posible ganancia en Inteligencia emocional a partir del entrenamiento, sí puede observarse a través de las ganancias en las habilidades entrenadas (Escucha activa, Asertividad, y Resolución de conflictos), una ganancia en la identificación de sentimientos propios y ajenos, y una ganancia en la expresión de sentimientos. Como se mencionó anteriormente, la Escucha activa está necesariamente vinculada a la identificación y aceptación de los sentimientos de los hijos en hijas en el caso de nuestra investigación, y la asertividad, está vinculada a la expresión de los sentimientos propios, por parte de madres y padres, expresión que requiere igualmente, identificación y aceptación.

Han aparecido durante los últimos años, multitud de investigaciones y propuestas acerca de las diversas implicaciones de la inteligencia emocional, y acerca de sus aplicaciones en la vida práctica. De acuerdo con la literatura (Ginott et al., 2005), es fundamental que madres y padres adquieran destrezas en inteligencia emocional, para que puedan ayudar a sus hijos e hijas a desarrollar su propia inteligencia emocional.

Apoyándonos en las aportaciones de varios autores como Ginott et al. (2005), quien escribió que “*Mientras que no escogemos libremente las emociones que surgen en nosotros, nosotros somos libres para escoger cómo y cuando expresarlas*” (pp. 29-30); Greenberg (2000), quien afirmó que “*conocer y vivenciar nuestras emociones nos ayudará a gestionarlas de mejor manera*”; o Dix, quien dijo acerca de las emociones que, influyen en la motivación de los padres y sus creencias acerca de los niños, y organizan y energizan el comportamiento parental (en Brooks, 1999), consideramos que tenemos argumentos más que suficientes para apoyar la importancia del trabajo emocional con madres y padres, con el ánimo de que puedan ayudar a sus hijos e hijas a gestionar adecuadamente sus emociones, con base principalmente en el ejemplo; es decir, padres, como modelos de gestión emocional.

Conclusiones sobre la Propiedad del problema

La habilidad en la identificación de la propiedad o pertenencia del problema se entrenó en nuestra investigación, de una manera complementaria; por tal razón, no existe en nuestro una medida para evaluar la destreza adquirida por madres y padres en identificación de la propiedad del problema. Como ya se mencionó, esta habilidad es muy útil para que madres y padres puedan clarificar a quién pertenece el problema, y quién el responsable de resolverlo (o pedir ayuda para resolverlo).

Aunque como decíamos, no se incluye una medida de la ganancia en esta habilidad, sí puede intuirse una mejora en la misma, pues la utilización de la técnicas entrenadas (Escucha

activa, Asertividad, y Resolución de conflictos), se apoya directamente en aclarar quien es el dueño del problema: si el problema es del otro, se usará la escucha activa; si el problema es mío, se utilizará la asertividad, y si el problema pertenece a los dos, se usará la resolución de conflictos.

Al existir ganancia, posterior al entrenamiento en dichas habilidades, entendemos que madres y padres han tenido también una ganancia en la identificación de la pertenencia del problema, es decir, que madres y padres saben identificar mejor, después del entrenamiento, a quién pertenece el problema.

En “Enseñando autodisciplina”, Gordon (2006b), explica que una de las principales dificultades para motivar y fortalecer la autonomía de los hijos, tiene que ver con el hecho de que muchas madres y padres tienen la tendencia a “ocuparse de los problemas de sus hijos, como si fueran propios”.

Esta investigación revela que efectivamente, a priori, es difícil para madres y padres aclarar cuándo el problema les pertenece a ellos, y cuándo a sus hijos; esta confusión conlleva la invasión frecuente del terreno de los hijos, y al mismo tiempo la culpabilización. Se culpa a los hijos por no hacerse cargo de sus asuntos, pero al mismo tiempo se busca que las soluciones que se apliquen, sean las presentadas por madres y padres.

Ayudar a madres y padres a desarrollar esta habilidad, contribuiría principalmente a fortalecer la autonomía tanto de los hijos, como de madres y padres.

Conclusiones sobre el Estrés

Uno de los objetivos de nuestra investigación es la reducción del estrés que se da en el día a día de las relaciones entre madres y padres y sus hijos e hijas. Para conocer las situaciones del parenting relacionadas con el estrés, utilizamos la escala SUDS, de Wolpe, que ya se mencionó con anterioridad. En este caso, hemos conseguido unos resultados estadísticamente significativos en la reducción del estrés en madres y padres, en la interacción diaria con sus hijos, con el grupo de investigación. Efectivamente, madres y padres de los grupos control y experimental, llevan a cabo unos auto-reportes de estrés relacional con sus hijos e hijas, que disminuyen en el grupo experimental, en la evaluación post.

Este dato es muy positivo, pues podría estar indicando que por encima de otros propósitos de nuestra propuesta de entrenamiento para madres y padres, como el aumento de la empatía, o la mejora en las habilidades entrenadas, el estrés es la condición en la que madres y padres se verían mayormente beneficiados, mediante su disminución.

De acuerdo con la literatura (Gordon, 2006a; Ginott et al., 2005; Wood, 2003), esta disminución del estrés podría estar justificada por varias razones: (a) cuando madres y padres escuchan con atención a sus hijos e hijas, pueden ayudar de manera más efectiva a la solución de los problemas, evitando o minimizando conflictos posteriores; (b) cuando madres y padres tratan de aclarar cuáles son las razones de sus sentimientos negativos hacia sus hijos, se dan cuenta de que la mayoría de las veces no hay un problema grave o real, y que pueden pedir ayuda o colaboración de sus hijos de una manera más empática y efectiva, haciendo más fluida y constructiva la relación; (c) cuando hijas e hijos son escuchados, y sus sentimientos validados y reconocidos por madres y padres, están más dispuestos a colaborar, que cuando se les rechaza o se les impone.

Conclusiones sobre las Barreras a la comunicación

Las barreras a la comunicación, cuya evolución pudo medirse a través del cuestionario PCRS, muestran también un resultado positivo, en la evaluación final del grupo experimental, con respecto del grupo control y de la evaluación previa. Las barreras a la comunicación, como se mencionó anteriormente, son un conjunto de expresiones verbales, frecuentemente utilizadas por madres y padres, y que dificultan y/o dañan la relación con los hijos e hijas. Desde el punto de vista de Gordon, son estas barreras las que conducen a que los hijos no quieran hablar con los padres, y a la inadecuada resolución de los conflictos.

Los resultados de nuestra investigación apuntan en una dirección positiva, al encontrarse en la evaluación post, que la utilización de dichas barreras disminuye en el grupo experimental, en cerca de un 30%, principalmente las barreras usadas para aleccionar a los hijos, o las que se usan para intimidarles.

De acuerdo con la literatura (Wood, 2003, Gordon, 2006a), trabajar en la identificación y disminución de las barreras a la comunicación es una herramienta muy útil para madres y padres, pues normalmente no se dan cuenta de que con estas expresiones verbales están entorpeciendo la relación con sus hijas e hijos. Detrás del uso de estas barreras está la idea de convencer al otro para que haga lo que yo le pido, pero coaccionándole de cierta manera; este mecanismo, escapa frecuentemente a la vista de madres y padres, pero escapa menos a la vista de hijos e hijas, quienes habitualmente están alerta ante estos intentos de coacción, especialmente en la adolescencia.

También nos gustaría tener en cuenta dentro de estas conclusiones, que la preocupación por el uso por parte de madres y padres, de la autoridad en las relaciones paterno-filiales, y manifestada por autores como Gordon (2006a), Ginott et al. (2005), Faber y Mazlish (2006), o Wood (2003), se ve respaldada por los hallazgos de nuestra investigación, en el campo de las barreras a la comunicación.

Efectivamente, puede entenderse de los resultados en el uso de barreras a la comunicación, que madres y padres participantes, tendieron a decir a sus hijos más frecuentemente *“lo que deberían, o no deberían hacer”*, seguido de la insinuación de *“consecuencias”*, si su comportamiento no se adaptaba a los deseos de madres y padres.

En este sentido, nos ha parecido ver en el transcurso de la investigación, que cuando madres y padres trataron de explicar verbalmente la relación con sus hijos e hijas, se mostraron más *“flexibles y comprensivos”*; pero cuando se les invitó realizar por escrito algunos ejercicios en los cuales tenían que hablar directamente a sus hijos, se mostraron mucho más directivos, o autoritarios.

Las dos barreras a la comunicación más usadas por madres y padres en ambos grupos, fueron: la barrera *“Exhortar”*, que es definida por Gordon, como *“Decir al hijo lo que debería hacer”*, seguida de la barrera *“Advertir”*, definida por Gordon, como *“amenazar al hijo con las consecuencias que sufrirá por su comportamiento”*.

Conclusiones sobre la Personalidad

El vínculo entre personalidad de los padres y conductas de parenting, no ha sido examinado tan rigurosamente como uno podría pensar (Morse, 2010). Más aún, la mayoría de investigadores que han examinado las relaciones entre personalidad y parenting, no han usado taxonomías sistemáticas de personalidad, sino que se han enfocado en una o dos

características relacionadas con el funcionamiento psicológico, tales como impulsividad, rasgos de personalidad antisocial, inestabilidad emocional, etc. (Hipke, 2002). Esta dependencia, de medidas tan crudas de la personalidad de los padres, invita a una aproximación más comprensiva de las medidas de personalidad en el parenting (Morse, 2010).

El modelo de personalidad de los cinco factores (neuroticismo, extroversión, apertura, amigabilidad, y consciencia), es uno de los que ha derivado empíricamente de las taxonomías de la personalidad (e.g., Clark, Kochanska, y Ready, 2000; Metsäpelto y Pulkkinen, 2003; Kochanska, Friesenborg, Lange, y Martel, 2004; Prinzie, Jan, Dekovic, Reijntjes, y Belsky, 2009), aunque la atención que se presta a los cinco factores es desigual, con la mayor parte de la investigación centrada en el impacto del neuroticismo (p. ej. propensión a la inestabilidad emocional) (Belsky y Barends, 2002; Vondra, Sysko, y Belsky, 2005).

Las investigaciones sugieren que el neuroticismo está asociado con el estrés parental, mientras que la extraversión y la amigabilidad, está negativamente relacionado con dicho estrés (Belsky, Crnic, y Woodworth, 1995). Así mismo, altas puntuaciones en amigabilidad, apertura, y extraversión, y bajas puntuaciones en neuroticismo, correlacionan con mayor empatía y, menos neuroticismo, más extroversión, y más amabilidad, reportaron menos estrés parental (Clark et al., 2000; Mulsow, Caldera, Pursley, Reifman, y Huston, 2002; de Haan, Prinzie, y Dekovi, 2009).

Los resultados de nuestra investigación indican una relación marginalmente significativa, entre la ganancia en empatía y el factor de personalidad “amigabilidad”, lo cual se corresponde básicamente con los resultados hallados en la literatura. Estos resultados estarían sugiriendo que aquellas madres y padres con un factor mayor de amigabilidad, tendrían una tendencia a ganar más en empatía, en un entrenamiento de características similares al nuestro, y estarían en coincidencia con la literatura.

Conclusiones sobre el Enfoque de género

La relación de participación femenina y masculina en nuestra investigación, es casi de 10:1; lo que se corresponde con nuestra experiencia en los grupos de trabajo del Teléfono de la Esperanza, y con la literatura, que indica cómo en estos grupos de trabajo, relacionados principalmente con la educación de las hijas e hijos, existe una mayor participación por parte de las madres. Es cierto que esta diferencia, siendo muy evidente, ya no es tan marcada como en épocas anteriores, cuando se entendía que el rol social de la mujer era más acorde con la educación de los hijos, que el del hombre (Landwerlin, 2006). Factores como la incorporación de la mujer a la vida laboral, y la reciente crisis económica, han tenido alguna influencia sobre el aumento de la presencia masculina en estas actividades, aunque aún, de manera incipiente.

La literatura también habla acerca de cómo la mujer presenta en general una tendencia mayor a buscar ayuda cuando se enfrenta a una dificultad, o a expresar sus emociones respecto de dichas situaciones (Goleman, 2012). De la misma manera, la literatura indica como el comportamiento masculino es más tendiente al pragmatismo, y al inmediatez para afrontar las dificultades; no obstante, nuestra experiencia, tanto en esta investigación, como en el trabajo desarrollado a nivel profesional, nos sugiere que en el tema de las relaciones paterno-filiales, tanto madres como padres desean obtener de los profesionales, fórmulas infalibles para conseguir guiar el comportamiento de sus hijos.

Efectivamente, en el imaginario de madres y padres existe la creencia, de que en los cursos, libros, programas de TV, etc., van a encontrar una receta cuyos ingredientes, en la

cantidad exacta, harán que sus hijas e hijos se comporten como madres y padres desean. La principal diferencia con un par de generaciones anteriores, radica especialmente, como menciona Landwerlin (2006), en que madres y padres buscan estos resultados, al mismo tiempo que su comportamiento tiende a ser cada vez más permisivo con sus hijas e hijos.

En todo caso, y volviendo al tema del género, queda aún por resolver el asunto de la palabra que en castellano, pueda representar un significado similar al de la palabra “parents”, destacando por igual, la implicación de madres y padres en el trabajo con sus hijas e hijos.

Como mencionábamos al comienzo de este documento, se usa el genérico “padres”, para hablar de madres y padres, aunque mayoritariamente participan en las actividades formativas destinadas a este público, las madres. Con el ánimo de reflejar esta realidad, y de dar mayor claridad sobre el hecho de la participación de las madres en nuestra investigación, y en otras experiencias formativas mencionadas en este trabajo, no queremos finalizar sin hacer alguna propuesta respecto del uso alternativo de un lenguaje más equitativo, que sin ignorar la importancia de la participación de los padres varones en este tipo de trabajos, y en la crianza de las hijas e hijos en general, reconozca y haga visible al mismo tiempo, la amplia y comprometida participación de las madres.

Por ahora, y a falta de una propuesta mejor, hemos utilizado con frecuencia un Heterónimo, indicando en cada caso, ambos géneros, tanto para madres y padres, como para hijas e hijos.

Otras Conclusiones

Queda claro para nosotros, que el tamaño de la muestra es una limitación importante para este estudio, y que se obtendrían datos más sólidos con una muestra de participantes mayor. En todo caso, consideramos que, destinar tiempo para realizar una formación como la propuesta por nosotros, con 13 sesiones de dos horas cada una, incluida la evaluación, es un esfuerzo que muchas madres y padres no pueden o no desean hacer.

Asimismo, la escasa participación masculina, dificulta apreciar múltiples matices de las relaciones familiares, e impide que se pueda trabajar con las madres y padres como pareja y como “equipo”, para potenciar la relación con hijos e hijas.

De igual manera, investigaciones futuras, se beneficiarían notablemente, de una validación del cuestionario PCRS, y darían mucha mayor solidez a los resultados obtenidos.

Creemos también, que al existir poca investigación, especialmente en castellano, sobre programas como el propuesto por nosotros, y sobre el parenting empático en general, es muy importante promover y realizar investigaciones en esta dirección, para ampliar la base científica que apoya el trabajo de las madres y padres, y de los profesionales.

