

01962

4



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**INTERVENCION PREVENTIVA PARA ESTABLECER
HABILIDADES DE COMUNICACION EN PADRES DE
FAMILIA DE ZONAS MARGINADAS**

201103

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA

P R E S E N T A :

LIC. FRANCISCA CRUZ SERRANO

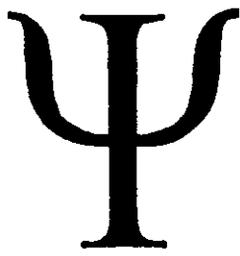
DIRECTORA DE TESIS: ~~DRA. LAURA HERNANDEZ GUZMAN~~

COMITE DE TESIS: DR. FLORENTE LOPEZ RODRIGUEZ

DRA. ILIANA SEDA SANTANA

MTRO. SAMUEL JURADO CARDENAS

MTRA. LUCY REIDL MARTINEZ



MEXICO, D. F.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Resumen

1.- Comunicación	1
2.- Puede haber relaciones de riesgo que generen disfunción psicológica	26
3.- La importancia de la prevención	31
4.- Estudios y programas de intervención a padres de familia	35
5.- Propuesta	41
6.- Objetivos	44
7.- Método	45
Sujetos	45
Escenario	45
Materiales	46
Variables	46
Instrumentos	47
Análisis Estadístico	48
Diseño	49
Procedimiento	50
Resultados	54
Discusión.....	76

Referencias

Anexos

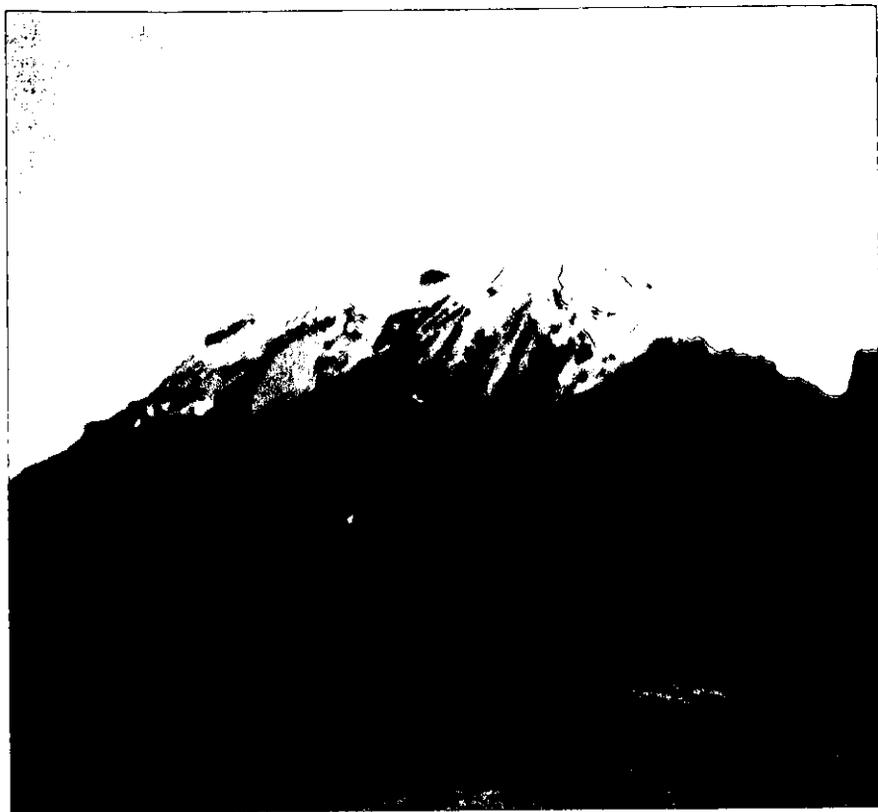


Citlaltepec

Muchas personas participaron directa e indirectamente para que este trabajo se realizara.

Todos ellas como *maestros* aportaron tiempo, conocimientos, paciencia y amor al trabajo

GRACIAS



Iztacchihuatl

**Nuestros ojos intercambian su luz
Su luz y el silencio
Hasta no reconocerse
Hasta sobrevivir a la ausencia**

Paul Éluard



Aconcagua

**Conservo tres maravillas que guardo como cosas preciosas
La primera con palabras se llama dulzura
La segunda con palabras se llama calma
La tercera con palabras se llama humildad
Con la dulzura puedes tener constancia
La calma hace que puedas tener reservas
La humildad hace que puedas estar sobre los otros
Y sin embargo
Ahora sin dulzura se pretende tener constancia
Rechazando la calma se quiere tener reservas
Despreciando la humildad se quiere estar por encima de los otros
Pero éstas sólo conducen a la destrucción
Quienes luchan con dulzura vencerán
Aquellos que se defienden con dulzura estarán seguros
Y el cielo los protegerá**

Lao Tse

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo reestructurar patrones de comportamiento relacionados con habilidades de comunicación entre padres de familia y sus hijos.

Para lograr dicho objetivo se conformó una muestra de 6 diadas, madre-hijo, se elaboró un Modelo de Intervención, constituido por un procedimiento de evaluación y un Programa de Intervención.

Se elaboró un Código de Categorías Conductual en expofeso, se empleó un sistema de registro continuo y computarizado. Por medio del paquete estadístico Systat se analizaron los datos obtenidos empleando la prueba binomial y puntuaciones Z permitiendo identificar las transiciones de la conducta madre-hijo con mayor significancia. Los datos se representaron por medio de diagramas de estado; dando cuenta de la reestructuración de los patrones conductuales. También se utilizaron medidas colaterales.

Basado en la teoría de la Comunicación Humana y el modelo de Interacción, además de emplear técnicas y estrategias que la literatura cita como favorecedores en la interacción padre- hijo, se elaboró una intervención dirigida a padres de familia, con una duración de 30 horas, abordando temáticas relacionadas con la comunicación, el castigo, análisis de tareas en casa, análisis de videograbaciones y juego de roles, entre otras.

El presente es un estudio cuasi-experimental, en el que se presentó una variable tratamiento a un grupo de padres, que se evaluó antes y después de la intervención. El diseño $O_1 \times O_2$.

Los datos obtenidos por medio de las videograbaciones se representan por medio de diagramas de estado, indican que los patrones de comportamiento relacionados con habilidades de comunicación se reestructuraron a favor de éstas últimas en la interacción madre hijo. Las medidas colaterales permiten observar los cambios que las participantes manifestaron a lo largo de las sesiones.

El trabajo analiza y hace sugerencias con relación a los diferentes aspectos del programa.

1.- Comunicación

La satisfacción de las necesidades básicas, en última instancia de sobrevivencia, explican en gran parte la tendencia del ser humano a relacionarse con otros.

La persona aislada se ve expuesta no sólo a peligros de su entorno, sino a enfermedades y carencias, las que dificultan su existencia. No es sino hasta que la persona actúa en sociedad, que ve satisfechas no sólo sus necesidades básicas, sino otras.

La capacidad de cada persona para relacionarse con otros va a determinar en gran parte su funcionamiento exitoso como ser humano, su sobrevivencia y la de su stirpe. Al respecto, algunas explicaciones sobre la interacción social, dan mayor énfasis al componente biológico que al psicológico.

Por ejemplo, de acuerdo con Argyle (1978) la evolución del hombre y su lucha por sobrevivir es lo que le ha permitido establecer pautas de comportamiento social. La interacción social está, en gran medida programada por estructuras neurológicas innatas resultantes de la selección natural, y por normas culturales que representan soluciones colectivas del pasado para los problemas de relación interpersonal. Sugiere este autor, que la interacción responde a necesidades biológicas y tiene raíces instintivas. Considera que son siete los "impulsos" que provocan el comportamiento social; entendiendo por impulso una tendencia persistente a perseguir ciertos objetivos, al mismo tiempo que el impulso dirige a las personas hacia un objetivo. También es una fuente de energía, así cuando el impulso está actuando hay un incremento general de la fuerza.

Las siete motivaciones que Argyle (1978) considera como originarias del comportamiento interpersonal son:

1) Impulsos no sociales como las necesidades biológicas de comida y agua, así como varios tipos de comportamiento cooperativo o competitivo.

2) Dependencia; aceptación, interacción, ayuda, protección y consejo, especialmente de personas que ocupan posiciones de poder y autoridad.

3) Afiliación; proximidad física, contacto ocular, respuestas amables y amistosas, y aceptación por los compañeros y grupos de compañeros.

4) Dominación; aceptación por otras personas y otros grupos de personas como líderes de tarea, siéndoles permitido hablar la mayor parte del tiempo, tomar decisiones y ser respetado por el grupo.

5) Sexo; proximidad física, contacto personal, etc. contacto visual, interacción social amistosa e íntima, normalmente con compañeros atractivos del sexo opuesto.

6) Agresividad; dañar a otras personas físicas, verbalmente o de alguna otra manera.

7) Autoestima e Identidad del ego; provocar en otras personas respuestas aprobatorias y aceptar como válida la propia imagen.

En general propone que los seres humanos tienen una tendencia innata a perseguir estos objetivos cuando se activan, ya que al lograrlos garantizan su propia sobrevivencia y la sobrevivencia de la estirpe; no obstante, pueden ser necesarias ciertas condiciones ambientales para que se desarrolle el impulso.

Por otra parte, Schaffer (1986) señala que el llanto y la sonrisa ilustran bien las cualidades espontáneas que caracteriza a una parte tan amplia de la conducta social temprana, ambos sirven como señal sólo en el sentido de que casi invariablemente moverán a los demás a reaccionar ante ellas, ya que el niño necesita inicialmente que un agente externo tome por él las medidas necesarias para su cuidado y protección.

El llanto continúa Schaffer, parafraseando a Scott, 1971, está presente desde el momento de nacer, sus características físicas son tales que produce un

efecto de que llama la atención en quien lo escucha, su función es producir primero la proximidad de los otros. Así el valor de información del llanto es considerable, y en su forma más extrema puede considerarse a esta respuesta como una señal de peligro análoga a los sonidos guturales que se dan en muchos animales. A diferencia del llanto, la sonrisa sólo puede aparecer cuando ya se ha logrado la proximidad de la otra persona.

De esta forma, continúa, el valor de supervivencia de las respuestas diferenciales puede que resida en el papel que desempeñan en el desarrollo de vínculos afectivos entre padres e hijos. Parece que existe una capacidad selectiva de respuestas a estímulos potenciales significativos tanto en la modalidad auditiva como en la visual, y que brota básicamente de la estructura del aparato sensorial del recién nacido.

Podría decirse que, el bebé está genéticamente programado para responder a aquellos aspectos de su medio que con mayor probabilidad van a garantizar su supervivencia.

Así se tiene que el rostro, en cuanto a objeto de estimulación, posee una serie de cualidades sumamente distintivas y claras para el niño. Los que cuidan al niño causan, por lo tanto, un impacto perceptivo mucho mayor que cualquier parte inanimada del medio y pueden lograr así una prominencia considerable en el mundo del mismo. El rostro es significativo para el bebé no por su "facialidad", sino por que posee ciertos atributos de estimulación primitivos. Por ejemplo para evaluar la preferencia por los rostros en 1961, Fantz realizó un estudio con niños con edades comprendidas entre los cuatro días y los seis meses de edad, a los que se les presentaron tres estímulos en los que se variaba sistemáticamente la disposición de los rasgos faciales; los que estaban pintados de negro sobre rosa y tenían el tamaño y la figura de la cabeza humana. Uno de los estímulos contenía la disposición correcta de ojos, cejas nariz, boca y pelo, un segundo estímulo

contenía estos rasgos pero dispuestos en desorden, en tanto que un tercero tenía un bloque negro en el extremo superior y un área igual cubierta por todos los rasgos. Se presentaron los tres estímulos de dos en dos en todas las posibles combinaciones, y se midió la cantidad de fijación visual para cada uno de ellos. Se observó que el tercer estímulo fue el que suscitó menos interés y que si había un grado mayor de preferencia por el rostro "verdadero", especialmente entre los niños más pequeños.

En general Schaffer (1986) considera que, los impulsos básicos en los primates se hallan claramente relacionados con procesos biológicos fundamentales y resulta fácil comprender cómo evolucionaron para preservar la especie; el hambre y la sed proveen a las necesidades corporales esenciales, el sexo perpetúa la especie; la agresión defiende al grupo contra los ataques de los depredadores y animales rivales que disputan el alimento; las fuerzas que unen a progenitores e hijos aseguran que estos serán cuidados y atendidos mientras dependen de aquellos; el impulso gregario actúa como vínculo social para frenar la agresión y constituye la base de la cooperación para la defensa grupal y la recolección de alimentos; la dominación crea el orden social y establece el liderazgo en el grupo; responde así mismo, a los intereses biológicos directos de los animales que ejercen mayor dominio. Este conjunto de impulsos parcialmente innatos produce una pauta de conducta, incluida la conducta social, que permite la supervivencia de individuos y grupos. Todos estos impulsos se manifiestan también en los seres humanos. Las diferencias residen en una mayor esfera de acción del aprendizaje ambiental, ayudado por un cerebro más desarrollado, un periodo de dependencia más largo respecto a la familia, y la existencia de complejas pautas culturales.

Al respecto, Argyle (1969) considera que los impulsos biológicos básicos, pueden conducir a varios tipos de interacción y tener como resultado el mantener unido a los miembros de un grupo primitivo en una tarea competitiva que ninguno podría llevar a cabo aisladamente. También ha hipotetizado que si los infantes

nacen con programas instintivos más abiertos estos últimos se completarán mediante las experiencias familiares tempranas y la socialización. A partir de ahí, aprenden las pautas de interacción básicas y las reglas que gobiernan las distintas situaciones de la sociedad en que viven. Además de un lenguaje verbal, que permite que su conducta ulterior difiera mucho de la de los animales. Cuando estas pautas no se aprenden, el individuo presenta una serie de dificultades para adaptarse a su ambiente social. De acuerdo con él, las pautas sociales relacionadas con los impulsos también pueden adquirirse mediante otros procesos de aprendizaje, tales como la identificación con los padres.

Por ejemplo aunque algunos impulsos como el hambre y la sed son necesidades innatas, la forma de satisfacerlas se aprende en parte culturalmente, siendo las pautas de crianza seguidas por las madres las que juegan un papel importante, lo que permitió a los antiguos miembros de la sociedad, establecer pautas de interacción social, que vendrían a constituir las reglas y normas culturales, y que se han enseñado a las generaciones subsiguientes. Al convertirse éstas en un medio útil para la sobrevivencia y la satisfacción de las necesidades personales, además se han mantenido y modificado a lo largo del tiempo.

Otras posturas, como la empirista, consideran que es el medio el encargado de establecer la relación con el infante y que es en esta influencia en donde éste último se forma. Tal es el caso de J. B. Watson al considerar que el conductista encuentra que el ser humano, cuando nace es un "humilde pedazo de protoplasma informe, listo para ser configurado por cualquier familia que le tenga desde un comienzo a su cargo". Su concepción fue la de que el hombre puede ser modificable y el niño será entonces una hoja en blanco en la que la experiencia escribe lo que sea, de un ser que comienza a vivir de modo completamente informe y pasivo, que carece de toda predisposición y designio evolutivo innatos. Entonces la interacción está dada de manera unilateral, iniciándose y configurándose únicamente por el ambiente del niño y la conducta de éste debe

entenderse en función de los estímulos con los que se haya asociado en el pasado. De acuerdo con esta concepción los padres podrán hacer lo que quieran de sus hijos "modelando la materia prima en la forma en que les plazca", prescindiendo del papel de los determinantes orgánicos de la conducta (Schaffer, 1986). Sobre esta línea de investigación ha habido campos que toman en cuenta otros elementos con los que nace el niño.

Así tenemos que el enfoque evolutivo-cognitivo, que a diferencia del anterior, propone considerar "lo que pasa bajo la piel". Postula un proceso de codificación o de representación que media entre el estímulo y la respuesta. Querrá decir que la conducta no está determinada únicamente por las características físicas del estímulo, sino que habrá que interpretarse en términos de las estructuras mediadoras que posee el individuo para el procesamiento de la información. De esta manera el individuo se considera como un agente activo que impone un orden en sus experiencias y que las moldea según sus propias características. Es en la medida en la que el organismo interactúa de manera estructurada con el medio como puede lograr su desarrollo (Schaffer, 1986).

La postura interaccionista, basada en la ingeniería de sistemas, en la que Frank (1966), sugiere que el ser humano puede concebirse como un sistema auto-organizador que opera con realimentaciones diversas y a la cual es inadecuado aplicar técnicas analíticas que descomponen al organismo en mecanismos que operan linealmente. De este modo el estímulo externo inicia una secuencia cuyo resultado puede no ser en modo alguno predecible a partir de la naturaleza e intensidad del estímulo aislado. Desde esta concepción el niño se considera como un organismo complejo y competente que actúa sobre el medio y se deja, a su vez, afectar por él, que va desarrollando modos más elaborados y equilibrados de afrontar la discrepancia, el conflicto y el desequilibrio (Schaffer, 1986).

La postura ecológica (Bronfenbrenner, 1987) considera que una persona se encuentra en un continuo desarrollo, que el ambiente es un conjunto de estructuras seriadas y que cada una de ellas cabe dentro de las siguientes, siendo la diada su nivel más interno y la capacidad que tiene un entorno para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo dependerá de la instancia y naturaleza de las interacciones entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro.

Cairns (1979) plantea que la interacción social es una forma de organización del comportamiento en el que los actos de un individuo contribuyen a dirigir y controlar los actos de otro individuo o individuos. Marc y Picard (1992) agregan que, la interacción social es el medio en donde las relaciones sociales se actualizan y se reproducen, constituye también un espacio de juego donde pueden introducirse la intervención y el cambio y donde, en cada instante, se funda de nuevo el vínculo social.

Otros estudios están relacionados con el distanciamiento familiar o la privación materna, estos permiten observar con mayor claridad la importancia y las repercusiones de la interacción (Bowlby, 1993; Rutter, 1990). Así se puede observar que la privación en la interacción que los niños experimenten tendrán repercusiones en su desarrollo físico y probablemente en las interacciones que establezca en el futuro. Los efectos serán a "corto plazo", estos se refiere a la respuesta inmediata a una experiencia de privación y a la conducta mostrada en los meses siguientes; y a "largo plazo", serán los efectos advertidos unos años más tarde, bien después de un breve periodo de privación o tras una privación continua y prolongada.

Los efectos a corto plazo se han estudiado, sobre todo, en relación con los niños institucionalizados. Se observa como reacciones inmediatas la angustia y los sollozos (en un primer momento denominado periodo de protesta). La siguiente es

una etapa de tristeza y apatía (denominada fase de depresión) y puede haber una etapa en la que el niño se muestre satisfecho con la situación, dando la impresión de haber perdido interés por sus padres (Bowlby, 1993).

La angustia que experimentan los niños y el valor que juega la presencia de la madre, se han observado en estudios como los de Robertson (1962) y Fargain (1966), quienes realizaron una comparación entre dos grupos de 30 niños, uno en donde se admitieron sin compañía en el hospital y, en el otro los niños iban acompañados por sus madres. Se encontró que la angustia desaparecía casi por completo en presencia de la madre (cita Rutter, 1990).

La relación misma tiene un valor tal que, en ocasiones, el hecho de sentir la presencia de alguien puede ayudar a disminuir la inquietud que experimenta el niño. Por ejemplo, Bowlby (1993) considera que la separación genera una reacción de aflicción como respuesta a una pérdida sensible. La presencia de parientes o de otros familiares constituye una variable clave, ya que alivia considerablemente la angustia del niño en cualquier situación de tensión. La angustia parece ser menor aun cuando la persona acompañante no proporcione, ni mejore la asistencia materna.

Así la presencia de una persona familiar tiene propiedades reductoras de tensión semejantes a las de la presencia de la madre. Puede decirse que, la angustia que genera un ambiente extraño en los bebés, se acentúa cuando se liga con la separación de la madre. La separación se volverá menos tensa si el bebé permanece en un entorno familiar. De igual modo, los ambientes extraños provocan una tensión mucho menor, si el bebé se halla acompañado por su madre o por alguna persona que le sea familiar.

Estudios experimentales como los realizados por Harlow y Harlow (1962), continúa Rutter, señalan los efectos de un breve período de separación en monos rhesus jóvenes. Descubrieron que los pequeños que revelaban la mayor

perturbación tras la separación eran los que habían mostrado mayor "tensión" en su relación con la madre antes de la separación. En otros estudios, criaron a pequeños monos en compañía de dos "madres" artificiales dotadas de caras, el cuerpo de una de ellas estaba hecho de alambre y el otro cubierto de paño. Los monitos preferían mucho más a la madre de paño, desarrollaban un afecto hacia ella, demostrado por un estrecho contacto corporal y el acudir a ella cuando se les asustaba (Rutter, 1990).

Otra reacción que se advierte, como respuesta temprana a la "deprivación materna", es el retraso en el desarrollo. Puede existir una deficiencia global en el progreso del desarrollo, pero el lenguaje y la capacidad de respuesta social son habitualmente los más afectados.

Varios estudios han revelado la importancia de la carencia de la estimulación ambiental en el retraso en el desarrollo del niño (Rheingold, 1956), observó que los bebés acogidos en instituciones respondían mejor socialmente cuando se les proporcionaba atención y comunicación adicionales. En un estudio posterior, esta investigadora observó que pueden incrementarse las vocalizaciones de los bebés de tres meses, sonriéndoles, hablándoles y tocándoles. Casler (1965) también descubrió que la estimulación táctil diaria disminuía el grado de retraso en los niños institucionalizados, cita Rutter (1990).

Así, los niños menores de seis meses admitidos en hospitales o en otras instituciones en donde es escasa la estimulación, vocalizan poco y no responden socialmente debido a su carencia de respuestas (Bowlby, op.cit)

Otros estudios como el de Dennis (1960), continúa Rutter (1990), en el que se compararon instituciones cuyos pacientes presentaban retraso, se encontró que, al menos en los bebés, la falta de manipulación de los niños, la ausencia de juguetes y la carencia de oportunidades de juego parecía retardar el desarrollo motor.

De igual manera Schaffer (1965), descubrió que los bebés de 11 a 14 semanas acogidos en una institución infantil con un elevado grado de estimulación social, según las mediciones realizadas, no revelaban un retraso en su desarrollo, mientras que los de un hospital con un grado bajo de estimulación se hallaban retrasados. Él mismo en un estudio posterior con bebés de 24 semanas demostró que el cociente intelectual podía elevarse de forma inmediata tras un periodo de estimulación, indicando que el retraso era una función de la situación ambiental y no se debía a una capacidad orgánica reducida.

En los trabajos de Rheingol (1956), se encontró que los cuidados adicionales proporcionados a niños internados de seis meses determinaba un incremento en su capacidad de respuesta social. Los estudios antes señalados indican, de un modo bastante claro, que del retraso es responsable una cierta forma de privación social, perceptiva y lingüística, más que la separación como tal.

Como se puede observar, los estudios destacan no sólo que la "conducta" depende de la experiencia para su desarrollo, sino también que la estimulación sensorial influye en el desarrollo del sistema nervioso.

También se ha observado que, los niños no sufren, cuando se alejan sus madres, por ejemplo cuando salen a trabajar, siempre y cuando las madres sustitutas les proporcionen relaciones estables y buenos cuidados (Rutter, 1990).

