



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**ASERTIVIDAD EN MADRES DE FAMILIA CON NIÑOS
PREESCOLARES**

**T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

**P R E S E N T A N
GARCÍA AVALOS ANTONIO
MEJÍA VELOZ ALICIA**

A S E S O R E S



[Signature]
Mtro. VÍCTOR G. CÁRDENAS GONZÁLEZ

[Signature]
Mtra. MA. IRÉNE SILVA SILVA

MEXICO D.F. MARZO 2005

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	03
Capítulo 1 HABILIDADES SOCIALES	
1.1 Habilidades Sociales y la Psicología Social.....	10
1.2 Breve historia de las Habilidades Sociales.....	17
1.3 ¿Qué son las Habilidades Sociales?.....	19
1.4 Elementos componentes de las Habilidades Sociales.....	23
1.5 Entrenamiento de las Habilidades Sociales.....	24
Capítulo 2 ASERTIVIDAD	
2.1 Asertividad como parte de las Habilidades Sociales.....	27
2.2 ¿Qué es asertividad?.....	29
2.3 El entrenamiento en asertividad.....	36
2.4 Asertividad y autoestima.....	37
Capítulo 3 ASERTIVIDAD EN MADRES DE FAMILIA Y SU RELACION CON EL AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA EN NIÑOS PREESCOLARES	
3.1 La formación del autoconcepto y la autoestima en los niños preescolares...	40
Capítulo 4 METODOLOGÍA	
Justificación.....	45
Planteamiento del problema.....	46
Objetivo general.....	47
Objetivos específicos.....	47
Tipo de estudio.....	47
Hipótesis.....	48
Variables.....	48
Sujetos	48
Instrumento	50
Tipo de análisis	51
Diseño de intervención.....	52
Procedimiento.....	53

	Pág.
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	55
DISCUSIÓN.....	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El tema de la educación en México es bastante amplio y dentro de sus extensiones se ubican temas tan diversos como complejos, ya que al hacer referencia a estos no significa únicamente hacer referencia al ambiente escolar en sus diferentes modalidades y grados de preparación; abarca también, tópicos relativos a la educación que se imparte a padres de familia para desempeñar tan importante labor por su trascendencia y repercusión en la vida de nuestro país y en el bienestar de las familias y de los individuos.

La Psicología social presenta nuevas alternativas de respuesta a los problemas de la educación, y esto, gracias al recorrido que se ha hecho del enfoque individualista de la psicología a un enfoque que considera los aspectos psicosociales como fuente de respuestas a los problemas de la educación y que se extiende no solo a los aspectos escolares, sino a los de todo ese contexto cultural en el que nosotros somos partícipes.

En este sentido, Anastasio Ovejero (1996) plantea una defensa del enfoque psicosocial en la educación:

“De lo que no cabe duda es de que existen muchas y muy diferentes variables que de diversas maneras, influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, determinando en cierta medida algunas de sus características; y que de entre tales variables destacan por su importancia no pocas claramente psicosociales como, por ejemplo, los estilos del liderazgo del profesor, las relaciones profesor-alumno, el rol del profesor, los procesos de comunicación verbal y no verbal en el aula, el clima grupal de la clase, características del grupo-clase como su tamaño o su composición, las normas grupales en la clase, etc.” (Ovejero, 1996; 320)

De esta manera se hace hincapié en que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo se toman en cuenta los aspectos psicológicos subjetivos o biológicos que podrían interesar un poco más a los neurólogos o fisiólogos y hasta los psicólogos clínicos; sino que ya se toman en cuenta esos aspectos

que tienen que ver con los procesos que se dan al interior del grupo, de relaciones sociales, y de carácter psicosociológico, en esa simbiosis que desde este punto de vista parece indisoluble en ningún momento posible y que se encuentran presentes más allá del contacto meramente físico en el aula de clases. Así, Ovejero también llega a la siguiente conclusión:

“...la educación debería ser un tema central de la psicología social, igualmente tenemos que subrayar que también la psicología social debería ser un enfoque imprescindible para abordar la educación. Y ello es así porque la educación es ante todo un fenómeno psicosocial” (Ovejero, 1996; 340)

Por otra parte, unos de los representantes de la escuela de Ginebra hacen su aparición en escena más o menos en la misma temática cuando tratan acerca del conflicto sociocognitivo; y del cual mencionan, había sido visto como una simple perturbación, pero podemos mencionar que, esto es algo más, ya que puede ser la fuente de progresos cognitivos y fuente de elaboración de nuevas respuestas:

“El aprendizaje de las estructuras cognitivas es interpretado como un producto de los desequilibrios internos de la actividad cognitiva de los sujetos que constantemente tratan de encontrar una forma de equilibrio más estable.” (Carugatti y Mugny, 1988; 82)

De hecho al analizar las condiciones en las cuales se suscita el conflicto sociocognitivo, es decir al hablar de la heterogeneidad de los niveles cognitivos de los involucrados, la oposición de centraciones, puntos de vista opuestos o por cuestionamientos; se hace alusión ya a procesos en los que la interacción social es un elemento indispensable, o dicho en palabras de los mismos:

“El principio básico de este enfoque es simple, el desarrollo cognitivo se manifiesta en el niño cuando este participa en interacciones sociales que solo serán estructurantes en la medida en que susciten un conflicto de respuestas entre los partenaires.” (Carugatti y Mugny, 1988; 84)

Hasta aquí parece que sería acertado, entonces, pensar sobre cuestiones en las que la psicología educativa ha tenido respuestas distintas, la psicología social puede aportar enfoques nuevos y que consideren con mayor

interés los aspectos sociales en los cuales la psicología educativa podría encontrar nuevas alternativas y de esta manera se podría conciliar y complementar estos enfoques, el educativo y el social de una manera teórico-epistemológica aún cuando en realidad esa división es sólo para efectos de análisis, y en diversos niveles de explicación, ya que en lo que llamamos el mundo real, son situaciones que nunca aparecen por separado.

De otra manera Fromm no hubiera tenido oportunidad de cuestionar a Freud sobre los conflictos psíquicos del individuo haciendo la observación de que estos no se daban a nivel intrasubjetivo, sino del individuo con su entorno y principalmente su entorno social; y de hecho, a estas alturas resulta difícil pensar en que pudiera existir un fenómeno mental intrasubjetivo que esté separado de la relación individuo-sociedad o que pueda no ser afectado por esta ya fuera para bien o no.

Analizando las cuestiones educativas ya desde la perspectiva psicosocial, y viendo que éste es sin lugar a dudas un proceso social por naturaleza, retomamos la reflexión sobre el quehacer de la Psicología social y podemos entender que los fenómenos que ya han sido estudiados por la psicología o la sociología tienen que ser replanteados con este enfoque, inclusive en cuestiones que parecen más propias de una psicología individualista o clínica como la autoconfianza, la autoeficacia [Y que dicho sea de paso en la escala de autoeficacia de Bähler, Schwarzer y Jerusalem, (1993) el sentido para poder resolverla o aplicarla tiene que ser adaptado a un contexto social que pueda darle un cierto significado para quien la contesta.] o como en el caso que nos compete, es decir en la relación de padres e hijos, donde por naturaleza el factor social es preponderante y cuya respuesta podría dar nuevas soluciones a los problemas de una sociedad como la nuestra, que reclama el papel de la psicología social y la intervención en los problemas que la aquejan, como la violencia, la pobreza, el racismo, el desempleo masivo, la drogadicción, el insuficiente capital cultural que podríamos tener a nivel sociedad, pero la aportación que pueda dar el psicólogo social es vista ya con optimismo; de esta manera, aclarada la

relación de la psicología social con la educación, podremos dar un vistazo al trabajo realizado en esta misma área.

Carreras (Citado en González, 2000; 25) señala que la educación a los padres es un proceso intencional y planificado, en el que se intenta la superación de todos los miembros de la familia. En este proceso los padres son los principales responsables de establecer las condiciones necesarias para promover en el hogar un ambiente educativo en el que todos alcancen su madurez y plenitud.