REFERENCIAS

- Abadi, A. A. M. (2013). Relationship between parenting style and emotional intelligence with academic achievement of high school girl students in Anar city. *International Journal of Psychology and Psychiatry*, 1(2), 131-137.
- Abar, C. C., Jackson, K. M., Colby, S. M., y Barnett, N. P. (2014). Common and unique parenting predictors of adolescent tobacco and alcohol use. *Addictive Behaviors*, 39(10), 1528-1532.
- Abdollahi, A., Talib, M. A., y Motalebi, S. A. (2013). Perceived parenting styles and emotional intelligence among Iranian boy students. *Asian Journal of Social Sciences y Humanities*, 2(3), 460-467.
- Adams, J. F. (2001). Impact of parent training on family functioning. *Child and Family Behavior Therapy*, 23(1), 29-42.
- Adams, M. M. y Wong, E. H. (2011). *Parenting styles and emotional intelligence of parents of grade school children*. (Doctoral dissertation, California State University, San Bernardino).
- Adler, A. (1916). Fear of the partner: the ideal in the neurosis; insomnia and compulsion to sleep; neurotic comparison of man and woman; forms of the fear of the wife. *The neurotic constitution: Outlines of a comparative individualistic psychology and psychotherapy*, 383-411, Moffat & Yard. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/10671-013>
- Adler, A. (1986). Social influences in child rearing. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 42(3), 317-319.
- Adler-Baeder, F., Calligas, A., Skuban, E., Keiley, M., Ketring, S., y Smith, T. (2013). Linking changes in couple functioning and parenting among couple relationship education participants. *Family Relations*, 62(2), 284-297.
- Aghili, M. y Kashani, M. (2014). Empirical study of the relationship between parenting style, and children's emotional intelligence. 4, 1-5.
- Agustina, J. R., y Romero, F. (2013). Análisis criminológico de la violencia filio-parental. *Revista De Derecho Penal y Criminología*, (9), 225-265.

- Ainsworth, K. (2014). *Experiences of parenting in mothers who have a diagnosis of borderline personality disorder: An exploratory study*. (Doctoral dissertation, University of East Anglia).
- Akhter, N., Hanif, R., Tariq, N., y Atta, M. (2011). Parenting styles as predictors of externalizing and internalizing behavior problems among children. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(1), 23-41.
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1982). *Your perfect right: A guide to assertive living*. California: Impact Publishers San Luis Obispo.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *Family Journal*, 19(1), 56-62.
- Alegre, A. (2012a). Is there a relation between mothers' parenting styles and children's trait emotional intelligence? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 5-34.
- Alegre, A. (2012b). The relation between the time mothers and children spent together and the children's trait emotional intelligence. *Child y Youth Care Forum*, 41(5), 493-508. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10566-012-9180-z>
- Alegret, J., Comellas, M. J., Font, P., y Fuentes, J. (eds.) (2005). *Adolescentes: Relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto al cuerpo*. Barcelona, Grao.
- Allan, J. (1994). Parenting education in Australia. *Children y Society*, 8(4), 344-359.
- Allengawi, A., Al Naser, F., y Sandman, M. (2012). The relationship between parenting styles, trauma exposure, and juvenile delinquency. *Journal of the Social Sciences*, 40(2), 11.
- Alvy, K. T. (1994). Parent training today: A social necessity. *Center for the Improvement of Child Caring*. California, USA. Studio City. <https://www.ciccparenting.org/>
- Anastasiow, N. (1988). Should parenting education be mandatory? *Topics in Early Childhood Special Education*, 8(1), 60-72.
- Antonini, T. N., Raj, S. P., Oberjohn, K. S., Cassedy, A., Makoroff, K. L., Fouladi, M., y Wade, S. L. (2014). A pilot randomized trial of an online parenting skills program for pediatric traumatic brain injury: Improvements in parenting and child behavior. *Behavior Therapy*, 45(4), 455-468.
- Ato, E. y Galián, M. D. (2014). Gender as predictor of social rejection: The mediating/moderating role of effortful control and parenting. [El genero como predictor de rechazo social: El papel mediador / moderador del control con esfuerzo y crianza de los hijos]. *Anales De Psicología*, 30(3), 1069-1078. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.193171>

- Au, A., Lau, K., Wong, A. H., Lam, C., Leung, C., Lau, J., y Lee, Y. K. (2014). The efficacy of a group triple P (positive parenting program) for Chinese parents with a child diagnosed with ADHD in Hong Kong: A pilot randomised controlled study. *Australian Psychologist*, 49(3), 151-162. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/ap.12053>
- Bae, H., Hopkins, J., Gouze, K. R., y Lavigne, J. V. (2014). Parenting, child behavior, and academic and social functioning: Does ethnicity make a difference? *Child y Youth Care Forum*, 43(4), 433-454. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10566-014-9246-1>
- Baetens, I., Claes, L., Onghena, P., Grietens, H., Van Leeuwen, K., Pieters, C., Griffith, J. W. (2014). Non-suicidal self-injury in adolescence: A longitudinal study of the relationship between NSSI, psychological distress and perceived parenting. *Journal of Adolescence*, 37(6), 817-826.
- Baker, C. E. y Rimm-Kaufman, S. E. (2014). How homes influence schools: Early parenting predicts African-American children's classroom social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 51(7), 722-735. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/pits.21781>
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 127-136.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Rinehart and Winston.
- Barnes, J., Gardiner, J., Sutcliffe, A., y Melhuish, E. (2014). The parenting of preschool children by older mothers in the United Kingdom. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(4), 397-419. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2013.863728>
- Bar-On, R. E. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*, 82-97.
- Bar-On, R. E. y Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. New York: Jossey-Bass.
- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(43), 1-36.
- Barrett-Lennard, G. T. (1965). Professional psychology and the control of human behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 17(1), 24-34.
- Barrett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91-100.
- Barrett-Lennard, G. T. (1986). *The relationship inventory now: Issues and advances in theory, method, and use*. New York, US: Guilford Press.

- Barrow, S. M., Alexander, M. J., McKinney, J., Lawinski, T., y Pratt, C. (2014). Context and opportunity: Multiple perspectives on parenting by women with a severe mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 37(3), 176-182.
- Bartwal, R. S. y Raj, A. (2013). Academic stress among school going adolescents in relation to their emotional intelligence. *International Journal of Innovative Research and Development*, 2(11), 416-424.
- Bastaitis, K., Ponnet, K., y Mortelmans, D. (2014). Do divorced fathers matter? The impact of parenting styles of divorced fathers on the well-being of the child. *Journal of Divorce y Remarriage*, 55(5), 363-390.
- Batool, S. S. (2013). Lack of adequate parenting: A potential risk factor for aggression among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(2), 217-238.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (37), 93-125.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon. (Ed.). *Child development today and tomorrow*, 349-378. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. *The Encyclopedia of Adolescence*, (2), 746-758.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (108), 61-69.
- Beck, A. T. (1998). *Con el amor no basta*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Becker, W. C. (1966). Consequences of different kinds of parental discipline. *Review of Child Development Research*, 2(2) 169-208.
- Beck-Gernsheim, E. y Beck, U. (1998). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona, El Roure.
- Beckham, E. E. (1992). Predicting patient dropout in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 29(2), 177-182. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0033-3204.29.2.177>

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 83-96.
- Belsky, J. y Barends, N. (2002). Personality and parenting. *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent (2nd ed.)* (pp. 415-438). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Belsky, J., Crnic, K., y Woodworth, S. (1995). Personality and parenting: Exploring the mediating role of transient mood and daily hassles. *Journal of Personality*, 63(4), 905-929.
- Bennett, C., Barlow, J., Huband, N., Smailagic, N., y Roloff, V. (2013). Group-based parenting programs for improving parenting and psychosocial functioning: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 300-332.
- Berge, J. M., Wall, M., Larson, N., Eisenberg, M. E., Loth, K. A., y Neumark-Sztainer, D. (2014). The unique and additive associations of family functioning and parenting practices with disordered eating behaviors in diverse adolescents. *Journal of Behavioral Medicine*, 37(2), 205-217. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10865-012-9478-1>
- Berger, E. H. (1987). *Parent as partners in Education: The school and home working together*. New York: MacMillan Publishing Press.
- Berger, E. H. y Riojas-Cortez, M. (2004). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. New York, Merrill Publishing Company.
- Berkowitz, B. P. y Graziano, A. M. (1972). Training parents as behavior therapists: A review. *Behaviour Research and Therapy*, 10(4), 297-317.
- Berrett, R. D. (1975). Adlerian mother study-groups-evaluation. *Journal of Individual Psychology*, 31(2), 179-182.
- Besora, M. V. (1989). La empatía: Condición necesaria. *Revista De Psiquiatría y Psicología Humanista*, (27/28), 65-82.
- Bigner, J. J. (1972). Parent education in popular literature: 1950-1970. *Family Coordinator*, 313-319.
- Bigner, J. J. (2002). *Parent-child relations: An introduction to parenting*. New York: Merrill/Prentice Hall.
- Bitton, M. S. y David, S. B. (2014). Intergenerational differences in parenting styles of mother-daughter dyads among immigrants and native-born Israelis. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 45(9), 1453-1470.
- Bohart, A. y Greenberg, L. (1997). In Bohart, A. y Greenberg, L. (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC, US: American Psychological Association, Washington, DC. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/10226-000>

- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of parenting*. New York: Lawrence-Erlbaum Associates Publishers.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O. M., Hahn, C., y Park, Y. (2010). Parenting knowledge: Experiential and sociodemographic factors in European American mothers of young children. *Developmental Psychology*, 46(6), 1677-1693.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0020677>
- Bornstein, M. H., Hahn, C., y Haynes, O. M. (2011). Maternal personality, parenting cognitions, and parenting practices. *Developmental Psychology*, 47(3), 658-675.
- Boutin, G. y Durning, P. (1996). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid, Editorial Narcea.
- Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2012). The making and breaking of affectional bonds. I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. An expanded version of the Fiftieth Maudsley Lecture, delivered before the Royal College of Psychiatrists, 19 November 1976. *The British Journal of Psychiatry*, 130(3), 201-210.
- Bradley, G. y Wildman, K. (2002). Psychosocial predictors of emerging adults' risk and reckless behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 253-265.
- Brammer, L. M. y MacDonald, G. (2003). *The helping relationship: Process and skills (8th ed.)*. Needham Heights, MA, US: Allyn y Bacon.
- Briggs, D. C. (1975). *Your child's self-esteem: The key to life*. New York, Main Street Books.
- Brinton, V. R. (2014). Capitalism and performance parenting. *The Journal of Psychohistory*, 42(2), 161-169.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University press.
- Brooks, J. B. (1999). *The process of parenting*. (5th ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Brown, C. C. (1976). It changed my life. *Psychology Today*, 10(6), 47.
- Brown, K. R. (2014). *Parenting in same-sex parent-child dyads: Effects on emerging adults in a southern sample (M.S.)*. Available from ProQuest Dissertations y Theses Ayl. (1566656189).
- Burns, D. D. y Nolen-Hoeksema, S. (1992). Therapeutic empathy and recovery from depression in cognitive-behavioral therapy: A structural equation model. *Journal of*

- Consulting and Clinical Psychology*, 60(3), 441-449. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.60.3.441>
- Burton, J. W. (1984). *Global conflict: The domestic sources of international crisis*. UK; Wheatsheaf; College Park, Maryland; Center for International Development.
- Burton, J. W. (1987). *Resolving deep-rooted conflict: A handbook*. New York, University Press of America.
- Butler, H., Hare, D., Walker, S., Wieck, A., y Wittkowski, A. (2014). The acceptability and feasibility of the baby triple P positive parenting programme on a mother and baby unit: Q-methodology with mothers with severe mental illness. *Archives of Women's Mental Health*, 17(5), 455-463. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s00737-014-0429-4>
- Byles, T. M. (1995). *Parent Education Programs: An Overview of Methodologies and Application to a Community-Based Program*. (Doctoral dissertation. University of Tennessee at Martin).
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, 4(13), 51-62.
- Čablová, L., Pazderková, K., y Miovský, M. (2014). Parenting styles and alcohol use among children and adolescents: A systematic review. *Drugs: Education, Prevention y Policy*, 21(1), 1-13. doi:<http://dx.doi.org/10.3109/09687637.2013.817536>
- Cagan, E. (1980). The positive parent: Raising children the scientific way. *Social Policy*, 10(4), 41-48.
- Calvete, E. y Gámez-Guadix, M. (2014). Características familiares asociadas a las agresiones ejercidas por adolescentes contra sus progenitores. *Anales De Psicología*, 30(3), 1176-1182. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.166291>
- Camisasca, E., Miragoli, S., y Blasio, P. D. (2014). Is the relationship between marital adjustment and parenting stress mediated or moderated by parenting alliance? *Europe's Journal of Psychology*, 10(2), 235-254. doi:<http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v10i2.724>
- Campbell, N. A. y Sutton, J. M. (1983). Impact of parent education groups on family environment. *Journal for Specialists in Group Work*, 8(3), 126-132.
- Capó, J. S. (2004). Aproximación conceptual a la empatía. *Revista De Psicoterapia*, 15(57), 103-112.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and human relations; a primer for lay and professional leaders*, (1), New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Carkhuff, R. R. (1972). New directions in training for the helping professions: Toward a technology for human and community resource development. *The Counseling Psychologist*, 3(3), 12-30.

- Carkhuff, R. R. (1979). *The skills of helping: An introduction to counseling skills*. Oxford, England: Human Resource Development Press.
- Carkhuff, R. R. (2009). *The art of helping*. Human Resource. Oxford, England: Human Resource Development Press.
- Carnevale, P. J. y Pruitt, D. G. (1992). Negotiation and mediation. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 531-582.
- Cataldo, C. (1987). *Parent education for early childhood*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998) Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. Rodrigo, M. J. Y Palacios, J. (Coords.). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid, Alianza Editorial, 225-243.
- Cedar, B. y Levant, R. F. (1990). A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *The American Journal of Family Therapy*, 18(4), 373-384.
- Celis, A. (2011). Proceso de adaptación del inventario de la relación de ayuda de GT Barrett-Lennard. *Revista De Psicología*, 8(1), Pág. 163-171.
- Chalmers, I., Enkin, M., y Keirse, M. J. (1989). *Effective care in pregnancy and childbirth: Pregnancy*. Oxford University Press, USA.
- Chant, C. y Nelson, G. (1982). The effects of a mother's use of I-messages and active listening on a child's behavior in the home. *Family Therapy*, 9(3), 271-278.
- Christensen, O. C. y Thomas, C. R. (1980). Dreikurs and the search for equality. *Handbook on Parent Education*, 53-74.
- Christie, D., Wagner, R., y Winter, D. D. (2003). Peace, conflict and violence: Peace psychology for the 21st century. *A Journal of Injury and Violence Prevention*, 48.
- Christopher, C., Saunders, R., Jacobvitz, D., Burton, R., y Hazen, N. (2013). Maternal empathy and changes in mothers' permissiveness as predictors of toddlers' early social competence with peers: A parenting intervention study. *Journal of Child and Family Studies*, 22(6), 769-778. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9631-z>
- Chu, S. (2013). The effects of mother's child-rearing attitudes on young children's intelligence, multiple intelligence, and emotional intelligence. *Journal of Gifted/Talented Education*, 23(3), 479-499.
- Clark, L. A., Kochanska, G., y Ready, R. (2000). Mother's personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 274-285.

