

01963



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

"INTERVENCION PREVENTIVA EN DESARROLLO
DE HABILIDADES DE COMUNICACION DIRIGIDA A
PADRES DE FAMILIA."

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
ISABEL GEORGINA GONZALEZ HERNANDEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LAURA HERNANDEZ GUZMAN

COMITE DE TESIS: MTRO. ARIEL VITE

MTRO. JOSE MARTINEZ

MTRA. BENILDE GARCIA

MTRO. SAMUEL JURADO



Universidad Nacional
Autónoma de México



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

	Pág.
Resumen-----	1
Introducción-----	2
Antecedentes-----	7
Intervención preventiva-----	21
Comunicación familiar-----	29
Propósito-----	34
Objetivo general-----	36
Método-----	37
Resultados-----	48
Discusión-----	74
Bibliografía-----	88
Anexos-----	94

RESUMEN

El presente estudio explora un programa de intervención preventiva en el desarrollo de habilidades de comunicación, y reestructuración del estilo de comunicación de los padres, promoviendo conductas más positivas para favorecer un cambio en la estructura de las relaciones familiares. La intervención se llevó a efecto con un grupo de seis madres de familia cuyas edades fluctuaban entre 30 y 45 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, dedicadas al hogar, con estudios de nivel Primaria concluidos, casadas, cuyos hijos se encontraban cursando el 2º grado de Educación Primaria, en una escuela oficial de una zona marginada de la ciudad de México, presentando un promedio de calificación de siete o menor y/o problemas de comportamiento.

Mediante el empleo del registro conductual computarizado (SIRECC) junto con videograbaciones de actividades en juego semiestructurado se registraron y confiabilizaron, los patrones de respuesta en las interacciones madre-hijo. Las tareas realizadas por los padres en cada una de las sesiones tuvieron un efecto sensibilizador para las temáticas abordadas. De igual manera los resultados obtenidos por medio de análisis de árboles de probabilidad indican que los patrones de comportamiento se reconfiguraron de manera favorable con respecto al estilo de comunicación madre-hijo, incrementándose las conductas entrenadas durante la intervención: contacto visual, aprobación, comunicación verbal y no verbal, verbalizaciones, desapareciendo las conductas de enojo y desaprobación.

INTRODUCCION

Al ser la familia un elemento esencial de la estructura social no se puede negar la influencia que los padres ejercen en la presentación de conductas ya sea normales o anormales en sus hijos. De hecho un gran número de alteraciones conductuales parecen tener su origen en una incompatibilidad entre los comportamientos de los hijos y las expectativas de sus padres.

Diversos estudios señalan que en la familia tradicional las relaciones son indirectas, con intermediarios, la comunicación entre padres e hijos no es abierta. Así los problemas de desobediencia y rebeldía son producto del autoritarismo y/o de la sobreprotección. Asimismo, la relación que la persona encargada de la crianza establece con el niño se ha documentado como factor determinante de su ajuste emocional futuro. Baumrind (1966) señala los estilos de crianza autoritarios como responsables de inseguridad, autoestima baja, dependencia y falta de asertividad en los hijos.

Por otra parte, el estilo de comunicación que utilizan los padres influye directa o indirectamente en sus hijos y de forma determinante en su desarrollo psicológico. Ya que lo que haga o deje de hacer uno de

los miembros de la familia afecta a todos los componentes del sistema. Además, una comunicación inadecuada dentro de la familia provoca en los hijos perturbaciones emocionales que desencadenan conductas inadaptadas y/o síntomas físicos que se mantienen y se refuerzan en el medio ambiente familiar. El niño que mantiene una comunicación inadecuada con sus padres y sus compañeros no sólo tiende a presentar problemas emocionales con el paso del tiempo, sino que limita su funcionamiento personal en cualquier ámbito que se desenvuelva.

Un campo de investigación que debe ampliarse para construir conocimiento relevante sobre las representaciones que los adultos nos hacemos acerca de la población infantil es el de las relaciones padres-hijos en distintas configuraciones familiares, sistemas de valores educativos, formas de coacción, amenaza y/o castigo hacia los niños.

Al respecto, Casas (1992) menciona que las ideas que los padres tienen acerca del niño, especialmente del niño pequeño, son determinantes para interpretar y prever sus prácticas de crianza y los sistemas de premios y castigos que utilicen para su socialización. Sin embargo, muchos padres manifiestan un déficit de las habilidades sociales, dificultades en el manejo del estrés y aislamiento social. La falta de habilidades sociales en especial es probable que se manifieste en el trato que los padres dan a sus hijos. También existe

poco conocimiento sobre el desarrollo normal de los niños, lo que con frecuencia resulta en conductas de alto riesgo en familias negligentes y maltratadoras. Pero en cualquier caso, se trata de ideas condicionadas culturalmente.

Asimismo, diferentes teorías sugieren que las relaciones familiares son el conjunto de las comunicaciones verbales con las que interactúan los miembros de la familia y es, a través de estas comunicaciones, como se transmiten y se da a conocer a los demás lo que sabemos, pensamos, tenemos y sentimos (Satir, 1980). Por tanto, se considera que los efectos del ambiente familiar sobre el desarrollo del niño ocurren a mediano y largo plazo por lo que es importante enfocar la atención sobre los estilos de interacción y las características familiares y la forma en que actúan.

Diversos autores señalan que los estilos de crianza y las formas específicas de comunicar y expresar el afecto explican, predicen y controlan buena parte del comportamiento. De ahí la importancia de buscar la calidad de los estilos de comunicación de los padres, favoreciendo una expresión congruente a través de la promoción de una relación positiva y constructiva con sus hijos. Con base en lo anterior, la educación a padres debe referirse a más de un concepto, es decir, a realidades distintas. Ciertamente, todas estas realidades tienen un referente común: las

relaciones y dinámicas padres e hijos. Con respecto a estas relaciones han ido apareciendo nuevas ideas, nuevas perspectivas varias de ellas predictoras de la salud mental a futuro.

De esto se deriva la necesidad que tienen los padres de una orientación que los haga reconocer lo importante que es para sus hijos, que ellos mismos encuentren soluciones a sus problemas, y detecten sus aciertos, lo que incrementaría su nivel de autoestima y confianza en ellos mismos, que a su vez repercutiría en el bienestar de sus hijos. En virtud de que los padres son uno de los determinantes primordiales de la conducta del niño, al modificar su conducta enseñándoles técnicas eficaces para el manejo de su comportamiento, se encuentran en la posición de regular el ambiente del niño para que éste no presente problemas adaptativos. Para ello, es importante que los padres adquieran habilidades que les permitan una mejor relación con sus hijos, por medio del desarrollo de programas de intervención efectivos que promuevan patrones de interacción positivos que faciliten una mejor calidad de vida para padres e hijos.

El presente trabajo tiene como propuesta fundamental desarrollar un programa de intervención preventiva dirigido a padres de familia que incluye la evaluación de los patrones de interacción familiar con el objeto de sistematizar las habilidades de comunicación que deban mostrar los padres y que

reflejen las recomendaciones sobre factores de riesgo y protectores. Los factores protectores promueven el bienestar psicológico a través de intervenciones directas dirigidas al núcleo familiar mediante la educación para padres, informándoles y adiestrándoles en el desempeño de sus roles, ya que éstos tienen como meta estilos de vida sanos que permitan lograr una dinámica familiar funcional.

ANTECEDENTES

Fue en Europa Occidental donde apareció y se desarrolló la educación a padres. Se señalan reuniones a partir de 1815, bajo el nombre de Asociaciones de Madres de Familia, las cuales, surgidas espontáneamente, consiguieron un cierto desarrollo. Tenían a menudo un carácter religioso y moral, especialmente entre las sectas calvinistas y protestantes. A principios del siglo XIX, aparecen varias revistas: el Mothers Magazine (1832), el Mothers Assistant (1814), y el Parents Magazine (1840-1850). Al mismo tiempo se crearon asilos y jardines de infancia dedicados a instruir a los padres. En 1861, la obra del inglés Spencer sobre la educación llamó la atención en los Estados Unidos sobre los principios de una educación a los padres (Isambert, 1975).

Sólo después de concluida la primera Guerra Mundial, mostró la educación de los padres un incremento realmente considerable, gracias al sostén financiero que le aportó en 1923 la Fundación Rockefeller. Esta decidió consagrarle la parte más importante de sus cuantiosos medios económicos. Distribuyó fondos tanto para fundar o reforzar centros de investigación, como para acrecentar la ayuda

efectiva dada a los padres e, igualmente, formar especialistas en la educación de los mismos. En 1930, una política naturalista restableció la importancia de los lazos familiares. Simultáneamente el pedagogo Makarenko, tras haber adquirido celebridad por su labor reeducativa de los jóvenes delincuentes, se dedicó a proporcionar consejos a los padres, a través de la radio. Después de publicar el "Libro de los Padres" promovió la acción del estado en favor de la educación de éstos. Dicha educación se confió al personal encargado de la enseñanza. Los padres se agrupaban en comités, en la escuela, y los maestros organizaban charlas y discusiones sobre la educación de la infancia.

Pero, es hasta 1965 cuando los esfuerzos de la educación a padres se concentraron alrededor de modelos de conferencias enfocadas a un grupo específico de ideas, presentadas a padres por profesionales (Abidin & Bryan, 1986). La educación a padres se centró principalmente en conferencias en las que básicamente se les proporcionaba información, más no formación. Además, independientemente del método que se empleaba para entrenar a los padres, los contenidos diferían bastante, desde la promoción de hábitos higiénicos hasta la educación sexual y todo con base en contenidos o habilidades que nunca se ha demostrado empíricamente (mediante investigación sistemática) que sean lo suficientemente eficaces para propiciar que sus hijos muestren comportamientos

adaptativos, afronten más eficazmente y, en general, tengan una buena salud psicológica.

Hasta ahora, la eficacia de las intervenciones basadas en charlas y conferencias no se ha demostrado claramente. Por otra parte, los objetivos de las intervenciones dirigidas a padres han variado grandemente y rara vez se han validado en cuanto a lo que se considera necesario para el bienestar infantil.

Las prácticas de crianza han dependido de lo que se acepta culturalmente respondiendo a las creencias sobre supervivencia y desarrollo del niño. Estas prácticas están determinadas socialmente y coinciden con las creencias sobre la naturaleza y las necesidades del niño, con las metas de crianza tanto de los padres como de la comunidad y con la percepción que tienen los padres acerca de la efectividad de sus técnicas (Super & Harkness, 1987).

Desarrollos recientes involucran el entrenamiento sistemático a uno o ambos padres, ya sea en los métodos de terapia de juego o en habilidades de comunicación interpersonal. Los padres aprenden los elementos de la terapia de juego consistentes en aceptar los sentimientos del niño, poner límites en su conducta en una forma de cuidado y no de castigo. Por tanto, la evolución de la educación a padres gradualmente comenzó a moverse en la dirección de un enfoque de desarrollo de habilidades, trabajando

con poblaciones específicas de padres. Esto tuvo como resultado producir cambios significativos en el comportamiento de los padres expuestos a tales experiencias.

Carkhuff y Bierman (1970) compararon los resultados de programas sistemáticos de entrenamiento con duración de 25 hrs. en comunicación interpersonal, contra 25 hrs. de terapia tradicional a otro grupo, y un grupo control, encontrando que el entrenamiento en habilidades de comunicación es superior a la terapia tradicional, y mejora la comunicación de los padres. Esto apoya la proposición de que la gente aprende mejor lo que práctica más. Si consideramos que todos los individuos se encuentran involucrados en una red de comunicación humana, el ambiente en el que se desenvuelve el individuo posee una influencia enorme sobre él, y a su vez el individuo influye sobre su ambiente. Esto se corrobora en los estudios realizados por Ginsberg, 1972 (citado en Levant, 1983) quien encontró que las díadas padre-hijo, entrenadas en un programa de 10 semanas mejoraban significativamente en comparación con el grupo control en las siguientes variables: habilidades de expresión y comunicación empática y patrones de comunicación general en casa, y la calidad de las relaciones padre-hijo.

Por otra parte, en la perspectiva sistémica el interés se centra en la situación actual, sin entrar en un

análisis del pasado de los factores que puedan haber contribuido a la misma. En el enfoque sistémico interesa el aquí y ahora y no las causas, por lo que trabaja con el comportamiento observable con el propósito de ejercer cambios en el sistema familiar. A través del cambio de comportamiento de una persona se llega al cambio de la situación familiar, del sistema familiar. Desde un punto de vista sistémico, Rosenberg y Paramjit (1986) mencionan que existe una posible relación entre la discordia marital y la falta de acuerdo de los padres en cuanto al comportamiento infantil, éste puede encontrarse bajo la influencia de la edad, el sexo y el tipo de problemas mostrados por el niño. Los resultados de sus investigaciones han demostrado que a mayor discordia marital, mayor la diferencia en el abordaje que los padres den a los problemas de comportamiento de sus hijos. Asimismo, la discordia marital y su comportamiento en general influye en el tipo de comunicación que tengan con sus hijos. De ahí la importancia de desarrollar programas que ayuden a los padres a la adquisición de habilidades que les permitan tener una interacción más adecuada con sus hijos.

