

PARENTALIDAD POSITIVA Y COMUNICACIÓN

María Paulina VIÑUELA-HERNÁNDEZ

Profesora Titular de Universidad

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo.

Web ASOCED: <https://asoced.grupos.uniovi.es/>

Orcid: [0000-0002-9413-432X](https://orcid.org/0000-0002-9413-432X)

Researcher ID: ABF-9545-2021

Correo electrónico: paulina@uniovi.es

Susana TORÍO-LÓPEZ

Profesora Titular de Universidad

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo.

Web ASOCED: <https://asoced.grupos.uniovi.es/>

Orcid: [0000-0001-5004-2338](https://orcid.org/0000-0001-5004-2338)

Researcher ID: L-5738-2014

Correo electrónico: storio@uniovi.es

María Elena RIVOIR-GONZÁLEZ

Personal Investigador Predoctoral

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo

Web ASOCED: <https://asoced.grupos.uniovi.es/>

Orcid: [0000-0002-3434-0826](https://orcid.org/0000-0002-3434-0826)

Researcher ID: HTM-2386-2023

Correo electrónico: rivoirmaria@uniovi.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. La Teoría de la Autodeterminación en el estudio de la parentalidad positiva
 - 2.1. Apoyo a la autonomía
 - 2.2. Provisión de estructura
 - 2.3. Aporte de afecto y cuidado
3. La Teoría de la comunicación Batesoniana en el estudio de la Parentalidad Positiva
 - 3.1. Teoría del Double Bind
 - 3.2. Práctica discursiva familiar y parentalidad positiva desde la TAD
4. El apoyo parental en la promoción de la Parentalidad Positiva: recursos y herramientas
5. Consideraciones finales
6. Referencias bibliográficas

PARENTALIDAD POSITIVA Y COMUNICACIÓN

“En todas las culturas, las familias son el motor que impulsa a la sociedad. Los progenitores tienen la responsabilidad de conseguir que la siguiente generación de ciudadanos sea responsable, reflexiva, “bien educada”, respetuosa con la ley y libre de adicciones; que sus hijos e hijas crezcan sanos y puedan crear sus propias familias. Sin progenitores fuertes y afectuosos e hijos capacitados para ser amables, serviciales y honestos, una sociedad no puede avanzar” (Kumpfer et al., 2023, p. 75).

María Paulina VIÑUELA-HERNÁNDEZ
Profesora Titular de Universidad
Universidad de Oviedo

Susana TORÍO-LÓPEZ
Profesora Titular de Universidad
Universidad de Oviedo

María Elena RIVOIR-GONZÁLEZ
Personal Investigador Predoctoral
Universidad de Oviedo

1. Introducción

En este capítulo se aborda un planteamiento reflexivo-analítico y de intervención de parentalidad positiva (Torío, 2018) fijando la mirada en una de las variables de la ecología socioambiental familiar, la comunicación. Sobre esta cuestión se señala que, en la actualidad, la falta de tiempo para la comunicación familiar (Zambrano-Mendoza y Viguera-Moreno, 2020) puede llevar a la generación de dificultades para las figuras parentales en el desarrollo de un estilo educativo (Álvarez-Blanco, 2019) haciendo que, el hecho de “no comunicar”, sea de facto comunicación de un modus operandi que algunas voces ubican en la puesta en práctica de estilos educativos permisivos o indulgentes (Bonds et al., 2002). También se postula que los estilos educativos autoritarios pueden generar problemas de desarrollo personal porque no proporcionan oportunidades

de participación, escucha y expresión en la familia, como sí lo hace el estilo educativo democrático, pues proporciona procesos de entendimiento, respeto mutuo y negociación, siendo así que el desarrollo de este estilo requiere la adquisición de competencias parentales (Alto et al., 2007).

Entre dichas competencias parentales, figuran por su relevancia, la necesidad de adquirir la habilidad comunicativa de escuchar, expresarse, negociar, para interactuar con los hijos e hijas y, también, para transmitirles modelos de comportamiento positivo (Uji et al., 2014). Es esta última cuestión la que centra nuestra atención, tratando de contribuir a fortalecer las capacidades parentales como transmisores de mensajes a los menores y adolescentes para configurar un escenario parental interactivo que facilite la progresión hacia el ejercicio de una parentalidad positiva desde la mirada de la SDT -Self-Determination Theory- (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), conocida como Teoría de la Autodeterminación o TAD, aplicada al estudio de los estilos educativos familiares. Con ello nos sumamos a una de las pretensiones planteadas por la Asociación americana para el Cuidado Positivo de los Niños (2019), quien estipula como uno de sus postulados básicos la “consistencia en la crianza/parentalidad” -consistent parenting-, desde donde se recuerda la relevancia de que quienes educan, manifiesten una actitud y conducta sin excesivos altibajos que ayude a anticipar y comprender el comportamiento de los otros significativos con mayor facilidad, actuando en consecuencia (Álvarez-Blanco, 2022) pues la comunicación, tal como es entendida por Bateson (1976), juega un papel primordial.

Establecemos a priori que cabría referir el contenido de nuestra propuesta como aquel que se centra en orientar a los progenitores, en calidad de guías, para que puedan ser emisores del buen mensaje, aquel que se dirige para ayudar a anticipar y comprender, el sentido y el significado, de la información que envían en calidad de los otros significativos. Con esta propuesta se pretende hacer frente a una de las dificultades a las que las familias vienen respondiendo de manera básicamente informal y, por ello, factible de mejora.

De este modo, el marco de intervención que se plantea va dirigido a que los progenitores tomen conciencia de sus propias prácticas

discursivas y aprendan a identificar/discernir en qué ejes (situaciones-dimensiones) suelen poner en marcha mensajes paradójicos o ambiguos (Bateson) que dificultan la puesta en práctica de la parentalidad positiva tal como se conceptualiza desde la TAD (Teoría de la autodeterminación). La pretensión es contemplar la idea de que, en la práctica, un progenitor eficaz en su ejercicio de la parentalidad positiva debe desarrollar la capacidad de comunicarse de manera efectiva con sus hijos e hijas en el sentido señalado.

La finalidad última es que los progenitores puedan salir reforzados del proceso de reorganización de las dinámicas interactivas-comunicativas que toda dinámica de homeostasis familiar conlleva. Así pues, se focaliza la mirada en el desarrollo competencial comunicativo de los progenitores con cariz preventivo para revitalizar y fortalecer en este punto la función socializadora que estos desempeñan. A tal efecto, el documento que se presenta incluye la necesidad de abordar los siguientes aspectos: la teoría de la Autodeterminación, la teoría del doble vínculo y aspectos prácticos vinculados a la implementación de ambos marcos teóricos. De igual modo, en el epígrafe 4 de este capítulo, se ofrece un recurso práctico de apoyo parental para promover la parentalidad positiva en familias con hijos e hijas de 0 a 12 años.

2. La teoría de la autodeterminación (TAD) en el estudio de la parentalidad positiva

En este apartado, se sigue la Teoría de la Autodeterminación – TAD- conocida como Self-Determination Theory–SDT- (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; Soenens et al., 2010). Dicha teoría confluye con los principios que sostiene la parentalidad positiva, desde donde se establece, como primera condición, los buenos tratos para los hijos e hijas (Barudy y Dantagnan, 2010) y la orientación para que los progenitores puedan desarrollar capacidades prácticas para cuidar, proteger, educar y promover un desarrollo sano. La segunda condición de la parentalidad positiva, relacionada con la anterior, propone poner la atención en el desarrollo de vínculos afectivos cálidos (March y Orte, 2014; Repáraz et al., 2021; Rodrigo et al., 2018; Sanders, 2008; Torío, 2017, 2022a); un entrono estructurado; estimulación y apoyo para el aprendizaje; reconocimiento y,

finalmente, la capacitación. La tercera y última, es dirigir la observación hacia el menor para potenciar las disposiciones de conducta deseables que éste posee incitando a conservarlas y desarrollarlas. Estos objetivos, principios y estrategias para el desarrollo de la parentalidad positiva y la buena evolución de los hijos e hijas confluyen en tres dimensiones, que conforman los componentes básicos de la TAD: el desarrollo de la autonomía, la provisión de un entorno familiar estructurado y la provisión de afecto (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

La TAD es una macroteoría de la motivación humana que reconoce el potencial de la familia para desarrollar formas de funcionamiento saludables, ajustadas y autónomas. Considera que la familia tiene una gran influencia en la satisfacción de tres necesidades básicas: necesidad de autonomía, necesidad de competencia y necesidad de pertenencia (Soenens et al., 2014). Estas necesidades se perfilan específicamente y han de puntualizarse para una adecuada comprensión del modelo (Niemi et al., 2006; Soenens et al., 2010; Van der Kaap-Deeder et al., 2015):

1. La necesidad de autonomía se refiere a la necesidad de experimentar un sentido de la voluntad y de la elección cuando una persona realiza una actividad. Se entiende que las personas que son autónomas asumen como propias, y de acuerdo a sus intereses, escala de valores y motivaciones, las acciones en las que participan
2. La necesidad de competencia se refiere a la experiencia de sentirnos competentes cuando hacemos determinadas actividades
3. Finalmente, la necesidad de pertenencia implica la necesidad de sentirse conectado con otras personas; por ejemplo, los menores tienen satisfecha esta necesidad cuando sienten que son amados y queridos por sus progenitores.

Se considera que la satisfacción de estas tres necesidades básicas es necesaria para lograr una efectiva interiorización de las normas y valores sociales, conseguir un óptimo crecimiento emocional y lograr el bienestar personal. Este planteamiento amplía las interpretaciones clásicas

respecto al control parental, puesto que, desde el modelo, se aborda el mecanismo que abre el camino para pasar del simple hecho de acatar o cumplir normas a la interiorización de éstas y de los valores sociales en que se sustentan. Con este giro, la TAD amplía conceptualmente el adjetivo “Positivo” que requiere la parentalidad y la intervención parental adquiere una perspectiva socioeducativa. Así se entiende que, sin menoscabo de la autonomía, para desarrollarse como miembros activos de la sociedad, los niños y niñas también necesitan adquirir disposiciones de conducta apropiadas al contexto cultural en el que viven, por lo que requieren de guías que les ayuden en este proceso. Se indica, por tanto, que los progenitores deben promover y apoyar su satisfacción porque favorece el desarrollo de un buen ajuste emocional y social.

Sobre este marco de referencia se ha demostrado que las prácticas parentales que pueden desarrollar los aspectos que promocionan la cobertura de estas necesidades básicas y que favorecen un buen desarrollo (crecimiento, integridad y bienestar personal) depende del manejo de las siguientes dimensiones (Soenens et al., 2010):

1. La autonomía versus el control psicológico
2. La estructura versus la desorganización/caos
3. La provisión de afecto versus el rechazo.