Así tenemos que, una explicación de los descubrimientos de las investigaciones es que, un niño necesita contar con la presencia de una persona hacia la que sienta apego, pero que es irrelevante el hecho de que esa persona sea su madre. No obstante, en la mayoría de los casos es la madre la más interesada en que se dé esa interacción, y que usualmente es la que asume ese papel. Aun así, queda claro que la presencia de la madre biológica no es una

condición sine qua non para que se dé una interacción recíproca y consistente. Es mucho más que la recepción pasiva de una conducta de apego, por lo que la interacción es el ingrediente necesario para impedir la angustia de los bebés durante las separaciones, mismas que deberían proporcionar una base para la formación de vínculo en el niño.

El estudio del fracaso del comportamiento social en los enfermos mentales es un buen ejemplo de los efectos a largo plazo de las dificultades en las primeras relaciones (Bowlby, 1993).

En general, el carácter de la interacción varía según las diferentes culturas y grupos de edades, normalmente debe tener un carácter amable y relajado. El comportamiento interpersonal es una parte importante en la vida del ser humano, cuando no es adecuado es causa de ineficacia, infelicidad y conflicto entre los individuos y los grupos.

Por otro lado tendrá que considerarse que la actuación social de un sujeto, tiene repercusiones en todas las áreas en las que participa, por lo que determina el éxito o fracaso de su convivencia con su entorno social. En este punto cabe recordar el valor que tiene, en la interacción social, la necesidad de afiliación, ya que conduce al contacto corporal, al contacto ocular, a la interacción social amistosa y otras formas de intimidad en relación con otros. Este se satisface y se desarrolla, en su inicio, de las experiencias tempranas con la familia.

También se tiene que considerar que una de las características que distingue a los seres humanos, de los primates subhumanos, es el lenguaje. Este desempeña un papel fundamental en la interacción. Su importancia reside en ser uno de los medios que permite transmitir sentimientos y emociones con más eficacia. Además participa en los procesos intelectuales que permiten al niño formar conceptos como el de la madre y los sociales.

El lenguaje es un conjunto de símbolos significantes (vocabulario) más los métodos significativos para su combinación (sintaxis). Estos símbolos en su momento se eligieron al azar. Así el hombre construyó su propio lenguaje en virtud de los principios de interpretación, respuesta y recompensa que rigen todo aprendizaje. Al paso del tiempo, el hombre crea el lenguaje con el fin de expresar sus significados, así mismo y a los demás, además de incrementar las respuestas que aumentarían su capacidad de influencia. En sí los elementos y estructuras del lenguaje carecen de significado. Es el usuario el que les da sentido. El lenguaje sólo es uno de los muchos códigos que emplea el hombre para comunicarse (Berlo, 1989).

Entre las formas de lenguaje la comunicación verbal juega un papel básico, tanto en la interacción social como en el desarrollo intelectual. Es una dimensión del acto de la comunicación; siendo la palabra, hablada o escrita, la forma que ha despertado mayor interés científico, ya que su desempeño se puede poner a prueba, por su significación obvia y el poder inmerso que tienen las palabras en el manejo de las cuestiones humanas (Mortensen, 1972).

En cambio en la comunicación no verbal tiene en sí misma un valor simbólico especial. Revela invariablemente, y a veces inconscientemente, impresiones del yo, sentimientos de mérito, de negación, estima, culpa, duda, confianza, status, etc. Además constituye gran parte del significado que se asigna en cualquier encuentro cara a cara. Incluye todos los aspectos no lingüísticos o extralingüísticos de la conducta que constituyen al significado del lenguaje como los movimientos corporales, gestos, proxemia, expresiones faciales, contactos visuales, posturas y ciertas sugerencias paralingüísticas vinculadas con las propiedades de la entonación vocal. Puede decirse que la comunicación no verbal, es la presencia misma de la persona. Es lo que proporciona una corriente ininterrumpida de información y una fuente permanente de sugerencias emotivas. Esta secuencia es continua, visible y está más allá del ocultamiento o la manipulación facial (Mortensen, 1972).

Así, la comunicación es un intercambio al que se integran voluntariamente las partes, por lo que se responde abiertamente a otra persona. Reaccionando a la dinámica de toda su conducta y no sólo ante las palabras que acompañan su presentación. Por lo que cuando se habla de comunicación en el presente estudio, se refiere tanto a la comunicación verbal como a la no verbal.

La concepción de la comunicación como una condición importante dentro de la relación entre individuos, se ha abordado desde diferentes modelos que intentan definirla y ubicarla en un contexto: Técnico, lingüístico, interlocutivo y psicosocial.

El modelo técnico, que presentaron Shannon y Weaver en 1949, define a la comunicación como la transferencia de un mensaje bajo la forma de señal, desde una fuente de información, y por medio de un emisor y un receptor, que pueden afectar fenómenos parasitarios (llamados ruidos). Este modelo es aplicable a la comunicación humana en el contexto de la interacción entre dos personas, ya que existen factores que perturban la transmisión de la información. También considera los procesos de "codificación" y "decodificación", los que se encuentran en la comunicación a través del lenguaje. Además permite esclarecer las razones por las cuales una señal no es idéntica, en cuanto a la forma en que se recibe y aquella en que se emite. Una de sus limitaciones consiste en que el código del lenguaje no tiene las mismas características que un código formal, por el cual a un significativo corresponde un significado, como en el caso del lenguaje morse (Marc & Picard, 1992).

Dentro de la misma línea y por la misma época, Wiener (1948) da a conocer el término "cibernética". Su resonancia en los modelos de comunicación permite concebirla y añade la noción de retroalimentación. Esta noción designa la reacción del receptor al mensaje emitido y su retorno hacia el emisor. Sus funciones son: A)

de "regulación", se refiere a las señales que expresan que el receptor ha recibido bien el mensaje y que la emisión puede proseguir, por lo que está destinada a mantener una situación "estable". B) la función de "acumulación cíclica" determinada a "hacer evolucionar una situación especial", se refiere al hecho de que el emisor desarrolla un razonamiento y utiliza ciertos argumentos en respuesta a las objeciones planteadas por el receptor. C) función de "acumulación didáctica", destinada a reenviar hacia la memoria de la fuente informaciones sucesivas sobre los efectos de sus mensajes. En este caso, existe la constitución de un saber y almacenamiento en la memoria, lo que permite a la fuente nuevas estrategias de comunicación que integren las experiencias pasadas. Constituye el paso esencial de la comunicación a la interacción, permite considerar que la fuente y el destinatario son de hecho "emisores y receptores" que ejercen funciones diferenciadas en un proceso circular y no lineal como se presenta en el esquema de Shannon y Weaver. Así, se puede observar que el esquema lineal permite una formulación general de los procesos de comunicación, pero no da cuenta de la naturaleza específica del lenguaje verbal (Marc & Picard, 1992).

Por otro lado los modelos lingüísticos, propuestos inicialmente por Roman Jakobson (1963, en Marc & Picard, 1992), subrayan que no se puede asimilar un intercambio de mensajes a la transmisión física de la información, por lo que se hace necesario describir la comunicación humana en toda la complejidad de los elementos que intervienen. Emplea un modelo "componencial" con el que intentan mostrar las funciones comunicativas específicas de cada componente. Distingue seis factores esenciales: (a) el emisor que envía un (b) mensaje (c) al destinatario. Para ser operante el mensaje requiere de (d) un contexto, perceptible para el destinatario y que es verbal o susceptible de verbalización. El mensaje también requiere de (e) un código común, al menos en parte, al emisor y al destinatario. Finalmente, se necesita de (f) un contacto, un canal físico y una conexión psicológica entre el emisor y el destinatario, contacto que le permite establecer y mantener la comunicación.

Vale la pena aclarar que el concepto de contexto, en este caso, tiene un doble significado: en torno a una unidad determinada y, en conjunto con condiciones sociales a las que se refiere el mensaje.

El mensaje se considera como una secuencia de señales donde la sustancia es la información que transmite y su forma supone una codificación y la identificación de una decodificación, de donde se deduce el componente código. Por contacto se entiende la unión física y la conexión psicológica que existe entre destinatario y emisor.

Jakobson (1963) añade seis funciones lingüísticas a cada factor estas son: la función expresiva o emotiva que se refiere al emisor y que comprende la expresión afectiva de la actitud del sujeto respecto a lo que dice. La función connotativa orientada al destinatario y que devuelve la acción que el emisor quiere ejercer sobre el medio de la comunicación. La función metalingüística que se ejerce cuando emisor y destinatario verifican que utilizan el código en el mismo sentido. La función denotativa, cognitiva o referencial que está orientada hacia el contexto y del que depende el significado del mensaje. La función poética, que se refiere a la forma del mensaje en la medida en que tiene un valor expresivo en sí misma.

En este esfuerzo, Jakobson permite separar los aspectos dominantes del intercambio lingüístico, apoyando una óptica más dinámica de la comunicación. En este modelo también se plantea la retroalimentación y una actitud activa del destinatario. El feedback podría ser un séptimo elemento del modelo con las mismas funciones de los demás elementos.

El segundo de los modelos lingüísticos se denomina Speaking, D. Hymes, (1962) lo presentó por primera vez. A diferencia del anterior propone una aproximación pragmática de los principales aspectos de las interacciones lingüísticas desplazados a la situación social donde se sitúan. El modelo considera ocho elementos, la inicial de cada uno de ellos (en inglés) corresponde a los

componentes de la palabra "Speaking". Los componentes son, "Situación", este engloba el marco y la escena. "Participantes" se refiere además del destinatario y el emisor a todos los que participan en la escena y que influyen en su desarrollo a causa de su presencia. "Finalidades" es un componente bipolar en el que se considera lo que se desea comunicar y lo que se ha logrado. "Actos" expresa al mismo tiempo el contenido del mensaje y la forma del mismo. "Tono" corresponde en cierta medida a las modalidades de las categorías gramaticales. "Instrumentos" éste es un componente bipolar que agrupa los canales y las formas de las palabras. "Normas" comprenden las normas de interacción y las normas de interpretación. "Género" supone que es posible identificar características formales que se reconocen tradicionalmente (Marc & Picard, 1992).

Una observación que se le podría hacer a este modelo es que presenta componentes bipolares pues lleva a asociar componentes que aparecen en momentos diferentes, por ejemplo, en el caso de las normas de interacción y las de interpretación.

Ninguno de los modelos señalados anteriormente permite expresar las dificultades que encuentra la comunicación en la realidad y solamente se refieren a razones lingüísticas de forma limitada; por lo que se hace necesario completar el estudio considerando los aspectos psicológicos implicados.

El tercero de los modelos es el de tipo interlocutivo, se encuentra entre la lingüística pragmática y la psicología social.

Propone la hipótesis de un hecho irreductible de relaciones, señalando que la comunicación es la primer forma de reconocimiento entre los hombres y el campo donde se funda la intersubjetividad antes de entender el significado. En la palabra "intercambio" se expresa un principio de reciprocidad que sostiene las relaciones humanas. En este modelo los interlocutores están atrapados en una actividad de cooperación verbal donde son inseparables, se trata de una actividad conjunta, ya que el enunciado de cada uno se apoya sobre el enunciado del otro.

Hace de la interlocución el concepto primitivo del que se derivan los conceptos de locutor o hablante y al que se habla. Considera que es en la palabra intercambiada donde el sujeto se reconoce por la relación con los otros. Entonces la interlocución aparece como el proceso fundamental donde se funden a la vez, la identidad de los interlocutores, los significados que comparten y la comunicación.

Los principios que comprenden estos modelos son: A) principio de pertenencia, que permite el reconocimiento de los individuos como interlocutores potenciales. B) Principio de contraactualización que permite el paso de una situación potencialmente comunicativa a una comunicación real y efectiva. C) principio de reciprocidad que permite reconocer al otro como interlocutor efectivo. D) Principio de influencia que plantea que cada interlocutor busca asegurarse el dominio.

Las reglas son discursivas y situacionales. Esta postura lleva a definir el concepto de interlocutor y concebir la comunicación como un encuentro dialéctico entre dos procesos: un proceso de expresión, donde un Yo-comunicador se dirige a un Tú-destinatario; y un proceso de interpretación, en donde un Tú-intérprete se construye una imagen del Yo enunciador. De esta manera la comunicación entre dos interlocutores aparece de hecho como un intercambio entre cuatro personajes. Así la interlocución une a los sujetos comunicantes, por un contrato, que marca su aceptación de las reglas del juego comunicativo, y por estrategias que son la expresión del "juego" y de los efectos que cada uno persigue en la comunicación.

Al respecto Winkin (1981) considera que un individuo no comunica, sino que forma parte de una comunicación donde él se convierte en un elemento, quiere decir que no es el autor de la comunicación, sino que él participa. Así el sistema se percibe como un intercambio no como un modelo de acción y reacción.

Otro modelo es el psicosociológico, propuesto por Anzieu y Martín (1971) intentan integrar la situación de los que hablan y sus campos de conciencia. Considera los filtros que se interponen entre la intención del "hablante" y la recepción del "hablado". Muestra también que la respuesta a los estímulos que constituye el mensaje del que "habla" puede tomar dos vías: la de una respuesta verbal directa o la indirecta de una acción (las dos constituyen el feedback del mensaje). Incluye tres elementos: (1) La personalidad de los participantes que se caracteriza por una historia personal, un sistema de motivaciones, un estado afectivo, un nivel intelectual y cultural, un marco de referencia, un status social y roles psicosociales, Teniendo con todos estos elementos un impacto en la comunicación, y definiéndose de esta manera la identidad de los interactuantes. (2) La situación común, ya que la comunicación facilita la acción en otros al interior de una situación definida. Depende de los fines y de los objetivos que los participantes fijen; fines que influyen en el contenido y el estilo de la comunicación. (3) La significación que es el resultado de símbolos que inducen a asociaciones de sentido. Las personas comunican mejor cuando se sitúan en el mismo universo simbólico y tienen los mismos marcos de referencia. Este universo simbólico y el sistema de valores de cada participante desempeña un papel de "filtro" y ejerce un efecto inconsciente de "halo". Es importante añadir que la significación conduce también a las representaciones sociales más o menos compartidas por la colectividad, y a las ideologías que estas representaciones sociales organizan.

B. Rimé, señalan Marc y Picard (1992), se une a este punto de vista al sostener que, la comunicación, al no transmitir significaciones abstractas y neutras, necesariamente añade a cada significado un universo de representaciones que mueven, atraen, calman, paralizan y suscitan en él un conjunto de actitudes.

En este punto surge el lenguaje del cuerpo como una dimensión fundamental de la interacción. Son Birdwhistell (1970) y Argyle (1975) quienes han sostenido que la parte más importante de la comunicación no pasa por las palabras, que algunos gestos pueden actuar como signos, otros no responden a una interacción comunicativa y no transmiten información, sino que transmiten impresiones sobre el estado emocional y afectivo del locutor.

Lo que se ha observado hasta este punto dentro de esta lógica es que lo que más importa no es el origen de los signos como la función desarrollada en razón de su naturaleza y que las señales verbales o no sólo tienen sentido en relación con los signos que las preceden, las acompañan o las siguen. Las señales verbales forman un contexto dentro del que se da el lenguaje del cuerpo. A ese entorno verbal o mimogesticular de un signo o de una secuencia se le denomina co-texto (Marc & Picard, 1992).

Al respecto R. Ghiglione (1986) propone el concepto de sistema de comunicación, sistema global en el cual los interactuantes utilizan, a la vez, palabras, entonaciones, gestos, posturas, comportamientos, mímicas para construir el sentido. Los significados elaborados y transmitidos resultan de interacciones entre diferentes sistemas de signos, estructuralmente compatibles, y se dan conjuntamente (Marc & Picard, 1992).

La contribución de los modelos psicosociológicos radica en: A) el intento por llegar a una "comunicación total", verbal y no verbal, digital y analógica, implicando varios subsistemas, en donde en una situación de interacción todo comportamiento puede tener un valor comunicativo, incluyendo el mismo silencio. B) el acento desplazado de la transmisión de información a la elaboración y al reparto de significados; en donde comunicar es convocar y organizar un conjunto de representaciones, incluyendo el esfuerzo de transmitir las. El lenguaje tiene el

valor de dimensión esencial de la cultura donde se inscribe la mayor parte de los valores y de las representaciones sociales que fundan el intercambio y las prácticas colectivas. C) la comunicación que se ha revelado como "el establecimiento de una forma de relación psicosocial entre dos personas", D) la aproximación psicosociológica que permite precisar el concepto de contexto el cual tiene por lo menos dos sentidos, y que designa, a la vez, los hechos del lenguaje y los hechos sociales (Marc & Picard, 1992).

Este modelo, a diferencia de los anteriores, además, plantea que el observador de la conducta humana, pasa de un estudio deductivo de la mente al estudio de las manifestaciones observables de la relación, y que el vehículo de tales manifestaciones es la comunicación. En donde, desde un punto de vista pragmático no sólo el habla es comunicación, sino que, incluso los indicios comunicacionales de contexto impersonales también lo son, y afectan a la conducta. Estos también son los fundamentos de la Teoría de la Comunicación propuesta por Watzlawick, Beavin y Jackson (1983) a la cual se suscribe el presente estudio.

Este enfoque comunicacional de los fenómenos de la conducta humana se basa en las manifestaciones observables de relación entre entidades, en el sentido más amplio y no de su naturaleza. Si se considera un criterio de causa efecto, entonces el efecto de la conducta surge como el criterio de significación esencial en la interacción de individuos estrechamente relacionados. Por lo que toda comunicación implica un compromiso y, por ende, define la relación, ya que además de transmitir información define conductas.

Así los sistemas interpersonales pueden entenderse como circuitos de retroalimentación, ya que la conducta de cada persona afecta la de cada una de las otras, y es a su vez afectada por estos.

Los autores señalan que la comunicación puede ser digital o analógica, la primera se relaciona con lo que conocemos como comunicación verbal, la segunda con la comunicación no verbal. Cabe suponer que ambos modos de comunicación existen uno junto al otro y que se complementan entre sí en cada mensaje, por lo que los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente.

Además la comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto de relación. El aspecto relativo al contenido se transmite de manera digital, y el aspecto relativo a la relación es de naturaleza analógica, siendo en el área de las relaciones en donde más se utiliza esta última (Batenson, 1955).

En relación con la comunicación analógica Argyle (1988), señala que para entender la conducta social humana será necesario descifrar su sistema no-verbal y, para lograrlo, habrá que considerar: la expresión facial, la contemplación (contacto visual), dilatación de la pupila, las gesticulaciones y otros movimientos del cuerpo incluyendo la postura corporal, el contacto corporal, el comportamiento espacial, el arreglo, las guturalizaciones y las sonrisas, entre otras.

También menciona que el uso correcto de la comunicación no-verbal es una parte esencial de la competencia social y de las habilidades sociales específicas, ejemplifica diciendo que los pacientes mentales generalmente tienen dificultades en esta área; de ahí la importancia de trabajar la comunicación no verbal ya que es el hecho que le da sentido y confirma o no lo que nuestras palabras manifiestan. Además ha identificado, en los usos primarios de la comunicación no verbal humana tres funciones: 1) la comunicación de actitudes y emociones interpersonales (gusto/disgusto, dominación/sumisión, etc.). 2) la comunicación verbal en donde el ritmo, el tono y el énfasis son esenciales para el significado de las locuciones. 3) la sustitución del lenguaje, por medio de los lenguajes gestuales que surgen cuando es imposible hablar (Argyle, 1978).

En cuanto al lenguaje humano, constituye a la comunicación verbal. Se aprende, permite transmitir información acerca de hechos externos al sujeto, además posee una estructura gramatical. Se emplea para hacer preguntas y obtener información, para proporcionar información a otros; para influir en el comportamiento de otros por medio: de instrucciones u órdenes, de persuasión y propaganda, de advertencias agresivas, las cuales pueden utilizarse cuando falla todo lo demás (Berlo, 1989).

En cambio cuando se habla de comportamiento no verbal se refiere a señales a las que se ha de atribuir significado. Por ejemplo, el movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico comprende de manera característica los gestos, que incluyen: los movimientos corporales, los de las extremidades, las manos la cabeza, los pies y las piernas; las expresiones faciales (sonrisa), la conducta de los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada y dilatación de la pupila), y la postura, fruncir el entrecejo, dejar caer los hombros o inclinar la cabeza. Knapp (1988) propone la existencia de diferentes tipos de conducta no verbal, por ejemplo, algunas señales no verbales son específicas, mientras que otras son más generales. Algunas tienen la intención de comunicar, otras son meramente expresivas. Algunas proporcionan información acerca de las emociones mientras que otras dan a conocer rasgos de la personalidad o actitudes.

Cabe aclarar que ninguna de las funciones de la conducta no verbal se limita a la mera conducta no verbal, esto es, las emociones y las actitudes pueden expresarse verbalmente al igual que la interacción.

Así, la comunicación verbal y no verbal deberán tratarse como una unidad integrada e indivisible. Se entiende que la comunicación verbal necesita el apoyo de la comunicación no verbal. Y que al igual que las palabras y las frases, las señales no verbales pueden tener múltiples usos y múltiples significados. Por ejemplo, una señal no verbal puede repetir, contradecir, sustituir, complementar,

acentuar o regular el comportamiento verbal. Es importante precisar que los elementos de la comunicación verbal y no verbal llegan a integrarse en "estilos generales" de comportamiento.

Lo antes señalado permite puntualizar la importancia de la comunicación en las relaciones entre el individuo con su entorno, principalmente si consideramos que un individuo antes de lograr su independencia permanece buena parte de su vida dentro del núcleo familiar, en donde se esperaría que la comunicación digital y analógica de los padres hacia él, como hijo, fuera clara y coherente ya que aparentemente se pone en juego sentimientos de afecto relacionados con la seguridad, confianza y autoestima del hijo (Eisenberg, 1996)

Así, podríamos considerar entonces que, la comunicación es el puente en la relación que establece el sujeto con su entorno, es el hilo que mantiene las relaciones operativas entre los diferentes subsistemas, naciones, grupos e individuos. Y que su principal función es mantener las relaciones diarias de los seres humanos que viven en proximidad, tal es el caso del niño y su familia, y el niño con la escuela, esta convivencia genera relaciones que deben ajustarse a necesidades y particularidades recíprocas para poder mantener una existencia razonablemente eficiente y grata.

Como se mencionó en párrafos anteriores la satisfacción de las necesidades básicas determinan la sobrevivencia de un bebé. Las relaciones interpersonales que esta acción le brindan influye en su desarrollo físico y emocional, siendo la comunicación el hilo que une estas relaciones.

La relación se inicia cuando se producen conductas estímulo, como el llanto del bebé, cuya finalidad es llamar la atención de los padres, o quienes hagan sus veces; la respuesta que se dé a este llamado será la pauta para establecer la forma de comunicación que mantendrá la relación entre los padres y el hijo, lo que generará un estilo de vida propio para cada familia.

Así la comunicación juega un papel importante en las relaciones e intercambios del grupo familiar por lo que permite observar su funcionamiento, por ende su competencia para promover en sus integrantes el desarrollo potencial de su crecimiento y adaptación al medio ambiente.

Dependiendo del tipo y la calidad de la comunicación, la competencia familiar puede ser de cierta funcionalidad, por un lado, o de una cierta disfuncionalidad por el otro; en donde la estructura familiar se manifiesta a través de las relaciones presentes tales como quien se dirige a quien, y quien de entre sus miembros dirige los intercambios. Así la diada de los padres por su fuerza y calidad juega un papel importante en la competencia familiar (Beaver & Hampson, 1995), por lo que algunas habilidades que se podrían generar en la relación y que serían de gran beneficio para el niño principalmente son:

1. Cercanía.- La cercanía en la relación familiar, dada por la claridad que se tenga de los límites interpersonales, implica la comprensión y la aceptación de los integrantes, expresando verbalmente que tan cercanos se sienten unos de otros.

