



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

APORTES DEL MÉTODO ALBA EMOTING AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
EMOCIONALES DE PADRES EN EL PROCESO DE PSICOEDUCACIÓN DE
COMPETENCIAS PARENTALES PARA EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE NIÑOS
Y NIÑAS EN PSICOTERAPIA INFANTIL

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autora:

Catalina Contreras Abarca

Profesora Patrocinante:

Madeleine Porre Ibacache

Santiago, noviembre de 2016

Si una comunidad valora a sus niños debe atesorar a sus padres

(Bowlby, 1951 en Bretherton, 1992)

Agradecimientos

A mis padres, por siempre confiar en mí, embarcarse en cada uno de mis proyectos y ser mi barra más poderosa.

A mi hermana, por ser mi compañera de equipo desde que nos conocimos.

A mis amigos, por todo lo que me enseñan y, sin duda, por aceptar mi necesidad de constante auto-actualización.

A la Bicicleta y mi viejita, por pausarme.

A Madeleine, por compartir conmigo su experiencia, por guiarme y, por sobre todo, por acogermme. Gracias por posibilitar que me especializara en mi pasión.

A la vida, por - ahora se me hace tan evidente - darme tanto.

Resumen

La psicoeducación de competencias parentales a padres en psicoterapia infantil está incorporando la noción de favorecer el crecimiento personal e interpersonal de los padres por su influencia en el desarrollo socioafectivo de niños y niñas, proceso complejo que enfrenta varias dificultades. Esta memoria, de carácter teórico exploratorio, atiende este problema, buscando aportes del Método Alba Emoting - herramienta de inducción emocional para el reconocimiento, expresión y regulación emocional - al desarrollo de competencias emocionales en los padres. Se concluye que Alba Emoting puede aportar al desarrollo de ocho de las trece competencias emocionales que influyen en las competencias parentales, pudiendo generar beneficios para once competencias parentales, de las catorce relacionadas con el desarrollo socioafectivo infantil. Además, el método permitiría entregar consejos más personalizados a los padres, ayudaría a establecer una relación más cercana con ellos, y favorecería la adherencia a las intervenciones psicoeducativas.

Palabras clave: Alba Emoting, competencias emocionales, psicoeducación, competencias parentales, desarrollo socioafectivo infantil, psicoterapia infantil.

Índice

1. Introducción	7
2. Planteamiento del problema	10
3. Objetivos de investigación	16
3.1. Objetivo General.....	16
3.2. Objetivos Específicos	16
4. Método de investigación	17
5. Desarrollo	19
5.1. Psicoeducación de competencias parentales en psicoterapia	19
5.1.1. El concepto “Psicoeducación”	19
5.1.2. Psicoeducación en psicoterapia infantil	22
5.1.3. Sobre las “competencias parentales”	24
5.1.3.1. Padres y madres competentes.....	24
5.1.3.2. El concepto de “competencias parentales”	27
5.1.3.3. Las competencias parentales en psicoterapia infantil.....	29
5.1.4. Las competencias parentales y el desarrollo socioafectivo infantil.....	33
5.1.5. Dificultades para la psicoeducación de las competencias parentales en psicoterapia	35
5.2. La emoción y las competencias parentales	36
5.2.1. Las emociones de los adultos.....	36
5.2.2. Efectos del estado emocional en las competencias parentales	40
5.3. Competencias emocionales y competencias parentales	42
5.3.1. El concepto “competencias emocionales”	43
5.3.2. Cada competencia emocional.....	46
5.3.3. Las competencias emocionales asociadas a competencias parentales.	51
5.3.4. El entrenamiento de competencias emocionales para padres en psicoterapia	54
5.4. Método Alba Emoting	56
5.4.1. Antecedentes del método Alba Emoting.....	56
5.4.2. Teoría emocional del método Alba Emoting.....	58
5.4.3. La aplicación del método Alba Emoting.....	61
5.4.3.1. Alba Emoting en psicoterapia.....	61
5.4.3.2. Alba Emoting en la familia.....	63
5.4.4. Resultados obtenidos con el método Alba Emoting.....	64

6. Análisis.....	68
7. Discusión y Conclusiones.....	79
8. Referencias Bibliográficas.....	89
9. Anexos.....	103

1. Introducción

La historia de las intervenciones con niños y niñas sufrió un cambio importante cuando en lugar de tratar de corregir los comportamientos problemáticos de éstos se comenzó a poner esfuerzos en el cambio de conductas no deseadas en padres, madres y cuidadores. Wyatt, Valle, Filene y Boyle (2008) ubican este suceso a finales de 1960, y lo adjudican al entendimiento de que ellos también pueden ser agentes de cambio de las conductas infantiles, y a la creciente comprensión sobre cómo contribuyen a dichos cambios.

Desde ahí, las intervenciones en padres¹ se han transformado en algo cada vez más común. Principalmente bajo la noción de que la crianza de un ser humano es especialmente difícil (en contraste con otras especies) por la alta devoción y energía que exige de los adultos a cargo (Bjorklund, Yunger, & Pellegrini, 2002; Barudy y Dantagnan, 2010) para lograr que los niños² se desarrollen de manera óptima a nivel emocional, cognitivo, físico y social (Ramos, Vásquez, Pasarín & Artazcoz, 2016; Pinto, Sangüesa y Silva, 2012). Por este motivo, es que se han desarrollado programas especializados e intervenciones para apoyar a quienes crían.

Dichas intervenciones consideran que, en vista de que los resultados de la crianza no siempre se encuentran en el marco de lo óptimo, el simple hecho de ser padres no implica poseer de las habilidades necesarias para asegurar los cuidados, protección, educación, desarrollo óptimo o el bienestar general que sus hijos requieren (Barudy y Dantagnan, 2010; Pinto, et al., 2012). Dicho planteamiento ha referido al concepto de “competencias parentales”, aludiendo a aquellas capacidades que no son inherentes a un vínculo biológico (Barudy y Dantagnan, 2010) y que, por lo general, se definen como: “las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano” (p.34). Es así como este tipo de intervenciones son reconocidas como programas o intervenciones para las competencias parentales.

La intervención sobre las competencias parentales ha cobrado paulatinamente más relevancia por distintas razones: 1) se le ha dado un rol a la familia como contexto primordial para el desarrollo del niño (ya que es ahí donde ellos crecen, se socializan y adquieren las competencias para ser miembros de la sociedad; Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y

¹ Se hará referencia al término “padres” como representante tanto de padres, madres y adultos a cargo de la crianza con el objetivo de facilitar la lectura de este documento y mantener su fluidez.

² Se utilizará el término “niños” para aludir tanto a niños y niñas para facilitar la lectura de este documento.

Jiménez, 2009), 2) se han hecho asociaciones entre las habilidades parentales y el desarrollo de los niños (relacionándolas por ejemplo con la autoestima, los logros académicos, el desarrollo cognitivo, los problemas de conducta, el desarrollo social, el autocontrol y la adecuación del niño; Sanders y Morawska, 2005; Chile Crece Contigo, 2010), 3) se ha asociado disfunciones en las habilidades parentales con déficits graves en la estructuración psíquica de los menores (p.e con trastornos psicossomáticos, del desarrollo, de conducta, personalidad disocial y depresiones, así como con adicciones en adultos; De Pablos y Pérez, 2001), 4) debido a la creciente necesidad explícita de los padres por recibir ayuda al sentirse inseguros con su desempeño (Smith, Perou, and Lesesne, 2002; Hardyment, 2007, en Castro, Alaniz, Soto y Pizarro, 2015). Este último punto en particular ha sido relacionado con los altos niveles de estrés que implica ser padre y con la sobrecarga de información que hay respecto a la crianza:

Hoy en día, los consejos sobre la infancia se han convertido en un negocio, existiendo sobrecarga de información y culpabilizando a los padres de criar mal. Todas estas prácticas que los padres realizan con sus hijos como, por ejemplo, alimentarlos, dormir con o sin ellos, los tiempo de juego, entre otros temas, vienen con un 'manual adjunto' (Castro, et al., 2015, p.4).

La relevancia ha llegado a ser tal que se ha planteado la necesidad de que la sociedad, a través del Estado, intervenga para asegurar la satisfacción de las necesidades y el respeto de los derechos de los niños, entregando las herramientas y recursos necesarios para ello (Martínez, 2008; Martín-Quintana, Máiquez, Rodrigo, Byme, Rodríguez, y Rodríguez, 2009; Barudy y Dantagnan, 2010; Rodrigo, Máiquez, y Martín, 2010a y b; Martín-Quintana y Rodrigo, 2010; Gómez, Cifuentes y Ortún, 2012). El desarrollo e implementación de campañas de difusión sobre el impacto del buen trato y buenas relaciones en la familia (Chile Crece Contigo, 2010), y de programas de intervención a familias (Hidalgo et al., 2009) abocados a mejorar las habilidades parentales para las distintas áreas del desarrollo de los niños: físico y motor, intelectual, emocional y social (Chile Crece Contigo, 2009a), así como la construcción de instrumentos para la evaluación de las competencias parentales para determinar el grado de incompetencia de los padres y facilitar el desarrollo de programas de apoyo y rehabilitación de las competencias (Barudy y Dantagnan, 2010; Gómez y Muñoz, 2015), son ejemplos de respuesta social a esta preocupación. Chile, junto con España, es el país donde principalmente se han implementado los programas de entrenamiento parental (Vargas y Arán, 2014). Ejemplos chilenos son los programas "Viviendo en Familia" de la organización "La protectora de la infancia", "Nadie es Perfecto"

de Chile Crece Contigo y Triple P para la parentalidad positiva Chile, entre otros (Centro de estudios de desarrollo y estimulación psicosocial [CEDEP], 2013). El primero busca apoyar a los padres, madres y otras figuras parentales en el ejercicio de su rol, evitando que los niños y niñas sufran maltrato, negligencia o sean testigos de violencia en sus familias (principal foco en familias vulnerables; Gómez, Cifuentes y Ortún, 2012). El segundo tiene como objetivo que los padres de niños menores de 5 años compartan experiencias de crianza, reciban orientación y fortalezcan sus habilidades parentales (CEDEP, 2013). El tercero tiene un carácter preventivo (aplicable a toda la población) y apunta a generar cambios en el comportamiento de los niños mediante cambios en el ambiente familiar (Nowak y Heinrichs, 2008).

Estos programas de entrenamiento suelen plantearse como intervención psicoeducativa de competencias parentales y, entre los distintos espacios en los que se aplica, también se realiza en psicoterapia (Carlson, Watts y Maniaci, 2006). Los psicólogos(as) recomiendan, sugieren, indican, abren la mirada, trabajan con la crianza de los padres, realizan psicoeducación, re-estructuran, cuestionan, intervienen directamente y aconsejan en su práctica (Castro, et al., 2015). Particularmente, en el contexto de la psicoterapia infantil, la intervención con los padres es algo que se debe realizar:

Es una obviedad para los que trabajamos con niños, el tener que tomar en cuenta a los padres. No solo para recoger datos biográficos del niño y de los propios padres [...] sino a la hora de diseñar una estrategia terapéutica, valorar la manera, el grado y la intensidad de la implicación parental en la sintomatología del hijo, y por tanto en el tratamiento (Colás, 1996, p.15).

Como se puede predecir por lo planteado hasta aquí, de determinarse que sí hay implicación parental en la sintomatología del hijo, el psicoterapeuta puede realizar programas de formación para la parentalidad y la crianza, trabajando en función del desarrollo de una parentalidad responsable con un apropiado ejercicio de las funciones parentales para un desarrollo saludable de los integrantes de la familia, es decir, psicoeducación de competencias parentales (Musalem, 2012).

2. Planteamiento del problema

Actualmente, en torno al entrenamiento de competencias parentales en padres, se está relevando la emocionalidad de éstos como variable importante a considerar al intervenir por su influencia en el desarrollo total del niño, especialmente en su área afectiva. Desde el programa Chile Crece Contigo (2011), por ejemplo, se expresa que: “cuidar la salud mental de los adultos [refiriéndose a la influencia del estrés en ésta] es fundamental para cuidar el bienestar emocional de los niños (as)” (p.5). Esto, pues se ha planteado que cuando el espacio psíquico de los padres es interferido por su contenido emocional se afectan tanto sus competencias parentales (haciéndolas fallar o dificultando su aprendizaje; Colás, 1996), como directamente la emocionalidad de los niños (Martínez-Pons, 1998; Slade, 1999; Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales, y González, 2012).

Hay una serie de situaciones que pueden contribuir a que los padres estén psíquica y emocionalmente interferidos:

Por una parte, el hecho de ser padre en sí es un escenario estresante al deber cumplir con las necesidades de los niños junto con tener que enfrentar de manera efectiva los estresores ambientales (Greenberg, 2015b). A esto se suma la alta carga de información que reciben sobre cómo ejercer su parentalidad, lo que puede aumentar el estrés que, a su vez, trae como consecuencia fallas en la regulación emocional (Greenberg, 2000).

También ocurre que la emocionalidad se ve afectada al llegar la etapa adulta puesto que, por el ritmo actual de vivir, las personas posponen más seguido su mundo emocional, dando exclusividad al mundo racional y negando así el acceso a la fuente de conocimiento emocional que informa adaptativamente a la acción y contribuye tanto a la resolución de problemas como a la toma de decisiones (Greenberg, 2000). Además, el abandono de las emociones puede deformarlas, como ocurre en el enfado contenido que no se resuelve y se convierte en pensamientos de venganza (Greenberg, 2000), lo que puede llevar a trastornos de la emoción más graves.

Sin embargo, la alta emocionalidad típica del ser humano también interferirá. La contención del propio flujo emocional es difícil, por lo que éste igual tenderá a hacerse presente de distintos modos: “A pesar de los mejores esfuerzos que realizan las personas por contener el flujo emocional, la emotividad surge en sus mundos internos, de todas maneras, en cuanto puede, dando lugar a esperanzas, temores, deseos y miedos” (Greenberg, 2000, pp. 33-34).

Teniendo esto en consideración, es de esperar que, además de que se generen efectos negativos en la afectividad de los niños, los padres tengan dificultades para realizar o aprender las competencias parentales que pueden requerir, por ejemplo, que ellos tengan capacidades como empatía, control de impulsos, que retrasen la gratificación de sus propias necesidades, toleren los sentimientos negativos y de estrés de otros, que tengan una respuesta positiva hacia la vulnerabilidad y necesidad de dependencia (Pinto et al., 2012), que tengan adecuada expresión y regulación emocional, que animen la autorregulación de los niños, que guíen a sus hijos cuando estos requieran respuestas más complicadas, y que recompensen aquellas conductas que evidencien el aprendizaje de autorregulación emocional (Martínez-Pons, 1998).

Si bien hay padres que logran resolver este tipo de problemas y evitan que sus prácticas parentales sean interferidas, hay algunos que no lo logran y que necesitarán ayuda externa para salir adelante y ayudar a sus hijos (Chile Crece Contigo, 2011). Esto no es algo extraño, considerando que por lo general los padres (o adultos) no han recibido formación en habilidades de inteligencia emocional, teniendo que resolver el dilema de cómo lidiar con sus emociones lo mejor posible con poca tutela (Greenberg, 2000).

Es considerando todo esto que se ha planteado que los entrenamientos a padres deben enseñar, además de competencias parentales, competencias personales e interpersonales. Martín-Quintana, et al. (2009) reúnen a algunos autores y plantean:

[...] la formación de padres debe considerar a éstos como adultos en proceso de desarrollo, que necesitan apoyo y asistencia para poder realizar su tarea educativa. [...] la formación de padres debe promover tanto las habilidades educativas de los padres y las madres como las centradas en promover la competencia personal e interpersonal, porque ambas contribuyen al desarrollo y la educación de los hijos y las hijas (p. 123).

Esto ha llevado a que se generen programas que incluyen en su trabajo con los padres el desarrollo de habilidades que se pueden enmarcar dentro del concepto que, si bien no tiene una denominación unánime (Bisquerra, 2003), algunos llaman “competencias emocionales”, opción a la cual se adscribe esta memoria. Este concepto, que suele relacionarse con la inteligencia emocional³, tiende a conceptualizarse de manera similar a la definición que otorga Bisquerra (2003): “[...] el conjunto de conocimientos, capacidades,

³ Concepto desarrollado por Salovey y Mayer (1997), que apunta a la habilidad de acceder al mundo emocional y regularlo de manera reflexiva para promover el crecimiento emocional e intelectual

habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (p.22).

En Chile, el programa A.M.A.R (Lecannelier, 2012) es ejemplo de la incorporación de algunas competencias emocionales. Este consiste en una estrategia que se divide en tres programas (A.M.A.R-terapéutico,-educacional, y -cuidadores) que buscan la promoción del apego bajo la idea de que la calidad y seguridad del apego en el niño dependerá de la manera en que los adultos a cargo de ellos sean capaces de regular efectivamente aquellas situaciones de estrés que el niño experimentará (Lecannelier, 2012). Para ello, este método propone fomentar las habilidades que sirven para la función de cuidado: atención, mentalización, auto-mentalización, regulación [A.M.A.R].

En psicoterapia, que es el foco de esta memoria, todo lo que se ha planteado hasta aquí también es una preocupación. Para algunos psicólogos, lo ideal es que los padres tengan la oportunidad de percatarse del funcionamiento de su rol y de trabajarlo (Oaklander, 1992). Por ejemplo, Slade (1999) incorpora a los padres a las sesiones con los niños y agrega sesiones individuales con ellos en las que explora las dificultades en las competencias emocionales. Además los guía en la sensibilización, mentalización (mediante ejercicios del tipo “¿cómo se siente mi hija/o cuando...?”), y empatía ante los sentimientos del niño.

Otro espacio en el que se han agregado técnicas a la psicoeducación de padres es la intervención familiar, donde se pone el foco o en los padres, la diada madre-bebé, la familia en su totalidad, o incluso incorporando la comunidad, con el desafío de mejorar las competencias de las figuras parentales a través del observar las propias dinámicas en video, reflexionar sobre cuáles no son útiles y luego proponer nuevas alternativas (Gómez y Muñoz, 2012). El uso de videos como recurso de intervención familiar es parte de lo que se ha denominado Interacción Guiada, forma de terapia sistémica breve que ha demostrado empíricamente ser efectiva para la mejora en las competencias para la interacción de los padres con sus hijos, mejora en la sensibilización, un mayor disfrute en dicha interacción, y en el alivio del estrés parental (Gómez y Muñoz, 2012).

Si bien esto representa un avance importante para la incorporación del mundo emocional de los padres al trabajo de sus habilidades parentales y por tanto para el desarrollo emocional óptimo de los niños, las intervenciones hasta aquí descritas aun resultan escasas respecto a la alta demanda, pueden ser de difícil acceso para los padres en cuanto a recursos monetarios y de tiempo, y pueden significar una dificultad para que el psicoterapeuta mantenga el proceso terapéutico con el niño.

Es por esto que, teniendo en consideración lo descrito brevemente sobre las competencias emocionales, esta investigación se plantea buscar alguna teoría e intervención que aporte a dicha problemática, entregando una herramienta concreta que sirva al crecimiento emocional individual de los adultos para que así puedan utilizarla en favor de sus habilidades parentales y de sus relaciones con sus hijos/as.

Por los resultados que las competencias emocionales tendrían para la persona una vez desarrolladas óptimamente (comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales), éstas resuenan con el método Alba Emoting.

Alba Emoting, creado por Susana Bloch y Guy Santibáñez, y posteriormente divulgado por la primera, es un método que permite a toda persona conectarse con sus emociones básicas a través de formas de respirar bien determinadas que van acompañadas a su vez de posturas corporales y gestos faciales correspondientes (Bloch, 2012). El primer objetivo que se plantea es, como lo presenta Bloch (2012), ayudar a cualquier persona a “expresar, reconocer y modular creativamente sus propias emociones, a reconocerlas mejor en los demás y a transmitirlos a terceros sin ambigüedad.” (p. 21). Para esto, se generó una sistematización de ejercicios y un procedimiento general para enseñar el método [formas de respirar, posturas corporales y gestos] a adultos (Bloch, 2012). Actualmente, muchos psicólogos se entrenan en el método para poder enseñarlo a otros en formato taller.

A partir de esta clara similitud esta memoria estipula que el método Alba Emoting podría poseer insumos útiles para el entrenamiento de las competencias emocionales a padres particularmente en psicoterapia infantil, al ser una herramienta de carácter práctico que permite el reconocimiento emocional a través de la lectura corporal, dando a las personas la posibilidad de familiarizarse tanto con sus propias emociones como con las de los demás. Entonces se busca proponer aportes de este método para el desarrollo teórico y práctico del trabajo de las competencias emocionales, mediante la integración del material bibliográfico existente respecto a Alba Emoting y las competencias emocionales en adultos.

Para esto se establece como guía de la memoria la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo podría el método Alba Emoting aportar al desarrollo de competencias emocionales de los padres en el proceso de psicoeducación de competencias parentales para el desarrollo socioafectivo de niños en psicoterapia infantil?**

Al responder esta pregunta, este estudio podría colaborar al desarrollo teórico de las competencias emocionales en relación con las competencias parentales. Esto cobra particular relevancia considerando que, al menos en una revisión bibliográfica preliminar,

se observa predominantemente la mención de las competencias emocionales que influirían en el desarrollo afectivo del niño sin el acompañamiento de un marco teórico que explique el funcionamiento de dicha influencia:

[...] aún queda mucho por aprender sobre la forma de promover el cambio simultáneo a través del nivel conductual, afectivo y cognitivo del estilo de crianza. Para ello, se necesita mayor conocimiento de los mecanismos afectivos y cognitivos que pueden apuntalar a los padres a desarrollar sus aspectos positivos en vez de los negativos con sus hijos (Sanders y Morawska, 2005, p.5).

Para responder esta pregunta de investigación, esta memoria sistematizará distintos constructos teóricos que podrían aportar a esta situación.

Además, de generar aportes considerables para las competencias emocionales y las habilidades parentales en psicoeducación, el presente estudio podría dar las bases para que se dé una herramienta a los padres que podrían gestionar por sí solos, permitiéndoles utilizarla en cualquier momento de sus vidas y la de sus hijos/as. Esto también aportaría a la reflexión en torno a la posición que ocupan los padres en psicoterapia infantil, y respondería a una creciente necesidad de dar más control a los padres, que son la mejor opción de crianza, generando intervenciones menos asistencialistas:

Unido a ello desconfiar de actitudes técnicas, demasiado intervencionistas, con el riesgo de psicologizar o psiquiatrizar una situación, que puede interferir o dañar las capacidades parentales sanas de cuidar, entender y hacerse cargo de unos hijos. Capacidades que fácilmente, con la complicidad de los profesionales, pueden delegar los padres a los técnicos, estableciéndose una relación dependiente y perversa. (Colás, 1996, pp. 17-18).

La posibilidad de que Alba Emoting sirva como herramienta para las competencias emocionales también trae consigo la ganancia de, aunque no sea un objetivo primario de la psicoterapia infantil, ver a los padres como merecedores de cubrir sus necesidades de bienestar para mejorar tanto sus relaciones con otros como la visión que tienen sí mismos (lo que también influye en la emocionalidad de los niños/as). Hidalgo, et al. (2009) plantea:

[...] es bien conocida la importancia del contexto familiar para los adultos y, en la actualidad, profesionales e investigadores entienden que la familia constituye el escenario social fundamental en el que todos sus miembros deberían ver cubiertas gran parte de sus necesidades de desarrollo (p.414).

Por otra parte, el alcance de estos resultados sería muy amplio, puesto que brinda un entendimiento del mundo emocional que es necesario para cualquier persona sólo por ser humano. Como mencionaba Greenberg (2000) anteriormente, los seres humanos son altamente emocionales e inevitablemente será una tarea difícil contener y manejar el flujo emocional, lo que pudiera fácilmente significar dolencias afectivas.

Por último, y siguiendo la argumentación en cuanto al alcance de la problemática, los resultados de este documento podrían transferirse también a los programas de educación de habilidades parentales que se realizan en el país. Son muchos los padres que acuden a este tipo de talleres, es pequeño el porcentaje de tiempo dedicado al desarrollo de competencias emocionales, y son muchos los profesionales que deben generar intervenciones que logren los objetivos planteados y superar los obstáculos a dichos objetivos, como es por ejemplo la baja adherencia que mencionaban Gómez y Muñoz (2012). Por ejemplo, hasta el año 2010, el ingreso de padres a talleres de educación parental de los programas “Nadie es perfecto” experimentó un aumento de un 63% aproximadamente en 4 años. En cuanto a las temáticas de ingreso, el mayor porcentaje lo ocupó la estimulación del desarrollo psicomotor, con cerca de un 34% de los talleres, seguido por el apoyo a la crianza en un 15%, mientras que el autocuidado de los adultos ocupó tan solo un 6% (Chile Crece Contigo, 2010). Esto llama la atención en contraposición con el interés por resguardar la salud cognitiva y emocional de los padres.

Entonces, los resultados de esta memoria podrían ampliar los conocimientos sobre las emociones de los padres y las baterías de estrategias a usar, pudiendo mejorar los resultados de los programas. Así también, podría aportar a reposicionar el autocuidado en los padres, abriéndoles la posibilidad de trabajar en sí mismos.

Cabe recalcar que Alba Emoting es un método que puede utilizar cualquier psicólogo formado en la técnica, independientemente de la corriente psicológica de preferencia, por lo que, de nuevo, su gran alcance da relevancia a los resultados de esta memoria.

3. Objetivos de investigación

3.1. Objetivo General

Proponer aportes del método Alba Emoting al desarrollo de competencias emocionales de los padres en el proceso de psicoeducación de competencias parentales para el desarrollo socioafectivo de niños en psicoterapia infantil.

3.2. Objetivos Específicos

Examinar y exponer los planteamientos teóricos existentes sobre la psicoeducación de competencias parentales que se utilizan en psicoterapia para el desarrollo socioafectivo de niños y niñas.

Sistematizar las dificultades emocionales de los padres referidas en la bibliografía como problemáticas para el ejercicio de las competencias parentales.

Establecer conexiones entre las competencias emocionales y las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo.

Establecer conexiones entre los resultados obtenidos con el método Alba Emoting y las competencias emocionales relacionadas con las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo.

4. Método de investigación

Para atender esta pregunta de investigación, esta memoria se guía por la siguiente metodología en cuanto al tipo de estudio, estrategia de recolección de datos y análisis de información.

Se opta por realizar una investigación teórica de tipo exploratorio pues el problema específico que aborda ha sido poco estudiado (Bassi, 2015) y su objetivo es hacer una revisión y comparación crítica de las publicaciones sobre las competencias emocionales, la psicoeducación de competencias parentales en psicoterapia infantil y el método Alba Emoting, para luego proponer conclusiones novedosas (Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, 2015).

En cuanto a la recolección de datos, se realizó la búsqueda bibliográfica de artículos científicos en las bases de datos de la American Psychological Association (APA), Psychology and behavioral sciences collection - EBSCO, Institute of education Sciences - ERIC, y ProQuest Psychology Journals; complementándole con el uso de la plataforma de búsqueda Google Scholar de ser necesario. Como criterio de búsqueda se incluyó el año de publicación: entre el 2006 y 2016 – a excepción de los autores clásicos y conceptos que no han sido actualizados -, el idioma: español e inglés, y que sus palabras claves tuvieran conexión explícita con la búsqueda y/o la pregunta de investigación. También se incluyó la revisión del material bibliográfico contenido en la literatura utilizada, y de material recomendado por expertos en las temáticas relacionadas a este estudio.