No favorecer estas condiciones en el ejercicio práctico de la parentalidad provoca que las personas muestran un funcionamiento desajustado, malestar y psicopatología (Deci y Ryan, 1985; Rodríguez, 2019; Ryan y Deci, 2017), de modo que, de acuerdo con la TAD, los progenitores pueden apoyar la competencia y la autonomía de sus hijos e hijas a través de la provisión de estructura y apoyo respectivamente mientras que, la provisión de afecto y cuidado, permitiría satisfacer la última necesidad psicológica, el sentido de pertenencia a un grupo (Grolnick, 2009; Grolnick, 2012).

Paralelamente se entiende que el desempeño de estas dimensiones permite establecer la posibilidad de configurar dos tipos de contextos (Soenens et al., 2009; Soenens et al., 2010):

1. *contextos controladores*: aquellos que presionan a las personas para pensar, sentir y actuar de un modo particular requerido y en los que se evita que la persona desarrolle el proceso de internalización y de autonomía
2. *contextos que apoyan la autonomía*: ofrecen oportunidades para la elección personal, permitiendo el desarrollo de la función volitiva, la internalización y la dirección personal sustentada sobre la motivación intrínseca vs motivación extrínseca.

De estos dos contextos, únicamente se responde a las características necesarias para el ejercicio de una parentalidad positiva a través del segundo, ya que la aportación de este marco teórico es asumir que en el ejercicio de la parentalidad positiva el control es una dimensión que afecta negativamente en el ajuste psicológico y social del menor, mientras que recurrir a entornos familiares que apoyan la autonomía lo favorece (Grolnick y Pomerantz, 2009). Al mismo tiempo, se sostiene que el desarrollo de entornos estructurados también fomenta el bienestar emocional de los menores. Para una mayor comprensión del modelo conviene realizar precisiones conceptuales sobre las dimensiones señaladas desarrollando, a continuación, sus ejes básicos.

2.1. Apoyo a la autonomía

La Teoría de la Autodeterminación incorpora como una dimensión base de la parentalidad positiva, la promoción parental de la autonomía de los menores mediante el estímulo de su iniciativa y la oportunidad y apoyo para que éstos expresen sus puntos de vista y opiniones dentro del grupo familiar. La relevancia que se concede al apoyo a la autonomía reside en que se entiende que ésta permite el desarrollo de un sentido de la volición que ayuda a los niños y niñas a sentir que son dueños de sus acciones y responsables de lo que éstas conllevan. En este sentido, Esteve (2010) coincidiría en sus postulados porque considera que la meta última de cualquier proceso educativo debe ser el logro de la autonomía personal, entendida ésta como la asunción personal de un conjunto de valores propios que no han sido impuestos desde el exterior, sino que son

resultado de la reflexión personal del sujeto y, por tanto, autónomamente elegidos. En la misma línea, desde la TAD, se sostiene que naturalmente, el caldo de cultivo que permite el desarrollo de esa autonomía personal es, en lo que se refiere a la educación parental, un contexto familiar donde menores y adolescentes puedan elegir, siempre que esto sea posible, y se los anime para que se conduzcan de acuerdo a su escala de valores e intereses personales, sin olvidar el sentido de pertenencia y de competencia (Griffith y Grolnick, 2014; Grolnick et al., 2007; Raftery-Helmer y Grolnick, 2015, Roth et al., 2009). Se ha expuesto también que, cuando la autonomía se entiende como el desarrollo de la función volitiva, favorece el buen desarrollo del ser humano y es necesaria en todas las edades del ciclo vital (Van Petegem et al., 2013), Así, en lo que respecta al contexto académico, los estudios han demostrado que el apoyo a la autonomía se relaciona con más implicación escolar, más motivación intrínseca hacia el aprendizaje y mejores resultados académicos (Grolnick et al., 2014; 2015; Joussemet et al., 2005; Marbell y Grolnick, 2013; Skinner et al., 2005). En lo que respecta al ámbito social, los resultados de los estudios indican que el apoyo a la autonomía correlaciona positivamente con la competencia social (Joussemet et al., 2005; Skinner et al., 2005); en el ámbito del bienestar psicológico, el apoyo parental a la autonomía correlaciona positivamente con el autoconcepto (Sher-Censor et al., 2011; Skinner et al., 2005), la internalización de reglas (Laurin y Joussemet, 2017) y con el bienestar y la satisfacción personal (Beiswenger y Grolnick, 2010; Costa et al., 2016; Mageau et al., 2016; Van der Kaap-Deeder et al., 2017) e impulsa la motivación intrínseca. Conviene precisar que Soenens et al. (2007) indican que los progenitores pueden favorecer el desarrollo de la autonomía -función volitiva- o la independencia, ambas cuestiones distintas. Así, quienes promueven la independencia quieren que sus hijos e hijas tomen decisiones independientemente de ellos y pueden o no presionarlos para que actúen de ese modo. A diferencia de éstos, los progenitores que favorecen la autonomía/volición, los apoyan para que tomen decisiones que reflejen sus intereses y valores y esas decisiones pueden ser tomadas en connivencia o no con ellos. De este modo, estos progenitores no fuerzan a sus vástagos a que tomen

decisiones solos y pueden dar guía y opinión. Así mismo, los progenitores que favorecen el desarrollo de la autonomía, cuando marcan límites e imponen reglas tienen en cuenta la perspectiva del menor, de forma que, cuando la norma es de obligado cumplimiento, los progenitores explican su relevancia y conectan la conducta deseada con la perspectiva del niño o niña (Soenens et al., 2007).

Por todas estas razones, Joussemet et al. (2008) subrayan que no debe confundirse el apoyo a la autonomía con permisividad (falta de estructura) ni con negligencia (falta de apoyo parental). Siguiendo esta propuesta conceptual, Grolnick et al. (2014) proponen cuatro componentes educativos de la dimensión apoyo a la autonomía:

1. Las reglas de la vida familiar comúnmente establecidas y elaboradas por los progenitores contando con la opinión de los menores
2. El intercambio de opiniones referido a la existencia de una comunicación abierta entre progenitores y menores
3. La empatía aludiendo al hecho de que los progenitores reconozcan, acepten y tengan en cuenta los sentimientos y la perspectiva del menor
4. Por último, la elección, entendida no como la posibilidad de que el menor elija si una regla se debe cumplir, pues debe hacerlo, sino el que pueda participar en la decisión sobre el modo en que la regla es implementada, donde cabe la co-gestión del proceso y la elección.

En el polo opuesto a la promoción parental de la autonomía está el control parental. Éste, desde la TAD remite, de forma única y exclusiva, a aquellas conductas parentales dominantes y coercitivas que socavan el desarrollo psicológico del menor y su bienestar emocional (Rodríguez-Menéndez et al., 2018). Desde este punto de vista, el control parental se refiere a los intentos de forzar la conducta de los menores y adolescentes para que adopten sus demandas y puntos de vista (Grolnick y Pomerantz, 2009) mediante el uso de técnicas y tácticas de control parental que provocan que los menores se comporten como desean sus padres y

madres. Todos los tipos de control se asocian con consecuencias educativas negativas en los niños y niñas (sentimiento de soledad, aumento del riesgo de conductas disruptivas y agresivas, mayores niveles de ansiedad social, repercusiones negativas sobre el rendimiento académico, entre otras).

2.2. Provisión de estructura

Grolnick y Pomerantz (2009) sostienen que la complejidad en el estudio de la parentalidad obliga a distinguir dos aspectos que son fundamentales. Por una parte, indican que es necesario que los menores formen sus propios juicios y opiniones y consideran que, cuando los progenitores son intrusivos y dominantes, socavan el desarrollo de su autonomía personal. Por otra, entienden que, sin menoscabo de la autonomía, para desarrollarse como miembros activos de la sociedad, los niños y niñas necesitan adquirir conductas apropiadas al contexto cultural en el que viven, por lo que requieren de guías que les ayuden en este proceso. Por esta razón, también es importante que los progenitores supervisen y monitoricen su conducta. Esto significa que desde la TAD se mantiene que es necesario supervisar, pero no coartar ni dominar, en suma, no manipular. Por ello, con esta alusión conceptualmente se modifican los planteamientos clásicos y no se hace referencia a “control conductual” (Guzzo et al., 2014; Mantzouranis et al., 2012), sino únicamente a la “monitorización o supervisión” (Rodríguez-Menéndez et al., 2018).

Sobre estas bases el modo en que se debe implementar la monitorización de la conducta para lograr el tipo de desarrollo personal buscado (una persona autónoma, competente y con sentimiento de pertenencia al grupo) queda establecido. Así, se entiende que los progenitores deben organizar un contexto que aclare las conductas que son esperadas para que los niños y niñas puedan orientar su conducta de modo competente. Esta supervisión de la conducta infantil recibe el nombre de “estructura”. Así la dimensión estructura es entendida como el grado con el cual el entorno familiar se organiza para facilitar la necesidad

de sentirse competente cuando se afrontan tareas cotidianas (Farkas y Grolnick, 2010; Grolnick y Pomerantz, 2009).

En la perspectiva práctica y ejecutiva contemplar esta dimensión requiere que los esfuerzos parentales para regular y estructurar la conducta de los niños y niñas han de darse cuando proceda y sin excesos, pues si no se incurriría en un control coercitivo e intrusivo que dificultaría el desarrollo del menor porque este proceder mina su autonomía personal (Kakihara y Tilton-Weaver, 2009). En este sentido, Akcinar y Baydar (2014) exponen matices gradacionales respecto a los efectos y beneficios del control conductual, pues concluyen que el control conductual tiene una asociación curvilínea con el desarrollo emocional del menor, sugiriendo la existencia de un nivel óptimo que no se puede sobrepasar. Así pues, no se contempla la provisión de estructura de forma controladora como la que se aprecia en expresiones del tipo: “Mi padre es una persona que siempre me dice cómo debería comportarme”, “Mis progenitores seleccionan la actividad extraescolar que consideran que es beneficiosa para mi formación sin contar conmigo”. A las aportaciones referidas debe añadirse no sólo la cuestión de grado, sino también la especificidad y la finalidad. No olvidemos que la educación parental se produce, como corresponde a la educación informal, tal como es definida por Trilla (1993), de forma inespecífica, indiferenciada de otros aspectos que discurren en la vida cotidiana del ámbito familiar. Por esta razón, se entiende que el grado de influencia de la monitorización y supervisión parental estará determinado por la intencionalidad expresa y manifiestamente explicitada por el ejercicio educativo de la parentalidad, así como por los propósitos de las conductas que en el transcurso del mismo se desarrollan.