2. Negociación.- En la negociación, por ejemplo, se pone en juego las habilidades interactivas de la familia para negociar situaciones problemáticas, referidas a situaciones de discusión o a diferencias de perspectivas. En este caso lo importante es que la familia utilice sus recursos, sus miembros y su tiempo de manera eficaz en la negociación para solucionar problemas.

3. Claridad.- La claridad de las relaciones familiares está relacionada con el grado en que se permite y se alienta a los integrantes de la familia a hablar clara y directamente de sus pensamientos y sentimientos, ya sean diferentes a los del conjunto del grupo o similares. En esta medida los integrantes de la familia asumen la responsabilidad personal de los pensamientos y sentimientos

expresados, así como para que los otros sean respetuosos, sensibles y permeables a lo que dice el miembro o los miembros de la familia que están hablando.

4. Responsabilidad.- La responsabilidad se refiere al reconocimiento y la aceptación personal de las propias acciones pasadas, presentes y futuras, tanto dentro como fuera de los límites de las relaciones familiares. Se acompaña de un alto grado de verdad y confianza. Este reconocimiento personal proviene de la familia de origen de cada cónyuge y está firmemente basado en las normas operativas del sistema familiar actual.

5. Permeabilidad.- La permeabilidad se refiere al grado en que los miembros de la familia están abiertos y son receptivos a las afirmaciones y autoafirmaciones de los demás. Poniéndose en juego la capacidad de escucha de los integrantes de la familia para reconocer los mensajes verbales y no verbales de los demás; ésta acompaña y potencia la claridad.

6. Empatía.- La empatía tiene que ver con la recepción precisa y la respuesta congruente unipersonal a la apertura emocional de otra persona y con la participación y el comportamiento en relación a esos sentimientos (Beavers & Hampson, 1995).

Beavers y Hampson (1995) han sugerido que estas habilidades, al utilizarse en el contacto familiar promueven la eficacia de las relaciones familiares, las que quedarán de manifiesto por medio de la comunicación.

Podría decirse que, cuando la comunicación no es clara la confusión de roles y reglas generan patrones de interacción que trascienden las cualidades individuales de los integrantes de la familia, como sería la conducta sintomática; dichos patrones ponen en riesgo la estabilidad emocional de sus integrantes, en primer instancia los niños que por su situación de dependencia se tornan

vulnerables a todo tipo de cambio. Además tales patrones son inherentes al sistema. Se ha observado que, a pesar del sufrimiento y la patología, las relaciones se mantienen, debido a la relación que guardan con la motivación, la satisfacción de necesidades, factores sociales y culturales.

Así que la importancia de la eficiencia en la comunicación radica en que ésta, permitirá definir con claridad las relaciones de los integrantes de la familia y por ende las reglas de la misma relación, quedando al alcance de todos y permitiendo el buen funcionamiento, equilibrio y desarrollo del grupo familiar (Watzlawick, et al, 1983).

2.- Puede haber relaciones de riesgo que generen disfunción psicológica.

Los párrafos anteriores ponen de manifiesto algunos de los elementos que se construyen en la relación padre-hijo, elementos que impactan en primer instancia al hijo, poniendo en riesgo su desarrollo y adaptación.

Algunos estudios como los de Schaffer (1986), Bowlby (1993) y Rutter (1990), señalan el área de la madurez física del niño como la primera esfera impactada por el tipo de relación, seguida del estado de ánimo que el niño muestra principalmente en situaciones diferentes a las habituales. Así que el tipo de respuesta que reciba a la demanda le estará indicando la atención o no que se le tenga. Serán los hechos mismos, dentro del plano de la comunicación verbal y no verbal los que le estén informando que existe, cuando menos, una preocupación mínima por su persona.

vulnerables a todo tipo de cambio. Además tales patrones son inherentes al sistema. Se ha observado que, a pesar del sufrimiento y la patología, las relaciones se mantienen, debido a la relación que guardan con la motivación, la satisfacción de necesidades, factores sociales y culturales.

Así que la importancia de la eficiencia en la comunicación radica en que ésta, permitirá definir con claridad las relaciones de los integrantes de la familia y por ende las reglas de la misma relación, quedando al alcance de todos y permitiendo el buen funcionamiento, equilibrio y desarrollo del grupo familiar (Watzlawick, et al, 1983).

2.- Puede haber relaciones de riesgo que generen disfunción psicológica.

Los párrafos anteriores ponen de manifiesto algunos de los elementos que se construyen en la relación padre-hijo, elementos que impactan en primer instancia al hijo, poniendo en riesgo su desarrollo y adaptación.

Algunos estudios como los de Schaffer (1986), Bowlby (1993) y Rutter (1990), señalan el área de la madurez física del niño como la primera esfera impactada por el tipo de relación, seguida del estado de ánimo que el niño muestra principalmente en situaciones diferentes a las habituales. Así que el tipo de respuesta que reciba a la demanda le estará indicando la atención o no que se le tenga. Serán los hechos mismos, dentro del plano de la comunicación verbal y no verbal los que le estén informando que existe, cuando menos, una preocupación mínima por su persona.

En un intento por encontrar los orígenes de la violencia en las calles, no obstante su multicausalidad, algunos autores apuntan hacia la desintegración familiar (Palermo & Simpson, 1994; Henry, Caspi, Moffitt & Silva, 1996); la falta de disciplina (McCord, 1996) y la expresión de situaciones violentas de los padres (Gorman, Tolan, Zelli & Huesmann, 1996).

Autores como Fargain (1966) y Robertson (1962), han observado que la inquietud que se genera en los niños al no encontrar respuesta a un llamado está asociado al temor y la inseguridad, que más adelante manifestará. Por otro lado Argyle (1988) y Mortenssen (1972) hacen referencia a la importancia de la comunicación no verbal y su impacto en aspectos de aceptación y rechazo.

La convivencia que se dé entre los integrantes de la familia también tendrá su repercusión en el niño; por ejemplo una historia infantil de exposición a conflictos entre padres, influye en la reacción emocional y estrategias de adaptación de los hijos; Cummings, Pellegrini y Notarius (1989), trabajando con madres de niños entre 2-5 años observaron las reacciones de tensión y enojo de los niños, estando relacionadas con historias de desavenencia, hostilidad verbal y hostilidad física de los padres.

Al respecto Hernández Guzmán, Barranco y González (1989) señalan que si la interacción infante-adulto, encargado de la crianza, es defectuosa tiene la probabilidad de convertirse en una situación de alto riesgo para el niño. Ortega Ruiz (1994) añade que los padres al emplear calificativos negativos con sus hijos, como cuando les dicen que son flojos, burros, o inútiles, los ignoran o critican, o cuando al desesperarse los regañan frente a sus amigos, están construyendo relaciones de rechazo y por consecuencia de riesgo para los niños. Chorpita, Albano y Barlow (1996) encontraron una relación entre la conducta verbal de los padres, principalmente cuando discuten, y el estado de ansiedad de los hijos.

Además, en las relaciones diádicas se ha determinado que los componentes inmediatos que regulan el comportamiento emocional entre la madre y el niño son las conductas tanto verbales como motoras, las cuales pueden llegar a incidir en episodios de maltrato (Burgess, 1979; Burgess & Richardson 1984, Garbarino & Garbarino, 1980; Jouriles & Norwood, 1995), o como señala Wahler (1990) las madres de los niños que tienen problemas de conducta experimentan dificultades significativas en el cuidado de sus hijos al reaccionar inconsistentemente ante sus conductas prosociales e inapropiadas.

El impacto que tienen las relaciones familiares en el comportamiento infantil y de la persona a futuro, también se puede observar en el estudio realizado por Sánchez-Sosa, Jurado y Hernández-Guzmán (1992), sobre episodios agudos de angustia severa en adolescentes, quienes identificaron seis expresiones concretas de estilos de crianza como predictoras del desarrollo de estos problemas: 1) carencia o escasez de muestras de afecto entre los padres, 2) el que los padres pelearan en presencia de los hijos, 3) en sus confrontaciones los padres discutieran a gritos, 4) que en estas contiendas las agresiones acaben en violencia física, 5) que uno o ambos padres amenazaran con separarse, y que 6) el estilo de interacción del padre con el hijo se hubiera caracterizado por dar a éste órdenes en tono duro u ofensivo. Los autores enfatizan que estas características en la crianza pueden tener como consecuencia que los hijos no sientan confianza en sus padres como para decirles algo muy personal que les ocurra. Por lo que el apoyo que los padres proveen en el trato cotidiano tiene una primera función de amortiguador, cuando los hijos se encuentran en situaciones de emergencia (Frey & Rothlisberger, 1996); o cuando por ejemplo tratan de salir de una situación de consumo de alcohol o drogas, en algunos casos las recaídas son menos frecuentes (Richter, Brown & Mott, 1991).

De igual manera García-Pindado (1992), en la revisión de investigaciones que realiza para identificar los determinantes familiares del consumo adolescente

de drogas, encuentra que las características familiares que mejor predicen el consumo de drogas por adolescentes y jóvenes son: alteraciones del vínculo afectivo, el apego y la comunicación paterno-filial, disciplina inadecuada e inconsistente y la ingestión paterna de drogas legales e ilegales (Gross & McCaul, 1991; Cookson, 1993; Vega, Zimmerman, Warheit & Apospori, 1993).

Otro ejemplo lo muestra un estudio de la Secretaría de Salud y Servicios de Norteamérica (U.S.A, 1990), el cual señala que, dentro de las variables familiares que influyen en el inicio del consumo de alcohol en los jóvenes está la abstinencia y la forma de tomar de los padres, relacionadas a la abstinencia y a la forma de tomar de los adolescentes.

También se ha observado que los estilos de crianza se encuentran asociados al rendimiento escolar como lo señala un estudio realizado por Lamborn, Mouts, Steinberg y Dornbusch (1991) con 4100 adolescentes donde se clasificó a las familias de estudiantes en cuatro diferentes estilos de crianza: el de control firme, el autoritario, el indulgente y el negligente. Los diferentes estilos se relacionaron con medidas de desarrollo psicosocial y de rendimiento escolar en los jóvenes. Se observó que los jóvenes sometidos al estilo de crianza de control firme obtuvieron calificaciones más altas en ambas medidas.

En 1994, Steinberg, Lamborn, Darling, Mouts y Dornbusch, para dar seguimiento al estudio realiza por Lamborn y cols. (1991), encontraron consistencia con los resultados obtenidos al compararlos con los del estudio anterior en donde se señala el estilo de control firme como la dimensión de crianza con mayores beneficios en el rendimiento escolar.

También, Hernández-Guzmán y Caso-Niebla (1996) realizaron un estudio con 306 niños (145 niños y 161 niñas), de escuelas primarias de la ciudad de México, encontrando que tanto el puntaje total de crianza materno como el factor

de rechazo de prácticas de crianza paterna predicen significativamente las calificaciones escolares.

EL estilo de crianza también se encuentra asociado con el mal comportamiento de los niños (Arnold & O'Leary, 1995); a la conducta cooperativa del niño (Russell & Russell, 1996) y a la conducta de asalto de los adolescentes (Herrenkhol, Egolf & Herrenkhol, 1997).

Considerando la importancia que juega la relación de los padres en el éxito escolar de los hijos Allen y Clifford (1968) señalan que la simple amabilidad que el padre tenga hacia su hijo permitirá que éste disfrute de su vida al máximo.

En resumen las relaciones familiares defectuosas se encuentran asociadas a situaciones de deficiencias en la salud física y psicológica (Brewin & Andrew, 1996; McCurdy & Sherman, 1996); abuso sexual (Mullen, Martin, Anderson, Romaus, et al., 1996); algún tipo de delincuencia (Ford & Linney, 1995; Raine-Adrian, Brennan & Mednick, 1996; Gorman, Tolan, Zelli & Huesmann, 1996); consumo de alcohol o drogas (Schmidt, Liddle & Dakof, 1996; Stephenson, Henry & Robinson, 1996; Wilson, Bell & Arredondo, 1995), en enfermedades psiquiátricas (Gorwood, Leboyer, Jay, Payan et al. 1995; Paris, Zweig, Bond & Guzder, 1996), que los niños salgan de sus hogares para vivir en la calle (Le-Roux, 1996), en estados de ánimo como la depresión o la felicidad (Ge, Best, Conger & Simons, 1996; Lasko, Field, González, Hardeng, et al, 1996); en la autoestima de los adolescentes (Crothers & Warren, 1996); triangulación de las relaciones de los esposos con los hijos (Jacobvitz & Bush, 1996; Kerig, 1995); problemas de alimentación (Eme & Danielak, 1995) entre otros.

Si se considera que los factores de riesgo, dentro de la prevención primaria en salud mental, son aquellos que anuncian problemas psicológicos, ya que ponen en peligro el equilibrio de la salud mental de un individuo; los cuales quedan representados por la interacción familiar y social, estilos de vida y situaciones o

condiciones desarrolladas a lo largo de la vida del individuo. (Hernández Guzmán & Sánchez Sosa, 1991).

Los padres, desde la temprana relación madre-hijo, los encargados de transmitir, por medio de su comportamiento y de las relaciones que se establecen entre los integrantes de la familia; las normas sociales, las costumbres, las creencias, la forma de vida, los estilos de comunicación, los hábitos, las actitudes y el modo de solucionar los conflictos (Dumas y LaFreniere, 1993; Valenzuela, 1994). Pautas de conducta que más tarde, muy probablemente, repetirán en sus propias familias (Barnett, Quackenbush & Sinisi, 1996; Fisher & Fagot, 1993; Torres & Beltrán, 1993).

Cuando estas relaciones no son del todo funcionales, entonces se esta poniendo en riesgo la salud mental del hijo, por lo que se hace necesario vigilar el tipo de comunicación y atención que se le brinde, de tal forma que las relaciones que se establezcan con él sean afectivas, sanas y de tal suerte efectivas, que incrementen la probabilidad de que goce de un desarrollo físico y mental pleno.

3.- La importancia de la prevención.

El comportamiento del individuo como componente del sistema familiar se explica en términos de las relaciones que establece hacia dentro y hacia afuera de ésta y de sus características organizacionales. El análisis del deterioro psicológico de la persona se centra en la naturaleza cambiante de las propiedades organizacionales del sistema familiar dentro del que se desarrolla (Hernández Guzmán & Sánchez Sosa, 1994). De ahí que la etiología del deterioro psicológico se haya ubicado en el individuo durante su niñez y adolescencia. Siendo la familia, y sus interacciones hacia su seno y con otros sistemas, la unidad fundamental de análisis en la que se centran los esfuerzos preventivos y terapéuticos y no sólo en el comportamiento individual.

condiciones desarrolladas a lo largo de la vida del individuo. (Hernández Guzmán & Sánchez Sosa, 1991).

Los padres, desde la temprana relación madre-hijo, los encargados de transmitir, por medio de su comportamiento y de las relaciones que se establecen entre los integrantes de la familia; las normas sociales, las costumbres, las creencias, la forma de vida, los estilos de comunicación, los hábitos, las actitudes y el modo de solucionar los conflictos (Dumas y LaFreniere, 1993; Valenzuela, 1994). Pautas de conducta que más tarde, muy probablemente, repetirán en sus propias familias (Barnett, Quackenbush & Sinisi, 1996; Fisher & Fagot, 1993; Torres & Beltrán, 1993).

Cuando estas relaciones no son del todo funcionales, entonces se esta poniendo en riesgo la salud mental del hijo, por lo que se hace necesario vigilar el tipo de comunicación y atención que se le brinde, de tal forma que las relaciones que se establezcan con él sean afectivas, sanas y de tal suerte efectivas, que incrementen la probabilidad de que goce de un desarrollo físico y mental pleno.

3.- La importancia de la prevención.

El comportamiento del individuo como componente del sistema familiar se explica en términos de las relaciones que establece hacia dentro y hacia afuera de ésta y de sus características organizacionales. El análisis del deterioro psicológico de la persona se centra en la naturaleza cambiante de las propiedades organizacionales del sistema familiar dentro del que se desarrolla (Hernández Guzmán & Sánchez Sosa, 1994). De ahí que la etiología del deterioro psicológico se haya ubicado en el individuo durante su niñez y adolescencia. Siendo la familia, y sus interacciones hacia su seno y con otros sistemas, la unidad fundamental de análisis en la que se centran los esfuerzos preventivos y terapéuticos y no sólo en el comportamiento individual.

Además el análisis de la calidad de las relaciones en la familia en general, y las prácticas de crianza en particular, pueden considerarse como factores protectores del buen funcionamiento de los hijos, ya que sus efectos se encuentran asociados con conductas adaptativas. Dichas conductas son un elemento central en muchos de los casos que se diagnostican en salud pública. En éstos, los estados emocionales y de adaptación permean y perturban toda actividad humana y pueden llegar incluso a destruirla. Por ejemplo, los problemas de alcoholismo u otras adicciones, nos permiten observar el daño en la salud integral del individuo por medio de las alteraciones psicofisiológicas y las reacciones de adaptación, siendo éstas las causas más frecuentes en la consulta psiquiátrica (Medina Mora, 1982)

De igual manera, la seguridad o inseguridad que los niños desarrollen hacia la (s) figura (s) de apego estará en función de la calidad del ambiente de cuidado que se le propicie. Por ejemplo, un ambiente efectivo puede contrarrestar los efectos negativos inherentes a las características que presenten los niños de alto riesgo (Velázquez, 1996).

El fenómeno se puede sopesar y clarificar, aun cuando estas cifras estén atrasadas, tomando en cuenta que el 8.9 % de las consultas que acuden por primera vez en centros de salud en la ciudad de México refieren quejas de naturaleza psicológica. Esto significa que la demanda en los servicios especializados varía entre 300,000 y 3 millones de casos (Gutiérrez Ávila & Barilar Romero, 1986).

Como se puede observar la patología surge en la interacción que tiene el niño con una condición de factores (de riesgo) que interactúan y retroalimentan de diversas formas y en diversos momentos a lo largo de su vida, desestabilizándole

gradualmente. A dichos factores se les ha denominado factores de riesgo (Jacob, 1987, en Hernández Guzmán & Sánchez Sosa, 1995).

Así tenemos que la identificación de factores de riesgo psicológico en la relación padre-hijo, como en los estudios que se han presentado, permite ubicar a las poblaciones que las sufren y brindar la posibilidad de hacerlas objeto de prevención primaria. El ejercicio preventivo implicará, necesariamente, la intervención a través de la dinámica familiar y la crianza infantil, específicamente mediante la educación a padres, a pesar de que la mayoría de los trastornos psicológicos carezcan de una etiología única o de la comprensión de una patología definida, característica, lo que dificulta la instrumentación de acciones preventivas.

Los resultados de las diversas investigaciones que se han realizado en relación con el riesgo en el que se encuentre un miembro de la familia, sugieren la necesidad de educar a la población sobre la importancia del papel que juegan el padre y la madre o las personas que hagan sus veces en la crianza de los (las) hijos (as). Porque la calidad de la interacción que un adulto (padre, madre, maestro, etc.) establece con el niño es el mejor predictor del desarrollo, de un apego seguro y, en consecuencia, juega un papel primordial en la promoción del desarrollo saludable de habilidades sociales y emocionales positivas.

La investigación sobre factores de riesgo permite identificar a las personas expuestas a padecimientos en la familia, ambiente físico y social disfuncional, carencia de satisfactores básicos, etc., por encontrarse en riesgo. En muchos de los casos estas personas no han adoptado o no tienen forma de aprender prácticas comportamentales que les ayuden a reducir el riesgo. Es por ello que resulta necesario diseñar intervenciones que faciliten la adopción de patrones de comportamiento que promuevan su salud psicológica.

El trabajar programas de prevención permitiría, a los profesionistas del área de la salud mental, revertir los valores de las variables relativas al riesgo, promoviendo una transición de la conducta de riesgo, en conductas protectoras de la salud psicológica (Sánchez Sosa, 1998).

Las intervenciones preventivas tendrán que ser de tal naturaleza que promuevan prácticas accesibles para las personas a las que estén designados. Es decir que estén al alcance real del individuo, su familia o la comunidad.

El objetivo de tales programas (educación) tendrá que encaminarse a la promoción de estilos de crianza que promuevan el ajuste y la salud psicológica del niño y del adolescente, a través del razonamiento, la demostración de interés, afecto y apoyo, y de la erradicación de los golpes, las comparaciones negativas y las ofensas (Sánchez-Sosa & Hernández-Guzmán, 1992). Así los infantes tendrán una mayor probabilidad de lograr un desarrollo integral saludable, en la medida que los adultos que los cuidan sean sensibles a sus necesidades y capaces de proporcionarles el cuidado emocional y físico que necesitan (Velázquez, 1996). Cabe reconsiderar que sin salud psicológica no puede haber bienestar individual o familiar, educación o producción.

Existen diversas posibilidades de intervención desde el punto de vista de la prevención. Algunas contienen más componentes preventivos que otras, pues abordan los problemas aún antes de que éstos se den. Tal es el caso de la intervención con padres que se dirige a las prácticas de crianza, las cuales se consideran el factor de riesgo de que los niños presenten disfuncionalidad. Otras alternativas de intervención preventiva se dirigen a los mismos niños, generalmente, cuando se identifica en ellos ya comportamientos desadaptativos. En tales circunstancias, al identificarse problemas, se están atacando éstos, pero a la vez se están previniendo otros más graves y complejos a futuro. El presente trabajo, al referirse a una intervención dirigida a padres, explorará a continuación los resultados alcanzados en este tipo de intervenciones.

4.- Estudios y programas de intervención a padres de familia.

El trabajo con padres de familia ha evolucionado a lo largo del tiempo de manera considerable. Entre los años 50's y 60's la atención de los especialistas se dirigió principalmente a los niños, con la idea de que es el desarrollo "desviado" de los niños el origen de su conducta inadecuada. Fueron los trabajos sobre el desarrollo cognoscitivo del niño y el reconocimiento de la relativa ineficiencia de los servicios tradicionales de salud mental, los que sentaron las bases para identificar al sistema familiar como el principal elemento en el cambio conductual de los niños. La idea del trabajo con padres no es nueva, Orville Brim en 1959 refirió los esfuerzos que se estaban realizando con los padres en Estados Unidos; Makarenko en 1921, describió el papel de los padres como educadores. (Abidin & Carter, 1982).

Hasta 1965 el esfuerzo por educar a los padres se centró en actividades de lectura, análisis y reflexión de conceptos relacionados con el desarrollo del niño y en soluciones a problemas específicos (Abidin & Carter, 1982), éstos se caracterizaron por brindar información y conocimientos útiles para la vida familiar (Tavormina, 1980).

Un ejemplo lo proporcionó Backer (1974), quien presentó un manual a un grupo de padres y maestros en donde se mostraban los principios de la modificación de conducta, empleando clases y la realización de ejercicios autoaplicables, auxiliados por un coordinador a quien los padres podían consultar en caso de tener dudas. En dicho programa ilustraba a los padres la manera de emplear sistemáticamente las consecuencias del comportamiento para enseñar a los hijos todo lo necesario para llegar a ser ciudadanos útiles.

Por su parte, Makarenko (1976) implementó un programa sobre educación infantil, dirigido a padres de familia, que por medio de conferencias señalaba los principios para la buena crianza de los hijos. Moon (1992) encuestó a 80 maestros

Otro programa de cinco sesiones de entrenamiento a padres en el que se informaba a los padres sobre el desarrollo infantil, las relaciones entre hermanos y técnicas conductuales para desarrollar actividades que promovieran la participación (convivencia) entre hermanos, se realizó con diadas madre-hijo, se pudo observar que el programa promovía el comportamiento participativo. Estos efectos se mantuvieron por un período de seis semanas después del entrenamiento (Tiedemann & Johnston, 1992).