Dentro de los trabajos realizados al respecto encontramos los de Powell (1987), quien describe un programa diseñado para aumentar el conocimiento y las habilidades sobre estilos de crianza de los padres de niños de corta edad, con un marcado interés en las redes sociales. Este programa se diseñó para

proporcionar información y consejos sobre la crianza del niño y apoyo emocional. El interés en las redes sociales deriva de investigación que sugiere que la relación de la persona con los parientes, los amigos y los vecinos juegan un papel importante en la medición del estrés familiar e influye en las relaciones padre-hijo. Los resultados de esta investigación señalan que la participación en este tipo de programas influye en los padres y, a su vez, en sus hijos, proporcionando una ayuda emocional, reforzando los patrones particulares de las relaciones entre padre-hijo. Esto fundamenta el enfoque sistémico y las bases de la teoría de la comunicación humana en las que se fundamenta el presente trabajo.

El papel preventivo de las intervenciones para mejorar las prácticas de crianza fue el propósito de Booth, Mitchell, Barnard y Spieker (1989), quienes sometieron a prueba un modelo cuyo objetivo era que la madre mejorara su competencia interpersonal con otros adultos y que aprendiera un comportamiento materno más óptimo. El modelo consistió de dos programas de tratamiento: programa de información/recurso de un paso y programa de Salud Mental de dos pasos. En el primero se usó un enfoque didáctico que se concentró en proporcionar información a la madre de una manera directa. En el segundo programa, denominado de salud mental, el primer paso sobre el aspecto materno óptimo fue que la madre logrará una competencia interpersonal. Se fomentó una

relación explícitamente terapéutica y, en esa relación, se hizo una demostración de las diferentes maneras de manejar las relaciones familiares y los problemas. Las madres se consideraron participantes activas y no aprendices pasivas. Se valoraron las habilidades sociales de las madres antes y después del tratamiento. Se midió el porcentaje de los objetivos logrados durante el tratamiento y la calidad interactiva madre-hijo después del tratamiento. Los datos obtenidos apoyaron parcialmente el modelo: para las mujeres que iniciaron el programa con un nivel bajo de habilidades sociales, el logro de los objetivos del tratamiento se relacionó positivamente con las habilidades sociales, las cuales, a su vez, se relacionaron positivamente con la calidad de la interacción madre-hijo.

Los análisis de regresión múltiple de este estudio indicaron que el logro de los objetivos del tratamiento pronostica habilidades sociales después del tratamiento y que las habilidades después del tratamiento pronostican la calidad interactiva. Resumiendo, el tratamiento parece haber afectado la calidad de la interacción, tanto directa como indirectamente, a través del efecto del tratamiento en las habilidades sociales de adultos. Sin embargo, este patrón fue significativo solamente para aquellas madres que comenzaron el programa con bajas habilidades sociales. Para aquellas que iniciaron con buenas habilidades sociales, el tratamiento no se relacionó con

el nivel de habilidades logradas después del tratamiento o con la calidad de la interacción. Sin embargo, las habilidades, después del tratamiento, se asociaron significativamente con la calidad de la interacción entre madre-hijo. Los resultados de este estudio proporcionan apoyo al modelo de prevención primaria e indican que, para aquellas mujeres carentes inicialmente de habilidades, el proceso de tratamiento las ayuda a mejorar su competencia en relación con otros adultos y su hijo. También se concluyó que las habilidades sociales específicas que se aprenden, cuando se interactúa con otros adultos; como hacer contacto visual, mostrar el afecto de manera adecuada, etc, se generalizan directamente a las interacciones con sus niños.

Con el propósito de investigar si las relaciones entre madre-hijo pueden ser fuentes de apoyo o tensión, comparando los patrones de las interacciones entre madre-hijo, en una tarea de solución de problemas realizada por los niños y madres, o con una madre desconocida, Dumas y LaFreniere (1993) compararon los patrones de interacción de madres de niños competentes y de madres de niños agresivos. Las madres de niños competentes fueron altamente positivas y recíprocas hacia sus propios hijos y hacia niños desconocidos. Las madres de niños agresivos e inquietos solamente fueron positivas y recíprocas hacia los niños desconocidos, pero generalmente indiferentes o antipáticas y negativamente recíprocas hacia sus

propios niños. Los niños de todos los grupos tuvieron la tendencia a ser recíprocos hacia sus propias madres, pero solamente los niños competentes fueron recíprocos hacia las madres desconocidas, también los niños agresivos o inquietos respondieron, por lo general, a las madres desconocidas, ignorando o rechazando activamente sus propuestas.

Los resultados de estas investigaciones indican que la relación con los padres puede servir como una fuente importante de apoyo o tensión en los años preescolares y enfocan la atención sobre la organización dinámica de las interacciones, lo que indica que la dinámica de la reciprocidad permite a los niños y sus madres adaptarse positivamente a las demandas siempre cambiantes de las nuevas situaciones sociales, además de señalar la necesidad de desarrollar nuevos medios para valorar las relaciones lo que permitirá comprender mejor cómo influyen en el desarrollo.

Algunos factores que se han asociado con una mala interacción con los padres en lo que respecta a su autonomía y a una cantidad mayor de problemas de comunicación y expresión de afecto han recibido atención de Eme, Danielack y Hynes (1995) en una investigación realizada sobre la conducta de sobrealimentación y la relación con el padre en 110 mujeres, evaluadas por medio de un cuestionario que media la relación padres-adolescentes. Demostraron

que los sujetos que presentaban malos hábitos alimenticios presentaban un nivel de estrés global y patrones familiares disfuncionales. Mullen, Martin, Anderson, y Romans (1996) examinaron la asociación entre historias de abuso sexual, emocional, físico y el grado de salud mental interpersonal y problemas sexuales en la vida adulta de 497 mujeres entrevistadas. Los datos indican que la historia de algún tipo de maltrato está asociada con un incremento en problemas psicopatológicos, disfunciones sexuales y baja autoestima, además de problemas interpersonales. Entre las características más sobresalientes del grupo examinado se encontró que las relaciones familiares habían sido altamente disfuncionales.

Jacobvitz y Bush (1996) estudiaron la reconstrucción de los patrones familiares infantiles y su influencia en la vida adulta, en una muestra de 93 mujeres entre 19 y 22 años, considerando dos tipos de patrones familiares: a) alianza padre-hija, en donde los padres buscan afecto e intimidad en sus hijas en lugar de sus esposas, b) triangulación madre-hijo, caracterizado por el conflicto marital en donde la hija se encuentra atrapada entre el combate padre-madre y la madre busca intimar con su hijo y no con el esposo. Los resultados sugieren que estas experiencias y el trato hostil de la pareja desde la infancia contribuyen de manera determinante a la presentación de cuadros de depresión, ansiedad y una baja autoestima en los hijos.

Resultados similares, pero relacionados con la depresión y la satisfacción paterna medidos por medio de una escala de autoinforme también refieren una influencia del apoyo social, autoestima y conductas de riesgo en 455 adolescentes entre 14 y 19 años. Estos resultados señalan que los sujetos depresivos refirieron tener menos intimidad con sus padres, sentirse menos apoyados socialmente y una autoestima mucho más baja que sus compañeros (Lasko, Field, González & Harding, 1996).

La naturaleza y los alcances de los cambios en la paternidad y la relación entre estos cambios en el subsistema familiar y la reducción de abuso de sustancias en los adolescentes y sus problemas de comportamiento en una muestra de 29 padres y sus hijos adolescentes que abusaban de las drogas fue el objetivo de un estudio realizado por Schmidt, Liddle y Dakof (1996). Participaron en 16 sesiones de terapia familiar. Los resultados obtenidos señalan una reducción en el abuso de drogas de los adolescentes y de los problemas de comportamiento. Este estudio apoya el hecho de que los programas de intervención, de manera cualitativa, promueven cambios en el subsistema paterno generados por una intervención, a la vez se relacionan con el mejoramiento en los problemas de comportamiento de los adolescentes.

En relación con el adolescente y la familia, las familias cohesivas y expresivas presentan escasos problemas conductuales y ansiedad, y por lo tanto tienden a ayudar al desarrollo individual (Moss, 1984). En este tipo de familias, con un elevado grado de independencia, se ha encontrado que los jóvenes son más asertivos y autosuficientes. La relativa ausencia de cohesión y apoyo entre los miembros de la familia, restringe el desarrollo individual y puede crear ansiedad. En las familias orientadas al logro e independencia, los jóvenes son más asertivos y autosuficientes. Los padres autoritarios presentan poca cohesión familiar y disminuyen la independencia.

Las teorías prevalentes del desarrollo apoyándose en la investigación proponen que la relación temprana entre madre-hijo proporciona un contexto que desempeña un papel importante en el desarrollo del niño en los primeros años de vida e influye en las relaciones posteriores del niño con los adultos y compañeros. Los datos apoyan la existencia de asociaciones confiables en el funcionamiento entre el niño y la familia y la presencia de factores sustentadores y factores contextuales adversos (Bronfenbrenner, 1986; citado en Dumas & LaFreniere, 1993). Por lo general, los factores contextuales de apoyo (la sensibilidad contingente de los padres y el apoyo social) favorecen la competencia del niño y la adaptación dentro y a través de los periodos y escenarios de desarrollo, mientras que los factores

contextuales adversos (la depresión de la madre, la discordia matrimonial y la desventaja socioeconómica) se asocian con probabilidades elevadas de disfunción conductual e interfieren comúnmente con las intervenciones terapéuticas dirigidas para mejorar el funcionamiento del niño y la familia. De modo similar, los niños que se benefician de las relaciones de apoyo con sus custodios, generalmente tienen una adaptación favorable a los nuevos ambientes sociales, en los que exhiben las conductas prosociales hacia los adultos y compañeros, mientras que los niños que experimentan relaciones de tensión con sus custodios frecuentemente tienen una adaptación más pobre a los nuevos ambientes, dificultándoseles formar relaciones positivas, practicar la conducta prosocial, y sentir afecto o preocupación por otros (Belsky, Fish, & Isabella, 1991; LaFreniere & Sroufe, 1985; Parke & Ladd, 1992; Patterson, 1992; citados en Dumas & LaFreniere, 1993).

Con base en la literatura revisada, diversos estudios comparativos indican la superioridad del entrenamiento de habilidades sobre la discusión y las conferencias. También existen datos que sugieren la superioridad del entrenamiento sobre el tratamiento tradicional, para las relaciones disfuncionales maritales (la comunicación de la información en un arreglo tipo conferencia). En el área de mejoramiento premarital, marital, divorcio y programas para padres se ha demostrado la eficacia de enseñar habilidades en

programas breves, que resultan en el mejoramiento del comportamiento de los individuos y de sus relaciones familiares.

Por otra parte, los estudios hasta aquí referidos sugieren que las habilidades efectivas de comunicación pueden enseñarse en un tiempo relativamente corto, y que las habilidades de comunicación producen resultados positivos en la relación padre-hijo. También se ha sugerido que la enseñanza de habilidades de comunicación facilita el tratamiento efectivo de las relaciones disfuncionales de padre-adolescentes y problemas maritales.

La necesidad de educar a los padres se da simultáneamente a la obligación de reconocer al niño, contra una autoridad abusiva, su derecho a la protección de su persona física, intelectual y moral. Los padres idealmente cumplen funciones en la familia que pueden favorecer el desarrollo óptimo de sus hijos. Sin embargo, no siempre ocurre así, cuando por su propia estructura o condiciones personales y sociales, no sólo no estimulan y favorecen ese desenvolvimiento, sino que interfieren, dañan o influyen negativamente. Tal proceso propicia el mantenimiento o perpetuación en sus descendientes de rasgos o actitudes de conducta no conducentes a un desarrollo autónomo más sano.

INTERVENCION PREVENTIVA

Diversos autores consideran la educación a padres como un método psicológico de prevención primaria ya que los problemas infantiles están íntimamente relacionados con los problemas de los padres y, por tanto, la modificación de la problemática que presentan los padres contribuye al bienestar emocional de los niños. Las prácticas de crianza defectuosas, la desintegración familiar, la violencia intrafamiliar y las conductas adictivas documentadas en nuestro país (Sánchez Sosa, 1985), sugieren la importancia de la intervención preventiva.

La formación que los niños reciban en el hogar delinea los aspectos básicos de su interacción social futura e influye en su actitud y comportamiento como adultos. Consecuentemente, el futuro de la sociedad y la cultura se conforman en las primeras etapas del desarrollo individual en cada generación.

El propósito fundamental de la prevención primaria es el de promover la salud mental interviniendo en la población antes que se dé la alteración. Se detectan las circunstancias que producen la perturbación y se modifican antes de que tengan la oportunidad de actuar. Entre sus principales metas están las de prevenir problemas de conducta,

aprendizaje y de relaciones sociales, así como mejorar el funcionamiento psicológico de los niños.

Sin embargo, la psicología preventiva no es solamente una forma de intervenir antes de que se manifieste la patología psicológica y física, sino que se ha caracterizado como una estrategia para promover el bienestar general, la competencia, la salud y la efectividad personales (Cowen, 1983). La psicología preventiva se desarrolla, así, por medio de dos líneas principales de investigación:

1.- La corriente generativa que se refiere al estudio sistemático de los precursores potenciales de la disfunción, llamados factores de riesgo y de la salud psicológica, llamados factores protectores, que se localizan principalmente en los estilos de vida y las formas de interacción familiar y social.

2.- La corriente ejecutiva enfocada a la instrumentación y evaluación sistemáticas de programas preventivos, basados en los resultados de la investigación sobre factores de riesgo y protectores.

Una vez identificados los factores protectores y de riesgo por medio de la investigación generativa, es posible instrumentar programas de intervención diseñados para fomentar los factores protectores.