Si nos remitimos a los *efectos positivos* de la provisión de estructura en el contexto familiar han de señalarse los siguientes: 1) la estructura parental está relacionada positivamente con la percepción de competencia que muestran los menores cuando están solos sin la supervisión de los adultos (Grolnick et al., 2014); 2) la estructura parental predijo la percepción de competencia académica de los menores, su motivación intrínseca para el aprendizaje autónomo y su conducta proacadémica (Grolnick et al., 2015). En la misma línea, Farkas y Grolnick

(2010) han concluido que, en general, los progenitores que proporcionan una estructura en el dominio académico tienen niños y niñas que se sienten mejor y más competentes en sus acciones educativas y son más efectivos y exitosos en la escuela (véase también Griffith y Grolnick, 2014; Skinner et al., 2005); 3) la estructura es importante para el desarrollo del sentido de la competencia adolescente, su bienestar emocional (Marbell y Grolnick, 2013) así como para su competencia social y su autoconcepto (Skinner et al., 2005).

Desde la TAD se han estudiado las variables que incluye esta dimensión y se han señalado seis componentes clave (Farkas y Grolnick, 2010):

1. Reglamentación: este componente hace referencia a que es preciso dotar al ambiente familiar de reglas y expectativas claras y consistentes que los menores puedan entender
2. Previsibilidad: dar la oportunidad a los menores de saber que sus acciones tendrán consecuencias claras y consistentes, que son contingentes a las acciones requeridas
3. Feed-back constructivo: los entornos estructurados deben comunicar al niño y la niña aquello que ha hecho bien y cómo puede mejorar cuando las expectativas no se han cumplido, proporcionando la información paso a paso, refiriéndose siempre a conductas específicas y manifestándose la comprensión por el menor
4. Oportunidad y recursos: éstos deben proporcionarse en el contexto familiar para cumplir las expectativas marcadas apoyando y proporcionando tiempo y asistencia
5. Racionalidad: es entendida como la comunicación a los niños y niñas de la justificación de la necesidad de las reglas. Esto ha de hacerse explicándoles que su conducta afecta a otros y que, para estar bien con uno mismo, es necesario cumplirlas

6. Autoridad: la implementación de un entorno estructurado debe apoyarse, necesariamente, en el ejercicio parental de un rol de autoridad que permita liderar las relaciones paterno/materno-filiales desde el afecto y la comprensión. Esto exige del progenitor, por ejemplo, el ser un líder con habilidad para imponer la guía de acción ante las consecuencias que van asociadas a determinadas acciones de los menores.

En el polo opuesto a la promoción parental de estructura está el entorno desestructurado o caótico.

2.3. Aporte de afecto y cuidado

El afecto y cuidado permite satisfacer la necesidad de pertenencia (Grolnick y Pomerantz, 2009; Grolnick, 2012). Es necesario precisar que desde la TAD se diferencian cuestiones claves de esta dimensión. Así, se sostiene que se puede dar afecto/implicación (la tercera dimensión parental) de modo autónomo o controlador, por tanto, es importante poner de relieve la importancia de entender no solo si los padres-madres son controladores, sino cómo implementan el control (Levitt et al., 2020) que también puede darse a través de esta dimensión, por ejemplo, a través de la retirada de afecto, o por el uso de estrategias controladoras para lograr que el niño o la niña dependa emocionalmente de los progenitores (Soenens et al., 2010). A tenor de ello, por contra, sí podemos considerar que desde la TAD el apoyo/afecto se entiende como el grado en que los progenitores están interesados, conocen y juegan un papel activo en la vida de sus vástagos. Cuando los menores sienten que sus progenitores son conscientes de lo que sucede y toman un papel activo en sus vidas en el día a día, sus sentimientos de conexión y afinidad aumentan (Mauras et al., 2013). En el polo opuesto a la promoción parental de afecto está el entorno frío/rechazo.

Con este modelo se supera la investigación clásica sobre estilos educativos y se trabaja la parentalidad sobre tres dimensiones que permiten discriminar los contextos familiares que apoyan la autonomía de aquellos que utilizan el control como estrategia coercitiva y manipuladora.

Desde una perspectiva descriptiva o expositiva, que tenga presente las dimensiones de parentalidad indicadas, la finalidad de la parentalidad positiva es que el menor adquiera autonomía, competencia y sentido de pertenencia, con una promoción del fomento del actuar por motivación intrínseca. Sintéticamente la configuración del modelo queda ordenada para satisfacer las necesidades básicas señaladas como se expone a continuación (Cuadro 1).

Cuadro 1: Parentalidad positiva y Teoría de la Autodeterminación (TAD)

Dimensiones parentales	Actuaciones parentales	Satisfacción necesidades básicas de los menores
Apoyo a la autonomía Dar oportunidades de elección personal iniciativa y participación	. Regulación cogestionada . Comunicación abierta . Empatía . Elección	Autonomía
Provisión de estructura Supervisión y monitorización de conducta	. Reglamentación . Previsibilidad . Retroalimentación positiva . Oportunidad . Racionalidad . Autoridad	Competencia
Aporte de afecto y cuidado Establecer sentimientos de conexión y afinidad	. Interés por el menor . Conocimiento del menor . Participación activa del menor en la vida familiar	Sentido de Pertenencia

Fuente: Elaboración propia.

3. La teoría de la comunicación batesoniana en el estudio de la parentalidad positiva

La importancia del estudio de la comunicación familiar en el ejercicio de la parentalidad positiva está plenamente justificada. Es la necesidad de avanzar en el estudio del ejercicio de socialización familiar la que perfila el tema que ahora nos ocupa. Éste se materializa en un aspecto muy concreto que conecta dos elementos: la comunicación familiar y la consistencia del estilo educativo parental. Al respecto, la investigación viene confirmando que las metas y estrategias de socialización que emplean los progenitores con sus hijos e hijas tienen que ver con diversos

elementos y variables que se combinan, dando como resultado modelos teóricos acerca de los estilos educativos de socialización familiar:

1. Tono de la relación
2. Nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-Hostilidad, proximidad-distanciamiento)
3. Conductas para encauzar el comportamiento del menor (autonomía-control; flexibilidad-rigidez; permisividad-restrictividad).

Sobre este marco el Grupo A.S.O.C.E.D (Universidad de Oviedo) viene desarrollando interés en la investigación de los estilos educativos de socialización familiar tomando como base las dimensiones de afecto, hostilidad, indiferencia, rechazo, control y comunicación, entendiendo que éstos actúan de modo bidireccional y que se da la socialización por una retroalimentación que es proporcionada por la interacción de los distintos miembros de la unidad familiar, dejando constancia de que la comunicación juega un papel clave, de tal modo que en el análisis el supuesto del que se parte, es que un fallo en la comunicación entre las madres/padres-hijos/hijas puede dificultar el proceso. Pese a la importancia de esta cuestión, sin embargo, al respecto de esta problemática se presenta en el campo científico una laguna. Así, Palacios et al. (2015) han detectado que los estudios clásicos sobre estilos educativos familiares se han olvidado de abordar los mecanismos a través de los cuales los progenitores, entre otros agentes, ejercen su influencia. Con relación a este debate, Torío et al. (2013); Torío, Inda-Caro et al. (2015); Torío, Peña et al. (2015) incorporan, y ya aportan en estos momentos, que uno de los elementos que ha de considerarse en el estudio de los modelos es que los progenitores no representan siempre un estilo consistente. Se atribuye este hecho a diversas causas. Una de ellas, según concluyen ya las primeras investigaciones (Torío et al., 2008), puede ser debido a que los estilos educativos pueden ser mixtos, demostrándose que no se pueden identificar modelos puros, sino tendencias de comportamiento. Otra causa que se esgrime es que los modelos varían con el desarrollo del menor, no siendo estables a lo largo del tiempo. Por

último, se atribuye la falta de consistencia de los estilos que presentan los padres y las madres a problemas de comunicación, desde donde se plantea que los progenitores no presentan un estilo siempre consistente porque problemas de comunicación impiden, muchas veces, que esto ocurra. En torno a este aspecto se argumenta que no siempre se dan problemas de comunicación porque los padres y madres no establezcan comunicación con sus hijos e hijas sino porque padres-madres-hijos-hijas “no siempre se comunican bien” (Torío et al., 2012). Sobre la cuestión se ha planteado que esta comunicación deficitaria genera dos problemas. El primero es que oculta muchas veces la expresión de afecto. El segundo es que la comunicación deficitaria genera que se den reglas o conductas ambiguas que tienen efecto sobre el curso y desarrollo del estilo parental o más específicamente, sobre la dimensión parental que se quiere desarrollar de él. Por otra parte, en la búsqueda de explicación, revelan la existencia de incongruencias otro tipo de investigaciones. Así, centrándose en los progenitores, Herrera et al. (2001) refieren la escasez de investigaciones en las que se estudien los estilos educativos de los progenitores por separado. En este sentido, se percibe que en las investigaciones se hace referencia de forma genérica a “padres y madres” (democráticos, autoritarios o permisivos) sin tener en cuenta el estilo percibido por los hijos e hijas en cada progenitor; se comprueba que predominan las investigaciones en las que se ha trabajado fundamentalmente con las madres y se atribuye esta tendencia a que habitualmente son éstas las que se encargan de supervisar las costumbres y actividades de la vida cotidiana (Kim y Mahoney, 2004; Thompson et al., 2002) y por esta razón, desde nuestro equipo se suscita la necesidad de que se estudien los estilos educativos de padres y madres, puesto que se considera prioritario saber si existe “consenso” en la utilización de diversas estrategias educativas entre los cónyuges. En relación con esta cuestión ASOCED plantea, así mismo, que es igualmente necesario saber si existe “consenso” entre los cónyuges, también en la vía de la configuración de una buena comunicación, necesaria ésta para la consistencia de un estilo parental o del desarrollo de alguna de sus dimensiones. Para el estudio de este aspecto en este capítulo nos atenemos, en cuanto a estilos

parentales, al marco teórico de referencia señalado en el apartado anterior y por ello habremos de remitir el análisis, en cuanto a cuestiones conceptuales y pragmáticas a aquellas dimensiones que son planteadas por la TAD (apoyo-estructura-afecto).