Arzola y Pérez (1993), en su trabajo sobre entrenamiento a padres en el manejo de problemas conductuales de sus hijos y empleo de la información, el modelamiento y la retroalimentación como técnicas para el entrenamiento de habilidades de supervisión, encontraron que si se mantienen la conducta de supervisión constante o se incrementa la respuesta del niño que, en este caso, era realizar su trabajo, se mantenía de manera adecuada. Esto corrobora la importancia de incluir la conducta de supervisión por parte de los padres en las prácticas de crianza, suprimiendo el desarrollo de patrones negativos. Empleando la observación del comportamiento Parra (1994) observó a cinco diadas madre-hijo, e introdujo técnicas de intervención conductual, tales como información acerca de cómo interactuar con sus hijos, instrucciones, modelamiento, retroalimentación y moldeamiento. Logró que las madres mantuvieran una conducta apropiada y una interacción adecuada con sus hijos durante la fase de seguimiento.

Evaluando la eficacia de un programa de intervención dirigido a padres, Martínez y Oviedo (1994) mejoraron el ambiente familiar y promovieron que los padres de familia enseñaran a sus hijos los conocimientos y habilidades necesarias que les llevaran a tomar decisiones responsables con relación al abuso de consumo de bebidas alcohólicas. Los resultados señalaron un incremento significativo en la percepción de los padres del ambiente familiar, principalmente en las subescalas de cohesión y la de independencia en la prueba de Ambiente

Familiar de Moos (1984). Estos son aumentos importantes en el caso del adolescente y su familia, ya que son subescalas que indican el riesgo en el consumo excesivo de alcohol y/o drogas. El curso tuvo aceptación de los padres y resultó de gran utilidad, ya que los hijos utilizaron la información.

La investigación en el área de la psicología preventiva, concretamente en la aplicación de intervenciones preventivas de la disfunción psicológica, ha arrojado datos relevantes al diseño e instrumentación de las intervenciones. Los datos de investigación han permitido así una evolución constante de esta área del conocimiento. La evolución a lo largo del tiempo del trabajo con padres ha llevado a considerar la inclusión tanto del padre como del hijo en la misma estrategia, como lo proponen Parra (1994); Kohr y Parris, (1998) y Tiedemann y Johnston (1992). También se ha incluido el trabajo en grupo, así lo documenta la literatura sobre la elaboración de programas para padres. La inclusión de estos elementos permite el intercambio de experiencias entre los participantes (Tavormina, 1980) y promueve el que los padres elaboren alternativas de solución, así como desarrollen ciertas habilidades (Abidin & Carter, 1982), principalmente de comunicación. Por ejemplo Ruter y Conger (1995) encontraron que, trabajando en grupo con los integrantes de la familia, se dan soluciones eficaces a los problemas que les aquejan en ese momento. Además de ponerse en juego la importancia del saber escuchar. Se han incluido la práctica del comportamiento, el modelamiento, las tareas para generar cambios en el comportamiento por medio de habilidades y actitudes hacia sí mismo (Graybill, 1986).

Powell (1987), en un trabajo que realizó con padres de familia y vecinos de la misma colonia, indicó el valor de la orientación cuando los participantes son parientes, vecinos y amigos, ya que éstos juegan un papel muy importante en la mediación del estrés familiar y en las relaciones padre-hijo. También apunta que las redes sociales sirven como un importante sistema de apoyo informal que actúa como "amortiguador" entre las personas y el medio ambiente.

El tiempo de duración de un programa es otro elemento importante de las investigaciones preventivas de las últimas décadas. Por ejemplo en una investigación realizada en los Estados Unidos de Norte América, se mostró que un programa, sobre drogas, de un sólo día no era suficiente para cambiar actitudes y conductas. De igual manera, una conferencia de 50 minutos no deja huella nueve días después (Consejo Nacional Contra las Adicciones, 1989). Por su parte Moon (1992) encontró que el promedio de horas que los padres refirieron, en cuanto a la duración de los programas a los que asistieron fue de 10. Ronald (1983) señala que el promedio de sesiones requeridas para promover cambios es de 8 a 12, con una duración de no menos de una hora cada una.

Aunado a estos componentes de los programas de intervención, surgida de las estrategias cognitivo-conductuales del trabajo terapéutico, se ha evaluado la asignación de tareas, o trabajo en casa (Cunningham, Davis, Bremmer, Dunn & Zasa, 1993). Tanto el modelamiento (Arzola & Pérez 1993; Parra, 1994) como el que los participantes puedan manifestar sus propias percepciones son componentes también surgidos de las terapias cognitivo-conductuales que favorecen cambios conductuales que persigue el entrenamiento a padres.

En cuanto a la satisfacción de los usuarios de los programas, Moon (1992) encontró en la encuesta que realizó, que el 48 % de los profesores y el 34 % de las madres opinaban que el programa les había sido de utilidad; Ronald (1993) refiere que los padres acogen la mayoría de los programas con buena disposición y Kohr y Parrish (1988) señalan que independientemente de la validación estadística del entrenamiento, los participantes dicen estar satisfechos con el curriculum utilizado para entrenarles (Martínez & Oviedo, 1994).

Como se puede observar, los programas de entrenamiento a padres han venido a ser una alternativa para solucionar situaciones de conflicto en el medio familiar, por lo que la mayoría de éstos tienen un carácter remedial más que

preventivo, no obstante pueden considerarse preventivos de la disfunción severa o del recrudescimiento de los trastornos identificados.

Los planteamientos antes expuestos permiten considerar que, las carencias socioemocionales detectadas en niños pertenecientes a ciertas comunidades marginadas señalan la necesidad de diseñar e instrumentar intervenciones dirigidas a sus padres, encaminadas a mejorar la comunicación entre los miembros de sus familias. Estas intervenciones, a la vez que se fundamentan en los resultados de la investigación acerca de las secuelas nocivas de la comunicación familiar defectuosa y sus posibles efectos en el desarrollo social y emocional futuro de los hijos, deben someterse a evaluación de sus resultados para determinar su eficacia.

Dentro de esta estrategia se tendrá que considerar a la familia, los padres o los que hacen sus veces, ya que es el primer y más activo agente socializador, el cual establece y moldea el comportamiento presente y futuro de los individuos. Los padres son los encargados de transmitir a sus hijos las normas sociales, las costumbres, las creencias, la forma de vida, los estilos de comunicación, los hábitos, las actitudes y el modo de solucionar los conflictos (Valenzuela, 1994). Por lo que los padres, por su peso en la relación familiar, son un elemento que permitirá amortiguar o aminorar situaciones de riesgo tales como: bajo rendimiento escolar, embarazo en edad prematura, consumo de drogas, entre otras. Su participación en programas de entrenamiento permitirá revalorar dichas situaciones y proponer un cambio de la conducta de riesgo a conducta protectora.

Las intervenciones relacionadas con aspectos de comunicación resultan especialmente importantes, ya que la comunicación entre los miembros de la familia matiza y establece la dinámica familiar, y afecta de manera importante, la identidad, autonomía, independencia intelectual y emocional, la socialización y adaptación de cada uno de los miembros y del sistema como un todo.

De ahí que surja la necesidad de evitar o aplazar situaciones de conflicto a las nuevas generaciones, elemento que impulsa a la elaboración de programas de carácter preventivo. Estos tendrán que incluir, para lograr una mejor eficacia, los componentes relevantes que la literatura ha mostrado como son: la inclusión de los padres de familia, el trabajo en grupo, la expresión de inquietudes de los propios padres, el entrenamiento de habilidades sociales y de interacción relacionadas con aspectos comunicacionales, aunado al tiempo de duración que permita lograr los cambios conductuales y actitudinales, el dejar tareas en casa que permitan la práctica en el medio natural de las habilidades adquiridas, así como el emplear técnicas como, el modelamiento, el moldeamiento, y la observación directa de la relación padre-hijo.

Por lo que el presente trabajo se propuso diseñar un programa preventivo, enfocado a reestructurar patrones de comportamiento relacionados con habilidades de comunicación de padres de familia y sus hijos pertenecientes a una comunidad marginada de la Ciudad de México.

5.- Propuesta.

El presente trabajo tuvo como propósito, diseñar un programa preventivo, enfocado a reestructurar patrones de comportamiento relacionados con habilidades de comunicación en la interacción madre-hijo.

Dado que para el presente estudio la relación madre-hijo fue el elemento primordial se consideró el modelo de Interacción Social, ya que define a la interacción como " una forma específica de organizar la conducta en la que los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de las acciones de otro u otros; en donde los procesos dinámicos de interés implican usualmente el estudio de la sucesión temporal de interacciones entre las conductas de un individuo con

De ahí que surja la necesidad de evitar o aplazar situaciones de conflicto a las nuevas generaciones, elemento que impulsa a la elaboración de programas de carácter preventivo. Estos tendrán que incluir, para lograr una mejor eficacia, los componentes relevantes que la literatura ha mostrado como son: la inclusión de los padres de familia, el trabajo en grupo, la expresión de inquietudes de los propios padres, el entrenamiento de habilidades sociales y de interacción relacionadas con aspectos comunicacionales, aunado al tiempo de duración que permita lograr los cambios conductuales y actitudinales, el dejar tareas en casa que permitan la práctica en el medio natural de las habilidades adquiridas, así como el emplear técnicas como, el modelamiento, el moldeamiento, y la observación directa de la relación padre-hijo.

Por lo que el presente trabajo se propuso diseñar un programa preventivo, enfocado a reestructurar patrones de comportamiento relacionados con habilidades de comunicación de padres de familia y sus hijos pertenecientes a una comunidad marginada de la Ciudad de México.

5.- Propuesta.

El presente trabajo tuvo como propósito, diseñar un programa preventivo, enfocado a reestructurar patrones de comportamiento relacionados con habilidades de comunicación en la interacción madre-hijo.

Dado que para el presente estudio la relación madre-hijo fue el elemento primordial se consideró el modelo de Interacción Social, ya que define a la interacción como " una forma específica de organizar la conducta en la que los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de las acciones de otro u otros; en donde los procesos dinámicos de interés implican usualmente el estudio de la sucesión temporal de interacciones entre las conductas de un individuo con

el medio físico o social que originan la organización de los patrones conductuales (Caerns, 1979). Implica la existencia de una interacción bidireccional entre individuos y medio ambiente, en este caso madre-hijo, en donde el funcionamiento del individuo está influenciado por la función de factores personales y ambientales; por lo que se considera que la interacción es un proceso que opera cambios en el tiempo. Así el individuo es influenciado por su medio en cada etapa del desarrollo y al mismo tiempo él influencia a su ambiente, esto es existe reciprocidad, por lo que considera al individuo como ente activo e intencional; guiado por sus motivaciones, metas y planes. Que percibe e interpreta la información que recibe de su medio ambiente y de esta manera actúa sobre este último.

Este modelo emplea una metodología observacional, lo que posibilita segmentar episodios de interacción social, para este estudio madre-hijo, que permiten identificar los elementos, en este caso de comunicación, en que se estructura la conducta de dicha interacción. Lo que permite conocer la probabilidad de que ocurra una secuencia de conductas particulares (Santoyo & López, 1990).

Además permite identificar las diversas secuencias de interacción entre los miembros de la diada que tengan relación con habilidades de comunicación; de igual manera permite evaluar los cambios que se presenta en la interacción a partir de una intervención.

Dicha intervención requiere de programas que capaciten a los padres en la adquisición de habilidades de interacción con sus hijos. Por lo que el presente estudio al enmarcarse en dicho modelo y metodología buscó:

Que el programa resultara una experiencia rica y efectiva, por lo que contempla la participación de la madre y su hijo ya que consideró la reciprocidad

de esta relación. Este hecho además incrementa la garantía de la eficacia del programa (Embury, 1984).

También consideró la importancia del trabajo en grupo, lo que permitió a las participantes compartir sus experiencias (Abidin, 1980^a; Walker & Shea, 1987).

Se adoptó un formato combinado, como lo sugiere Tavormina (1980), en el cual se enfatiza la importancia e interrelación de factores cognitivos como observables en la experiencia práctica de los padres, por lo que proporcionó información y la adquisición de habilidades.

Tomando en cuenta que la intervención directa es difícil de realizar, debido a carencia de recursos humanos y físicos, se optó por la intervención analógica lo que permitió un contacto más directo con la realidad de interés.

También se realizaron observaciones y evaluaciones con el fin de evaluar que tanto el programa se ajustaba a la propuesta inicial (Blechman, 1981; Budd & Fabry, 1984). Además de observar el dominio de los participantes en el manejo de habilidades adquiridas (Nay, 1981).

6.- Objetivo General:

El objetivo del presente trabajo fue la reestructuración de patrones de comportamiento, relacionados con habilidades de comunicación de padres de familia por medio de un programa de intervención preventiva.

Objetivos Específicos:

1.- Medir patrones de comportamiento relacionados con habilidades de comunicación en los padres, mediante registros de interacción social, en situaciones de juego semiestructurado.

2.- Comparar los patrones de comportamiento antes de la aplicación de un programa de intervención dirigido a padres de familia, que persiga reestructurar aquellas conductas relacionadas con habilidades de comunicación, como reír, ver a los ojos, ver lo que hace, verbalizar, aprobación, desaprobación, entre otras; con aquellos patrones que se presenten después de la intervención.

3.- Observar si la interacción con padres influye en el desempeño escolar de los hijos.

7.- Método.

Sujetos.

Se observaron 6 diadas (madre e hijo), la edad de los hijos de las participantes fueron, dos de 7 años, 3 de ocho y uno nueve; todos cursando el 2° año de primaria; con calificaciones de seis a ocho, alcanzando un promedio de 7.2; considerados por sus profesores como estudiantes de bajo rendimiento escolar y problemas de comportamiento, motivo por el cual asistieron al taller; las madres al igual que los profesores consideraban que las áreas de matemáticas y español eran las de mayor dificultad académica para los chicos.

Las participantes fueron madres de familia cuya edad fluctuó entre 30 y 40 años, casadas con estudios de primaria concluida, algunos niveles de secundaria y bachillerato, lo que garantizó su habilidad para la lecto -escritura, dos de ellas dedicadas al comercio y todas realizaban actividades en el hogar; ninguna de las participantes había tenido experiencia en programas similares o de apoyo psicológico.

Escenario.

El programa se desarrolló en una escuela primaria pública de una zona marginada de la ciudad. de México, en el salón de usos múltiples con dimensiones de seis por seis metros, dotado de mesas y sillas, con iluminación y ventilación adecuada, una televisión, una videocasetera y pizarrón.

Materiales:

- cámara para videograbación
- grabadora
- video cassettes
- televisión
- videocassettera
- cronómetro
- pizarrón
- gises
- borrador
- hojas de papel bond
- lápices
- video cassetes con los temas a trabajar
- tareas y materiales impresos
- juguetes (rompecabezas y legos)
- Equipo de computo

Variables.

Variable tratamiento: Programa de entrenamiento de habilidades de comunicación que se denominó "Taller de comunicación y afecto entre padres e hijos". Constó de una sesión informativa (invitación), dos sesiones de evaluación (pre y post evaluación), 10 sesiones en donde se trabajaron temas relacionados con la comunicación y dos sesión de seguimiento.

Variable dependiente: Las conductas tanto de la madre como del niño durante su interacción como: aproximación corporal, abrazos, caricias, besos; visualización, reír, enojo, ver a los ojos, ver lo que se hace; otras, aquellas conductas diferentes a las anteriores.

Instrumentos.

Código Conductual, se trata de un código conductual ex profeso. El sistema de registro empleado fue continuo; registrándose primero las conductas de la madre y posteriormente las del niño, mediante el SIRECC (Torres, López & Zarabozo, 1992). Este sistema de registro permitió capturar de manera automática el momento de ocurrencia y duración de las categorías conductuales. Los datos que se obtuvieron por medio de este registro se pudieron analizar por medio de un paquete estadístico y graficadores. Además permitió registrar y confiabilizar los patrones de respuestas que se presentaron en la interacción madre-hijo, en la realización de tareas semiestructuradas, videograbadas en las sesiones de observación (pre y postest). La confiabilidad de los registros, se obtuvo por medio de dos observadores, los cuales registraron de manera independiente el 100 % de las conductas pertinentes al estudio, del total de las videograbaciones; para que el registro se considerara válido se requirió de un .85 de confiabilidad entre observadores, dicha confiabilidad se calculó utilizando el Coeficiente de concordancia Kappa de Cohen (Bakeman & Gottman, 1989).

$$K = \frac{Po - Pe}{1 - Pe}$$

En donde:

Po = proporción de concordancias observadas

Pe = Proporción esperada de azar.

Medidas Colaterales¹

- Ficha de identificación. Permitió obtener datos demográficos de la población con la que se trabajó.
- Cuestionario "Categorías de comportamiento" que permitió conocer las características con las que la madre identifica a su hijo.
- Cuestionario de conductas. Tuvo como objetivo conocer que conductas a trabajar en el taller, ocurrían en la interacción de los padres.
- Cuestionario de evaluación del programa. Permitió obtener la opinión de los participantes en cuanto a la utilidad de la intervención, su duración, la relevancia de los temas, las técnicas empleadas y su interés por algunas otras temáticas. Constó de 15 reactivos, diez de los cuales se contestaron por medio de opciones tipo Likert y los cinco restantes fueron de respuestas abiertas.
- Registro de calificaciones. Punto de referencia para observar el impacto que la intervención pudiera tener en el rendimiento escolar del niño.

Análisis Estadístico.

Se empleó el paquete estadístico Systat para analizar los datos obtenidos de los registros observacionales de las fases pre y post evaluación. El cual permitió analizar las transiciones de las conductas madre-hijo, a través del computo de las secuencias de eventos, determinándose su significancia con el empleo de la prueba binomial y puntuaciones Z (Bakeman & Gottman, 1989), teniendo como parámetro de valores + 1.96 en cada secuencia de eventos. Estos datos se representan por medio de diagramas de estado.

¹ Anexo I

Diseño.

El presente es un estudio cuasi experimental (Campbell & Stanley, 1978), en donde se ha presentado una variable tratamiento a un grupo que se evaluó antes y después del mismo.

El diseño empleado en el presente estudio fue pre-evaluación y post-evaluación de un grupo (Campbell & Stanley, 1978) en donde:

$$O_1 \quad X \quad O_2$$

O_1 = pre-evaluación de los sujetos antes de iniciar la intervención.

X = intervención, programa de entrenamientos de habilidades de comunicación.

O_2 = post-evaluación de los sujetos al concluir la intervención.

Se realizaron dos seguimientos a quince días y un mes después de la postevaluación.

Procedimiento.

En primera instancia se entrevistaron a las autoridades de la escuela y de la zona escolar a fin de solicitar el permiso correspondiente, además de les informarles sobre los objetivos y la duración del taller.

Posteriormente, se entrevistó a los profesores de 2º año, a quienes se les informó sobre el objetivo, la temática y la duración del taller; solicitando su colaboración para:

- Convocar a los padres de los alumnos que en ese momento presentaron una situación de bajo rendimiento escolar (con un promedio de 7 o menor y con problemas de comportamiento).

- Se solicitó un informe bimestral de calificaciones y del comportamiento de los niños.

- Que se enviaran citatorios por medio de los alumnos, cuyas madres acudían al taller.

- Se realizó una sesión informativa cuyo objetivo fue, presentar a los asistentes los objetivos del programa, su duración, su temática, los requerimientos del mismo, y las consideraciones en el beneficio que podría tener junto con sus hijos. Una vez concluida la reunión se inscribió a los padres de familia que decidieron participar en el taller, se les dio una cita (fecha y hora) a la que acudieron junto con su hijo (a) para realizar la sesión de preevaluación.

Preevaluación O_1 , tuvo como objetivo registrar conductas de comunicación de las diadas (madres e hijos); previamente se conformó un catálogo conductual² de habilidades de comunicación, en el que se conjugó la

² anexo 2

observación de un banco de videograbaciones en donde se encontraban madres de familia y sus hijos realizando tareas escolares lo que reporta la literatura respecto al tema. Para el registro las diadas ejecutaban tareas semi estructuradas (panear una actividad y tres actividades de diferentes tipos de ensambles y rompecabezas), el cual tuvo una duración de veinte minutos. Se les proporcionó las siguientes instrucciones: "Lean las instrucciones que están anotadas en esa cartulina, una vez realizada la actividad que les piden pueden pasar a la mesa y trabajar con los materiales que se encuentran ahí".

Las instrucciones que se encontraron anotadas eran "Mañana se reunirá toda su familia (abuelos, primos, hermanos, tíos), para festejar el día del papá. A ustedes les toca llevar un guisado. Pónganse de acuerdo en el guisado que van a llevar y como lo van a hacer". En esta misma sesión también se les pidió a los participantes que contestaran una ficha de identificación, así como dos cuestionarios más, categorías de comportamiento y el primer cuestionario de observación (instrumentos elaborados ex profeso, anexo 1).

Posteriormente se realizaron los registros relativos a dichas filmaciones. Dichos registros estuvieron a cargo de dos observadores independientes, quienes recibieron un entrenamiento previo en registro hasta alcanzar criterios de confiabilidad mínimos a .8. Los observadores desconocieron el momento (pre, post) del registro que realizaban, además dicho registro se realizó de manera independiente.

Después de la sesión de observación, se aplicó el programa que se denominó "Taller de comunicación y afecto entre padres e hijos", dicho taller tuvo una duración de 14 sesiones, realizándose una por semana, con una duración de dos horas cada sesión y que se describe a continuación:

Las sesiones del taller se relacionaron con el entrenamiento de habilidades de comunicación (X del diseño), se trabajaron temas como concepto de comunicación, tipos de comunicación, afecto, castigo, intencionalidad en la comunicación, expectativas hacia los hijos.

El modelo que se siguió para la realización de las sesiones fue:

- . saludo a los participantes
 - . análisis y revisión de las tareas*
 - . presentación breve del tema a trabajar
- . desempeño de actividades relacionadas con el tema (empleando técnicas grupales, análisis de videos y/o audio, lecturas, modelamiento y moldeamiento de conductas, discusión guiada).
- . presentación de la tarea, consistió de registros que realizaron los participantes de su comportamiento en la interacción entre ellos y su hijo, de acuerdo con el tópico a tratar en la sesión subsecuente. Este registro se realizó cada día de la semana. Se entregaba al coordinador del grupo inmediatamente después de su análisis, primera actividad de la sesión. Este análisis se realizó contestando a tres preguntas: a) ¿ qué tan fácil o difícil le resultó la tarea? ¿Cómo se sintió al realizarla? y ¿Si pudo observar cambios en su comportamiento al realizar el ejercicio?.
- . al finalizar cada sesión se les pedía a los participantes, a manera de evaluación su sentir a lo largo de la sesión y si habían aprendido o descubierto algo.
- . se efectuó la postevaluación (O₂), teniendo la misma tónica que la preevaluación.
- . posteriormente, se condujeron dos sesiones más a manera de seguimiento, a quince días y un mes de diferencia, de la última sesión de intervención, en donde se trabajaron con los participantes las dudas o dificultades, que habían enfrentado en la aplicación de lo aprendido en casa. En éstas sesiones se les pedía que

* Se anexan ejemplos de tareas y lecturas

contestaran a dos cuestionarios (categorías de comportamiento y segundo cuestionario de observación).

La actividad que dio por concluido el taller fue una sesión con autoridades y profesores del plantel en donde se presentaron los logros del mismo y se hizo entrega de un informe, en donde se describía de manera general el trabajo realizado y los logros obtenidos.