Así, la corriente ejecutiva es sobre la que está enfocado principalmente este estudio.

Hernández Guzmán y Sánchez-Sosa (1994) señalan que la investigación en psicología preventiva ha mostrado que los factores de riesgo y protectores son interdependientes entre sí, actúan en forma multicausal, añadiéndose nuevos factores a lo largo de la vida del individuo. Se convierten en redes complejas de influencia que van dando forma, ya sea, a la disfunción o al bienestar psicológico. La salud mental del individuo es el resultado de un desarrollo gradual debido a la actuación de una multiplicidad de factores tanto de riesgo como protectores. Es por ello que la psicología preventiva recurre al enfoque de sistemas (Von Bertalanffy, 1968) que se centra en las interacciones entre los elementos de un sistema y entre dos o más sistemas. Al no ser un único factor el que rompa el equilibrio de la salud, se requiere de un marco de referencia interaccionista o contextual, que acepte que la patología no es el resultado de una cadena lineal causa-efecto, sino de la interacción entre factores y componentes de uno o más sistemas. De acuerdo con esta perspectiva, la disfunción emerge de una combinación de factores de riesgo y protectores, provenientes de uno o más sistemas, que interactúan de diversa manera a lo largo del tiempo, y que desestabilizan o estabilizan, a un organismo en uno o más momentos.

Para el estudio del comportamiento individual, de acuerdo con el enfoque de sistemas, la unidad más

pequeña y apropiada de análisis no es la conducta individual, sino una secuencia de interacciones que siguen un patrón de relaciones entre el individuo mismo y los sistemas de que forma parte. Las unidades de estudio son los sistemas, que guardan una relación mutua e interdependiente, y no la conducta individual y aislada de los contextos en los que se desenvuelve el individuo. Además, cuando un estilo de vida no es congruente con las demandas ambientales, personales y sociales del ser humano, se inicia un proceso de deterioro que progresivamente se generaliza y habitualmente culmina en problemas de salud física o mental que afectan todo su funcionamiento, cerrando así un círculo vicioso que tiende a automantenerse (Sánchez Sosa, 1986).

Si consideramos a la familia como un sistema, el subsistema padres desempeña un papel primordial, ya que a pesar de que los subsistemas interactúan y se afectan mutuamente, los padres protagonizan el papel más influyente al principio y, lo deseen o no, influyen determinadamente sobre las relaciones futuras padres-hijos.

La educación a padres debe consistir, por lo tanto, en ayudarles a desarrollar habilidades de comunicación que les permitan una interacción familiar y social más adecuada. El papel de padre incluye expectativas, actitudes, conductas y estrategias, éstas no deben dejarse de lado en un programa de intervención a

padres. Se debe tener en cuenta la importancia de la reducción de factores de riesgo para el bienestar psicológico de la familia.

Sin embargo, los programas de educación a padres se han caracterizado por proporcionar información sobre el crecimiento y desarrollo de los niños, ofrecer recomendaciones sobre las prácticas de crianza y acciones específicas para tratar situaciones particulares y modificar las actitudes de los padres hacia sus hijos. Pero las recomendaciones que se hacen a los padres en este tipo de programas, la mayoría de las veces, no están basadas en investigación lo que limita su ejecución y las respuestas mismas tanto de los padres como de sus hijos.

Algunas intervenciones dirigidas a padres, no obstante, se instrumentan a nivel masivo, sin saberse siquiera si son eficaces, o si promueven u obstaculizan las prácticas que anuncian a través del uso de los medios de comunicación masiva (programas de T.V. folletos, conferencias, asesorías individuales, debates en grupo) donde se tratan de analizar problemas comunes a muchos padres y de encontrar soluciones. Pero a pesar de estos esfuerzos, los programas de educación a padres no han reducido de manera notable la incidencia de problemas de aprendizaje y conducta en los niños, aunque no se puede negar su influencia en los estilos de interacción de algunas familias.

La forma de ejercer la paternidad varía de acuerdo con la cultura, clase social, al modelo de pareja que se siga y la personalidad de cada cual. La familia, como principal formadora de sus miembros, favorece o impide la expresión auténtica de los sentimientos. En el hogar pueden fomentarse la alegría, el cariño y la comprensión, evitando la vergüenza, la culpa y la desesperanza.

El desarrollo del individuo y del sistema familiar trae consigo transiciones o cambios que pueden facilitar situaciones de crisis y generar factores de riesgo adicionales. Pero en la medida en que el individuo y la familia aprendan a afrontar eficazmente las situaciones críticas, propias de esos cambios y transiciones vitales, podrán hacerlo en otras a futuro. Pero si no adquieren las habilidades necesarias para afrontarlas eficazmente, bajo el impacto de crisis futuras correrán el peligro de ver exacerbados sus problemas (Caplan, 1961; citado en Hernández Guzmán & Sánchez-Sosa, 1994).

Un componente importante en la relación padres-hijos es la comunicación. Al respecto, en un estudio realizado por Sánchez-Sosa, Jurado & Hernández-Guzmán (1992) sobre el tipo y calidad de la interacción familiar y signos de desajuste psicológico en adolescentes escolares de la Ciudad de México, se encontró que la función paterna juega un papel central

en el desarrollo de episodios agudos de angustia severa. Los resultados señalaron reiterada y significativamente seis expresiones concretas de los estilos de crianza como predictores del desarrollo de estos problemas: 1) carencia o escasez de muestras de afecto entre los padres, 2) que los padres peleen en presencia de los hijos, más específicamente, 3) que en sus confrontaciones los padres discutan a gritos, 4) que en estas contiendas, las agresiones acaben en violencia física, 5) que uno o ambos padres amenacen con separarse o divorciarse, y 6) que el estilo de interacción del padre con el hijo (a) se haya caracterizado por dar a éste órdenes en tono duro u ofensivo.

Un porcentaje elevado de padres mexicanos tiende a ser autoritarios, mostrando poco interés por hijas e hijos por igual en proporciones tan altas como es el 42% de los casos de hombres y 38% de los de mujeres, estableciendo con ellos una comunicación deficiente o inexistente sin tomar en cuenta que, a veces, la comunicación que se da dentro de la familia es defectuosa y conduce a problemas y conflictos familiares que tienden, a su vez, a repercutir en la salud psicológica de sus miembros. Es, dentro del contexto familiar, donde ocurre la comunicación, sin embargo, cuando se habla de contexto familiar se hace énfasis en los diferentes estilos de vida e interacción relacionados con la crianza de los hijos. Por lo que es necesario reorientar los estilos de comunicación

actuales y futuros por medio de programas que ayuden a los padres a desarrollar habilidades que les permitan desempeñar de manera más adecuada el papel de padres.

COMUNICACIÓN FAMILIAR

La teoría de la comunicación, basada en la teoría general de sistemas desde un enfoque pragmático, hace referencia a la forma en que interactuamos los seres humanos y los efectos que generamos en los demás. De acuerdo con la teoría general de sistemas, un sistema es un conjunto de elementos que funcionan de manera independiente, pero que repercuten unos sobre otros, y que persiguen un objetivo o fin determinado.

La premisa de que la conducta individual se determina y se moldea de manera significativa por la organización familiar en la que el individuo está inmerso, es una de las razones por las que resulta útil enmarcar el estudio del individuo desde un enfoque de la teoría de sistemas. Diversas investigaciones señalan que el modelo sistémico, no sólo se ha aceptado como una justificación importante para los esfuerzos de intervención y prevención enfocados a la familia, sino que se ha incorporado a las teorías de disfunción familiar y a los modelos clínicos para el tratamiento individual. Por otra parte, el enfoque de sistemas permite el estudio, diagnóstico, valoración, etc., de un sistema y su desempeño, con el fin de poder detectar

sus deficiencias y ventajas y facilitar el logro del objetivo del sistema.

Si consideramos la interacción como un sistema, la teoría general de los sistemas permite comprender la naturaleza de los sistemas de interacción.

Desde el punto de vista pragmático, toda conducta, y no sólo el habla, es comunicación, y toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales de contextos impersonales, afectan a la conducta. Los sistemas interpersonales: grupos de desconocidos, parejas matrimoniales y familias pueden entenderse como circuitos de retroalimentación, ya que la conducta de cada persona afecta a la de las otras y resulta, a su vez, afectada por la de éstas.

La mayoría de los estudios existentes parecen limitarse sobre todo a los efectos de la persona A, sobre la persona B, sin tener igualmente en cuenta que todo lo que B, hace influye sobre la acción siguiente de A, y que ambos sufren la influencia del contexto en que dicha interacción tiene lugar y, a su vez influyen sobre él.

Desde este punto de vista la teoría de sistemas ayuda a la comprensión del grupo familiar, y la teoría de la comunicación se basa en el análisis de las reglas de interacción en el sistema familiar. Al respecto, Watzlawick, Beavin, y Jackson, (1989) señalan que

toda conducta es comunicación y, en consecuencia influye sobre los demás y sufre la influencia de éstos, específicamente los cambios favorables y desfavorables. Si tomamos en cuenta esto, los miembros de la familia constantemente están generando formas de reacción en los demás y viceversa, por lo que es recomendable realizar ajustes o adaptaciones periódicas.

En consecuencia, se puede identificar un sistema de interacción ahí donde existan dos o más comunicantes ocupados en el proceso de definir la naturaleza de su relación. Con base en lo anterior, se puede definir la comunicación como el estudio de las manifestaciones observables de toda relación, esto es, el proceso por medio del cual las personas intercambian mensajes en diferentes niveles.

Si toda conducta es comunicación, manejamos un conjunto fluido y multifacético de formas de conducta verbal, tonal, postural, contextual, etc., y si se acepta que toda conducta tiene valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que intencionalmente no se puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican. Además una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone conductas.

La comunicación no verbal incluye la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras mismas, y cualquiera otra manifestación verbal de que el organismo sea capaz, así como los indicadores comunicacionales que inevitablemente aparecen en cualquier contexto en que tenga lugar una interacción (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1989). El hombre es el único organismo que utiliza tanto los modos de comunicación verbales y no verbales. Toda relación entre los seres humanos requiere una traducción adecuada de la comunicación no verbal a la verbal. Además de que la imposibilidad de no comunicarse hace que todas las situaciones en las que participan dos o más personas sean interpersonales y comunicacionales.

En este contexto, es importante señalar que los padres siempre están mandando dos mensajes simultáneamente: uno verbal y otro no verbal. Este último está constituido por tal variedad de elementos de comunicación, como el gesto, el tono de voz, sus preferencias y su actuación personal. Y no hay nada más disruptivo para el proceso de comunicación que la coexistencia de mensajes verbales y no verbales contradictorios.

Si se observa en forma directa la comunicación entre el individuo, y los otros seres significativos de su

vida, eventualmente será posible identificar configuraciones de comunicación que encierran importancia para el diagnóstico y permitan planificar la estrategia más apropiada para la intervención terapéutica. Así, este enfoque constituye la búsqueda de una configuración en el Aquí y Ahora, que dé significado simbólico a situaciones pasadas o motivaciones.

Si consideramos que los padres son uno de los determinantes primordiales de la conducta del niño, y que son capaces de modificar su conducta en la medida en que se les puedan enseñar técnicas eficaces. Desde un punto de vista optimista, podrán regular el ambiente del niño de tal manera que no presente problemas adaptativos. Para esto es importante que los padres adquieran habilidades que les permitan una mejor relación con sus hijos. Dentro de estas habilidades, las de comunicación juegan un papel determinante en el desarrollo futuro de sus hijos.

PROPOSITO

El presente trabajo exploró si por medio de un programa de intervención preventiva sobre el desarrollo de habilidades de comunicación, es posible modificar la influencia de los padres, promoviendo conductas más positivas, de tal forma que se favorezca un cambio en la estructura de relaciones padres-hijos.

Se propuso una intervención que permitiera fomentar estilos de interacción familiar y personal de naturaleza preventiva encaminados al bienestar familiar. La comunicación familiar podría considerarse el vehículo que haría posible una interacción más exitosa por medio de su influencia en la estructura individual de sus miembros.

Esta intervención además de estar basada en resultados de investigación sugiere que las habilidades que se aprendan serán de utilidad para la salud mental de los niños cuyos padres se sometan a ella. Además de encaminarse a la adquisición de habilidades y no a la mera recepción de información. Pues la conferencia verbalista tradicional enseña, en el mejor de los casos, conocimientos más no habilidades.

El programa que se propone tiene como finalidad elaborar una estrategia de intervención preventiva capaz de modificar los patrones de interacción padre-hijo y producir un cambio promoviendo retroalimentación positiva ayudando a los padres a desarrollar habilidades de comunicación que promuevan la prevención de futuras problemáticas en su relación. Por tanto, se plantean a continuación las siguientes preguntas de investigación.

- 1- Un taller encaminado a establecer habilidades de comunicación en los padres es eficaz cambiando el comportamiento de los padres.
- 2- El comportamiento de los padres predice en los hijos la probabilidad de ocurrencia del comportamiento de los hijos.
- 3- Si se dan configuraciones específicas en la interacción padres-hijos, son estas modificables mediante el cambio en la conducta de los padres?

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar en los padres de familia las habilidades de comunicación necesarias que les permitan comunicar afecto, deseos y opiniones de forma eficaz con objeto de disminuir las interacciones negativas (conflictos, enojos, peleas, discusiones entre padres e hijos).