3.1. Teoría del Double Bind

Para analizar los problemas de comunicación familiar se tomará como punto de referencia la Teoría del Double Bind de Bateson. Sus bases epistemológicas han sido planteadas por el autor en 1954 (Bateson, 1972), posteriormente por Bateson et al. (1956); ha sido revisada finalmente (Bateson, 1972, 1976; Bateson y Ruesch, 1984; Bateson et al. 2005) y, actualmente, es considerada un punto focal en la comunicación familiar (Musitu, 2006). Además de otros campos, su potencial explicativo ha sido utilizado para analizar problemas dentro del núcleo familiar de diversa índole, entre otros, ha sido el marco de referencia para la interpretación del conflicto del rol de los abuelos y abuelas contemporáneos (Campbell y Handy, 2011; Climo et al., 2002); el afrontamiento de las familias de las tensiones interculturales (Seif, 2012; Abajo y Carrasco, 2011; García-Castro et al., 2016; Ogbu, 2003, 2004) o para desvelar el proceso de construcción de las identidades de género de hijos adultos (Trovaio, 2016), si bien, aquí se utilizará para abordar la forma de ayudar a desvelar problemas de consistencia en un estilo parental en su dimensión pragmática.

La comprensión de la generación de una situación interactiva-comunicativa double bind requiere tener en cuenta la *teoría familiar sistémica* de la que parte. En sus ejes básicos ha de precisarse que este es un marco teórico que se centra más en la interrelación y la interdependencia entre los miembros del sistema familiar que en las características de sus miembros tomados en sí mismos (Linares, 2012; Ludewig, 2010; Eguiluz, 2004; Watzlawick et al., 1981). Se entiende igualmente que la persona debe ser considerada como un sistema de personalidad activa (Farilie y Frisancho, 1998) y que el grupo familiar, en cuanto sistema, se apoya en unos principios básicos de los que destacamos los siguientes:

1. *Totalidad*: este principio lleva a entender el problema de un individuo dentro de la familia no sólo como individual sino como grupal, ya que está inmerso en un contexto relacional en el que cada individuo influye y es influido por los demás y a su vez, todos forman una unidad
2. *Retroalimentación*: la familia está constantemente intercambiando información y la retroalimentación recoge el impacto de los efectos de sus acciones y la búsqueda del equilibrio del sistema. Este equilibrio se logra con tendencias de estabilidad (homeostasis y/o retroalimentación negativa) y con tendencias de cambio (morfogénesis y/o retroalimentación positiva), considerándose que ambas son necesarias para lograr la estabilidad del sistema y teniendo en cuenta también que esta constante retroalimentación se desarrolla bajo una causalidad circular (cada individuo influye y es influido por los demás) como se evidencia del primer principio
3. *Orden jerárquico*: los sistemas poseen una estructura y una función que condicionan la diferenciación y evolución del propio sistema y de los elementos que los componen. Cobra importancia aquí la figura de los progenitores como otros significativos.

Queda como aportación el rasgo fundamental del modelo sistémico, esto es, la visión de los problemas y de la actividad humana como interpersonal y de la familia como un sistema y el que desde la terapia sistémica se parta del concepto de familia como entidad protectora que para cumplir su propósito mantiene dialécticamente dos tendencias indisociables: la del equilibrio u homeostasis y la del crecimiento o diferenciación, en constante afirmación y negación mutua. Identidad y desarrollo se presentan en pugna, pues se entiende que si un proceso se estabiliza deja de crecer y para crecer debe perder estabilidad. En el campo relacional esto se traduce en reglas para mantener la identidad de la familia y de contra reglas para permitir su diversificación y

crecimiento. Al referir este último elemento la teoría sistémica da cuenta del carácter dinámico del grupo familiar.

En segundo lugar, como elemento base ha de precisarse que la Teoría del Double Bind se inscribe también en la *Teoría de la Comunicación* de Bateson. La tesis principal de este marco teórico es sostener que la comunicación es la matriz de todas las actividades humanas y tomando en cuenta también la concepción sistémica de la familia se parte de la premisa de que la interacción que se produce dentro de ella se efectúa a través de la comunicación. Sobre esta base, se resalta que en los procesos de interacción el elemento que determina las reacciones y el comportamiento es el paso de información, así como los procesos que están involucrados en su tratamiento, llegando a afirmar que todo sistema se organiza alrededor de la comunicación. Acorde a esta concepción, como precisiones conceptuales a tener en cuenta, ha de indicarse que, desde esta teoría de la comunicación, se entiende que todo suceso es un *mensaje* y lo que cuenta es qué tipo de información se está llevando a cabo dentro del grupo familiar. Por otra parte, con el mismo peso que se da a la comunicación, igualmente, tal como refieren Watzlawick et al. (1981) se enfatiza la idea de que el proceso de aprendizaje en que se ve envuelto el ser humano transcurre en un medio que transmite información y modos de calibrar dicha información. La comunicación es dentro de la familia un proceso que enseña lenguajes y reglas acerca de dichos lenguajes, que va organizando la conducta del sujeto mediante pautas regladas de interacción muy complejas, que se aprenden en el mismo comienzo de la socialización, a través de la experiencia interaccional cotidiana. Se establece por ello que la observación, centrada en la interacción de las partes de un sistema, ofrece el estudio de las manifestaciones observables de la relación y que el vehículo de tales manifestaciones es la comunicación.

En tercer lugar, este enfoque está vinculado al hecho de que Bateson se ocupa de los efectos de la comunicación sobre la conducta (la pragmática) y desde esta perspectiva se establece que toda conducta, no sólo el habla, es comunicación y que toda comunicación, incluso los

indicios comunicacionales de contextos impersonales afectan a la conducta.

Sobre estas bases en la comunicación se incorporan en el estudio de los procesos de comunicación, elementos relevantes de la teoría de sistemas, uno ya señalado en este capítulo, como el principio de retroalimentación y otros de nuevo cuño. Señalamos del conjunto, el valor y la nueva concepción del *mensaje*. Para Bateson adquiere especial relevancia el estudio del mensaje puesto que la comunicación es un proceso de creación de significados entre personas que están en interrelación y ésta se vehicula a través de mensajes. Como particularidad se afirma que el significado del mensaje es algo que se construye de una forma previsible, pues si no fuera previsible no podría haber comunicación, y al mismo tiempo se sostiene que es un proceso complejo de coordinación que exige una planificación y un ajuste entre los interlocutores que son los portadores de mensaje (Haranburu y Esteve, 2018; Mucchielli, 1998).

Por otra parte, además del concepto de circularidad del sistema y de la relevancia del mensaje desde la Teoría de la Comunicación Batesoniana se aportan los *Axiomas exploratorios de la comunicación*. De todos ellos es necesario hacer alusión al primer axioma “La imposibilidad de no comunicar” (Watzlawick et al., 1981). Se entiende que la persona no puede estar sin comunicar (Haranburu y Esteve, 2018) ya que cuando entra otra persona dentro de su campo perceptivo, cualquier actuación o falta de actuación adquiere valor de mensaje. Igualmente, se considera que cuando una persona se comporta de forma no arbitraria ante dos o más personas estamos ante un proceso de comunicación. Aquí, incluso la ambigüedad, la equivocidad, el silencio y la inmovilidad son modos de comunicación. Por ello “no se puede decir que sólo existe comunicación cuando es intencional, consciente y exitosa, es decir, cuando existe entendimiento mutuo” (Watzlawick et al., 1981, p. 52). Sobre estas consignas se establecen ciertas precisiones conceptuales. Así se entiende que mensaje es cualquier unidad comunicacional, que toda conducta es comunicación y que la unidad de mensajes no es monofónica sino más bien un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta-

verbal, tonal, postural, contextual, etc., todos los cuales limitan el significado de los otros (mensajes). Al mismo tiempo se precisa que los diversos elementos de este conjunto, considerado como un todo, son susceptibles de permutaciones variadas y complejas que van desde lo congruente a lo incongruente y paradójico.

Es en Bateson en quien especialmente surge el interés por los procesos de clasificación de mensajes y por la forma en que pueden dar lugar a *paradojas pragmáticas* (Bateson et al., 2005). Se refiere al respecto que la paradoja pragmática se produce cuando los mensajes de una comunicación encuadran a otros mensajes de manera conflictiva, de forma que si el receptor obedece el requerimiento del emisor en realidad lo está incumpliendo. Es, así pues, que en la comunicación los double bind son dilemas comunicativos debidos a la contradicción entre dos o más mensajes y esto lleva a que, en un proceso de comunicación, responda como responda el receptor, siempre estará cometiendo un error porque se le transmite que tiene que hacer algo, pero también que no tiene que hacerlo.

Esto se comprende en toda su dimensión si se tiene en cuenta que desde la Teoría de la Comunicación de Bateson se introduce también la idea de los *niveles jerárquicos del mensaje* (Bateson y Ruesch, 1984). Según Bateson (1976, 1993) en el plano comunicacional los mensajes suelen estar codificados al menos en dos niveles de abstracción distintos un *nivel digital o de contenido* y un *nivel analógico o de relación* (Watzlawick et al., 1981) donde se daría que el aspecto del contenido proporciona los 'datos', mientras que el aspecto de la relación indica cómo deben entenderse esos datos. Así, por ejemplo, no es lo mismo enviarme el mensaje "¿Por qué no te callas?" en un marco que en otro; el/la lector/a puede experimentar y conjeturar distintas proyecciones de este mensaje por sí mismo. Expresada la cuestión, en otros términos, Bateson establece que toda comunicación implica un compromiso y define una relación, una manera de decir que no sólo transmite información, sino que impone conductas. Según el autor se trataría de dos operaciones, de aspectos referenciales y conativos. El aspecto referencial de un mensaje transmite información, en la comunicación humana es sinónimo de contenido del

mensaje y el aspecto conativo se refiere a qué tipo de mensaje debe entenderse que es y, por tanto, habla de la relación entre los comunicantes. Esto lleva a Bateson a plantear, en primera instancia, que el significado está marcado por el nivel de relación y se establece que, en el doble vínculo, tal como se mantiene en la primera versión, se produce una incongruencia entre el nivel de contenido y el de significado. Bateson sostiene posteriormente (Beels, 2005) que esta incongruencia puede no obstante darse en el mismo nivel del mensaje, tal como se plantea desde las Teorías de la Comunicación actuales.

Así pues, si transferimos la cuestión de los mensajes double bind a las prácticas discursivas en el ejercicio de la parentalidad estamos ante el caso en que uno de los progenitores dice a sus hijos e hijas “un consejo de actuación A”, pero cuyos mensajes en conversaciones informales, con sus parientes o con el vecindario o a través del lenguaje corporal, etc., está diciendo el consejo de realizar la conducta “no A”. Esto quiere decir que cuando se afirma que un contexto como el familiar vehicula mensajes double bind, está sucediendo que a través del proceso de comunicación se llevan a cabo dos peticiones u órdenes simultáneas, sucediendo que es imposible cumplir una de ellas sin desobedecer la otra. Por esta razón al proponer la Teoría del Doble Vínculo Watzlawick et al. (1981) plantean que es necesario tener en cuenta que “double bind” significa estrictamente “doble lazo” o “doble atadura” y por extensión “doble trampa”, porque el doble vínculo está basado en la paradoja hecha contradicción, ya que la comunicación contiene dos mensajes contrapuestos que generan una paradoja irresoluble para las partes implicadas en el proceso. Esto es debido a que una situación con existencia de doble vínculo es inherentemente autorreplicativa: el mismo acto de intentar solucionarla evita que suceda.