Para la aproximación al material recopilado se optó por la hermenéutica de Gadamer. Esta memoria se adhiere a los postulados de dicho autor respecto a la influencia del sujeto que interpreta los textos sobre el sentido que tengan los mismos. Desde esta perspectiva se considera que el sentido de los textos le pertenece a ellos, pero también a quien procura comprenderlos, y que el texto y el lector pueden relacionarse de manera dialéctica, incorporándolos a un proceso de apertura y reconocimiento (Cárcamo, 2005). En este caso, se interpretó el contenido de los textos revisados, generando sentidos de dichos textos que son únicamente propios de esta memoria. Del diálogo entre la bibliografía reunida y la investigadora, se generó un sentido que, a su vez, también fue interpretado. Es por esto que, si bien busca resultados que puedan replicarse en distintas personas, este documento no propone – en ningún caso - verdades absolutas. La lectura de la bibliografía, su análisis y las conclusiones de esta memoria se realizan reconociendo que lo que se comprenda de ellos proviene del diálogo entre los textos y la historicidad propia de quien investiga.

En la práctica, el análisis de la información recolectada se llevó a cabo como sigue: primero se separó el componente Alba Emoting del objetivo general y se buscó la relación entre el resto de los componentes en busca de determinar cuáles son las competencias emocionales que tendrían efectos en las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo infantil. Para ello se determinaron marcos teóricos específicos como referencia, para buscar similitudes entre las definiciones entregadas desde ellos y el contenido obtenido a partir de la bibliografía revisada. Esto con el objetivo de operacionalizar los conceptos involucrados en la pregunta de investigación. Entonces, a partir de dicho proceso se buscó conexiones entre las competencias emocionales, las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo infantil, y los factores emocionales que influyen o que están involucrados en dichas competencias parentales. Finalmente se exploró posibles conexiones entre los resultados obtenidos con Alba Emoting según la bibliografía revisada y las competencias emocionales extraídas del análisis anterior.

5. Desarrollo

5.1. Psicoeducación de competencias parentales en psicoterapia

Para responder la pregunta de investigación de esta memoria se explorará en la literatura información que sirva para entender y contextualizar las particularidades del trabajo psicoeducativo, incluyendo su desarrollo y los distintos enfoques que se le ha dado así como también el enfoque que se ha dado a los desafíos y necesidades del trabajo con padres. El espacio referido aquí, “la psicoeducación de competencias parentales en psicoterapia”, implica una serie de teorías, conceptualizaciones, tareas y actividades que determinan las herramientas a utilizar en él, por lo que en los siguientes apartados se desglosarán sus componentes y se expondrán sus características, todo con el fin de, posteriormente, buscar herramientas que se aproximen lo más posible a la realidad de dicho contexto.

Se comienza por tanto con el primer concepto que surge tras el desglose.

5.1.1. El concepto “Psicoeducación”

El presente apartado busca sistematizar el concepto “psicoeducación” con el fin de generar insumos sobre las características de este tipo de intervención.

En el año 1999, Wood, Brendtro, Fecser y Nichols, realizaron una sistematización de este concepto que, hasta entonces, era lo que les parecía un “bufé” de cientos de prácticas diferentes. Entre los usos que se le daba, los autores mencionan: “alfabetización emocional, terapia de duelo, mapeo de conocimiento, orientación, empoderamiento, asesoramiento entre pares, agresión sexual, entrenamiento de relajación, reducción de estrés, ansiedades de niños, apego y separación, comportamiento pasivo-agresivo, y lectura.” (p.1), pudiendo incluso accederse a evaluación psicoeducacional y terapias en internet. Dicho escenario resulta similar a lo que ocurre actualmente al revisar el material bibliográfico en torno al concepto. Aún se le ocupa comúnmente como modelo para la educación especial, asesoramientos y trabajos en grupo, salud mental, psicología escolar, y terapias de familia. También, internet continúa siendo una plataforma para esto, pero con algunas diferencias atribuibles al paso de los años. En este apartado se abordarán dichos cambios y el uso que se le ha dado a la palabra en la última década.

En cuanto a las definiciones que se le ha dado a la palabra, se puede apreciar que por lo general tienen una base común que luego se diferencia en los usos prácticos que se le da y público objetivo al que apunta. Entonces, se podría decir que de manera genérica *psicoeducación* suele aludir a: la enseñanza de conocimientos y estrategias, basada en teorías educativas y psicológicas, que realiza un profesional experto a personas que requieren prevenir o afrontar situaciones conflictivas de su cotidianidad. Puede realizarse de manera grupal o individual, y busca generar cambios en las dinámicas interpersonales que lleven a la mejoría y bienestar de todos los involucrados.

Wood, et al. (1999) hacen referencia principalmente a la psicoeducación para niños y adolescentes, definiéndola como un proceso de evaluación y subsiguiente diseño de programas correctivos que será elegido según las creencias que el educador tenga respecto a la naturaleza o etiología de la excepcionalidad del niño. Conjunto con esto, los autores descomponen la palabra, otorgando más contenido a su definición. *Psico* “ofrece un amplio rango de teorías psicológicas que anclan las aproximaciones, asuntos, misiones de programas, evaluaciones, contenido, y prácticas” (1999, p.2), y *educación* “contribuye las teorías y pedagogía que define las características de enseñar y aprender en escenarios naturales e instituciones de enseñanza para niños.” (1999, p.2).

En este contexto se considera que la educación psicológica debiese incorporarse al currículo educativo, por lo que una intervención psicoeducativa en colegios sería instruir en habilidades sociales, de afrontamiento y resolución de problemas (Simon, 2016), y enseñar sistemáticamente comportamientos específicos en un periodo extendido de tiempo, por lo general exigiendo a los alumnos que muestren los comportamientos de manera efectiva y suficiente (Ulusoy y Duy, 2013).

Por otro lado, diversos autores utilizan la palabra en el contexto de la salud mental, refiriéndose a su aplicación con pacientes que padecen alguna psicopatología y sus familias, con el fin de facilitar la convivencia con los síntomas del paciente y posiblemente generar mejorías en dicha sintomatología (Simon, 1997).

Más específicamente, aquí es un procedimiento de ayuda que consiste en la formación, guía o consejería a estos individuos y/o sus familias, mediante el cual ellos se informan, comprenden, se orientan y se comprometen de manera funcional en el proceso de apoyo para el abordaje de problemas de salud mental (Musalem, 2012). Este se imparte de forma independiente al tratamiento del paciente (Gutiérrez, Sepúlveda, Anastasiadou, y Medina-Pradas, 2014), generalmente de manera grupal (consultar las diferentes versiones de esta

modalidad en Brabender y Fallon, 1993), y apunta al siguiente tipo de personas según Musalem (2012):

[...] pacientes o familias de pacientes que padecen trastornos psicóticos, trastornos del ánimo, trastornos ansiosos, trastornos de alimentación y otras patologías crónicas de carácter físico o psíquico que pueden requerir de parte del paciente o sus familiares formas de comprender el problema, actitudes y formas de asumir la enfermedad que resultan determinantes como factores coadyuvantes a la recuperación. (p.656).

De Simon (1997) y Mendehall, Fristad y Early (2009) se extrae que algunos de los componentes de este tipo de psicoeducación son: información sobre la enfermedad mental, abordaje del diagnóstico, reducción de estrés, emocionalidad, mantenimiento de medicación y otros tratamientos, cómo manejar comportamiento extraño, recursos comunitarios, apoyo y defensa, manejo de sintomatología comunicación, habilidades de resolución de conflictos; todos entregados a las familias de manera fácil de entender (Simon, 1997), con el objetivo adicional de que los individuos y sus familias se conviertan en mejores consumidores del sistema de salud mental a través del aprendizaje de distintos enfoques de tratamiento y cómo crear apropiados equipos comprensivos (de profesionales médicos). En el caso puntual de la entrega de información a las familias, cabe mencionar que esta generalmente se basa en investigaciones, y se comunica en un lenguaje que puedan (de manera verbal o escrita por medio de folletos o volantes) entender especificando que es en un marco terapéutico, y que busca que los pacientes avancen en su tratamiento (Wenzel, 2013).

Si bien estas son las definiciones que se pueden encontrar en fuentes bibliográficas sobre psicoeducación, el término es utilizado en un rango mucho más amplio de espacios. Por ejemplo, además de aparecer en educación y en salud mental, se aplica para programas de salud general, con foco en muchas condiciones de salud crónicas (p.e., diabetes, asma, dolor crónico; Berge, Law, Johnson and Wells, 2010).

Por otro lado, también es posible encontrar en la bibliografía otros contextos en que se utiliza el concepto pero no tienen que ver necesariamente con personas que presenten alguna enfermedad o dificultad. Dentro de estas intervenciones se puede encontrar el trabajo que se hace en los programas psicoeducativos a padres. Por ejemplo, el taller “Nadie es Perfecto” de Chile Crece Contigo (sistema que busca igualar oportunidades de desarrollo en los niños, niñas, sus familias y las comunidades; Aguayo, Correa y Kimelman, 2012) apunta a ayudar a los padres a asegurar un desarrollo óptimo en sus hijos, por lo que

todos los padres (independiente de sus características personales, las de sus hijos, o las de su entorno) podrían beneficiarse de este. Para lograr esto, el material del taller aborda diferentes aspectos del desarrollo y la crianza de los niños: a) comportamiento: temas para ayudar a fomentar el comportamiento operativo de los niños y a solucionar problemas más frecuentes de conducta, b) seguridad y prevención: temas sobre la prevención de accidentes infantiles y la atención de primeros auxilios, c) padres, madres, cuidadores: temas para ayudarse a sí mismo, para pedir ayuda, para sentirse satisfechos de lo que hacen y aprender a ser papá, mamá o cuidador de forma activa, d) desarrollo mental: temas sobre cómo piensan, aprenden, sienten y juegan los niños, e) desarrollo físico: temas sobre el crecimiento y desarrollo infantil, cómo fomentar la salud y reaccionar frente a alguna enfermedades (Chile Crece Contigo, 2014). Además, ofrece cartillas de información para padres, madres y cuidadores que informan sobre el desarrollo saludable de los niños desde el nacimiento hasta los 2 años, las cuales incluyen detalles sobre distintos hitos del desarrollo en conjunto con recomendaciones para abordar de buena manera los comportamientos y las necesidades de los niños (Chile Crece Contigo, 2009a y b).

Otras intervenciones en que se utiliza el concepto son intervenciones de promoción de conductas específicas (Bell, Raczynski y Horne, 2010; Springer, 2014; Holland y Holden, 2016), prevención de estrés post-traumático (Mueser, Rosenberg y Rosenberg, 2009; Sahin, Yilmaz y Batigun, 2011; Keenan, Lumley y Schneider, 2014), focalización en grupos étnicos (Alvidrez, Snowden y Kaiser, 2010), apoyo a matrimonios (Carlson, Watts y Maniaci, 2006; Cummings y Merrilees, 2010), o de incorporación de temas espirituales (Christmas y Van Horn, 2012). Incluso, este concepto ha llegado a desarrollarse cada vez con mayor potencia en medios de comunicación (Soto-Pérez y Franco-Martín, 2014).

5.1.2. Psicoeducación en psicoterapia infantil

De manera más específica, es relevante generar una aproximación a cómo se lleva a cabo este tipo de enseñanza en la psicoterapia infantil, ya que puede ser muy diferente al trabajo grupal que se realiza en programas psicoeducativos.

Al ser utilizado en referencia a la psicoterapia infantil, psicoeducación alude a la definición genérica planteada en el apartado anterior, y se trata de una intervención que puede consistir en el único trabajo a realizar con el paciente y/o su familia, o tratarse de un momento específico dentro del proceso completo (Carlson, Watts and Maniaci, 2006).

A pesar de que puede adscribirse a las definiciones anteriores, cabe revisar algunas especificaciones.

Por ejemplo, desde la teoría Adleriana, se realiza psicoeducación como parte de la llamada “psicología educativa”, que también se extiende a otros contextos. La intervención puede tomar dos formas: consultorías o psicoeducación a padres o parejas. La primera, que resulta novedosa en relación a todo lo planteado hasta este punto, trata de una conversación directa entre alguien que consulta por otra persona que tiene un problema (los padres o los profesores consultan por un niño) con un consultante Adleriano que le ayuda a darse cuenta de sus recursos internos, a ser más sensible a las creencias que previenen el funcionamiento efectivo en el niño, y a aprender nuevas habilidades (Carlson, Watts and Maniacci, 2006).

Musalem (2012) presenta elementos similares en su planeamiento sobre la psicoeducación, pero en relación a las estrategias que se utilizan. Centrándose principalmente en su uso para la salud mental:

Este proceso puede incluir información técnica o científica acerca de sus causas y su evolución [de la patología o enfermedad], aspectos de sentido común en relación con la vida práctica con el problema, consejos concretos, identificación de recursos y entrenamiento en destrezas del paciente o la familia para manejar la patología o enfermedad, todo lo cual resulta protector en términos de mejorar la calidad de vida y evitar posibles recaídas. (p.656).

Esto para que la psicoeducación supere la mera entrega de información, pues implica además contextualizar el mensaje a partir de un diálogo reflexivo con los pacientes, pudiendo contribuir a que éstos se orienten a una actitud hacia la salud y a la adaptación, y a que la familia pueda apoyar efectivamente al miembro enfermo (Musalem, 2012).

Similar a lo anterior, la psicoeducación también es considerada un elemento esencial para el tratamiento con medicamentos de niños con trastornos emocionales. Ésta debiera ayudar a las familias a ser mejores consumidoras del sistema de salud mental, incluyendo el manejo de medicamentos, a través de tres componentes: educación, apoyo, y construcción de habilidades (Cummings y Fristad, 2007). Las terapias cognitivo conductuales son un ejemplo de su uso para estos pacientes como un complemento a la psicoterapia grupal (MacPherson, Leffler, Mackinaw-koons, y Fristad, 2016).

Para terapias familiares, también se incluye la psicoeducación sobre la enfermedad del paciente, educando sobre ella, re-estableciendo una relación sana entre el paciente y su

familia, estableciendo límites, mejorando la comunicación familiar y estableciendo relaciones con la red social extensa (Rodríguez-Moya y Peláez, 2013).

En pos de realizar este tipo de metas, el psicólogo debe tener en cuenta algunas cosas además de ser un experto en el tema que educará. Por ejemplo, para las consultorías adlerianas, el dar consejos o métodos de superioridad-inferioridad representan obstáculos. El consultante Adleriano debe dar ideas, no solo aconsejar. Debe ayudar a los pacientes a integrar nuevas ideas y habilidades con sus creencias y emociones, por lo que no juega el rol de experto, y evita dar respuestas predeterminadas (Carlson, Watts, y Maniacci, 2006).

Dicha visión del rol de quien guía la psicoeducación es concordante con una mirada hacia los padres como personas que pueden ser parte de la solución y que no serán culpabilizados (Carlson, Watts, and Maniacci, 2006).

5.1.3. Sobre las “competencias parentales”

El presente apartado busca presentar información que permita saber y entender qué se busca desarrollar en los padres para que éstos puedan ejercer mejor el rol de criar a sus hijos, especificando las características de las competencias parentales. Para esto, se dividirá en la exposición de las nociones sobre cómo es un padre competente, una sistematización del concepto “competencias parentales”, y una revisión del espacio que usan las competencias parentales en la psicoterapia infantil.

5.1.3.1. Padres y madres competentes

En vista de que el presente estudio alude al fin último de facilitar que los padres sean más competentes, interesa conocer las nociones presentes en la literatura sobre cómo es un padre o una madre competente.

Al menos desde los años 1200 es que se puede datar la preocupación e instrucción a los padres sobre cómo criar a los hijos, partiendo por Franciscan Bartholomew, quien daba consejos a los padres para lograr el desarrollo óptimo de sus hijos (Teti y Candelaria, 2002). Entre las recomendaciones que daba se encuentran el mantenerlos fuera de la luz directa para no dañar sus ojos, fajar al niño para evitar deformidades, y dar medicamentos a las mujeres que amamantaban a los niños para asegurar la calidad de la leche (Teti y Candelaria, 2002). De aquí en adelante continuaron desarrollándose consejos para padres.

Teti y Candelaria (2002) historian las perspectivas sobre la competencia parental, mostrando los cambios que ha tenido. De su trabajo, se puede concluir que se ha dado recomendaciones y prácticas a seguir a los padres en base a las creencias populares de cada época, variando según el rol que se le diera al niño y los derechos que se le adjudicaran. Se pudiese pensar que dichas recomendaciones implican distintas visiones sobre qué hace un padre competente.

Para el siglo XX, el interés por formular teorías en torno a la competencia parental aumentó considerablemente, desarrollándose desde dos grandes focos: el psicoanálisis y el conductismo. Desde la primera corriente, se consideró que un padre competente era aquel que ponía los impulsos sexuales y deseos bajo control social, resistía los impulsos sexuales de los niños dirigidos hacia los padres, y suprimían y conducían constructivamente el enojo y la agresión resultante, entre otras cosas (Teti y Candelaria, 2002). Los conductistas, en cambio, para explicar cómo los padres forman la conducta de los niños, refirieron a términos como estímulos condicionados e incondicionados, reforzamiento y planificaciones de reforzamiento, castigo, y extinción (Teti y Candelaria, 2002).

Posteriormente, comenzó a hacerse uso de la noción de eficacia parental. Winnicott (1986) presenta la noción de “madre suficientemente buena” para aludir a las madres eficaces. Para él, una madre eficaz es aquella que puede cometer errores y aprender de ellos, no es una madre perfecta. Luego, esta idea se utilizó también para aludir a la visión que los padres tienen sobre su propio desempeño: “las creencias personales sobre las propias capacidades para lograr ser un ‘buen padre’” (Farkas-Klein, 2008, p.458). Si el padre cree en sus propias habilidades, se sentirá más satisfecho y capaz de hacer lo necesario para perseverar y lograr una tarea determinada, pudiendo llegar a ser más capaz de enfrentar problemas conductuales y situaciones difíciles de sus hijos (Farkas-Klein, 2008).

Hacia la actualidad, en torno a la noción de padre competente, se ha abordado la idea de los estilos parentales, siendo el estilo democrático (o autoritativo) el que más se ha asociado con la competencia y eficacia (Capano y Ubach, 2013). Los padres que ejercen este estilo intentan dirigir las actividades del niño de una forma racional, potencian el razonar con él, valoran la autonomía, y ejercen control firme ante las diferencias con el niño, pero no le acorralan con restricciones. Hacen cumplir su perspectiva como adulto, pero reconocen los intereses y formas particulares del niño, además de que confirman sus cualidades presentes, pero también establecen estándares para su conducta futura. Usan la razón, el

poder y la formación a través de reforzamiento para lograr sus objetivos sin basar sus decisiones en consensos grupales o los deseos individuales del niño (Baumrind, 1966).

Sin embargo, como mencionan Capano y Ubach (2013), muchas veces el concepto “democrático” confunde a los padres, pues le interpretan como la igualdad total entre padres e hijos y la desaparición de las normas jerárquicas, pudiendo provocarles rechazo. Por esto es que, al uso de este estilo parental, pudiese identificarse como ejercer una *parentalidad positiva* (Capano y Ubach, 2013), término que ha implementado el Comité de Ministros del Consejo de Europa (2006) en su recomendación REC a los Estados Miembros para la mejora de la calidad y las condiciones de la parentalidad en las sociedades europeas, y que refiere a la siguiente definición de Rodrigo, Máiquez, y Martín (2010b): “comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (p.11). Desde esta perspectiva, un padre positivo atiende, potencia, guía y reconoce a sus hijos como personas en pleno derecho (Capano y Ubach, 2013), guiando su actuar por los principios de vínculos afectivos cálidos, entorno estructurado, estimulación y apoyo, reconocimiento, capacitación, y educación sin violencia (Rodrigo, Máiquez, y Martín, 2010b).

A modo de conclusión, Teti y Candelaria (2002) dicen que la competencia parental se define por sus efectos, y a pesar de que ha sido examinada desde diversas perspectivas, todas convergen al menos en que la calidez, aceptación y sensibilidad hacia las necesidades básicas, sociales y hacia lo que se espera para cada nivel de desarrollo del niño, son componentes de una parentalidad competente, así como también convergen en que la parentalidad dura, negativa y coercitiva es perjudicial para los niños. Cabe destacar que la parentalidad en sí incluye un fuerte componente social, siendo en parte configurada por la opinión y las expectativas de la sociedad y por el modo en que las autoridades públicas definen y establecen las políticas públicas (Comité de ministros del Consejo de Europa, 2006), lo cual cambia a ritmo vertiginoso, significando que los estilos educativos parentales y las formas de relación adulto-niño con los que fueron educados los adultos en su infancia y adolescencia, se encuentran obsoletas y probablemente ya no les sirvan para la crianza (Aguilar Ramos, 2002 en Teti y Candelaria, 2002).

Hoy en día, además de seguir vigente la noción de padre eficaz, para lograr ser competente o ejercer una parentalidad positiva, se han identificado ciertas actividades en la crianza conducentes a alguna o todas las características mencionadas hasta aquí. Dichas

actividades pueden llegar a ser bastante concretas y por tanto medibles, lo que es de utilidad ahora que se busca promover la parentalidad. Éstas son parte de lo que se ha denominado “competencias parentales”.

5.1.3.2. El concepto de “competencias parentales”

En el marco de la crianza y el rol de los padres frente a ella, suele hacerse referencia a este concepto que, aunque varía en su denominación, definición y contenidos, resulta en un símbolo para el conjunto de recursos que los padres deben tener para asegurar el adecuado desarrollo de sus hijos. Por lo general, en la literatura se le incluye al abordar las características de una relación padre-hijo conducente a que el niño pueda desenvolverse óptimamente en todas sus áreas del desarrollo y en todas las etapas de su vida. En ese contexto, es posible encontrar este término con distintas denominaciones y definiciones además del de competencias parentales, como por ejemplo: Habilidades parentales, estilos de crianza, parentalidad positiva, estilos de apego entre otros (Pinto, et. al., 2012).

Algunos de dichos conceptos son utilizados como símiles semánticamente en la literatura (habilidades parentales, competencias parentales, parentalidad positiva), mientras que otros refieren a significados muy distintos, pero que son parte del cuerpo teórico de las competencias parentales. Al respecto, Pinto et al. (2012) plantean:

Ahora bien, el concepto global de competencia parental, y a juicio de los autores, sugiere un concepto integral [...] Por lo tanto, cuando hablamos de competencias parentales, nos referimos no sólo a la mirada desde una teoría específica, sino más bien, a una integración modelos, y de cómo éstos son, observables y medibles en el proceso de evaluación, proporcionando información respecto a la situación actual en pos del bienestar infantil. (pp. 15-16).

Entonces, teorías como las de los estilos de crianza o de apego pueden formar parte del concepto aquí abordado. Autores como Barudy y Dantagnan (2010) o Vargas y Arán (2013) trabajan el apego y los estilos de crianza como competencias parentales.

Otro concepto utilizado en este contexto es: *función parental*, que alude a lo que los padres deben aportar a sus hijos, de nuevo, para lograr su correcto desarrollo. Estas funciones se pueden encontrar en Winnicott, y Farkas (2008), y son la función de sostén físico y emocional, de cuidado, de espejo, de contención emocional, y nutricia. Respecto a su relación con el concepto de competencias parentales, considerando estos ejemplos de

funciones, y tras una revisión del texto de Barudy y Dantagnan (2010), se puede entender que para cumplir con una función parental se requiere del desarrollo de competencias parentales.

Respecto a los símiles semánticos, una de las definiciones a las que se alude con frecuencia, asociada al nombre *competencias parentales*, es la siguiente: “[...] las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano”. (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 34). Estas capacidades permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos y los estándares considerados como aceptables por la sociedad (Rodrigo, et al., 2008). Aquí, el término engloba dos componentes: las nociones de capacidades y habilidades parentales (Barudy y Dantagnan, 2010).

Las *capacidades parentales* en dicho marco teórico refieren a: “los recursos emotivos, cognitivos, y conductuales de las madres y los padres, que les permiten vincularse adecuadamente con sus hijos e hijas y proporcionar una respuesta adecuada y pertinente a las necesidades de sus crías.” (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 50). Dichas capacidades son el apego y la empatía. Las *habilidades parentales*, por otra parte, son los modelos de crianza y la habilidad para participar en redes sociales y utilizar recursos comunitarios (Barudy y Dantagnan, 2010).

En estos autores, este conjunto de competencias es semánticamente referido como *parentalidad social*, y se usa para distinguirlo de quienes tienen las competencias biológicas de ser padres (engendrar hijos), pero que no tuvieron la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para asegurar una crianza adecuada.

Rodrigo, Máiquez, y Martín (2010a) hacen una integración de las competencias parentales en el contexto de la educación de éstas a padres, y en ella plantean su división en distintas áreas: educativa, agencia parental, autonomía personal y búsqueda de apoyo, y desarrollo personal. Esto implica que las competencias parentales integran múltiples dimensiones:

La competencia no se restringe a una habilidad o talento específico, sino que implica la integración dinámica de conocimientos, actitudes y destrezas, expresadas en prácticas concretas de crianza que se articulan según un determinado estilo parental. Esta definición implica que la competencia es: multidimensional, bidireccional, dinámica y contextual (p.6).

Para estos autores, este concepto forma parte de lo necesario para generar una *parentalidad positiva* (ver definición en punto 5.1.3.1).

Entonces, a partir de este apartado se puede concluir que las competencias parentales son los conocimientos, actitudes y destrezas expresadas en prácticas concretas que requieren los padres para cumplir con sus funciones parentales y por tanto asegurar el desarrollo óptimo de sus hijos. Dichas competencias incluyen al apego, la empatía, los modelos de crianza, y la habilidad para participar redes sociales y utilizar recursos comunitarios, entre otras.

Para efectos de esta memoria, cuando se utilice el concepto “parentalidad” se estará aludiendo a la noción de parentalidad positiva de Rodrigo, Máiquez, y Martín. Además, los conceptos “capacidad” y “habilidad” se utilizarán como parte de las competencias, pero no se harán distinciones particulares entre ambos.

5.1.3.3. Las competencias parentales en psicoterapia infantil

Acotando aún más la exploración respecto a este término y sus nociones, se hace necesario trabajarlo en el espacio de la psicoterapia, lugar dónde se considera a los padres una variable innegable a considerar para lograr la salud del niño. Las intervenciones con los padres se encuentran entre los principales métodos utilizados en el tratamiento psicológico de niños, siendo una de ellas la modificación de comportamientos parentales a través de la entrega de consejos, persuasión, asesoramiento, psicoterapia, entre otros (Bijou, 1954). Dicha intervención resuena con la psicoeducación de competencias parentales.

Si bien frente a este tema la literatura hace escasa referencia al término competencias parentales explícitamente en la psicoterapia, sí se pueden realizar ciertas suposiciones sobre su relación a partir del uso de conceptos familiares a los presentados en este trabajo.

Musalem (2012), como parte del “Manual de psicopatología infantil y de la adolescencia”, hace referencia a la psicoeducación de funciones parentales como parte del trabajo con pacientes que presentan sintomatología dentro de la línea psicopatológica. Para el autor, las funciones parentales son: “[...] una serie de dimensiones de la parentalidad necesarias para la estructuración y desarrollo de áreas de la personalidad de los hijos y su adecuado ejercicio” (p.670), lo que resulta similar a la noción Winnicottiana (consultar punto 5.1.3.2).

En este caso, las funciones parentales son: de vinculación, protección, promoción de la identidad, regulación emocional, autoridad, y promoción de la autonomía. Ejercer estas funciones implica integrar una complejidad dinámica de necesidades, tensiones, deseos, recursos y objetivos tanto en los padres como en los hijos, por lo que deberá adaptarse a situaciones y contextos específicos, los recursos de los hijos, las presiones situacionales que esté viviendo, y la realidad de los padres. Para lograr llevarlas a cabo se requiere realizar distintas tareas, asociadas a competencias parentales (Musalem, 2012). En la tabla 5.1.5-1 se presentan las competencias parentales por Musalem (2012) junto con una síntesis de las instrucciones concretas que plantea.