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- a) Sistematizar las habilidades que deban mostrar los padres y que reflejen las recomendaciones derivadas de la investigación sobre factores de riesgo y protectores.
- b) Implementar la intervención a un grupo de padres.
- c) Evaluar la estrategia de intervención

METODO

SUJETOS

Seis madres de familia cuyos hijos del sexo masculino, acuden a una escuela primaria oficial cursando el 2º grado, entre 7 u 8 años de edad, catalogados por sus maestros como niños de bajo rendimiento escolar (promedio de calificaciones de 7 o menor) y/o problemas de comportamiento. El nivel socioeconómico de los sujetos es bajo, (ingreso mensual de un salario mínimo) su edad fluctúa entre 32 y 45 años, dedicadas al hogar y sin experiencia previa en grupos de apoyo psicológico o similares.

ESCENARIO

Salón de usos múltiples de la escuela primaria a la que asisten los hijos de las participantes en el programa. Se ordenaron las sillas de manera que todos los participantes pudieran verse entre sí y ver al mismo tiempo a las coordinadoras del programa.

MATERIALES

Cuatro cámaras para videograbar, 4 tripiés, videocasetes, rotafolios, 3 tipos de juguetes diferentes;

un rompecabezas, juego para ensamblar, juego para armar, videocasetes VHS para editar, T.V., videocasetera VHS, grabadora, cassettes, programa de registro conductual computarizado, pizarrón, gis, borrador, hojas y lápices, audios: que permiten analizar el tono de voz y la intención en la comunicación.

VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE

Programa de intervención de desarrollo de habilidades de comunicación (ver intervención)

VARIABLE DEPENDIENTE

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN (madre-hijo) que comprendían las siguientes categorías conductuales.

Contacto físico positivo: de la madre al hijo tocar abrazando, besando y/o acariciando.

Contacto visual: mirar directamente a los ojos del hijo.

Contacto verbal: verbalizar en un tono de voz bajo o fuerte al dirigirse a su hijo.

Aprobación: palabras o gestos que indiquen estar de acuerdo con algo que realizó o dijo el niño.

Aproximación corporal: acercamiento de la madre hacia el hijo dejando una distancia mínima entre ellos (tórax, brazo, cabeza).

Desaprobación: palabras o gestos que indiquen desacuerdo en lo realizado o dicho por el niño.

Ver lo que hace: cuando la madre dirige su vista sólo a lo que el niño está realizando, pero no le ve directamente.

Reír: sonreír y reír, expresión facial donde las comisuras de los labios se dirigen hacia arriba y en algunas ocasiones se emiten sonidos que denotan alegría.

Enojo: tensar los músculos de la cara, fruncir la frente y apretar los labios, gesticulaciones que implican molestia. Tocar con el puño cerrado o con la palma de la mano cualquier parte del cuerpo del hijo.

INSTRUMENTOS

Videograbaciones de los sujetos: se observó la ocurrencia de las categorías de comportamiento de cada una de las díadas madre-hijo.

Ficha de identificación: datos demográficos de las participantes.

Formatos de tareas: serie de habilidades de comunicación enlistadas asociadas con el contenido temático del programa de intervención.

Cuestionario de evaluación del programa: evaluó el grado en el cual cada participante estaba

satisfecha o no con el programa y con las coordinadoras con base en logros obtenidos en la relación madre-hijo.

Registro observacional computarizado evaluó la interacción madre-hijo ya que el estilo de interacción determina la adquisición y las modificaciones en el patrón de interacción madre-hijo, en términos de frecuencias y dependencias, así como las probabilidades de transición entre categorías.

Cuestionario de conductas en el hogar: cuestionario de autoinforme que incluía las conductas que los padres habían llevado a cabo con sus hijos en casa

PROCEDIMIENTO

Inicialmente se seleccionó una escuela primaria oficial del D.F. Se contactó a las autoridades de la escuela y al inspector de la zona escolar. Se les presentó el Programa de Intervención para el desarrollo de Habilidades de Comunicación dirigido a padres de familia.

Se pactó una reunión con los maestros de 2º grado en la que se les presentó el programa y se les mencionó la importancia de su colaboración para la realización del mismo. El apoyo que proporcionaron los maestros consistió en invitar a la reunión informativa a los padres de familia de los alumnos con un promedio

de calificaciones de 7 ó menor y/o que presentaran algún problema de comportamiento. En dicha reunión se dio una breve introducción al programa de desarrollo de habilidades de comunicación dirigido a padres de familia en la que se hizo énfasis en los diferentes estilos de comunicación de las familias y sus repercusiones en el desarrollo del niño y en las relaciones familiares en general. Asimismo se señalaron las ventajas de adquirir nuevas habilidades de comunicación, ya que como padres de familia son un modelo a seguir por sus hijos, pues todo lo que ellos hagan y digan influirá en forma determinante en el comportamiento y salud mental futuros de sus hijos.

Al término de la reunión informativa, se les pidió a los padres de familia que estuvieran interesados en participar en el taller que firmaran una carta-compromiso, en la cual ellos manifestaran su deseo de asistir al programa en el día y la hora ahí fijados.

Se citó en diferentes tiempos a los padres de familia para llevar a efecto la observación primaria en la cual se tuvieron que presentar la madre o el padre acompañados de su hijo, se les informó que serían videograbados durante 20 minutos en los cuales ellos realizarían las siguientes actividades: en primera instancia dieron lectura a un problema al cual ambos tendrían que dar una solución de común acuerdo. Posteriormente se les presentaron tres tipos de juguetes diferentes consistentes en figuras para

ensamblar, rompecabezas y se les invitó a trabajar con ellas conjuntamente.

DISEÑO DE INVESTIGACION

A B A intrasujeto con réplicas directas, este tipo de réplica asegura la generalidad de los resultados repitiéndolos en sujetos distintos, a mayor diferencia entre los sujetos, mayor generalidad, (Sidman, 1978)

A PREEVALUACIÓN

B INTERVENCION

A POSTEVALUACION

INTERVENCION

La intervención se efectuó en 12 sesiones de 2 hrs. cada semana.

Los temas tratados fueron: concepto de comunicación, comunicación verbal y no verbal, actitudes de aceptación, rechazo y descalificación, tipos de mensajes, castigo y expectativas hacia los hijos.

Durante el desarrollo de la intervención se demostró la utilidad de trabajar ejemplos que tengan relación con las interacciones diarias que se dan entre padres e hijos. Asimismo, se dio libertad a los padres de comentar al grupo situaciones que consideraban problemáticas dentro del hogar, con la finalidad de que el grupo retroalimentara y guiara hacia la solución de la misma.

En cada una de las sesiones los participantes practicaron el análisis y la solución de problemas de una manera objetiva y racional apoyándose en la técnica de desempeño de roles, modelamiento, análisis de videos, audios y discusiones guiadas, para posteriormente pasar a la reflexión. Se observó que la mayoría de estos problemas resultaban relevantes debido al alto grado de homogeneidad en las relaciones padre-niño. El desempeño de roles facilitó la participación de los miembros del grupo, fue útil en la aclaración y definición de problemas específicos que los padres presentaban, además de facilitar una aproximación a la situación de manera real, lo que propició que los participantes llevaran a efecto las acciones que consideraron podrían contribuir a mejorar la relación padre-hijo dentro del contexto familiar.

Por otra parte, al finalizar cada una de las sesiones se les mencionaba a los participantes que tenían que efectuar una tarea en casa, consistente en

señalar diariamente qué tipo de conductas habían tenido para con sus hijos durante el transcurso del día. Estas tareas eran diferentes cada sesión y su contenido dependía del tema a tratar en la siguiente reunión. Las tareas se analizaban al inicio de cada sesión participando todos, lo que les permitía realizar una reflexión sobre su comportamiento como padres y los efectos de éste en sus hijos.

En la última sesión una de las actividades a realizar consistió en el análisis de cinco minutos de la videograbación correspondiente a la observación primaria de cada uno de los participantes. Los señalamientos realizados por todos los integrantes a cada una de las videograbaciones presentadas se pudo observar que impactaron e invitaron a la reflexión sobre la necesidad de asumir actitudes conducentes a generar un cambio en la relación padre-hijo, así como la necesidad de que este tipo de talleres se impartan.

Técnicas

Lluvia de ideas, desempeño de roles, modelamiento, imaginación guiada, discusión guiada por el coordinador.

Materiales

acetatos, grabaciones de diálogos y 3 videos:

Arrullo Materno; pone de manifiesto la importancia de la comunicación por medio del contacto físico y de la comunicación verbal con manejo de afecto positivo vs. abandono desde la temprana infancia, así como sus repercusiones en el desarrollo físico y emocional de los seres humanos.

Castigue a su Hijo; pone énfasis en el estado emocional de los padres, en los problemas maritales, estrés cotidiano y cómo afectan estos factores la relación padre-hijo. Además de mostrar la carencia o escasez de muestras de afecto tanto entre los padres como en la relación que éstos establecen con sus hijos y que muchas veces se da en un tono duro u ofensivo.

Idiota o Genio; Señala la importancia de la retroalimentación positiva por medio de actitudes afectuosas vs. burla y/o indiferencia y su impacto en el estado emocional y logro académico de los niños.

MEDICION

Observación primaria: se llevó a cabo en el salón de usos múltiples de la escuela a la que asisten los hijos de las participantes y consistió en videograbar durante 20 minutos a la díada madre-hijo realizando 4 tareas que se les presentaron. La primera de ellas consistió en ponerse de acuerdo en la solución de un problema de manera verbal. De las tres restantes ellos

eligieron con cual continuar y fueron un rompecabezas, juego para ensamblar y figuras para armar. Una vez concluida la videograbación se les solicitó que contestaran la ficha de identificación.

Observación secundaria: sé videograbó la díada madre-hijo por espacio de 20 minutos. Se les presentaron 4 tareas a realizar. La primera de ellas consistía en la solución de un problema de manera verbal, de las tres restantes ellos eligieron con cual continuar y fueron un rompecabezas, juego para ensamblar y figuras para armar. Al finalizar la videograbación se les aplicó el cuestionario de evaluación del taller.

Se realizó un primer seguimiento 15 días después de la observación secundaria de manera grupal. Antes de iniciar la sesión de seguimiento se les aplicó a los participantes un cuestionario de conductas en el hogar de forma individual diseñado especialmente para esta sesión.

Un mes después de la última sesión del taller se llevó a efecto el último seguimiento, dando inicio con la aplicación individual del cuestionario mencionado anteriormente y presentando a los participantes cinco minutos de la videograbación correspondiente a la observación primaria para su análisis tanto individual como grupal.

La confiabilidad de las videograbaciones (observación primaria y observación secundaria) se obtuvo por medio de la prueba de coeficiente de Cohen Kappa. Los observadores que analizaron los videos recibieron una capacitación de 20 hrs. En el código conductual y en el uso del registro conductual computarizado. El registro formal se realizó cuando después de tres ensayos se obtenía una confiabilidad entre observadores de .85%. Las videograbaciones se presentaron al azar a los observadores.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se analizaron a través del paquete estadístico Systat, con la finalidad de obtener las frecuencias absolutas totales para cada díada y miembros de ella (madre-niño), a partir de las cuales se obtuvieron las transiciones confiables de cada díada que presentaban un nivel de significancia de .05.

A continuación se presentan los resultados obtenidos. En primer término, se describen los datos globales de las frecuencias calculadas para identificar cuales conductas predominaban tanto en la preevaluación como en la postevaluación. Posteriormente se presentan los diagramas de estado en donde se observa la probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-niño tanto de la muestra total como de cada una de las díadas, y finalmente se describen los resultados del efecto social del programa de intervención.

En la tabla 1, se observan los puntajes promedio de frecuencias de las categorías de comportamiento de las madres y los niños en la pre y postevaluación. Con respecto a las madres las frecuencias de las categorías se presentan de la siguiente manera: aprobación, presenta un incremento que va de 15 a 70, enojo, de una frecuencia de 22, desaparece en la

postevaluación; verbalización, de 1885 pasa a 1577 se observa un decremento en la postevaluación; ver lo que hace, de 1034 pasa a 903 en la postevaluación; ver a los ojos, de 159 pasa a 320 en la postevaluación se incrementa. En los niños se observan los siguientes cambios en las frecuencias: contacto físico, de una frecuencia de 26 en preevaluación, desaparece en la postevaluación; desaprobación, de un puntaje de 17 desaparece en postevaluación; enojo, de 32 en preevaluación desaparece en la postevaluación; reír, de 228 pasa a 137 en la postevaluación se presenta un decremento; verbalización, de 1380 pasa a 1154 en postevaluación, hay un decremento; ver lo que hace, de 762 pasa a 834 se observa un incremento; ver a los ojos, de 272 pasa a 191.

Las figuras de la 1 a la 14 muestran los árboles de probabilidad de las secuencias que se refieren a las interacciones madre-niño. Todos los árboles inician su lectura del círculo interior con la conducta de la madre en los círculos exteriores las respuestas de los niños.

Por otra parte, al leer los árboles de adentro hacia afuera se aprecia la relación que guardan las conductas de las madres en función de los niños. Esta forma de presentación permite identificar aquellas secuencias que tienen mayor probabilidad de ocurrencia. Las figuras 1 y 2 presentan los árboles de probabilidad promedio del pretest y el postest respectivamente, de todas las díadas, las secuencias que muestran alta probabilidad en las díadas madre-

niño de la muestra total en el pretest son las conductas de: verbalización-verbalización .31, ver a los ojos-ver a los ojos .25, enojo-enojo .40. En el postest son las siguientes conductas: verbalización-ver lo que hace .17, ver a los ojos-ver a los ojos .18, contacto físico positivo-ver a los ojos .16, aprobación-verbalización .28. Del niño a la madre en pretest se observan los siguientes patrones de interacción: aprobación-verbalización .50, verbalización-verbalización .42, reír-verbalización .36, ver a los ojos-verbalización .33, contacto físico positivo-reír .23, enojo-enojo .28. En el postest se observa lo siguiente: aprobación-verbalización .48, ver lo que hace-verbalización .33, ver a los ojos verbalización .49, aprobación-ver a los ojos .17, ver a los ojos-ver a los ojos .28.