¿Cómo se puede saber que se está promoviendo una situación doble vincular? Los efectos de la paradoja en la “interacción humana” fueron descritos por primera vez por Bateson, et al. en 1956. En una definición modificada y ampliada (Bateson, 1972; Bateson et al., 1956; Watzlawick et al., 1981) estaríamos, en presencia de una situación de doble vínculo cuando se dan cinco características:

1. *Interacción verbal entre dos personas*: en su primera versión los dobles vínculos se producen en intercambios verbales entre dos personas donde uno de los individuos debe sentir respeto por el otro, que puede definirse como el otro significativo. Posteriormente se amplía el espectro y se establece que el mensaje contradictorio puede tener a más personas implicadas en la comunicación
2. *Experiencia recurrente*: el doble vínculo no debe entenderse como una situación puntual sino más bien como una experiencia recurrente para el individuo. Para hablar de un patrón doble vincular la mayor parte de las veces es suficiente con que uno de los progenitores utilice los dobles vínculos de forma habitual
3. *Mandato negativo primario*: este elemento refiere que en el nivel digital o de contenido del mensaje tiene lugar un mandato (negativo primario); esto significa que el emisor puede hacer referencia a un castigo que sucederá si el sujeto lleva (o no) a cabo una conducta determinada. En el contexto familiar una concreción de este castigo puede materializarse de diversas formas
4. *Mandato negativo secundario*: se produce en el nivel analógico o relacional de la comunicación. Consiste en una orden abstracta, posiblemente no verbal, que se contradice con el mandato negativo primario
5. *Mandato negativo terciario*: Este implica que el sujeto no puede metacomunicarse; es decir, hablar sobre la incongruencia entre los mandatos primario y secundario o de los niveles de contenido y de relación. Aparece en ocasiones y cuando se da esta tercera petición impide que el receptor pueda escapar del dilema. Es más, en su formulación básica se sostiene que las dobles exigencias dejan a la persona sin capacidad de comunicación o

reacción ante la presión del grupo, cuyo campo de comunicación no puede abandonar.

Según Bateson, el conjunto completo de los ingredientes deja de ser necesario cuando la “víctima” aprendió a percibir su universo bajo patrones de doble vínculo (Bateson, 1976), casi cualquier parte de una secuencia de doble vínculo puede resultar entonces suficiente para precipitar el bloqueo en la interacción/comunicación, por ello se sostiene igualmente que la interacción/la comunicación establecida de forma reiterada sobre paradojas describe un contexto de habituales callejones sin salida en la comunicación, impuestos unos a otros por personas que se encuentran dentro de un sistema de relación (Musitu 2006).

Por lo señalado es fácil deducir que través de este marco teórico se ponga también el énfasis en los procesos de aprendizaje fomentados por la interacción comunicativa pues se asume que las *instrucciones paradójicas* son la causa de la incoherencia de la conducta del receptor de éstas (Watzlawick et al., 1981). Sobre esta base, desde la Teoría del Double Bind se está dando cuenta, por tanto, del efecto pragmático de la comunicación en las situaciones interpersonales y se señalan evidencias de que a través de ella se dificulta tanto el aprendizaje de pautas-disposiciones de conducta como la interacción del grupo familiar (Bateson, 1972; Bateson et al. 2005; Watzlawick et al., 1981). Al respecto cabe señalar dos cuestiones relevantes. Por una parte, lo que se acaba de plantear permite que no pase desapercibido el hecho de que considerado el grupo familiar como configuración sistémica se estaría dando cuenta de que por encima de su apariencia fenomenológica de contacto entre personas del pequeño grupo la comunicación puede revelar el carácter colectivo de pautas a un nivel macro más amplio (Baecker, 2017; Watzlawick et al., 1981). Por otra parte, se indica que las dificultades de aprendizaje a las que se hace alusión se producirán básicamente por dos razones. En primer lugar, los problemas de aprendizaje se darían porque el nivel metacomunicativo en una secuencia de doble vínculo tiene dificultades de emplearse con éxito y con ello se bloquea toda posibilidad de feed-back entre las partes, condición necesaria para una “buena” comunicación y también para favorecer lo que se ha de aprender. La

segunda razón, no menos importante que la anterior, es que desde el patrón comunicativo doble vincular se dificulta la discriminación efectiva entre acontecimientos, debido a que los marcadores de contexto y lo que ellos deben significar para el padre-madre-hijo-hija se vuelven engañosos y, ante este proceso, pongamos por caso el menor, se encuentra en una situación que, para resolver, debe conjeturar o apostar al azar (Bateson, 1972; Bateson et al. 2005).

3.2. Práctica discursiva familiar y parentalidad positiva desde la TAD

La Teoría del Double Bind, aplicada al análisis o al desarrollo de los estilos parentales, está abierta a todo estilo parental ocupado y preocupado por el ejercicio de una parentalidad positiva y educativa, aunque desde este trabajo se ha tomado como referencia la TAD. La razón es obvia y está vinculada a que, como se ha señalado, este es un marco teórico desde el cual la comunicación entre los progenitores/menores también es un elemento clave puesto que sobre el particular la teoría establece que para sostener los principios (dimensiones) que la sustentan es necesario contar con *un discurso parental preciso y claro*. Obviamente, ello deriva en que, desde la TAD, una cuestión relevante viene dada porque en el análisis de la concepción e implementación de la parentalidad positiva se propone como necesaria la realización de un posicionamiento preciso de las *prácticas discursivas/interactivas* que se han de dar en las familias.

Así pues, un análisis referido al estilo parental vehiculado a través de las prácticas discursivas en las dimensiones autonomía-estructura-apoyo/afecto, tal como las conceptualiza la TAD y según refieran los patrones comunicativos-interactivos doble vinculares, tal como los vehiculan los progenitores, es pertinente por las siguientes razones, todas vinculadas a las dimensiones que conforman el modelo parental.

La primera razón es que desde la TAD se establece para el desarrollo parental la puesta en práctica de *un proceso de monitorización* que se sustenta, como hemos indicado, en proporcionar mensajes claros. De hecho, así se aporta al núcleo familiar de *estructura*, una dimensión

que se materializa sobre la previsibilidad y la retroalimentación positiva. Quedan por tanto al margen de este estilo parental el fomento del entorno caótico y lo que conlleva de imprevisibilidad, así como la provisión de fomento de la motivación extrínseca, lo cual elimina de facto los imperativos “categóricos” y los refuerzos/castigos como patrón base del ejercicio parental.

La segunda es que se pretende promover *el desarrollo a la autonomía*, y este aspecto se sustenta dando oportunidades de elección personal, iniciativa y participación. El trabajo en esta dimensión invita a desarrollar el pensar, actuar, etc., sobre el entrenamiento progresivo del menor de la capacidad deliberativa establecida en un proceso de comunicación abierto y empático.

Por último, la tercera dimensión promueve el *apoyo/afecto*, entendiendo que en el grupo familiar han de establecerse sentimientos de conexión y afinidad, dando cuenta de que en la relación familiar el-la menor cuenta. Aquí la relación con el otro significativo y, por tanto, la comunicación con él alude, cuanto menos, a evitar situaciones de imposibilidad metacomunicativa.

En síntesis, cabría exponer, de modo general, que a priori si se desarrolla un estilo de parentalidad siguiendo la TAD no cabría la posibilidad de plantear como aconsejable la implementación de patrones discursivos doble vinculares porque éstos no promueven la autonomía, no aportan un entorno estructurado, ni el afecto.

Sobre esta base atendiendo a la dimensión pragmática hablando en términos de potenciales dificultades y tomando como referencia la Teoría del Double Bind como elemento representativo de la existencia de fallos, puntos críticos en el proceso de comunicación y por tanto, como uno de los elementos explicativos de la consistencia de un estilo parental, cabe plantear que en el proceso de socialización familiar puede estar ocurriendo que se esté pretendiendo transmitir un estilo de socialización familiar o bien, una dimensión o varias dimensiones parentales que se quieran desarrollar de él, y se den dos fenómenos problemáticos distintos.

Por un lado, puede que se vehiculen mensajes dobles vinculares porque no se sabe desarrollar un estilo de comunicación claro, esto sucedería si digo "A" cuando quiero decir "No A". Por otra parte, también puede estar ocurriendo que se estén transmitiendo mensajes dobles vinculares y que éstos sean el indicio de que el estilo o dimensión-dimensiones parentales que se quieren desarrollar en el proceso de socialización familiar no estén claros para el padre y/o la madre. Es decir, digo "A" y "no A" porque no tengo claro lo que deseo decir-transmitir. En este caso, nos acercamos a un problema de contenido que se vincula directamente con el núcleo de la concepción educativa y el estilo de parentalidad positiva del que los progenitores quieren partir. Con relación a estas dos posibilidades ha de señalarse que lógicamente, las implicaciones de intervención y orientación familiar, en uno y otro caso, se darían por razones distintas. A pesar de ello ambos procesos serían entendidos como prueba de que se da un problema en el proceso de comunicación entre padre-madre-hijo-hija y, por tanto, se estaría hablando de la existencia de dificultades en el proceso de socialización y de configuración o puesta en práctica de este estilo parental o una o varias dimensiones de éste. En todo caso, la dimensión práctica del proceso, tal como se ha hecho desde otras investigaciones, sería constatada por la redundancia de patrones comunicativos/interactivos, pues la existencia de estas configuraciones constituye la mejor explicación del funcionamiento interno de la dinámica familiar (Watzlawick et al., 1981). De tal modo que, si se quiere ofrecer un asesoramiento familiar a los progenitores, ha de partirse de la base de que teniendo en cuenta los componentes de las dimensiones de la parentalidad de la TAD las posibilidades de darse una práctica discursiva/interactiva doble vincular está sujeta a múltiples combinaciones establecidas por las dimensiones que conforman el modelo, según se tome como referencia a cada progenitor o a ambos conjuntamente, sobre la ambigüedad que desarrolla en la transmisión de mensajes relativos al *apoyo a la autonomía*, la configuración de *estructura* o el desarrollo de la *dimensión afectiva* en aras a satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y sentido de pertenencia. Si esto es así, lo es también que en cada una de estas dimensiones se pueden ofrecer pautas

para que los padres y las madres reflexionen sobre su práctica discursiva, para que estos tomen conciencia de qué se quiere transmitir y cómo se ha de hacer, con el objeto de enseñar-aprender a comunicar bien con sus hijos-hijas, tomando como base la idea de que es importante minimizar, la posibilidad de vehicular mensajes doble bind en el proceso de comunicación familiar pues su presencia, por las razones indicadas, se percibe como un obstáculo que dificulta la consecución de las necesidades básicas que promueven el crecimiento, la integridad y el bienestar personal del menor, así como el desarrollo de una interacción familiar de calidad.