Resultados

Los datos obtenidos en el presente estudio se mostrarán de la siguiente manera: en primer lugar se presentan los diagramas de transición, los cuales presentan las conductas de las madres y sus efectos en los niños. Posteriormente se encontrarán las observaciones obtenidas de las medidas colaterales.

Los registros observacionales de las fases pre y postevaluación se procesaron mediante el paquete estadístico Systat, el cual permitió analizar las transiciones de las conductas madre - hijo, a través de las secuencias de comportamiento de eventos, determinando su significancia mediante el empleo de la prueba binomial y puntuaciones z (Bakeman & Gottman, 1989). El parámetro de valores que se consideró fue $+ 1.96$ en cada secuencia de eventos.

Con relación a los diagramas de estado, se presentan las conductas de la madre y su efecto en la conducta del niño en las sesiones de pre y postevaluación.

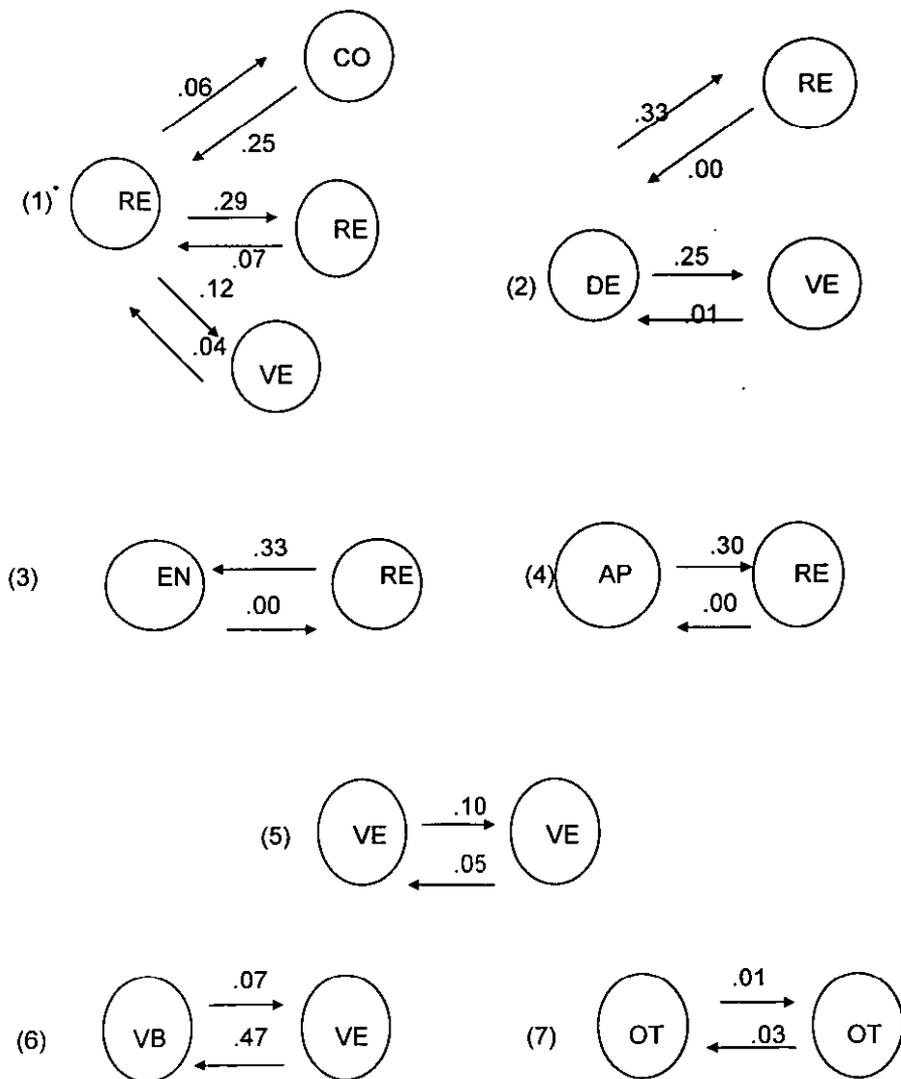
Para la elaboración de los diagramas de probabilidad se llevaron a cabo los siguientes pasos: Los datos se obtuvieron de los registros observacionales, los cuales se capturaron por medio de una base de datos y se analizaron empleando el paquete estadístico SySTAT, de donde se obtuvieron tablas de doble entrada en las cuales se presentaron las frecuencias que se utilizaron para la obtención de las probabilidades esperadas de cada conducta de la madre, para posteriormente obtener las transiciones confiables de cada diada.

Todos los diagramas inician su lectura del lado izquierdo con la conducta de la madre y sus efectos en el niño de lado derecho, ya que el interés se centra en la reestructuración de la conducta de la madre. Al leer los diagramas de derecha a

izquierda se observan las relaciones que guardan la conducta de la madre en función de la del niño.

Los dos primeros grupos de diagramas representan las conductas de interacción madre – hijo en la pre y postevaluación de la muestra total. Los siete diagramas siguientes corresponden a cada una de las diadas, también en pre y postevaluación.

PRETEST MADRES-HIJOS



* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalizaciones; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras; DE = desaprobación.

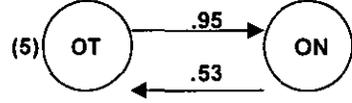
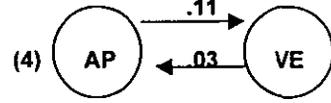
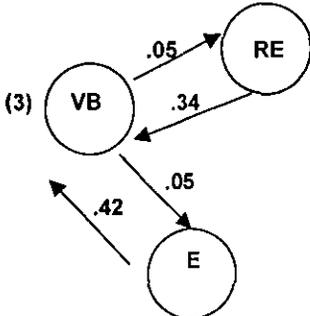
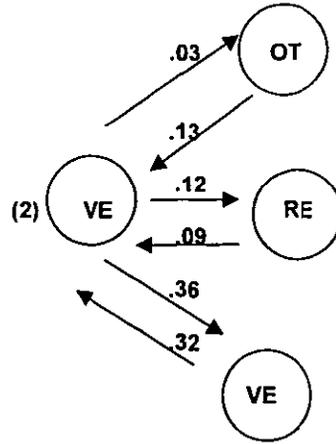
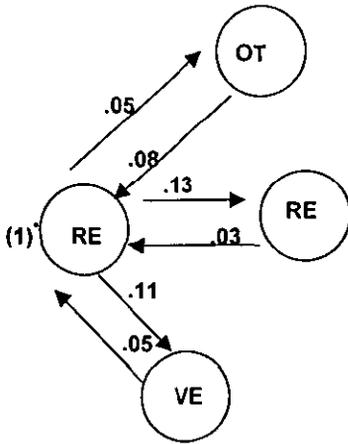
Así tenemos que, las secuencias reír - reír, reír - ver, desaprobar - ver, ver - ver, verbalizar - ver, tienen una mayor probabilidad de ocurrencia. Quiere decir que la probabilidad de que la madre ría cuando el hijo ríe es de .29 y de que el niño ría cuando la madre ríe es de .07; que la madre ría mientras el niño la vea es de .12 y que éste vea a la madre cuando ella también lo esté viendo es de .04. Que la madre desaprobe mientras el niño la ve es de .25, y que el niño la vea mientras ella emite una conducta desaprobatoria es de .05. Que la madre vea a su hijo y que éste la vea también tiene una probabilidad de .10 y que éste la vea cuando ella lo ve es de .05. Cuando la madre verbalice y que el niño la vea tiene una probabilidad de .7, mientras que cuando el niño ve a la madre que ella verbalice tiene una probabilidad de .47

Cabe mencionar que se presentan tres interacciones, parte del diagrama 2, diagrama 3 y 4, que tienen una reacción mínima en el niño y que son importantes para establecer patrones efectivos de comunicación, lo que quiere decir que mientras la madre emite conductas de desaprobación, aprobación o enojo, el niño emite esporádicamente conductas de reír.

El diagrama 7 muestra que cuando las madres realizan actividades diferentes a la tarea, los hijos también realizan otras actividades con una probabilidad de .01 y con una probabilidad de .03 cuando los hijos realizan otras tareas las madres realicen otras.

La postevaluación de las relaciones madre - hijo de la muestra total se presenta en los cinco diagramas siguientes.

POSTEST



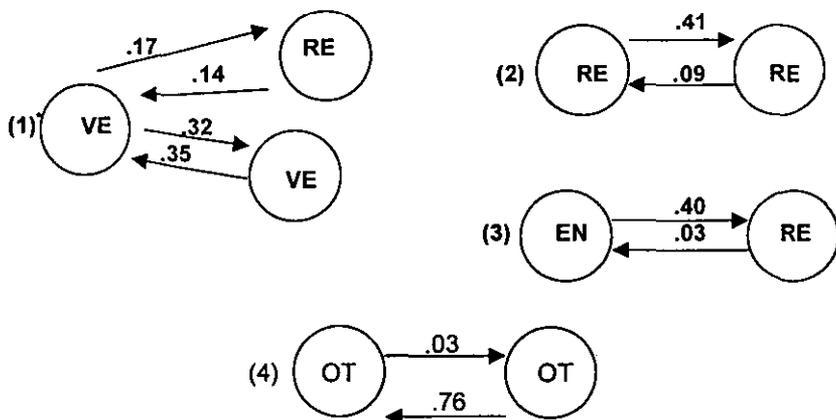
Con relación al pretest, son seis diferentes relaciones, reír - otras; ver - otras; ver - reír; verbalizar - reír; aprobar - ver; otras - en la tarea. Cuando las madres ríen el que el niño haga otras actividades tiene una probabilidad de .05, y mientras el niño está haciendo otras actividades, la madre ría tiene una probabilidad de .08. Cuando la madre ve al niño, el que éste realice otras actividades la probabilidad es de .03. El niño realizando otras actividades seguidas de la madre viéndole presenta una probabilidad de .13. También la madre verbaliza seguida del niño riendo tiene una probabilidad de .05, y la relación opuesta ocurre con .34 de probabilidad. La aprobación de la madre cuando el niño la ve tiene una probabilidad de .11, mientras que el niño vea a su madre cuando ésta apruebe tiene una probabilidad de .03. Que la madre realice otras actividades mientras el niño haga la tarea indicada se presenta con una probabilidad de, 95. Finalmente, la madre realizando otras actividades ocurre subsecuentemente a que el niño lleve a cabo la tarea solicitada con una probabilidad de .53.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalizaciones; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras.

A continuación se presentan los diagramas de las conductas en la interacción madre - hijo, para cada una de las seis diadas en el pretest y postest.

Diada 1

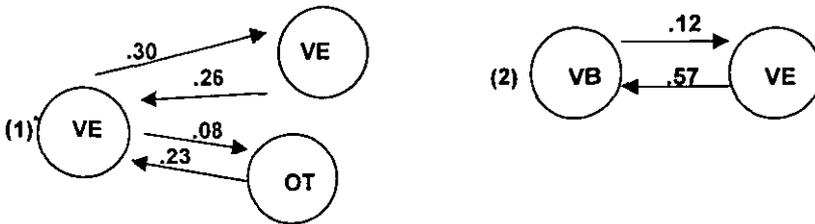
Pretest



El primer diagrama del pretest muestra la conducta de ver de la madre al niño con una probabilidad de .17 cuando el niño ríe, y la conducta de reír del niño cuando ella lo ve con una probabilidad de .14. Mientras que la conducta de ver de la madre mientras el niño la ve es de .32, y cuando el niño ve a la madre mientras la madre lo está viendo es de .35. Por otro lado, la conducta de reír de la madre hacia el niño se presenta con una probabilidad de .41 y cuando el niño ríe y la madre ríe ante la sonrisa del niño con una probabilidad de .09. El diagrama tres muestra la interacción en donde la madre esta en la tarea mientras el niño ríe con una probabilidad de .40, en cambio el niño ríe mientras la mamá esta en la tarea presenta una probabilidad de .03. La última interacción del pretest muestra la conducta de hacer otras actividades con una probabilidad de .03 cuando la dirección es de la madre hacia el hijo, mientras que en el sentido opuesto la probabilidad es de .76.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalizaciones; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras.

Posttest



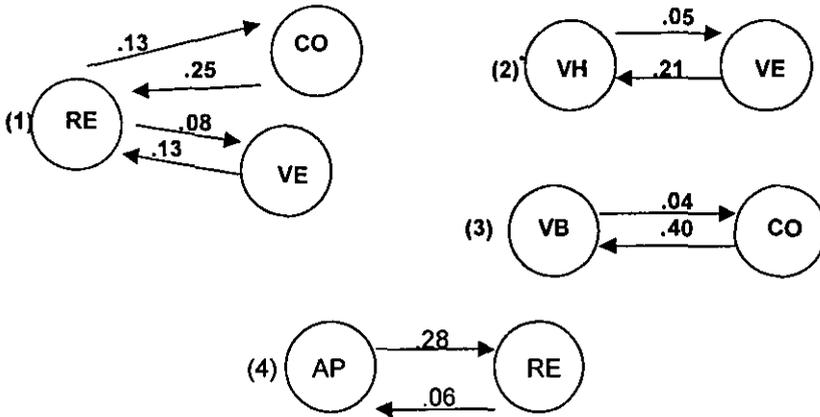
La probabilidad de que el niño vea a la madre cuando ésta le esté viendo es de .30, la secuencia inversa presenta una probabilidad de .26 Ver de parte de la madre hacia otras actividades del niño tiene una probabilidad de .08, mientras que realizar otras actividades del niño mientras la madre ve muestra una probabilidad de .23. Se presentan dos interacciones diferentes que en el pretest verbalizar de la madre y ver del niño con una probabilidad de .12, en el sentido inverso ver del niño y verbalizar de la madre tiene una probabilidad de .57 y ver de la madre mientras el niño esta en la tarea tiene una probabilidad de .57, en sentido inverso en la tarea del niño ver de la madre tiene una probabilidad de .03.

En las interacciones de esta diada podemos observar los ajustes en los patrones de conducta en las interacciones, manteniendo interacciones como Ver - Ver, surgiendo otras como Verbalizar - Ver (diagrama 1 y 2 del posttest), podría decirse que la diada reorienta hacia como patrones de conducta que favorecen la comunicación

*CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalizaciones; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras.

Diada 2

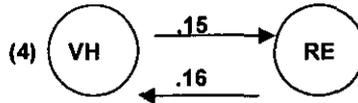
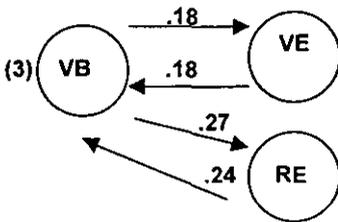
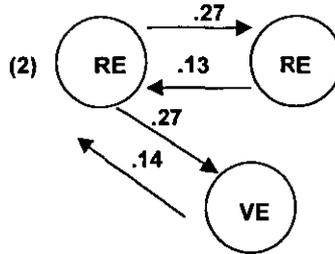
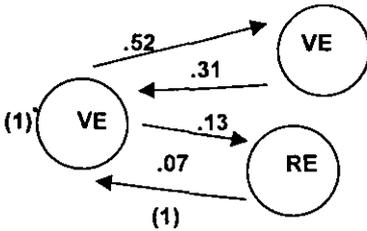
Pretest



El diagrama de la fig. 1 del pretest muestra la interacción entre la sonrisa de la madre y el contacto físico del niño con una probabilidad de .13 y cuando el niño mantiene conducta de contacto físico mientras la madre sonríe tiene una probabilidad de .25. La conducta de reír de la madre ver a los ojos del niño tiene una probabilidad de .08 mientras que ver a los ojos del niño - reír de la madre tiene una probabilidad de .13. Ver lo que hace de la madre - ver a los ojos del niño presenta una probabilidad de .05, mientras que ver a los ojos del niño - ver lo que hace de la madre tiene una probabilidad de .21. La secuencia del diagrama 3 muestra la interacción verbalizar - contacto físico con una probabilidad de .04, mientras que contacto físico del niño mientras la madre verbaliza tiene una probabilidad de .40. La interacción aprobación - reír (diagrama. 4) presenta una probabilidad de .28, mientras que reír del niño - aprobación de la madre tiene una probabilidad de .08

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalización; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras.

Postest



Los diagramas del postest en la diada dos indican un reacomodo en el patrón de conductas, la primer interacción que se tiene es ver a los ojos - ver a los ojos con una probabilidad de .52, cuando la lectura se hace del niño hacia la madre la probabilidad que se tiene es de .31. La siguiente interacción que observamos es ver a los ojos - reír con una probabilidad de .13, en sentido inverso reír del niño - ver a los ojos de la madre la probabilidad es de .07. Otra interacción es reír - reír (diagrama. 2) con una probabilidad de .27 pero cuando el niño ríe mientras la madre ríe tiene una probabilidad de .13. Mientras que .27 es la probabilidad de la interacción reír de la madre - ver a los ojos del niño y en sentido inverso ver a los ojos del niño hacia la madre que ríe presenta una probabilidad de .14.

El diagrama 3 muestra la interacción verbalizar de la madre - ver a los ojos del niño con una probabilidad de .18 que es la misma para los dos sentidos. Verbalizar - reír tiene una probabilidad de .27, mientras que reír del niño - verbalizar de la madre presenta una probabilidad de .24. Ver lo que hace de la madre - reír del niño tiene una probabilidad de .15, mientras que .16 es la probabilidad de la interacción reír del niño - ver lo que hace de la madre.

La observación en relación a la actuación de esta diada es que las interacciones del postest se relacionan con patrones de conducta que favorecen la comunicación.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalización; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras.

Diada 3

Pretest



El pretest de esta diada muestra dos interacciones como las más relevantes, ver a los ojos - reír con una probabilidad de .27, mientras que reír del niño - ver a los ojos de la madre tiene una probabilidad de .10. Verbalizar de la madre - ver a los ojos del niño (diagrama. 2) presenta una probabilidad de .01, en la dirección en que el niño ve a los ojos cuando la madre verbaliza tiene una probabilidad de .42.

Postest



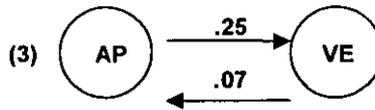
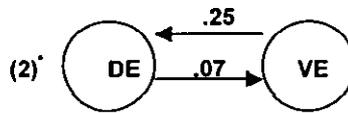
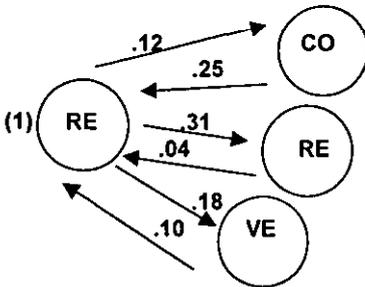
En el postest las interacciones son nuevas, así ver a los ojos de parte de la madre ver a los ojos del niño tiene una probabilidad de .50 y cuando la interacción va del niño a la madre la probabilidad es de .35. Reír cuando el niño ve a los ojos de la madre tiene una probabilidad de .23, pero cuando el niño ve a los ojos de la madre y ésta ríe tiene una probabilidad de .04 (diagrama. 2)

En este caso se puede observar la reestructuración de patrones conductuales, los cuales promueven la comunicación.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalizaciones; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras.

Diada 4

Pretest



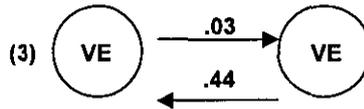
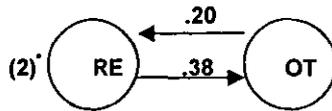
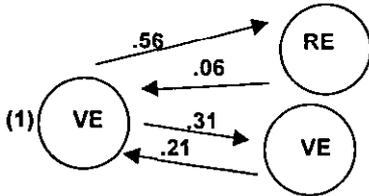
El diagrama uno del pretest muestra una interacción en donde la madre ríe en relación a otras conductas del niño, ríe - contacto físico del niño tiene una probabilidad de .12 y contacto físico del niño ríe de la madre tiene una probabilidad de .25; ríe de la madre y ríe del niño muestra una probabilidad de .31 y en el sentido opuesto, ríe del niño - ríe de la madre su probabilidad es de .04; ríe de la madre - ver ojos del niño se muestra con una probabilidad de .18 y cuando el niño ve a los ojos de la madre cuando ésta ríe tiene una probabilidad de .10.

El diagrama dos presenta la interacción desaprobación de la madre - ver a los ojos del niño con una probabilidad de .25, cuando la lectura es del niño hacia la madre es de .07.

El tercero de los diagramas presenta la interacción aprobar - ver a los ojos con una probabilidad de .25, mientras que ver a los ojos del niño cuando la madre aprueba tiene una probabilidad de .07.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalización; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras; DE = desaprobación.

Postest



El postes de esta misma diada presenta la reestructuración del patrón de interacción de la siguiente manera: ver a los ojos - reír del niño (diagrama. 1) con una probabilidad de .56, mientras que reír del niño - ver a los ojos con una probabilidad de .06; ver a los ojos al niño - ver a los ojos de la madre tiene una probabilidad de .31 y en sentido inverso la probabilidad es de .21.

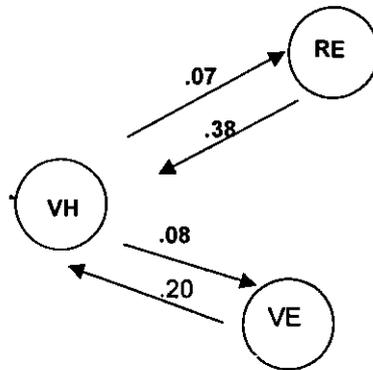
Ríe de la madre - otras conductas del niño presenta una probabilidad de .20; mientras que estar en otras actividades del niño - reír de la madre tiene una probabilidad de .38. La figura tres presenta la interacción ver a los ojos de parte de la madre - ver a los ojos del niño con una probabilidad de .03 y cuando la lectura se hace del niño a la madre la probabilidad es de .44.

Lo que se puede observar en estos diagramas es que la conducta visual (ver a los ojos) como elemento favorecedor de la mejor comunicación.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalización; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras.

Diada 5

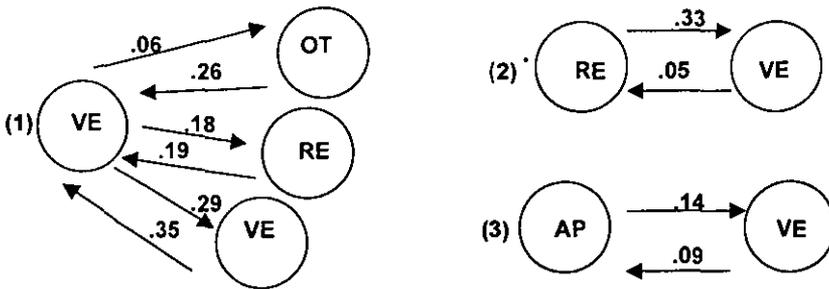
Pretest



El pretest de esta diada presenta sólo un árbol de probabilidad el cual contiene dos interacciones, la primera relaciona ver lo que hace el hijo - reír del hijo con una probabilidad de .07, cuando la lectura se hace del hijo a la madre reír - ver lo que hace la probabilidad es de .38. La otra interacción relaciona la conducta de la madre ver lo que hace el hijo - ver lo que hace la madre tiene una probabilidad de .20.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalización; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras.