En las figuras de la 3 a la 14, se presentan día a día durante la preevaluación y la postevaluación. La ocurrencia de cada patrón de interacción se muestra también en términos de probabilidad.

Por otra parte, la evaluación del efecto social del programa de intervención se efectuó por medio de un instrumento basado en respuestas tipo Likert. Para conocer la opinión de las madres respecto a los resultados del programa. Se obtuvieron los siguientes datos: el 100 % de las participantes consideró que las habilidades aprendidas le eran útiles para mejorar la relación con sus hijos y que pueden practicarse también con el resto de la familia, las explicaciones proporcionadas, la mayoría de las veces, fueron

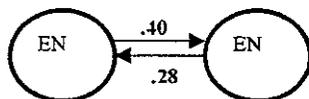
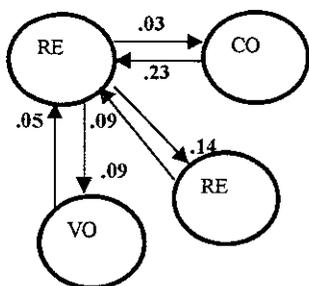
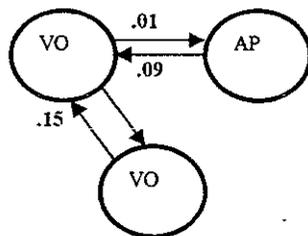
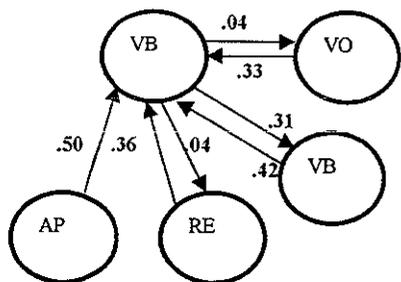
claras y sencillas, las conductas que se trabajaron representan lo que con frecuencia ocurre en el hogar, consideraron que la duración de las sesiones fue suficiente, así como el tiempo que duró el programa y que las habilidades de contacto físico fueron las más importantes del programa, la técnica de modelamiento les ayudo a comprender más fácilmente las habilidades, las habilidades que se trabajaron durante el programa son representativas de lo que ocurre en el hogar.

Tabla 1. Frecuencias globales de las categorías de comportamiento madres- hijos en la preevaluación y en la postevaluación.

CATEGORÍAS	MADRE		HIJO	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
APROBACION	15	70	32	39
CONTACTO FISICO	15	12	26	0
DESAPROBACION	15	22	17	0
ENOJO	22	0	32	0
REIR	153	128	228	137
VERBALIZACION	1885	1577	1380	1154
VER LO QUE HACE	1034	903	762	834
VER A LOS OJOS	159	320	272	191

Fig.1. Arboles de probabilidad de las conductas de las madres y de sus hijos de la muestra estudiada.

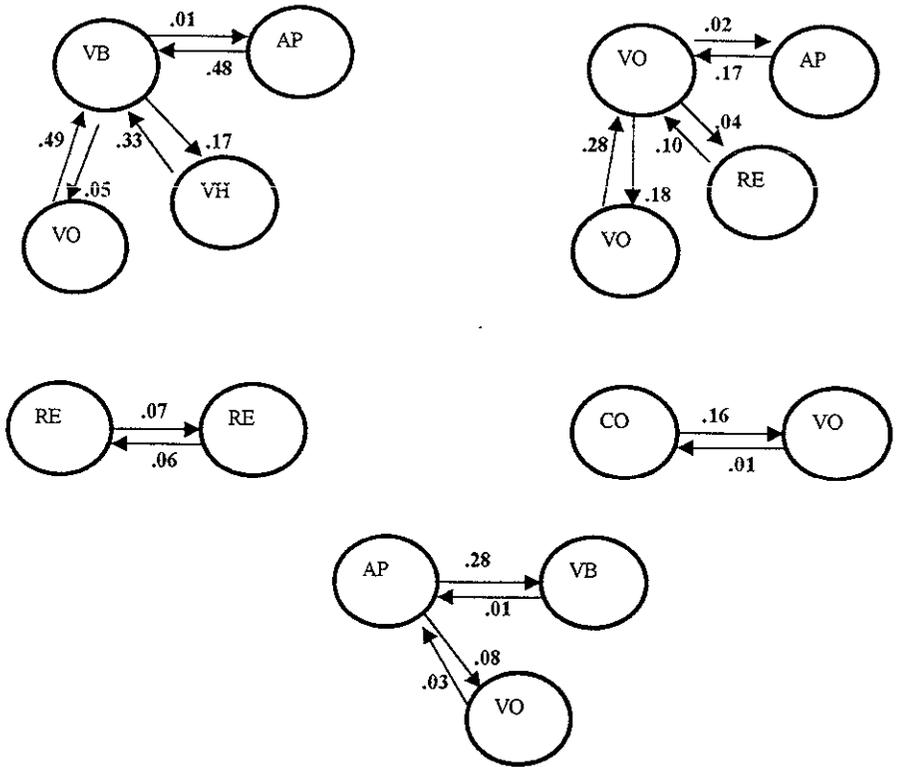
PRETEST



La fig.1 muestra que la probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea a los ojos es de .04, sin embargo, la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre verbalice es de .33. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo también verbalice es de .31, y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre verbalice es de .42. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo ría es de .04, y la probabilidad de que cuando el hijo ríe la madre verbalice es de .36. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo apruebe no se da, sin embargo, la probabilidad de que cuando el hijo apruebe la madre verbalice es de .50. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo apruebe es de .01, y la probabilidad de que cuando el hijo apruebe la madre vea a los ojos es de .09. La probabilidad de que cuando la madre vea los ojos el hijo también la vea a los ojos es de .25, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre también lo vea a los ojos es de .15. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo establezca contacto físico es de .03, sin embargo, la probabilidad de que cuando el hijo establezca contacto físico la madre ría es de .23. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo también ría es de .14, y la probabilidad de que cuando el hijo ría la madre también ría es de .09. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo vea a los ojos es de .09, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre ría es de .05. La probabilidad de que cuando la madre se enoje el hijo también se enoje es de .40, y la probabilidad de que cuando el hijo se enoje la madre se enoje es de .28.

Fig.2. Arboles de probabilidad de las conductas de las madres y de los hijos de la muestra estudiada.

POSTEST



En la Fig. 2 existe un .01 de probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo apruebe, pero un .48 de que cuando el hijo apruebe la madre verbalice. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea lo que hace es de .17 y de que cuando el hijo ve lo que hace la madre, está verbalice es de .33. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea a los ojos es de .05, sin embargo, la probabilidad de que cuando al hijo ve a los ojos la madre verbalice es de .49. La probabilidad de que cuando la madre ve a los ojos el hijo apruebe es de .02 y la probabilidad de que cuando el hijo aprueba la madre vea a los ojos es de .17. La probabilidad de que cuando la madre ve a los ojos el hijo ría es de .04 y la probabilidad de que cuando el hijo ría la madre lo vea a los ojos es de .10. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos, el hijo vea a los ojos es de .18 y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre también lo vea a los ojos es de .28. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo también ría es de .07 y de que cuando el hijo ría la madre ría es de .06. La probabilidad de que cuando la madre establece contacto físico con su hijo, este la vea a los ojos es de .16 y de que cuando el hijo ve a los ojos la madre establezca contacto físico es de .01. La probabilidad de que cuando la madre apruebe el hijo verbalice es de .28, sin embargo, de que cuando el hijo verbalice la madre apruebe es de .01. La probabilidad de que cuando la madre apruebe el hijo vea a los ojos es de .08 y de que cuando el hijo ve a los ojos la madre apruebe es de .03.

Fig.3. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 1.

PRETEST

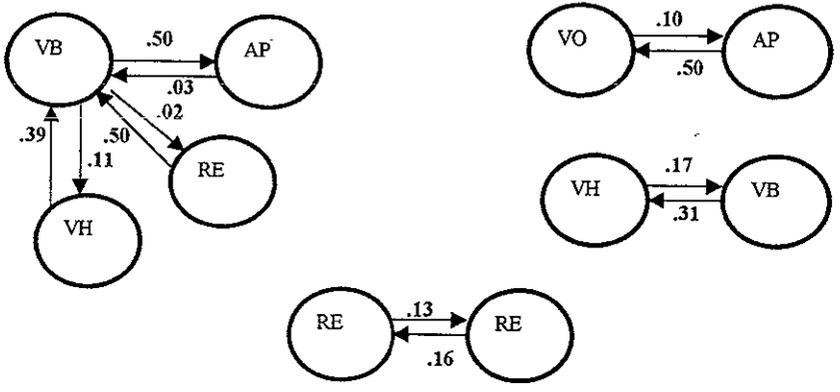
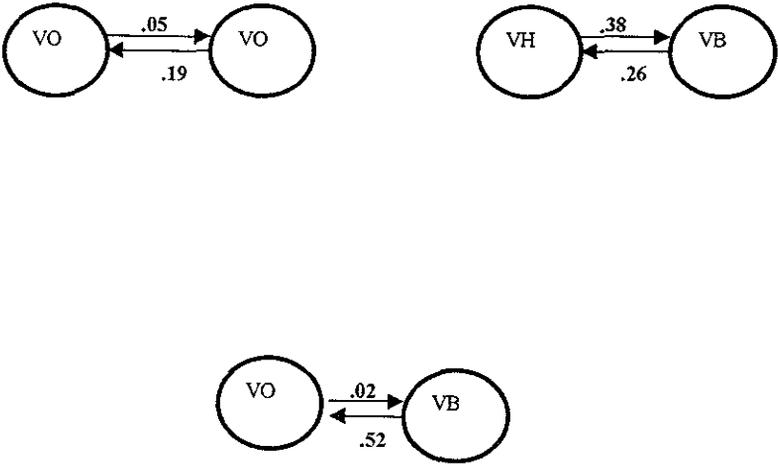


Fig.3. Existe una probabilidad de .50 de que cuando la madre verbalice el hijo apruebe y de .03 de que cuando el hijo apruebe la madre verbalice. La Probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo ría es de .02, sin embargo , la probabilidad de que cuando el hijo ría la madre verbalice es de .50. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea lo que hace es de .11 y de .39 de que cuando el hijo vea lo que hace la madre, está verbalice. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo apruebe es de .10 y la probabilidad de que cuando el hijo apruebe la madre vea a los ojos es de .50. La probabilidad de que cuando la madre vea lo que hace el hijo, este verbalice es de .17 y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre vea lo que hace es de .31. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo ría es de .13 y de que cuando el hijo ría la madre también ría es de .16.

Fig.4. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 1.

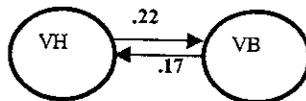
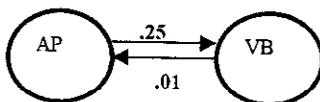
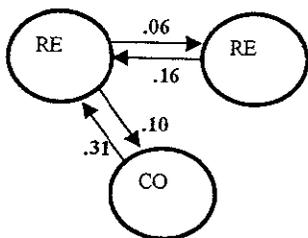
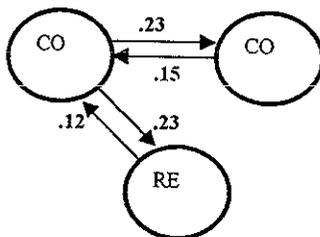
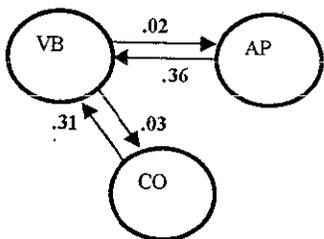
POSTEST



La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo también la vea a los ojos es de .05 y de que cuando el hijo vea a la madre a los ojos está lo vea a los ojos es de .19. La probabilidad de que cuando la madre vea lo que hace el hijo, este verbalice es de .38 y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre vea lo que hace es de .26. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos, el hijo verbalice es de .02 y de que cuando el hijo verbalice la madre lo vea a los ojos es de .52

Fig.5. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 2.