Hemos de saber que sí, por ejemplo, soy un progenitor que quiere promover la *estructura*, nuestra aprobación y apoyo dirigido a transmitir un mensaje claro deberán recibirlo, a través del discurso en uno o ambos niveles -digital y analógico- por parte de aquellos que en el grupo familiar interactúan comunicativamente con el menor, esto es, al menos ambos progenitores.

Así mismo, por otra parte, tomando como referencia lo señalado previamente, en un prototipo de práctica discursiva, si queremos reconocer la configuración de un mensaje doble bind, pongamos por caso, al monitorizar una decisión del menor sobre el uso del móvil encontraríamos los siguientes elementos (Cuadro 2).

La interpretación de este ejemplo ha de hacerse teniendo en cuenta que tal como hemos referido, según Bateson, el conjunto completo de los ingredientes para generar una interacción establecida sobre mensajes doble bind deja de ser necesario cuando el menor ha aprendido a percibir su universo bajo patrones doble vínculo. En este caso, cualquier parte de la secuencia puede resultar suficiente para que el menor perciba la posibilidad de bloqueo en la comunicación.

Podemos encontrar y plantear fallos comunicativos de este tipo en la implementación de un estilo parental en cualquiera de las tres dimensiones que plantea la TAD. Esto puede suceder de diversas formas, una de ellas es establecer la incoherencia de mensajes en los dos niveles jerárquicos de la comunicación -nivel digital-nivel analógico- (Cuadro 3).

Cuadro 2: Caso de situación familiar establecida sobre mensajes double bind

Dimensión parental	Actuación parental <i>Reglamentación</i>	Insatisfacción necesidad básicas del menor
Provisión de estructura <i>Supervisión y monitorización de conducta</i>	Mandato negativo primario <i>“Hijo/hija estás todo día con el móvil. Ya te expliqué las razones por las que esto no puede ser, hoy no conviene que lo uses más”</i>	Competencia
	Experiencia recurrente <i>Lanzo este tipo de mensaje cada vez que veo a mi hijo/hija con el móvil</i>	
	Mandato negativo secundario <i>Establezco este discurso con mi hijo/hija mientras durante el día yo recurro al móvil de forma intermitente y continuada</i>	
	Mandato negativo terciario <i>Tengo avisado a mi hijo/hija que lo que yo haga respecto al uso del móvil es algo que no le compete discutir</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3: Práctica discursiva parental double bind según la TAD

Dimensiones parentales	Nivel digital/Nivel Analógico	Paradoja Pragmática
Apoyo a la autonomía Dar oportunidades de elección personal iniciativa y participación	<i>¡Se autónomo!</i>	Un imperativo para promover la <i>autonomía</i> genera <i>dependencia</i>
Provisión de estructura Supervisión y monitorización de conducta	<i>No hagas como yo (padre) y se ordenado</i>	En el nivel digital se expresan dos mandatos contrarios (<i>estructura-caos</i>)
Aporte de afecto y cuidado Establecer sentimientos de conexión y afinidad	<i>¡Con lo que yo te quiero (madre), para lo poco que nos vemos, no me das ni un beso!</i>	El nivel digital contradice el mensaje del nivel analógico (<i>afecto-frialdad</i>)

Fuente: Elaboración propia.

Tomando como referencia la propuesta batesoniana cabe plantear, en suma, que una práctica discursiva de este tipo denota fallos de comunicación y éstos ser indicio de una cismogénesis, una crisis. Por lo tanto, desde una perspectiva de intervención educativa es necesario tener presente que ha de defenderse la idea de que el desarrollo de la parentalidad positiva requiere plantear, cuanto menos, pautas de comunicación cuyas reglas se observan en la comunicación exitosa si éstas se establecen o problemático si no es así. Esta cuestión la consideramos

crucial pues en este punto, por otra parte, ha de asumirse con los teóricos de la comunicación que ambas posibilidades son una cuestión que afecta a la conducta/disposición de conducta y lo que aprendemos sobre ella, debido al peso que tiene el proceso de retroalimentación, sobre el que se configura la comunicación en la familia, en sus dos dimensiones (negativa, positiva). Por esta razón ha de considerarse que el análisis e implementación de las prácticas discursivas familiares es una aportación que puede ayudar a mejorar los programas formativos que pueden desarrollarse en el ámbito de la Pedagogía Familiar. Por la misma razón, entendemos que el concepto de doble bind actualmente es importante como un ejemplo de propuesta analítica y pragmática válida para abordar una de las complejidades de la comunicación dentro del grupo familiar que no se debe desatender.

4. El apoyo parental en la promoción de la parentalidad positiva: recursos y herramientas

Tradicionalmente, el ejercicio competente de la parentalidad se daba por sentado en todas las familias, excepto en aquellos casos problemáticos en que las figuras parentales incurrían en comportamientos inadecuados, incluso de abandono o maltrato. En la visión actual, el ejercicio positivo de la parentalidad requiere de un conjunto de competencias que se pueden adquirir mediante apoyos psicoeducativos y comunitarios (Hidalgo et al., 2023). Ahora bien, dichos apoyos van a diferir en intensidad y modalidad en cada caso (visita domiciliaria, atención grupal o intervención comunitaria). Las familias no solo requieren apoyos con finalidad recuperadora o terapéutica sino, sobre todo, con una finalidad preventiva y de promoción del desarrollo de todos los miembros (Rodrigo et al., 2022).

Nuestra propuesta adopta dicho modelo en el ámbito de atención a las familias basado en enfoque evolutivo-educativo y comunitario y cuyo eje es el trabajo en *prevención y promoción*. Trabajar en prevención (Rodrigo et al., 2015) supone poner en marcha medidas orientadas a minimizar la influencia de los factores de riesgo y potenciar la influencia de los factores de protección del entorno de las familias, permitiendo la realización de una gran variedad de acciones que pueden desarrollarse en

uno o varios niveles de intervención (primaria, secundaria y terciaria). De igual modo, trabajar en promoción corresponde a aquellas acciones que pretenden incrementar las competencias y resiliencia de las familias para que puedan satisfacer sus necesidades, resolver situaciones problemáticas y movilizar recursos para mejorar la autonomía y el control de la vida propia. Son diversas las características que definen dicho enfoque –en el marco de las políticas europeas sobre parentalidad positiva llevadas a cabo por el Consejo de Europa- frente a los modelos tradicionales centrados en el déficit y el riesgo (Cuadro 4).

Cuadro 4: Características diferenciales entre el enfoque basado en el déficit y el riesgo y el enfoque basado en la prevención y promoción

Enfoque basado en el déficit y el riesgo	Enfoque basado en la prevención y promoción
. Reactivo y finalista	. Proactivo y del proceso
. Identifica deficiencias y riesgo	. Identifica fortalezas y protección
. Es prescriptivo con las familias	. Es colaborativo con las familias
. Proporciona recursos solo para los grupos de riesgo	. Proporciona recursos normalizadores
. Foco centrado en los individuos	. Foco contextual y comunitario
. Cambio centrado en comportamientos	. Cambio centrado en relaciones e interacciones
. Visión negativa de las familias	. Visión positivas de las familias

Fuente: Rodrigo et al., 2015.

El *enfoque basado en el déficit y el riesgo* interviene con los casos de familias en crisis, en alto riesgo (servicios reactivos), a demanda de los usuarios de modo que se trata de una intervención finalista. Se trata de identificar problemas y deficiencias y los profesionales prescriben lo que las familias deben hacer. Se asume que los recursos para mejorar las situaciones deben ser específicos, con el riesgo de estigmatizar y la familia es vista como el principal factor causal de lo que ocurre al menor. Por el contrario, el *enfoque basado en la prevención y la promoción* se trabaja con gran variedad de casos y niveles de riesgo (servicio proactivo), con familias “en proceso de”, que están viviendo situaciones que se prevén pueden entrañar riesgos antes de que se hayan producido problemas importantes (es el caso de situaciones de divorcio, transición a la adolescencia, entrada en la escuela infantil, discapacidad, etc). Tiene una

visión más positiva de los progenitores y se trata de atender sus necesidades para que puedan mejorar el ejercicio de la parentalidad.

Las medidas de apoyo pueden implicar información u orientación, talleres o programas estructurados, intervención individual o familiar, redes de autoayuda o de profesionales, entre otros. Los programas basados en evidencias, recurso de apoyo familiar consolidado, son programas psicoeducativos y comunitarios que han cumplido con unos estándares de calidad entre los que se encuentran los siguientes: una teoría de base científica, un diseño de investigación rigurosa, una alta calidad en la implementación del programa, una adecuada capacitación profesional, el proceso de evaluación seguido y de los resultados de su impacto, entre otros (Orte et al., 2020; 2022). En los últimos años, somos conocedores de un importante número de programas de apoyo familiar y, dicho trabajo, está teniendo una importante proyección internacional gracias a la Red Europea de Apoyo Familiar [European Family Support Network]¹ -EurofamNet- que está realizando avances significativos en ámbitos tales como la conceptualización y análisis de la puesta en marcha de políticas y servicios de apoyo familiar en Europa; estándares de calidad

¹EurofamNet, la Red Europea de Apoyo Familiar [European Family Support Network] es una red construida mediante un proceso participativo, basada en evidencias y de carácter multidisciplinar, financiada durante cuatro años como acción COST (CA18123) por el programa de la agencia de Cooperación en Ciencia y Tecnología (European Cooperation in Science and Technology Programme). Coordinada desde España, participan más de 35 países y 172 investigadores e investigadoras, profesionales, gestores políticos y representantes del tercer sector. La actividad se centra en la investigación, práctica y políticas en materia de apoyo familiar con ánimo de contribuir mediante acciones globales a afrontar a algunos de los retos actuales más salientes en Europa. En el marco de estas actuaciones un grupo de investigadores de 12 universidades españolas y miembros del equipo español que integra la red han llevado a cabo un estudio sobre los programas de apoyo familiar en España. La estrategia ha permitido identificar 57 programas desde el enfoque de la Parentalidad Positiva en los ámbitos de educación, sanidad, servicios sociales, comunidad (Rodrigo et al., 2022). Ver listado de programas en la Web de EurofamNet:

<https://eurofamnet.eu/toolbox/catalogue-family-support-programmes>

y buenas prácticas en el diseño, la implementación y evaluación de programas de apoyo familiar; y desarrollo de un marco estandarizado de competencias profesionales en materia de apoyo familiar (Hidalgo, et al., 2023; Rodrigo et al., 2022).