Por otra parte, la SEP (2004) plantea que la educación de los padres también se concibe como una escuela de perfeccionamiento interior, a través de la cual se considera que los conflictos de los padres se originan en gran medida por una educación familiar equivocada, para superarlos es necesario recobrar la libertad necesaria para su desarrollo integral como padres de familia; tal cuestión sin duda nos remite nuevamente al tema de la educación.

Hernández (2003) identifica el término Escuela para Padres que fue adoptado en nuestro país en 1959 por la Maestra Margarita Garza T. quien fuera directora del Instituto Pedagógico de la Ciudad de México; ella organizaba reuniones quincenales en las que se abordaban temas solicitados por los padres de familia.

Actualmente, existe una diversidad de instituciones que imparten las llamadas “Escuelas para Padres” entre las que destacan el Instituto Mexicano de Investigaciones sobre la Familia y Población (IMIFAP)¹ la cual Investiga, desarrolla, instrumenta y evalúa programas desde la temprana infancia hasta la edad adulta (niños, niñas, adolescentes, padres y madres de familia). Esta institución proporciona una serie de conferencias y talleres de sensibilización para padres y madres de familia en las que se encuentran *Aprendiendo a ser papá y mamá*; y en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) crearon una serie de libros: *Yo quiero, yo puedo* - dirigidos a niñas y niños de

¹ Organización fundada en 1985 en la CD. de México.

educación preescolar, primaria y secundaria que permiten complementar su formación incluyendo temas de autoestima, sexualidad, abuso sexual, etc.

Dentro de esta índole también se encuentran *Los libros de Mamá y Papá* (SEP, 2003) que fueron elaborados en el 2000 por profesionales y especialistas en los temas que tratan acerca de la familia, sexualidad, violencia, adicción, nutrición, salud y medios masivos de comunicación, etc., también contienen opiniones y sugerencias de madres y padres de familia.

En noviembre del 2000, se transmitió en el programa “Diálogos en Confianza” de canal 11 un análisis que tuvo como tema *Los libros de Mamá y Papá*, teniendo como objetivo el dar a conocer los ejes temáticos de estos libros; y que dicho sea de paso, estos textos pretenden sensibilizar a los padres en problemáticas delicadas que por lo general no se saben manejar en la familia.

En este programa de TV han abordado diferentes temáticas en donde se les proporciona información a los padres sobre el crecimiento y desarrollo de los niños, prácticas de crianza y de acciones específicas para tratar situaciones particulares y modificar las actitudes de los padres hacia sus hijos. Estos esfuerzos, no han reducido de manera notable la incidencia de los problemas de comunicación en la relación de los padres con los hijos, aunque no se puede negar su influencia en los estilos de interacción de algunas familias.

Es importante señalar que dentro de nuestro país también existen un conjunto de profesionales que informan a los padres de familia, entre ellos, los médicos familiares, centros de salud y psicólogos que procuran proporcionar información y conocimientos nuevos para tratar de modificar el comportamiento de los padres (SEP, 2003).

Dentro del ámbito académico existen trabajos como el de González (2000), Gallardo (1999) y Juárez (2003) involucrados en la misma corriente de la psicología educativa y en las cuales los tópicos que se tratan son diversos, no obstante, no se han encontrado aportaciones del tipo de estudio que

proponemos en el presente, salvo temas de comunicación que podrían ser los que más se asemejan en contenido. Sin embargo, el desarrollo de la asertividad en madres de familia con niños en edad preescolar como tema central no ha hecho aún su aparición, tanto en la psicología clínica como en la social, ni en la educativa.