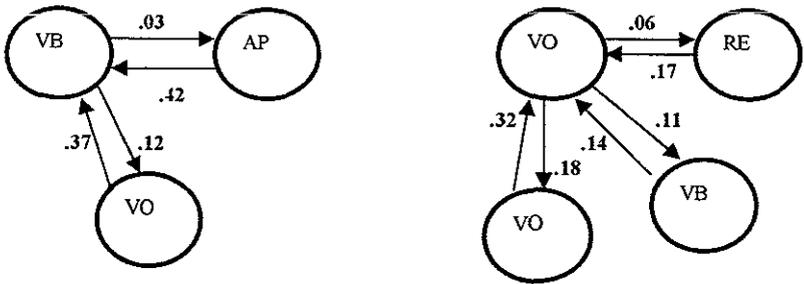
PRETEST



En la fig.5 la probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo apruebe es de .02 y de que cuando el hijo apruebe la madre verbalice es de .36. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo establezca contacto físico es de .03 y de que cuando el hijo establece contacto físico la madre verbalice es de .31. La probabilidad de que cuando la madre establece contacto físico el hijo también lo establezca es de .23 y de que cuando el hijo establezca contacto físico la madre también lo establezca es de .15. La probabilidad de que cuando la madre establezca contacto físico el hijo ría es de .23 y la probabilidad de que cuando el hijo ría la madre establezca contacto físico es de .12. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo también ría es de .06 y de que cuando el hijo ría la madre ría es de .16. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo establezca contacto físico es de .10 y de que cuando el hijo establezca contacto físico la madre ría es de .31. La probabilidad de que cuando la madre apruebe el hijo verbalice es de .25 y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre apruebe es de .01. La probabilidad de que cuando la madre vea lo que hace, el hijo verbalice es de .22 y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre vea lo que hace es de .17.

Fig.6. Árboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 2.

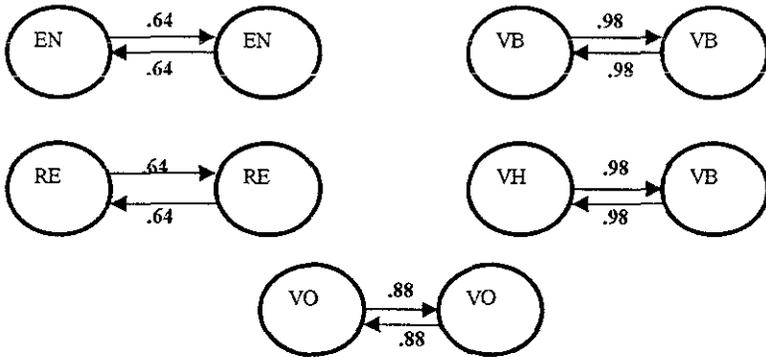
POSTEST



La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo apruebe es de .03, sin embargo, cuando el hijo aprueba la probabilidad de que la madre verbalice es de .42. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea a los ojos es de .12 y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre verbalice es de .37. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo ría es de .06 y de que cuando el hijo ría la madre vea a los ojos es de .17. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo verbalice es de .11 y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre vea a los ojos es de .14. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo vea a los ojos es de .18 y de que cuando el hijo vea a los ojos la madre también vea a los ojos es de .32.

Fig.7. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 3.

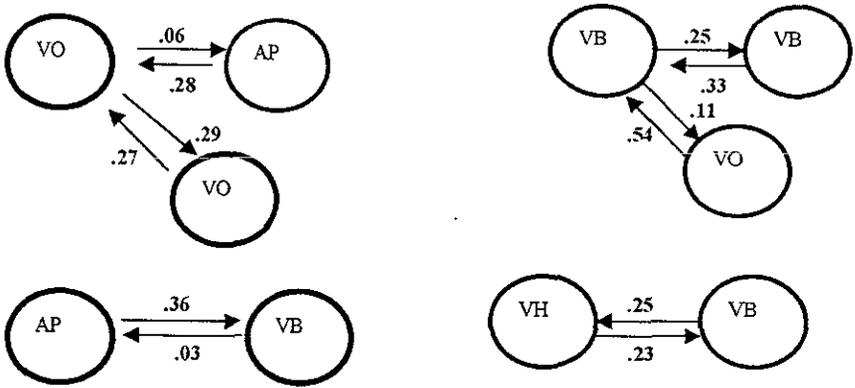
PRETEST



Existe un .64 de probabilidad de que cuando la madre se enoje el hijo también se enoje y un .64 de probabilidad de que cuando el hijo se enoje esto cause enojo en la madre. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo también ría es de .64 y de que cuando el hijo ría la madre ría es de .64. la probabilidad de que cuando la madre vea lo que hace el hijo este verbalice es de .98 igualmente se da la misma probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre vea lo que hace. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo también verbalice y viceversa es igual de .98. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo también vea a los ojos es de .88 y viceversa cuando el hijo ve a los ojos existe la misma probabilidad de que la madre lo vea a los ojos.

Fig.8. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 3.

POSTEST



Existe un .06 de probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo apruebe y un .28 de probabilidad de que cuando el hijo apruebe la madre lo vea a los ojos. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo también la vea a los ojos es de .29, y la probabilidad de que cuando el hijo ve a los ojos a la madre, está también lo vea a los ojos es de .27. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo también verbalice es de .25, y de que cuando el hijo verbalice la madre verbalice es de .33. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea a los ojos es de .11, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre verbalice es de .54. La probabilidad de que cuando la madre aprueba el hijo verbalice es de .36, sin embargo, la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre apruebe es de .03. La

probabilidad de que cuando la madre ve lo que hace su hijo, esté verbalice es de .25, y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre vea lo que hace es de .23.

Fig.9. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 4.

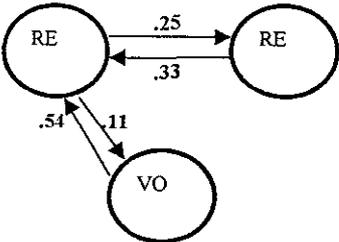
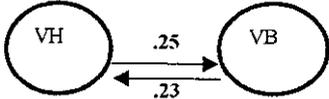
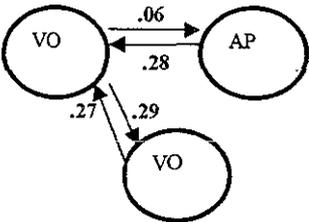
PRETEST



Se puede observar que la probabilidad de que cuando la madre apruebe el hijo vea a los ojos es de .15, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre apruebe es de .07. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos, el hijo vea lo que hace es de .25, y la probabilidad de que cuando el hijo vea lo que hace la madre, está vea a los ojos es de .03.

Fig.10. Árboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 4.

POSTEST



La probabilidad de que cuando la madre ve a los ojos su hijo apruebe es de .06, y la probabilidad de que cuando el hijo apruebe la madre vea a los ojos es de .28. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo también vea a los ojos es de .29, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos, la madre lo vea a los ojos es de .27. La probabilidad de que cuando la madre ve lo que hace su hijo, esté verbalice es de .25, y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre vea lo que hace es de .23. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo también ría es de .25, y la probabilidad de que cuando el

hijo ría la madre ría es de .33. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo vea a los ojos es de .11, sin embargo, la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre ría es de .54 .

Fig.11. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 5.

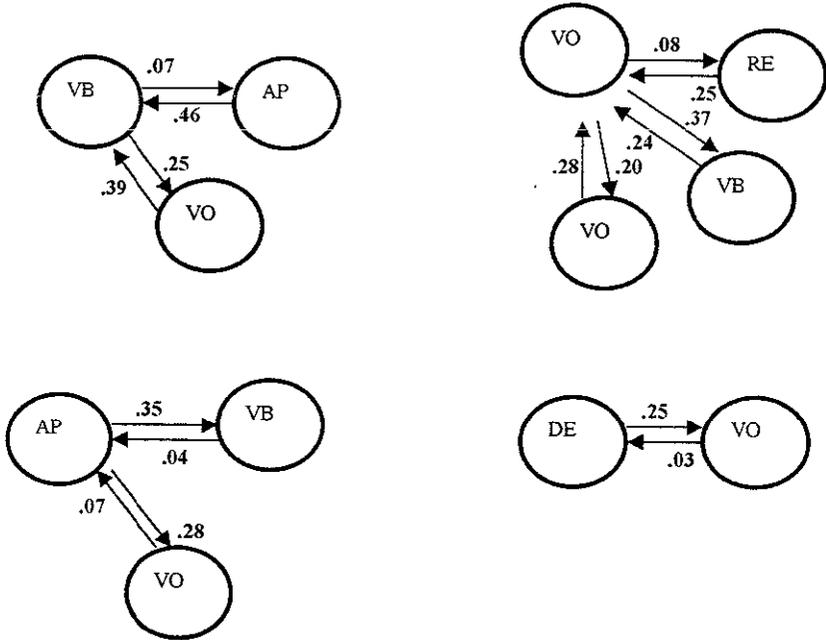
PRETEST



La probabilidad de que cuando la madre ve lo que hace su hijo, esté ría es de .06, sin embargo, la probabilidad de que cuando el hijo ría la madre vea lo que hace es de .35. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea lo que hace es de .17. y la probabilidad de que cuando el hijo vea lo que hace la madre, está verbalice es de .73.

Fig.12. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 5.

POSTEST

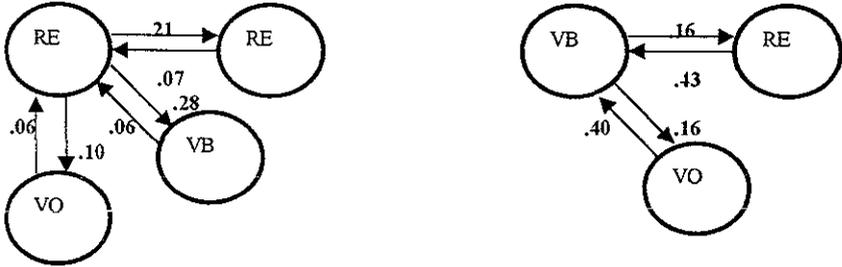


Cuando la madre verbaliza existe .07 de probabilidad de que el hijo apruebe, y cuando el hijo aprueba la probabilidad de que la madre verbalice es de .46. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea a los ojos es de .25, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre verbalice es de .39. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo ría es de .08, sin embargo, la probabilidad de que cuando el hijo ría la madre vea a los ojos es de .25. La probabilidad de que

cuando la madre vea a los ojos el hijo verbalice es de .37, y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre vea a los ojos es de .24. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo vea a los ojos es de .20, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre también vea a los ojos es de .28. La probabilidad de que cuando la madre apruebe el hijo verbalice es de .35, sin embargo, la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre apruebe es de .04. La probabilidad de que cuando la madre apruebe el hijo vea a los ojos es de .28, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre apruebe es de .07. La probabilidad de que cuando la madre desapruebe el hijo vea a los ojos es de .25, sin embargo, la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre desapruebe es de .03

Fig.13. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la diada 6.

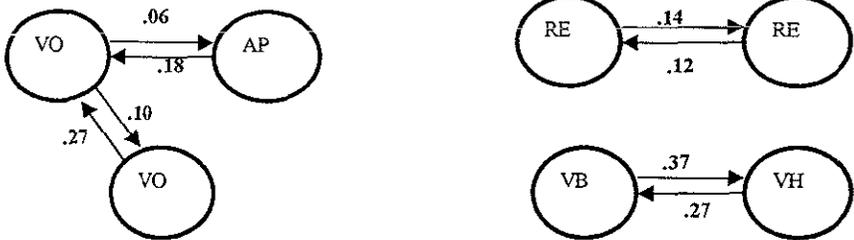
PRETEST



La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo también ría es de .21, y la probabilidad de que cuando el hijo ría la madre también ría es de .07. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo verbalice es de .28, y la probabilidad de que cuando el hijo verbalice la madre ría es de .06. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo vea a los ojos es de .10, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre ría es de .06. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo ría es de .16, y la probabilidad de que cuando el hijo ría la madre verbalice es de .43. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea a los ojos es de .16, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos la madre verbalice es de .40.

Fig.14. Arboles de probabilidad de ocurrencia de las conductas madre-hijo de la díada 6.

POSTEST



La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo apruebe es de $.06$, y la probabilidad de que cuando el hijo apruebe la madre vea a los ojos es de $.18$. La probabilidad de que cuando la madre vea a los ojos el hijo también vea los ojos es de $.10$, y la probabilidad de que cuando el hijo vea a los ojos de la madre, está también lo vea a los ojos es de $.27$. La probabilidad de que cuando la madre ría el hijo también ría es de $.14$, y la probabilidad de que cuando el hijo ría la madre ría es de $.12$. La probabilidad de que cuando la madre verbalice el hijo vea lo que hace es de $.37$, y la probabilidad de que cuando el hijo vea lo que hace la madre, está verbalice es de $.27$.

DISCUSION

Como el objetivo del estudio fue conocer el patrón de comunicación que la madre emplea en la interacción con su hijo antes y después de una intervención dirigida a las madres, se analiza principalmente la relación bidireccional madre-hijo. Para su análisis y descripción en primer lugar se calcularon las frecuencias para identificar qué conductas de las madres predominaron y cuáles de los hijos ocurrían recíprocamente con mayor probabilidad durante la preevaluación y la postevaluación. Las categorías de comportamiento que presenta la madre en las que se observa variación favorable de la preevaluación a la postevaluación en todas las díadas corresponden a las habilidades de comunicación objetivo de la intervención siendo los patrones sobresalientes: aprobación, enojo, verbalización, ver lo que hace y ver a los ojos. Las categorías de comportamiento que se observan con relación a las conducta del hijo son: contacto físico, desaprobación, enojo, reír, verbalización, ver a los ojos; cabe señalar que estas conductas fueron trabajadas de manera práctica durante la intervención logrando la modificación de algunas y la desaparición de enojo en el caso de la madre y de enojo, desaprobación y contacto físico en el caso del hijo.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis secuencial a fin de determinar los patrones interactivos en madre-niño determinando su nivel de significancia a través de la aplicación de la prueba de bondad de ajuste Z, cuyos valores fueron mayores a 1.96. Estos datos se analizaron tratando de precisar los efectos de la intervención lo cual se puede observar en los árboles de probabilidad tanto de la muestra global como de cada una de las díadas.