Estas recomendaciones o guías que se da a los padres pueden seguir a una evaluación de la competencia parental y la detección de aquellas que están más débiles. En el caso de particular de los psicólogos en Chile, una de las herramientas utilizadas es la Escala de Parentalidad Positiva [E2P] de Gómez y Muñoz (2015), cuestionario auto-administrado que, a diferencia de los marcos teóricos de otros cuestionarios, se basa en teorías cuya conexión se ve reflejada en el enfoque de la parentalidad positiva de Rodrigo, Máiquez, y Martín, incorporado en el cuerpo de esta memoria. Dichas teorías son la ecosistémica del desarrollo humano⁴, del apego⁵, y de la resiliencia humana⁶.

Esta escala se organiza para cubrir cuatro áreas de competencia parental, las cuales a su vez engloban una serie de componentes que refieren a la capacidad que los padres deben desarrollar para la competencia. Las cuatro áreas de competencia parental son:

Competencias vinculares: dirigidas a promover un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional en los niños (Véase anexo 9-1).

Competencias formativas: dirigidas a favorecer el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños (Véase anexo 9-2).

⁴ La Teoría ecosistémica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) postula que el individuo se desarrolla según la interacción que tenga con los distintos sistemas que le rodean. La familia es el sistema más inmediato y está en constante interacción con otros sistemas que son los contextos que le rodean.

⁵ La Teoría del Apego de Bowlby (1986) aborda la tendencia de las personas a desarrollar lazos afectivos significativos y proximidad con otras personas. Esta tendencia se va traduciendo en las conductas que desarrollan los niños para conseguir proximidad con sus figuras de apego en momentos de dificultad, miedo o ansiedad, para su autoconservación y supervivencia.

⁶ La Teoría de la resiliencia humana posiciona la resiliencia como un engranaje relacional y eco-sistémico que permite encontrar oportunidad donde podría darse el estancamiento o deterioro (Gómez y Kotliarenco, 2010).

TABLA 5.1.5-1 COMPETENCIAS PARENTALES Y CÓMO LLEVARLAS A CABO

Competencia parental	¿Qué hacer?
Escucha empática	Tratar de entender al niño aproximándose lo más posible a su experiencia a partir de preguntas a este, repetición de lo que quiere decir, y confirmación de las conclusiones.
Regulación emocional	Mantenerse neutro y centrado al dar instrucciones o evitar quedarse pegado en emociones negativas, calibrando y controlando el estado anímico propio para discriminar lo central de lo accesorio en el peso que se le da a las cosas y evitar proyectar emociones a través del reproche.
Mecanismos de inducción de comportamientos	Generar colectividad con temas comunes y responsabilidades individuales, y dónde se pida a los hijos que propongan soluciones a los problemas.
Intercambio y comunicación de emociones	Desarrollar comunicación empática, viendo los contenidos que puede haber detrás de una emoción negativa, validando las emociones y favoreciendo la respuesta emocional del otro. Comunicar las emociones desde la posición y preocuparse de cómo el otro las recibe.
Contacto afectivo	Darse tiempo para entrar en contacto con el otro. Expresar afecto mediante la acogida de expresiones de enfado, del contacto físico y mensajes que transmitan sentimientos amorosos y de aceptación, sin el temor de no poder cumplir las expectativas y demandas emocionales del otro
Mensajes inductores de seguridad	Desarrollar una imagen competente del hijo centrándose en las capacidades de él, dándole tiempo y espacio para que responda, y otorgándole reconocimiento cuando cumple con lo que tiene significado para él
Identificar mensajes insegurizantes	Evaluar los resultados y la funcionalidad que tiene para el hijo lo que se hace y dice, o cómo se hacen y dicen las cosas
Independizarse de mandatos internalizados que restringen opciones de cambio	Hacerse consciente y responsable de las situaciones vitales que han determinado un programa internalizado de pautas de comportamiento y percepción de la realidad, permitiéndose generar cambios en ello.
Capacidad de dar reconocimiento y asimilar lo positivo, vivir desde lo positivo	Darse cuenta del desaliento, y ser conscientes de la tensión entre lo ideal y lo real de las expectativas, centrándose en los avances más que en el resultado y recordando el punto de partida y el progreso del proceso.
Mecanismos de negociación y toma de decisiones	Ejercer un rol mediador que busque que el niño se responsabilice y que asuma su parte en la generación de la situación conflictiva, entendiendo a la vez las motivaciones o tensiones que vive el otro, que se expresan en sus actitudes.

(Musalem, 2012)

Competencias protectoras: dirigidas a cuidar y proteger adecuadamente a los niños, resguardando sus necesidades de desarrollo humano, garantizando sus derechos y favoreciendo su integridad física, emocional y sexual (Véase anexo 9-3).

Competencias reflexivas: permiten pensar acerca de las influencias y trayectorias de la propia parentalidad, monitorear las prácticas parentales actuales y evaluar el curso del desarrollo del hijo para retroalimentar otras áreas de competencia parental (Véase anexo 9-4).

A partir de estas áreas es que se generó el cuestionario de la E2P, compuesto por 54 afirmaciones que el adulto responsable debe identificar con una de 4 opciones: Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre. El psicólogo asigna puntaje a las respuestas y según el puntaje total obtenido ubica a la persona en alguno de estos rangos: Zona de Riesgo, Zona de Monitoreo y Zona Óptima (Gómez y Muñoz, 2015).

Entonces, teniendo en consideración que ninguna persona es absolutamente competente y que todos tendrán fortalezas y debilidades, a través del cuestionario se podría estudiar el perfil de parentalidad particular del evaluado (a partir de los resultados generales de cada área o incluso estudiando los ítems específicos del cuestionario) para la devolución y la posible intervención posterior que realice el profesional (Gómez y Muñoz, 2015). Por ejemplo, como explican los autores, en algunos casos los ítems específicos se usarán para ofrecer consejos muy concretos a las familias o para elaborar materiales psicoeducativos, o en otros se usarán para preparar una estructura de conversación de la historia de parentalidad o de vida de los miembros del sistema familiar, acompañando un proceso gradual de cambio.

Similar a esto último sobre las diferencias en la intervención a realizar con los padres, cabe mencionar la postura de dos psicólogos respecto a su forma de trabajo y sus preferencias por realizar una labor más allá del simple consejo. Violet Oaklander (1992) menciona:

Parte de mi trabajo con los padres se convierte en un simple enseñar y guiar. Muchos piden pautas y consejos específicos para trabajar con sus hijos, y me complace dar sugerencias para aliviar la tensión familiar. Sin embargo, creo que los resultados más duraderos ocurren cuando a los padres se les da la oportunidad de percatarse de y trabajar sus actuales actitudes, reacciones e interacciones con sus hijos (p.307).

Así también, desde la línea de Alfred Adler, se plantea:

El terapeuta necesita no solo escuchar a los problemas de los padres, sino que también enseñarles las habilidades para resolver sus problemas. Trabajar en el espacio de vida de los padres ayuda a la familia a desarrollar soluciones a sus problemas. El terapeuta debe ir más allá del simple conocimiento. El conocimiento define el problema, pero no lo resuelve. El terapeuta debiera estar deseoso y dispuesto a ayudar a formular ideas pero no a juzgar, arbitrar, o entregar críticas. (Carlson, Watts y Maniacci, 2006, p.257).

Cabe mencionar que ninguno de estos autores refiere explícitamente a alguna de las competencias planteadas aquí. En el caso de Oaklander, ella brinda consejos a los padres que podrían categorizarse como actividades concretas para mejorar algún ámbito de la relación padre-hijo y que por tanto podrían implicar una competencia parental.

En resumen, desde la bibliografía revisada se puede decir que en la psicoterapia infantil se trabajarían las competencias parentales si se estima que ciertas conductas en los padres debiesen ser modificadas como parte de la mejora del entorno del niño, o si ellos mismos solicitan dicha guía. Si bien hay diferencias en torno al nombre de las competencias, se puede decir que hay similitudes en cuanto al resultado genérico al que apuntan y en algunos casos hay similitudes en el contenido de las competencias puntuales. Al parecer, el trabajo de ellas puede realizarse en base al criterio del terapeuta o tras un primer momento de evaluación del estado de las competencias de los padres. Por otro lado, también parece ocurrir que hay terapeutas que no trabajan directamente las competencias parentales, pero que sí recomiendan actividades que apuntan a lograr cambios en las dinámicas familiares que resultan similares a los buscados en el trabajo explícito de las competencias.

5.1.4. Las competencias parentales y el desarrollo socioafectivo infantil

El ejercicio de las competencias parentales, y de la parentalidad positiva en general, ha sido comúnmente asociado al área socioafectiva del desarrollo de los niños y niñas, presentándose su relación en acuerdo con que: “La acción parental, es uno de los pilares que permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles” (Henaó y García, 2009, p.787). Desde la psicología evolutiva, por ejemplo, se ha planteado en una amplia gama de trabajos que un ambiente familiar adecuado es indispensable para el desarrollo y la socialización de los hijos (Oros, Vargas, y Krumm, 2014).

En cuanto a las competencias parentales en particular, se han realizado pocas investigaciones específicas a pesar de que es de esperar que los estilos y prácticas parentales influyan en la inteligencia emocional de los niños (Alegre, 2011). Gómez y Muñoz

(2015), por ejemplo, plantean que, de la serie de competencias parentales que nombran, las vinculares se manifiestan principalmente en prácticas de crianza socioemocionales.

Sin embargo, a pesar de la escasez de referencias a las competencias parentales, sí se ha encontrado relación entre las prácticas parentales con dimensiones específicas de la inteligencia emocional, como son el conocimiento, entendimiento y regulación emocional (Alegre, 2011). Por otro lado, si bien no se habla de inteligencia emocional, sí se ha indagado sobre la influencia parental en lo socioafectivo infantil, relacionando el ambiente familiar y las prácticas parentales particularmente con el autoestima (Barudy y Dantagnan, 2005; Vargas y Oros, 2011; Oros, et al. 2014), la regulación emocional (Grolnick y Farkas, 2002; Henao y García, 2009; Oros, et al. 2014; Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz, 2015), auto-regulación conductual (Grolnick y Farkas, 2002), la prosocialidad (Grolnick y Farkas, 2002; Henao y García, 2009; Oros, et al. 2014), la empatía (Henao y García, 2009; Ramírez-Lucas, et al. 2015), y en general una experiencia emocional positiva en los hijos. Además se hace referencia a distintas variables de la labor que ejercen los padres, dentro de las cuales destacan por su frecuencia los estilos parentales y el apego que establecen.

Como se vio en el apartado 5.1.3.1, el estilo parental democrático ha sido asociado con la competencia parental. Dicho estilo también se ha relacionado con el desarrollo afectivo de los niños, planteando que las conductas de los padres que influyen de forma positiva en esta área son aquellas que estimulan la expresión de las necesidades de sus hijos, promueven la responsabilidad, otorgan autonomía (Henao y García, 2009; Torío López, Peña Calvo e Inda Caro, 2008, en Capano y Ubach, 2013; Oros et al., 2014), entregan aceptación y afecto (Oros et al., 2014), y se comunican más con sus hijos (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004, en Capano y Ubach, 2013; Ramírez-Lucas, et al. 2015).

En cuanto al apego, la teoría en general refiere a que una de las funciones primordiales del apego es proporcionar seguridad emocional. En este marco, se han relacionado ciertas conductas del apego seguro con el bienestar emocional de los niños. Oros et al. (2014) tras investigar el tema concluyen que la disponibilidad de la madre es lo que más aporta valor explicativo a la alegría y la satisfacción de los hijos. Las madres disponibles, son aquellas que “son percibidas como responsivas, sensibles a las preocupaciones de los hijos, dispuestas y competentes para solventar sus necesidades” (Oros, et al., 2014, p.31). Además, estos padres tendrían claridad, capacidad de reparación, y baja dificultad para identificar y describir las emociones (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006).

En conjunto con estas dos perspectivas, se pueden describir ciertas actividades específicas que influyen en la emocionalidad de los niños: la sensibilidad hacia las necesidades básicas de los hijos, la aceptación incondicional de su individualidad, la expresión apropiada de ese afecto, así como el control y la supervisión consistentes (Oros et al., 2014).

En conclusión, si bien en la bibliografía consultada se encontró poca alusión al concepto de competencias parentales, sí se pudo encontrar una serie de conductas y actitudes de los padres que, de ser realizadas, tendrían un impacto positivo en el desarrollo afectivo de los niños, acercando a los padres al ejercicio de una parentalidad positiva.

5.1.5. Dificultades para la psicoeducación de las competencias parentales en psicoterapia

Para finalizar la caracterización de la psicoeducación de competencias parentales para el desarrollo socioafectivo del niño en psicoterapia infantil, se indagará la posible presencia de dificultades para el psicoterapeuta y el paciente en el contexto psicoterapéutico.

Como ya se ha visto, en la literatura no es común la temática de psicoeducación de competencias parentales en psicoterapia de manera explícita, por lo que las dificultades que pueda haber en la misma son igualmente escasas. Sin embargo, una posible dificultad podría ser lo que se extrae de las citas de Oaklander (1992) y Carlson et al. (2006) en el apartado 5.1.3.3: para el psicoterapeuta, el simple enseñar conocimientos puede ser insuficiente.

Halpern (1963), se une a esta visión, explicando que muchas veces los psicólogos optan por derivar a psicoterapia a los padres como una forma más intensiva de ayudarles, al estimar que asesorías no serán suficientes para que éstos puedan lidiar mejor con los problemas que tienen. Igualmente, esto resulta en una solución para los mismos padres, ya que ellos también pueden necesitar más que solo consejos, pues estos les pueden dejar con la sensación de que saben qué están haciendo mal pero que no pueden hacer nada para resolverlo.

La opción de recomendar psicoterapia da la oportunidad a los padres de sentirse como las personas de principal preocupación del psicoterapeuta. Aquí, este último les verá como personas que están en una situación difícil, que han venido en busca de ayuda y que no son un mero apéndice de la terapia del niño, por lo que para ellos podría significar una

oportunidad para explorar sus sentimientos y experiencias con el objetivo de lograr una vida más feliz, lo que, nuevamente, tendrá importantes beneficios para el niño (Halpern, 1963).

Sin embargo esta es una opción a la que los padres muchas veces no pueden optar, y que puede llevar a que no continúen con el tratamiento. En la literatura, una de las razones por la que los padres no adhieren a las recomendaciones para el tratamiento (ya sea de psicoterapia, medicamentos, derivación a otros profesionales de la salud, o de terapias familiares y/o grupales) son las demandas de tiempo y recursos que estas les significan (Geffken, Keeley, Kellison, Storch, y Rodrigue, 2006). Otras razones son las creencias que tengan sobre la recomendación (incluyendo la credibilidad que le otorguen), el alcance que dicha intervención pueda tener sobre el funcionamiento del niño, la salud mental y las competencias del proveedor, además del sentido de autoeficacia que tengan los padres (Geffken, et al., 2006). Un padre que se perciba incapaz de participar en el tratamiento del hijo, no solo no será competente (Farkas-Klein, 2008), sino que probablemente evitará involucrarse más en el tratamiento para evitar la frustración de no lograr lo que se requiere de él (Geffken, et al., 2006; Anderson y Guthery, 2015).

5.2. La emoción y las competencias parentales

El presente punto continúa con la tarea de contextualizar y dar mayor información para responder la pregunta de esta investigación, pero ahora pone foco en el sujeto sobre el cual se desea intervenir: los padres. Como se menciona en la introducción, los padres se encontrarían en una situación emocional genérica (que atañe a todas las personas) y particular (relativa al ser individuos particulares y ser padres), lo que se transforma en un escenario específico a afrontar desde una posible intervención. Es por esto que, reconociendo que cada persona tiene vivencias diferentes y que la emocionalidad es algo personal, se revisarán las características generales de la emocionalidad adulta en la actualidad según la literatura, y la relación que se ha propuesto entre esto y las competencias parentales, haciendo foco en las dificultades que pudiese conllevar.

5.2.1. Las emociones de los adultos

La razón por la cual se hará referencia particularmente a las emociones de los adultos, sugiriendo que son diferentes a las de otras etapas del desarrollo, es que a medida que el

ser humano interactúa con su medio y va adquiriendo un amplio espectro de experiencias, las emociones van sufriendo ciertas acomodaciones.

A partir de la bibliografía revisada, se pueden identificar al menos tres grandes fenómenos atingentes al estado emocional de los adultos:

Primero, como se comienza este apartado, un fenómeno que ocurre es que, llegada la adultez, se ha producido una *modificación emocional* motivada por la experiencia personal. A medida que el ser humano se enfrenta a su entorno, las emociones entre las personas se van diferenciando pues dependen de las experiencias vividas de cada uno. Dichos cambios ocurren tanto por la interacción con el medio lejano, como por ejemplo por el impacto que tienen los tiempos modernos en las personas, bloqueando su intento evolutivo (Goleman, 2000); como por lo aprendido en la interacción con personas del entorno cercano, es decir, las emociones comienzan a regirse por las creencias que se han formulado a partir de lo que otros nos han enseñado o mostrado (Mayer y Salovey, 1997; Ruvalcalba, 2012; Greenberg, 2000; 2015b). Por ejemplo, los niños toman cierta postura ante sus emociones a partir de las reacciones que sus familiares tienen respecto sus propias emociones (Greenberg, 2015b), por lo que una emoción bloqueada en la familia, puede también serlo por el niño.

Otro fenómeno que ocurre es que a nivel de sociedad se ha dado un notable *privilegio a la razón*, llevando a que muchas personas posterguen sus emociones en pos de dar más espacio a lo racional. Bajo la impresión de que es lo que requiere el medio con el cual interactúan (Damasio, 1996; Goleman, 2000; Greenberg, 2000; 2015b), las personas controlan sus emociones para así evitar ser catalogados como demasiado emocionales y por tanto poco aptos para el ritmo y las necesidades de la sociedad (Greenberg, 2000). Dicha creencia corresponde con que, desde el principio de la historia intelectual de occidente, la pasión y la razón han sido consideradas como opuestas, y se ha dado prioridad a la segunda destacándola como elemento central de lo que es humano (Maturana, 2007). Así, ocurre que el sí mismo se divide: el individuo puede experimentar sensación de descontrol ante los impulsos emocionales (Greenberg, 2000), y/o presentar incoherencias entre lo que siente y lo que expresa (Bloch, 2009). De hecho, es común que haya personas que abstraen sus emociones como si no fueran parte de su propia experiencia:

Es curioso observar que la gente cuando se refiere a un estado emocional, generalmente habla como en abstracto, en forma impersonal, con cierta vaguedad,

como si lo que están describiendo le ocurriera a otra persona [...por ejemplo] 'este señor provoca rechazo a la gente' (Bloch, 2012, p.46).

Esto pareciera ser un intento por apartar la emoción del propio cuerpo, como si ésta no existiera, llevando a que hoy se viva casi exclusivamente en lo que se llama un "espacio mental" (Bloch, 2012), lo cual resulta contraproducente puesto que significa desapercibir y descuidar la sabiduría que otorga lo emocional (Greenberg, 2000; Bloch, 2012). Maturana (2007) dice:

[...] al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional (p.15).

Dicho panorama nos resta de información relevante para enfrentar las condiciones de la sociedad actual: "El desarrollo emocional, hoy en día, tiene un valor incalculable para hacer frente a una sociedad avasallante, convulsionada y competitiva, generadora muchas veces de la pérdida de salud y principios valóricos universales" (Mulsow, 2008, p.61). No se debe olvidar que "solo si una persona atiende sus sentimientos podrá aprender algo de ellos" (Mayer y Salovey, 2007).

Dicha restricción de lo emocional por medio de la razón se ve potenciada por la continua catalogación de ciertas emociones como negativas. La distinción entre emociones negativas y positivas, y el llamado a evitar las primeras y potenciar las segundas puede aportar aún más al sobre control de las emociones, y por tanto a las sensaciones de descontrol y la falta de herramientas para enfrentar problemas. Actualmente se está abriendo paso a la postura de no dar este tipo de valoración a las emociones, aceptando el valor evolutivo de cada una, como se puede ver en Goleman (2000) y Bloch (2012).

Todo esto pudiese llevar a que actualmente las personas no puedan expresar sus emociones, o no sepan reconocerlas, identificarlas en el cuerpo, ni nombrarlas y por tanto tampoco comunicarlas (Bloch, 2009; 2012). Además, ocurren dificultades para el reconocimiento del lenguaje no verbal de los otros, lo que lleva a desvirtuar o no entender lo que le pasa incluso a las personas que son más cercanas (Bloch, 2009).

Estos dos fenómenos tienen que ver con la filosofía que las personas tienen sobre las emociones, es decir, lo que se piensa y siente sobre las propias y ajenas, lo que lleva a un acto de decidir (a nivel consciente o inconsciente) qué hacer respecto al mundo emocional. Gottman, Katz, y Hooven (1997), acuñaron el término meta-emoción para referirse a esta

emoción sobre la emoción, los sentimientos que genera cada emoción. Tras su investigación en torno a este tema, concluyen entre otras cosas, que la meta-emoción de los padres influirá en la educación emocional que lleven a cabo con sus hijos.

Un último fenómeno, que puede incluir o no los fenómenos ya mencionados, son los *estados emocionales desadaptativos*. Estos refieren a emociones que persisten de forma completamente ajena a las circunstancias vitales objetivas y que se deberían a problemas para la regulación emocional (Hervás, 2011). Para las personas, este tipo de emociones son más difíciles de manejar y traen consigo reacciones y sensaciones que implican malestar para la persona y quienes le rodean, de ahí su carácter desadaptativo. Este tipo de descontrol emocional se puede volver frecuente e incluso más intenso, que es el que se puede ver en numerosos trastornos psicopatológicos (Hervás, 2011), como por ejemplo la depresión.

Si bien se podrían plantear hipótesis sobre relaciones causales entre estos 3 fenómenos, se les dejará planteados como separados para mantener su carácter más genérico. De todos modos, se puede resumir lo señalado precedentemente en que hoy en día se puede encontrar adultos que presenten alguna o todas las siguientes características: bloqueo y represión de las emociones propias, exclusividad a lo racional como creencia, incapacidad para expresar alguna(s) emoción(es), mala comunicación emocional, baja identificación y reconocimiento emocional, o estados emocionales tónicos.

Para la pregunta que se plantea esta memoria, esto significa que padres en esta línea podrían ser malos modelos emocionales para los niños al mostrar emociones desadaptativas o reacciones negativas hacia ciertas emociones, no estar capacitados para educar las emociones por sus dificultades para el propio trabajo emocional (Mayer y Salovey, 1997) y el hecho de que ellos tampoco recibieron la educación pertinente en su momento (Greenberg, 2000), o podrían no querer educar las emociones por el privilegio dado a la razón (Greenberg, 2015b).

Sin embargo, se debe destacar que hay personas que se hallan más sintonizadas con su mente emocional y que son más proclives a escuchar sus mensajes. Pueden tener facilidad para conectarse y percibir lo relacionado con lo emocional, y/o también pueden tener una visión y valoración distinta de las emociones, dándoles a todas el espacio para habitar el cuerpo (Goleman, 2000).

5.2.2. Efectos del estado emocional en las competencias parentales

Dado el contexto emocional descrito en el apartado anterior, y siendo los padres tan proclives a caer en esas problemáticas como cualquier ser humano, cabe preguntarse por los efectos que éste tendría en las competencias parentales. Los efectos de las emociones de los padres en las de los hijos han sido abordados en la literatura. Por ejemplo, se ha ligado el buen ajuste emocional con el estilo de crianza democrático (Capano y Ubach, 2013), entre otras conexiones realizadas (Céspedes, 2008; Nolte, 2013); y de todo lo descrito se puede deducir que problemas en la emocionalidad de los padres podrían tener consecuencias negativas en lo que ellos requieren para asegurar el adecuado desarrollo emocional de los niños, incluyendo por tanto consecuencias en las competencias parentales. Sabiendo que no se pueden determinar causalidades (Nolte, 2013), a continuación se presentan, tal como aparecen en la literatura, los fenómenos emocionales que más comúnmente se han relacionado con esta temática:

Estrés

El estrés, que es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1991), puede darse en los padres motivado por eventos importantes como cambios grandes en la vida o circunstancias significativamente problemáticas o por eventos que resultan menos llamativos pues son parte del diario vivir: estresores diarios. Estos últimos son, en el caso de los padres, todos los comportamientos de los niños y las tareas diarias de la parentalidad que les confunden, irritan o frustran, como por ejemplo los reclamos de los niños, las interrupciones, el desorden, la dificultad para tener privacidad, no saber cómo lidiar con cierta situación relativa al hijo, o tener que realizar trámites extra por él (Crnic y Low, 2002). Estos estresores, al acumularse, dificultarían la parentalidad, la relación padre e hijo, y finalmente el funcionamiento psicológico o socioemocional del niño.

Respecto a la parentalidad y las competencias parentales, el estrés perjudicaría la satisfacción de los padres con la paternidad, generaría ánimo negativo en ellos y otros índices generales de baja satisfacción con la vida (Crnic y Low, 2002), poca tolerancia a la frustración, y uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el castigo (Vera, Grubits y Rodríguez, 2007). También, cuando conjugado con el estrés laboral, puede llevar a una baja paciencia y sensibilidad hacia los miembros de la familia (Crnic y Low, 2002).

Además, el estrés se ha relacionado con algún nivel de depresión que, como se verá, tiene sus propias consecuencias sobre la parentalidad.

Depresión

La tristeza tónica o prolongada en alguno de los padres lleva a que realicen ciertas actividades para la crianza que pudiesen catalogarse como contrarias a las de las competencias parentales. Zahn-Waxler, Duggal, y Gruber (2002) resumen el trabajo de diversos investigadores para contribuir a una comprensión lo más completa posible de las consecuencias de esta patología en los padres para las emociones de los niños. Entre lo que describen, destaca que existe una tendencia a que las madres sean las que más sufren depresión (en especial post parto). Para sus competencias parentales, significa que pueden ser más proclives al uso de disciplinas y prácticas de control negativas reflejadas en estilos de parentalidad duros, hostiles y coercitivos a veces alternados con control bajo y permisivo, e inducción de ansiedad y culpa en los hijos. Además, tienden a hacer más atribuciones negativas sobre sus hijos así como también otras declaraciones críticas y desalentadoras (Zahn-Waxler, Duggal, y Gruber, 2002; Leinonen, Solantaus, y Punamäki, 2003).

Ansiedad

Este estado de agitación e inquietud desagradable caracterizado por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o de peligro inminente (Sierra, Ortega, Zubeidat, 2003), al ser uno de los trastornos más prevalentes en adultos, es de los que se asume tiene un alto impacto negativo en la parentalidad (Zahn-Waxler, Duggal, y Gruber, 2002). También predomina en mujeres y, en lo relativo a las competencias parentales, se relacionaría con una tendencia a exagerar y criticar más que las personas no ansiosas, a baja calidez maternal y bajo positivismo (Zahn-Waxler, Duggal, y Gruber, 2002). Además, se han identificado asociaciones entre rasgos ansiosos (no necesariamente patológicos) y juego exploratorio infantil restringido, así como indiferencia e intrusión maternal (Zahn-Waxler, Duggal, y Gruber, 2002).