Los contenidos de ésta investigación se desarrollan de la siguiente manera: En el primer capítulo hacemos un recuento sobre el tema de las Habilidades Sociales, haciendo un breve recorrido histórico en donde se incluyen los componentes, el concepto, el Entrenamiento en Habilidades Sociales y su pertinencia en la Psicología social. En el capítulo 2 el tema principal es la Asertividad, enmarcándola como una Habilidad Social de importancia en los temas de la Psicología social y haciendo una breve revisión de las aportaciones que hay en relación a nuestro objeto de estudio: el concepto, los elementos componentes, el entrenamiento en asertividad así como su relación con la autoestima, que dicho sea de paso, constituye el objeto que inicialmente nos motivó para la realización de la presente investigación, y que encontró una mayor riqueza en los temas de la asertividad, aún cuando no hemos encontrado evidencia empírica de alguna investigación que retome estos aspectos y los mida, pero a nivel teórico funciona así .

En consecuencia en el capítulo 3, mencionamos la importancia de trabajar con madres de familia en una etapa clave de la vida de los niños, el preescolar, donde también se aclara el papel de las madres de familia constituyéndose como un factor importantísimo en la formación y la personalidad de sus hijos.

Por último, cabe mencionar que para la gente por lo general existe la idea de que "Nadie nace sabiendo ser padres", sin embargo esta realidad no debe convertirse en un justificante para evadir la responsabilidad de prepararse cada día mejor como seres humanos y progenitores.

Probablemente sea verdad que educar es hoy más difícil que nunca, pero no es menos cierto que disponemos, más que en cualquier otro período,

de los medios para lograrlo, para conseguir una paternidad responsable, ejercida con amor y cuyo resultado se vea reflejado en las futuras generaciones.

Por esto y muchos motivos es que nos sumamos a este esfuerzo en pos de aportar un enfoque psicosocial y sobre todo en un terreno en el que nuestra disciplina puede y debe hacer aportaciones a fin de enriquecer el material disponible para las madres de familia, ya que para una tarea que abarcaría la mayor parte de su vida es poca la instrucción recibida si no es que sólo se ejerza por sentido común y bajo ciertos patrones que no demuestran eficacia como hasta hoy se puede ver todavía en nuestra cultura.

1.1 Habilidades Sociales y la Psicología Social

En principio el tema parece remitirnos a los terrenos clínicos de la psicología, donde ha cobrado un mayor auge, sin embargo, el tópico tiene una naturaleza por sí mismo social, y que como lo cita Grau (1994) también desde sus inicios teóricos encuentra sus fundamentos en los principios del aprendizaje social, el modelo ergonómico de Argyle y Kendom, la terapia de la conducta, y los estudios sobre percepción social, atracción interpersonal y el desempeño de roles; sin embargo, como ya se mencionaba, las Habilidades Sociales (HS) por su propia naturaleza implican a sujetos en interacciones específicas en contextos y situaciones diversas que nunca puede presumirse se encuentren aislados de lo que podríamos llamar contexto sociocultural.

Por otra parte, al hacer referencia a los fines que se pudieran perseguir en la terapia de la conducta individual a la que un sujeto se puede someter, probablemente podemos encontrar un déficit en la calidad de la relación que sostiene con otros sujetos y que busca la manera de poder acceder a una mejor calidad con estos, como en el caso de aquellas personas que manifiestan malestar por no poseer las habilidades necesarias para conseguir pareja, defender sus propios derechos o expresar desacuerdo, enojo u otras situaciones de índole pertinente, es decir a mayor dominio de las HS del sujeto la dificultad de interactuar socialmente disminuye;

“En la medida en que el repertorio interpersonal de un cliente permita la consecución de los objetivos que él considera reforzantes, es probable que ese individuo se autoevalúe en términos positivos.” (Kelly, 1987; 27) o bien: “...es posible concebir el ajuste psicológico de otra manera: “...el buen funcionamiento social sería un prerrequisito para el ajuste más que su consecuencia.” (Ibíd.)

De acuerdo con lo antes mencionado notamos que la pertinencia e implementación de los Entrenamientos en Habilidades Sociales (EHS) ha ido creciendo notablemente y su utilidad abarca diversos contextos donde ha demostrado efectividad; acerca de esto hacemos un breve recuento tratando de retomar el trabajo realizado en diferentes contextos.