Los patrones de comportamiento globales predominantes en la preevaluación son: **cuando la madre verbaliza** el niño la ve a los ojos, verbaliza, ríe y aprueba; **cuando la madre lo ve a los ojos** el niño aprueba y la ve a los ojos; **cuando la madre ríe** el niño establece contacto físico, ríe y la ve a los ojos; **cuando la madre se enoja** el niño se enoja. Esta relación es bidireccional excepto en el caso de aprobación. En la postevaluación se observa la reconfiguración de los siguientes patrones de comportamiento: **cuando la madre verbaliza** el niño aprueba, ve lo que hace y la ve a los ojos; **cuando la madre lo ve a los ojos** el niño aprueba, ríe y la ve a los ojos; **cuando la madre ríe** el niño ríe; asimismo aparecen dos nuevos patrones de comportamiento que no se observan en la preevaluación: **cuando la madre establece contacto físico positivo** el niño la ve a los ojos; **cuando la madre aprueba** el niño verbaliza y la ve a los ojos. Cabe mencionar que enojo desaparece en la postevaluación, y aprobación ya presenta la relación bidireccional. Por otra parte, si consideramos los niveles de probabilidad tanto en la preevaluación como en la postevaluación nos damos

cuenta que aún en los patrones que se reconfiguran la probabilidad de que éstos se den es mayor en la postevaluación. Podemos señalar que tanto la reconfiguración como la aparición de nuevos patrones y la desaparición de otros, pudo verse influida por las características propias de la intervención a que se sometieron las madres, ya que las conductas que incrementaron su probabilidad de ocurrencia fueron aquéllas en las que se puso un énfasis especial durante la intervención. Además de que el comportamiento del grupo fue más regular en la postevaluación. Si bien, se registran patrones similares, la configuración de los patrones se modificó y en general las madres reestructuraron favorablemente las habilidades de comunicación

En relación con el análisis anterior se puede señalar que el programa de intervención presenta un impacto en los patrones interactivos madre-niño. En tanto al entrenamiento de habilidades de comunicación, de manera particular, se observaron cambios en los siguientes patrones interactivos.

En la díada 1, los patrones predominantes que presentó la madre en la preevaluación fueron: **verbalización** en relación con aprobación, reír, ver lo que hace; **ver a los ojos**, con aprobación; **ver lo que hace** con relación a verbalización; **reír** con reír; dándose una bidireccionalidad en todos los casos. Los patrones de la postevaluación son: **ver a los ojos** en relación con ver a los ojos, verbalización, se observa una reconfiguración; **ver lo que hace** con verbalización este último patrón se mantiene pero

presenta un incremento favorable en la probabilidad de ocurrencia. La díada 2, en la preevaluación presenta los siguientes patrones de comportamiento: **verbalización** en relación con aprobación y contacto físico positivo; **contacto físico positivo** con contacto físico positivo y reír; **reír** en relación con reír y contacto físico positivo; **aprobación** en relación con verbalización y **ver lo que hace** con verbalización. En la postevaluación notamos que el patrón de **verbalización** se reconfigura, aparece la conducta de ver a los ojos y aprobación se mantiene, además aparece un nuevo patrón que es **ver a los ojos** en relación con reír, verbalización y ver a los ojos. Estos patrones nos indican que el comportamiento de la madre se reestructuró favorablemente después de la intervención observándose una influencia en el comportamiento del niño. Con respecto a la díada 3, observamos que los patrones de comportamiento son: **enojo** en relación con enojo; **reír** con reír; **verbalización** con verbalización; **ver lo que hace** con verbalización y **ver a los ojos** con ver a los ojos. En la postevaluación se reconfiguran tres patrones que son: **ver a los ojos** manteniéndose ver a los ojos y aparece aprobación; **verbalización** con verbalización se mantiene y se presentan dos nuevas conductas que son ver a los ojos y aprobación, y **ver lo que hace** con verbalización se mantiene. Resulta significativo que **enojo** y **reír** desaparezcan y esto puede deberse a que durante la intervención la conducta de enojo al trabajarse causó en las madres un fuerte impacto ya que se analizaron las consecuencias del enojo cuando se maneja inadecuadamente. Una probable explicación de este

cambio es que al reestructurar la madre su conducta de aprobación, ver a los ojos y eliminar su conducta de enojo, provoca un efecto en la reciprocidad de conductas por parte de su hijo. Asimismo, en la postevaluación las madres presentaban una actitud más relajada al igual que sus hijos lo cual pudo haber influido para que la conducta de reír sufriera un decremento en lo general y desapareciera en esta díada al igual que en la díada 1. En la díada 4, sólo se presentan dos patrones de comportamiento en preevaluación: **aprobación** con relación a ver a los ojos y **ver a los ojos** con ver lo que hace. Pero en la postevaluación observamos en una relación bidireccional que **ver a los ojos** se reconfiguró en relación con ver a los ojos y apareciendo aprobación; **ver lo que hace** con verbalización, y un nuevo patrón que fue **reír** con relación con reír y ver a los ojos. Como se puede apreciar en esta díada en particular se observó tanto la bidireccionalidad de las conductas como la reciprocidad entre estas. Lo cual muestra una interacción acorde con las habilidades que se requieren para tener una adecuada comunicación. Con respecto a la díada 5, en preevaluación se observaron dos patrones de comportamiento: **ver lo que hace** con reír y **verbalización** con relación a ver lo que hace. En cambio en la postevaluación el patrón de **verbalización** se reconfigura con relación a dos nuevas conductas que son aprobación y ver a los ojos y aparecen tres nuevos patrones: **ver a los ojos** con reír, verbalización y ver a los ojos; **aprobación** con verbalización y **ver a los ojos** y desaprobación con ver a los ojos. Se puede observar una diferencia de la preevaluación a la postevaluación en esta díada, en

particular, debido probablemente al énfasis que se hizo durante la intervención en este tipo de comportamiento en particular ya que como pudo observarse las conductas que más se trabajaron y que causaron un mayor impacto en las madres son las que conforman los nuevos patrones de comportamiento observándose una bidireccionalidad en todas las interacciones madre-niño. En la preevaluación de la díada 6, se observa lo siguiente: **reír** en relación con **reír**, verbalización y ver a los ojos; **verbalización** con **reír** y ver a los ojos. En la postevaluación aparecen dos nuevos patrones de comportamiento: **ver a los ojos** con aprobación y ver a los ojos; **reír** con **reír** se mantiene y se reconfigura **verbalización** con ver lo que hace. Considerando los datos anteriores podemos mencionar, que en general, las conductas observadas en los patrones de comportamiento se modificaron probablemente como efecto del programa de intervención. Siendo los patrones de comportamiento más sobresalientes en general: **ver a los ojos** en relación con ver a los ojos y aprobación; **verbalización** con ver a los ojos, aprobación y ver lo que hace. Cabe mencionar que la conducta de **enojo** se elimina en tanto que **reír** muestra un decremento favorable. Una explicación para esto podría ser que, al reestructurar la madre la conducta de aprobación y ver a los ojos de manera favorable así como él aprender a manejar su enojo, tiene un efecto en su hijo quien a su vez presenta esta reestructuración de conductas.

Como podemos observar el presente estudio aplicó un programa de intervención basado en

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

resultados de investigación empíricos que señalan que las habilidades que los padres logran desarrollar son de utilidad para promover interacciones prosociales entre padres e hijos, cuyos padres se sometan a ella. Se trata de un programa encaminado a la adquisición de habilidades que reestructuren los patrones de interacción madre-hijo produciendo un cambio. Los resultados aquí presentados coinciden con los resultados obtenidos por Schmidt, Liddle y Dakof (1996) quienes encontraron que los programas de intervención se relacionan con el mejoramiento en los problemas de comportamiento de los adolescentes. Ya que las experiencias y el trato que se tiene en la infancia contribuyen de manera determinante a la presencia de cuadros de depresión, ansiedad y baja autoestima. (Jacobvitz, Bush, Nell, Lasko, Field, González & Harding 1996).

Asimismo, Bronfenbrenner (1987) menciona que los niños adquieren y perfeccionan sus habilidades a través del contacto con los padres, en especial con la madre, esta casi siempre por necesidad, llega a ser capaz de ocuparse de sus hijos mientras sigue realizando una o más actividades esenciales. Por tanto, se puede señalar que el desarrollo del niño depende del alcance y la complejidad de los actos instantáneos, conductas tales como sonreír, preguntar, responder, así como las actividades que realizan los demás las cuales conforman el campo psicológico del niño, ya sea que participe en actividades conjuntas o captando su atención. De manera particular se encuentran las actividades que realizan los demás como importantes porque están

presentes en el entorno, constituyendo la principal fuente de efectos directos del ambiente inmediato sobre el desarrollo psicológico del menor. Por lo cual se plantea una forma de intervención preventiva con base en el desarrollo de habilidades de comunicación que se fundamenta en la concepción de que los padres ejercen una influencia determinante en el comportamiento adaptativo o inadaptativo de sus hijos.

Por otra parte, si se retoman los resultados que proporciona la investigación sobre factores de riesgo y protectores que afectan el bienestar psicológico del niño y que contribuyen a desarrollar y aplicar estrategias de prevención en la mayoría de las investigaciones sobre educación a padres las estrategias son correctivas, pero rara vez preventivas. Por tanto, el presente trabajo se desarrolló bajo la línea de intervención preventiva y a su vez conjunto una serie de elementos tales como el número y duración de las sesiones que es mayor a los empleados en los programas tradicionales (30 hrs.) el tipo de materiales utilizados (análisis de videos y de grabaciones) cuyos contenidos temáticos se relacionan con los de la intervención; el empleo de técnicas cognitivo conductuales como el desempeño de roles, modelamiento, imaginación guiada; tareas para realizar en el hogar, análisis de las tareas, discusiones guiadas. Por otra parte las temáticas presentadas en cada sesión fueron solamente el estímulo inicial que permitió que los participantes manifestaran sus inquietudes sobre su problemática personal. Por otro lado, fueron los padres quienes con

base en las estrategias señaladas anteriormente, elaboraron sus propios ejemplos y alternativas de solución a cada una de las situaciones que ellos mismos presentaron. Esta estrategia permitió que los participantes vieran reflejada su propia problemática en las acciones de sus compañeros que asistieron al taller y a la vez proporcionar una retroalimentación entre iguales lo que hizo que el impacto fuera mayor. Asimismo, durante la intervención se comprobó la utilidad de los ejemplos que tuvieran relación con las interacciones diarias madre-hijo. Las madres tuvieron la libertad de presentar situaciones de problemas que enfrentan en casa con la expectativa de que el grupo contribuyera a la solución de los mismos. Lo que propicio que los miembros del grupo practicara el análisis y la solución de problemas de una manera objetiva y racional. Muchos de los problemas expuestos por los miembros del grupo durante la intervención fueron relevantes debido al alto grado de homogeneidad en las edades de los hijos de las participantes. Una técnica empleada durante la intervención y que resultó especialmente útil fue el desempeño de roles en virtud de que facilitó la experiencia de los miembros del grupo, favoreciendo la aclaración y definición de los problemas específicos que se presentaban en la relación madre-hijo. Esto permitió una mayor aproximación a la situación real. Dicha técnica alentó a los participantes a reproducir los ejercicios trabajados durante la intervención en el contexto de su familia, así como a generalizar los efectos de la experiencia. Otra estrategia importante de intervención utilizada fue el modelamiento, que permitió corroborar las afirmaciones de Schunk

(1989) que plantea que éste promueve cambios cognoscitivos, afectivos y conductuales que se derivan de la observación de otros; el modelamiento promovió en los participantes la adquisición o modificación de las conductas modeladas. El automodelamiento fue otra de las técnicas con las que se trabajó durante la intervención y consistió en la observación en un vídeo de su propia conducta, este procedimiento generó la percepción de autoeficacia y por ende mejoró la ejecución en la tarea.

Los planteamientos anteriores sustentan la teoría del aprendizaje social, que señala que las conductas se aprenden a partir de los padres de familia quienes actúan como agentes de cambio en el ambiente familiar. Esto plantea la necesidad de investigar de qué manera perciben la madre y el niño el ambiente y cual es su estilo de interacción. Este tipo de intervenciones cognitivo conductual propicia un efecto dual en los sujetos; en primer lugar un cambio en su conducta instrumental (qué es lo que hace, ejecución concreta de conductas específicas) y en segundo lugar como efecto de lo anterior, un cambio en las emociones o estados de animo de los sujetos. Por otro lado, los procedimientos basados en la ejecución, se han perfilado como los más adecuados para lograr cambios psicológicos. Por tanto, los procedimientos basados en la promoción de ejecuciones exitosas están cobrando cada vez un mayor auge.

Con respecto a lo anterior Meichenbaum (1977)

menciona que los mecanismos por los que se adquiere y regula la conducta humana, progresivamente van siendo formulados en términos de procesos cognitivos. Por su parte Bandura (1977) sustenta que los procesos cognitivos desempeñan un papel predominante en la adquisición y retención de nuevos patrones de conducta. También considera al aprendizaje derivado de las consecuencias de la respuesta principalmente como un proceso cognitivo ya que es a partir de éstas que los ejecutantes obtienen información sobre que es lo que deben hacer si desean obtener resultados satisfactorios o evitar los insatisfactorios. Las cogniciones pueden conceptualizarse como respuestas dentro de una cadena de respuestas. De acuerdo a esta conceptualización la meta de un proceso terapéutico sería lograr que el individuo sea consciente del papel que ciertas respuestas observables o encubiertas juegan dentro de una secuencia conductual. Resumiendo, el enfoque cognitivo conductual trata de que el paciente pueda identificar, analizar y cambiar sus pensamientos con el fin de obtener el control de su conducta y sus emociones, lo cual le permitirá lograr sus metas y tener conductas más adaptativas.