- Clark, C., Young, M. S., y Dow, M. G. (2013). Can strengthening parenting couples' relationships reduce at-risk parenting attitudes? *Family Journal*, 21(3), 306.
- Cleaver, H., Unell, I., Aldgate, J., y Britain, G. (1999). *Children's needs: Parenting capacity: The impact of parental mental illness, problem alcohol and drug use, and domestic violence on children's development*. London, Stationery Office.
- Cleveland, E. S. (2014). Digit ratio, emotional intelligence and parenting styles predict female aggression. *Personality and Individual Differences*, 58, 9-14.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Coleman, P. (2012). Constructive conflict resolution and sustainable peace. *Psychological components of sustainable peace* (pp. 55-84). New York, US: Springer Science + Business Media. doi:http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-3555-6_3
- Coleman, P. y Deutsch, M. (2001). Introducing cooperation and conflict resolution into schools: A systems approach. *Peace, Conflict, and Violence: Peace Psychology for the 21st Century*, 223-239.
- Coleman, P. y Deustsch, M. (Eds.) (2014). *Handbook of Conflict Resolution : Theory and Practice* (3th. Ed.). Somerset, NJ, USA: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4(1), 1-14. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-6811.1997.tb00126.x>
- Collins, C. L. y Fetsch, R. J. (2012). A review and critique of 16 major parent education programs. *Journal of Extension*, 50(4).
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Connell, S., Sanders, M. R., y Markie-Dadds, C. (1997). Self-directed behavioral family intervention for parents of oppositional children in rural and remote areas. *Behavior Modification*, 21(4), 379-408.
- Cordero del Castillo, P. (2010). La familia española entre el tradicionalismo y la postmodernidad. *Humanismo y Trabajo Social*, 9. Universidad de León.
- Costa, P. A., Almeida, R., Anselmo, C., Ferreira, A., Pereira, H., y Leal, I. (2014). University students' attitudes toward same-sex parenting and gay and lesbian rights in Portugal. *Journal of Homosexuality*, 61(12), 1667-1686. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2014.951253>

- Cowan, C. P. y Cowan, P. A. (2000). *When partners become parents: The big life change for couples*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cowan, P. A., Powell, D., y Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. Damon, William (Ed); Sigel, Irving E. (Ed); Renninger, K. Ann (Ed), (1998). Handbook of child psychology, (5th ed.) *Child psychology in practice*. , 4(3-72). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Croake, J. W. y Glover, K. E. (1977). A history and evaluation of parent education. *Family Coordinator*, 151-158.
- Crowne, D. P. y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349.
- Cullen, K. C. (2013). *A study of the relationship between assertive parenting styles and career indecision in college students* (Ph.D.). Available from ProQuest Dissertations y Theses Ayl. (1422409990).
- Cyr, M., Pasalich, D. S., McMahon, R. J., y Spieker, S. J. (2014). The longitudinal link between parenting and child aggression: The moderating effect of attachment security. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(5), 555-564.
doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10578-013-0424-4>
- D'Augelli, W. (1977). *Manual del padre*. The Pennsylvania State University.
- D'Zurilla, T. J. y Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0031360>
- D'Zurilla, T. J. y Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, 3, 197-225.
- da Cunha, D., de Oliveira, E. M., Clark, C., y Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas psitivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia Em Estudo*, 11(3), 523-532. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300008>
- Dadds, M. (2002). Pathways into and out of extreme antisocial behaviour in children. *Australian Journal of Psychology*, 54, 21.
- Damasio, A. y Dolan, R. J. (1999). The feeling of what happens. *Nature*, 401(6756), 847-847.
- Danziger, K., Ramírez, P. R., y Moreno, S. (1982). *Comunicación interpersonal*. México, DF: Manual Moderno.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

- Darwin, C. (1877). Biographical sketch of an infant. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 13(s24), 3-8.
- Davidson, J. y Versluys, M. (2000). Conflict resolution training within a school setting. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 17(2), 117-134.
- Davidson, J. y Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into Practice*, 43(1), 6-13.
- Davison, G. y Neale, J. (1986). *Abnormal psychology: An experimental clinical approach*. New York, Wiley.
- de Haan, A. D., Prinzie, P., y Dekovic, M. (2009). Mothers' and fathers' personality and parenting: The mediating role of sense of competence. *Developmental Psychology*, 45(6), 1695-1707. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0016121>
- de Jong-Lenters, M., Duijster, D., Bruist, M., Thijssen, J., y de Ruiter, C. (2014). The relationship between parenting, family interaction and childhood dental caries: A case-control study. *Social Science y Medicine*, 116, 49.
- Decker, C. A. y Decker, J. R. (1992). *Planning and administering early childhood programs*. CE Merrill Publishing Company.
- Degarmo, J. (2014). *Love and mayhem: One big family's uplifting story of fostering and adoption*. Jessica Kingsley Publishers.
- del Barrio, C. (1995). Los conflictos con los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y Sociedad: Revista De Estudios*, (30), 133-143.
- Dembo, M. H., Sweitzer, M., y Lauritzen, P. (1985). An evaluation of group parent education: Behavioral, PET, and Adlerian programs. *Review of Educational Research*, 55(2), 155-200.
- Deschner, J. P. (1984). *The hitting habit: Anger control for battering couples*. New York: Free Press.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human relations*, 2(3), 199-231.
- Deutsch, M. (2011). Cooperation and competition. In *Conflict, Interdependence, and Justice* (pp. 23-40). New York: Springer.
- Devi, L., y Uma, M. (2013). Parenting styles and emotional intelligence of adolescents. *The Journal of Research ANGRAU*, 41(4) 68-72.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Boston, Lexington, MA: DC Heat and Company.

- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Oxford, England: Holt.
- Dictionary, O. E. (2014). OED online. *Oxford University Press*. <http://www.oed.com>
Accessed Nov, 30, 2014.
- Dinkmeyer, D. (1997). Adlerian family therapy: An integrative therapy. *Techniques in Adlerian Psychology*, 456-465.
- Dinkmeyer, D. y Dinkmeyer Jr, D. (1981). Adlerian family therapy. *American Journal of Family Therapy*, 9(1), 45-52.
- Dinkmeyer, D. y McKay, G. D. (1989). *The parent's handbook: Systematic training for effective parenting*. American Guidance Service.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3-25.
- Doherty, W. J. y Ryder, R. G. (1980). Parent effectiveness training (P.E.T.): Criticisms and caveats. *Journal of Marital and Family Therapy*, 6(4), 409-419.
- Dominian, J. (1989). *Human relationships: A short introduction*. St. Paul Publications.
- Dominian, J. (1996). *Marriage: The definitive guide to what makes a marriage work*. London, Heinemann Ed.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 1244-1257.
- Dreikurs, R. (1947). The four goals of the maladjusted child. *The Nervous Child*, 6(3), 321-328.
- Dreikurs, R. y Grey, L. (1968). *A parents' guide to child discipline*. New York: Hawthorn Books.
- Dreikurs, R. y Soltz, V. (1964). *Happy children: The challenge for parents*. New York: Souvenir Press.
- Drevets, R., Benton, S., y Bradley, F. (1996). Students' perceptions of parents' and teachers' qualities of interpersonal relations. *Journal of youth and adolescence*, 25(6), 787-802.
- Duan, C. y Hill, C. (1996). A critical review of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 261-274.
- Dursun, O. B., Sener, M. T., Esin, I. S., Ançi, Y., Sapmaz, S. Y., (2014). Does working with child abuse cases affect professionals' parenting and the psychological well-being of their children? *Journal of Trauma & Dissociation*, 15(5), 557-571.

- Ealías, A. y George, J. (2012). Emotional intelligence and job satisfaction: A correlational study. *Research Journal of Commerce and Behavioral Science*, 1(4), 124-141.
- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. Ft Worth, TX, US: Dryden Press.
- Egan, G. (1998). *The skilled helper: A problem-management approach to helping*. Pacific Grove, CA: Brooks.
- Egan, G. (2002). *Exercises in helping skills for egan's the skilled helper: A problem management and opportunity development approach to helping*. (8th ed.), Pacific Grove, CA: Brooks.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Eisler, R. M. y Frederiksen, L. W. (1980). *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behavior development*. New York: Plenum Press, Publishing Corporation.
- Eisler, R. M., Hersen, M., Miller, P. M., y Blanchard, E. B. (1975). Situational determinants of assertive behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(3), 330-340. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0076717>
- Eisler, R. M., Miller, P. M., y Hersen, M. (1973). Components of assertive behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 29(3), 295-299. doi:[http://dx.doi.org/10.1002/1097-4679\(197307\)29:3<295::AID-JCLP2270290305>3.0.CO;2-9](http://dx.doi.org/10.1002/1097-4679(197307)29:3<295::AID-JCLP2270290305>3.0.CO;2-9)
- ElCorreo.com (2014). *La violencia de hijos a padres se dispara y afecta ya a unas 400.000 familias en España*. Recuperado el 02/10/2014, de <http://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/201410/02/violencia-hijos-padres-dispara-20141001183525.html>
- Elliott, R., Filipovich, H., Harrigan, L., Gaynor, J., Reimschuessel, C., y Zapadka, J. K. (1982). Measuring response empathy: The development of a multicomponent rating scale. *Journal of Counseling Psychology*, 29(4), 379-387. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.29.4.379>
- Elliott, R. y Wexler, M. M. (1994). Measuring the impact of sessions in process-experiential therapy of depression: The session impacts scale. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 166-174.
- Epstein, N., y Jackson, E. (1978). An outcome study of short-term communication training with married couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(2), 207.
- Espino, J. M. G. (2013). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood*, 20(1), 22-36.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Fuentes, M. J., López, F., y Ortiz, M. J. (2009). La crianza y la educación de los hijos en la sociedad actual: ¿Lo estamos haciendo bien? parenting and

- education of children in today's society: Are we doing it right? *Revista De Psicología Social*, 24(1), 81-96.
- Evangelini, M., Greenhalgh, C., Frize, G., Foster, C., y Fidler, S. (2014). Parenting considerations in young adults with perinatally acquired HIV. *AIDS Care*, 26(7), 813-816.
- Faber, A. y Mazlish, E. (2003). *Padres liberados, hijos liberados: Guía para tener una familia más feliz*. Barcelona: Medici.
- Faber, A. y Mazlish, E. (2006). *Cómo hablar para que los adolescentes escuchen y cómo escuchar para que los adolescentes le hablen*. Barcelona: Medici.
- Faber, A. y Mazlish, E. (2009). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici.
- Faber, A. y Mazlish, E. (2012). *How to talk so kids will listen and listen so kids will talk*. Simon and Schuster.
- Faber, A. y Mazlish, E. (2013). *How to be the parent you always wanted to be*. New York: Simon and Schuster.
- Fagan, J. (2014). Adolescent parents' partner conflict and parenting alliance, fathers' prenatal involvement, and fathers' engagement with infants. *Journal of Family Issues*, 35(11), 1415-1439.
- Farrant, B. M., Devine, T. A. J., Maybery, M. T., y Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*, 21(2), 175-188. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/icd.740>
- Feeney, M. C. y Davidson, J. A. (1996). Bridging the gap between the practical and the theoretical: An evaluation of a conflict resolution model. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2(3), 255-269. doi:http://dx.doi.org/10.1207/s15327949pac0203_6
- Feldman, M. A., Case, L., Garrick, M., MacIntyre-Grande, W., Carnewell, J., y Sparks, B. (1992). Teaching child care skills to mothers with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 205-215.
- Feldman, M. A., Towns, F., Betel, J., Case, L., Rincover, A., y Rubino, C. A. (1986). Parent education project ii. increasing stimulating interactions of developmentally handicapped mothers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 23-37.
- Ferguson, H. J. y Breheny, R. (2012). Listeners' eyes reveal spontaneous sensitivity to others' perspectives. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 257-263.
- Fernández, O., Herrera, P., Krause, M., Pérez, J. C., Valdés, N., Vilches, O., y Tomicic, A. (2012). Episodios de cambio y estancamiento en psicoterapia: Características de la

- comunicación verbal entre pacientes y terapeutas. *Terapia Psicológica*, 30(2), 5-22.
doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200001>
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20(1), 5-13.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales De Psicología*, 24(2), 284-298.
- Ferrando, P. J. y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de discapacidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
- Feshbach, N. D. (1997). Empathy: The formative years. Implications for clinical practice. Bohart, A. C. (Ed); Greenberg, L. S. (Ed), (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy.*, (pp. 33-59). Washington, DC, US: American Psychological Association, xv, 477 pp.<http://dx.doi.org/10.1037/10226-001>
- Fisher, R. y Ury, W. (1991). *Getting to yes. Negotiating agreements without giving in.* New York: Penguin.
- Fitzgerald, P. y Leudar, I. (2010). On active listening in person-centred, solution-focused psychotherapy. *Journal of Pragmatics*, 42(12), 3188-3198.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.007>
- Flick, M. J., McKay, M., Davis, M., y Fanning, P. (1986). "Messages: The communication book" (book review). *Family Relations*, 35(3), 465.
- Forehand, R. y Atkeson, B. M. (1977). Generality of treatment effects with parents as therapists: A review of assessment and implementation procedures. *Behavior Therapy*, 8(4), 575-593.
- Frazier, F. L. (1975). *Parent Education: A Comparison of the Impact of the Adlerian and the Behavioral Approaches.* Dissertation Abstracts International, 35(7-A), 4155-4156
- Freeman, C. W. (1975). Adlerian mother study groups: Effects on attitudes and behavior. *Journal of Individual Psychology*, 31(1), 37-50.
- Frutos, D. D. (2012). El arte de la comunicación en pacientes muy graves; entre la honestidad, la empatía y la esperanza. *Psicooncología*, 9(1), 211-212.
- Galtung, J. y Tschudi, F. (2001). Crafting peace: On the psychology of the TRANSCEND approach. *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st century* (pp. 210-222). Upper Saddle River, NJ, US: Prentice Hall/Pearson Education.
- Gámez-Guadix, M. y Almendros, C. (2011). Exposición a la violencia entre los padres, prácticas de crianza y malestar psicológico a largo plazo de los hijos. Witnessing

- interparental violence, parenting practices, and Children's long-term psychological distress. *Psychosocial Intervention*, 20, 121-130.
- Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2012). Violencia filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema*, 24(2), 277-283.
- Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., y Carroble, J. A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española. *Psicología Conductual*, 20(3), 585-602.
- Garbarino, J. y Bedard, C. (2002). *Parents under siege: Why you are the solution, not the problem in your child's life*. New York: Free Press.
- Gardner, R. A. (1987). *The parental alienation syndrome and the differentiation between fabricated and genuine child sex abuse*. Cresskill, New Jersey: Creative Therapeutics.
- Gardner, R. A. (1998). *Parental alienation syndrome* (2nd. Ed). Cresskill, New Jersey: Creative Therapeutics.
- Garrido, M. P. y Pacheco, N. E. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement) perceived emotional intelligence in primary school teachers and its relationship with levels. *Revista De Educación*, 359, 604-627.
- Gault-Sherman, M. (2012). It's a two-way street: The bidirectional relationship between parenting and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 121-145. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9656-4>
- Gearhart, C. C. y Bodie, G. D. (2011). Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from bivariate and canonical correlations. *Communication Reports*, 24(2), 86-98. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/08934215.2011.610731>
- Geens, N. y Vandebroek, M. (2014). The (ab)sense of a concept of social support in parenting research: A social work perspective. *Child y Family Social Work*, 19(4), 491-500. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/cfs.12048>
- Geiger, G. R. (1958). *John Dewey in perspective*. Oxford, University Press.
- Gendlin, E. T. (1968). The experiential response. *Use of Interpretation in Treatment*, 208-227.
- Gerhardt, S. (2014). The effort of empathy. *From Broken Attachments to Earned Security: The Role of Empathy in Therapeutic Change*. Odgers, A. (ed.), 2, 11-26. Karnac, Books.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard, University Press.