En contextos clínicos, pero que tienen que ver dentro de los ambientes familiares y que aluden a investigaciones con EHS encontramos el trabajo de Herrera Melo A. (2001) donde se presenta una nueva modalidad de rehabilitación con enfoque social a pacientes psiquiátricos adultos de diagnósticos diversos. Dicha modalidad se refiere al método de tratamiento de una serie de dificultades interpersonales y específicos que incluye la falta de oposición y aceptación asertiva, habilidades heterosociales, concertación de citas, habilidades conversacionales en general y eficacia en las entrevistas de trabajo, es decir todas denominadas habilidades pro sociales. Por medio del método de EHS se basó en los principios de la teoría de aprendizaje social como; modelado, instrucciones, ensayos de conducta, reforzamiento, role-playing y feed-back. Los resultados mostraron cambios significativos estadísticamente en la mejoría de los usuarios.

Boluarte, Méndez y Martell (2003) realizaron un estudio con el propósito de demostrar si un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales elaborado para Jóvenes con Retraso Mental Leve y Moderado permitía mejorar las habilidades de comunicación verbal y no verbal, su capacidad de adaptación e integración social, la muestra se conformó en total con 59 sujetos con las características mencionadas y se trabajó con grupo experimental y grupo control, Pre y Post Test con una selección aleatoria de cada grupo; cabe destacar el hecho de que se trabajó en conjunto con los padres proporcionándoles una guía de EHS a fin de apoyar los contenidos del programa, obteniendo como resultado una mejora significativa de la capacidad de adaptación familiar, social, habilidades conversacionales, aserciones verbales y manejo de emociones entre otras, de ésta manera mejoraron las condiciones para su inclusión a la educación institucionalizada y las

posibilidades para dedicarse a labores productivas para personas con discapacidad intelectual.

En el caso de las personas con síndrome de Down el EHS también es una herramienta efectiva para lograr una integración positiva en el contexto educativo. En este sentido, podemos mencionar el trabajo realizado por Díaz-Aguado, Royo García y Martínez Arias (1995), en torno a la integración educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Estas autoras profundizan en la evaluación de la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales y exponen las directrices para una intervención eficaz en esta área. Para evaluar la Integración Escolar de los adolescentes con síndrome de Down se utilizaron instrumentos como el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEIC), la Entrevista sobre Estrategias de Interacción con los Compañeros para Adolescentes (CEICA) así como la observación natural y observación en situaciones artificiales, informes de otras personas y autoinformes.

Cabe mencionar el trabajo del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) 2005 en España, donde existe una propuesta para la solución de conflictos asociados al maltrato entre iguales “Bullying” en el alumnado basando gran parte de esta en contenidos relacionados a las HS, defensa de los propios puntos de vista, asertividad, defensa de derechos, petición de ayuda; aquí nuevamente se propone trabajar con los diferentes actores que inciden en el Bullying, es decir con el maltratado, los maltratadores, el profesorado y por supuesto con la familia.

Por otra parte encontramos el artículo de Rubén Navarro (2005), el cual plantea, como una alternativa de estudio, el desarrollo de las habilidades y/o competencias sociales como una de las variables que probablemente podrían incidir en el rendimiento académico:

“las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera riesgos diversos, como abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares.”(Navarro 2005)

Además en dicho artículo hace una recopilación de otras investigaciones que mencionan como las HS tienen gran peso en el desarrollo cognitivo, y que el éxito académico es un fenómeno multifactorial que no se encuentra determinado únicamente por las aptitudes y la capacidad intelectual.