La investigación realizada proporciona al psicólogo una alternativa para abordar la problemática de los estilos de comunicación de los padres y sus efectos en sus hijos. La intervención preventiva basada en estrategias de comunicación ofrece la oportunidad a los padres de ayudarse a sí mismos, mediante la adquisición de patrones de comunicación más adecuados. La perspectiva

sistémica, permite apreciar la influencia de la madre sobre el hijo, y la acción recíproca de la relación madre-hijo. Además, si consideramos que la prevención primaria promueve la salud psicológica ayudando a la gente a adquirir conocimientos, actitudes y modelos de conducta que fomenten y mantengan el bienestar psicológico sus alcances se manifestarán en el entrenamiento en competencia o habilidades (habilidades cognoscitivas para la solución de problemas, fortalecimiento de relaciones interpersonales, mejoramiento en los estilos de comunicación, inoculación al estrés, etc.) El fundamentar las intervenciones en los datos de investigación sobre factores de riesgo, permite validar los objetivos de las intervenciones y garantizar el abordaje de estos factores que sean relevantes al problema que se desee prevenir.

Este estudio posibilitó el abordaje de habilidades de comunicación madre-niño, como un programa de intervención primaria que conjuga elementos tanto conductuales como cognoscitivos los cuales de acuerdo a la literatura respectiva son efectivos. Integra una metodología observacional que permite el empleo de videograbaciones para retroalimentar el comportamiento de las díadas lo que facilita el redefinir conductas y reestructurar el comportamiento. Además de que los componentes de la relación de las conductas madre-niño estudiadas ayudan a predecir conductas futuras. Asimismo, contribuye a que los participantes modifiquen ciertos aspectos de su ambiente familiar, así como para mejorarlo y fortalecerlo. Ya que la forma como los individuos se

conducen en el grupo es una muestra de su proceder cotidiano. En su interrelación con los otros padres, pueden percibir cuál es la imagen que proyectan sobre el grupo, y los demás, a su vez, podrán darse cuenta de como se perciben unos a otros y al grupo, lo que influye en el conocimiento de los patrones propios, permitiendo iniciar un proceso de cambio que puede ser significativo dependiendo de la rigidez o plasticidad de su estilo de comportamiento.

En este estudio la homogeneidad del grupo funciona como factor de cohesión y facilito al grupo el entrenamiento de la tarea. Además de que la problemática común sirvió como unificador de la tarea lo cual facilita el desenvolvimiento del trabajo grupal.

El presente trabajo a diferencia de otros considera a los dos elementos de la situación a observar, en este caso es la madre la que recibe la intervención y es en él hijo en quien se espera observar alguna repercusión de la misma. Los elementos antes señalados no se han encontrado conjugados de esta manera en la literatura revisada, pues ésta se ha enfocado básicamente a lo que es la solución de problemas en lectoescritura o a la búsqueda de medidas correctivas, además el juego libre se ha empleado mínimamente para la observación de la interacción madre-hijo.

Estamos conscientes que los efectos de este estudio, son inmediatos en primer lugar en la relación que la madre y su hijo establecen, y tendrá repercusiones posteriores en el rendimiento escolar y

el comportamiento de los niños.

Por otra parte, siendo los padres de familia los más indicados para el proceso de cambio en el ambiente familiar, se hace necesario revisar la forma en que ellos están percibiendo el ambiente, lo que nos da información sobre el tipo de interacción que mantienen con sus hijos.

La metodología empleada se vio limitada debido a que únicamente se pudieron realizar dos observaciones (antes y después de la intervención) además la carencia de un grupo control no nos permite una mayor consistencia u objetividad de los resultados

De ahí la sugerencia de llevar a cabo investigaciones futuras que impliquen trabajar con poblaciones grandes y de manera grupal, así como con padres de otros niveles socioeconómicos, considerando entonces que la investigación aquí expuesta es solamente una pauta para trabajar más a fondo sobre el tema lo que nos permitirá tener más herramientas que nos ayudarían a incrementar las posibilidades de que más padres de familia se beneficien con estos tipos de intervención.

BIBLIOGRAFIA

Abidin, R. & Bryan, D. C. (1986). **Parent education and intervention**. New York: Human Sciences Press.

Bakeman, R. & Gottman, J. (1989). **Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial**. Madrid: Morata.

Bandura, A. (1977). **Psychological modeling; conflictin theories**. Chicago: Aldime-Atherton.

Bandura, A & Walters, R. (1990). **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Madrid: Alianza-Editorial.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, 37, (4), 887-907.

Booth, C., Mitchell, S., Barnard, K. & Spieker, S. (1989). Development of maternal social skills in multiproblem families: Effects on the mother-child relationships. **Developmental Psychology**, 25, (3), 403-412.

Bronfenbrenner, U. (1987). **La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.

Carkhuff, R. R. & Bierman, R. (1970). Training as a preferred mode of treatment of parents of emotionally disturbed children. **Journal of Counseling Psychology**, 17, 157-161.

Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. **Anuario de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona**. 53, 27-45.

Cowen, E. L. (1983). **Primary prevention in mental health: Past, present and future**. En R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu & S. S. Farber (Eds.), **Preventive Psychology. Theory, Research and Practice**. New York: Raven Press.

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

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

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

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

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

Isambert, A. (1975). **La educación de los padres**. Barcelona: Planeta.

Lasko, D., Field, T., González, K. & Harding, J. (1996). Adolescent depressed mood and parental unhappiness. **Adolescence**, **31**, (121), 49-57.

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

López, F. & Torres, A. (1991). Categorización del comportamiento en investigación observacional. **Revista Mexicana de Análisis de la Conducta**. **17**, (3), 7-21.

Meichenbaum, D. (1977). **Cognitive behavior modification: An Integrative Approach**. New York: Plenum Press.

Mullen, P., Martin, J., Anderson, J. & Romans, S. (1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. **Child-Abuse and Neglect**, **20**, (1), 7-21.

Powell, D. S. R. (1987). A neighborhood approach to parent support groups. **Journal of Community Psychology**, **15**, (1), 5-62.

Rodríguez-Sutil, C. & Rodríguez-Sánchez, P. (1990). Entrevista a Paul Watzlawick; Un pensamiento en espiral. **Revista clínica y Salud**, **1**, (1), 53-61.

Rosenberg, A. L. & Paramjit, J. (1986). Effect of marital discord on parental reports on the child behavior checklist. **Psychological Reports**, **59**, 1255-1259.

Sánchez-Sosa, J. J., Jurado, S. & Hernández-Guzmán, L. (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes: Análisis etiológico de predictores en la crianza y la intervención familiar. **Revista Mexicana de Psicología**, **8**, (2), 101-116.

Santoyo, C. & Espinoza, M.C. (1991). Decisiones metodológicas para el análisis contextual de la interacción social. **Revista Mexicana de Análisis de la Conducta**, **17**, (3), 85-104.

Satir, V. (1978). **La educación de los padres**. Buenos Aires: Kapeluz.

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

Schunk, D. & Hanson, A. (1989). Self modeling and childrens cognitive skill learning. **Journal of Educational Psychology**. 89, 155-163.

Sidman, M. (1978). **Tácticas de investigación científica**. Buenos Aires. Kapeluz.

Super, C. & Harkness, S. (1987). The development niche: A conceptualization at the interface of child and culture international. **Journal of Behavioral Development**, 9, 1-25.

Tavormina, J. B. (1980). Evaluation and comparative studies of parent education. En Abidin, R. R. De. Op. Cit., 130-155.

Time Life Film (productor) (1983). **Ruck-A-Bye, baby** (videocassette) un film de la serie " The world we live in".

Torres, A., López, F. & Zarabozo, D. (1991). Registro observacional a través de computadora. **Revista Mexicana de Analisis de la Conducta**. 17, (3), 147-161.

Von Bertalanffy, L. (1968). **General systems theory**. New York: George Braziller.

Watzlawick, P, Beavin, J. & Jackson, D. (1989).
Teoría de la comunicación humana. Barcelona:
Herder.

CUESTIONARIO

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha de Nacimiento: _____ Sexo: _____

Escolaridad: _____

Domicilio: _____

Teléfono: _____

Tipo de vivienda:

A) casa sola B) departamento C) cuarto-casa

D) vecindad E) otra _____

Número de cuartos sin incluir cocina ni baño: _____

Número de personas que viven en casa: _____

Número de personas que trabajan: _____

Total de Ingreso económico mensual: _____

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



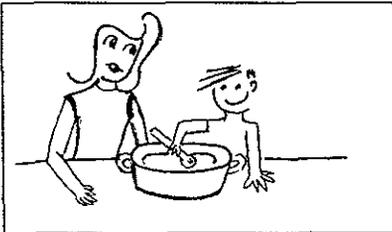
DLMMJVS

b) algún quehacer



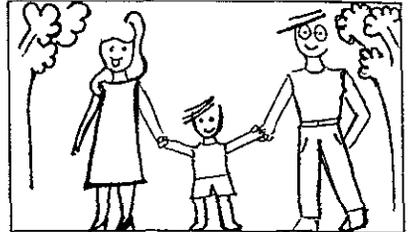
DLMMJVS

c) alguna(s) de las comidas



DLMMJVS

d) paseamos



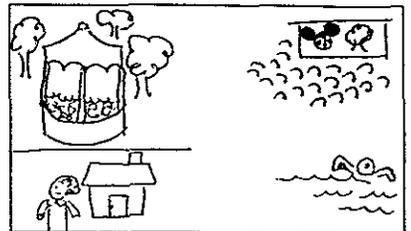
DLMMJVS

e) algún mandado



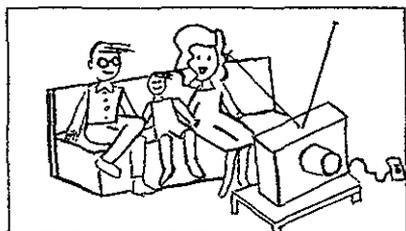
DLMMJVS

f) salimos a algún lugar en particular. Especifique.



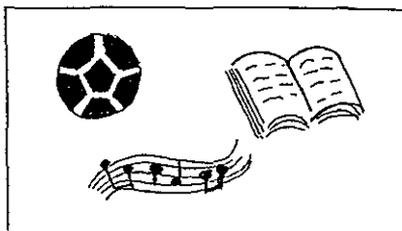
DLMMJVS

g) Vimos la T.V.



DLMMJVS

h) otras:



DLMMJVS

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

a) golpeado



DLMMJVS

b) suave



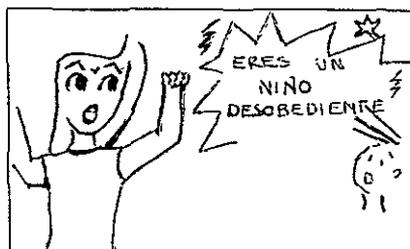
DLMMJVS

c) Otro



DLMMJVS

d) le grito



DLMMJVS

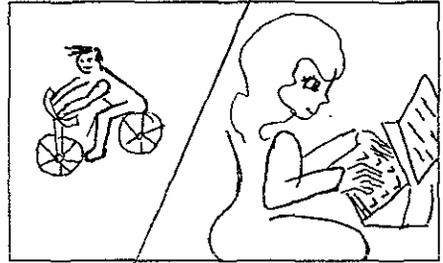
Cuando estamos juntos:

a) platicamos



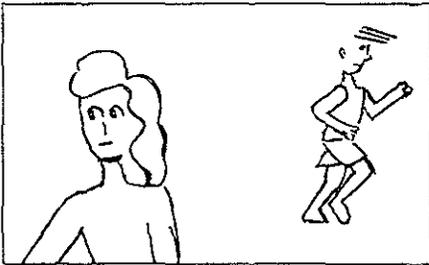
DLMMJVS

b) nos vemos poco



DLMMJVS

c) no hablamos



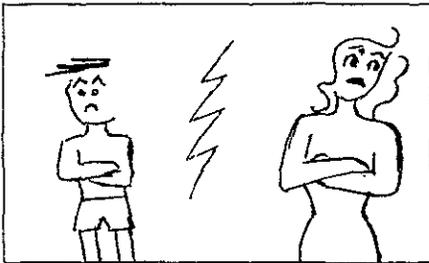
DLMMJVS

d) hablamos sólo cuando necesitamos algo



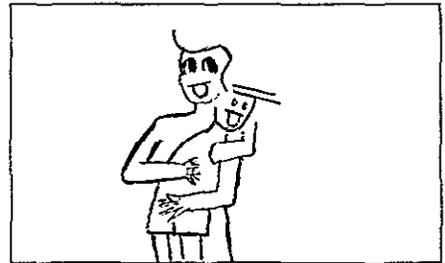
DLMMJVS

e) nos enojamos



DLMMJVS

f) nos abrazamos



DLMMJVS

Tarea 6

Yo _____ he observado que
cuándo me dirijo a mi hijo (a) _____
empleó las siguientes palabras.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Recuerdo haberle dicho las siguientes palabras:

Viernes:

Sábado:

Domingo:

Lunes:

Martes:

Miércoles:

Tarea 7

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

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