- Ginott, H. G. (1965). *Between parent and child: New solutions to old problems*. Oxford, England: Macmillan.
- Ginott, H. G. (1972). *Between teacher and child*. New York, Collier-Macmillan.
- Ginott, H., Ginott, A., y Goddard, H. (2005). *Entre padres e hijos*. Barcelona: Medici.
- Gladstein, G. A. (1977). Empathy and counseling outcome: An empirical and conceptual review. *The Counseling Psychologist*, 6(4), 70-79.
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/001100007700600427>
- Gladstein, G. A. y Associates. (1987). *Empathy and counselling: Explorations in theory and research*. New York: Guildford Press.
- Godina, L. (2014). Religion and parenting: Ignored relationship? *Child y Family Social Work*, 19(4), 381-390. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/cfs.12054>
- Goldberg, A. E. y Smith, J. Z. (2014). Predictors of parenting stress in lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents during early parenthood. *Journal of Family Psychology*, 28(2), 125-137.
- Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional*. (1ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. (70ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2014). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.
- Gómez, D. M. y Prowesk, K. S. (2011). Características de la cultura organizacional y comunicación interna en una comercializadora de lácteos de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 57-67.
- Gondra, J. (1981). *La psicoterapia de Carl Rogers*. Bilbao, Desclee de Brower.
- González, R., Mandracchia, J. T., Nicholson, B., y Dahlen, E. (2014). Exploring parenting as a predictor of criminogenic thinking in college students. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58(9), 1081-1100.
- Gordon, T. (1970a). *Parent effectiveness training: The "no-lose" program for raising responsible children*. Oxford, England: Peter H. Wyden.
- Gordon, T. (1970b). A theory of healthy relationships and a program of parent effectiveness training. *New Directions in Client-Centered Therapy*, 407-425.

- Gordon, T. (1970c). Parent effectiveness training: The tested new way to raise responsible children. New York: Peter H. Widen.
- Gordon, T. (1976). PET: Parent effectiveness training workbook. Solana Beach, CA: Effectiveness Training Inc.
- Gordon, T. (1997). *Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México DF, Diana
- Gordon, T. (2006a). *Técnicas eficaces para padres (TEP.)* Barcelona, Medici.
- Gordon, T. (2006b). *Enseñar autodisciplina: Cómo fomentarla en niños y adolescentes*. Barcelona, Medici.
- Gordon, T. y García, E. M. (1980). *LET: Líderes eficaz y técnicamente preparados* México DF, Diana.
- Gottman, J. M. y Declaire, J. (1997). *Los mejores padres. Cómo desarrollar la Inteligencia emocional de sus hijos. Los mejores padres*. Madrid: Vergara, J. Ed.
- Gottman, J. M., Katz, L., y Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottman, J. M. y Silver, N. (2012). *Siete reglas de oro para vivir en pareja*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Grant, J. y Guerin, P. B. (2014). Applying ecological modeling to parenting for Australian refugee families. *Journal of Transcultural Nursing*, 25(4), 325.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Greenberg, L. y Elliott, R. (1997). Varieties of empathic responding. Bohart, Arthur C. (Ed); Greenberg, Leslie S. (Ed), (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*, (pp. 167-186). Washington, DC, US: American Psychological Association, xv, 477 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/10226-007>
- Greenberg, L. y Paivio, S. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Greenberg, L., Rice, L. N., y Elliott, R. (1996). *Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Griffin, M. y Hudson, A. (1979). Parent training. *Behaviour Analysis and the Problems of Childhood*. Royal Victorian Institute for the Blind Tertiary Resource Service, Bundoora, Australia: Pit Publishing.
- Grotevant, H. D. y Damon, W. (1998). *Adolescent development in family contexts*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley y Sons Inc.

- Gruber, H. E. (2006). *Creativity and conflict resolution: The role of point of view*. Hoboken, NJ, USA: Wiley Publishing.
- Guernsey, B., Guernsey, L., y Stover, L. (1972). Facilitative therapist attitudes in training parents as psychotherapeutic agents. *Family Coordinator*, 275-278.
- Guernsey, B., Stollak, G., y Guernsey, L. (1971). The practicing psychologist as educator: An alternative to the medical practitioner model. *Professional Psychology*, 2(3), 276-282.
- Hammett, V. L., Omizo, M. M., y Loffredo, D. A. (1981). The effects of participation in a STEP program on parents' child-rearing attitudes and the self-concepts of their learning disabled children. *The Exceptional Child*, 28(3), 183-190.
- Hanley, D. F. (1974). *Changes in Parent Attitudes Related to a Parent Effectiveness Training and a Family Enrichment Program*. (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Hart, K. L. (2005). *An initial study of attachment style and its relationship to perception of therapist empathy* (Psy.D.). Available from ProQuest Psychology Journals. (305363022).
- Harty, M. y Modell, J. (1991). The first conflict resolution movement, 1956-1971 an attempt to institutionalize applied interdisciplinary social science. *Journal of Conflict Resolution*, 35(4), 720-758.
- Heimberg, R. G., Montgomery, D., Madsen Jr, C. H., y Heimberg, J. S. (1977). Assertion training: A review of the literature. *Behavior Therapy*, 8(5), 953-971.
- Heinrichs, N., Kliem, S., y Hahlweg, K. (2014). Four-year follow-up of a randomized controlled trial of triple P group for parent and child outcomes. *Prevention Science*, 15(2), 233-245. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11121-012-0358-2>
- Henderson, N. D. (1979). A Comparison of Two Approaches to Parent Skills Training: Parent-Child Participation versus Parents Only. *Electronic Theses and dissertations*. Texas Tex University. <http://hdl.handle.net/2346/17998>
- Henry, C. S., Sager, D. W., y Plunkett, S. W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and adolescent empathy. *Family Relations*, 45(3), 283-292.
- Hill, C. E., Nutt, E. A., y Jackson, S. (1994). Trends in psychotherapy process research: Samples, measures, researchers, and classic publications. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 364-377. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.41.3.364>
- Hipke, K. N. (2002). *The mediating role of social support between psychological factors and fathers' parenting quality*. Available from PsycINFO. (619961315; 2002-95020-002).

- Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J. S., Loeber, R., Gerris, J. R., y van der Laan, P. H. (2008). Trajectories of delinquency and parenting styles. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 223-235.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., y Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 749-775.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H., y Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence*, 34(5), 813-827.
- Hoffmann, J. P. y Bahr, S. J. (2014). Parenting style, religiosity, peer alcohol use, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 75(2), 22-27.
- Holden, G. W. y Miller, P. C. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125(2), 223-254.
- Holland, S., Forrester, D., Williams, A., y Copello, A. (2014). Parenting and substance misuse: Understanding accounts and realities in child protection contexts. *British Journal of Social Work*, 44(6), 1491-1507.
- Holmbeck, G. N. y Hill, J. P. (1991). Conflictive engagement, positive affect, and menarche in families with seventh-grade girls. *Child Development*, 62, 1030-1048.
- Hopkins, S. (2006). Communicating effectively: Tools for educational leaders. *Cambridge Journal of Education*, 36(2), 308-309.
- Horvath, A. O. y Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 561-573.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.61.4.561>
- Hudson, A. M. y Griffin, M. W. (. (1980). Behavior analysis: Introductory comments. In A. M. Hudson, y M. W. (. Griffin (Eds.), *Behavior analysis and the problems of childhood* (1-6). Bundoora, VIC; Australia: PIT Publishing.
- Ihmeideh, F. M. y Shawareb, A. A. (2014). The association between internet parenting styles and children's use of the internet at home. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 411-425.
- Iruka, I. U., Dotterer, A. M., y Pungello, E. P. (2014). Ethnic variations of pathways linking socioeconomic status, parenting, and preacademic skills in a nationally representative sample. *Early Education and Development*, 25(7), 973-994.
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., y Riaz, M. N. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 85-105.

- Janis, I. L. y Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York, NY, USA: Free Press.
- Jiménez, M. J. (2010). Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos. *Experto En Terapia Infantil y Juvenil*.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052>
- Jiménez, J. M. y Muñoz, A. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI parental socialization and parenting styles at the beginning of the XXIst century. *Estudios De Psicología*, 26(3), 315-327.
- Jo, Y. y Zhang, Y. (2014). Parenting, self-control, and delinquency: Examining the applicability of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime to South Korean youth. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58(11), 1340-1363.
- Johnson, S. M. y Christensen, A. (1975). Multiple criteria follow-up of behavior modification with families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3(2), 135-154.
- Jones, J. B. (2014). *Group triple P- positive parenting program: Pre-post examination of parent and child outcomes, externalizing behaviour as a moderator, and characteristics of program drop outs* (M.A.). Available from ProQuest Dissertations y Theses Ayl. (1523979859).
- Jones, S., Calam, R., Sanders, M., Diggle, P. J., Dempsey, R., y Sadhnani, V. (2014). A pilot web based positive parenting intervention to help bipolar parents to improve perceived parenting skills and child outcomes. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 42(3), 283-296. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S135246581300009X>
- Jonyrienė, J., Kern, R., Šeibokaitė, L., Bieliauskaitė, R., Gudonis, V., Bukšnytė-Marmienė, L., Raižienė, S. (2013). *Lifestyle Dynamics and Efficacy of Systematic Training for Effective Parenting (STEP) on Parenting Style and Perception of Child Behavior*. (Doctoral dissertation, Vytauto Didžiojo Universitetas). http://vddb.library.lt/obj/LT-eLABa-0001:E.02~2013~D_20130128_125435-26328
- Jourard, S. M. (1959). Self-disclosure and other-cathexis. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(3), 428-431.
- Jourard, S. M. (1964). *The transparent self: Self-disclosure and well-being*. Oxford, England: John Wiley.
- Jourard, S. M. (1971). *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. Oxford, England: John Wiley.
- Kagan, J. (1998). *Three seductive ideas*. Harvard University Press.

- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., y Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589.
- Kang, S. y Kim, H. J. (2013). Effects of parent effectiveness training program on family communication and flexibility of Korean parents. *Asian Social Work and Policy Review*, 7(3), 213-227.
- Katz, J., May, P., Soerensen, S., y DelTosta, J. (2010). Sexual revictimization during women's first year of college: Self-blame and sexual refusal assertiveness as possible mechanisms. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(11), 2113-2126.
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0886260509354515>
- Kellison, J. G. (2014). *Lesbian and gay parenting: A parental needs assessment and a mixed-methods analysis of discrimination parenting and coping strategies* Available from PsycINFO. (1523809189; 2014-99081-018).
- Kirby, J. N. y Sanders, M. R. (2014). The acceptability of parenting strategies for grandparents providing care to their grandchildren. *Prevention Science*, 15(5), 777-787.
doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11121-013-0428-0>
- Klein, K., Forehand, R., Armistead, L., y Long, P. (1997). Delinquency during the transition to early adulthood: Family and parenting predictors from early adolescence. *Adolescence*, 32(125), 61-80.
- Knafo, A. y Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147-164. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.147>
- Kochanska, G., Forman, D. R., y Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy socialization in the second year of life. *Infant Behavior y Development*, 22(2), 249-265. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0163-6383\(99\)00009-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0163-6383(99)00009-0)
- Kochanska, G., Friesenborg, A. E., Lange, L. A., y Martel, M. M. (2004). Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(5), 744-759.
- Kohn, A. (2014). *The myth of the spoiled child: Challenging the conventional wisdom about children and parenting*. Boston, Massachusetts: Da Capo Press.
- Kowalewski, J. F. (1977). An Evaluative Study of Behavior Modification Training for Parents and Parent Effectiveness Training as Methods for Affecting Parent-Child Problem Resolution and Parental Attitude Change. *Dissertation Abstracts International*, 37(12-B, Pt 1), 6334.
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage y Family Review*, 29(2-3), 23-42.

- Landwerlin, G. M. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Landwerlin, G. M. (2011). *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Lange, A. J., Jakubowski, P., y McGovern, T. V. (1976). *Responsible assertive behavior: Cognitive/behavioral procedures for trainers*. Wiley Online Library.
- Lansford, J. E., Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., y Dodge, K. A. (2014). Mothers' and fathers' autonomy-relevant parenting: Longitudinal links with adolescents' externalizing and internalizing behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1877-1889. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-0079-2>
- Lanz, M., Lafrate, R., Rosnati, R., y Scabini, E. (1999). Parent-child communication and adolescent self-esteem in separated, intercountry adoptive and intact non-adoptive families. *Journal of Adolescence*, 22(6), 785-794.
- Larson, B. J. (2000). *Systematic training for effective parenting of teens (step/teen): Parental authority, adolescent externalizing behavior, and parent-child relationships* (Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, Alameda).
- Larson, R. S. (1972). Can parent classes affect family communications? *School Counselor*, 19(4), 261-270.
- Lau, W. y Yuen, A. (2013). Adolescents' risky online behaviours: The influence of gender, religion, and parenting style. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2690-2696. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.005>
- LaVanguardia.com (2015). *Un 7% de familias sufre violencia filio-parental, la mayoría de clase media*. Recuperado el 10/01/2015 de: <http://www.lavanguardia.com/sucesos/20141001/54416525327/un-7-de-familias-sufre-violencia-filio-parental-la-mayoria-de-clase-media.html>
- Lazarus, A. A. (1973). Multimodal behavior therapy: Treating the "basic id". *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 156(6), 404-411.
- Leach, P. (2010). *Your baby and child*. London: Dorling Kindersley Ltd.
- Lee, B. (2014). *The association between parenting styles and children's delinquency* (Ph.D.). Available from ProQuest Dissertations y Theses AyI. (1543868387).
- Lee, S., Li, L. y Thammawijaya, P. (2013). Parenting styles and emotional intelligence of HIV-affected children in thailand. *AIDS Care*, 25(12), 1536-1543.
- Lee, T., Chang, S., Chu, H., Yang, C., Ou, K., Chung, M., y Chou, K. (2013). The effects of assertiveness training in patients with schizophrenia: A randomized, single-blind,

- controlled study. *Journal of Advanced Nursing*, 69(11), 2549-2559.
doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jan.12142>
- Lereya, S. T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse y Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Levant, R. F. (1978). Client-centered approaches to working with the family: An overview of new developments in therapeutic, educational, and preventive methods. *American Journal of Family Therapy*, 6(1), 31-44.
- Levant, R. F. (1983). Client-centered skills-training programs for the family: A review of the literature. *The Counseling Psychologist to family therapy and counseling*, 52-97.
- Levendosky, A. A. y Graham-Bermann, S. A. (2001). Parenting in battered women: The effects of domestic violence on women and their children. *Journal of Family Violence*, 16(2), 171-192.
- Levendosky, A. A., Leahy, K. L., Bogat, G. A., Davidson, W. S., y von Eye, A. (2006). Domestic violence, maternal parenting, maternal mental health, and infant externalizing behavior. *Journal of Family Psychology*, 20(4), 544-552.
- LeVine, R. A. (1977). Child rearing as cultural adaptation. *Culture and Infancy: Variations in the Human Experience*, 15-27.
- Li, S. D. (2011). The religious context of parenting, family processes, and alcohol use in early adolescence. *Journal of Drug Issues*, 41(4), 619-648.
- Linehan, M. M. y Egan, K. J. (1979). Assertion training for women. *Research and practice in social skills training*, 237-271.
- Linehan, M. M., Goldfried, M. R., y Goldfried, A. P. (1979). Assertion therapy: Skill training or cognitive restructuring. *Behavior Therapy*, 10(3), 372-388.
doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894\(79\)80026-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(79)80026-X)
- Lipovetsky, G. (2003). La familia ante el reto de la tercera mujer: Amor y trabajo. *La Familia En La Sociedad Del Siglo XXI*. 83-91.
- Littlefield, L., Love, A., Peck, C., y Wertheim, E. H. (1993). A model for resolving conflict: Some theoretical, empirical and practical implications. *Australian Psychologist*, 28(2), 80-85.
- Loo, R. y Thorpe, K. (2000). Confirmatory factor analyses of the full and short versions of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *The Journal of Social Psychology*, 140(5), 628-635.
- Macchioli, F. A. (2012). Terapia familiar y teoria de la comunicación humana. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 58(3), 201-209.

- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of Child Psychology: Formerly Carmichael's Manual of Child psychology*. Mussen, P.H. (ed.). New York.
- Madrid, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Madrid, J. (2014). *Manual de relación de ayuda integrativa*. Sevilla: Punto Rojo Libros.
- Mahrer, A. R. y Fairweather, D. R. (1993). What is "experiencing"? A critical review of meanings and applications in psychotherapy. *The Humanistic Psychologist*, 21(1), 2-25.
- Mahrer, N. E., Winslow, E., Wolchik, S. A., Tein, J., y Sandler, I. N. (2014). Effects of a preventive parenting intervention for divorced families on the intergenerational transmission of parenting attitudes in young adult offspring. *Child Development*, 85(5), 2091-2105. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12258>
- Maier, N. R. F. (1960). Screening solutions to upgrade quality: A new approach to problem solving under conditions of uncertainty. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 49, 217-230. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1960.9916404>
- Marín, A. H., Piccinini, C. A., Gonçalves, T. R., y Tudge, J. R. H. (2012). Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. *Estudos De Psicologia*, 17(1), 5-13. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2012000100002>
- Markie-Dadds, C., Sanders, M. R., y Turner, K. M. (2010). *Every parent's self-help workbook*. Brisbane, QLD, Australia: Triple P International.
- Márquez, J. A. y Martín, I. B. (2013). Las familias como elemento subsidiario del estado de bienestar. *Revista De Sociales y Jurídicas*, (9), 1-20.
- Marroquín, M. (2002). La empatía redimensionada: La compleja evolución de un concepto. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), 421-433. Comillas, Universidad Pontificia Comillas.
- Marta, E. (1997). Parent-adolescent interactions and psychosocial risk in adolescents: An analysis of communication, support and gender. *Journal of Adolescence*, 20(5), 473-487.
- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(02), 338-348.
- Martín-Quintana, J. C., Byrne, S., Ruiz, B. R., y Suárez, G. R. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. H., Frager, R., Fadiman, J., McReynolds, C., y Cox, R. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper y Row.

- Mateu, C., Campillo, C., González, R., y Gómez, O. (2010). La empatía psicoterapéutica y su evaluación: una revisión/ Psychotherapeutic empathy and its evaluation: A review. *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 15(1), 3-18.
- McCabe, J. E. (2014). Maternal personality and psychopathology as determinants of parenting behavior: A quantitative integration of two parenting literatures. *Psychological Bulletin*, 140(3), 722-750.
- McFall, R. M. y Twentyman, C. T. (1973). Four experiments on the relative contributions of rehearsal, modeling, and coaching to assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, 81(3), 199-218.
- McGilloway, S., Nimhaille, G., Bywater, T., Leckey, Y., Kelly, P., Furlong, M., Donnelly, M. (2014). Reducing child conduct disorder behaviour and improving parent mental health in disadvantaged families: A 12-month follow-up and cost analysis of a parenting intervention. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 23(9), 783-794.
doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s00787-013-0499-2>
- McGrath, M. P. y Zook, J. M. (2011). Maternal control of girls versus boys: Relations to empathy and persuasive style with peers. *Journal of Child and Family Studies*, 20(1), 57-65. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-010-9377-4>
- McInnis-Dittrich, K. (1996). Violence prevention: An ecological adaptation of systematic training for effective parenting. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 77(7), 414-422.
- McKay, G. D. y Hillman, B. W. (1979). An Adlerian multimedia approach to parent education. *Elementary School Guidance & Counseling*, 14(1), 28-35.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., y Schreiner, M. (2007). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231.
- McNeill, T., Nicholas, D., Beaton, J., Montgomery, G., MacCulloch, R., Gearing, R., y Selkirk, E. (2014). The Coconstruction of Couples' Roles in Parenting Children With a Chronic Health Condition. *Qualitative health research*, 24(8), 1114-1125.
- Mead, D. E. (1976). *Six approaches to child rearing: Models from psychological theory*. Provo, Utah: Brigham Young, University Press.
- Mee, C. B. (1977). *Parent Effectiveness Training: Assessment of the Developmental Gains in Parents' Capacity to Counsel their Children*. Dissertation Abstracts International, 38(1-A), Jul 1977, 115-116.
- Mejía, A., Calam, R. y Sanders, M. R. (2012). A review of parenting programs in developing countries: Opportunities and challenges for preventing emotional and behavioral difficulties in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(2), 163-175.
doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10567-012-0116-9>

- Meppelder, M., Hodes, M., Kef, S., y Schuengel, C. (2014). Parents with intellectual disabilities seeking professional parenting support: The role of working alliance, stress and informal support. *Child Abuse y Neglect*, 38(9), 1478-1486.
- Merrifield, K. A. y Gamble, W. C. (2013). Associations among marital qualities, supportive and undermining coparenting, and parenting self-efficacy: Testing spillover and stress-buffering processes. *Journal of Family Issues*, 34(4), 510-533.
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0192513X12445561>
- Metsäpelto, R. y Pulkkinen, L. (2003). Personality traits and parenting: Neuroticism, extraversion, and openness to experience as discriminative factors. *European Journal of Personality*, 17(1), 59-78. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/per.468>
- Miller, K. R. (2012). *Influence of parental communication of sexual messages on late adolescent sexual assertiveness and sexual experience and the influence of adolescent adherence to the sexual double standard: An exploratory study* Available from PsycINFO. (1426228610; 2013-99120-385).
- Miller, N. V., Johnston, C. J., y Pasalich, D. S. (2013). Parenting and conduct problems: Moderation by child empathy. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10862-013-9366-1>
- Millings, A., Walsh, J., Hepper, E., y O'Brien, M. (2013). Good partner, good parent: Responsiveness mediates the link between romantic attachment and parenting style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(2), 170-180.
- Mitchell, J. y McManis, D. L. (1977). Effects of PET on authoritarian attitudes toward child-rearing in parents and non-parents. *Psychological Reports*, 41(1), 215-218.
- Modesto-Lowe, V., Chaplin, M., Godsay, V., Soovajian, V., (2014). Parenting teens with attention-Deficit/Hyperactivity disorder: Challenges and opportunities. *Clinical Pediatrics*, 53(10), 943-948.
- Montemayor, R., Adams, G. R., y Gullotta, T. P. (1994). *Personal relationships during adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Mora, À., Cruz, J., y Sousa, C. (2013). Cómo mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la educación física y el deporte. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 91-103.
doi:<http://dx.doi.org/10.1174/021037013804826546>
- Morawska, A., Tometzki, H., y Sanders, M. R. (2014). An Evaluation of the Efficacy of a Triple P-Positive Parenting Program Podcast Series. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(2), 128-137.
- Moreno, A. J., Klute, M. M., y Robinson, J. L. (2008). Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development*, 17(3), 613-637.
doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00441.x>

- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E., y Cervelló, E. (2013). Relación del feed-back y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales De Psicología*, 29(1), 257-263.
- Moritz, E. D. (1976). *The Acquisition of Empathic Communication Skills through the Active Listening Training in Thomas Gordon's Parent Effectiveness Training*. Missoula, Montana: University of Montana.
- Morse, M. K. (2010). *The determinants and consequences of empathic parenting: Testing an expansion of belsky's model of parenting using SEM* (Ph.D.). Available from ProQuest Dissertations y Theses AyI. (749010981).
- Motrico, E., Fuentes, M. J., y Bersabé, R. M. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales De Psicología*, 17(1), 1-13.
- Mowen, T. J. (2011). *Shifting parenting styles and the effect on juvenile delinquency* (M.A.). Available from ProQuest Dissertations y Theses AyI. (897106679).
- Mulsow, M., Caldera, Y. M., Pursley, M., Reifman, A., y Huston, A. C. (2002). Multilevel factors influencing maternal stress during the first three years. *Journal of Marriage and the Family*, 64(4), 944-956.
- Mustard, F., y McCain, M. (1999). Early years study: Reversing the real brain drain. *The Canadian Institute For Advanced Research To The Ontario Government*. Toronto, Ontario, Canada.
- Mytton, J., Ingram, J., Manns, S., y Thomas, J. (2014). Facilitators and barriers to engagement in parenting programs: A qualitative systematic review. *Health Education y Behavior*, 41(2), 127-137. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1090198113485755>
- Nagaraja, J. (1984). Non-compliance—a behaviour disorder. *Child Psychiatry Quarterly*, 17(4), Oct-Dec 1984, 127-132.
- Najma, N., (2012). Relationship between perceived parenting style, perceived parental acceptance-rejection (PAR) and perception of god among young adults. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(1), 83-99.
- Navarro, E., Limonero, J. T., Maté, J., y Gómez-Romero, M. J. (2010). Necesidades de comunicación e información en el paciente oncológico superviviente. *Psicooncología*, 7(1), 127-141.
- Nelson, D. A., Coyne, S. M., Swanson, S. M., Hart, C. H., y Olsen, J. A. (2014). Parenting, relational aggression, and borderline personality features: Associations over time in a Russian longitudinal sample. *Development and Psychopathology*, 26(3), 773-787. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0954579414000388>

- Nesteruk, O. y Marks, L. D. (2011). Parenting in immigration: Experiences of mothers and fathers from Eastern Europe raising children in the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(6), 809-825.
- Newman, K., Harrison, L., Dashiff, C., y Davies, S. (2008). Relationships between parenting styles and risk behaviors in adolescent health: An integrative literature review. *Revista Latino-Americana De Enfermagem*, 16(1), 142-150.
- Noble, R. (1977). An evaluation of parent effectiveness training and adlerian parent groups: Changing child-rearing attitudes (doctoral dissertation, Indiana University, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 37.
- Noller, P. y Callan, V. J. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(4), 349-362.
- Nystul, M. S. (1982). The effects of systematic training for effective parenting on parental attitudes. *The Journal of Psychology*, 112(1), 63-66.
- O'Connor, T. G. y Scott, S. (2007). *Parenting and outcomes for children*. York, England: Joseph Rowntree Foundation.
- Oliva, A., Parra, Á., y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente parenting styles and adolescent adjustment. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46(1), 1-48.
- Orlinsky, D. E., Grawe, K., y Parks, B. K. (1994). Process and outcome in psychotherapy: Noch einmal. Bergin, Allen E. (Ed); Garfield, Sol Louis (Ed), (1994). *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4th ed.), (pp. 270-376). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Ortet, G., Escrivá, P., Ibáñez, M. I., Moya, J., Villa, E., Mezquita, L., y Ruipérez, M. Á. (2010). Versión corta de la adaptación española para adolescentes del NEO-PI-R (JS NEO-S). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), 327-344.
- Oryan, S. y Gastil, J. (2013). Democratic parenting: Paradoxical messages in democratic parent education theories. *International Review of Education*, 59(1), 113-129.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination; principles and procedures of creative problem-solving: Principles and procedures of creative problem-solving*. New York: Charles Scribener's Sons.
- Paiva, F. S., Bastos, R. R., y Ronzani, T. M. (2012). Parenting styles and alcohol consumption among Brazilian adolescents. *Journal of Health Psychology*, 17(7), 1011-1021. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1359105311428535>
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. *Desarrollo Afectivo y Social*, 267-284.

- Panetta, S. M., Somers, C. L., Ceresnie, A. R., Hillman, S. B., y Partridge, R. T. (2014). Maternal and paternal parenting style patterns and adolescent emotional and behavioral outcomes. *Marriage y Family Review*, 50(4), 342-359.
- Parishani, N. y Nilforooshan, P. (2014). Career indecision: Predictive role of parenting styles, emotional intelligence and career decision making self-efficacy. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 43(4), 15-26
- Parra, Á. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia relevant dimensions of parenting style during adolescence: A longitudinal study. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), pp. 453-470.
- Patera, A. y Politymou, A. (2008). Observations on the assertiveness and its relation to empathy in Greek students. *Psychiatriki*, 19(3), 238-244.
- Patterson, G. R. (1971). *Families: Application of social learning to family life*. Champaign, ILL: Research Press.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Dishion, T. J., y Chamberlain, P. (1975). *A social learning approach to family intervention. Coercitive family process*, 3. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Pearl, A. M., French, B. F., Dumas, J. E., Moreland, A. D., y Prinz, R. (2014). Bidirectional effects of parenting quality and child externalizing behavior in predominantly single parent, under-resourced African American families. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 177-188. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9692-z>
- Pearson, K. L. y Love, A. W. (1999). Adolescents' value systems, preferred resolution strategies, and conflict with parents. *Australian Journal of Psychology*, 51(2), 63-70.
- Peskin, M. F. (2011). Youth mentoring: New areas for research. *The Journal of Primary Prevention*, 32(5), 235-236.
- Peterson, B. (1970). *Parent effectiveness training and change in parental attitudes*. Unpublished Manuscript, University of Santa Clara, CA.
- Piehler, T. F., Lee, S. S., Bloomquist, M. L., y August, G. J. (2014). Moderating effects of parental well-being on parenting efficacy outcomes by intervention delivery model of the early risers conduct problems prevention program. *Journal of Primary Prevention*, 35(5), 321-337. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10935-014-0358-z>
- Pinsker, M. y Geoffroy, K. (1981). A comparison of parent effectiveness training and behavior modification parent training. *Family Relations*, 61-68.
- Ponterotto, J. G., y Furlong, M. J. (1985). Evaluating counselor effectiveness: A critical review of rating scale instruments. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 597-616. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.32.4.597>

- Poslawsky, I. E., Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., De Jonge, M. V., Van Engeland, H., y Van IJzendoorn, M. H. (2014). Development of a video-feedback intervention to promote positive parenting for children with autism (VIPP-AUTI). *Attachment y Human Development*, 16(4), 343-355.
- Prady, S. L., Kiernan, K., Fairley, L., Wilson, S., y Wright, J. (2014). Self-reported maternal parenting style and confidence and infant temperament in a multi-ethnic community: Results from the born in bradford cohort. *Journal of Child Health Care*, 18(1), 31-46. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1367493512473855>
- Prinzle, P., Jan, G., Dekovic, M., Reijntjes, A. H. A., y Belsky, J. (2009). The relations between parents' big five personality factors and parenting: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 351-362. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0015823>
- Prinzle, P., van Harten, L. V., Dekovic, M., van den Akker, A. L., y Shiner, R. L. (2014). Developmental trajectories of anxious and depressive problems during the transition from childhood to adolescence: Personality × parenting interactions. *Development and Psychopathology*, 26(4pt1), 1077-1092. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0954579414000510>
- Psychogiou, L., Daley, D., Thompson, M. J., y Sonuga-Barke, E. J. S. (2008). Parenting empathy: Associations with dimensions of parent and child psychopathology. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 221-232. doi:<http://dx.doi.org/10.1348/02615100X238582>
- Quiroz, A. P., Alvarado, J. I. U., Vianchá, M. A., Muñetón, M. J. B., Lucero, J. C. V., y Alcaráz, S. O. (2013). Estilos parentales como predictores de ideación suicida en estudiantes adolescentes. *Psicología Desde El Caribe*, 30(3), 551-568.
- Ramírez, D. A. (2011). La medición de riesgo biopsicosocial en la violencia intrafamiliar. *Revista De Psicología GEPU*, 2(1), 24-37.
- Rammstedt, B. y John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of research in Personality*, 41(1), 203-212.
- Raya, F. A. (2009). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. *Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones*.
- Reyes, G. y Benitez, D. (1990). Empatía: Una aproximación empírica. *Revista De Psicología*, 1(1), 23-29.
- Rinn, R.C. y Markle, A. (1977). Parent effectiveness training: A review. *Psychological Reports*, 41(1), 95-109.