Emociones negativas o inhibidas

Al abordar el efecto de las emociones en la parentalidad y en las emociones de los niños, se repite su relación con la teoría del apego, la cual refiere ampliamente a la relación padre e hijo y sus efectos en ambos. Puntualmente, se abordan las emociones - y su método de regulación - presentes en cada estilo de apego y las consecuencias de éstas para el enfrentamiento de conflictos. Garrido-Rojas (2006) hace una sistematización de las

investigaciones abocadas a esta temática, y resume que los estilos inseguros de apego presentan ciertos problemas en cuanto a emocionalidad. En el estilo evitativo se tiende a utilizar estrategias de inhibición emocional, distanciamiento de lo emocional y afectivo, exclusión de recuerdos y pensamientos dolorosos, inhibición de búsqueda de proximidad, y supresión de emociones negativas. Aquí predominarán las emociones de ansiedad, miedo, rabia, hostilidad y desconfianza. En el estilo ambivalente, por otro lado, se utilizan estrategias de búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego, hipervigilancia, rumiación, sobre-activación general del organismo, inhibición emocional, atención directa al estrés, y acceso a recuerdos emocionales negativos. Este estilo tendría los más altos niveles de afecto negativo, destacando la preocupación, rabia, miedo, estrés y ansiedad (Garrido-Rojas, 2006). De esto se puede desprender que la inhibición de las emociones (y el no reconocerlas) y el tránsito frecuente por emociones negativas, estarían relacionados con estilos inseguros de apego en las personas, pudiendo llevar a que en la parentalidad fomenten el que no surja un estilo de apego seguro. Además, cabe recalcar que el estilo de apego que tenga el padre afectará sus emociones, y por tanto, según las características de dicha emocionalidad, podrá traer las otras consecuencias que se ha visto en este apartado sobre su parentalidad, competencias parentales, y el afecto de sus hijos.

Para finalizar este apartado, cabe mencionar que las dificultades de salud mental general en los adultos también han sido estudiadas en este contexto. Los padres deben manejar sus propias manifestaciones y consecuencias emocionales además del estrés típico de ser padres, lo que les significará problemas para otorgar un ambiente seguro físico y emocional a sus hijos, para entender las necesidades de ellos de una manera auto-reflexiva, y para guiarlos en cuanto a cómo ser en el mundo (Nolte, 2013). Sin embargo, el impacto que esto tenga en el niño no es atribuible al diagnóstico, si no que al contexto psico-social del mismo (Nolte, 2013). Lo mismo se podría plantear sobre cualquiera de los fenómenos aquí vistos, además de que los estudios sobre estos temas por lo general no pueden establecer medidas de validez y confiabilidad iguales, por lo que la comparación entre los niveles de influencia debiese llevarse a cabo con cautela (Zahn-Waxler, Duggal y Gruber, 2002).

5.3. Competencias emocionales y competencias parentales

Durante mucho tiempo se abordaron las competencias como aquellos recursos necesarios para que las personas logren rendir bien en su trabajo, es decir, que cumplieran sus objetivos y pudieran responder efectivamente a las dificultades (Bisquerra y Pérez, 2007).

Luego su aplicación se expandió, trascendiendo su dimensión funcionalista para ser entendidas como aquello que todas las personas requieren para saber vivir, pensamiento que llevó a educarlas para dicho objetivo:

[...][el debate sobre el concepto de competencia ha pasado a ser considerado] un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido (Alberici y Serreri, 2005, p. 26, cit. en Bisquerra y Pérez, 2007).

En extensión, los padres no solo necesitarían competencias para cumplir los objetivos de la crianza, sino que como el resto de las personas, requerirán de competencias para sus vidas en general. Este tipo de competencias son conocidas como socio-personales (Bisquerra y Pérez, 2007) y, como se verá en este apartado, se relacionan con los fenómenos del punto 5.2. Dentro de dichas competencias, es comprensible visualizar las competencias emocionales.

5.3.1. El concepto “competencias emocionales”

Este término ha pasado por diferentes nomenclaturas concordantes con el recorrido histórico que ha tenido la valoración de las emociones como signo de inteligencia. Como se verá más adelante, este concepto guarda relación con la noción de inteligencia emocional y por tanto ha sido planteado de distintas formas según las teorías formuladas al respecto. Según el material bibliográfico revisado, se observa que últimamente el concepto se menciona junto con el de inteligencia emocional, sin que esto signifique que son sinónimos; y que hay algunas diferencias en cuanto a su nombre: es utilizado como sinónimo del término “competencias socio-personales”, o como parte del mismo (Bisquerra y Pérez, 2007).

Bisquerra y Pérez (2007) plantean, en términos generales, que la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Además los autores realizan una revisión de algunas de sus definiciones, para finalmente entregar la siguiente: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.69). Desde aquí, una persona competente emocionalmente

tendría una mejor adaptación al contexto y afrontamiento a las circunstancias de la vida, con mayores probabilidades de éxito. Entonces, como plantea Saarni (1999), la persona logra ser autosuficiente.

En vista de que Bisquerra es un autor que ha profundizado en la temática (ver Bisquerra, 2000; 2002) y que en su trabajo con Pérez destaca la sistematización de este concepto incluyendo a los autores más relevantes en el área, es que la presente memoria se guiará por sus postulados para responder la pregunta de investigación. El autor separa las competencias emocionales en cinco bloques, los cuales se resumen en la tabla 5.3.1-1.

TABLA 5.3.1-1 COMPETENCIAS EMOCIONALES POR BLOQUE

Bloques	Competencias emocionales
Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de conciencia de las propias emociones - Dar nombre a las emociones - Comprensión de las emociones de los demás
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento - Expresión emocional - Regulación emocional - Habilidades de afrontamiento - Competencia para autogenerar emociones positivas.
Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Automotivación - Actitud positiva - Responsabilidad - Auto-eficacia emocional - Análisis crítico de normas sociales - Resiliencia
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar las habilidades sociales básicas - Respeto por los demás - Practicar la comunicación receptiva - Practicar la comunicación expresiva - Compartir emociones - Comportamiento pro-social y cooperación - Asertividad - Prevención y solución de conflictos - Capacidad de gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> - Fijar objetivos adaptativos - Toma de decisiones - Buscar ayuda y recursos - Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida - Bienestar subjetivo - Fluir

(Bisquerra y Pérez, 2007).

En base a la bibliografía revisada, se puede decir que el desarrollo de estas competencias significaría no solo que la persona es competente emocionalmente, sino que es inteligente a nivel emocional. Durante muchos años se ha discutido la inclusión del manejo emocional como un tipo de inteligencia más, comenzando por Gardner (1994), quien plantea la presencia de una inteligencia personal que incluye el saber inter e intrapersonal, y pasando por otros autores que pueden ser consultados en la sistematización de Bisquerra y Pérez (2007), hasta llegar Goleman (2000) y Salovey y Mayer (1990, 1997), quienes hablan de la inteligencia emocional. Mayer y Salovey (1997) dirán a este respecto que la relación entre competencia emocional e inteligencia emocional resulta conveniente pues permite que las personas busquen con las primeras alcanzar un objetivo más flexible, el ser inteligente emocionalmente, en lugar de buscar alcanzar metas demasiado concretas, como puede ocurrir con las competencias emocionales por sí solas (como por ejemplo, comportarse “bien”).

Si bien la presente investigación no se centra en dicha noción, al ser tan frecuentemente referida en relación a las competencias emocionales y al parecer englobarlas, es que se hará una revisión superficial de sus contenidos y así evitar obviar información en las conclusiones.

Desde Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional es: “[...] la habilidad para percibir emociones, acceder y generar emociones para asistir el pensamiento, entender emociones y el conocimiento emocional, y regular reflexivamente las emociones para así promover el crecimiento emocional e intelectual” (p.5). Para ellos, este concepto podría sustituir el de inteligencia social (noción discutida tras el planteamiento de las inteligencias múltiples) pues incluye lo necesario para guiar la conducta de una manera más prosocial, pero es más evidentemente distinguible de la inteligencia verbal y de desempeño espacial (tema que traía problemas para la validación de la inteligencia social) (Mayer y Salovey, 1997). También, podría ser parte de la inteligencia personal de Gardner ya que ésta se parece a la inteligencia social e incluye aspectos similares a la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990).

Esta definición tiene la peculiaridad de incluir la instancia de pensar en las emociones, acercándose así a la idea de una *inteligencia* emocional y alejándose de la simple relación entre lo cognitivo y lo emocional, o de atributos y talentos (Mayer y Salovey, 1997).

Esta inteligencia se divide en cuatro ramas, cada una de las cuales tiene distintas habilidades emocionales a la base. Una persona inteligente emocionalmente debiera

progresar rápidamente en el desarrollo de las distintas habilidades y manejar más de ellas (Mayer y Salovey, 1997). Dichas ramas son: *Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual, Entender y analizar emociones - aplicar el conocimiento emocional, Facilitación emocional del pensamiento, y Percepción, apreciación y expresión de la emoción*; y se pueden apreciar junto con sus habilidades emocionales a la base en el anexo 9-5.

En contraste con las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), estas habilidades incluyen la identificación emocional, sentimientos complejos y un fuerte carácter reflexivo sobre las emociones, lo que implica pensar sobre lo que ocurre con ellas y utilizar dicha reflexión para el pronóstico, el posicionamiento y la significación emocional. Finalmente, estas habilidades son emocionalmente inteligentes pues requieren el procesamiento de información emocional proveniente del interior del organismo y pues son necesarias para un adecuado funcionamiento social (Mayer y Salovey, 1997).

Este carácter más reflexivo sobre las emociones, si bien no es referido como competencia emocional, y por tanto no debiera ser incluido para dar respuesta a la pregunta de esta memoria, será tomado en consideración pues parece un elemento clave para la inteligencia emocional y por tanto para posibles reflexiones.

5.3.2. Cada competencia emocional.

Para saber cómo ser competente emocionalmente, es necesario saber con más detalle qué requiere cada competencia. El presente apartado busca generar una operacionalización del contenido de cada competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007) que sirva para el análisis a realizar en esta memoria. Con la intención de facilitar la comprensión de este apartado, se presentará el resultado de un análisis y proceso de selección realizado para cada bloque de competencias emocionales, es decir, la operacionalización de las competencias emocionales y las capacidades o actitudes que cada una implica a partir del trabajo de Bisquerra y Pérez (2007); omitiendo así la exposición de ciertos detalles de dichos bloques. Aquella información puede ser consultada en la sección de anexos.

Conciencia emocional

Refiere a la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra y Pérez, 2007). Para esto se requiere:

Tomar conciencia de las propias emociones, es decir:

- Percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos; considerando que puede haber emociones múltiples.
- Reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

Dar nombre a las emociones, pudiendo:

- Utilizar un vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

Comprender las emociones de los demás, a través de:

- Percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás.
- Implicarse empáticamente en las vivencias emocionales de otros.
- Servirse de claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal).

Regulación emocional

Alude al manejo apropiado de las emociones (Bisquerra y Pérez, 2007) a través de la:

Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, es decir:

- Comprender que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción, ambos pudiendo ser regulados por la cognición.

Expresión emocional, que implica

- Comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.
- Comprender el impacto de la propia expresión emocional en otros y la facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás (lo que requiere mayor madurez).

Regulación emocional, que incluye

- Regular la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo)
- Tolerar la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión)

- Perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades
- Diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior.

Competencia para autogenerar emociones positivas, logrando

- Experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida.
- Auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

Este bloque también incluye las habilidades de afrontamiento, competencia que explicita el uso de autorregulación. Es por esto que para esta memoria se estima que el ser competente en la regulación emocional sería una herramienta para estas habilidades.

Autonomía emocional

Hace referencia al conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal (Bisquerra y Pérez, 2007). Dichas características y elementos son:

Autoestima, que implica:

- Tener una imagen positiva de sí mismo
- Estar satisfecho de sí mismo
- Mantener buenas relaciones consigo mismo

Automotivación, que es la capacidad de

- Auto-motivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social profesional, de tiempo libre, etc.

Actitud positiva ante la vida mediante:

- Un sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad
- Sentirse optimista y empoderado al afrontar los retos diarios
- Una intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

Responsabilidad, que incluye

- Implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos

- Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones, incluso ante aquellas relativas a actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

Auto-eficacia emocional, que implica

- Percibirse a sí mismo con capacidad para sentirse como se desea.
- Vivir de acuerdo con la propia “teoría personal sobre las emociones”

Análisis crítico de las normas sociales, que significa poder

- Evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios masivos de comunicación, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

Este grupo de competencias emocionales, a diferencia de las anteriores, tiene la particularidad de que no alude a las emociones ni a su manejo, dando la impresión de que se trata de competencias más avanzadas que podrían darse a partir de otras competencias emocionales. Para efectos de esta memoria éstas serán consideradas competencias emocionales por sí solas, pero también se mantendrá abierta la posibilidad a analizarlas e incluirlas como producto de otras competencias emocionales.

Competencia social

Refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas (Bisquerra y Pérez, 2007). Este bloque de competencias en particular fue agregado por los autores tras una sistematización de otros autores que sumaban a las competencias emocionales las competencias relacionadas con el eje social (por ejemplo, autores que trabajan competencias socio-emocionales). Sin embargo, no son planteadas como lo mismo, si no como relacionadas:

Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007, p.69).

Es por esto que las competencias incluidas aquí no son estrictamente competencias emocionales, pero podrían estar implicadas de alguna forma. Como se puede observar en el Anexo 9-9, para ser competente socialmente se requeriría *dominar las habilidades*

sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad de gestionar situaciones emocionales. De éstas, sólo algunas incluyen explícitamente un componente emocional y podrían tratarse por tanto de competencias emocionales para la socialización. Dichas competencias son:

Practicar comunicación expresiva, que implica

- Iniciar y mantener conversaciones
- Expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad (en comunicación verbal y no verbal)
- Demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

Compartir emociones, en vista de que

- La estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría de la relación.

Asertividad, es decir, mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad, lo que implica

- Defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos
- Decir “no” claramente y mantenerlo
- Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado.
- Demorar actuar o tomar decisiones en circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.

Capacidad de gestionar situaciones emocionales, que incluye

- Reconocer situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación

En el resto de las competencias no queda claro el componente emocional, por lo que es determinación de la presente memoria tenerlas presente como competencias sociales, manteniendo la posibilidad de analizarlas e incluirlas como producto o facilitadas por otras competencias emocionales.

Competencias para la vida y el bienestar

Aluden a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las que nos topamos (Bisquerra y Pérez, 2007). Al igual que el bloque anterior, este grupo de competencias fue incluido tras la sistematización de las competencias socio-emocionales, y tampoco son igualadas a las competencias emocionales. Al respecto, Bisquerra y Pérez (2007) plantean:

Entendemos que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, [...] potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito (Bisquerra y Pérez, 2007, p.69).

Entonces, las competencias incluidas en este bloque serían favorecidas por el desarrollo de otras competencias emocionales. Las actitudes y capacidades que se incluyen aquí, a saber: *fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, y ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, bienestar subjetivo, y fluir*, no serían directamente competencias emocionales, si no que se podrían interpretar como consecuencias de un buen manejo emocional. De hecho, al revisar el detalle de cada una de las competencias mencionadas (ver Anexo 9-10.), se observa que ninguna expresa directamente el trabajo emocional implicado, por lo que para efectos de esta investigación no se considerarán como competencia emocional, pero se mantendrá abierta la posibilidad de considerarlas como una consecuencia de la competencia emocional.

5.3.3. Las competencias emocionales asociadas a competencias parentales.

Como se menciona en la introducción y desarrollo de esta memoria, la preocupación por el estado emocional de los padres dada su influencia en la relación con los niños y por tanto el desarrollo de estos últimos, ocupa cada vez más espacios. Es por esto que se han realizado teorizaciones e investigaciones que ligan la competencia emocional con las competencias parentales. El presente apartado expone las conclusiones a las que se ha llegado y que guardan relación con las competencias emocionales expuestas en el apartado anterior.

Entre la bibliografía que liga la emoción con la paternidad, predominan autores que destacan la importancia de las emociones en la parentalidad por su fuerte presencia e

influencia tanto en las actitudes, disposiciones, pensamientos y comportamientos de los padres en la relación con sus hijos. Dicho señalamiento frecuentemente utiliza como referente el trabajo de Dix (1991), dónde el autor presenta como eje central que: “La crianza es una experiencia emocional” (p.3), y desde ahí explora formas de entender los procesos, modelos de activación, efectos (tanto en los hijos como en sí mismos), contenidos, objetivos, y mecanismos de regulación del ámbito emocional de los padres en la crianza.

Al tratar este tema, la bibliografía revisada explora los efectos de un buen y mal manejo emocional en la relación de padres e hijos, sin hacer alusión directa al término “competencias emocionales”. Sin embargo, sí es posible encontrar en algunos autores el trabajo directo o indirecto con competencias puntuales abordadas en esta memoria. Particularmente, destaca la mención a la regulación emocional y la conciencia emocional de los padres.

De forma indirecta, se habla de la *regulación emocional* como parte del concepto “auto-regulación” (Barros, Goes y Pereira, 2015), el cual alude al autocontrol personal no solo en el ámbito emocional, sino que también en el cognitivo y comportamental, es decir: la regulación del self, y también es considerado como fundamental para el ejercicio de la parentalidad (Bridgett, Burt, Edwards y Deater-Deckard, 2015; Barros, et al., 2015).

De manera directa, respecto a la regulación emocional, se plantea que los padres se topan con la necesidad de ser capaces de regular todas las emociones que les surgen al enfrentarse a situaciones complejas en la parentalidad, para así generar respuestas adecuadas y beneficiosas tanto para sí mismos como para sus hijos (Dix, 1991; Rutherford, Wallace, Laurent, y Mayes, 2015; Fabrizio, Lam, Hirschmann, Pang, Xiaonan Yu, Wang y Stewart, 2015). Para Rutherford, et al. (2015), la regulación emocional en padres tiene el propósito de facilitar respuestas sensitivas y comportamientos de cuidado independientemente del estado afectivo en que esté el niño.

El que esta regulación no se logre traería consecuencias negativas para las prácticas parentales: “una regulación de las emociones inefectiva puede llevar a que los padres experimenten o expresen excesivas o insuficientes emociones, como el enojo, lo que eventualmente puede interferir con prácticas parentales adaptativas” (Fabrizio, et al., 2015, p.116). Fabrizio, et al. (2015), Barros, et al. (2015) y Crandall, Deater-Deckard y Riley (2015) reúnen efectos específicos en las prácticas parentales que distintas investigaciones han asociado a la incapacidad para regular las propias emociones (y que podrían asociarse a distintas competencias parentales), estos son: Comportamientos parentales severos como

regaños, gritos e incluso golpes (mayores posibilidades de maltrato infantil), expresión emocional inapropiada, mayor reactividad emocional ante estresores, sobre protección o prácticas controladoras, estrategias disciplinarias inefectivas, reacciones negativas a las emociones de los niños, menor supervisión, menor involucramiento, menos satisfacción parental, y parentalidad negativa en general.

En cambio, cuando sí hay capacidad de regulación emocional se pueden producir efectos positivos en la parentalidad. Blandon (2015), Barros, et al. (2015) y Crandall et al. (2015) presentan algunos los aportes de la regulación emocional que se han deducido tras investigación, a saber: Estrategias de socialización comprensivas al confrontar situaciones desafiantes, estrategias de afrontamiento flexibilidad, versatilidad y habilidad para enfrentar estrés (manteniéndose calmos o transitando a emociones fuertes según la circunstancia), respuestas comprensivas a las emociones negativas de los niños, sensibilidad y amabilidad aumentada, mayor expresión afectiva, dedicar mayor tiempo a actividades de cuidado del niño, y poco riesgo de maltrato infantil.

Además, en torno a esta competencia se ha resaltado la influencia recíproca que ocurre entre regulación emocional y cognitiva (Dix, 1991; Crandall, et al., 2015; Rutherford, et al., 2015; Fabrizio, et al., 2015). En este marco se habla de estrategias cognitivas de regulación emocional, aludiendo a procesos cognitivos que regulan las emociones, y se plantean elementos que facilitarían dicha regulación, como por ejemplo las creencias de autoeficacia de los padres: a mayor creencia de autoeficacia mayor uso de estrategias adaptativas de regulación emocional (Márk-Ribiczey, Miklósi y Szabó, 2016). Otros facilitadores para la regulación podrían ser la mentalización (Rutherford, et al., 2015) y el Mindfulness (Duncan, Coatsworth y Greenberg, 2009; Rutherford, et al., 2015; Bridgett, et al., 2015).

Por otra parte, respecto a la *conciencia emocional* también se plantea su rol fundamental para enfrentar los desafíos de la parentalidad (Benbassat y Priel, 2015). Esta competencia refiere a la capacidad de poner atención en los estados emocionales internos (Duncan, et al., 2009), y se ha relacionado con la denominada Función Reflexiva: “[...] habilidad de pensar sobre los propios pensamientos y sentimientos, así como también sobre los de otros” (Benbassat y Priel, 2015, p.1).

De las investigaciones teóricas de Duncan, et al. (2009), y Benbassat y Priel (2015), se puede extraer que los efectos de una buena conciencia emocional en las competencias parentales serían: Promoción de la comunicación y el entendimiento, pasar de un estilo autoritario a uno democrático sin tener que recurrir a la permisividad, promoción de la

escucha activa y sin juicio, toma de decisiones conscientes sobre cómo responder a los niños, apertura a sentir emociones fuertes, y promoción del estar presente con el niño.

Otras competencias emocionales se pueden encontrar en la bibliografía, pero son estudiadas por su participación en el desarrollo infantil y sus consecuencias en la adolescencia. Solo la regulación emocional y la conciencia emocional destacan como competencias exploradas en los padres por sus efectos en la parentalidad.

5.3.4. El entrenamiento de competencias emocionales para padres en psicoterapia

El que los padres sean competentes emocionalmente les permite ser exitosos en las distintas aristas que su rol requiere. El manejo de sus propias emociones traería como consecuencia la adquisición de competencias parentales y les convertiría en buenos entrenadores emocionales para sus hijos. Esta es una reflexión que se ha planteado desde distintos enfoques llevando a la creación de programas de competencias parentales que incluyen el entrenamiento emocional para padres (Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe, Efron y Prior, 2013; Lecannelier, 2012). Al ser la psicoterapia el foco de esta memoria, es que interesa conocer las reflexiones y prácticas que se han planteado para dicho espacio en particular.

La Terapia Centrada en la Emoción (Emotion-Focused Therapy, EFT) del psicólogo Leslie Greenberg significa un desarrollo evidente en el trabajo con las emociones en psicoterapia. En ella, se promueve el cambio psicoterapéutico mediante la integración de la experiencia afectiva básica y las emociones de los clientes⁷ a sus organizaciones experienciales ya existentes (Greenberg y Paivio, 1997). Se busca que las personas concienticen sus emociones, proceso que Greenberg (2015b) destaca como fundamental para el ejercicio de la parentalidad, razón por la cual ha detallado el entrenamiento emocional a padres en psicoterapia: “Esto involucra guiar a los padres hacia la toma de conciencia y el manejo de sus propias emociones así como también enseñarles cómo lidiar con las emociones de sus hijos” (Greenberg, 2015b, p. 308).

Con el objetivo de que los padres sean mejores entrenadores emocionales para sus hijos, esta intervención puede ser mediante el entrenamiento sólo a los padres en cómo ayudar a sus hijos a centrarse y manejar sus emociones, o el trabajo con padres e hijos a la vez o,

⁷ Se utiliza el término “cliente” en lugar de “paciente” cuando así aparece en la bibliografía revisada.

en el último caso, se entrena a los padres en cómo responder a las emociones de sus hijos mientras emergen en las interacciones mismas (Greenberg, 2015b).

Para esto, se busca que los padres logren acercarse a la inteligencia emocional pues ésta les da características que tienen un efecto importante en el afecto de los niños, a saber: conciencia sobre emociones de baja intensidad en ellos mismos y en sus hijos, ver las emociones negativas de los niños como oportunidades para generar intimidad o enseñanzas, ayudar a sus niños a etiquetar verbalmente sus emociones, y resolver problemas con sus niños mediante el establecimiento de límites comportamentales, la discusión de metas, y el ofrecimiento de estrategias para lidiar con situaciones que generen emociones negativas (Greenberg, 2015b).

En su capítulo sobre el entrenamiento para la inteligencia emocional de padres, Greenberg (2015b) aborda recomendaciones para el afrontar las distintas emociones en los niños (apuntando a generar las características recién mencionadas), y además la necesidad del trabajo con las propias emociones de los padres, lo que resuena con el trabajo de sus competencias emocionales, comentando algunas de las cosas que deben lograr:

- Identificar si las emociones sentidas son propias, si son un reflejo de las del niño, o si son emociones no resueltas gatilladas por las emociones de los niños o por circunstancias.
- Calmar las sobre-reacciones emocionales con sus hijos, reconociendo sus emociones pero regulándolas para no descargarlas en el otro.
- Expresar sus emociones de manera constructiva, sin dejar de comunicar su preocupación y respeto por sus niños
- Recordar que sus niños también sienten.

Para que el terapeuta ayude a que los padres logren el manejo emocional que requieren las acciones mencionadas, se puede acudir a las dos fases de la psicoterapia centrada en la emoción:

Primera Fase: Llegar a las propias emociones. (Greenberg, 2015a).

Paso 1. Promover la conciencia de las emociones

Paso 2. Facilitar la bienvenida y aceptación de la experiencia emocional

Paso 3. Promover el poner las emociones en palabras

Paso 4. Identificar la experiencia primaria del cliente.

Segunda Fase: Dejar el espacio al que el cliente llegó. (Greenberg, 2015a).

Paso 5. Facilitar la evaluación sobre si el sentimiento primario es sano o no.

Paso 6. Identificar las creencias destructivas o puntos de vista adheridos a la emoción desadaptativa.

Paso 7. Facilitar el volver a ser dueño de la necesidad de la emoción primaria

Paso 8. Facilitar el acceso a otras emociones adaptativas

Paso 9. Facilitar el desarrollo de una nueva narrativa.

Todos estos pasos tienen objetivos emocionales a lograr con los pacientes, los cuáles son detallados en el trabajo de Greenberg (2015a).

Por último, cabe mencionar que para este marco de referencia es importante que el entrenador emocional también esté entrenado emocionalmente: “Para facilitar el trabajo emocional de otros, los entrenadores deben emprender su propio proceso de conciencia emocional” (Greenberg, 2015a, p.112), pues sólo así podrá ayudar a otro en su proceso.

En resumen se puede decir que el trabajo emocional de los padres sí es incorporado en la psicoterapia, pues resulta fundamental para que sean buenos entrenadores emocionales para sus hijos. Si bien Greenberg (2015a) no especifica si el trabajo con padres es igual al que realiza con otros clientes, de sus escritos se pueden extraer algunas claves para el trabajo emocional en psicoterapia con padres.

5.4. Método Alba Emoting

Este último apartado del desarrollo tiene por objetivo dar la información sobre el método Alba Emoting, necesaria para generar un contraste con los datos entregados hasta este punto. Considerando que el posible aporte de este método puede ser también teórico, es que se comenzará con un vistazo a los antecedentes del mismo, siguiendo con la teoría emocional que le sustenta. Finalmente se concluirá con dos apartados que buscan ser insumo para responder los aportes de carácter práctico que se podría hacer desde este método.

5.4.1. Antecedentes del método Alba Emoting

De la mano de Susana Bloch y Guy Santibañez, surge este método que aborda la inducción emocional desde el cuerpo. Sus orígenes datan del año 1970 cuando en Chile estos psicólogos, inspirados por el trabajo emocional de los actores y con la colaboración del

director de teatro Pedro Orthus (Bloch, 2012), comienzan a trabajar en el registro de las reacciones fisiológicas – pulso, respiración, tensión muscular, y expresiones faciales – de personas en distintos estados emocionales (Bloch, 2002; 2009), con el objetivo explicar las emociones (Bloch, 2012). A partir de sus resultados, identificaron distintas acciones respiratorio-pósturo-faciales prototípicas, que luego denominaron *patrones efectores emocionales*, relacionadas con seis emociones básicas (Bloch, Lemeignan y Aguilera, 1991), y establecieron sistemáticamente que la simple reproducción correcta de las acciones somáticas del patrón efector emocional es capaz de gatillar el proceso emocional correspondiente (Bloch, 2001; 2009). A dichos patrones efectores, el método agrega el step-out, generado para inducir un estado neutral desde donde se inicie cualquier patrón emocional y al que se regrese con el objetivo de salir de la emoción (Bloch, 2012). Así, los autores encontraron una forma de generar un proceso emocional (o la sensación de una emoción) mediante la activación del cuerpo, acoplándose así a la teoría de William James (ver punto 5.4.2).