En otras investigaciones que se han abordado dentro de este mismo contexto se encuentran González Marante, Orozco A. y Tenerife Arafo (2001) donde se estudió por qué los alumnos/as presentaban tantas dificultades en conceptualizar espacio - tiempo y en comprender la causalidad múltiple de los hechos humanos. Se trata de construir y comprobar manifestaciones sociales a través del tiempo y el espacio que es uno de los objetivos fundamentales de las Ciencias Sociales. Se trabajó con 95 alumnos/as, de 14-16 años, en un Centro Público del S.E. de Tenerife. Se utilizaron técnicas de evaluación para las habilidades como la observación y el autoinforme. Así como la C.A.B.S una escala que mide el grado en que una persona es inhibida, asertiva o agresiva en diversas situaciones sociales. El desarrollo del contenido se fundamenta en las HS, la asertividad y el aprendizaje estructurado de las habilidades. Al poner el énfasis en estos apartados se comprobó que los alumnos aprenden haciendo, lo cual permite crear un ambiente adecuado para conocer la visión humanista de estos grupos.

También, es importante mencionar el trabajo de Martínez Pampliega A. y Marroquín Pérez M. (1997) quienes denominan su proyecto como Programa "Deusto 14-16", dicho programa consta de tres subprogramas: (1) Desarrollo de las HS; (2) Reducción del estrés del profesorado y (3) Atención a la diversidad basado en la formación de las actitudes y los valores de los alumnos. El primer subprograma está destinado a los alumnos entre 14-16 años en un contexto educativo, con dificultades en las relaciones interpersonales y tiene el objetivo de reducir las conductas problemáticas que aparecen en el aula y proporcionar un instrumento útil dirigido a la formación de los alumnos en HS. El programa, tal y como está diseñado consta de 21 sesiones, con una duración total de dos meses y medio aproximadamente. Cabe mencionar que la técnica fundamental

con la que se trabajó a lo largo de todo el entrenamiento, fue la representación de papeles.

Por otro lado el trabajo de Zamora Soriano M. (2002) sugiere una propuesta del Programa Integral de Educación (PIE) para el manejo de la disciplina en el aula, fundamentada en una investigación de corte etnográfico. El estudio tuvo como objetivo estimular el desarrollo de HS en niños maternas (3 y 4 años de edad) a través de la participación guiada dentro del contexto del juego, considerando al educador como guía de aprendizaje y mediador de un proceso que se planifica junto con los pequeños y que les otorga la libertad de auto-seleccionar y auto-dirigir su ejecución. Se implementó una estrategia de acción que incluyó la evaluación antes, durante y después de la intervención. Los resultados son significativos positivamente al término de la intervención y se concluye que el manejo de la disciplina en el aula no sólo tiene implicaciones en el comportamiento infantil sino en las relaciones sociales de éstos con los adultos y entre los adultos.

Siguiendo la continuidad de los trabajos ya mencionados aparece la necesidad de un programa para desarrollar HS que mejoren la convivencia. Como el caso de Fernández Gálvez J. y Ramírez Castillo M. (2002) donde se propone un programa para desarrollar HS que mejoren la convivencia, a desarrollar dentro de la intervención tutorial, fruto del consenso y compromiso del profesorado del centro educativo. En el cual no se trató de imponer normas determinadas de disciplina a estos alumnos sino de ir logrando un modelo de convivencia cooperativo, en donde las variables de personalidad sirvieron para beneficiar al grupo y no para perjudicarlo. Los contenidos del programa se organizan en tres bloques: 1) Conocerse a sí mismo y a los otros; 2) Comunicación y aprender a afrontar situaciones sociales; y 3) Resolución de conflictos y toma de decisiones, donde el programa preventivo de HS que se dirige a todo el grupo tiene como objetivo evitar las relaciones conflictivas y/o agresivas en la clase, o para la mejora de éstas cuando ya están instaladas.