Posttest



El posttest de la diada cinco presenta, como se ha observado en otras diadas, la reestructuración de patrones conductuales representados en los tres árboles de probabilidad. El primero muestra tres interacciones ver de la madre - otras conductas del niño con una probabilidad de .06 y otras conductas cuando la madre ve a los ojos del niño tiene una probabilidad de .26. La siguiente interacción ver a los ojos cuando el niño ríe tiene una probabilidad de .18 y si la lectura es del niño hacia la madre reír - ver a los ojos la probabilidad es de .19. La tercera de las interacciones en el mismo diagrama de árbol es ver a los ojos - ver a los ojos con una probabilidad de .29, mientras que ver a los ojos del niño hacia la madre presenta una probabilidad de .35.

La diada 2 muestra la interacción reír de la madre cuando el niño la ve a los ojos con una probabilidad de .33 y cuando la lectura se hace del niño hacia la madre la probabilidad que presenta es de .05.

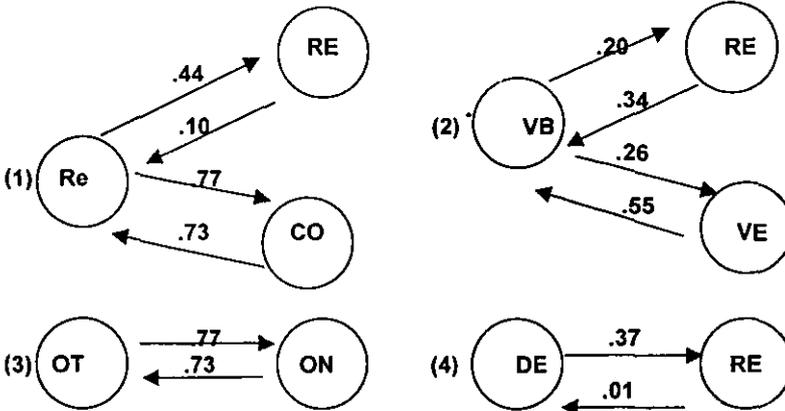
En la figura tres la interacción aprobación de la madre - ver a los ojos del niño tiene una probabilidad de .14, mientras que ver a los ojos de parte del niño - aprobación de la madre tiene una probabilidad de .09.

La particularidad del presente diagrama es que además de observarse interacciones que favorecen la comunicación, se manifiesta la conducta de aprobación de parte de la madre cuando el niño la ve a los ojos, es importante ya que favorecer los patrones de comunicación.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalización; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hacer; EN = en la tarea; OT = otras.

Diada 6

Pretest



El pretest de la presente diada está constituido por cuatro árboles de probabilidad el primero (diagrama. 1) presenta dos interacciones ver a los ojos de la madre hacia el hijo que ríe con una probabilidad de .44 y reír del hijo hacia la madre que lo ve tiene una probabilidad de .10.; la interacción reír de la madre - contacto físico del niño presenta una probabilidad de .77, de otra manera contacto físico del niño mientras la madre ríe presenta una probabilidad de .73.

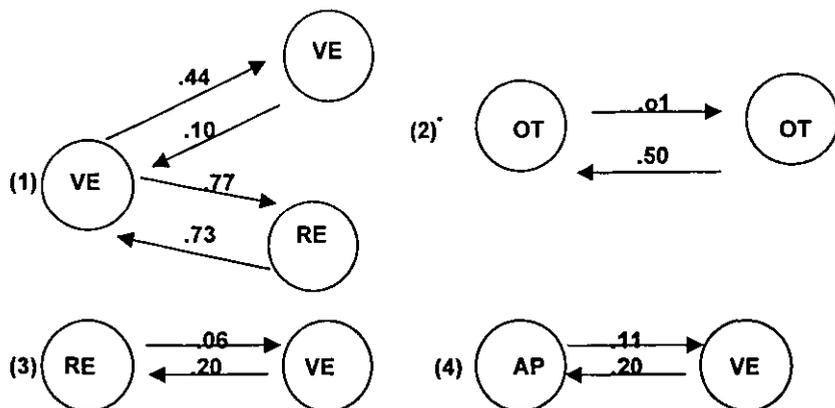
El segundo de los árboles de probabilidad también presenta dos interacciones en donde se conjugan la conducta de verbalizar de la madre con reír y ver a los ojos del niño. La primera, verbalizar de la madre - reír del hijo tiene una probabilidad de .20, mientras que reír del niño - verbalizar de la madre presenta una probabilidad de .34. La segunda interacción presenta verbalizar de la madre cuando el niño la ve a los ojos con una probabilidad de .26 y cuando el niño ve a los ojos a la madre que verbaliza la probabilidad es de .55.

El tercer árbol presenta la interacción otras conductas de la madre y en la tarea del niño con una probabilidad de .77 y cuando se hace la lectura del niño hacia la madre la probabilidad es de .73.

El último de los diagramas de probabilidad de esta diada en el pretest (diagrama.4), presenta la interacción desaprobar de la madre - reír del niño con una probabilidad de .37, mientras que reír del niño - desaprobación de la madre se presenta con una probabilidad de .01.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalización; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que aheç; EN = en la tarea; OT = otras; DE = desaprobar.

Posttest



El posttest de la diada 6 muestra también 4 árboles de probabilidad el primero (diagrama. 1) presenta dos interacciones con una probabilidad de .07, mientras que en la lectura del hijo hacia la madre la probabilidad es de .20; la otra interacción es entre las conductas de la madre al ver a los ojos de su hijo cuando este ríe con una probabilidad de .18, cuando que reír del niño mientras la madre lo ve a los ojos tiene una probabilidad de .07.

En el diagrama 2, se observa la interacción entre las conductas otras conductas de la madre y otras conductas del hijo con una probabilidad de .01 y cuando la lectura es del niño hacia la madre la probabilidad es de .50.

El diagrama de la figura 3 presenta la interacción Reír ver a los ojos con una probabilidad de .6, y cuando el niño ve a los ojos de la madre mientras esta ríe tiene una probabilidad de .20.

El último de los diagramas de probabilidad (4) presenta la interacción aprobar de la madre - ver a los ojos con una probabilidad de .11 y cuando el niño ve a los ojos de la madre mientras esta aprueba tiene una probabilidad de .20.

Nuevamente se puede observar que el patrón de conductas se reestructura y las interacciones que se observan como significativas son aquellas que favorecen la comunicación.

En resumen, se puede decir que los patrones de comportamiento relacionados con habilidades de comunicación, para esta muestra, se reestructuran a favor de la comunicación en la interacción madre-hijo.

* CO = contacto; RE = reír, sonreír; AP = aprobación; VB = verbalización; VE = ver a los ojos; VH = ver lo que hace; EN = en la tarea; OT = otras

Medidas Colaterales

Para tener una mayor apreciación de las sesiones videograbadas se elaboró un registro anecdótico el cual permitió ahondar y complementar la información obtenida por el registro computarizado. Así se encontró, en el primer momento de la observación, que cinco de las seis participantes se sentaban a un lado de sus hijos, mientras que en el segundo momento de la observación las seis diadas se sientan frente al material. En el pretest son cinco participantes que se dirigen al niño con frases y preguntas y en uno de los seis casos la madre habla sin ver al niño, mientras que en el posttest cuatro de los seis casos establecen contacto visual mientras que dos mantienen la conducta de dirigirse al niño sólo con preguntas o frases. En general se observa que las conductas menos frecuentes, 3 o menos veces, a lo largo de la sesión de pretest son ver a los ojos de los hijos, sonreír, sólo dos de las participantes emplean palabras afectuosas, una de las participantes muestra comportamiento de abrazar y besar a su hijo.

Las conductas que se manifiestan en la postevaluación son promover la participación de los hijos en las diferentes actividades, empleando palabras como ¡ándale!, ¡¿Ya ves?!, ¡así!; incluso preguntan a sus hijos sobre lo que desean hacer, acompañándolo y cooperando a su realización, además emplean frases de aprobación y aliento como mi amor, papi, ¿estas bien?; en esta ocasión a diferencia del pretest las madres ven lo que hacen sus hijos, sonríen a lo largo del trabajo y ven a sus hijos a los ojos con mayor frecuencia.

Se realizó una observación en cuanto a los participantes habían sufrido o no algún cambio particular, siempre con base a las videograbaciones, y se encontró que en el transcurso del taller el arreglo de las participantes se ve favorecido en cuatro de ellas, mejorando la limpieza ya que llegan recién bañadas, la coordinación en las prendas de vestir, el arreglo de su cabello se hace presente

en cortes, tintes, permanentes y peinados, también emplean accesorios, en dos de ellas se mantiene su arreglo desde un principio, que fue el que las demás participantes manifestaron.

En cuanto a su estado de ánimo se observa un cierto grado de tensión inicial que poco a poco se traduce en una mayor tranquilidad, lo que se manifiesta en una mejor disposición e iniciativa para el trabajo; este estado de relajación les permitió la reflexión sobre lo que se estaba trabajando y extrapolar la información a sus propias experiencias, enfocándose a las ventajas y desventajas. Así su participación se incrementó poco a poco para la realización de las diferentes actividades, por lo que el trabajo se vió enriquecido, ya que compartieron experiencias "personales" , tanto las referentes a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en el taller, así como de sus sentimientos de enojo y tristeza, esto último permite visualizar el clima de confianza logrado. Lo expuesto en este registro anecdótico queda corroborado con la información que el registro computarizado proporcionó.

Además de la información que se precisó de la muestra, gracias a la ficha de identificación se encontró que, cuatro de las madres refieren que el bajo rendimiento de sus hijos se debe a que son distraídos, olvidadizos y una dice no saber el motivo.

Ante el bajo rendimiento de sus hijos las madres refieren reaccionar con enojo (2), regañar (1), dos hablan con el maestro y una refiere no hacer nada; en cambio cuando las calificaciones son aprobatorias les premian de alguna manera.

El sentimiento que manifiestan las madres ante el bajo rendimiento escolar de sus hijos es de enfado (1), mal (2), desesperación (1), bien (1) y una no da respuesta.

En general las madres consideran que sus hijos son inquietos (4), una considera que su hijo es tímido y otra más que es alegre. Cinco de ellas refieren

que sus hijos reciben ayuda para realizar sus tareas escolares, sólo uno de los chicos no recibe dicha ayuda.

Informe de los profesores, la participación de los profesores en este trabajo fue proporcionar las calificaciones promedio de la evaluación bimestral que los alumnos de la muestra obtuvieron en los exámenes de los diferentes periodos. Además proporcionar una "opinión" relacionada al comportamiento que los alumnos manifestaron en los diferentes bimestres; esta opinión se circunscribe a los cuatro tipos de comportamiento anteriormente definidos (ver anexo). El objetivo de solicitar esta información fue el de probar un instrumento que permitiera discriminar cambios en el comportamiento de los niños.

Así el registro de calificaciones y el cuestionario de categorías se aplicaron en tres momentos, un mes antes de iniciar el taller con los padres; la segunda aplicación después de la 2ª evaluación parcial del segundo bimestre escolar y la tercera aplicación se relaciona con la evaluación final de dicho semestre escolar.

En relación con las calificaciones se observó que dos de los sujetos presentan un incremento de uno y dos puntos en la última evaluación y sólo uno de los sujetos reprueba el año escolar los demás estudiantes mantienen su promedio.

En la primera observación los profesores informaron que los alumnos que participan en la muestra presentan dificultades en las áreas de matemáticas y español. Para la última observación dos de los niños que mejoraron su calificación fueron señalados con dificultades en español solamente y los otros no presentaron ningún cambio.

En relación con el comportamiento que manifestaron los alumnos de acuerdo a las características sugeridas en la primera observación, tres de ellos fueron reportados como inquietos, dos como agresivos y uno como tímido. En la segunda observación cuatro de ellos fueron reportados como inquietos, el tímido sigue siendo considerado como tímido y un agresivo de los dos reportado antes.

Cabe señalar que al realizar la última observación uno de los profesores manifestó que los alumnos cuyos padres acudían al taller observaron una mejoría en su comportamiento el cual fue de mayor atención y cooperación en la clase, menos temerosos, mejoró también su arreglo personal y el cumplimiento de sus tareas; estos son los alumnos cuyas calificaciones mejoraron. Otro de los profesores manifestó que los alumnos no habían presentado cambios favorables y sí por el contrario fue pesimista respecto a su rendimiento académico, son los alumnos que fueron reportados como inquietos.

Es importante señalar que la participación de algunos de los profesores fue pobre, ya que los informes solicitados eran entregados con varios días de retraso, además de que su trato para los entrevistadores era poco cordial. Su desinterés también estaba relacionado con que el taller no se realizaría en el turno en el que estaban trabajando, además no se revisarían los contenidos programáticos. Estos eran los mismos profesores que referían a sus alumnos como inquietos y con pocas posibilidades de continuar.

A diferencia de otros, una de las profesoras manifestó interés por el trabajo que se estaba realizando, cuando se le entrevistaba para obtener información de sus alumnos preguntaba sobre los temas que se estaban trabajando, a "sus mamás" les preguntaba sobre su asistencia que corroboraba con el entrevistador y al final del trabajo reportó los cambios favorables que se manifestaron en "sus mamás" y "sus alumnos", motivaba a las madres para que acudieran al taller como ellas mismas lo manifestaron.

Por otro lado las **tareas** fueron registros diarios elaborados ex profeso para cada sesión, que realizaban las madres día a día en interacción con su hijo. Esta estaba diseñada de acuerdo al tópico que se trataría a la siguiente sesión, con el análisis de dicha tarea se iniciaba la sesión. En este análisis los participantes manifestaban su sentir al realizarla, las dificultades con las que se habían encontrado y los descubrimientos que habían logrado.

En la realización de las tareas los padres se mostraron participativos ya que de las nueve tareas realizadas sólo una mamá en una ocasión no la entregó. Los participantes que la dificultad se manifestó en las dos primeras "ya que tenían que acordarse de hacerla en la noche" por que de otra manera la olvidaban hasta el siguiente día. De ahí en fuera no encontraron mayor dificultad ya que se trataba de marcar con una cruz o notar una palabra.

Las madres referían, en las primeras tres tareas, tener una sensación de "ansiedad" o "preocupación" ya que se percataban que varios de los comportamientos, principalmente los que implicaban contacto positivo como acariciar, besar o emplear palabras de aliento, entre otras, tenían un bajo registro de ocurrencia, a diferencia de aquellas que implicaban contacto negativo como gritar, regañar, golpear, entre otras.

En un segundo momento que abarcaban las siguientes tres tareas, las madres referían lo fácil de su realización por su sencillez, más, la dificultad que encontraban era como "un impedimento" para regañar, golpear o decir groserías a sus hijos, ya que se "acordaban de lo que se había dicho en la sesión".

En relación con las últimas tres tareas los participantes observaron que algunas conductas como acariciar, besar o sonreír se estaban registrando; en esta etapa referían sentirse asombrados y agusto de sus propias reacciones y la de sus hijos ya que veían como sus hijos también se acercaban a ellos. Referían que lo que practicaban tenían resultados favorables en sus hijos y en la relación entre ellos. Algunos de los participantes referían aplicar los mismos principios con otros miembros de su familia, como esposo e hijos, en algunos casos solicitaron la colaboración de sus esposos y les "decían de que se trataba".

La evaluación del taller se realizó por medio de un cuestionario que contestaron los participantes cuyo objetivo fue saber la opinión de los mismos con relación a el taller. Dicho cuestionario constó de 15 preguntas, diez de las cuales

se calificaban por medio de una escala liker, siendo tres las alternativas de respuesta, por ejemplo todas, algunas, ninguna; las cinco restante se contestaban con respuestas abiertas.

Lo que se encontró fue que el total de los participantes consideraron que algunas de las habilidades que se enseñaron fueron complicadas, que dichas habilidades siempre fueron útiles en relación con sus hijos, también consideraron como suficiente el tiempo de duración de las mismas.

El 66.6% de los participantes consideraron que tales habilidades las pudieron practicar con sus familias, en la misma proporción considera que las explicaciones fueron claras y sencillas; también consideran que las conductas que se trataron representaban lo que ocurren en el hogar y que las simulaciones utilizadas ayudaron a la comprensión de las habilidades, también opinan que la retroalimentación recibida al final de las sesiones fue clara y sencilla.

De las tres áreas de habilidades que se trabajaron en el taller la totalidad de los participantes consideran que el contacto físico fue el de mayor importancia; en un 66.6% consideran en un segundo lugar la intensidad en la comunicación (el tono de voz) y en último lugar el contacto verbal, adjetivos calificativos al dirigirse a sus hijos. Consideran como difícil la puesta en práctica de lo aprendido en cada sesión, pero que hablar con sus hijos fue de las habilidades que resultó más fácil. Los temas que les hubiera gustado tratar, además de los revisados, son sexualidad, relación de pareja y la falta de atención en el hijo.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo la reestructuración de patrones de comportamiento relacionados con habilidades de comunicación entre padres de familia y sus hijos, constituyendo una muestra de 6 díadas madre-hijo. Para lograr dicho objetivo se elaboró un modelo de intervención formado por un procedimiento de evaluación (pre y postevaluación), un programa de intervención Taller dirigido a padres de familia) y dos sesiones de seguimiento.

El procedimiento de evaluación se conformó por un Catálogo de Categorías Conductual elaborado de manera *expofesa* para el presente estudio. En dicho catálogo se consideran conductas de contacto físico, verbal y visual que, con base a la literatura revisada, tienen relación con habilidades de comunicación, y más adelante fueron parte de la temática de intervención. Se recurrió a una sesión de 20' de juego semiestructurado como instrumento de evaluación, lo que propició un espacio de cierta libertad en la expresión de habilidades de comunicación madre-hijo. Se empleó la técnica de observación directa se registraron de manera continua y computarizada las conductas del catálogo que se presentaron en la sesión de juego semiestructurado; el análisis de transición empleado para tal registro permitió observar las interacciones madre-hijo por medio de los diagramas de estado. Cabe mencionar que la combinación registro observacional computarizado, requirió de un cierto grado de capacitación de los observadores, debido a los niveles de confiabilidad requeridos para lograr la validez de del registro.

El análisis de los diagramas de estado permitió identificar las interacciones madre-hijo con mayor probabilidad de ocurrencia y al mismo tiempo observar la reestructuración de patrones de interacción. Así se tiene que al comparar el pretest con el postest de las seis díadas se observa que las interacciones que se mantienen son: la madre ríe cuando el hijo ríe, la misma conducta de la madre se relacionó con la de ver a los ojos del niño. La madre ve a los ojos del niño y él

también la ve a los ojos; mientras que la madre verbaliza cuando el hijo la ve a los ojos. Se manifiesta una nueva interacción la madre aprueba mientras el hijo la ve a los ojos y desaparece la interacción desaprobar de la madre mientras que el hijo la ve a los ojos. Las observaciones antes expuestas dan cuenta de la sensibilidad del instrumento y la potencia del registro.

En cuanto a los programas de intervención dirigidos a padres de familia son estrategias que, junto con una serie de técnicas, se encaminan a desarrollar habilidades que apoyan o favorecen algunas de las áreas importantes de la interacción padre-hijo (Tavormina, 1980). Tal es el caso de la intervención elaborada para el presente estudio, donde las estrategias empleadas fueron la comunicación como tema principal, el tiempo que duró la intervención y el trabajo en grupo.

La temática que se trabajó con las madres como parte de la estrategia empleada se relacionan con estilos de crianza, concepto de comunicación, expectativas hacia los hijos, castigo, reforzamiento y afecto. El desglosar de esta forma el tema de comunicación permitió conocer y aclarar aquellas inquietudes que las madres tenían al respecto, además de promover una actitud favorable de las participantes hacia el trabajo que se realizó; dicha información como lo señalan Tiedemann y Johnston (1992) volviéndose un estímulo para que cada participante refleje y refiera su propia situación. En esta parte de la estrategia se conjugan, Tanto la comunicación verbal (palabras de aliento, aprobación, calificativos positivos, entre otros), y no verbales (abrazos, caricias, besos, reír, visualizaciones, entre otras); dos aspectos importantes para la Teoría de la Comunicación Humana (Watzlawick, Beaven & Jackson, 1983), los cuales deben tratarse de manera integrada e indivisible, ya que en toda situación de interacción todo componente tiene un valor comunicativo, incluyendo el silencio, por lo que todo lo que hacemos, y no solo el hablar, es comunicación.

Por otro lado la comunicación, además de transmitir información, define conductas, de igual manera la relación de los integrantes de la familia, lo que pone al alcance de todos sus reglas, hecho que promueve su funcionamiento, equilibrio y desarrollo; así se puede considerar a la comunicación, como el puente en la relación que establece el sujeto con su entorno, y es el análisis de transición, graficado en los diagramas de estado, lo que da cuenta de dicho componente en el presente estudio.

Otro elemento de la estrategia lo constituyó el tiempo que se invirtió en la realización del programa de intervención, requisito que la literatura señala como indispensable para promover cambios en el comportamiento. El presente trabajo tuvo una duración de 30 horas, mayor a la invertida en diferentes programas, lo que abre la posibilidad a considerar que, la reestructuración de los patrones de comportamiento se vieron impactados por el programa de intervención (Ronald, 1983; Consejo Nacional Contra las Adicciones, 1989; Moon, 1992).

El trabajo grupal como otro elemento de la estrategia, debido a la homogeneidad de la población, permitió a los participantes compartir sus experiencias lo que posibilitó ver reflejada su propia situación, enriqueciendo el trabajo, además promovió que los propios participantes generaran estrategias de solución a sus propias situaciones, así como practicar las habilidades de comunicación puestas en juego. Hecho que permite confirmar algunas de las ventajas del trabajo grupal y lo señalado por diferentes autores. (Tavormina, 1988; Abdin & Carter, 1982; Ruter & Conger, 1995)

La estrategia también se constituyó por la realización de tareas en casa; preguntas como ¿qué descubrieron?, ¿cómo les fue? Y ¿cómo se sintieron?, daban inicio con la sesión, dichas acciones que permitieron a cada participante observar y reflexionar su desarrollo en las habilidades trabajadas. En sí las tareas permitieron a los participantes, atender al tipo de contacto que establecían con sus hijos, además de darse cuenta de aquellas conductas que no habían practicado

para hacerlas "aunque fuera una sola vez"; hecho que favoreció su participación en las sesiones a través de sus preguntas y/o ejemplos, y en particular el trabajo de moldeamiento que se reforzaría más adelante (Cunningham, Davis, Bremmer, Dunn & Zasa, 1993).

Por otro lado tenemos las técnicas empleadas en la promoción de habilidades de comunicación, componentes de la estrategia cognitivo conductual en la presente investigación retroalimentaron a las participantes sobre su actuación. Así tenemos que el moldeamiento y modelamiento permitieron precisar el elemento conductual (tono de voz, adjetivos calificativos, etc.) a modificar.

De igual manera se pudo apreciar que el juego de roles permitió a las participantes expresar sus pensamientos y sentimientos, así como aclarar y definir sus inquietudes y problemas personales relacionados con la situación escolar de sus hijos, elemento señalado por varios autores como Gonzáles Hernández (2000).

El análisis de los videos, como otra de las técnicas empleadas, Arrullo Materno, Castigue a su hijo e Idiota o Genio, presenta la importancia de la comunicación y su manifestación a través del contacto físico y la demostración positiva del afecto, así como el abandono y su repercusión en el desarrollo físico y emocional del niño. También consideran el estado emocional de los padres como principal causa de castigo, la falta de muestras de afecto entre los padres, la importancia de discriminar entre la acción que se castiga y el hijo como el que realiza dicha acción. Además señalan la importancia de la retroalimentación positiva por medio de actitudes afectivas positivas en contraparte a la burla y/o la indiferencia y su impacto en el estado emocional y logro académico de los hijos. La técnica promovió la información de las temáticas de interés, además de aclarar dudas e inquietudes de los participantes, así como ver reflejada su propia situación, elemento que favoreció la colaboración de los participantes al trabajo grupal.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Otra técnica que favoreció la reflexión y la autocrítica de los participantes, lo constituyó el análisis de algunas escenas de las participantes con sus hijos, grabadas en la preevaluación, ya que ofreció retroalimentación de su actuación antes de la intervención, la cual pudo ser comparada con su actuación actual, algunos autores como Parra (1994) han empleado esta técnica también con resultados favorables. Además les permitió escuchar comentarios de los otros participantes relacionados con cada una de ellas.