Desde dicha base se conforma Alba Emoting, que es un método físico de inducción emocional para el reconocimiento, expresión y regulación de emociones (Bloch, 2012; Kalawski, 2013). Más específicamente:

[...] implica un proceso físico de activación *bottom-up* (desde niveles inferiores de procesamiento a los centros cerebrales superiores) en el cual participan ritmos respiratorios, expresiones faciales y actitudes posturales típicas de cada una de las seis emociones básicas: risa-alegría, llanto-tristeza, miedo-angustia, rabia-agresión, amor-erótico y amor-ternura.” (Bloch, 2009, p.18).

Para llevar a la práctica el método, se comienza a aplicar estos siete patrones - dando especial énfasis a la respiración (Bloch, 2009; 2012) - en actores (Bloch, 2012) y, tras obtener resultados exitosos, se extiende su uso a distintas disciplinas.

Así, hoy en día se cuenta con este método que, tanto por su diseño como por alcance, puede ser aplicado y aprendido por cualquier persona con el objetivo de lograr modulación emocional: “Con la práctica del método la persona aprende a modular su sistema emocional con fines expresivos y comunicativos, de un modo objetivo y sin ambigüedad” (Bloch, 2009, p.20). Sin embargo, para lograr dichos objetivos, y evitar riesgos, es fundamental que dicho aprendizaje se realice con la guía de un experto pues, como plantea Bloch (2012):

[...] su manejo requiere ciertos ajustes precisos en la postura corporal y sobre todo en la respiración, que no pueden lograrse a partir de la lectura de un artículo sobre el

método, ni a través de la experiencia de otra persona que lo aprendió en un taller.
(p.169).

Los expertos en el método, “instructores” o “facilitadores”, son quienes han pasado por un proceso de formación dirigido por personas que están certificadas en el entrenamiento de facilitadores. Entre los profesionales que trabajan con Alba Emoting se hace referencia a distintos niveles de experticia. De siete niveles, el 5 (CL5) es el de las personas que pueden entrenar facilitadores del método, y el 4 (CL4) el de quienes pueden facilitar el método a cualquier persona que quiera experimentarlo. Las personas que busquen utilizar el método para modular las emociones propias, deben alcanzar el nivel 3, que se obtiene asistiendo a talleres introductorios de al menos 8 horas. En dichos talleres, un facilitador nivel 4 o 5 guía y modera todos los patrones emocionales en los participantes, resguardando su ejecución y sus efectos (Asociación Internacional de Profesionales Alba Emoting, 2015). En cambio, el entrenamiento para facilitadores, se lleva a cabo en formato de formación profesional, exigiendo más horas de trabajo y mayor profundidad en los contenidos abordados. El Instituto de Formación y Desarrollo Transpersonal Integral (IFDI) ofrece este tipo de formación. En ella se espera que los profesionales en entrenamiento, además de manejar el uso de los patrones en sí mismos, desarrollen habilidades de reconocimiento y resonancia frente el estado emocional en otros, y habilidades para enseñar a otros los patrones, así como también que manejen los elementos teóricos subyacentes a la expresión corporal, las emociones y el método Alba Emoting (Instituto de Formación y Desarrollo Transpersonal Integral, 2013).

5.4.2. Teoría emocional del método Alba Emoting

El trabajo desde cualquier método conlleva el posicionamiento desde un constructo teórico. Es por esto que el presente apartado se enfocará en las formulaciones teóricas sobre las emociones que rigen al método Alba Emoting, y que por tanto regirían también el trabajo de los psicoterapeutas si deciden aplicarlo en psicoterapia.

Para comenzar, las intervenciones con Alba Emoting se posicionan desde la perspectiva de que las emociones son:

[...] un complejo y dinámico estado funcional de todo el organismo, provocado por un estímulo externo o interno, que implica la activación simultánea de un grupo particular de órganos efectores (viscerales, humorales, neuromusculares), de elementos

expresivos (postura del cuerpo, gestos, expresión facial, vocalizaciones) y de una experiencia subjetiva (la vivencia emocional o feeling). (Bloch, 2009, p.22).

En esta definición se puede entrever su posicionamiento frente al existente debate sobre el carácter del fenómeno emocional: biológico, cognoscitivo o social (Varas y Serrano-García, 2002), pues la emoción sí ocurre en el cuerpo e incluye también la experiencia subjetiva de un individuo.

Además, este método plantea la posibilidad de que la emoción no solo se produzca por estímulos externos, es decir una situación dada que ocurre en el entorno, o estímulos internos (pensamientos, evocación o recuerdos); si no que también se puede generar a partir del cuerpo sin requerir de los otros dos estímulos (Bloch, 2009).

En relación con las teorías que se han formulado en torno a la emoción, Alba Emoting conforma evidencia científica para los postulados de James y Lange (Bloch, 2012). En dicha perspectiva, reconocida como biológica (Varas y Serrano-García, 2002; Bloch, 2012) u organicista (Vigotsky, 2004), se plantea que las emociones son estados que surgen a partir de la manera en que la persona percibe cambios corporales ante un estímulo particular (Varas y Serrano-García, 2002). En palabras de James (1884): "Mi tesis es que [...] los cambios corporales siguen directamente a la PERCEPCIÓN del hecho excitatorio, y que nuestra sensación de dichos cambios mientras ocurren ES la emoción" (p. 190).

Puntualmente, la conexión que Alba Emoting tiene con esta teoría radica en que uno de los postulados y argumentos que presenta al menos William James, es que si la percepción de un cambio corporal es lo que genera la emoción, entonces cambios voluntarios en el cuerpo debieran generar la emoción también: "Si nuestra teoría es cierta, una consecuencia necesaria de ella debiera ser que cualquier excitación voluntaria de las así llamadas manifestaciones de una emoción en particular debiese darnos la emoción en sí misma" (James, 1884, p. 197). Como se puede observar, el método Alba Emoting confirmaría este supuesto (Bloch, 2012).

Otros elementos que componen la teoría detrás del método Alba Emoting tienen que ver con ciertas distinciones en la emoción. Desde este marco, las emociones se dividen esencialmente en básicas y mixtas (Bloch 2009; 2012), siendo las primeras aquellas mencionadas en el punto 5.4.1: alegría, tristeza, miedo, rabia, amor-erótico y amor-ternura (Bloch y Lemeignan, 1992; Bloch, 2009; 2012). Esta concepción difiere de otras teorías emocionales: por ejemplo, no incorpora al asco (Ekman y Friesen, 1975), ni la sorpresa

(Ekman y Friesen, 1975; Greenberg, 2015a) como emociones básicas, y agrega las dos versiones del amor.

La selección de estas emociones se debe a que: “[las seis emociones básicas] Tienen un rol biológico esencialmente adaptativo, en el más estricto sentido darwiniano: son universales, comunes a la especie y aparecen muy temprano en el desarrollo ontogenético” (Bloch, 2009, p.30). Es por esa función adaptativa que ninguna de estas emociones puede ser considerada como positiva o negativa a menos que así la valore quien las siente (Bloch, 2009). Ekman (1992) también usa este criterio para identificar las emociones básicas, sin embargo, lo hace considerando la universalidad facial de cada una, mientras que en este caso se agregan elementos fisiológicos, con especial foco en la respiración.

Por otra parte, las emociones mixtas son aquellas que se construyen a partir de las básicas y que constituyen la mayor parte del amplio espectro emocional humano (Bloch, 2009; 2012). En palabras de Susana Bloch, “[...] es posible analizar cualquier comportamiento emocional mixto, descomponiéndolo en sus componentes ‘básicos’” (2012, p. 70). Las emociones mixtas aparecerían a medida que el ser humano crece, cargándose de elementos culturales y experiencias personales, motivo por el cual no son universales (Bloch, 2009). En términos más concretos, éstas son todos los nombres que se le dan a estados emocionales distintos a las seis emociones básicas. Bloch (2012) da cuatro ejemplos de situaciones en las que se trataría de emociones mixtas: cuando se utilizan términos como adscritos a las emociones básicas, pero no es compartido por más personas (como ocurre con el asco, el disgusto y la sorpresa), cuando alguna de las emociones básicas se convierte en crónica (como por ejemplo el odio, que es rabia mantenida en el tiempo), cuando hay una mezcla de emociones básicas (como ocurre con la envidia, el orgullo, el desconcierto, la vergüenza, la ambición y la nostalgia), o en el caso de emociones superiores que son aprendidas y requieren cierta madurez (p.e. respeto, la admiración, el éxtasis y la espiritualidad). Todo esto se puede resumir en dos grandes categorías de tipos de emociones mixtas: adaptadas/desadaptadas o neuróticas y sublimes o emociones superiores (Bloch, 2009; 2012).

Por último, desde este método también se hace la distinción entre los conceptos “estado emocional” y “emoción” (Bloch, 2009). En este caso, se categorizan las emociones en fásicas y tónicas, siendo las segundas el símil a los estados emocionales (Bloch, 2012). Ambos tipos son emociones, pero las fásicas son episodios de corta duración y son lo que por lo general la gente llama emoción, mientras que las tónicas son emociones mantenidas

en el tiempo en las que por lo general no está presente el estímulo que las gatilló, por lo que fácilmente pueden transformarse en comportamientos neuróticos desadaptativos (Bloch, 2012). De esta distinción surge otra de las funciones del método: “Es importante entender esta distinción porque Alba Emoting precisamente permite, por su estructura misma, aclarar los conceptos que se usan para describir los diferentes estados emocionales.” (Bloch, 2012, p. 66).

En resumen, Alba Emoting considera que la activación corporal, además de los estímulos internos y externos, puede generar emociones básicas. Éstas son las que tendrían los niños pequeños, y se modificarán hacia emociones mixtas a medida que crecen e interactúan con su cultura. Si estas emociones son bien aprendidas, podrán desarrollarse a emociones superiores y adaptadas, pero si son mal manejadas y se vuelven más duraderas en el tiempo, pueden llegar a ser desadaptativas. Sin embargo, mediante el método, se podría aprender a describir los diferentes estados emocionales (o emociones tónicas) y desglosar las emociones mixtas para llegar a las emociones básicas a la base y así poder abordarlas.

5.4.3. La aplicación del método Alba Emoting

La aplicación del método Alba Emoting en su formato de talleres aborda a un amplio margen de público objetivo. Como plantea Bloch (2009), “El común denominador de todas las acciones humanas es la emoción, y Alba Emoting es un método que permite identificarlas y modularlas con total sencillez” (p. 101), por lo que las posibilidades de campos de acción se amplían cada vez más (Bloch, 2001; 2009). Su aplicación se ha extendido a las artes en general, el desarrollo organizacional, la publicidad, la psicoterapia (Bloch, 2009; 2012), la familia, la educación, y los deportes (Bloch, 2009). Como el campo de la psicoterapia y la familia son de particular interés para esta memoria, este apartado se propone revisarlos.

5.4.3.1. Alba Emoting en psicoterapia

Al proponer su uso en este espacio, Susana Bloch (2009) lo posicionó como una herramienta importante para el inicio del proceso, antes de que se establezca con el paciente las causas y los efectos de la problemática por la cual consulta. La autora plantea que el posicionamiento físico de las emociones básicas le permitirá a la persona contactar de forma más rápida con las emociones de base que lleva a terapia. Al respecto agrega:

Si comienza el dialogo verbal sin una experiencia física, corporal; si el paciente solo habla de sus emociones y conflictos sin reconocerlas lúcidamente en su cuerpo, puede pasar mucho más tiempo antes de que logre localizar y discriminar entre sus diferentes estados emocionales (p.111).

Alba Emoting sería, entonces, una forma de ahorro de tiempo en psicoterapia y un facilitador del proceso posterior pues, con las pocas sesiones que se requerirían para aprender los patrones emocionales, el paciente tendrá un atisbo de la experiencia de sentir y reconocer en su cuerpo el carácter físico de sus emociones (Bloch, 2009).

En este sentido, este método serviría como punto de partida y propulsor del trabajo emocional en psicoterapia. Esto lleva a otra de las funciones que le adjudica su creadora: entrar en las emociones puede ser muy intimidante para las personas por la sensación de que no podrán controlarlas o que incluso pueden llegar a ser controladas por ellas, situación que puede regularse mediante los patrones efectores del método. El manejo de los patrones permite transitar por una emoción sin quedarse pegado en ella (Bloch, 2009). Además, permite generar la experiencia de una emoción cuando el problema es el poco contacto emocional, sin las complicaciones de no poder controlar dicha inducción (Bloch, 2012).

El psicólogo Juan Pablo Kalawski se preocupó de articular con mayor profundidad los beneficios de la inclusión de Alba Emoting en el trabajo con las emociones en psicoterapia, posicionándole como herramienta para la psicoterapia experiencial (Kalawski, 1998). Para esto comparó tres principios de Greenberg - incremento de la conciencia emocional, aumento de la regulación emocional y transformación emocional - con prácticas del método proponiendo que “Alba Emoting puede servir en la implementación de cada uno de estos principios” (Kalawski, 2013, p. 182). Las formas en que Alba Emoting sirve para los principios de Greenberg según Kalawski (2013) se pueden resumir de la siguiente manera:

Conciencia emocional: Provee una forma clara y física para distinguir entre las diferentes emociones, y una forma para experimentar emociones sin un estímulo externo, lo que le permite al paciente distinguir entre la experiencia misma y la explicación dada a la experiencia, le empodera le provee una herramienta para salir y entrar a una emoción a voluntad (sacándolo así de la necesidad de evitar las emociones), y le permite experimentar las emociones como más familiares.

Regulación emocional: Permite a los terapeutas tener práctica en relajación y regulación emocional, lo que es importante a la hora de aplicarlas en otros, y calma las emociones, no las suprime, evitando que se manifiesten de maneras desadaptativas. Además, el step-Out

puede ser una herramienta importante para que los clientes regulen sus emociones (que, distinto a la relajación, le permite al individuo poner atención a su ambiente).

Transformación emocional: Permite al terapeuta reconocer mejor las señales no verbales de las emociones subdominantes, lo que le servirá para ayudar al paciente a poner atención a dicha emoción subdominante y utilizarla para transformar la dominante, y facilita experimentar emociones de difícil acceso a través de la reproducción de los patrones efectores específicos.

Además, Kalawski (2013) identifica aportes del método a la *relación terapéutica*: facilita el desarrollo de sintonía empática del terapeuta, ayuda a los terapeutas- en el marco de las emociones básicas- a conceptualizar la infinita variedad de fenómenos afectivos como provenientes de las emociones básicas, y ayuda a desarrollar la autenticidad del terapeuta pues le permite ser más conscientes de sus propias emociones.

Por último, cabe señalar que Kalawski (1998) también menciona beneficios del uso Alba Emoting para el psicoterapeuta, pues aquel que esté entrenado en este método podrá: reconocer y distinguir mejor las emociones del cliente (al conocer los patrones emocionales, sabe cómo se ve y se siente una emoción), contactarse con sus propias emociones (lo que facilita la comprensión de lo que le pasa al cliente), controlar los efectos de la “resaca emocional” (al ser consciente de cómo le afectan las emociones del cliente y al poder usar los patrones para salir de la emoción con la que se queda luego de una sesión).

5.4.3.2. Alba Emoting en la familia

Respecto a su uso con familias, Bloch (2009) propone el rol que el método ocuparía más que referirse a prácticas específicas para el trabajo con ellas. Plantea que Alba Emoting sería particularmente útil para la comunicación efectiva y correcta entre padres e hijos en un escenario donde cotidianamente se dan problemas en el trato con niños, adolescentes y jóvenes: “Los padres que son capaces de reconocer las emociones en sí mismos y en los demás, como también son capaces de expresarlas correctamente, logran una mejor comunicación con sus hijos” (Bloch, 2009, p.101).

5.4.4. Resultados obtenidos con el método Alba Emoting

La divulgación de este método despertó la curiosidad de diversos investigadores por elucidar los alcances que puede tener. Se han indagado los efectos de talleres de Alba Emoting en diversos contextos, incluyendo distintos rangos etarios, para así distinguir más usos y fines de la aplicación de los patrones efectores emocionales. En Chile, por ejemplo, se han estudiado las repercusiones del método en la agresión escolar (Erices & Zambrano, 2005), la depresión post parto (Rivera & Douglas, 2005), el post-tratamiento de pacientes pediátricos con diagnóstico de leucemia (Canessa & Cuadra, 2007), las habilidades sociales en niños (Cona & Kawaguchi, 2009), y en el trastorno de déficit atencional e hiperactividad (Lagos, 2009), entre otros.

De este tipo de trabajos es que actualmente se pueden atisbar los efectos que Alba Emoting tiene en las personas y los resultados que se puede obtener a partir de éste, lo que genera lineamientos para la réplica de talleres, su actualización y/o la innovación en nuevos contextos.

En el caso particular del método Alba Emoting para adultos, se han realizado diversas investigaciones, y a continuación se revisan los resultados de tres de ellas:

Por ejemplo, Douglas y Rivera (2005) realizaron una investigación de carácter cuantitativo y cualitativo que buscó evaluar la influencia de la aplicación de Alba Emoting en mujeres embarazadas como intervención para evitar la depresión post-parto. Entre sus resultados destaca la posibilidad de que la intervención (4 sesiones de 120 minutos) haya prevenido la depresión post-parto, pues ninguna de las madres la presentó. Además, se obtuvo que la herramienta proveyó una forma de relajación, y un espacio de autoconfianza, conocimiento personal, y autovaloración. Cabe mencionar que las participantes destacaron los beneficios de que la intervención fuera grupal pues les otorgó un sentido de pertenencia, les facilitó la comunicación, y favoreció el reconocimiento de sus emociones y de las de los demás al compartir sus experiencias con más personas.

Manosalva (2014), por otra parte, realiza una investigación cuantitativa en la que compara el estrés post traumático, ansiedad estado-rasgo y bienestar psicológico entre estudiantes que participaron de una intervención con Alba Emoting y un grupo control. La intervención fue realizada a un grupo de 33 estudiantes de entre 20 y 28 años, y su formato fue de 5 sesiones de 90 minutos cada una. Entre sus resultados, destaca el aporte de Alba Emoting para la disminución de sintomatología de estrés post-traumático (posiblemente debido a la disminución del miedo a expresar la emoción ya que ello está asociado a una disminución

de la intensidad de los componentes parasimpáticos de la emoción; o a la inducción voluntaria de patrones efectores opuestos al miedo para contrarrestarlo), y para la disminución de la ansiedad tipo estado (dependiente de la situación y el contexto) después de cada sesión (posiblemente debida a la capacidad adquirida de auto-observación en los participantes: cómo se manifiesta la emoción, cuál es su umbral de tolerancia, qué elementos corporales los llevan a una escalada en la intensidad de la emoción, qué conductas aparecen asociadas a la emoción, etc.).

La psicóloga y facilitadora de Alba Emoting Silvia Filippi (2014) realizó una investigación cuantitativa y cualitativa sobre el impacto psicológico de un taller de Alba Emoting en siete adultos (entre 28 y 38 años) que no estuvieran en un proceso psicoterapéutico, desde la mirada del Enfoque Integrativo Supraparadigmático⁸ (EIS). Para esto realizó un taller de Alba Emoting consistente en dos jornadas de 5 horas donde se enseñó a los participantes todos los patrones efectores emocionales del método y se reforzaron ejercicios de modulación emocional en conjunto con reflexiones para la aplicación en el diario vivir.

La conclusión general que Filippi (2014) saca de su investigación es que:

[...] Alba Emoting no sólo correspondería a una técnica de aplicación psicológica o a una herramienta terapéutica, sino que efectivamente, se configura como un método de trabajo, con una metodología propia, que puede ser utilizada por un psicólogo en el contexto clínico (p.125).

Esto debido a la serie de beneficios que la aplicación de un taller tuvo en sus participantes. La autora ordena dichos resultados por ámbito de influencia en la persona según el EIS (cómo influye en el paradigma afectivo, cognitivo, biológico, inconsciente, ambiental-conductual, sistémico), lo que se puede revisar en el anexo 9-11. En vista de que varios de los resultados se repiten en los distintos ámbitos, y con el fin de facilitar el acceso a estos datos, a continuación se presenta un resumen de los resultados sin la separación realizada por la autora. Alba Emoting:

a) Mejora la *identificación de los propios estados emocionales*. Permite la *asociación* entre experiencias respiratorias, faciales y corporales cotidianas, y emociones específicas. Además permite detectar estados emocionales de base o respuestas emocionales

⁸ El Enfoque Integrativo Supraparadigmático constituye el fundamento teórico de la Psicoterapia Integrativa, que debe su origen a un intento por responder a la diversidad de enfoques hoy en día existentes en psicología a nivel mundial (Filippi, 2014).

habituales, identificando los umbrales emocionales y la facilidad/dificultad de entrar en las emociones.

b) Facilita la *relación entre el aspecto físico* (fisiológico y corporal) *con las emociones*, reconociendo las repercusiones recíprocas entre ambos elementos. Además, la toma de consciencia de la interconexión entre lo que ocurre a nivel interno/subjetivo y externo/objetivo facilita el reconocimiento emocional en otros, permitiendo *empatía*.

c) Favorece la *delimitación del nombre de la emoción* en coherencia con la activación fisiológica y subjetiva vivida, aportando una creciente capacidad de *discriminación emocional*.

d) Contribuye a la *comunicación no verbal* del estado emocional evitando mensajes ambiguos o contradictorios. Potencia la capacidad de *expresión emocional* al complementar el estado subjetivo de la emoción con el componente expresivo no verbal

e) Permite *modulación emocional* al poder experimentar distintos niveles de intensidad emocional, aprender a regular la vivencia emocional y permitir intensificar o disminuir la respuesta afectiva. Además, aporta a la *autoestima* (al otorgar confianza en la capacidad de sentir, expresar y regular las emociones propias) y a la *percepción de autoeficacia* (al abrir la posibilidad de utilizar las emociones en función de los propios objetivos)

f) Por los puntos d y e, aporta a la *asertividad*.

g) Permite *descarga emocional* y otorga mayor *estabilidad anímica* al dar la capacidad de soltar estados emocionales en los que se suele permanecer.

h) Permite una *mayor comprensión* de la aparición de ciertos pensamientos y conductas como consecuencia de un estado, y favorece la posibilidad de *controlar la cadena de asociaciones cognitivas espontáneas* al curso de la emoción (cogniciones afectivo-dependientes). Además, al otorgar mayor claridad emocional ante una situación dada, favorece la *toma de decisiones* y permite dar *respuestas conductuales más coherentes* con el objetivo que las origina, el contexto y las personas con las que se interactúa.

i) Favorece un *estado de tranquilidad y mayor neutralidad* evitando pensamientos anclados a emociones que no necesariamente responden a la situación estímulo.

j) Contribuye a *perder el miedo a las emociones "negativas"*, potenciando el utilizar la emoción como fuente de información acerca de sí mismos.

k) Favorece el *reconocer respuestas emocionales* que ocurren de forma *inconsciente*, facilitando su identificación y discriminación al asociarlas al cuerpo. Además permite *detectar las formas de presentación pasadas de la emoción y pensar opciones futuras* desde un determinismo corporal biológico, más flexible, con mayor probabilidad y predisposición para el cambio.

l) Otorga la posibilidad de *expresar emociones reprimidas o disociadas*, y resulta una *vía de entrada a nudos de conflicto* que escapan el control consciente de la persona y del terapeuta.

m) Despierta *respuestas inconscientes* (sueños o recuerdos) que contribuyen a ligar aspectos del funcionamiento emocional actual a la historia de vida familias y la propia crianza.

Además, el trabajo de Filippi (2014) entrega resultados específicos para el trabajo psicoterapéutico, planteando que Alba Emoting facilita la capacidad de entrar en contacto con emociones positivas, placenteras y/o hacer uso de emociones comúnmente significadas como negativas para el logro de objetivos particulares, resulta en una herramienta de regulación y control emocional para paciente y terapeuta (aportando seguridad al intervenir aspectos emocionales de elevada intensidad), aumenta el nivel de “experiencing” de la emoción, y le podría servir al terapeuta para: ayudar al paciente a reconocer y expresar sus emociones aumentando su nivel vivencial y así poder conocer elementos cognitivos e históricos subyacentes a su problemática; reconocer, desde expresiones corporales del paciente, el estado emocional en que se encuentra, y las emociones que mezcla o inhibe; entrar a la interacción con el paciente desde una alternativa al lenguaje verbal; y ser un reflejo emocional de su paciente (al ejecutar él mismo los patrones) para permitirle a este conectar cogniciones y afectos a partir de la inteligencia interpersonal.

Por último, cabe mencionar que si bien los participantes de este estudio recalcaron el aumento de la consciencia corporal y de la coherencia en la expresión emocional como beneficio del trabajo realizado, agregaron algunos reparos tras vivenciar el método: éste permitiría falsear una respuesta emocional espontánea y puede desencadenar estados emocionales displacenteros sin intención producto de errores en la reproducción de los patrones efectores, en especial teniendo en cuenta la dificultad para memorizarlos (Filippi, 2014).

6. Análisis.

Tras la revisión bibliográfica llevada a cabo en el desarrollo de esta memoria, si bien se llegó a la elección de marcos teóricos específicos para cada apartado, se pueden observar amplias diferencias a nivel conceptual dentro de las variables que componen el problema de investigación (psicoeducación en psicoterapia infantil, competencias parentales y competencias emocionales). Por ejemplo, respecto a la influencia de las competencias emocionales sobre las competencias parentales, la bibliografía refiere a la influencia de ciertas emociones sobre actitudes/comportamientos parentales sin necesariamente estar refiriéndose a competencias parentales. Es por esto que se estima necesario analizar las distintas variables, operacionalizándolas y poniéndolas en relación, para así lograr generar insumos más claros que sirvan para su contraste con el método Alba Emoting.

Para favorecer una exposición clara de dicho análisis y de las conclusiones posteriores, se propone que las variables se relacionen como sigue: las competencias emocionales, que son el punto de partida en la pregunta de investigación, pueden tener una influencia directa en las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo de los niños, o pueden influir en ellas a través de cómo afectan a los fenómenos emocionales que también tienen formas de influencia sobre la parentalidad (ver figura 1.). Todo esto debiese enmarcarse en las características de la psicoeducación en psicoterapia infantil para que se esté abordando el problema de investigación.

Desde esta base se asume que conocer los detalles de cada una de las relaciones de influencia entre las variables permitirá determinar las competencias emocionales a tener en consideración para responder la pregunta. Es por esto que se analizará y sistematizará la información relativa a cuáles son las competencias parentales que se relacionan con el desarrollo socioafectivo de los niños (es decir, CC.PPsa), la posible influencia de: los fenómenos emocionales [FF.EE] sobre las CC.PPsa, las competencias emocionales [CC.EE] sobre los fenómenos emocionales, y las competencias emocionales sobre las CC.PPsa. Dicho ejercicio se llevará a cabo mediante la traducción de conceptos a las nomenclaturas otorgadas por los marcos teóricos seleccionados para cada variable, según similitudes en las definiciones.

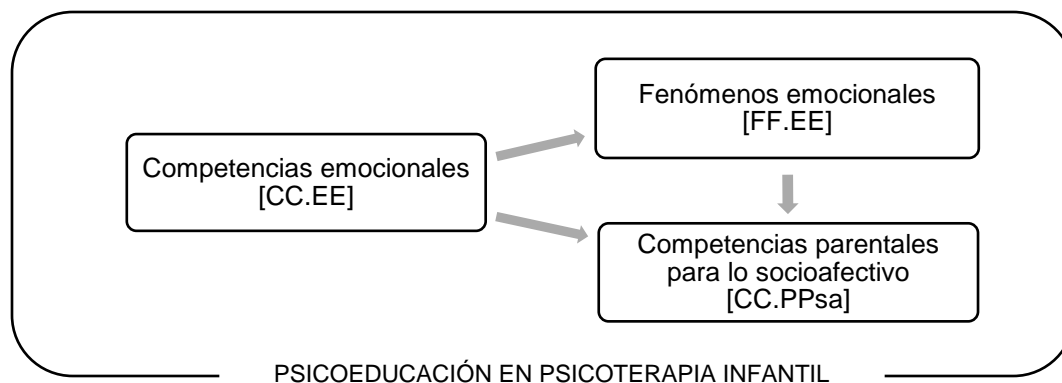


Figura 1. Direccionalidad de la influencia entre las competencias emocionales, los fenómenos emocionales y las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo de los niños.