- Rob, M. y Norfor, J. (1980). Parenting: Can skills be learned? *Australian Journal of Social Issues*, 15(3), 189-193.
- Robles, Z., y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27, 86-101
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioners-researchers*. Oxford, England: Blackwell Publishers Ltd.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J., Rodríguez, G., y Pérez, L. (2008). Programa crecer felices en familia. *Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid, Junta de Castilla y León Ed.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory, with chapters*. London, Constable.
- Rogers, C. R. (1957a). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0045357>
- Rogers, C. R. (1957b). Becoming a person. *Symposium on emotional development* (pp. 57-67). New York, Association Press doi:<http://dx.doi.org/10.1037/10811-003>
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Rogers, C. R., Castillo, O., y Carmona, A. (1978). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Rogers, C. R. y Dymond, R. F. (1954). *Psychotherapy and personality change. Co-ordinated research studies in the client-centered approach. Edited by C. R. Rogers and R. F. Dymond*. University of Chicago Press.
- Rogers, C. R. y Koch, S. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. London: Constable.
- Rohner, R. P. y Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5(4), 382-405.
- Romero, M. M. (2005). *Las escuelas de madres y padres de Madrid capital: Estudio comparado*. (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Rose, S. D. (1969). A behavioral approach to the group treatment of parents. *Social Work*, 14(3), 21-29.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., y Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement (2nd ed.)*. New York: Mcgraw-Hill Book Company.

- Rufino, M., Blasco, T., Güell, E., Ramos, A., y Pascual, A. (2010). Comunicación y bienestar en paciente y cuidador en una unidad de cuidados paliativos. *Psicooncología*, 7(1), 99-108.
- Rusinko, H. M., Bradley, A. R., y Miller, J. (2010). Assertiveness and attributions of blame toward victims of sexual assault. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 19(4), 357-371.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Creative Age Press.
- Salter, A. (1977). On assertion. *Assertiveness: Innovations, Applications, Issues*. San Luis Obispo, California: Impact Ed.
- Salzinger, K., Feldman, R. S., y Portnoy, S. (1970). Training parents of brain-injured children in the use of operant conditioning procedures. *Behavior Therapy*, 1(1), 4-32.
- Sánchez-García, M., Sánchez-Álvarez, M., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Percepción emocional evaluada con la versión española del Mayer Salovey Caruso emotional intelligence test (msceit): Análisis de su robustez psicométrica en muestra española. *Ansiedad y Estrés*, 19(2), 161-171.
- Sánchez-Núñez, M. T. y Postigo, J. M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Psicología Conductual*, 20(1), 103-117.
- Sanders, M. R. (1984). Clinical strategies for enhancing generalization in behavioural parent training: An overview. *Behaviour Change*, 1(02), 25-35.
- Sanders, M. R. y Christensen, A. P. (1985). A comparison of the effects of child management and planned activities training in five parenting environments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(1), 101-117.
- Sanders, M. R. Cleghorn, G., Shepherd, R. W., y Patrick, M. (1996). Predictors of clinical improvement in children with recurrent abdominal pain. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 24(1), 27-38.
- Sanders, M. R. y Glyn, T. (1981). Training parents in behavioral self management. An analysis of generalizations and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(3), 223-237.
- Sanders, M. R. y James, J. E., (1982). Enhancing generalization and maintenance effects in systematic parent training: The role of self management skills. *Australian Psychologist*, 17(2), 151-164.

- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., y Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337-357.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., y Bor, W. (2000). The triple P-positive parenting program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 624-640.
- Sanson, A. y Bretherton, D. (2001). Conflict resolution: Theoretical and practical issues. *Peace, Conflict, and Violence: Peace Psychology for the 21st Century*, 193-209.
- Santos-Iglesias, P., Sierra, J. C., y Vallejo-Medina, P. (2013). Predictors of sexual assertiveness: The role of sexual desire, arousal, attitudes, and partner abuse. *Archives of Sexual Behavior*, 42(6), 1043-52. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10508-012-9998-3>
- Sarhaddi, M. (2014). Evaluation the relationship between parenting styles and emotional intelligence of gifted and normal students in high schools of Zahedan. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40 (2), 1, 94-99
- Schacht, A. J., Howe, H. E., y Berman, J. J. (1988). A short form of the barrett-lennard relationship inventory for supervisory relationships. *Psychological Reports*, 63(3), 699-706. doi:<http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1988.63.3.699>
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behaviour: An inventory. *Child Development*, 36(1), 413-424.
- Schaffer, M., Clark, S., y Jeglic, E. L. (2009). The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime and Delinquency*, 55(4), 586-599.
- Schiffirin, H. H., Liss, M., Geary, K., Miles-McLean, H., Tashner, T., Hagerman, C., y Rizzo, K. (2013). Mother, father, or parent? college students' intensive parenting attitudes differ by referent. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), 1073-1080.
- Schmitz, K. P. (1975). *A Study of the Relationship of Parent Effectiveness Training to Changes in Parents' Self-Assessed Attitudes and Behavior in a Rural Population*. Dissertation Abstracts International, 36(6-A), 3526.
- Schofield, R. G. (1976). *A Comparison of Two Parent Education Programs: Parent Effectiveness Training and Behavior Modification and their Effects on the Child's Self-Esteem*, (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Division of Education).
- Schroeder, R. D. y Mowen, T. J. (2014). Parenting style transitions and delinquency. *Youth and Society*, 46(2), 228-254. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0044118X12469041>
- Schultz, C. L. (1981). The family and parent effectiveness training. *Australian Journal of Sex, Marriage and Family*, 3(2), 135-142.

- Schultz, C. L. (1985). Parent group education: A review of comparative studies. *Australian Journal of Sex, Marriage y Family*, 6(1), 5-13.
- Schultz, C. L. y Khan, J. A. (1982). Mother-child interaction behaviour and parent effectiveness training. *Australian Journal of Sex, Marriage and Family*, 3(3), 133-138.
- Schultz, C. y Nystul, M. (1980). Mother-child interaction behavior as an outcome of theoretical-models of parent group education. *Journal of Individual Psychology*, 36(1), 3-15.
- Schultz, C., Nystul, M., y Law, H. (1980). Attitudinal outcomes of theoretical-models of parent group education. *Journal of Individual Psychology*, 36(1), 16-28.
- Semple, S. J., Strathdee, S. A., Zians, J., McQuaid, J. R., y Patterson, T. L., (2011). Drug assertiveness and sexual risk-taking behavior in a sample of HIV-positive, methamphetamine-using men who have sex with men. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 41(3), 265-272.
- Seymour, M., Dunning, M., Cooklin, A., y Giallo, R. (2014). Socioecological factors associated with fathers' well-being difficulties in the early parenting period. *Clinical Psychologist*, 18(2), 63-73. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/cp.12016>
- Shaffer, C. M. (2012). *Parenting stress in mothers of preschool children recently diagnosed with autism spectrum disorder* (Ph.D.). Available from ProQuest Psychology Journals. (1035373329).
- Sharpley, C. y Poiner, A. (1980). An exploratory evaluation of the systematic training for effective parenting (STEP) programme. *Australian Psychologist*, 15(1), 103-109.
- Shelleby, E. C. y Shaw, D. S. (2014). Outcomes of parenting interventions for child conduct problems: A review of differential effectiveness. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(5), 628-45. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10578-013-0431-5>
- Silverman, M. (2011). Effects of a single-session assertiveness music therapy role playing protocol for psychiatric inpatients. *Journal of Music Therapy*, 48(3), 370-394.
- Skinner, B. F. (2014a). *Science and human behavior*. <http://bfskinner.org/store/>
- Skinner, B. F. (2014b). *Beyond freedom and dignity*. <http://bfskinner.org/store/>
- Skinner, B. F. (2014c). *Verbal behavior*. <http://bfskinner.org/store/>
- Smith, L. B., Kugler, B. B., Lewin, A. B., Duke, D. C., Storch, E. A., y Geffken, G. R. (2014). Executive functioning, parenting stress, and family factors as predictors of diabetes management in pediatric patients with type 1 diabetes using intensive regimens. *Children's Health Care*, 43(3), 234-252.

- Snow, J. N., Kern, R. M., y Curlette, W. L. (2001). Identifying personality traits associated with attrition in systematic training for effective parenting groups. *The Family Journal*, 9(2), 102-108.
- Snow, J., Kern, R., y Penick, J. (1997). The effects of STEP on patient progress in an adolescent day hospital. *Individual Psychology*, 53, 388-395.
- Soucie, K. M., Lawford, H., y Pratt, M. W. (2012). Personal stories of empathy in adolescence and emerging adulthood. *Merrill - Palmer Quarterly*, 58(2), 141-158.
- Spock, B. (1946). *The common sense book of baby and child care*. Oxford, England: Duell, Sloan & Pearce.
- Spock, B., y Parker, S. (1998). *Dr. Spock's baby and child care revised and updated*. New York: Pocket Books.
- Spock, B. y Rothenberg, M. B. (1997). *Dr. Spock's baby and child care*. New York: Pocket Books.
- Spodek, B. (1982). *Handbook of research in early child education*. New York: The Free Press.
- Spraitz, J. D. (2012). *Parenting styles and criminal involvement: A test of baumrind's typology*. Available from PsycINFO. (1018477275; 2012-99070-328).
- Stafström, M. (2014). Influence of parental alcohol-related attitudes, behavior and parenting styles on alcohol use in late and very late adolescence. *European Addiction Research*, 20(5), 233-240.
- Steinberg, L. D. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental Psychology*, 17(6), 833-840.
- Steinberg, L. D. (1987). Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23(3), 451-460.
- Steinberg, L. D. (1990). Independence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S.S. Feldman, y G.L. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Steinberg, L. D., Dornbusch, S. M., y Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47(6), 723-729.
- Steinberg, L. D., Elmen, J. D., y Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 1424-1436.
- Steinberg, L. D. y Hill, J. P. (1978). Patterns of family interaction as a function of age, the onset of puberty, and formal thinking. *Developmental Psychology*, 14(6), 683-684.

- Stern, J. A., Borelli, J. L., y Smiley, P. A. (2014). Assessing parental empathy: A role for empathy in child attachment. *Attachment y Human Development*, (ahead-of-print), 1-22.
- Sternberg, R. J. y Dobson, D. M. (1987). Resolving interpersonal conflicts: An analysis of stylistic consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 794-812. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.52.4.794>
- Sternberg, R. J. y Soriano, L. J. (1984). Styles of conflict resolution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 115-126.
- Stevens, M., Harris, L., Ellis, M., Day, C., y Beecham, J. (2014). Investigating changes in use of services by high-need families following the helping families programme, an innovative parenting intervention for children with severe and persistent conduct problems. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 185-191. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/camh.12035>
- Steventon, C. E. (1990). *Improving student performance through parent involvement*. <http://eric.ed.gov/?id=ED325762>
- Strayer, J. y Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-254. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x>
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Cicchetti, D., y Fittoria, M. G. (2014). A typology of interpartner conflict and maternal parenting practices in high-risk families: Examining spillover and compensatory models and implications for child adjustment. *Development and Psychopathology*, 26(4pt1), 983-998. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0954579414000509>
- Sullivan, K. y Sullivan, A. (1980). Adolescent-parent separation. *Developmental Psychology*, 16(2), 93-99. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.16.2.93>
- Sumargi, A., Sofronoff, K., y Morawska, A. (2013). Understanding parenting practices and parents' views of parenting programs: A survey among Indonesian parents residing in Indonesia and Australia. *Journal of Child and Family Studies*, doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9821-3>
- Summerlin, M. L. y Ward, G. R. (1981). The effect of parent group participation on attitudes. *Elementary School Guidance and Counseling*, 16(2), 133-136.
- Sweenie, R., Mackey, E. R., y Streisand, R. (2014). Parent-child relationships in type 1 diabetes: Associations among child behavior, parenting behavior, and pediatric parenting stress. *Families, Systems y Health*, 32(1), 31-42.
- Swick, K. J., Williams, R., y Fields, E. (2014). Parenting while being homeless. *Early Childhood Education Journal*, 42(6), 397-403. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10643-013-0620-7>