La intervención preventiva familiar procura construir recursos para que las familias puedan afrontar mejor las situaciones problemáticas y salgan fortalecidas. Es nuestra intención en estas páginas presentar un recurso de educación parental diseñado por el [Grupo ASOCED](#) sustentado en las teorías que venimos desarrollando y apoyado en un *modelo reflexivo competencial*; es decir, contribuir al logro de la parentalidad consciente, positiva, efectiva y bientratante que cristalice en unas prácticas parentales eficaces y eficientes, basada en la función reflexiva de los progenitores así como en el desarrollo de competencias parentales capaces de atender las necesidades de los menores y adolescentes.

Se trata de la [“Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad”](#) (Torío et al., 2022b),



un material práctico que sigue una estructura clara e intuitiva a la vez que sugerente y a la que puede accederse a través del código QR contiguo. La misma, persigue conseguir que los progenitores se sientan acompañados en la tarea de educar a sus hijos e hijas y reforzar aquellas concepciones y comportamientos que resultan adecuados para la educación de los menores y para su desarrollo integral y, sin duda, fortalecer a la familia en su conjunto.

Aun cuando está pensada para familias con hijos e hijas con edades comprendidas entre 0-12 años de edad que deseen formarse e informarse sobre la tarea de educar desde la Parentalidad positiva, puede ser de interés para el profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria o cualquier profesional que trabaje con familias con menores de dichas edades (centros educativos, servicios sociales, servicios de orientación, ONGs, centros de salud, dispositivos de atención a las familias, etcétera).

Toda la Guía se ordena teóricamente sobre la intención de fomentar un modelo de educación experiencial (Torío, 2018); no se ofrecen recetas y fórmulas estandarizadas o contenidos teóricos, ni se trata de impartir un entrenamiento en técnicas. Los progenitores están llamados a reflexionar y analizar sus prácticas educativas, sus creencias e ideas previas para construir y desarrollar mejores estrategias educativas. En ella se ofrecen pautas para enseñar-aprender el desarrollo de prácticas discursivas familiares que eludan la posibilidad de la construcción de discursos/interacciones dobles vinculares. Todas las consignas teórico-prácticas que se presentan tienen la finalidad de apoyar a los progenitores para que estos sean capaces de entender la importancia de fomentar en la familia la transmisión de mensajes claros, en aras a satisfacer las tres necesidades básicas que pretenden cubrirse desde la TAD (autonomía-estructura-apoyo/afecto) tal como desde dicho marco teórico se conceptualizan estas dimensiones.

5. Consideraciones finales

La complejidad de situaciones a las que se enfrentan las familias en el momento actual, junto a la diversidad de modelos familiares existentes y la corresponsabilidad que han asumido las instituciones hacen que se haya producido un cambio en la conceptualización de la tarea parental (Hidalgo et al., 2023). El enfoque presentado plantea una mirada nueva al ejercicio de la parentalidad, una nueva actitud de los progenitores teniendo una perspectiva positiva de su rol parental, el reconocimiento de establecer vínculos afectivos sanos, protectores y estables; una estructura organizada en rutinas y hábitos para la adquisición de normas y valores; una estimulación y oportunidades de aprendizaje en familia y apoyo escolar; facilitar una mayor comunicación familiar y construir relaciones más fuertes y positivas; un reconocimiento de logros y capacidades en el proceso de desarrollo y que estén inmersos en un entorno no tóxico de violencia de todo tipo (Daily, 2012, citado por Rodrigo et al., 2022).

Desde la positividad se plantea así mismo el peso que tiene en la interacción familiar las prácticas discursivas que se vehiculan en ella. Como en otros espacios o grupos, la comunicación es un proceso por el que la familia vehicula información, a través del cual se enseña-aprende y, por

tanto, ha de ser tenido en cuenta como elemento que contribuye a generar o fomentar disposiciones de conducta. Se sigue la línea Batesoniana por el acento que este marco teórico pone en los procesos comunicativos-interactivos desde una perspectiva amplia y especialmente porque enfatiza la relevancia que pueden tener en la dinámica familiar los mensajes inconsistentes, ambiguos, paradójicos, referidos a nuestro campo, en calidad de elementos obstaculizadores del ejercicio de la parentalidad positiva.

En síntesis, hay que continuar trabajando en la línea establecida para garantizar el derecho que los menores y adolescentes tienen a vivir en una familia que reciba los apoyos suficientes y de calidad para su adecuado cuidado, desarrollo y protección (Hidalgo et al., 2023).

6. Referencias bibliográficas

- Abajo, J., y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca*, 11, 71-92. Recuperado de <https://bit.ly/2GKP16V>
- Akcinar, B. y Baydar, N. (2014) Parental control is not unconditionally detrimental for externalizing behaviors in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 118-127.
[Doi: 10.1177/0165025413513701](https://doi.org/10.1177/0165025413513701)
- Alto, E., Galián, M. D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología* 23(1), 33-40.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/23231>
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez-Blanco, L. (2022). Parentalidad positiva y posmodernidad: desafíos actuales, En S, Rivas y C. Beltrán (Coords.). *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época*. (pp. 29-46). Pirámide.
- American Society for the Positive Care of Children (2019). *What is positive parenting?* <https://bit.ly/4aeQEbD>
- Baecker, D. (2017). Teorías sistémicas de la comunicación. *MAD*, (37), 1-20.
<https://doi.org/10.5354/0719-0527.2017.47267>

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de *evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Carlos Lohlé-Lumen.
- Bateson, G. (1976). Foreword. En C. Sluzki y D. Ransom (Eds.), *Double Bind: The Foundation of the Communication Approach in the Family* (pp.113-149). Grund and Stratton.
- Bateson, G. (1993). El nacimiento de una matriz o doble vínculo y epistemología. En M. Berger (Ed.), *Más allá del doble vínculo* (pp. 53-79). Terapia familiar.
- Bateson, G., Birdswistell, R., Goffman, E., Hall, E., D. Jacson, D., Scheflen, A. E., Sigman, S. T., y Watzlawick, P. (2005). *La nueva comunicación*. Kairós.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., y Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.
<https://doi.org/10.1002/bs.3830010402>
- Bateson, G., y Ruesch, J. (1984). *Comunicación la matriz social de la psiquiatría*. Paidós.
- Beels, C. (2005). Entrevista a George Bateson. En G. Bateson., R. Birdswistell., E. Goffman., E. Hall., D. D. Jacson., A. E. Scheflen., S. T. Sigman y P. Watzlawick. *La nueva comunicación* (pp. 304-309). Kairós.
- Beiswenger, K. L. y Grolnick, W. (2010). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescents' after-school activities. *Journal of Early Adolescence*, 30, 369-394.
<https://doi.org/10.1177/027243160933298>
- Bonds, D. D., Gondoli, D. M., Sturge-Apple, M. L. y Salem, L. N. (2002). Parenting stress as a mediator of the relation between parenting support and optimal parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2(4), 409-435.
https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0204_04
- Campbell, J. y Handy, J. (2011). Bound to care: Custodial grandmothers' experiences of double bind family relationships. *Feminism & Psychology* 21(3), 431- 439.
- Climo, J., Terry P. y Lay, K (2002) Using the double bind to interpret the experience of custodial grandparents. *Journal of Aging Studies* 16(1), 19–35.
- Costa, S., Cuzzocrea, F., Gugliandolo, M. y Larcan, R. (2016). Associations between parental psychological control and autonomy support, and psy-

- chological outcomes in adolescents: the mediating role of need satisfaction and need frustration. *Child Indicators Research*, 9, 1059-1076. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9353-z>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Eguiluz, L. (Comp.). (2004). *Terapia familiar su uso hoy en día*. Pax.
- Esteve, J. M. (2010) *Educación. Un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- EurofamNet (20 de marzo de 2024): *Catalogue of family support programmes*. <https://eurofamnet.eu/toolbox/catalogue-family-support-programmes>
- Farillie, A. y Frisancho, D. (1998). Teoría de las interacciones familiares. *Revista de Investigación en Psicología* 1(2), 41-74.
- Farkas, M. S. y Grolnick, W. (2010) Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279. [Doi: 10.1007/s11031-010-9176-7](https://doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7)
- García-Castro, A., Saneleuterio, E. y García-Ramos, D. (2016). Descripción y propuesta de intervención en las situaciones de doble vínculo en las interacciones metalingüísticas entre profesor y alumno, En Castejón, J. L. (Coord.). *Psicología y Educación: presente y futuro* (pp. 1103-1110). ACIPE.
- Griffith, S. y Grolnick, W. (2014). Parenting in Caribbean families: a look at parental control, structure, and autonomy support. *Journal of Black Psychology*, 40, 166-190. <https://doi.org/10.1177/0095798412475085>
- Grolnick, W. (2009) The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. [Doi: 10.1177/1477878509104321](https://doi.org/10.1177/1477878509104321)
- Grolnick, W. (2012) The relations among parental power assertion, control and structure. *Human Development*, 55, 57-64. [Doi: 10.1159/000338533](https://doi.org/10.1159/000338533)
- Grolnick, W. S. y Pomerantz, E. M. (2009) Issues and challenges in studying parental control: toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170.
- Grolnick, W.; Price, C.; Beiswenger, K. y Sauck, C. (2007) Evaluative pressure in mothers: effects of situation, maternal and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43(4), 991-1002. [Doi: 10.1037/0012-1649.43.4.991](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.991)
- Grolnick, W., Rafetry-Helmer, J., Marbell, K., Flamm, E., Cardemill, E. y Sánchez, M. (2014). Parental provision of structure: implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(3), 355-384.

- Grolnick, W.; Raftery-Helmer, J.; Flamm, E.; Marbell, K. y Cardemil, E. (2015) Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 668-684. [Doi: 10.1111/jora.12161](https://doi.org/10.1111/jora.12161).
- Guzzo, G.; Locascio, V.; Pace, U. y Zappulla, C. (2014) Psychometric properties and convergent validity of the dependency-oriented and achievement-oriented parental psychological control scale (DAPCS) with Italian adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1258-1267. Doi: 10.1007/S10826-013-9786-2.
- Haranburu, M. y Esteve, J. (2018). *Avances en comunicación sistémica y analógica*. <https://bit.ly/4anNsdT>
- Herrera, E., Brito, A.G., Pérez, J., Martínez, M^a T. y Díaz, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Universitas Tarraconensis*, 23(1-2), 44-57.
- Hidalgo, M.V., Balsells, M.A., Espinosa, M.A., Martín, J.C., Martínez-González, R.A. y Rodrigo, M.J. (2023). El trabajo con familias desde el enfoque de la parentalidad positiva. Recursos de apoyo y formación para profesionales. En C. Orte, B. Pascual y L. Sánchez-Prieto (Coords.). *La formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito* (pp. 153-170). Octaedro.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. y Landry, R. (2005). A longitudinal study of relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1235. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x>
- Joussemet, M., Landry, R. y Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49, 194-200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>
- Kakihara, F. y Tilton-Weaver, L. (2009) Adolescents' interpretations of parental control: differentiated by domain and types of control. *Child Development*, 80(6), 1722-1738. [Doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01364.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01364.x)
- Kim, J. y Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of Interaction on children's engagement, implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*, 24(1), 31-38. <https://doi.org/10.1177/02711214040240010301>.
- Kumpfer, K.L., Brown, J. y Whiteside, H.O. (2023). Formación de capacitadores de habilidades familiares en contextos de diversidad social y cultural: diez claves del éxito. En C. Orte, B. Pascual y L. Sánchez-Prieto (Coords.). *La*

formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito (pp. 75-89). Octaedro.