Para finalizar el análisis, se agregará la variable Alba Emoting [A.E] mediante el contraste entre los resultados obtenidos a través de este método y las CC.EE que se tendrían una influencia en las CC.PPsa.

Las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo de los niños.

En el apartado 5.1.3.3 se describen las competencias parentales que podrían utilizarse en el marco de la psicoterapia infantil. De ellas, las competencias vinculares de Gómez y Muñoz (2015) son las que explícitamente se relacionan con las prácticas de crianza socioemocionales.

Por otro lado, se ha asociado el estilo parental democrático con el desarrollo afectivo de los niños. Como se puede ver en el apartado 5.1.4, los padres que a) estimulan la expresión de las necesidades de sus hijos, b) promueven la responsabilidad, c) otorgan autonomía, d) entregan aceptación y afecto, y e) se comunican más con sus hijos, favorecerían dicha área del desarrollo. En términos de las CC.PP del apartado 5.1.3.3, se podría plantear que estas actitudes parentales hacen referencia a: la escucha empática (a), los mensajes inductores de seguridad (a), mecanismos de inducción de comportamientos (b), mecanismos de negociación y toma de decisiones (b), orientación y guía (c), contacto afectivo (d), calidez emocional (d), intercambio y comunicación de emociones (e), y quizás de una forma más indirecta la mentalización (e) y sensibilidad parental (e).

Además, se planteó la relación entre conductas parentales características de un estilo de apego seguro y el bienestar emocional de los niños. Más específicamente, dichas conductas son: la disponibilidad de la madre, es decir, es a) responsiva, b) sensible a las

preocupaciones de los hijos, c) dispuesta y competente para solventar sus necesidades; d) tiene claridad, e) capacidad de reparación y f) baja dificultad para identificar y describir emociones. Algunas de estas conductas hacen referencias a CC.PP: sensibilidad parental (a), involucramiento (a), contacto afectivo (b) y cuidado y satisfacción de necesidades básicas (c).

Por último cabe mencionar que el apartado 5.1.4 incluye el efecto de las siguientes actitudes parentales en la emocionalidad infantil: a) la sensibilidad hacia las necesidades básicas de los hijos, b) la aceptación incondicional a su individualidad, c) la expresión apropiada de dicha aceptación y d) el control y supervisión consistentes; las cuales podrían traducirse a las CC.PP: cuidado y satisfacción de necesidades básicas (a), escucha empática (b), intercambio y comunicación de emociones (b, c), contacto afectivo (b), regulación emocional (c), calidez emocional (c), y disciplina positiva (d).

A partir de esto se pueden concluir las CC.PPsa enlistadas en la tabla 6-1.

TABLA 6-1. LAS COMPETENCIAS PARENTALES PARA EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO INFANTIL

CC.PPsa		
- Mentalización	- Sensibilidad parental	- Calidez emocional
- Involucramiento	- Mecanismos de negociación y toma de decisiones	- Contacto afectivo
- Mecanismos de inducción de comportamientos	- Escucha empática	- Orientación y guía
- Mensajes inductores de seguridad	- Intercambio y comunicación de emociones	- Cuidado y satisfacción de necesidades básicas.
- Disciplina positiva		- Regulación emocional

Los fenómenos emocionales y las competencias parentales para lo socioafectivo

A partir del punto 5.2 de esta memoria se puede observar que en la literatura se ha evaluado el efecto que distintos fenómenos emocionales tienen sobre la parentalidad. Dichos efectos podrían ser traducidos a las competencias parentales del apartado 5.1.3.3.

De la revisión de los fenómenos “privilegio a la razón”, “modificación emocional” y “estados emocionales desadaptativos”, el apartado 5.2.1 concluye que los padres podrían volverse malos modelos y educadores emocionales para sus hijos al a) bloquear o reprimir las propias emociones (inhibición), b) dar exclusividad a la razón, c) no poder expresar alguna(s) emociones, d) tener mala comunicación emocional, e) tener baja identificación y reconocimiento emocional, o cursar un f) estado emocional tónico. Algunas de estas actitudes o comportamientos parentales podrían traducirse a déficits en las siguientes

CC.PP: Intercambio y comunicación de emociones (a, c, d, e), contacto afectivo (c), calidez emocional (c), regulación emocional (e, f), y mentalización (e).

Por otra parte, el apartado 5.2.2 hace referencia a la influencia de:

- El estrés en la parentalidad, planteando que éste a) perjudicaría la satisfacción de los padres con su rol, b) generaría ánimo negativo en ellos, c) baja paciencia y d) baja sensibilidad hacia los miembros de la familia, e) disminuiría la tolerancia a la frustración y f) promovería el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje a base de castigo. Algunos de estos efectos en la parentalidad podrían traducirse a dificultades en las siguientes CC.PP: Capacidad de dar reconocimiento y asimilar lo positivo (a), regulación emocional (b), contacto afectivo (d), estimulación del aprendizaje (f), y disciplina positiva (f).

- La depresión en la parentalidad, dónde se plantea que ella haría a los padres a) más proclives al uso de disciplinas y prácticas de control negativas (estilo parental duro, hostil y coercitivo), a veces alternando con el ejercicio de b) control bajo y permisivo e c) inducción de ansiedad y culpa en los hijos, además de d) tendientes a hacer atribuciones negativas sobre sus hijos, declaraciones críticas y desalentadoras. En relación a las CC.PP, estas conductas y actitudes referirían a dificultades en: orientación y guía (a), disciplina positiva (a, b), regulación emocional (c), mensajes inductores de seguridad (d), identificar mensajes insegurizantes (d).

- La ansiedad en la parentalidad, planteando ésta podría llevar a a) tendencia a exagerar y criticar más, b) baja calidez, c) bajo positivismo, d) restricción del juego infantil, y a que tiendan a e) indiferencia e intrusión maternal. Algunos de estos efectos podrían traducirse a dificultades en las siguientes CC.PP: regulación emocional (a, c), contacto afectivo (b, e), calidez emocional (b, e), estimulación del aprendizaje (d), e involucramiento (e).

- Las emociones negativas o inhibidas en la parentalidad, proponiendo que éstas alejarían a los padres del estilo democrático. Específicamente, este fenómeno aborda dos dimensiones: el rechazo al mundo emocional y por tanto su distanciamiento de éste (lo que se denominará “inhibición emocional”), a través del a) distanciamiento de lo afectivo, b) exclusión de recuerdos y pensamientos dolorosos, c) inhibición de búsqueda de proximidad, y la d) supresión de las emociones negativas; y el tránsito regular y la atención directa a las emociones negativas (lo que se denominará “exclusividad a las emociones negativas”), a través de e) hipervigilancia, f) rumiación, g) sobre-activación del organismo, h) atención directa al estrés, i) búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego, o j) acceso a recuerdos negativos. Estas actitudes, de ambas dimensiones, podrían ser asociadas con

las CC.PP de intercambio y comunicación de emociones (a, d), contacto afectivo (a, c, d), calidez emocional (a, c), meta-parentalidad (b), involucramiento (c), regulación emocional (g, h) y orientación y guía (i).

Por último, el apartado 5.2.2 abarca la influencia de problemas en la salud mental en las CC.PP, planteando que éstos llevarían a que los padres tengan dificultades para a) dar un ambiente seguro física y emocionalmente a sus hijos, b) entender las necesidades de sus hijos, y c) guiarlos en cuanto a cómo ser en el mundo. Esto hace referencia a las CC.PP de garantías de seguridad física, emocional y psicosexual (a), cuidado y satisfacción de necesidades básicas (a, b), escucha empática (b), y socialización (c), además de perjudicar en general la CC.PP de autocuidado parental. La tabla 6-2 resume todos los fenómenos emocionales y las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo que podrían afectar.

TABLA 6-2. LOS FENÓMENOS EMOCIONALES Y LAS CC.PPsa QUE AFECTAN

FF. EE	CC.PPsa afectada
Inhibición emocional	Calidez emocional, Contacto afectivo, Intercambio y comunicación de emociones, Involucramiento, Mentalización, Sensibilidad parental, Regulación emocional.
Incapacidad para la expresión emocional	Calidez emocional, Contacto afectivo, Intercambio y comunicación de emociones
Mala comunicación emocional	Intercambio y comunicación de emociones
Baja identificación y reconocimiento emocional	Mentalización, Regulación emocional
Estrés	Contacto afectivo, Disciplina positiva, Regulación emocional
Depresión	Disciplina positiva, Mensajes inductores de seguridad, Orientación y guía, Regulación emocional
Ansiedad	Calidez emocional, Contacto afectivo, Involucramiento, Regulación emocional
Exclusividad a las emociones negativas	Orientación y guía, Regulación emocional
Problemas en salud mental	Cuidado y satisfacción de necesidades básicas, Regulación emocional.

Las competencias emocionales y los fenómenos emocionales

En vista de que las CC.EE se definen como lo necesario para comprender, expresar y regular de forma apropiada los FF.EE, es que se supone que la presencia de las primeras favorecería el manejo de los segundos así como su falta perjudicaría dicho manejo. En cuanto a la relación específica entre los elementos de esta memoria, se podría establecer

conexiones lo más explícitas posible entre las CC.EE del apartado 5.3.2 y las características de los FF.EE para determinar qué CC.EE estarían involucradas en dichos fenómenos.

Sobre el privilegio a la razón, el apartado 5.2.1 plantea que se postergan las emociones llevando a que el individuo pueda a) experimentar sensación de descontrol ante los impulsos emocionales, b) presentar incoherencias entre lo sentido y lo que expresado, c) descuidar la sabiduría que otorga lo emocional; o que tenga dificultades para la d) expresión emocional, e) reconocimiento e identificación corporal de las emociones, f) comunicación emocional, e g) identificación emocional en otros. Estas situaciones podrían ser traducidas a dificultades en las siguientes CC.EE: regulación emocional (a), auto-eficacia emocional (a), expresión emocional (b, d, f), toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (c), tomar conciencia de las propias emociones (e), dar nombre a las emociones (f), practicar comunicación expresiva (f), compartir emociones (f), comprender las emociones de los demás (g), y capacidad de gestionar situaciones emocionales (g).

Respecto a la modificación emocional, el apartado 5.2.1 menciona que el intento evolutivo de las emociones podría verse bloqueado por el impacto de los tiempos modernos en las personas, o las emociones comienzan a regirse según lo que se aprende de otros. Ambos casos podrían relacionarse con CC.EE de la autonomía emocional: la autoeficacia emocional y el análisis crítico de las normas sociales.

Por otro lado, en torno a los estados emocionales desadaptativos, el apartado 5.2.1 los plantea como problemas para la CC.EE regulación emocional.

Finalmente, respecto a los fenómenos emocionales más específicos, del apartado 5.2.2 se puede extraer que el estrés ocurre cuando el individuo evalúa su entorno como amenazante o desbordante de sus recursos, lo que resuena con las CC.EE de regulación emocional, resiliencia, competencia para autogenerar emociones positivas y auto-eficacia emocional. La depresión ocurre cuando la tristeza se prolonga en el tiempo, lo que aludiría explícitamente a la CC.EE de regulación emocional y hace referencia a la de autogenerar emociones positivas. En la ansiedad, el individuo experimenta una inquietud desagradable por la anticipación del peligro y la sensación de catástrofe o peligro, lo que es referido directamente en la CC.EE de regulación emocional y podría aludir a la de auto-eficacia emocional. Las emociones negativas o inhibidas tratan específicamente de: o una inhibición emocional, lo que aludiría a las CC.EE de toma de conciencia de las propias emociones y de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; o la exclusividad a las

emociones negativas, lo que podría aludir a la competencia para autogenerar emociones positivas y a la actitud positiva.

En la tabla 6-3 se puede revisar un resumen de este análisis.

TABLA 6-3. LOS FENÓMENOS EMOCIONALES Y LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES INVOLUCRADAS EN ELLOS

FF.EE	CC.EE
Exclusividad a emociones negativas	Actitud positiva, Competencia para autogenerar emociones positivas.
Modificación emocional (por impacto social o aprendizaje)	Análisis crítico a las normas sociales (impacto social), Auto-eficacia emocional.
Experiencia de descontrol ante impulsos emocionales	Auto-eficacia emocional.
Descuidar la sabiduría que otorga lo emocional	Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
Dificultades para la comunicación emocional	Compartir emociones, Dar nombre a las emociones, Expresión emocional, Practicar comunicación expresiva.
Dificultades para la expresión emocional	Expresión emocional.
Dificultades para la identificación emocional en otros	Comprender las emociones de los demás, Capacidad de gestionar situaciones emocionales.
Dificultades para el reconocimiento e identificación corporal de las emociones	Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, Tomar conciencia de las propias emociones.
Incoherencias entre lo sentido y lo expresado	Expresión emocional.
Inhibición emocional	Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, Tomar conciencia de las propias emociones.
Experiencia de descontrol ante impulsos emocionales	Auto-eficacia emocional, Regulación emocional.
Estados emocionales desadaptativos	Regulación emocional.
Ansiedad	Auto-eficacia emocional, Regulación emocional.
Estrés	Auto-eficacia emocional, Competencia para autogenerar emociones positivas, Regulación emocional, Resiliencia.
Depresión	Competencia para autogenerar emociones positivas, Regulación emocional.

Las competencias emocionales y las competencias parentales para lo socioafectivo

Del punto 5.3.3 de esta memoria se pueden extraer las conclusiones a las que se ha llegado en la literatura en torno la influencia de las CC.EE “regulación emocional” y “conciencia emocional” en el ejercicio de las competencias parentales.

Puntualmente, respecto a la regulación emocional se plantea que tanto su ausencia como su presencia generan efectos en la parentalidad, los cuales se podrían agrupar y concluir que la regulación emocional influye en: la a) posibilidad ejercer maltrato, b) expresión emocional, c) reacción al estrés, d) reacción ante las emociones de los niños, e) involucramiento con los niños, y la f) satisfacción de los padres. Dichos comportamientos parentales podrían ser traducidos a las CC.PP del apartado 5.1.3.3: regulación emocional (a, c), disciplina positiva (a), intercambio y comunicación de emociones (b, d), calidez emocional (b), autocuidado parental (c), contacto afectivo (d, e), sensibilidad parental (d), involucramiento (e), orientación y guía (e), capacidad de dar reconocimiento y asimilar lo positivo (f).

Por otro lado, respecto a la conciencia emocional se plantea que, de ser buena, generaría a) promoción de la comunicación y el entendimiento, b) pasar de un estilo autoritario a uno democrático sin tener que recurrir a la permisividad, c) promoción de la escucha activa y sin juicio, d) toma de decisiones conscientes sobre cómo responder a los hijos, e) apertura a sentir emociones fuertes y f) promoción del estar presente con el niño. También, algunas de estas consecuencias podrían ser traducidas a las CC.PP: escucha empática (a, c), intercambio y comunicación de emociones (a, c), sensibilidad parental (a), disciplina positiva (b), regulación emocional (d), identificar mensajes insegurizantes (d), contacto afectivo (f), e involucramiento (f).

En conjunto con estas conclusiones a las que se llega gracias a las investigaciones consultadas, a partir de la propuesta lógica de esta memoria se podría extraer conclusiones de índole similar para otras de las CC.EE mencionadas. Como se observa en la figura 1, este trabajo postula la posibilidad de que las CC.EE influyan a las CC.PPsa con la mediación de los FF.EE. Acogiendo dicha premisa, y mediante la búsqueda de factores comunes entre las columnas de FF.EE de las tablas 6-2 y 6-3, es que se puede sacar conclusiones sobre qué CC.PPsa podrían verse afectadas por algunas CC.EE específicas. La tabla 6-4 expone los resultados de dicho análisis.

TABLA 6-4. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y LAS COMPETENCIAS PARENTALES PARA EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN QUE INFLUYEN.

Bloque	CC.EE	CC.PPsa
Regulación emocional	Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Calidez emocional, Contacto afectivo, Involucramiento, Mentalización, Regulación emocional
	Expresión emocional	Calidez emocional, Contacto afectivo, Intercambio y comunicación de emociones
	Regulación emocional	Calidez emocional, Contacto afectivo, Disciplina positiva, Involucramiento, Mensajes inductores de seguridad, Orientación y guía, Regulación emocional
	Competencia para autogenerar emociones positivas	Contacto afectivo, Disciplina positiva, Mensajes inductores de seguridad, Orientación y guía, Regulación emocional
Autonomía emocional	Actitud positiva	Orientación y guía, Regulación emocional
	Auto-eficacia emocional	Calidez emocional, Contacto afectivo, Disciplina positiva, Involucramiento, Regulación emocional
	Resiliencia	Contacto afectivo, Disciplina positiva, Regulación emocional
Competencia social	Practicar comunicación expresiva	Intercambio y comunicación de emociones
	Compartir emociones	Intercambio y comunicación de emociones
	Capacidad de gestionar situaciones emocionales	Mentalización, Regulación emocional
Conciencia emocional	Tomar conciencia de las propias emociones	Calidez emocional, Contacto afectivo, Involucramiento, Mentalización, Regulación emocional
	Dar nombre a las emociones	Intercambio y comunicación de emociones
	Comprender las emociones de los demás	Mentalización, Regulación emocional

Como se puede observar, en contraste con los resultados obtenidos tras analizar lo que las investigaciones revisadas plantean sobre la regulación y conciencia emocional, esta tabla incluye los mismos resultados en torno a la regulación, pero los separa en las distintas competencias involucradas en el bloque. En cuanto a la conciencia emocional, los resultados del análisis de las investigaciones agregarían la influencia de dicha competencia en las CC.PPsa de *disciplina positiva, escucha empática y sensibilidad parental*.

El método Alba Emoting y las competencias emocionales relacionadas con las competencias parentales para lo socioafectivo.

Este punto busca poner en relación los resultados obtenidos en adultos con el método Alba Emoting que se exponen en el apartado 5.4.4 de esta memoria, y las CC.EE que influyen

en las CC.PPsa según el punto anterior (ver tabla 6-4), ateniéndose en la medida de lo posible a los datos objetivos y las semejanzas explícitas con el fin de determinar qué aportes que el método hace a las personas pudiesen ser traducidos a aportes a dichas CC.EE.

Los resultados de Douglas y Rivera (2005) se pueden resumir en que Alba Emoting es una forma de: a) prevenir la depresión post-parto, b) relajarse, c) autoconfianza, d) conocimiento personal, y e) autovaloración. En este caso en particular las asociaciones no son tan explícitas, pero dichos resultados sí resuenan con las siguientes CC.EE para las CC.PPsa: autogenerar emociones positivas (b), auto-eficacia emocional (c), toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (d), y tomar conciencia de las propias emociones (d).

Los resultados de Manosalva (2014), a saber: a) disminución del miedo a expresar la emoción, b) inducción voluntaria de patrones opuestos al miedo para contrarrestarlo, y disminución de la ansiedad tipo estado mediante la capacidad adquirida de auto-observación: poder observar c) cómo se manifiesta la emoción, d) cuál es su umbral de tolerancia, e) qué elementos corporales potencian la emoción, y f) qué conductas aparecen con la emoción; se pueden relacionar con las CC.EE para las CC.PPsa: competencia para autogenerar emociones positivas (b), toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (f), tomar conciencia de las propias emociones (c, d y e).

En el caso de Filippi (2014), se pueden encontrar relaciones explícitas sólo entre algunos de los resultados de su investigación y las CC.EE para las CC.PPsa. Con el fin de facilitar la lectura de este punto se prescindirá de la mención de todos los resultados de esta investigación y se procederá directamente a exponer las relaciones encontradas. Que Alba Emoting mejore la identificación de los propios estados emocionales (“a” en el apartado 5.4.4), facilite la relación entre el aspecto físico y las emociones (“b”), favorezca la delimitación del nombre de la emoción y la creciente capacidad de discriminación emocional (“c”), contribuya a la comunicación no verbal (“d”), permita modulación emocional, aporte a la autoestima y a la percepción de autoeficacia (“e”), permita una mayor comprensión de la aparición de ciertos pensamientos y conductas (“h”), y favorezca el reconocer respuestas emociones que ocurren de forma inconsciente (“k”), se relaciona con las siguientes CC.EE: Tomar conciencia de las propias emociones (“a”, “c” y “k”), comprender las emociones de los demás (“b”), dar nombre a las emociones (“c”), practicar comunicación expresiva (“d”), regulación emocional (“e”), auto-eficacia emocional (“e”), y toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (“h”).

Por último, cabe mencionar que si bien los postulados de Kalawski (2013) no son parte del apartado 5.4.4, también se pueden encontrar relaciones entre los efectos del método que dicho autor propone y las CC.EE para las CC.PPsa, por lo que igualmente se analizarán. Nuevamente se procederá a exponer las relaciones encontradas. Que Alba Emoting a) provea una forma clara y física para distinguir las emociones, b) provea una forma para experimentar emociones sin estímulo externo, c) empodere al dar una herramienta para salir y entrar a una emoción a voluntad, d) permita tener práctica en relajación y regulación emocional, e) permita reconocer mejor las señales no verbales de las emociones subdominantes, f) facilite el desarrollo de sintonía empática, g) ayude a conceptualizar la variedad de fenómenos afectivos, h) permita autenticidad al concientizar las propias emociones, i) permita reconocer y distinguir mejor la emociones de otro y que j) permita salir de una emoción con la que se queda; se relaciona con las siguiente CC.EE: Tomar conciencia de las propias emociones (a, h, i), competencia para autogenerar emociones positivas (b), auto-eficacia emocional (c), regulación emocional (d, j), comprender las emociones de los demás (e, f), y dar nombre a las emociones (g).

Entonces, a partir de este punto se extrae que las CC.EE para las CC.PPsa relacionadas con los resultados que se pueden obtener mediante la aplicación el método Alba Emoting (se identificarán por la sigla CC.EEae) son las que se resumen en la tabla 6-5.

TABLA 6-5. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA LAS CC.PPsa EN QUE ALBA EMOTING INFLUIRÍA [CC.EEae]

CC.EEae	
-Auto-eficacia emocional	- Competencia para autogenerar emociones positivas
-Regulación emocional	-Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
-Comprender las emociones de los demás	-Tomar conciencia de las propias emociones
-Dar nombre a las emociones	
-Practicar comunicación expresiva	

A partir de estos resultados también es posible obtener las CC.PPsa en que Alba Emoting tendría un efecto. Esto mediante el uso de la tabla 6-4. Para facilitar dicho análisis, la tabla 6-6 le resume.

TABLA 6-6. LAS COMPETENCIAS PARENTALES PARA EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN QUE ALBA EMOTING INFLUIRÍA

CC.PPsa influidas por Alba Emoting		
-Calidez emocional	-Contacto afectivo	- Disciplina positiva
-Involucramiento	-Mentalización	- Regulación emocional
-Mensajes inductores de seguridad	-Orientación y guía	-Intercambio y comunicación de emociones
-Sensibilidad parental	-Escucha empática	

7. Discusión y Conclusiones

El objetivo que esta memoria se planteó fue buscar posibles aportes del método Alba Emoting al desarrollo de competencias emocionales de los padres, en el proceso de psicoeducación de competencias parentales para el desarrollo socioafectivo de niños en psicoterapia infantil. Para dar cuenta de él, la investigación fue dirigida por 4 objetivos específicos que, al ser atendidos, arrojaron resultados útiles.

En relación al primer objetivo específico, esta investigación reúne suficiente información como para generar un panorama esclarecedor sobre el estado teórico de los conceptos de psicoeducación y competencias parentales, así como también de las características de su aplicación en psicoterapia infantil, con particular foco en el desarrollo socioafectivo de los niños. Como se aprecia en el desarrollo, la investigación realizada explicitó una falta de información en las variables contextuales de la pregunta (es decir, en torno a la psicoeducación en psicoterapia infantil), a la que se aporta por medio de las sistematizaciones realizadas. Además, como se expresa en el análisis, también se observó una falta de información en cuanto a las relaciones entre las variables (por ejemplo, entre las competencias emocionales y las parentales), por lo que fue necesario operacionalizar y analizar los datos, previo a incorporar la variable Alba Emoting. Los resultados de dicho proceso permiten una primera aproximación a la respuesta a la pregunta de investigación, pues significan un marco de referencia para el contraste con el método Alba Emoting.

Al realizar ese contraste, se pudo extraer que el método Alba Emoting compartiría ciertos elementos con las consultorías que se realizan desde la teoría Adleriana (y que se parecen a las definiciones de psicoeducación a padres). Como plantea Carlson, Watts y Maniaci (2006), en las consultorías se espera que el terapeuta (o “consultante”, como referido en sus planteamientos) ayude a los padres a darse cuenta de sus recursos internos, a ser más sensible a las creencias que previenen el funcionamiento efectivo en el niño, y a aprender nuevas habilidades. Con la información disponible sobre este modelo e incluyendo los resultados de Filippi (2014), se podría estimar que el método Alba Emoting sería útil para ayudar a los padres a reconocer sus recursos emocionales y a aprender nuevas habilidades en torno al manejo emocional. Por tanto, se abre la posibilidad de que el método sirva de herramienta para este tipo de psicoeducación.

Por otro lado, respecto al trabajo de las competencias parentales en psicoterapia infantil, los resultados del análisis de esta memoria arrojan que una de las competencias emocionales que se puede entrenar mediante Alba Emoting es la auto-eficacia emocional (ver tabla 6-5), competencia que, al dar a los padres la posibilidad de sentirse cómo deseen, iría en concordancia con los postulados de Farkas-Klein (2008) relativos a que los padres competentes son aquellos que creen en sus propias habilidades. Alba Emoting, al potenciar la auto-eficacia emocional, ayudaría a que los padres se sientan capaces de manejar sus emociones y por tanto aportaría, al menos en parte, a que sean evaluados como más competentes en su rol, lo que sería el objetivo de un entrenamiento de competencias parentales mediante psicoeducación.

Dicha competencia, al dar a los padres más control sobre cómo se sienten, también va en concordancia con las visiones de Carlson, Watts y Maniacci (2006) de que la psicoeducación debiese considerar a los padres como capaces de generar soluciones, de Colás (1996) que pedía otorgar más control a los padres para que éstos no tengan que depender de redes demasiado intervencionistas, y la visión de Hidalgo et al. (2009) de que los padres también merecen cubrir sus propias necesidades de bienestar.

En cuanto a las características de la psicoeducación a padres en psicoterapia infantil, también se puede concluir que Alba Emoting podría ser un aporte a los consejos, como proponían Gómez y Muñoz (2015). Esto pues, siempre que sea bien presentado por un experto en el método, desde él se pueden enseñar movimientos específicos de alguno de los patrones emocionales que generarán cambios en la vivencia emocional de la persona. Por ejemplo, mediante la enseñanza del patrón Step-Out, los padres podrían salir de emociones que estén siendo desadaptativas y que los alejen de su bienestar subjetivo (lo que podría tratarse de fallas en la competencia parental de autocuidado parental).