- Symonds, P. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. Oxford, England: Appleton-Century.
- Tavormina, J. B. (1974). Basic models of parent counseling: A critical review. *Psychological Bulletin*, 81(11), 827-835.
- Taylor, K. W. (1981). Parents and children learn together. *Information Systems Division, National Agricultural Library*. <http://www.nal.usda.gov/>
- Taylor, P. B. y Swan, R. W. (1982). Parent effectiveness training: Adolescents' responses. *Psychological Reports*, 51(1), 331-338.
- Thayer, H. S. (1952). *The logic of pragmatism* (Ph.D.). Available from ProQuest Dissertations y Theses AyI. (301972296).
- Therrien, M. E. (1979). Evaluating empathy skill training for parents. *Social Work*, 417-419.
- Thomas, E. J. (1974). *Behavior modification procedure: A sourcebook*. Thomas, E.J. (ed). Chicago, Transaction Publishers.
- Thompson, R. y Neilson, E. C. (2014). Early parenting: The roles of maltreatment, trauma symptoms, and future expectations. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1099-1108.
- Tidman, M. (1992). Education for a peaceful future. In J. Davidson, y M. Tidman (Eds.), *Cooperative peace strategies* (pp. 90-104). Sydney: Bahai Publications Australia.
- Tong, L., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Yato, Y., Yamakawa, N., y Anme, T. (2012). Early development of empathy in toddlers: Effects of daily parent-child interaction and home-rearing environment. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(10), 2457-2478. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00949.x>
- Totsika, V., Hastings, R. P., Vagenas, D., y Emerson, E. (2014). Parenting and the behavior problems of young children with an intellectual disability: Concurrent and longitudinal relationships in a population-based study. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(5), 422-435.
- Toyin, A. S. y Aderemi, O. N. (2013). The psychosocial contributions of parenting style and emotional intelligence to the prediction of violent behaviour among college of education students. *European Journal of Educational Studies*, 5(1), 19-27.
- Trella, R. N., Miller, S. R., Edelstein, D., y Miller, C. J. (2014). Maternal behavior prior to parenting as a transgenerational predictor of offspring behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 23(8), 1501-1509. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9806-2>
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., y David, L. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montréal longitudinal-experimental study. McCord, Joan (Ed); Tremblay, Richard Ernest (Ed),

- (1992). *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence.* , (pp. 117-138). New York, US: Guilford Press.
- Trifan, T. A., Stattin, H., y Tilton-Weaver, L. (2014). Have authoritarian parenting practices and roles changed in the last 50 years? *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 744-761.
- Truax, C. y Carkhuff, R. (1967). *Toward effective counselling and psychotherapy: Training and practices.* Chicago: Aldine.
- Trumpeter, N. N., Watson, P. J., O'Leary, B. J., y Weathington, B. L. (2008). Self-functioning and perceived parenting: Relations of parental empathy and love inconsistency with narcissism, depression, and self-esteem. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 169(1), 51-71.
doi:<http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.169.1.51-71>
- Tucker, C. J. y Kazura, K. (2013). Parental responses to school-aged children's sibling conflict. *Journal of Child and Family Studies*, 22(5), 737-745.
doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9741-2>
- Tyler, J. A. (2011). Reclaiming rare listening as a means of organizational re-enchantment. *Journal of Organizational Change Management*, 24(1), 143-157.
doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09534811111102328>
- Ubinger, M. E., Handal, P. J., y Massura, C. E. (2013). Adolescent adjustment: The hazards of conflict avoidance and the benefits of conflict resolution. *Psychology*, 4(1), 50-58.
- Un, J. (1997). *The relationship between perceived parenting styles and assertiveness among Korean American and Caucasian college students* (M.S.W.). Available from ProQuest Dissertations y Theses AyI. (304429782).
- Urrea, J. (2006). *El pequeño dictador.* Madrid: La Esfera De Los Libros.
- van der Ende, P. C., van Busschbach, J. T., Nicholson, J., Korevaar, L., y van Weeghel, J. (2014). Parenting and psychiatric rehabilitation: Can parents with severe mental illness benefit from a new approach? *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 37(3), 201-208.
- Verdú, V. (2006). *Yo y tú, objetos de lujo. El personismo: La primera revolución cultural del siglo XXI.* Barcelona, Debate Editorial.
- Vermeer, P., Janssen, J., y Scheepers, P. (2012). Authoritative parenting and the transmission of religion in the netherlands: A panel study. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 22(1), 42-59.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., Schmitz, A., y Schoppmeier, M. (2013). Relationships between maternal parenting stress and reports on children's internalizing and externalizing problems: A cross-lagged structural equation model. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 39-50.

- Visser, L., de Winter, A. F., Vollebergh, W. A., Verhulst, F. C., y Reijneveld, S. A. (2013). The impact of parenting styles on adolescent alcohol use: The TRAILS study. *European Addiction Research*, 19(4), 165-172.
- Vondra, J., Sysko, H. B., y Belsky, J. (2005). Developmental origins of parenting: Personality and relationship factors. *Parenting: An ecological perspective (2nd ed.)* (pp. 35-71). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wahler, R. G. (1967). Child-child interactions in free field settings: Some experimental analyses. *Journal of Experimental Child Psychology*, 5(2), 278-293.
- Wahler, R. G. y Erickson, M. (1969). Child behavior therapy: A community program in appalachia. *Behaviour Research and Therapy*, 7(1), 71-78.
- Wahler, R. G., Winkel, G. H., Peterson, R. F., y Morrison, D. C. (1965). Mothers as behavior therapists for their own children. *Behaviour Research and Therapy*, 3(2), 113-124.
- Walker, D. P., Messman-Moore, T. L., y Ward, R. M., (2011). Number of sexual partners and sexual assertiveness predict sexual victimization: Do more partners equal more risk? *Violence and victims*, 26(6), 774-787.
- Wang, Y., Krishnakumar, A., y Narine, L. (2014). Parenting practices and adolescent smoking in mainland china: The mediating effect of smoking-related cognitions. *Journal of Adolescence*, 37(6), 915-925.
- Watabe, A. y Hibbard, D. R. (2014). The influence of authoritarian and authoritative parenting on children's academic achievement motivation: A comparison between the United States and Japan. *North American Journal of Psychology*, 16(2), 359-382.
- Watkins, C. (1990). A program to modify a black community's perception of the community's role in school activities. <http://eric.ed.gov/?id=ED325596>
- Watson, J. C., Goldman, R. N., y Warner, M. S. (2002). *Client-centered and experiential psychotherapy in the 21st century: Advances in theory, research, and practice*. Ross-on-Wye, England: Pccs Books.
- Watson, J. B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14.
- Watzlawick, P., Beavin, H., y Jackson, D. D. (1971). *Teoría de la comunicación*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo SA.
- Waxmonsky, J. G., Waschbusch, D. A., Babinski, D. E., Humphrey, H. H., Alfonso, A., Crum, K. I., Pelham, W. E. (2014). Does pharmacological treatment of ADHD in adults enhance parenting performance? Results of a double-blind randomized trial. *CNS Drugs*, 28(7), 665-677.

- Wertheim, E. (1992). *I win-you win. How to have fewer conflicts, better solutions and more satisfying relationships*. London: Ed. Penguin.
- Wertheim, E., Littlefield, L., Peck, C., y Love, A. (2006). *Skills for resolving conflict: Creating effective solutions through co-operative problem solving*. Melbourne, Eruditions.
- West, J. H., Blumberg, E. J., Kelley, N. J., Hill, L., Sipan, C. L., Schmitz, K. E., Hovell, M. F. (2011). Latino parenting practices: A comparison of parent and child reports of parenting practices and the association with gateway drug use. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse, 10*(1), 71-89.
- West, J. H., Blumberg, E. J., Kelley, N. J., Hill, L., Sipan, C. L., Schmitz, K. E., Hovell, M. F. (2013). The role of parenting in alcohol and tobacco use among latino adolescents. *Journal of Child y Adolescent Substance Abuse, 22*(2), 120-132.
- White, R. M., Zeiders, K. H., Gonzales, N. A., Tein, J., y Roosa, M. W. (2013). Cultural values, U.S. neighborhood danger, and Mexican American parents' parenting. *Journal of Family Psychology, 27*(3), 365-375.
- Wiese, M. y Kramer, J. (1988). Parent training research: An analysis of the empirical literature 1975–1985. *Psychology in the Schools, 25*(3), 325-330.
- Williams, A. L. y Merten, M. J. (2014). Linking community, parenting, and depressive symptom trajectories: Testing resilience models of adolescent agency based on Race/Ethnicity and gender. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(9), 1563-1575. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0141-8>
- Wilson, K. y Gallois, C. (1993). *Assertion and its social context*. London: Pergamon Press.
- Wolpe, J. (1968). Psychotherapy by reciprocal inhibition. *Conditional reflex: a Pavlovian journal of research & therapy, 3*(4), 234-240.
- Wolpe, J. (1976). *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Wolpe, J. y Ramos, F. C. (1993). *Práctica de la terapia de la conducta*. Barcelona: Trillas.
- Wood, C. D. (2003). *How we talk to our children: An evaluation of parent effectiveness training for emotional competence*. (Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tasmania, Australia). <http://eprints.utas.edu.au/id/eprint/228>
- Wood, C. D. y Davidson, J. A. (1987). PET: An outcome study. *Australian Journal of Sex, Marriage y Family, 8*(3), 134-141.
- Wood, C. y Davidson, J. (1993). Conflict resolution in the family: A PET evaluation study. *Australian Psychologist, 28*(2), 100-104. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00050069308258883>

- Wood, C. y Davidson, J. (2000). The way we talk to our children: PET Australian style. *35th Annual Conference of the Australian Psychological Society*, 52, 122.
- Wood, C. y Davidson, J. (2003). A paper and pencil test for the assessment of PET communication skills. *3rd Australasian Psychology of Relationships Conference*, 125-130.
- Woodhead, M. y Oates, J. (2010). Apoyo a los padres. *La Primera Infancia En Perspectiva*, 5. <http://www.dehvi.org/pdf/Apoyo-a-los-padres-1.pdf>
- Yagmur, S., Mesman, J., Malda, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., y Ekmekci, H. (2014). Video-feedback intervention increases sensitive parenting in ethnic minority mothers: A randomized control trial. *Attachment y Human Development*, 16(4), 371-386.
- Zalewski, M., Stepp, S. D., Scott, L. N., Whalen, D. J., Beeney, J. F., y Hipwell, A. E. (2014). Maternal borderline personality disorder symptoms and parenting of adolescent daughters. *Journal of Personality Disorders*, 28(4), 541-554. doi:<http://dx.doi.org/101521pedi201428131>
- Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahonen, T., Poikkeus, A., Nurmi, J. (2014). Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1260-1269. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.12251>
- Zener, A. (1988). Effective self-disclosure. *Parent Effectiveness Training Workbook Part, 1*. Solana Beach, CA: Effectiveness Training Inc.

ANEXOS

I. CARTA DE INVITACIÓN A LOS CENTROS EDUCATIVOS

Alicante, marzo de 2012

Apreciados señores:

Reciban un cordial saludo:

Por medio de la presente, queremos poner en conocimiento suyo, y de la institución que usted dirige, que la Universidad de Valencia, a través del Programa de Doctorado del Departamento de Personalidad y Tratamientos Psicológicos, está llevando a cabo la investigación "*Habilidades de Comunicación y Manejo de las Relaciones entre Madres-Padres e Hijos-Hijas*".

Esta investigación parte inicialmente, del trabajo previo realizado por nosotros en el área de la comunicación empática, y en el de las relaciones entre padres e hijos. Así mismo, la investigación tiene como soporte, un conglomerado de investigaciones y datos previos, aportados por muchos otros investigadores, en dos áreas particulares:

- Los temas que preocupan a las madres y padres de familia respecto de la relación con sus hijos.
- Las estrategias que han demostrado ser más eficaces para la materialización de una relación de calidad, entre madres y padres, y sus hijos.

Esta investigación se traduce en un Curso que ha sido diseñado para ser impartido a madres y padres de familia, y cuyo objetivo es mejorar la calidad de la relación padres-hijos (padres/madres-hijos/hijas), partiendo de la identificación de temas conflictivos y, de la programación de objetivos para el cambio de la relación.

A través, tanto de nuestra experiencia con madres y padres de familia, como de la información acumulada por otros muchos investigadores, hemos podido identificar un conjunto de temas que son de interés y/o preocupación para las madres y padres, y que tienen que ver con aspectos como: conducta desafiante, pataletas, apatía, agresividad, uso excesivo de nuevas tecnologías, expresión de las emociones, comunicación entre madres y padres e hijos, etc.

Las madres y padres de familia, a través de diversas herramientas técnicas, e interacciones directas, nos expresan frecuentemente, sus esfuerzos por construir una mejor relación con sus hijos; así mismo, ponen de manifiesto regularmente, su deseo y necesidad de tener herramientas para afrontar de mejor manera, los temas de interés y preocupación, también, respecto de la relación con sus hijos.

En tal sentido, el curso propuesto por nosotros, se orienta principalmente, hacia la vivencia, el aprendizaje y la utilización de tres herramientas básicas en la comunicación empática: Escucha Activa, Asertividad, y Resolución de Conflictos.

El curso se desarrolla a lo largo de 11 sesiones, de 90 minutos de duración cada una, en las cuales se trabajan de manera teórico-experiencial, los siguientes contenidos:

1. La escucha activa.
2. Identificación de los sentimientos del hijo.
3. Identificación de sentimientos propios.
4. Comunicación Asertiva
5. Identificación de la Pertenencia del problema.
6. El método sin perdedores

Con todo lo anterior, queremos expresarle nuestro deseo de contar con su colaboración para poder ofertar e impartir este curso en su institución a las madres/padres de familia. De esta manera, esperamos contribuir, a enriquecer la relación en el entorno familiar, al mismo tiempo que como investigadores, obtenemos información fundamental para la aplicación cada vez más eficaz de este tipo de actividades.

Agradeciendo su tiempo, y de antemano, su colaboración en el desarrollo de esta investigación, quedamos a la espera de la información que pueda suministrarnos al respecto.

Cordialmente:

Carmen Matéu Marqués

Amparo Oliver Germes

Profesoras de la Facultat de Psicologia

Universitat de València

Germán Ricardo Orjuela

Doctorando

Universitat de València

II. CARTA DE INVITACIÓN A MADRES Y PADRES DE FAMILIA

Alicante, marzo de 2012

Estimados: Madres y padres de familia.

La Universidad de Valencia, a través de la Facultad de Psicología, está llevando a cabo el Taller “*Habilidades de Comunicación y Manejo de las Relaciones entre Madres-Padres e Hijos-Hijas*”.

Este Taller consta de 11 sesiones, y tiene como objetivo, aportar a las madres y padres de familia, herramientas que faciliten y mejoren, la relación que tienen con sus hijos.

El taller está coordinado por un equipo de tres investigadores de la Universidad de Valencia, quienes suministrarán a las madres y padres participantes: documentación sobre los temas tratados, material audiovisual y, asesoramiento para el desarrollo de sus habilidades de comunicación.

Los temas a tratar en el taller, son: habilidades para resolver los conflictos, habilidades de comunicación entre los padres, habilidades para la comunicación con los hijos, habilidades para hablar y escuchar positivamente, y el manejo de las emociones.

Por medio de la presente, queremos invitarle a participar de este taller, el cual no tendrá ningún coste económico para los inscritos, y se desarrollará en horario a convenir con los participantes.

Asimismo, antes de iniciar el taller, *se llevará a cabo una reunión con las personas interesadas, para resolver cualquier duda o inquietud que tengan al respecto.*

Si usted desea inscribirse para participar en este taller, le agradecemos rellenar la ficha de solicitud adjunta.

Germán Ricardo Orjuela

Doctorando

Facultad de Psicología

Universidad de Valencia

III. DECLARACIÓN DE CONFORMIDAD

Yo he leído y comprendido la “Carta de invitación” sobre este estudio.

1. La naturaleza y posibles efectos del estudio me han sido explicados.
2. Yo entiendo que el estudio, implica los siguientes procedimientos:
 - a. Completar los cuestionarios que me son presentados.
 - b. La grabación en vídeo de las sesiones.
3. Yo entiendo que el estudio es participativo, y que se espera que yo participe activamente.
4. Las preguntas que he realizado, me han sido contestadas satisfactoriamente.
5. Yo acuerdo participar voluntariamente en esta investigación, y entiendo que puedo desistir si así lo deseo.
6. Yo estoy de acuerdo en que los datos obtenidos sobre esta investigación se publiquen, sin que se me identifique como participante.