- Laurin, J. C. y Joussemet, M. (2017). Parental autonomy-supportive practices and toddlers' rule internalization: A prospective observational study. *Motivation and Emotion*, 41, 562-575. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9627-5>
- Levitt, M. R., Grolnick, W. S., Caruso, A. J. y Lerner, R. E. (2020). Internally and Externally Controlling Parenting: Relations with Children's Symptomatology and Adjustment. *Journal of Child Family Studies*, 29, 3044-3058. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01797-z>
- Linares, J. L. (2012). *Terapia familiar ultramoderna: La inteligencia terapéutica*. Herder.
- Ludewig, K. (2010). *Bases teóricas de la terapia sistémica*. Herder.
- Mageau, G.; Bureau, J.; Ranger, F.; Allen, M.P. y Soenens, B. (2016) The role of parental achievement goals in predicting autonomy-supportive and controlling parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1702-1711. [Doi: 10.1007/s10826-015-0341-1](https://doi.org/10.1007/s10826-015-0341-1).
- Mantzouranis, G.; Zimmermann, G.; Mahaim, E. B. y Favez, N. (2012) A further examination of the distinction between dependency-oriented and achievement-oriented parental psychological control: psychometric properties of the DAPCS with French-speaking late adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 726-733. [Doi: 10.1007/s10826-011-9525-5](https://doi.org/10.1007/s10826-011-9525-5).
- Marbell, K. N. y Grolnick, W. (2013) Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: a look at Ghana. *Motivation and Emotion*, 37, 79-92. [Doi: 10.1007/s11031-012-9289-2](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9289-2).
- March Cerdá, M. X. y Orte Socas, C. (Coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Mauras, C., Grolnick, W. S. y Friendly, R. (2013). Time for «the talk»... Now what? Autonomy support and structure in mother-daughter conversations about sex. *Journal of Early Adolescence*, 33, 458-481 <https://doi.org/10.1177/0272431612449385>
- Muchielli, A. (1998). *Psicología de la comunicación*. Paidós.
- Musitu, G. (2006). La comunicación familiar desde la perspectiva sistémica. En Y. Pastor (Coord.), *Psicología social de la comunicación: aspectos básicos y aplicados* (pp. 161-177). Pirámide.

- Niemic, C.; Lynch, M.; V Ansteenkiste, M.; Bernstein, J.; Deci, E. y Ryan, R. (2006) The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775. [Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.11.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009).
- Ogbu, J. (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. (2004). Respuestas de las minorías a la experiencia escolar. *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, 25, <https://bit.ly/2IFiM37>.
- Orte, C., Ballester, Ll. y Amer, J. (eds.). (2020). *Educación familiar. Programas e intervenciones basadas en la evidencia*. Octaedro.
- Orte, C., Marsiglia, F.F. y Amer, J. (eds.). (2022). *Programas de familia para la comunidad. Buenas prácticas en implementación de intervenciones basadas en la evidencia*. Octaedro.
- Palacios, M., Villavicencio, F., y Mora, C. (2015). Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca, *Mascana*, 16(2), 288-293.
- Raftery-Helmer, J. y Grolnick, W. (2015) Children's coping with academic failure: relations with contextual and motivational resources supporting competence. *Journal of Early Adolescence*, 1-25. [Doi: 10.1177/0272431615594459](https://doi.org/10.1177/0272431615594459).
- Repáraz, C., Rivas, S., Osorio, A. y García-Zavala, G. (2021). A Parental Competence Scale: dimensions and their Association with adolescent outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, 652884. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652884>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). The «what» and «Why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI11040>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford.
- Rodríguez Meirinhos, A. (2019). *Necesidades de apoyo de las familias con adolescentes que padecen enfermedades mentales. Promoción de una parentalidad positiva* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M. P. y Rodríguez-Pérez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la autodeterminación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 30(1), 179-199. <https://doi.org/10.14201/teoredu301179199>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín-Quintana, J. C., Byrne, S. y Rodríguez, B. (coords.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.

- Rodrigo, M. J., Hidalgo, V., Martín-Quintana, J. C., Bernedo, I.M, Byrne, S., Orte, C. y Jiménez, L. (2022). Programas de apoyo familiar basados en evidencias desde el enfoque de la Parentalidad Positiva en España. En C. Orte, J, Amer y V. Quesada (Coords.), *Avances y desafíos en la educación familiar. Programas basados en la evidencia científica* (pp. 73-89). Tirant Humanidades.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín-Quintana, J. C., Martínez-González, R. A., Ochaita, E., Balsells, M. A. y Arranz-Freijo, E. B. (2018). National agency-university partnership for a web-based positive parenting policy and evidence-based practices. *Early Child Development Care*, 188, 1620-1633. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490898>.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., Ryan, R. y Deci, E. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142. <https://doi.org/10.1037/a0015272>
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506-517.
- Seif, F. Y. (2012). Communication across Cultural Boundaries: Learning from and With Others through Dialogical Semiospheres. Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS). En P. Couto, G. Enriquez, A. Passeri y J-M. Paz-Gago (Coords.), *Culture of Communication-Communication of Culture* (pp. 1533-1542). Universidad de la Coruña.
- Sher-Censor, E., Parke, R. y Coltrane, S. (2011). Parents' Promotion of Psychological Autonomy, Psychological Control, and Mexican-American Adolescents' Adjustment. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 620-632. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9552-3>
- Skinner, E., Johnson, S. y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: a motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327922par0502_3
- Soenens, B.; Vansteenkiste, M.; Lens, W.; Luyckx, K.; Goossens, L.; Beyers, W. y Ryan, R. (2007) Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646. [Doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633.](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633)

- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: distinguishing between dependency-oriented psychological control and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy-support related? A cluster-analytic approach. *Journal of Marriage and Family*, 71, 187-202. <https://psyc-net.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3737.2008.00589.x>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Van Petegem, S. (2014). Let us not throw out the baby with the bathwater: Applying the principle of universalism without uniformity to autonomy-supportive and controlling parenting. *Child Development Perspectives*, 0, 1-6. <https://doi.org/10.1111/cdep.12103>
- Thompson, M. J., Raynor, A., Cornah, D., Stevenson, J., y Sonuga-Barke, E. J. S. (2002). Parenting behavior described by mothers in a general population sample. *Child Care Health & Develoepment*, 28(2), 149-155. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00258.x>
- Torío, S. (2017). ¿Cómo educar? ¿Lo estamos haciendo bien? Contribuyendo al actual debate de la literatura acerca del estilo educativo parental óptimo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 9-18.
- Torío, S. (2018). La educación parental desde el enfoque de la parentalidad positiva. modalidades y recursos en la etapa de la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2), 17-39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5194>
- Torío-López, S., Fernández-García, C.M^a, Inda-Caro, M., Viñuela-Hernández, M.P., García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, M.C., Martínez-García, M.L., Rodríguez-Álvarez, M. y Rivoir-González, M.E. (2022b). *Guía para promover una Parentalidad Positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad*. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65667>
- Torío, S., Inda-Caro, M^a. M., y Fernández García, C. M^a. (2015). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44(3), 31-37. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001>

- Torío, S., Peña, J. V., y Hernández, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: Construir lo cotidiano. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 343-368. <https://doi.org/10.14201/eks.9012>
- Torío, S., Peña, J. V., Inda-Caro, M., Fernández C. M^a, y Rodríguez, M^a del C. (2015). Evaluation of the Building Everyday Life positive parenting programme. *Journal of Children's Services*, 10(2), 173-184. <https://doi.org/10.1108/JCS-07-2014-0035>
- Torío, S., Peña, J.V., y Rodríguez, C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y fundamentación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178. <https://doi.org/10.14201/988>
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, M. C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J., e Inda-Caro M^a de las M. (2013). *Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental*. Octaedro.
- Torío, S., Rodríguez, C. y García, O. (2022a). La parentalidad positiva y la teoría de la autodeterminación: un avance en la formación parental. En S. Rivas Borrell y C. Beltramo (Coords.). *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 47-65). Pirámide.
- Trilla, J. (1993). *La Educación Fuera de la Escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Trovao, S. (2016). Culture, ambivalence, and schismogenesis: Mothering double binds and gendered identities within Cape Verdean and Indian migrant families (Portugal). *Culture & Psychology*, 22(2), 232-253. <https://doi.org/10.1177/1354067X15606979>
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K. y Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 239-302. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9740-3>
- Van der Kaap-Deeder, J.; Vansteenkiste, M.; Soenens, B.; Loeys, T.; Mabbe, E. y Gargurevich, R. (2015) Autonomy-supportive parenting and autonomy-supportive sibling interactions: the role of mothers' and siblings' psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-15. [Doi: 10.1177/0146167215602225](https://doi.org/10.1177/0146167215602225).
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B. y Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: the role of mothers', teachers', and siblings'

autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53, 237-251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>

Van Petegem, S.; Vansteenkiste, M. y Beyers, W. (2013) The jingle-jangle fallacy in adolescent autonomy in the family: in search of and underlying structure. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 994-1014. [Doi: 10.1007/s10964-012-9847-7](https://doi.org/10.1007/s10964-012-9847-7).

Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1981). *Teoría de la Comunicación humana*. Herder.

Zambrano-Mendoza, G. K. y Viguera-Moreno, J. a. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(3), 448-473.

Agradecimientos: Financiación Ministerio de Universidades, Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), 2021. Contratos de Investigación en régimen de concurrencia competitiva. Referencia: Proyecto MU-22-FPU21/00250.

Proyecto de I+D+i " Generación de conocimiento" del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (convocatoria 2018) con el título: "Influencia del control y la estructura parental en el desarrollo integral en los menores de 6-12 años" [ICEPAD] Código del proyecto: PGC2018-095462-B-100.