Además, en torno a la dificultad planteada por Halpern (1963), Oaklander (1992), y Carlson, Watts y Maniacci (2006) respecto a la superficialidad del trabajo que se puede realizar con los padres en psicoterapia infantil, el método Alba Emoting serviría como forma de establecer un trabajo y vínculo más profundo con ellos. Desde Kalawski (2013) se sabe que Alba Emoting sirve al terapeuta para reconocer mejor las señales no verbales de sus emociones y desarrollar sintonía empática, lo que podría implicar una relación de éste con el paciente, más integradora y cercana. Así también, le otorga la posibilidad de enseñar a los padres herramientas de manejo emocional que van más allá de un consejo genérico (ya que, al adquirir facilidad para distinguir la emocionalidad del paciente, pueden identificar

qué patrones efectores serían más útiles), pero que no necesariamente requiere de un proceso psicoterapéutico independiente.

Siguiendo la línea de las dificultades para la psicoeducación de competencias parentales en psicoterapia infantil y los planteamientos de Halpern (1963), se puede estimar que el método Alba Emoting podría aportar también a que los padres no se queden con la sensación de saber qué están haciendo mal, pero de no poder hacer nada para resolverlo. Dicha dificultad se plantea en la bibliografía como manejable mediante la derivación a psicoterapia para padres, lo que a su vez podría llevar a las dificultades que planteaba Geffken et al. (2006; a recordar: demandas de tiempo y recursos, desconfianza en el alcance que la terapia tenga sobre el funcionamiento del niño, y la posibilidad de frustrarse al no lograr lo que se requiera desde dicho espacio). Alba Emoting podría dar a los padres la sensación de que se puede hacer algo frente a lo que se les aconseja, al proporcionarles una herramienta concreta (es decir, movimientos claros que se pueden seguir con facilidad), sin tener que salirse del espacio de psicoterapia infantil pues, como planteó Filippi (2014), además de ser una metodología de trabajo, Alba Emoting es una técnica de aplicación psicológica y/o una herramienta terapéutica. Así, mediante el método se podría atender a las dificultades mencionadas. De ser utilizado en el marco de la misma psicoterapia, ahorraría los recursos extra a los padres.

Alba Emoting, además, podría disminuir la probabilidad de que los padres deserten por frustración al no lograr lo que se requiera de ellos en términos de competencias parentales. Como se mencionó en el planteamiento del problema de esta memoria, las recomendaciones que se da a los padres (como son las planteadas por Pinto et al., 2012 y Martínez-Pons, 1998) podrían significarles una dificultad por todo el bagaje emocional que traen consigo. Aceptando la premisa de que el trabajo de las competencias emocionales mejoraría el afrontamiento y manejo de dicho bagaje emocional (y por tanto el abordaje de las recomendaciones de la psicoeducación), se puede plantear que Alba Emoting, siendo una herramienta concreta de trabajo de ciertas competencias emocionales, facilitaría el éxito de los padres en su entrenamiento, disminuyendo la posibilidad de frustración.

Entonces, toda esta primera aproximación permite responder parte de la pregunta de investigación: se estima que, para la intervención psicoeducativa en el contexto de psicoterapia infantil, Alba Emoting podría significar una herramienta para entregar recomendaciones a los padres que sean más personalizadas (adaptándose a las

necesidades emocionales personales) y que no requiere necesariamente de derivación a instancias anexas.

Una segunda aproximación orientada a responder la pregunta de investigación, fue la atención al segundo objetivo específico. Éste refiere a la sistematización de las dificultades emocionales que podrían afectar a los padres. De su desarrollo, se logró distinguir fenómenos emocionales que frecuentemente se mencionan en la bibliografía, lo que construye un panorama esclarecedor del contexto emocional de los padres, permitiendo una aproximación más comprensiva a las dificultades que tengan a nivel de competencias parentales y la posibilidad de entregarles herramientas más atingentes a las necesidades que tengan frente a ese contexto.

Además, este objetivo otorgó información que permite hacer conexiones entre los fenómenos emocionales y las competencias emocionales que podrían estar involucradas (y que, de ser trabajadas permitirían manejar los efectos de dichos fenómenos), así como también entre éstos y las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo que podrían influenciar (ver tablas 6-2 y 6-3). Esto favorece la posibilidad de entregar una respuesta más completa a la pregunta de investigación.

Por último, los dos objetivos finales se resumen en los resultados obtenidos tras el análisis realizado en esta memoria. Así, la última aproximación a la respuesta de la pregunta de investigación consistió en operacionalizar según marcos teóricos específicos, la información que la bibliografía revisada otorgó sobre las distintas variables para así poder establecer conexiones entre ellas. Esta memoria optó por los planteamientos de Musalem (2012) y Gómez y Muñoz (2015) como guía para dar una nomenclatura a las competencias parentales y como parámetro de referencia para determinar las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo, ya que dichos planteamientos están ubicados en el contexto de psicoterapia infantil. Esto resultó en la identificación de 14 competencias parentales que tendrían efectos en el desarrollo socioafectivo infantil según la bibliografía referida (ver tabla 6-1), y permitió buscar relaciones entre esas competencias y los distintos fenómenos emocionales referidos en la bibliografía consultada (ver tabla 6-2). Por otro lado, para las competencias emocionales se optó por los planteamientos de Bisquerra y Pérez (2007) como referente para la nomenclatura de los recursos emocionales involucrados en las situaciones que deben enfrentar los padres según la bibliografía revisada, y así determinar las competencias emocionales que servirían para hacer frente a los fenómenos emocionales (ver tabla 6-3). Finalmente, a partir de este proceso se pudo establecer

conexiones entre las competencias emocionales y parentales para el desarrollo socioafectivo, para así conocer cuáles de las primeras tienen una influencia en cuáles de las segundas (ver tabla 6-4).

De esta última aproximación se obtuvo el material necesario para establecer conexiones entre las competencias emocionales con efectos en las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo y el método Alba Emoting. Se llegó a la identificación de 8 competencias emocionales que estarían relacionadas con efectos del método, respondiendo, por tanto, a los aportes que el método podría realizar a las competencias emocionales. Más específicamente, esto significa que la aplicación del método Alba Emoting generaría cambios en las siguientes competencias emocionales: auto-eficacia emocional, regulación emocional, comprender las emociones de los demás, dar nombre a las emociones, practicar comunicación expresiva, competencia para autogenerar emociones positivas, toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, y tomar conciencia de las propias emociones. Aplicando el resto los datos generados en el análisis – comparando las tablas obtenidas - se puede inferir los efectos del método en los fenómenos emocionales, así como también se puede deducir que, al trabajar dichas competencias emocionales, se estaría aludiendo a la mejora de las siguientes competencias parentales para el desarrollo socioafectivo infantil: calidez emocional, contacto afectivo, disciplina positiva, involucramiento, mentalización, regulación emocional, mensajes inductores de seguridad, orientación y guía, escucha empática, sensibilidad parental, e intercambio y comunicación de emociones.

Algunas de dichas competencias parentales resuenan con los componentes que Teti y Candelaria (2002) mencionan como punto de convergencia entre las distintas definiciones de padres competentes: la calidez, aceptación y sensibilidad hacia las necesidades básicas, sociales y hacia lo que se espera para cada nivel de desarrollo del niño, mientras que las de parentalidad dura, negativa y coercitiva son perjudiciales para los niños (cuyo opuesto serían las competencias parentales de disciplina positiva y orientación y guía). Esto vuelve a plantear la posibilidad de que Alba Emoting resulte en un aporte para que los padres puedan ser evaluados como competentes.

Entonces, frente a la pregunta de investigación, se podría responder que el método Alba Emoting podría aportar a 8 de las 13 competencias emocionales que tendrían efectos en las competencias parentales para el desarrollo socioafectivo infantil, pudiendo favorecer el entrenamiento de 11 competencias parentales, de las 14 que apuntan al desarrollo óptimo

del área socioafectiva de los niños. Es decir, podría contribuir al movimiento de promover las competencias personales e interpersonales como medio para facilitar el entrenamiento de competencias parentales.

Además, por su estructuración, el método Alba Emoting podría adecuarse a intervenciones de carácter psicoeducativo en psicoterapia infantil y generar aportes a dicho contexto. Su uso podría disminuir la sensación del psicoterapeuta de estar ayudando a los padres de manera superficial, prevenir la frustración de los padres de no poder cumplir con las recomendaciones de los psicoterapeutas relativas a las competencias parentales, favorecer la noción de auto-eficacia en los padres, y potenciar el posicionamiento de los padres en un rol más activo como agente necesario y capaz de generar cambios en la crianza del niño.

La presente memoria se llevó a cabo de manera lo más rigurosa posible, sin embargo es posible identificar algunas limitaciones a considerar para la interpretación y uso de sus resultados. Éstas podrían exponerse separándolas en dos grupos: reflexiones en torno a aspectos puntuales del desarrollo teórico que pudiesen traducirse a limitaciones, y limitaciones generales propias de la metodología utilizada.

Dentro de las primeras, destacó la ausencia de ciertos elementos que se esperaba aparecieran. Particularmente llamó la atención que la empatía, que actualmente es referida con frecuencia en psicología y que en el marco del método Alba Emoting también aparece como aporte para los sujetos que lo aplican, no apareciera como una de las contribuciones que el método puede realizar a las competencias emocionales. Consultando el análisis se puede suponer que esto se debería a que la empatía no figura, al menos con dicha nomenclatura, como competencia emocional en el marco de referencia utilizado, lo que también resulta llamativo. Es posible que se haga referencia a conceptos similares bajo denominaciones distintas, como por ejemplo en las ramas de la inteligencia emocional, pero de todos modos la ausencia de la empatía como concepto parece plantear un desafío para la disciplina, al ser éste un término que se menciona con frecuencia en el marco de las competencias parentales.

También, tras la construcción de las conclusiones, se hace necesario recalcar como limitación que hay diferencias importantes entre los aportes encontrados del método Alba Emoting para las competencias emocionales, por un lado, y para la psicoeducación a padres en psicoterapia infantil por otro. Los resultados expuestos sobre Alba Emoting, que sirvieron de insumo para el análisis y para determinar las competencias emocionales en

que podría aportar, fueron todos obtenidos mediante la aplicación de talleres de más de 7 horas, pudiendo implicar que se requiere mínimo ese tiempo para obtener resultados similares. Entonces, los resultados obtenidos para las competencias emocionales, no necesariamente se podrían lograr en el formato que se plantea aquí para la psicoeducación en psicoterapia. Por tanto, los resultados obtenidos deben ser interpretados con precaución y además plantea un desafío para el método Alba Emoting: la posibilidad de reflexionar y pilotear a futuro sus aportes para el entrenamiento de competencias emocionales en formatos como los de la psicoeducación.

Esto también presenta la limitación de que Alba Emoting podría generar los aportes presentados para las competencias emocionales en tanto se lleve a cabo incluyendo los contenidos que los talleres comúnmente abordan, requiriendo más horas de trabajo con los padres de lo que se suele disponer en la psicoterapia infantil. Además, para prevenir el olvido de los patrones y su mal uso, podría ser recomendable trabajar con el método con cierta intermitencia. Por esto, el que se generen los aportes planteados dependería de la disposición del psicoterapeuta en cuanto a distribución del tiempo del proceso psicoterapéutico del niño, y en cuanto a cobro de sesiones. Así también, dependerá de la posibilidad que tengan los padres de invertir recursos en psicoterapia con tarifas más altas o en un taller de Alba Emoting paralelo al espacio de terapia.

Por otra parte, abordando el panorama general, una evidente limitación a relevar es que los conocimientos y resultados que se puedan obtener de esta investigación, por su metodología de carácter teórico, se basan en material bibliográfico únicamente en lugar de provenir de una aplicación práctica. Esto significa que son dependientes de los resultados y limitaciones de otras investigaciones así como también lo son de la interpretación que se ha dado a dichas investigaciones. Por ejemplo, una dificultad relacionada con el factor subjetivo característico de las interpretaciones, es que la búsqueda de similitudes entre las investigaciones presentadas para cada variable de la pregunta de investigación dependió del criterio de la investigadora y puede que no haya sido en extremo sensible a diferencias conceptuales o metodológicas específicas entre ellas.

Además implica la posibilidad de que los resultados obtenidos no necesariamente se traspasen a la práctica con los padres. Si bien algunas conclusiones se basan en los resultados de investigaciones de carácter práctico, la influencia del factor subjetivo en el análisis resulta una variable novedosa que puede influir y afectar dichos resultados. Es por

todo esto que se torna relevante la puesta a prueba de las conclusiones aquí presentadas con el fin de evaluar si Alba Emoting genera dichos aportes en la práctica.

De todos modos, este documento resulta una fuente importante de contexto teórico para las intervenciones con Alba Emoting en psicoeducación y para la psicoeducación de competencias emocionales en general. En el caso del método Alba Emoting, se trata de un tema que aún no se expande en cuanto a divulgación científica, presentando relativamente pocas investigaciones considerando todas las áreas en que se pudiese aplicar. Esta memoria hace que los beneficios de Alba Emoting se traduzcan al marco teórico específico detrás de las competencias emocionales y la psicoeducación en psicoterapia, proyectándolo más allá de sus propios postulados, y abriendo la posibilidad de que se extienda su aplicación a otros contextos y disciplinas. Además, los resultados de este documento podrían constituir el cuerpo teórico de intervenciones e investigaciones que se quieran realizar con el método en psicoeducación. De descubrirse, en la aplicación práctica de estos resultados, que Alba Emoting sí genera los aportes aquí presentados, lo desarrollado en esta memoria serviría como sustento y justificación teórica de dichos hallazgos.

También, aunque no era el objetivo principal de esta investigación, las sistematizaciones llevadas a cabo resultan una fuente de información importante para el espectro de las intervenciones psicoeducativas. Por sobre todo destaca la información que puede otorgar a aquellos contextos que buscan incluir el desarrollo de competencias emocionales para la educación de habilidades particulares, especialmente para las competencias parentales. Por su desarrollo, se pueden detectar una serie de aplicaciones que se le puede dar a los datos entregados por esta memoria desde el trabajo con las competencias parentales, pudiendo significar un insumo útil tanto para los psicoterapeutas que se desenvuelvan en esta área, como para los distintos programas que actualmente funcionan con dicho foco. Además, como ganancia secundaria, se puede inferir que su aplicación en el entrenamiento de otro tipo de habilidades (como por ejemplo, de habilidades sociales, promoción de conductas específicas, prevención de trastornos anímicos, etc.), también podría ser un aporte.

Esta memoria entrega una sistematización de conceptos que pueden presentarse de manera imprecisa en los contextos en que se les utiliza, y los relaciona de tal forma que podría aportar a las intervenciones que los incorporan. Psicoeducación a padres, competencias parentales, competencias parentales para el desarrollo socioafectivo infantil,

y competencias emocionales, son todos conceptos que se utilizan con frecuencia en el ámbito de la infancia y que muchas veces podrían ponerse en relación según suposiciones inspiradas en lo que parece obvio o lógico para las relaciones interpersonales y el desarrollo personal. Al respecto se puede presentar la opción de que esta memoria sea un documento que permita justificar dichas relaciones y reflexionar sobre ellas. Aquí se reúnen diversas investigaciones y postulados actualizados que han ordenado o asociado estos conceptos, y se les operacionaliza, por lo que resulta en un documento que se puede consultar en busca de clarificaciones en torno a los conceptos y de respaldos en la literatura para intervenciones.

Por otro lado, cabe destacar que esta investigación refleja una falta en temas de la teoría y práctica clínica que vale la pena problematizar. En la revisión bibliográfica que se llevó a cabo, reconociendo las particularidades del método de recolección de datos y los sitios revisados, destacó la falta de información en torno a la psicoeducación en psicología, particularmente en psicoterapia infantil. Esto resultó inesperado en vista de que en la práctica clínica esto no parece ser un tema desconocido o poco aplicado, pudiendo tratarse entonces de un desafío para la disciplina. La presente investigación se plantea, entonces, como un posible aporte a la construcción teórica de esta temática como también para posibles investigaciones en torno a la psicoeducación de padres en psicoterapia infantil.

Por último, y para resaltar la preocupación que inspiró esta memoria, se torna importante abordar la visión sobre el rol de los padres a la que éste trabajo adhiere y espera aportar. Como mostró el planteamiento del problema, el interés de trabajar el ámbito personal de los padres (que aquí se abordó como competencias emocionales) trae detrás la necesidad de ubicarlos como agentes de cambio en lugar de obstáculos para éste, y busca darles las herramientas para poder ejercer dicho rol. Se visualiza a los padres como parte de la solución, buscando incorporarlos al proceso del niño con un rol activo, evitando el asistencialismo. Esta investigación adhiere a todo esto, y reconoce la experiencia de los padres respecto a sus hijos, planteando que el problema estaría en la presencia de impedimentos para acceder a dicha experiencia. En este escenario, los resultados obtenidos sirven para aclarar dichos impedimentos, apelando a entregar una visión más comprensiva de los padres y los desafíos de su rol. Permite que aquel psicólogo que esté interesado en trabajar las competencias emocionales de los padres, pueda también aproximarse a ellos desde una postura más empática y acogedora de sus dificultades, lo que no solo ayuda a que las intervenciones que realice sean más acertadas, sino que

también se traduciría en la visión que tenga de los padres y por tanto el rol que les pueda dar en la psicoterapia.

El método Alba Emoting en particular también aporta a dicha visión de los padres. En la psicoterapia particularmente, este método aumenta los conocimientos del terapeuta sobre las emociones, incluyendo cómo se sienten en el cuerpo, lo que potencia su capacidad para reconocer las emociones del paciente, favoreciendo que pueda entender mejor lo que le ocurre y que se relacione de manera más empática con él.

Además, este método significa una herramienta prometedora para los psicólogos que adhieran a esta visión y necesiten una forma de ponerla en práctica. Esto ya que puede ser aprendido por cualquier psicoterapeuta, se puede adaptar a intervenciones de carácter psicoterapéutico, y posibilita mejorar las competencias emocionales de los padres, dándoles la oportunidad de ser mejor evaluados en cuanto a competencia parental. Permitiría que los padres se sientan más auto-suficientes, capaces de generar un aporte a la vida de sus hijos, así como también capaces de potenciar su propio bienestar psicológico.

Más aún, todos los aportes del método Alba Emoting que se han expuesto, pueden proyectarse en efectos positivos en el desarrollo infantil, lo que es prioridad para la psicología que atiende dicha etapa.

Por todo esto se propone que los resultados de esta memoria sirvan principalmente como insumo para la investigación en psicoterapia infantil y sobre Alba Emoting. Lo expuesto aquí conforma información novedosa que requiere mayor profundización antes de ser llevada a la práctica. Además, se espera que lo presentado y encontrado, sirva como invitación para que psicólogos de distintas áreas se formen en este método. Es importante recalcar que este es un método que debe aplicarse en otros sólo tras una formación extensiva en el mismo. Esto pues, al influir en la emocionalidad, requiere de criterio experto para determinar sus usos y, por sobre todo, manejar sus consecuencias. En ningún caso esta memoria debiese ser interpretada como lo suficiente para aplicar el método con padres.

En extensión, de comprobarse los resultados aquí expuestos y de ocurrir que más psicoterapeutas se formen en Alba Emoting, se podría lograr una expansión de las herramientas psicoeducativas y una mejora de los vínculos en este tipo de intervenciones, por lo que se estima que el método resulta prometedor para la superación de las dificultades de la psicoeducación en psicoterapia y por tanto para aportar al bienestar subjetivo de tres poblaciones: adultos que son padres, madres o responsables de la crianza, psicoterapeutas, y niños y niñas.

8. Referencias Bibliográficas

- Aguayo, F., Correa, P., y Kimelman, E. (2012). *Estudio sobre la participación de los padres en el Sistema público de salud de Chile, informe final*. Santiago, Chile: Cultura Salud/MINSAL.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: what do we know? *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 19(1), 56-62.
- Anderson, S., y Guthery, A. (2015). Mindfulness-based psychoeducation for parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: an applied clinical project. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 28(2015), 43-49.
- Asociación Internacional de Profesionales Alba Emoting. (2015). *Talleres de Alba Emoting*. Disponible desde la página de la Asociación internacional de profesionales Alba Emoting, www.aipaealbaemoting.com.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Barros, L., Goes, A.R., y Pereira, A.I. (2015) Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudios de psicología Campinas*, 32(2), 295-306.
- Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales: Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Santiago, Chile: El Buen Aire S.A.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bell, C., Raczynski, K., y Horne, A. (2010). Bully busters abbreviated: evaluation of a group-based bully intervention and prevention program. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(3), 257-267.

- Benbassat, N., y Priel, B. (2015). Why is fathers' reflective function important? *Psychanalytic Psychology*, 32(1), 1-22.
- Berge, J., Law, D., Johnson, J., y Wells, M.G. (2010). Effectiveness of a psychoeducational parenting group on child, parent, and family behaviour: a pilot study in a family practice clinic with an underserved population. *Families, Systems, & Health*, 28(3), 224-235.
- Bijou, S. W. (1954). Therapeutic techniques with children. En L.A. Pennington, y I.A. Berg (Eds.), *An introduction to clinical psychology* (pp. 608-631). New York: Ronald Press Company.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Eds.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 2007(10), 61-81.
- Bjorklund, D., Yunger, J., y Pellegrini, A. (2002). The evolution of parenting and evolutionary approaches to childrearing. En M. H., Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting volumen 2: biology and ecology of parenting* (pp.3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blandon, A. (2015) Mothers' and Fathers' Responses to Children's Negative Emotions: Family and Physiological Correlates. *Family Relations*, 64(1), 431-445.
- Bloch, S. (2001). Alba Emoting: Un método psicofisiológico de inducción emocional. En M.T. Pozzoli (Ed), *Complexus: psicología, ciencias de la salud y cambio cultural: desde el paradigma de la complejidad* (pp.47-61). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Bloch, S. (2002). *Alba Emoting: Bases científicas del emocionar*. Santiago, Chile: Editorial Universidad de Santiago.
- Bloch, S. (2009). *Surfeando la ola emocional*. Santiago, Chile: Uqbar editores.
- Bloch, S. (2012). *Al alba de las emociones*. Santiago, Chile: Uqbar editores.

- Bloch, S., y Lemeignan, M. (1992). Precise respiratory-posturo-facial patterns are related to specific basic emotions. *Bewegen & Hulpverlening*, 1(1), 31-40.
- Bloch, S., Lemeignan, M., y Aguilera-T, N. (1991). Specific respiratory patterns distinguish among human basic emotions. *International Journal of psychophysiology*, 11(1), 141-154.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata
- Brabender, V., y Fallon, A. (1993). The educative model. En *Models of inpatient group psychotherapy* (pp. 57-113). Washington DC: American Psychological Association.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(1), 759-775.
- Bridgett, D.J., Burt, N.M. Edwards, E.S., y Deater-Deckard, K. (2015) Intergenerational transmission of self- regulation: a multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Development review*, 36(1), 105-126.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canessa, P., y Cuadra, V. (2007). *Intervención con Alba Emoting experiencial en pacientes pediátricos, diagnosticados con leucemia, en etapa de post-tratamiento*. Memoria para optar al grado de licenciado en psicología, Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile.
- Capano, A., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio*, 23(1), 204-216.
- Carlson, J., Watts, R.E., y Maniaci, M. (2006). Consultation and psychoeducation. En *Adlerian therapy: theory and practice* (pp. 251-276). Washington DC: American Psychological Association.
- Castro, P.J., Alaniz, P., Soto, C., y Pizarro, T. (2015). ¿Qué creen y aconsejan psicólogos(as) chilenos(as) y costarricenses sobre la educación en el hogar de los hijos? En *V Congreso Internacional de Estudios Comparados en Educación*.

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. ISBN 978-987-22622-5-9.

Centro de estudios de desarrollo y estimulación psicosocial. (2013). *Informe final: "Estudio cualitativo sobre la implementación del taller grupal de competencias parentales Nadie es Perfecto"*. Recuperado el 24 de septiembre de 2016, de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/21-Informe-final-Estudio-cualitativo-implementacion-Nadie-es-perfecto.pdf>.

Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones: educar para la vida*. Santiago, Chile: Ediciones B Chile S.A.

Chile Crece Contigo. (2009a). *Desarrollo saludable: guía familiar para el fomento del desarrollo integral en la primera infancia desde el nacimiento hasta los 14 meses*. Recuperado el 10 de mayo de 2016, de http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/cartilla_saludable_I-ok-web.pdf.

Chile Crece Contigo. (2009b). *Desarrollo saludable 2: guía familiar para el fomento del desarrollo integral en la primera infancia desde los 12 hasta los 24 meses*. Recuperado el 10 de mayo de 2016, de http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/cartilla_saludable_II.pdf

Chile Crece Contigo. (2010). *Taller de competencias parentales: Nadie es Perfecto*. Recuperado el 10 de mayo de 2016, de http://www.arauco.cl/file/file_5329_nadie_es_perfecto.pdf

Chile Crece Contigo. (2011). *Escala de bienestar infantil en situación de emergencia – EBI*. Recuperado el 18 de mayo de 2016, de <http://www.crececontigo.gob.cl/2015/novedades/apoyando-a-los-ninos-y-ninas-frente-a-la-emergencia/>

Chile Crece Contigo. (2014). *Nadie es perfecto. Taller de habilidades de crianza para padres, madres y cuidadoras(es) de niños y niñas de 0 a 5 años: Padres, madres, cuidadoras(es)*. Recuperado el 10 de mayo de 2016, de <http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/nadie-es-perfecto/>

Christmas, C., y Van Horn, S.M. (2012). SPARC Groups: a model for incorporating spiritual psychoeducation into group work. *The journal for specialists in group work*, 37(3), 170-201.

- Colás, J. (1996). *Intervenciones terapéuticas destinadas a la recuperación de las funciones parentales*. Recuperado el 3 de mayo de 2016, de <http://www.sepyrna.com/documentos/articulos/colas-intervenciones-terapeuticas.pdf>
- Cona, L., y Kawaguchi, C. (2008). *Percepción de padres acerca del cambio en las habilidades sociales de niños pre-escolares en riesgo social, luego de la aplicación de la técnica de Alba Emoting Experiencial*. Memoria para optar al grado de licenciado en psicología, Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile.
- Crandall, A.A., Deater-Deckard, K., y Riley, A.W. (2015). Maternal emotion and cognitive control capacities and parenting: A conceptual framework. *Development review*, 36(1), 105-126.
- Crnic, K., y Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting volume 5: practical issues in parenting* (pp.243-267). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummings, E.M., y Merrilees, C.E. (2010). Identifying the dynamic processes underlying links between marital conflict and child adjustment. En M.S., Schulz, M.K., Pruett, P.K., Kerig, y R.D., Parke (Eds.), *Strengthening couple relationships for optimal child development: Lessons from research and intervention* (pp. 27-40). Washington DC: American Psychological Association.
- Cummings, C.M., y Fristad, M.A. (2007). Medications Prescribed for Children With Mood Disorders: Effects of a Family-Based Psychoeducation Program. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 15(6), 555-562.
- Damasio, A.R. (1996). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Santiago, Chile: Editorial Andres Bello.
- De Pablos, P., y Pérez, M. (2001). Trastornos en las funciones parentales, efectos en el desarrollo del psiquismo: un problema transgeneracional. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 2001(31-32), 173-182.
- Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. (2015). *Memoria de titulación*. Santiago, Chile: Comunicación Personal.

- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 11(1), 3-25.
- Douglas, C., y Rivera, M. (2005). *Alba Emoting en el embarazo para disminuir el riesgo de depresión post-parto*. Memoria para optar al grado de licenciado en psicología, Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile.
- Duncan, L., Coatsworth, J.D., y Greenberg, M.T. (2009). A model of mindful parenting: implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical child and family psychology review*, 12(3), 255-270.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550-553.
- Ekman, P., y Friesen, W. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Nueva Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Erices, C., y Zambrano, G. (2005). *Intervención con Alba Emoting en alumnos que presentan conductas violentas en un liceo de la ciudad de Concepción*. Memoria para optar al grado de licenciado en psicología, Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile.
- Fabrizio, C., Lam, T.H., Hirschmann, M., Pang, I. Xiaonan Yu, N., Wang, X., y Stewart, S. (2015) Parental emotional management benefits family relationships: A randomized controlled trial in Hong Kong, China. *Behaviour research and therapy*, 71(1), 115-124.
- Farkas-Klein, C. (2008). Escala de evaluación parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 7(2), 457-467.
- Filippi, S. (2014). *Impacto psicológico de un taller de Alba Emoting, desde el enfoque integrativo supraparadigmático*. Memoria para optar al grado de magister en psicología clínica mención psicoterapia integrativa, Universidad Adolfo Ibañez, Santiago, Chile.
- Gardner, H. (1994). *The theory of multiple intelligences*. Recuperado el 24 de septiembre de 2016, de <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=l5qtqN9mUokC&oi=fnd&pg=PA38&dq=frames+of+mind+gardner&ots=oJR59OYn6a&sig=YQkvG3TIAiUWfxzr2JsgGEnz4vs#v=onepage&q=frames%20of%20mind%20gardner&f=false>.

- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507.
- Geffken, G.R., Keeley, M. L., Kellison, I., Storch, E.A., y Rodrigue, J. R. (2006). Parental Adherence to child psychologists' recommendations from psychological testing. *Professional psychology: research and practice*, 37(5), 499-505.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, E., Cifuentes, B., y Ortún, C. (2012). Padres competentes, hijos protegidos: Evaluación de los resultados del programa "Viviendo en Familia". *Psychosocial Intervention*, 21(1), pp. 259-271.
- Gómez, E., y Kotliarenco, M.A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-131.
- Gómez, E., y Muñoz, M. (2012). Efectos de la terapia de integración guiada sobre el bienestar de diadas en riesgo psicosocial. *Terapia psicológica*, 30(1), 15-24.
- Gómez, E., y Muñoz, M. (2015). *Escala de Parentalidad Positiva*. Recuperado el 4 de Julio de 2016, de <https://es.scribd.com/doc/294768966/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva-2015-pdf>
- Gottman, J.M., Katz, L.F., y Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna, cuáles sígo y cuáles no*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Greenberg, L. (2015a). The therapeutic relationship, steps of emotion coaching, and coach's own emotional awareness. En *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (pp.93-118). Washington DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L. (2015b). Coaching for emotional intelligence in parenting. En *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (pp. 307-327). Washington DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L., y Paivio, S. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. Recuperado el 19 de Septiembre de 2016, de

https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=P72JYH2fPX4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=les+greenberg+working+with+emotions+in+psychotherapy&ots=qlySITdRuv&sig=khwPFJrF3OcoSjM_0tZTmBVvrJI&redir_esc=y#v=onepage&q=les%20greenberg%20working%20with%20emotions%20in%20psychotherapy&f=false

- Grolnick, W., y Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self regulation. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting volume 5: Practical issues in parenting* (pp.89-110). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutiérrez, E., Sepúlveda, A.R., Anastasiadou, D., y Medina-Pradas, C. (2014). Programa de psicoeducación familiar para los trastornos del comportamiento alimentario. *Psicología conductual*, 22(1), 133-149.
- Halpern, H.M. (1963). Parent counseling and psychotherapy. En *A parent's guide to child psychotherapy* (pp. 135-145). New York: A S Barnes & Co.
- Havighurst, S., Wilson, K., Harley, A., Kehoe, C., Efron, D., y Prior, M. (2013). "Turning into kids": Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(1), 247-264.
- Henao, G., y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista interamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología conductual*, 19(2), 347-372.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial: Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 413-426.
- Holland, G., y Holden, G. (2016). Changing orientations to corporal punishment: a randomized, control trial of the efficacy of a motivational approach to psycho-education. *Psychology of Violence*, 6(2), 233-242.
- Instituto de Formación y Desarrollo Transpersonal Integral. (2013). *Formación y Entrenamiento en el Método Alba Emoting: Entrenamiento y modulación de las emociones básicas*. Santiago, Chile: Comunicación Personal.
- James, W. (1884). *What is an emotion?* Recuperado el 7 de Septiembre de 2016, de <http://www.jstor.org/stable/2246769>

- Kalawski, J.P. (1998). Alba Emoting: Una nueva herramienta para trabajar con las emociones en psicoterapia experiencial. *Psykhé*, 7(2), 63-74.
- Kalawski, J.P. (2013). Using Alba Emoting to work with emotions in psychotherapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 20(1), 180-187.
- Keenan, M.J., Lumley, V.A., y Schneider, R.B. (2014). A group therapy approach to treating combat posttraumatic stress disorder: interpersonal reconnection through letter writing. *Psychotherapy*, 51(4), 546-554.
- Lagos, C. (2009). *La técnica de Alba Emoting experiencial aplicada al trastorno de déficit atencional e hiperactividad*. Memoria para optar al grado de licenciado en psicología, Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México D.F: Roca editorial.
- Lecannelier, F. (2012). Programas de prevención en el fomento de la seguridad del apego en contextos vitales del niño: la experiencia chilena. *Psicopatología y salud mental*, 20(1), 19-27.
- Leinonen, J., Solantaus, T., y Punamäki, R-L. (2003) Parental mental health and children's adjustment: the quality of marital interaction and parenting as mediating factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(2), 227–241.
- MacPherson, H.A., Leffler, J.M, Mackinaw-koons, B., y Fristad, M.A. (2016). Pilot effectiveness evaluation of community-based multi-family psychoeducational psychotherapy for childhood mood disorders. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 5(1), 43-59.
- Manosalva, J. (2014). *Evaluación de una intervención psicológica basada en Alba Emoting para la disminución de sintomatología de estrés postraumático, ansiedad estado-rasgo y aumento del bienestar psicológico en estudiantes universitarios*. Memoria para optar al título de psicólogo, Universidad de Talca, Talca, Chile.
- Márk-Ribiczey, N., Miklósi, M., y Szabó, M, T. (2016) Maternal Self-Efficacy and Role Satisfaction: The Mediating Effect of Cognitive Emotion Regulation. *Journal of child and family studies*, 25(1), 189-197.

- Martín-Quintana, J.C. Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Byrne, S., Rodríguez, B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Martín-Quintana, J.C., y Rodrigo, M.J. (2010). La promoción de la parentalidad positiva. *Revista Educación, Ciencia y Cultura*, 18(1), 77-78.
- Martínez, R-A. (2008). *Parentalidad positiva: Educación emocional y en valores desde el ámbito familiar*. Mesa Redonda: Educación Emocional y en Valores: Jornada sobre "Familia, escuela y sociedad: el reto de la convivencia". Madrid: Universidad de Oviedo.
- Martínez-Pons, M. (1998). Parental inducement of emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 18(1), 3-23.
- Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste LTDA.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3- 34). Nueva York: Basic Books.
- McWhirter, P., y McWhirter, J.J. (2010). Community and school violence and risk reduction: empirically supported prevention. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(3), 242-256.
- Mendenhall, A.N., Fristad, M.A., y Early, T.J. (2009). Factors influencing service utilization and mood symptom severity in children with mood disorders: effects of multifamily psychoeducation groups (MFPGs). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 463-473.
- Mueser, K., Rosenberg, S., y Rosenberg, H.J. (2009). Psychoeducation about posttraumatic reactions. En *Treatment of posttraumatic stress disorder in special populations: A cognitive restructuring program* (pp. 81-97). Washington DC: American Psychological Association.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacao*, 31(1), 61-65.

- Musalem, R. (2012). Psicoeducación sobre funciones parentales. En C. Almonte, y M.E. Montt (Eds.), *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp. 670- 685). Santiago, Chile. Editorial Mediterráneo.
- Nolte, L. (2013). Becoming visible: the impact of parental mental health difficulties on children. En R. Loshak (Ed.), *Out of the mainstream: helping the children of parents with a mental illness* (pp. 31-44). Londres: Routledge.
- Nowak, C., y Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: effectiveness and moderating variables. *Clinical child and family psychology review*, 11(1), 114-144.
- Oaklander, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños, terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago, Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Oros, L., Vargas, J., y Krumm, G. (2014). Parentalidad y emociones positivas durante la niñez. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 60(1), 25-35.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., y Casullo, M.M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar, e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12(2), 329-341.
- Pinto, C., Sangüesa, P., y Silva, G. (2012). Competencias parentales: una visión integrada de enfoques teóricos y metodológicos. *Revista Poiésis*, 2012(24), 1-18.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sainz, A. (2015). Influyen los estilos parentales y la Inteligencia Emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78.
- Ramos, P., Vásquez, N., Pasarín, M.I., y Artazcoz, L. (2016). Evaluación de un programa piloto promotor de habilidades parentales desde una perspectiva de salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 37-42.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., y Martín, J. C. (2010a). La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la Parentalidad Positiva. España: FEMP.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., y Martín, J. C. (2010b). Parentalidad Positiva y políticas de apoyo a las familias. España: FEMP.

- Rodríguez-Moya, L., y Peláez, J. C. (2013). Terapia familiar en los trastornos de personalidad. *Acción Psicológica*, 10(1), 75-84.
- Rutherford, H., Wallace, N. Laurent, H., y Mayes, L. (2015) Emotion regulation in parenthood. *Development review*, 36(1), 1-14.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Robles, F., Morales, A., y González, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud & sociedad*, 3(3), 283-291.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Sahin, N.H., Yilmaz, B., y Batigun, A. (2011). Psychoeducation for children and adults after the Marmara Earthquake: an evaluation study. *Traumatology*, 17(1), 41-49.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(1), 185-211.
- Sanders, M.R., y Morawska, A. (2005). ¿Es posible que el conocimiento de los padres, las competencias y expectativas disfuncionales y la regulación emocional mejoren los resultados de los niños? Recuperado el 31 de mayo de 2016, de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/es-posible-que-el-conocimiento-de-los-padres-las-competencias-y-expectativas-disfuncionales-y-la-regulacion-emocional-mejoren-los-resultados-de-los-ninos.pdf>
- Sierra, J.C., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista mal-estar e subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Simon, C. (1997). *Psychoeducation: a contemporary approach*. Recuperado el 11 de Junio de 2016, de https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=PeByAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA129&dq=psychoeducation:+a+contemporary+approach+cassandra+simon&ots=A3AKxQDN_M&sig=usDM3vWWrrhVHiqJ1gymutrXXVA&redir_esc=y#v=onepage&q=psychoeducation%3A%20a%20contemporary%20approach%20cassandra%20simon&f=false
- Simon, D. (2016). Advantages of mental health work in schools. En *School-centered interventions: Evidence-based strategies for social, emotional, and academic success* (pp. 17-27). Washington DC: American Psychological Association.

- Slade, A. (1999). Representation, Symbolization, and Affect Regulation in the Concomitant Treatment of a Mother and Child: Attachment Theory and Child Psychotherapy. *Psychoanalytic inquiry: A topical journal for mental health professionals*, 19(5), 797-830.
- Smith, C., Perou, R., y Lesesne, C. (2002). Parent Education. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting volume 4: Social conditions and applied parenting* (pp. 389-409). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soto-Pérez, F., y Franco-Martín, M. (2014). PsicoEd: Una alternativa online y comunitaria para la psicoeducación en esquizofrenia. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 13(3), 118-129.
- Springer, S. (2014). *Get fit for life: Elementary school group counseling with a twist*. Recuperado el 16 de Junio de 2016, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034775.pdf>.
- Teti, D., y Candelaria, M. (2002). Parenting Competence. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting volume 4: Social conditions and applied parenting* (pp.149-180). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ulusoy, Y., y Duy, B. (2013). Effectiveness of a Psycho-education program on learned helplessness and irrational beliefs. *Educational Sciences: Theory & practice*, 13(3), 1440-1446.
- Varas, N., y Serrano-García, I. (2002). ¿Pensabas que emocionarse era sencillo?: Las emociones como fenómenos biológicos, cognoscitivos y sociales. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 13(1), 9-28.
- Vargas, J., y Arán, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.
- Vargas, J., y Oros, L. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios*, 1(1), 155-171.
- Vera, J., Grubits, S., y Rodríguez, C. (2007). Estimulación y prácticas de crianza en infantes Terena del Brasil. *Ra Ximhai*, 3(1), 49-81.

- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- Wenzel, A. (2013). Psychoeducation and motivational enhancement. En *Strategic decision making in cognitive behavioral therapy* (pp.63-82). Washington DC: American Psychological Association.
- Winnicott, D.W. (1986). The theory of the parent-infant relationship. En P. Buckley (Ed.), *Essential papers on object relation* (pp. 233-253). Nueva York: New York University Press.
- Wood, M., Brendtro, L., Fecser, F., y Nichols, P. (1999). *Psychoeducation: an idea whose time has come*. Virginia: The Council for Children with Behavioral Disorders.
- Wyatt, J., Valle, L., Filene, J., y Boyle, C. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology*, 36(1), 567-589.
- Zahn-Waxler, C., Duggal, S., y Gruber, R. (2002). Parental psychopathology. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting volume 4: Social conditions and applied parenting* (pp.295-327). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

9. Anexos

ANEXO 9-1 COMPONENTES Y CAPACIDADES PARA LAS COMPETENCIAS VINCULARES

Componente	Capacidad
Mentalización	Interpretar el comportamiento del hijo mediante la atribución de estados mentales (creencias, sentimientos, actitudes, deseos) respecto a la conducta observada en el niño/a.
Sensibilidad parental	Leer las señales comunicativas del niño, interpretarlas (es decir, mentalizar) y ofrecer una respuesta parental apropiada y contingente
Calidez emocional	Demostrar en forma consistente expresiones de afecto y buenos tratos al niño o niña.
Involucramiento	Mantenerse interesado, atento y conectado con las experiencias y actividades cotidianas del niño/a, participando activamente en su desarrollo.

(Gómez y Muñoz, 2015)

ANEXO 9-2 COMPONENTES Y CAPACIDADES PARA LAS COMPETENCIAS FORMATIVAS

Componente	Capacidad
Estimulación del aprendizaje	Favorecer la exploración y el descubrimiento del mundo, y la integración de aprendizajes significativos, mediante el uso del modelamiento, la mediación, el diálogo y la reflexión como pedagogía cotidiana.
Orientación y guía	Acompañar, conducir y potenciar la autonomía progresiva del niño, mediante el uso del modelamiento, la mediación, el diálogo y la reflexión como pedagogía cotidiana.
Disciplina positiva	Definir normas y hábitos mediante Buen Trato, que es la capacidad para regular y conducir el comportamiento del niño, mediante el uso preferente de la anticipación, la explicación, el ejemplo, la negociación, la toma de perspectiva y las consecuencias razonables frente a transgresiones específicas, transmitidas con calma y firmeza, en coherencia con un estilo global de parentalidad positiva.
Socialización	Transmitir al niño las normas y reglas socialmente aceptadas de comportamiento en los espacios públicos, introduciéndole en los valores y costumbres de su comunidad y cultura, preparándolo para la convivencia y participación cultural.

(Gómez y Muñoz, 2015)

ANEXO 9-3 COMPONENTES Y CAPACIDADES PARA LAS COMPETENCIAS PROTECTORAS

Componente	Capacidad
Garantías de seguridad física, emocional y psicosexual	Proteger el desarrollo físico, emocional y psicosexual del niño/a, ejerciendo la responsabilidad parental de posibilitar el ejercicio progresivamente autónomo de los derechos del niño, en sus diversos nichos ecológicos de pertenencia (familia, escuela, barrio, etc.).
Cuidado y satisfacción de necesidades básicas	Organizar un conjunto de acciones y prácticas de crianza que permitan satisfacer las necesidades básicas del niño.
Organización de la vida cotidiana	Estructurar un entorno ecológico que aporte elementos de predictibilidad, rutina y rituales a la vida del niño (ej., vivienda, pareja, etc.) como condiciones que reducen la presencia de estrés tóxico en el desarrollo infantil.
Búsqueda de apoyo social	Identificar, acceder y utilizar fuentes de soporte emocional, instrumental o económico según resulte necesario para el logro óptimo de los objetivos actuales de la crianza.

(Gómez y Muñoz, 2015)

ANEXO 9-4 COMPONENTES Y CAPACIDADES PARA LAS COMPETENCIAS REFLEXIVAS

Componente	Capacidad
Anticipar escenarios posibles vitales relevantes	Preparar alternativas de acción frente a diversos tópicos de la crianza o escenarios adversos que puedan surgir.
Monitorear influencias en el desarrollo del niño	Identificar y realizar un seguimiento de las distintas influencias biopsicosociales actuales sobre el desarrollo del niño, en sus distintos nichos ecológicos de pertenencia, y particularmente respecto a la propia influencia.
Meta-parentalidad	Reflexionar en tres áreas interconectadas: la historia de parentalidad vivida y desplegada, las prácticas parentales actuales y la calidad de la relación padre-hijo
Autocuidado parental	Desplegar actitudes y prácticas que favorezcan una apropiada salud física y mental (o bienestar subjetivo), con la finalidad de disponer de las energías y recursos que permitan desempeñarse adecuadamente en las otras dimensiones de la parentalidad.

(Gómez y Muñoz, 2015)

ANEXO 9-5. RAMAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS HABILIDADES EMOCIONALES SU BASE.

Ramas	Habilidades emocionales
Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Estar abierto a las emociones sean estas positivas o negativas - Involucrarse o separarse de una emoción reflexivamente - Monitorear reflexivamente las emociones propias y ajenas - Manejar las emociones en sí mismo y en otros moderando las negativas y potenciando las positivas
Entender y analizar emociones; aplicar el conocimiento emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Nombrar emociones y reconocer relaciones entre la palabra y la emoción en sí - Interpretar los significados que las emociones expresan en cuanto a relaciones - Entender sentimientos complejos, y reconocer transiciones probables entre emociones
Facilitación emocional del pensamiento	- Saber que la emoción prioriza el pensamiento al dirigir la atención a información importante, ayuda a los sentimientos relativos al juicio y la memoria, cambia la perspectiva del individuo de optimista a pesimista, y que fomenta aproximaciones específicas a problemas.
Percepción, apreciación y expresión de la emoción	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar emociones en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios - Identificar emociones en otras personas - Expresar emociones adecuadamente y las necesidades asociadas a éstas - Discriminar entre expresiones de sentimientos adecuados e inadecuados

(Mayer y Salovey, 1997)

ANEXO 9-6. COMPETENCIAS PARA LA CONCIENCIA EMOCIONAL Y SUS CONDUCTAS IMPLICADAS

Competencia emocional	Conductas implicadas
Tomar conciencia de las propias emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos, considerando que puede haber emociones múltiples - Reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes
Dar nombre a las emociones	- Utilizar un vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones
Comprender las emociones de los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás - Implicarse empáticamente en las vivencias emocionales de otros. - Servirse de claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal)

(Bisquerra y Pérez, 2007)

ANEXO 9-7. COMPETENCIAS PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y SUS CONDUCTAS IMPLICADAS

Competencia emocional	Conductas implicadas
Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	- Comprender que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción, ambos pudiendo ser regulados por la cognición.
Expresión emocional	- Comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás - Comprender el impacto de la propia expresión emocional en otros y la facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás (lo que requiere mayor madurez)
Regulación emocional	-Regular la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) -Tolerar la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) -Perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades -Diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior.
Habilidades de afrontamiento	-Afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales
Competencia para autogenerar emociones positivas	-Experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. -Auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

(Bisquerra y Pérez, 2007)

ANEXO 9-8. COMPETENCIAS PARA LA AUTONOMÍA EMOCIONAL Y SUS CONDUCTAS IMPLICADAS

Competencia emocional	Conductas implicadas
Autoestima	-Tener una imagen positiva de sí mismo -Estar satisfecho de sí mismo -Mantener buenas relaciones consigo mismo
Automotivación	- Auto-motivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social profesional, de tiempo libre, etc.
Actitud positiva	- Un sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad - Sentirse optimista y empoderado al afrontar los retos diarios -Una intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
Responsabilidad	-Implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos -Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones, incluso antes aquellas relativas a actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.
Auto-eficacia emocional	-Percibirse a sí mismo con capacidad para sentirse como se desea. -Vivir de acuerdo con la propia "teoría personal sobre las emociones"
Análisis crítico de las normas sociales	-Evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
Resiliencia	[no se incluyen las conductas implicadas para esta competencia]

(Bisquerra y Pérez, 2007)

ANEXO 9-9. COMPETENCIAS PARA LA COMPETENCIA SOCIAL Y SUS CONDUCTAS IMPLICADAS

Competencia emocional	Conductas implicadas
Dominar las habilidades sociales básicas	- Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
Respeto por lo demás	-Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales -Valorar los derechos de todas las personas
Practicar la comunicación receptiva	-Atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
Practicar la comunicación expresiva	-Iniciar y mantener conversaciones -Expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad (en comunicación verbal y no verbal) -Demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
Compartir emociones	-Comprender que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría de la relación
Comportamiento pro-social y cooperación	-Aguardar turno -Compartir en situaciones diádicas y de grupo -Mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás
Asertividad	-Mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad -Defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos -Decir “no” claramente y mantenerlo -Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado. -Demorar actuar o tomar decisiones en circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.
Prevención y solución de conflictos	-Capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales - Identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. -Afrontar los conflictos de manera positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. -Negociar considerando la perspectiva y sentimientos de los demás.
Capacidad de gestionar situaciones emocionales	-Reconocer situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación

(Bisquerra y Pérez, 2007)

ANEXO 9-10. COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR, Y SUS CONDUCTAS IMPLICADAS

Competencia emocional	Conductas implicadas
Fijar objetivos adaptativos	- objetivos positivos y realistas
Toma de decisiones	- Asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
Buscar ayuda y recursos	- Identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados
Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida	-Reconocer los propios derechos y deberes -Desarrollar un sentimiento de pertenencia -Participar de manera efectiva en un sistema democrático -Solidaridad y compromiso -Ejercer valores cívicos -Respetar los valores multiculturales y la diversidad
Bienestar subjetivo	-Gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa -Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que se vive
Fluir	- Generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

(Bisquerra y Pérez, 2007)

ANEXO 9-11. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE FILIPPI SEGÚN PARADIGMAS DEL ENFOQUE INTEGRATIVO SUPRAPARADIGMÁTICO

*Paradigma Afectivo*⁹

- Mejora en la identificación de los propios estados emocionales.
- Favorece la delimitación del nombre de la emoción en coherencia con la activación fisiológica y subjetiva vivida; Creciente capacidad de discriminación emocional.
- Permite la asociación entre experiencias respiratorias, faciales y corporales cotidianas, y emociones específicas.
- Contribuye a la comunicación no verbal del estado emocional evitando mensajes ambiguos o contradictorios.
- Potencia la capacidad de expresión emocional al complementar el estado subjetivo de la emoción con el componente expresivo no verbal.
- Permite modulación emocional. Esto al poder experimentar distintos niveles de intensidad emocional, aprender a regular la vivencia emocional, y poder intensificar o disminuir la respuesta afectiva
- Permite descarga emocional.
- Otorga mayor estabilidad anímica al dar la capacidad de soltar estados emocionales en los que se suele permanecer.
- Permite empatía mediante la toma de consciencia de la interconexión entre lo que ocurre a un nivel interno/subjetivo y externo/objetivo, lo que facilita el reconocimiento emocional de otros.
- Aporta a la Autoestima al otorgar confianza en la capacidad de sentir, expresar y regular las emociones propias.

*Paradigma Cognitivo*¹⁰

- Favorece el autoconocimiento a partir del reconocimiento de las propias emociones y el cómo se presentan en su cotidianeidad.

⁹ Paradigma que propone que las conductas, cogniciones y los cambios fisiológicos en la persona pueden estar influidos por estados afectivos o esquemas emocionales (Filippi, 2014).

¹⁰ Paradigma que presenta el papel de las cogniciones, percepciones y estilos de procesamiento de información en la interpretación que se realiza de la experiencia. (Filippi, 2014)

- Permite identificar de mejor manera qué es lo que se siente en una determinada situación, discriminando si la respuesta conductual habitual obedece a una respuesta emocional secundaria y/o defensiva a la respuesta espontánea.
- Ayuda al procesamiento cognitivo de identificar y verbalizar emociones al incluir la experiencia corporal.
- Permite una mayor comprensión de la aparición de ciertos pensamientos y conductas como consecuencia de un estado;
- Favorece la posibilidad de controlar la cadena de asociaciones cognitivas espontáneas al curso de la emoción (Cogniciones afectivo-dependientes).
- Favorece la toma de decisiones al otorgar mayor claridad a nivel emocional ante una situación determinada, lo que se ve potenciado por que
- Favorece un estado de tranquilidad y mayor neutralidad evitando pensamientos anclados a emociones que no necesariamente responden a la situación estímulo.
- Contribuye a perder el miedo a las emociones “negativas”, potenciando el utilizar la emoción como fuente de información acerca de sí mismos.
- Mejora la percepción de Autoeficacia al abrir la posibilidad de utilizarlas en función de los propios objetivos.

Paradigma Biológico¹¹

- Facilita el relacionar el aspecto físico (fisiológico y corporal) con las emociones, reconociendo las repercusiones recíprocas entre ambos elementos.
- Contribuye a la autoobservación y autocontrol, aportando una fuente de regulación y expresión emocional, cognitiva y conductual.
- Hace posible procesar a reacción afectiva a una situación dada poniendo atención al cuerpo sin tener que detectar, como primera respuesta, el procesamiento cognitivo que da origen a la respuesta conductual.
- Contribuye al procesamiento cognitivo de la vivencia experiencial al permitir detectar con mayor claridad la respuesta interna a una situación determinada.
- Permite detectar el estado anímico de base o aquellas respuestas emocionales habituales, identificando los umbrales emocionales y la facilidad/dificultad de entrar a las distintas emociones.

¹¹ Paradigma que propone que ciertas características específicas genéticas, endocrinas, neuroanatómicas o bien neurofisiológicas pueden influir en la génesis de cogniciones, emociones o conductas específicas (Filippi, 2014).

- Posibilita una mayor consciencia del efecto del cuerpo en los pensamientos.

Paradigma Inconsciente¹²

- Facilita el hacer consciente el propio funcionamiento emocional.
- Otorga la posibilidad de expresar emociones reprimidas o disociadas.
- Favorece el reconocer respuestas emocionales que ocurren de forma inconsciente, facilitando su identificación y discriminación, al asociarlas al cuerpo.
- Permite detectar las formas de presentación pasadas de la emoción y pensar opciones futuras desde un determinismo corporal biológico, más flexible, con mayor probabilidad y predisposición para el cambio.
- Resulta una vía de entrada a nudos de conflicto que escapan el control consciente de la persona y del terapeuta.

Paradigma Ambiental-Conductual¹³

- Aporta a la Asertividad, a través de: la comprensión de la transmisión no verbal de respuesta afectiva, la posibilidad de utilizar la emoción a favor de los objetivos e intenciones personales, la autorregulación y el reconocimiento de la respuesta afectiva en otros.
- Permite dar respuestas conductuales más coherentes con el objetivo que las origina, el contexto y las personas con las que se interactúa, al otorgar mayor claridad emocional.

Paradigma Sistémico¹⁴

- Ayuda a mejorar la calidad de la comunicación al: otorgar la capacidad para identificar el estado emocional de los otros a partir del reconocimiento de su patrón corporal, permitir dar respuestas más asertivas (coherencia interna/externa, mente/cuerpo), y despertar respuestas inconscientes (sueños o recuerdos) que contribuyen a ligar aspectos del funcionamiento emocional actual a la historia de vida familias y la propia crianza.

¹² Paradigma que postula que las conductas, cogniciones y afectos estarían influenciados por aspectos no conscientes del individuo (Filippi, 2014).

¹³ Paradigma que postula que ciertas características ambientales específicas, pueden influir en la génesis de específicas cogniciones, afectos y conductas (Filippi, 2014).

¹⁴ Paradigma que plantea que, al ocurrir un cambio en todo el sistema, sus partes pasan a ser afectadas sean estas 'partes' cognitivas, afectivas o conductuales (Filippi, 2014).