Nombre

Firma

Fecha

8. Declaración del investigador:

Yo he explicado este proyecto y sus implicaciones a los participantes, y creo que ellos lo han entendido.

Nombre

Firma

Fecha.

IV. REGISTRO DE DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

* Por favor: lea toda la encuesta, antes de contestar.

1. Datos de quien rellena la encuesta (marque con una X, excepto en edad):

Género: Hombre () Mujer () Edad: ()

Estudios: Primaria () Secundaria () Bachillerato ()

FP () Universitarios () Otros ()

Si marcó la opción: Otros, diga cuáles.

_____.

_____.

_____.

2. Datos de los hijos de quien rellena la encuesta:

Nº de hijos: () **Sexo de los hijos:** (indique cuántos hijos de cada sexo)

Hombres: (), Edades de los hijos hombres: ()

Mujeres: (), Edades de las hijas mujeres: ()

V. REGISTRO DE RESPUESTAS DE LOS PADRES HACIA LOS HIJOS

(PCRS)

Por cada afirmación o situación escriba debajo su respuesta, como si fuera hoy, en una o dos frases.

1.

- a. Niña de 10 años, inteligente y bonita:

Yo no sé por qué no le gusto a los otros niños en la escuela. Yo intento todo el tiempo hacer amigos, pero lo que ellos hacen es molestarme y burlarse de mí. Yo creo que es porque no soy bonita. Yo soy desdichada. Yo no quiero ser yo.

Su respuesta:

- b. Niño de 7 años, siempre pegando o empezando peleas con su hermano o amigos:

Yo nunca empiezo las peleas. Tú siempre me culpas. ¿Por qué siempre vienes a gritarme y nunca le dices nada a él? Tú siempre lo has preferido a él más que a mí. Yo lo odio a él y te odio a ti.

Su respuesta:

2. ¿Qué es lo que usted diría en esta situación si fuera la madre o el padre?

- a. Su hijo de 12 años le ha dicho hace una hora, que se iba a su cuarto a hacer los deberes; cuando usted va a comprobar lo que está haciendo, lo encuentra jugando un videojuego, y los deberes están sin hacer.

Su respuesta:

- b. Su hija de 8 años ha prometido ordenar su ropa después de la escuela. Usted va a ver si ella lo ha hecho, y lo encuentra todo esparcido por la cama y el suelo.

Su respuesta:

3. .

- a. Su hijo de 12 años prometió ayudarle con la limpieza de la casa el sábado por la tarde, pero al comenzar la tarde viene y le dice que ha sido invitado para ir con los amigos a jugar un partido de fútbol, y que es muy importante para él.

Su respuesta:

- b. Niña de 6 años, enfadada (su hermano Pedro tiene 9 años)

Esto no puede ser. Pedro siempre quiere cambiar el canal cuando yo estoy viendo televisión, y sólo quiere ver lo que a él le gusta; ahora yo estaba viendo los dibujos, y él ha venido a cambiar el canal.

Su respuesta:

Gracias por su colaboración.

ESCALA DE CALIFICACIÓN PARA LOS JUECES

1 (a) y 1 (b) son para calificar Escucha Activa

2 (a) y 2 (b) son para calificar Confrontación (Mensajes Yo, Asertividad).

3 (a) y 3 (b) son para Solución de Problemas y Habilidades de Resolución de Conflictos, las cuales pueden incluir Escucha Activa, Asertividad acerca de las propias necesidades, y apertura a las soluciones de los otros.

La calificación simple es +1 por el uso de una habilidad esperada, -1 por la ausencia de la principal habilidad requerida, y se identifica y anota, cada “barrera a la comunicación”.

Las doce barreras a la comunicación:

1. Ordenar, dirigir, mandar:

Decirle al niño lo que tiene que hacer.

“No me importa lo que hagan los demás padres, ponte a hacer los deberes ya”.

2. Advertir, amonestar, amenazar:

Intentar atemorizar al niño con las consecuencias.

“Si lo haces, atente a las consecuencias”

3. Exhortar, aleccionar, sermonear:

Dar extensas explicaciones al niño, sobre lo que es correcto hacer.

“Los niños buenos, no obran de esa manera; en lugar de hacer lo que tú hiciste...”.

4. Aconsejar, dar soluciones, o hacer sugerencias:

Decirle al niño lo que debería hacer para resolver una situación o problema.

“Lo mejor que puedes hacer, es decírselo a la profesora”.

5. Instruir, enseñar, esgrimir argumentos:

Decirle cómo se hacen las cosas, en lugar de permitirle o animarle a explorar nuevas maneras.

“Deja que yo te muestre cómo se hace”

6. Juzgar, criticar, mostrar desacuerdo:

Buscar los puntos negativos y comunicárselos al niño, centrándose en ello.

“¿Y a eso le llamas limpieza? Un mono lo habría hecho mejor”.

7. Alabar, mostrarse de acuerdo:

Fingir que nos gusta o que nos parece bien el comportamiento del niño, o algún otro aspecto relacionado con él.

“Ay, pero qué bueno es mi niño. Eres el niño más bueno del mundo”

8. Ofender, ridiculizar, avergonzar:

Intentar generar malestar y/o culpa.

¿Qué pretendes, arruinarnos las vacaciones?

9. Interpretar, analizar, diagnosticar:

Buscar explicaciones “seudo-psicológicas”, para el comportamiento del niño; decirle que sabemos mejor que él, lo que le pasa, y/o quiere.

“¿Y, no será más bien, que tienes celos de tu hermanito?”

10. Tranquilizar, simpatizar, consolar:

Intentar que el niño se sienta mejor, pero sin tener en cuenta sus sentimientos actuales.

“Ay mi vida, eso no es nada; ya verás cómo mañana, nadie se acuerda de lo que ha pasado”.

11. Sonsacar, preguntar, interrogar:

Mostrar desconfianza, o sospechar del comportamiento del niño, tratando de sacarle información.

“¿Seguro que eso fue lo que ocurrió? ¿No me estarás ocultando algo?”

12. Distraer, bromear, cambiar de tema:

Quitar importancia a lo que dice o siente el niño, mediante estrategias de distracción.

“No les hagas caso, vete a ver la tele, y verás como se te olvida”.

VI. Escala de Unidades Subjetivas de Malestar

(SUDS)

Significa Subjective Units of Distress Scale (Escala de Unidades Subjetivas de Malestar). Dicha columna es para calificar la intensidad de las emociones en las situaciones mencionadas. La Escala SUDS es un puntaje numérico de 1 a 100 que indica su nivel de malestar y ansiedad en cada situación. Estos puntajes le ayudarán a hacer un seguimiento de sus cambios a través del tiempo. Para practicar el uso de esta escala, lea las siguientes instrucciones, y entonces trate de pensar un ejemplo en de cuando usted sienta este nivel de malestar o ansiedad.

PUNTAJE SUDS	DESCRIPCIÓN	¿Puede usted pensar en una situación que ocurra con sus hijos, en la cual se sienta de esta manera?
0	Usted no siente ningún malestar, está calmada y relajada. Ej.: tomando un baño, recibiendo un masaje, o viendo una buena película.	
1 - 25	Usted siente un nivel medio de ansiedad, pero aún puede hacer frente a esta situación. Usted puede sentir cómo está más alerta, o un poco más nerviosa. Ej.: como un atleta antes de una competición, o como un conferenciante antes de hacer una ponencia.	
25 - 50	Usted siente un moderado nivel de malestar, y está empezando a ser difícil afrontarlo. Es posible que la ansiedad le distraiga o que usted haga cosas para evitar la ansiedad. Ej.: evitar el contacto visual con otras personas, quedarse en silencio, pero atento a lo que está ocurriendo.	
50 - 75	Usted siente un alto nivel de malestar y es realmente difícil afrontarlo. Usted está muy preocupado con su ansiedad y con cómo escapar, y menos capaz de concentrarse en lo que está ocurriendo alrededor suyo.	
75 - 100	Usted siente un nivel de ansiedad, de severo a extremo y usted piensa que no puede afrontarlo. Su cuerpo responde como si estuviera sobrecargado y usted piensa que no es posible estar en esta situación por más tiempo.	

VII. INVENTARIO DE LA RELACIÓN DE G. T. BARRET-LENNARD

Escala de empatía. Ejemplar para la madre/ el padre.

Nombre o clave:.....Fecha:.....

A continuación hay una lista de formas en que una persona determinada puede sentirse o comportarse en su relación con otra persona. Considere cada afirmación como una referencia a su relación actual con la persona que se le indique.

Indique, frente a la afirmación correspondiente, cuán fuertemente siente usted que dada afirmación es verdadera o falsa en esta relación. Por favor marque todas las afirmaciones. Escriba +3, +2, +1, -1, -2, o -3, que corresponden a las siguientes respuestas:

+3: Sí, tengo la absoluta convicción de que esto es verdad.

+2: Sí, siento que esto es verdad.

+1: Sí, siento que probablemente esto es verdad, o más verdadero que falso.

-1: No, siento que esto es probablemente falso, o más falso que verdadero.

-2: No, siento que esto no es verdad.

-3: No, tengo la absoluta convicción de que esto no es verdad.

No.	AFIRMACIÓN	PUNT.
1.	Casi siempre sé con exactitud lo que quiere decir.	
2.	Escucho lo que ella/él dice pero no logro saber como se siente en su interior.	
3.	Por lo general, soy sensible o me doy cuenta como ella/él se esta sintiendo.	
4.	Mis propios sentimientos o actitudes pueden dificultar que le comprenda.	
5.	Puedo entender lo que quiere decir incluso cuando tiene dificultades a la hora de expresarlo.	
6.	Yo no logro recoger algunos de sus sentimientos y los descarto.	
7.	Por lo general me siento en armonía con ella /él, comprendiendo todo lo que quiere decir.	
8.	Realmente no la/lo entiendo.	
9.	Entiendo el modo en que él/ella vive sus experiencias.	
10.	Le respondo de un modo más bien automático, sin tener en cuenta a veces lo que esta experimentando.	

(Godfrey T. Barret-Lennard, 1995; MO-40)

VIII. ESCALA DE DESEABILIDAD SOCIAL

E.D.S

Apellidos y nombre _____

Edad: _____ Sexo: hombre () Mujer ()

A continuación se presentan un conjunto de afirmaciones sobre determinados rasgos y actitudes personales. Lea cada afirmación y decida si **es cierta (V)** o **falsa (F)** para usted, rodeando con un círculo la respuesta elegida.

1. Nunca dudo en desvivirme por ayudar a alguien que está en problemas.	V	F
2. Nunca he odiado a nadie intensamente.	V	F
3. Ha habido veces en las que me he sentido celoso por la suerte de los demás.	V	F
4. Nunca dejaría que otra persona pagara por mis errores	V	F
5. Algunas veces siento resentimiento porque las cosas no salen como yo quiero.	V	F
6. Ha habido veces en las que he sentido deseos de revelarme contra las personas al mando incluso cuando sabía que tenían razón	V	F
7. Siempre soy cortés incluso con gente que me resulta desagradable	V	F
8. Cuando no sé algo no me importa en absoluto reconocerlo	V	F
9. Recuerdo haberme hecho el enfermo para librarme de algo	V	F
10. Algunas veces me siento irritado por la gente que me pide favores	V	F

IX. CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD BFQ-10

¿Cuánto de las siguientes frases describen tu personalidad?

Me veo al mí mismo como una persona que...	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
... es reservada.					
... es generalmente de confianza.					
... tiende a ser perezosa.					
... es relajada, maneja bien el estrés.					
... tiene intereses artísticos.					
... es extrovertida, sociable.					
... tiende a encontrar fallos en los demás.					
... hace bien su trabajo.					
... se pone nerviosa fácilmente.					
... tiene una imaginación activa.					

X. CONTENIDOS DEL TALLER

SESIONES: 1 y 2

TEMA: PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN PREVIA

Contenidos:

1. Cuaderno de Materiales de Evaluación.

Tareas:

1. Exponer los contenidos del taller, el papel de los investigadores, y contestar los cuestionarios

Sesiones:

1. Sesión de Presentación
2. Evaluación previa: EDS, y PCRS
3. Evaluación previa: BLRI, SUDS, y BFQ

SESIONES 3, 4, y 5:

TEMA: INTELIGENCIA EMOCIONAL, Y ESCUCHA ACTIVA.

Contenidos:

1. Los sentimientos
2. La actitud de escucha: escuchar el contenido explicativo, el contenido emocional, y el lenguaje no verbal.
3. Ponerse en el lugar del otro: atención, comprensión, concreción
4. Comprender los sentimientos propios, y los del hijo.

Tareas:

1. Prestar atención, e identificar los propios sentimientos
2. Crear un clima empático que permita al hijo, hablar con libertad y seguridad.
3. Atender al hijo.
4. Ponerse en el marco de referencia del hijo, e intentar comprender.
5. Identificar los sentimientos del hijo.
6. Percibir y discriminar las diferentes claves del mensaje verbal y no verbal del hijo.
7. Seleccionar conscientemente aquello que es más significativo y vivo de la experiencia del hijo.

Sesiones:

1. Inteligencia emocional
2. La Escucha Activa.
3. Identificar los sentimientos del hijo.

SESIONES: 6 y 7

TEMA: LA PROPIEDAD DEL PROBLEMA.

Contenidos:

1. Identificar los propios sentimientos.
2. Identificar “a quién pertenece el problema”.

Tareas:

1. Atender a la propia experiencia interna e identificar cómo todo esto resuena en el propio interior.
2. Discriminar para quién la situación es un problema.

Sesiones:

1. Identificar los propios sentimientos.
2. Identificar la propiedad del problema.

SESIONES: 8 y 9

TEMA: LA ASERTIVIDAD.

Contenidos:

1. La habilidad de responder: el concepto de “Mensaje del YO”.

Tareas:

1. Responder de modo empático al hijo, explicitando el “darse cuenta”.
2. Describir conductas.
3. Expresar sentimientos
4. Elaborar peticiones.

Sesiones:

1. Los Mensajes Yo 1.
2. Los Mensajes Yo 2.

SESIONES: 10, 11 y 12

TEMA: LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Contenidos:

1. Programa de solución de problemas, basado en el Método Sin Perdedores.

Tareas:

1. Identificar de quién es el problema
2. Permanecer atento a la respuesta del hijo.
3. Proponer alternativas de solución.
4. Animar al hijo a proponer alternativas.
5. Tomar decisiones concertadas.
6. Contrastar si realmente la intervención logró ser empática o no, o hasta que punto lo fue.

Sesiones:

1. Pertenencia del problema
2. El Método Sin Perdedores 1.
3. El Método Sin Perdedores 2.

SESIÓN 13:

TEMA: EVALUACIÓN FINAL Y CIERRE

Contenidos:

1. Cuaderno de Materiales de Evaluación.

Tareas:

1. Complimentar los cuestionarios.
2. Compartir conclusiones sobre el taller.

Sesiones:

1. Evaluación y cierre