Lo antes expuesto permite considerar la posibilidad de que el conjunto de técnicas empleadas al promover sistemáticamente el análisis y la reflexión de la actuación de los participantes relacionada con las habilidades de comunicación propuestas y ejercitadas, formen parte de lo que constituyó el impacto de la intervención, ya que les permitió centrar su comportamiento de atención en sus situaciones particulares, así como aplicar y adaptar las estrategias aprendidas, lo que permitió observar cambios en la reestructuración de los patrones conductuales y de su arreglo personal.

Un elemento a considerar de manera particular fue el tipo de población constituida por los hijos de las participantes, estudiantes de 2° año de primaria, que presentaban una situación de bajo rendimiento escolar, promedio menor a 7 o reprobados, y/o con problemas de comportamiento; ambas características ubican al niño en una posición de riesgo debido al trato de rechazo al que es sometido cuando padres, profesores y compañeros se dirigen a ellos con adjetivos calificativos negativos tales como "flojos", "reprobado", "burro", "latoso" o emplean expresiones como "¡es un problema! (Ortega Ruíz, 1994). Cabe la posibilidad de señalar que cuando la comunicación familiar es deficiente, el riesgo estriba en la probable confusión de roles y reglas que generan patrones de interacción defectuosos como serían la conducta sintomática; en este caso el mal comportamiento escolar del niño (Arnold & O'Leary, 1995), así como el bajo rendimiento escolar (Lamborn, Mouts, Stumberg & Dornbusch, 1991; Hernández-Guzmán & Caso-Niebla, 1996).

La intervención que propone el presente estudio, al enfatizar la importancia de habilidades eficientes en la comunicación, pone en juego algunas características a fines con el contacto familiar como son, la cercanía en la relación madre-hijo; la claridad de pensamientos y sentimientos de la madre en relación con la situación de bajo rendimiento escolar y conducta inadecuada en el salón de clases de sus hijos. Estas características, de acuerdo con Beavens y Hampson (1995), promueven, entre otras la eficacia de las relaciones familiares.

Así tenemos que al abordar aspectos relacionados con la comunicación, permitió un espacio de reflexión del quehacer de los padres como principales actores en la relación padre- hijo; vislumbra algunos efectos en el ámbito escolar de los hijos de las participantes, por ejemplo mejora su arreglo personal, mayor atención a las instrucciones del profesor, se incrementó la cooperación, y mejora el cumplimiento de las tareas; dos de los seis chicos mejoraron su promedio y cinco de los seis acreditaron el curso como lo señalan los profesores en sus reportes. Lo antes expuesto permite valorar la importancia de la participación de los padres en programas que les permitan reconsiderar sus habilidades de comunicación y, en general, aquéllas que favorezcan algunos aspectos de la relación padre-hijo, debido a las repercusiones de dichos programas en los padres como en sus hijos, así lo señalan autores como Russell & Russell (1996); Kanigsberg & Levant, (1988); Kohr & Parrish (1988).

Para un programa de intervención es de gran utilidad conocer que tan satisfechos se sienten los participantes (Ronald, 1983; Moon, 1992; Martínez & Oviedo, 1994), debido a que sus observaciones permiten valorar el logro de sus objetivos, así como la utilidad y aplicabilidad de las habilidades practicadas, además de que constituye un apoyo adicional que valida socialmente las habilidades meta de la intervención. Por tal motivo se elaboró un cuestionario tipo Lickert que contestaron los participantes al finalizar la intervención y que permitiendo observar el impacto de la misma. Por ejemplo todos los participantes

consideraron que el área de mayor importancia fue el contacto físico, el 66% consideró que las explicaciones fueron claras y sencillas, mientras que el total de los participantes también coincidieron que algunas habilidades fueron complicadas.

Por otro lado se considera que la intervención empleada en el presente estudio, es una propuesta que se revierte los valores de las variables relativas al riesgo, habilidades de comunicación deficiente, a conductas protectoras, y habilidades de comunicación eficiente (Sánchez-Sosa, 1998); extendiéndose a la interacción madre-hijo en su trato cotidiano, hecho que la sitúa en un nivel preventivo.

Por lo que podría señalarse que el programa de intervención propuesto es un programa preventivo, que contribuyó a la reestructuración de los patrones conductuales en la interacción madre-hijo relacionados con habilidades de comunicación. Siendo una primera aproximación al tema estudiado.

No obstante lo considerado en párrafos anteriores cabe hacer la siguiente observación para futuras aplicaciones del programa:

Como se puede observar el Catálogo de Categorías Conductuales, permite tener un listado de actos conductuales distinguibles que se relaciona con un problema, en este caso habilidades de comunicación relacionadas con la interacción madre-hijo, contar con un instrumento válido y confiable en esta área en particular recobraría gran importancia.

Dado que el juego semiestructurado, facilita la expresión de habilidades de comunicación, se sugiere incrementar a tres sesiones de pre y postevaluación, con la finalidad de establecer una línea base de los patrones estudiados.

El emplear un diseño de dos grupos, uno experimental y otro control con observaciones pretest y posttest o emplear un diseño de caso único, con diferentes observaciones, en donde cada caso es su propio control; ambos diseños permitirían un mejor control de la estrategia, de esta manera se podría tener mayor certeza de que la reestructuración de los patrones conductuales se deben a la intervención.

También se sugiere que en las sesiones de seguimiento se realicen a 2, 3 y hasta 6 meses después de concluida la intervención, lo que permitiría observar la permanencia en la reestructuración de los patrones conductuales; además de emplear los reportes se sugiere agregar observaciones videograbadas, ya que permiten observar con mayor detalle como se encuentran los patrones de conducta reestructurados.

El tiempo empleado para cada sesión, a pesar de superar lo señalado en la literatura revisada; en esta propuesta al relacionarlo con la técnica de moldeamiento y modelamiento resultó insuficiente, por lo que se sugiere incrementar a tres horas su duración, lo que permitirá mayor práctica de habilidades y aclaración de dudas.

El trabajo en grupo es de gran ayuda, como lo señala la literatura, por lo que se sugiere su empleo; además considerando que la participación de los hijos de las participantes fue indirecta, se sugiere incluirlos o considerar sesiones o tiempos para trabajar directamente con cada diada, de esta manera se podría precisar y practicar las habilidades en cuestión.

En cuanto al análisis de videos se sugiere incrementar aquellos relacionados con la actuación de los participantes, ya que permitirán sistematizar la autoevaluación de su actuación.

De igual manera, el valor que recobran las tareas es considerable, ya que fueron un elemento que extendió el trabajo de cada sesión hasta el hogar de las participantes, tomando en cuenta que su evaluación fue de manera general, se sugiere evaluarlas de manera sistemática pidiendo a cada participante que conteste por escrito un reporte que contemple aspectos de dificultad, conocimientos y sensaciones, de esta manera se contaría con un elemento que refrendaría el trabajo que se esta realizando.

Dadas las características de la población infantil, la que participó de manera indirecta en la intervención, como se menciona en párrafos anteriores, se sugiere su inclusión como parte de la estrategia ya que el entrenamiento de habilidades se realizaría con cada diada en particular y su posible impacto se estaría promoviendo desde la misma sesión.

Además sería conveniente que la evaluación de la intervención, por parte de las participantes, no sólo se realizara al final de la misma sino que, podría aplicarse una o dos evaluaciones parciales en el curso de la intervención, lo que permitiría observar el desarrollo del programa, el peso que le dieran a cada una de las temáticas y en su caso hacer las modificaciones pertinentes.

También sería importante que el registro anecdótico relacionado con las tareas y el trabajo grupal, realizado de manera general en cada sesión, fuera aplicado de igual manera pero empleando una lista de chequeo, ya que este instrumento permitiría sistematizar la observación de la actuación de cada una de ellas, en relación a los cambios que fueran manifestando en cuanto a su puntualidad, arreglo personal, disposición hacia el trabajo, así como de los comentarios que surgieran en cuanto a su vivencia de la intervención.

De igual manera un elemento más a considerar será la entrevista a los profesores de los niños, hijos de las participantes de la muestra en estudio, ya que adquiriría mayor peso en la medida en que los niños fueran incorporados a la

intervención, de esta manera se podría tener un punto de referencia en el ámbito en el que se manifiestan las características de riesgo como son, bajo rendimiento escolar y problemas de conducta.

Finalmente se puede señalar que el presente trabajo, por medio de esta muestra, permitió elaborar una estrategia de acercamiento a un sector importante de la comunidad urbana de zonas marginadas, por medio de un programa de intervención, en donde se hacen partícipes a los actores principales de la interacción madre-hijo en un aspecto tan sutil, y de ahí su importancia, como es la comunicación; lo que permitió conjugar aspectos teóricos y metodológicos que antes no se habían conjugado en el área de la prevención.

Referencias

- Abidin, R. R. (1980^a). *Parental trainer skills. Trainer's manuals*. New York: Human Sciences.
- Abidin, R. & Carter, B. (1982) *Workshops and parent grups*. New York: Human Sciences Press; Parenting Skills: Trainers S. Manual. (Pp. 107-129)
- Anguera, A. M. T. (1985). *Manual de prácticas de observación*. (1^a impresión) México: Trillas.
- Anguera A. M. T. (1991). La metodología observacional en evaluación de programas. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17 (3), 121-146.
- Abrahams, D.B. & Niaura, R.S. (1987). *Social learning theory*. In H. Blame & K.E. Leonard, (Eds.), *Psychological theories in drinking of alcohol*. New York: Gwiford.
- Allen & Clifford (1968). *Los exámenes: Como superarlos con éxito*. (p. 148). Barcelona: Oikos-Tau.
- Anzieu, D. & Martín, J. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires Kapeluz.
- Argyle, M. (1969). *Análisis de la interacción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Argyle, M. (1978). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Editorial
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. (2^a ed.). London, New York: Metheun & Co. LTD
- Arnold, E. H. & O'Leary, S. G. (1995) The effect of child negative affect on maternal discipline behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology* 23 (5) 585-595.
- Arzola, A. & Pérez, B. V. (1993). Programa de entrenamiento a padres para el manejo de problemas conductuales de sus hijos desde la perspectiva de interacción social. *Tesis Licenciatura inédita*. Facultad de Psicología U N A M.
- Backer, W. C. (1974). *Los padres son maestros: nuevos métodos para la educación infantil*. México: Ciencia de la Conducta.
- Bakeman, R. & Gottman, J. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Ediciones Morata.

Barlow, H. D. & Michel, H. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. España: Martínez Roca.

Barnett, M. A.; Quackenbush, S. W. & Sinisi, C. S. (1996). Factors affecting children's, adolescents', and young adults' perceptions of parental discipline. *Journal of Genetic Psychology* 157 (4) 411-424.

Bateson, G. (1955) A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51. En Watzlawick et al. (1983).

Beavers, W. R. & Hampson, R. B. (1995). *Familias exitosas: Evaluación, Tratamiento e intervención*. España: Paidós Terapia Familiar.

Berlo, D. K. (1989). *El proceso de la comunicación: Introducción a la teoría y a la práctica*, (11ª reimpresión) México: Ateneo.

von Bertalanffy, L. (1993). *Teoría general de los sistemas*. (reimpresión), México: F.C.E.

Bishop, M. S. & Ingersoll, G. M. (1989). Effects of marital conflict and family structure on the self-concepts of pre and early adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (1), 25-38.

Blechman, E. A. (1981). Toward comprehensive behavioral family intervention. *Behavior Modification*, 5 (2), 221-236.

Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva*. Madrid: Paidós

Brewin Chris R. & Andrew Bernice. (1996). Intergenerational links and positive self-cognitions: Parental correlates of optimism, learned resourcefulness and self-evaluation. *Cognitive Therapy and Research*, 20 (3), 247-263.

Budd, K.S. & Fabry, P. L. (1984). *Behavioral assessment in applied parent training*, en R. Danger & R. Polster. *Parent Training*. New York: The Guilford Press.

Burgess, R. C. (1979). Child abuse: A social interactional analysis. En B.B. Lahey y A. Kazdin (eds). *Advances in Clinical psychology*, vol. 12, New York: Plenum Press.

Burgess, R. & Richardson, R. A (1984). Coercive interpersonal contingencies a determinant of child maltreatment: Implications for treatment and prevention. En Para Cruz R. M. 1994)

Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. (1ª ed.). Madrid : Paidós.

Cains, R. B. (1979). *Social interactional methods: an introduction in the analysis of social interaction; methods, issues and illustrations*. Hisdale, N.J.; Laurence Erlbaum Associates.

Campbell & Stanley (1978). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Capella, J. N. (1987). *Interpersonal communication: Definitions and fundamental questions*. En Fitzpatrick, M. A. & Wamboldt, F. S. (1990)

Chorpita, B. F.; Albano, A. M. & Barlow, D. H. (1996). Cognitive processing in children: Relation to anxiety and family influences. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25 (2) 170-176.

Consejo Nacional Contra las Adicciones. (1989). *Evaluación cualitativa de acciones en atención preventiva y curativa*. Secretaría de Salud. Centros de Integración Juvenil.

Cookson, H. (1994). Personality variables associated with alcohol use in young offenders. *Person. Individ. Diff.* 16 (1) 179-182.

Crothers, M. & Warren, L. W. (1996). Parental antecedents of adult codependency. *Journal of Clinical Psychology*, 52 (2), 231-239.

Cummings, J. S., Pellegrini, S. D. & Notarius, C. I. (1989). Children's responses to angry adult behavior as a function of marital distress and history of interparent hostility. *Child Development*, 60, 1035-1043.

Cunningham, C.; Davis, J.; Bremner, R; Dunn, K. W. et-al (1993). Coping modeling problem solving versus mastery modeling: Effects on adherence, in-session process and skill acquisition in a residential parent-training program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (5); 871-877.

Dumas, J. & La Freniere, P. (1993). Mother child relationships as sources of support or stress: A comparison of competent, average, aggressive and anxious dyads. *Child-Development*, 64 (6), 1732-1754.

Eisenberg, N. (1996) Meta-Emotion and socialization of emotion in the family-A topic whose time has come: Comment on Gottman et al. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 269-276.

Eme, R. F.; & Danielak, M. H. (1995). Comparison of fathers of daughters with and without maladaptive eating attitudes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3 (1), 40-45.

- Faure, O. F. (1993), Factores psicosociales del embarazo en la adolescencia: Revisión de algunos estudios Latinoamericanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10 (1), 75-84.
- Firestone, R. W. (1989). Parenting groups beased on voice therapy. *Psychotherapy*, 26 (4), 524-529.
- Fisher, P. A. & Fagot, B. I. (1993) Negative discipline in families: A multidimensional risk model. *Journal of Family Psychology* 7 (2) 250-254.
- Fitzpatrick, M. A. & Wamboldt, F. S. (1990). Where is all said and done?. Toward and integration of intrapersonal and interpersonal models of marital and family communication. *Communication Research*, 17, (4), 421-430.
- Ford, M. E. & Linney, J. A. (1995). Comparative analysis of juvenil sexual offenders and status offenders. *Journals of Interpersonal Violence*, 10 (1), 56-70.
- Frey, C. U.; Rothlisberger, C. (1996). Social support in healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (1) 17-31.
- Galicia, G. O. L., Lazcano, B. C. & Ortíz, G. M.E. (1992). La relación del padre con su hijo menor de cinco años en pareajs de nivel socioeconómico medio residentes del D.F. *Tesis Licenciatura*, inédita. Facultad de Psicología.UNAM.
- Garbarino, J. & Garbarino, A. C. (1980). *Emotional maltreatment of child*. Chicago National Comitte for prevention of child abuse. En Parra, Cruz R. M. (1990).
- García-Pindado G. (1992). Determinantes familiares del consumo adolescente de drogas. Factores ambientales y genéticos. *Psiquis*, 13 (10), 413-422.
- Ge Xiaojia, B. K. M.; Conger, R. D. & Simons R. L. (1996). Parenting Behaviors and the occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, (4) 717-731.
- González Hernández I. G. (2000). Intervención Preventiva en Desarrollo de Habilidades de Comunicación dirigida a Padres de Familia. *Tesis Maestría*, inédita. Facultad de Psicología.UNAM.
- Gorman, S.; Tolan P.; Zelli, A. & Huesmann, L (1996) The relation of family functioning to violence among inner-city minority youths. *Journal of Family Psychology*, 10 (2), 115-129.
- Gorwood, P.; Leboyer, M.; Jay, M.; Payan, C.; et-all. (995). Gender and age at on set en schizofrenia: Impact of family history. *American Journal of Psychiatry*, 152 (2), 208-212.

Graybill, D. (1986). A multiple-outcome Evaluation of training Parent in Active Listening. *Psychological Reports*, 59, 1171-1185.

Gross, J. & McCaul, M. (1991). A comparison of drug use and adjustment in urban adolescent children of substance abusers. Special Issue: Preventive intervention for children at risk. *Internatonal Journal of the Addictions* 25 (4-A) 495-511.

Gutiérrez, A. J. H. & Barilar, R. E. (1986). Morbilidad psiquiátrica en el primer nivel de atención en la ciudad de México. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 101 (6) 648-657.

Hernández-Guzmán L.; Barranco, R. & González, S. (1989). Alto riesgo en instituciones de cuidado infantil. *Revista Mexicana de Psicología*, 6 (1), 15-19.

Hernández Guzmán, L. & Sánchez Sosa, J.J. (1991). Prevención primaria del deterioro psicológico: Factores de riesgo y análisis etiológico a través de un modelo interactivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 8 (1 y 2) 83-90.

Hernández Guzmán, L. & Sánchez Sosa, J.J. (1994). Contribución de la investigación en psicología preventiva a la educación para padres. *Revista Mexicana de Psicología*, 11 (1) 97-101.

Hernández Guzmán, L. & Sánchez Sosa, J.J. (1995). La psicología preventiva: Su validez y eficacia en el contexto de la psicología conductual. *Psicología Conductual*, 3(2) 173-182.

Hernández-Guzmán, L. & Caso Niebla, J. (1996, Noviembre). *¿influye la crianza en el rendimiento escolar infantil?*. Trabajo presentado en el Segundo Coloquio Nacional de Psicología Educativa, Lima, Perú.

Henry, B.; Caspi, A.; Moffitt, T. & Silva, P. (1996). Temperamental and familial predictors of violent and nonviolent criminal convictions: Age 3 to ge 18. *Developmental Psychology*, 32 (4), 614-623.

Herrenkhol, Egolf, Herrenkhol. (1997). Preschool antecedents of adolescent assaultive behaviors: A longitudinal study. *American Journal of Orthopsychiatry* 67 (3) 422-432.

Jacob, T. (1987). *Family interaction and psychopatology* (en Hernández Guzmán & Sánchez Sosa, 1995).

Jacobvitz, D. B. & Bush, N. F.. (1996). Reconstructions of family relationships: Parent-child alliances, personal distress and self-esteem. *Developmental Psychology*, 32 (4), 732-743.

Jimenez, H. E. (1994). Ambiente familiar y rendimiento escolar. *Tesis de Maestría inédita*. Facultad de Psicología. UNAM.

Jouriles, E. N. & Norwood, W. D. (1995). Physical aggression toward boys and girls in families characterized by the battering of women. *Journal of Family Psychology*, 9 (1), 69-78.

Kanigsberg, J. & Levant, R. (1988). Parental attitudes and childrens self-concept and behavior following parents. Partisipations in parent Training Groups. *Journal of Community Psychology*, 16 (2), 152-160.

Kerig, P. K. (1995). Triangles in the family circle; effects of family structure on marriage, parenting and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 9 (1), 28-43.

Knapp, M. L. (1988). *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. (3ª de.) Madrid :Paidós.

Kohr, M. & Parrish, J. (1988). Communication skills training for parents: Experimental and social Val. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2 (1), 21-30.

Lamborn, D. S. Mounts, N. S., Steinber, L. & Dombusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lasko, D. S.; Field, T.; González, K. P.; Harding, J. et all (1996). Adolescent depressed mood and parental unhappiness. *Adolescence*, 3 (121) 49-57.

Le-Roux, J. (1996). Street children in South Africa: Findings from interviews on the background of street children in Pretoria, Suth Africa. *Adolescence*, 31 (122) 423-431.

Magnusson, D. & Allen, V. L. *Interactional perspective for human development*. Rn D. Magnusson & V. L. Allen (eds). Human Development and Interactional Perspective. (p.p. 3-29). New York: Academic Press.

Makarenko, A. S. (1976). *Conferencias sobre educación infantil*. (3ª ed.). México: Cultura Popular.

Marc, E. & Picard, D. (1992). *La interacción social: Cultura, instituciones y comunicación*. (1º ed.). Buenos Aires: Paidós.

Martínez, S. R. & Oviedo, C. D. P. (1994). Curso de entrenamiento para padres de familia para mejorar el ambiente familiar y prevenir el abuso de alcohol entre sus hijos adolescentes. *Tesis Licenciatura*, inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

- McCord, J. (1996). Family as crucible for violence: Comment on Gorman-Smith et al. *Journal of Family Psychology*, 10 (2), 147-152.
- McCurdy, S. J. & Sherman Avraham (1996). Effects of family structure on the adolescent separations individuation process. *Adolescence*, 31 (122), 307-319.
- Medina, M. (1982). *Prevalencia de trastornos emocionales y factores de riesgo en diferentes poblaciones*. En IMP (comp.) Memoria de la I Reunión sobre Investigación y Enseñanza. México: Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- Moon, J. C. (1992). Parent education for kindergarten mothers: needs assessment and predictor variables. *Early Child Development and Care*, 85, 77-88.
- Mortensen, C.D. (1972). *La comunicación: El sistema interpersonal*. Argentina: Tres tiempos.
- Moos, R. H. (1984). The 1983 division 27 award for distinguished contribution to community mental health: Rudolf H. Moos. *American Journal of Community Psychology*, 12 (1)
- Mullen, P. E.; Martin, J. L.; Anderson, J. C.; Romaus, S. E., et al. (1996). The long-term impact and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse and Neglect*, 20 (1); 7-21.
- Nay, W. R. (1981). *Los padres reforzadores en la vida real: el aumento de los efectos del entrenamiento a los padres en situaciones distintas al propio entrenamiento*. En A. P. Goldstein & F. H. Kanfer; Generalización y transferencia en psicoterapia. Bilbao: Biblioteca de Psicología. Desde de Brouwer.
- Ortega, R. S.M. (1994). Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño. *Tesis Maestría*, inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palermo, G. & Simpson, D. (1994). At the roots of violence: The progressive decline and dissolution of the family. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 38 (2) 105-116.
- Paris, J.; Zweig, F.H.; Bond, M. & Guzder, J. (1996). Defense styles, hostility, and psychological risk factors in male patients with personality disorders. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 184 (3) 153-158.
- Parra, C. R. M. (1994). Análisis del Maltrato Psicológico Infantil: desde una Perspectiva de la Interacción Social. *Tesis Licenciatura*, inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Powell, D. R. (1987). A neighborhood approach to parent support groups. *Journal of Community Psychology*, 15 (1), 51-62.

Raine-Adrian, B. P. & Mednick, S. N. (1996). High rates of violence, crime, academic problems, and behavioral problems in males with both early neuromotor deficits and unstable family environments. *Archives of General Psychiatry*, 53 (6), 544-549.

Richter, S.; Brown, S.; & Mott, M. (1991). The impact of social support and self-esteem on adolescent substance abuse treatment outcome. *Journal of Substances Abuse* 3 (4) 371-385.

Ronald, F. L. (1983). Client-centered skills-training programs for the family: A review of the literature. *The Counseling Psychologist*, 11 (3), 29-46.

Russell, A. & Russell, G. (1996). Positive parenting and boys' and girls' misbehaviour during a home observation. *International Journal of Behavioral Development* 19 (2) 291-307.

Ruter, M. & Conger, R. (1995). Interaction style, problem-solving behavior and family problem-solving. *Child Development*, 66, 98-115.

Rutter, M. (1990) *La privación materna*. Madrid: Morata.

Sánchez, Sosa J.J. (1998). *Desde la prevención primaria hasta ayudar a bien morir: La interfaz, intervención - investigación en psicología de la salud*. En Rodríguez Ortega G. & Rojas Russell M. E. (coordinadores). *La psicología de la salud en América Latina* (p.p. 35-44). México: Porrúa.

Sánchez-Sosa, J. J.; Jurado, C. S. & Hernández-Guzmán L. (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes: análisis etiológicos de predictores en la crianza y la interacción familiar. *Revista Mexicana de Psicología*, 9 (2), 101-116.

Sánchez-Sosa, J.J. & Hernández-Guzmán, L. (1992). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 9 (1), 27-33.

Santoyo, V. C. & López, R. F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas.

Schaffer, H. R. (1986). *El desarrollo de la sociabilidad*. (2ª de.) España: Visor Aprendizaje.

Schmidt, S. E.; Liddle, H. A.; & Dakof, G. A. (1996) Changes in parenting practices and adolescent drug abuse during multidimensional family therapy. *Journal of Family Psychology*, 10, (1), 12-27.

Secretaría de Educación Pública. (1984). *Dirección General de Educación Primaria. Conceptos Programas para Padres*. SEP. Facultad de Psicología UNAM.

Secretary of Health and Human Services. (1990) Seventh special report to the U.S. Congress on Alcohol and Health, 209-241.

Steinberg, L.; Lamborn, S. D.; Darling, N.; Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Stephenson, A. L.; Henry, C. S. & Robinson, L. C. (1996). Family characteristics and adolescent substances use. *Adolescence* 31 (121) 59-77.

Tavirmina, J.B. (1980). *Evaluation and comparative studies of parent education*. En R.R. Abidin (ed.). *Parent Education and Intervention Handbook*. (p.p. 130-155). Springfield Ill. Charles C. Toma.

Tiedemann, G. L. & Johnston, CH. (1992). Evaluation of a Parent Training Program to Promote Sharing Between Young Siblings. *Behavior Therapy*, 23, 299-318.

Time Life Film (Productor) (1983). *Rock-A-Bye, Baby*. (videocassette). Un film de la serie "The World we Live in".

Torres, Y. & Beltrán, F. (1993). La familia y la educación de los hijos. *Psicología y Salud*. 1, 69-74. En Valenzuela Vallejo 1994.

Torres, A.; López, F. & Zarabozo, D. (1991). Registro observacional a través de computadora. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17 (2), 147-161.

Valenzuela, V. J. (1994). Secuelas emocionales de abuso sexual en adolescentes escolares. *Tesis Licenciatura*, inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vega, W.; Zimmerman, R.; Warheit, G. & Apospori, E. (1993). Risk factors for early adolescent drug use in four ethnic and racial groups. *American Journal of Public Health* 83 (2) 185-189.

Velázquez-Andrade, E. (1996). Las relaciones de apego madre hijo: Implicaciones para la estimulación temprana en niños normales y de alto riesgo. *Revista Mexicana de Psicología*, 13 (2) 159-174.

Wahler, R. G. (1990). The monitoring skills of troubled mothers: Their problems in defining child deviance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 577-589.

Walker, J. E. & Shea, T. M. (1987). Manejo conductual. México: Manual Moderno.

Watzlawick, P.; Beavin, B. J. & Jackson, D. D. (1983). *Teoría de la Comunicación Humana*. :Heder.

Weiss, C. H. (1980). Investigación Evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. México: Trillas.

Wilson, S. E.; Bell, R. W. & Arredondo, R. (1995). Temperament Family environment and family history of alcohol abuse. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 12 (3) 55-68.

Anexo 1

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Instrucciones: La información que a continuación se le solicita tiene la finalidad de formar una idea clara de su hijo. Por favor conteste de manera clara y veraz a las siguientes preguntas.

DATOS DE LA MADRE

Edad: _____ Escolaridad: _____

Ocupación: _____ Edo.Civil: _____

Si su respuesta es casada o unión libre: ¿Cuanto tiempo tienen de vivir juntos su esposo o compañero y usted? _____

Si su respuesta es divorciada o viuda: ¿Cuanto tiempo tiene que su esposo o compañero no vive con ustedes?

DATOS DEL PADRE

Edad: _____ Escolaridad: _____

Ocupación: _____

Nombre del niño: _____

Edad: _____

Lugar que ocupa entre los hermanos: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º _____

¿Qué promedio de calificaciones tiene su hijo (a)? _____

¿En que materias o áreas está mal el niño? _____

¿Cuáles considera que son las causas del bajo rendimiento escolar en su hijo (a)?

¿Qué hace usted cuando le llaman de la escuela por causa de su hijo (a)?

¿Su hijo (a) recibe alguna ayuda para hacer la tarea?

Si () ¿De Quién? _____

No ()

¿Qué hace Ud. cuando su hijo (a) obtiene una baja calificación?

¿Qué hace Ud. cuando su hijo (a) obtiene una buena calificación?

De las siguientes categorías, marque "X", la que mejor defina a su hijo (a):

- pelea con sus compañeros
- responde con enojo
- se expresa con groserías
- se niega a obedecer

- platica constantemente
- interrumpe a sus compañeros
- se levanta de su lugar
- trata sus útiles con descuido

- no termina sus trabajos a tiempo
- no participa en clase
- tiene pocos amigos
- acepta las bromas y/o las agresiones de los demás sin protestar
- no expresa su opinión de manera espontánea

- convive con todos sus compañeros de clase
- juega con compañeros en el recreo
- entrega sus trabajos a tiempo
- se muestra dispuesto a participar en clase

¿Cómo se siente de saber que su hijo (a) se comporta de esta manera?

<p style="text-align: center;">A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pelea con sus compañeros - Responde con enojo - Se expresa con groserías - Se niega a obedecer 	<p style="text-align: center;">B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrumpe a sus compañeros - Se levanta de su lugar - Trata sus útiles con descuido - No termina sus trabajos a tiempo
<p style="text-align: center;">C</p> <ul style="list-style-type: none"> - No participa en clase - Tiene pocos amigos - Acepta las bromas y o las agresiones de los demás sin protestar - No expresa su opinión de manera espontanea 	<p style="text-align: center;">D</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convive con todos sus compañeros de clase - Juega con compañeros en el recreo - Entrega sus trabajos a tiempo - Se muestra dispuesto a participar en la clase

REGISTRO ANECDÓTICO

PARTICIPANTE : _____

I.- Ubicación de los participantes:

- a) frente a frente
- b) a un lado del otro

II.- Ubicación del material:

- a) a un lado del padre
- b) frente al padre
- c) a un lado del niño
- d) frente al niño

III.- En relación al juego:

- a) cooperas
- b) dirige
- c) hace las cosas por el niño
- d) observa sin participar
- e) lleva el liderazgo o dirección del juego
- f) distraída (no atiende a la actividad)

IV.- Discurso:

- a) habla dirigiéndose al niño (frases o preguntas)
- b) establecen un diálogo
- c) habla sin ver al niño
- d) no habla.

1.- ¿El padre (madre) sufrió un cambio en particular?

- a) En su arreglo:

- b) En su estado de ánimo:

- c) En su participación en el taller (aumenta o disminuye).

OBSERVACIONES:

Cuestionario "Evaluación del Taller"

El siguiente cuestionario tiene como objetivo mejorar los talleres que se impartirán en el futuro, por lo que le pedimos que lo conteste con veracidad. No es necesario que anote su nombre.

Instrucciones: Lea con atención las frases y señale la opción que más se acerca a su respuesta.

1.- Las habilidades que se enseñaron fueron complicadas:

TODAS ALGUNAS NINGUNA

2.- En cuanto a la relación con mis hijos estas habilidades serán útiles:

SIEMPRE ALGUNAS VECES NUNCA

3.- Estas habilidades las puedo poner en práctica con mi familia:

SEGURAMENTE POSIBLEMENTE NUNCA

4.- Las explicaciones que se me proporcionaron fueron claras y sencillas:

SIEMPRE ALGUNAS VECES NUNCA

5.- Las conductas que se trataron representan lo que ocurre en mi hogar:

TODAS ALGUNAS NINGUNA

6.- Las simulaciones utilizadas ayudaron a que comprendiera las habilidades:

SIEMPRE ALGUNAS VECES NUNCA

7.- El contacto con otros niños propició que mi aprendizaje fuese más fácil:

SIEMPRE ALGUNAS VECES NUNCA

8.- La retroalimentación que se me proporcionó al final de las sesiones fue clara y sencilla:

SIEMPRE ALGUNAS VECES NUNCA

9.- La duración de las sesiones fue:

DEMASIADA SUFICIENTE INSUFICIENTE

10.- El tiempo de entrenamiento fue:

DEMASIADO SUFICIENTE INSUFICIENTE

11.- Enliste en orden de importancia las habilidades que se enseñaron en el Taller

"Comunicación y afecto entre Padres e hijos"

_____ CONTACTO VERBAL (adjetivos calificativos)

_____ CONTACTO FÍSICO (caricias, "apapachos", "palmaditas")

_____ INTENCIÓN EN LA COMUNICACIÓN (tono de voz)

12.- Considera que hay otras conductas importantes que no se trataron en el taller.
¿Cuáles? _____

13.- Hubo alguna habilidad que se le dificultó. ¿Cuál?

14.- ¿Cuál habilidad se le hizo más fácil?

15.- ¿Qué otros temas considera que se deberían de tratar en próximos cursos?

**GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN EN EL TALLER "COMUNICACIÓN Y
AFECTO ENTRE PADRES E HIJOS"**

HOJA DE INFORME (1°S)

Mi hijo _____ y yo estuvimos juntos
_____ días en promedio por la semana.

Las cosas que realizamos juntos fueron:

- a) platicar
- b) algún quehacer
- c) alguna (s) de las comidas
- d) paseamos
- e) algún mandado
- f) salimos a algún lugar en particular, especifique:

g) vimos la T.V.

otras: _____

Cuando le pedí hacer algo, le hable en un tono de voz:

- a) golpeado
 - b) bajo
 - c) suave
 - d) le grite
 - e) otro,
- especifique: _____

Cuando estuvimos juntos:

- a) platicamos con frecuencia ()
pocas veces ()
casi nunca ()
- b) nos vemos poco
- c) no hablamos
- d) hablamos sólo cuando necesitamos algo
- e) nos enojamos
- f) nos abrazamos
- g) nos besamos
- h) cada quien esta por su lado
- y) le dije palabras amables

Las veces que platicamos hablamos sobre.

- a) la escuela
- b) los vecinos
- c) los programas de T.V.
- d) el trabajo
- e) las cosas que pasan en la casa

Algunas palabras que recuerdo haberle dicho a mi hijo son:

¿Qué hizo usted cuando estuvo cerca de su hijo?

Cuando mi hijo se dirigió a mi, entendí lo que me dijo

He ayudado a mi hijo para que se exprese mejor :

He alentado a mi hijo para que logre el éxito en su vida:

Volteo a ver a mi hijo con frecuencia:

El ser ,padre de _____ me hace sentir:

Anexo 2

Código Conductual

Conductas registradas para madres e hijos.

Aprobación.- palabras o gestos que indican que se realizó algo correctamente.

Contacto Físico.- abrazar, acariciar, besar

Reír o sonreír

Verbalizar.- palabras dirigidas al otro

Ver a los ojos.- mirar directamente a los ojos del otro

Ver lo que hace.- mirar sólo lo que hace el otro

En la tarea.- realización de la tarea

Otras.- todas aquellas conductas que son diferentes a las anteriores

Ejemplos de tareas

Y

Lecturas

HOJA DE REPORTE 1a tarea

Mi hijo _____ y yo estuvimos juntos _____ horas al día, en promedio por la semana.

Las cosa que realizamos juntos fueron:

a) platicar



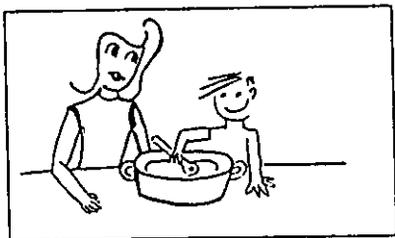
DLMMJVS

b) algún quehacer



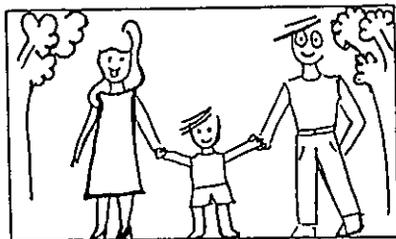
DLMMJVS

c) alguna(s) de las comidas



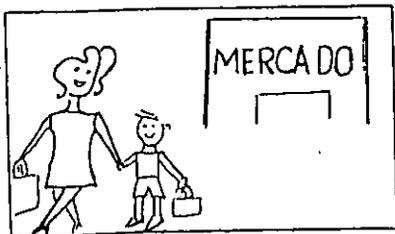
DLMMJVS

d) paseamos



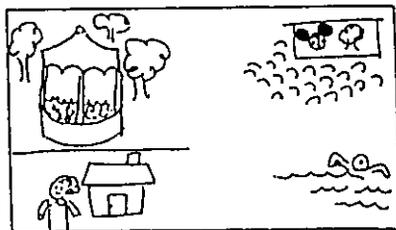
DLMMJVS

e) algún mandado



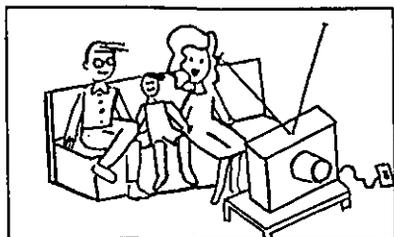
DLMMJVS

f) salimos a algún lugar en particular. Especifique.



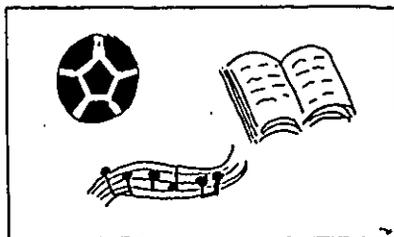
DLMMJVS

g) Vimos la T.V.



DLMMJVS

h) otras:



DLMMJVS

Quando le pido hacer algo, le hablo en un tono:

a) golpeado



DLMMJVS

b) suave



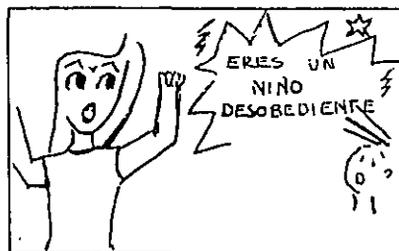
DLMMJVS

c) Otro



DLMMJVS

d) le grito



DLMMJVS

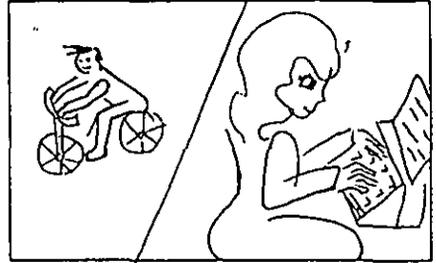
Quando estamos juntos:

a) platicamos



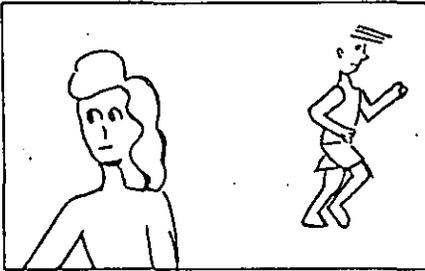
DLMMJVS

b) nos vemos poco



DLMMJVS

c) no hablamos



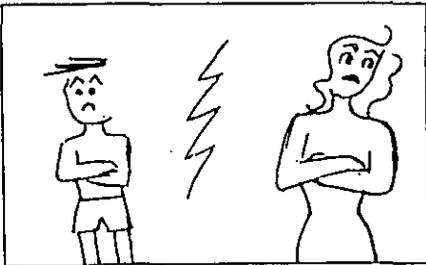
DLMMJVS

d) hablamos sólo cuando necesitamos algo



DLMMJVS

e) nos enojamos



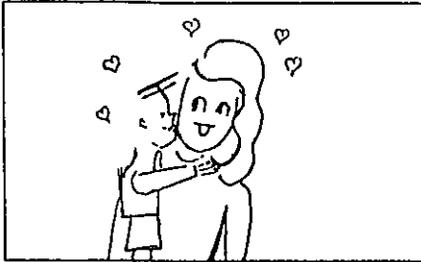
DLMMJVS

f) nos abrazamos



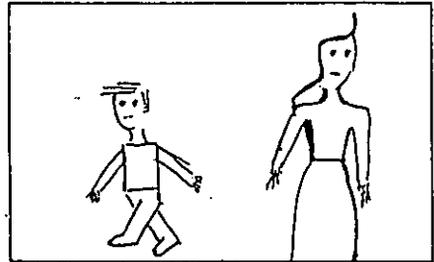
DLMMJVS

g) nos besamos



DLMMJVS

h) cada quien esta por su lado



DLMMJVS

y) pocas veces nos decimos palabras amables



DLMMJVS

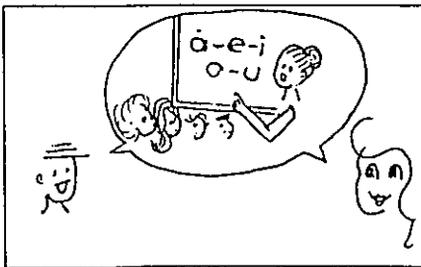
j) con frecuencia nos "hechamos porras"



DLMMJVS

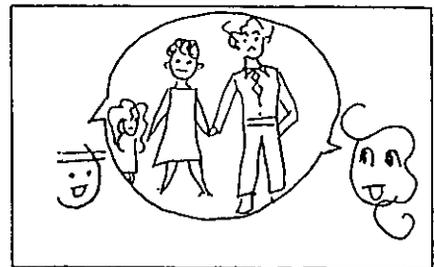
Si platicamos, hablamos sobre:

a) la escuela



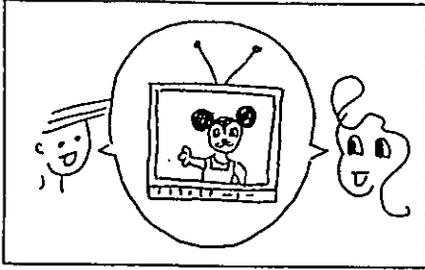
DLMMJVS

b) los vecinos



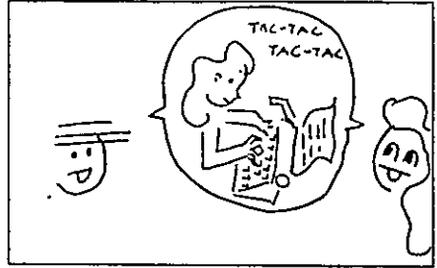
DLMMJVS

c) los programas de TV



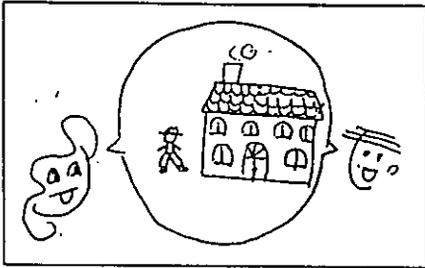
DLMMJVS

d) el trabajo



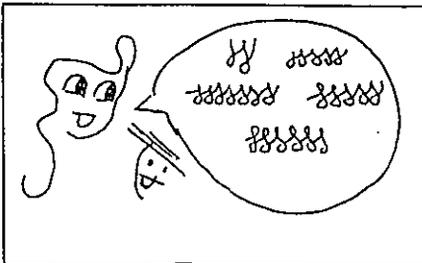
DLMMJVS

e) las cosas que pasan en la casa



DLMMJVS

Algunas palabras que recuerdo haberle dicho a mi hijo son:



DLMMJVS

Tarea 5

En ésta semana cuando mande a mi hijo (a) que hiciera su tarea lo hice en un tono de voz::

ALTO (V) (S) (D) (L) (M) (M)

BAJO (V) (S) (D) (L) (M) (M)

A GRITOS (V) (S) (D) (L) (M) (M)

Las palabras que empleé fueron:

CARIÑOSAS (V) (S) (D) (L) (M) (M)

AMABLES (V) (S) (D) (L) (M) (M)

GROSERAS (V) (S) (D) (L) (M) (M)

En ésta semana cuando mande a mi hijo (a) que hiciera un quehacer o mandado, lo hice en un tono de voz::

ALTO (V) (S) (D) (L) (M) (M)

BAJO (V) (S) (D) (L) (M) (M)

A GRITOS (V) (S) (D) (L) (M) (M)

Las palabras que empleé fueron:

CARIÑOSAS (V) (S) (D) (L) (M) (M)

AMABLES (V) (S) (D) (L) (M) (M)

GROSERAS (V) (S) (D) (L) (M) (M)

En ésta semana cuando le pedí a mi hijo (a) que se acercara a mí, lo hice en un tono de voz::

ALTO (V) (S) (D) (L) (M) (M)

BAJO (V) (S) (D) (L) (M) (M)

A GRITOS (V) (S) (D) (L) (M) (M)

Las palabras que empleé fueron:

CARIÑOSAS (V) (S) (D) (L) (M) (M)

AMABLES (V) (S) (D) (L) (M) (M)

GROSERAS (V) (S) (D) (L) (M) (M)

Tarea 7

En ésta semana recuerdo haberme dirigido a mi hijo en un tono:

	viernes	Sabado	Domingo	Lunes	Martes	Miércoles
Golpeado						
Bajo						
Suave						
Gritando						
Enojado						
Alegre						
Desesperado (con prisa)						
Triste						
Feliz						

DE LOS NIÑOS

"No consideren a sus hijos como propios,

Ya que es la vida en su perpetuidad su madre verdadera.

A través de nuestro cuerpo nacen, más no provienen de él:

Y aunque crecen junto a nosotros, no son nuestra pertenencia.

Podemos llenarlo de nuestro amor, pero no de nuestros pensamientos.

Pues la vida les dará los propios.

Podemos dar calor a sus cuerpos, más no cobijar sus almas.

Pues será el porvenir el que les dé la casa que para nosotros y nuestros sueños,

tendrá sus puertas cerradas.

Podemos hacer un esfuerzo por ser semejantes a ellos, pero no intentar que ellos

lo sean a nosotros.

Pues para la vida no hay estaciones ni regresos al ayer.

Nosotros somos el arco y nuestros hijos, las flechas que han de ser lanzadas.

Y Dios es el Arquero que vislumbra el blanco en la senda del infinito y tensa la

cuerda para enviar veloz y lejana su flecha.

Dobleguémonos con alegría a la mano del Arquero. Pues de la misma forma que

él profesa su amor al proyectil que vuela bajo su impulso, ama la estabilidad y

constancia de su arco"

Khalil Gibran

"El Profeta"