Dentro del contexto sociopolítico y escolar encontramos el trabajo de Cárdenas González V., Alonso Cardona E. y Mercado Marín S. (2001) donde el objetivo fue determinar la eficacia de una estrategia de intervención en el ámbito escolar para favorecer el desarrollo de las HS específicas. Se toman como ejemplo de las HS para la vida democrática a la creatividad y a la participación constructiva, ambas ligadas como coadyuvantes al objetivo general de la potenciación de las capacidades para la participación democrática. El taller se llevó a cabo con un grupo de niños de sexto grado de primaria seleccionados a partir de un muestreo intencional de tipo opinático. El diagnóstico se llevó a cabo combinando los resultados de observación directa en los diversos espacios escolares y realizando mediciones antes y después del taller utilizando la Bateria de Guilford (adaptación de Garaigordobil, 1995). Para la evaluación de los resultados del taller se utilizó la prueba estadística de Signos tanto para la creatividad como para la participación constructiva y la de McNemar para determinar la significancia de los cambios en el caso de la creatividad.

Por otra parte, en España se proponen trabajos relacionados a la intervención con padres de familia similares al de María Alicia Carrión Aguilar (2003) Presidenta de la AMPA del Instituto de Enseñanza secundaria "Bachiller Sabuco" en España quien propuso un taller de seis sesiones con duración de 90 minutos "Habilidades Sociales y Comunicación con los/as hijos/as Adolescentes". Los contenidos se refieren a temas relacionados con la asertividad, la escucha activa, el manejo de las críticas y de la ira, resolución de conflictos y técnicas de negociación etc. Sin embargo no contamos aún con los resultados de la evaluación de dicho taller. Este trabajo es una aproximación a los contenidos del taller que evaluaremos en este trabajo.

Castillo Rodríguez R., Cruz Vásquez R. y Suriano Ramos G. (1999) realizaron un taller de habilidades sociales como estrategia de intervención en la relación madre-hija adolescente, dentro del nivel básico (secundaria). Mediante el entrenamiento fortalecieron y desarrollaron una buena relación madre-hija adolescente, en su familia para ayudar a pensar los problemas en

su relación de una forma diferente. El instrumento que se aplicó para evaluar las dimensiones básicas de las HS antes y después del taller fue una escala de Caballo (1987); Multidimensionalidad conductual de las Habilidades Sociales: autoinforme (EMES-M). Fue una intervención de cinco sesiones de hora y media donde comprueban que la estrategia de intervención utilizada dentro del taller funciona en forma positiva en la mejora de la relación madre-hija.

Otra investigación que tiene como objetivo estimular el desarrollo de las HS en el caso de adultos y en niños la encontramos EN el trabajo de Olivares J., Martínez M. y Lozano M. (1997) donde se aplica un programa de EHS a madres e hijos bajo dos condiciones experimentales: (1) EHS sólo a madres; (2) entrenamiento en HS a madres e hijos. Los niños presentaban una edad media de 7 y 8 años. Para evaluar las HS de las madres se utilizó la observación conductual y un cuestionario de Habilidades del Aprendizaje Estructurado de Golsdtein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989). En el caso de los niños se utilizó el Ensayo conductual o role-playing y un guión conductual para niños (CBS) de Word, Michelson y Flynn (1978). Los resultados obtenidos confirmaron la eficacia del EHS a madres, sin embargo, los autores sugieren llevar a cabo nuevas investigaciones con un tamaño muestral mayor ya que, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales solamente con respecto al grupo control en el postest.

La aportación de las HS dentro de otros ámbitos se ven reflejadas en los trabajos de investigación como el de Ochoa Melo J. (2000) en donde se impartió un taller de EHS y de comunicación en la empresa con un grupo de cuatro secretarías que laboran en una promotora de Seguros Comercial América, en la Delegación Iztapalapa. Construyeron una escala de evaluación de las HS a partir de una combinación de dos escalas desarrolladas por Caballo (EMES.M y EMES.C) utilizando los indicadores que corresponden a cada factor de habilidades que son relevantes en el área laboral con el fin de tener un instrumento que evaluará las habilidades necesarias en la empresa. También se utilizó una escala de evaluación de la autoeficacia tomada de una

escala estandarizada de diez reactivos de Bandura. En base a los resultados analizados y la respuesta de las participantes se demostró que el entrenamiento fomentó las creencias de la autoeficacia personal, además que se presenta como una alternativa de entre los cursos de desarrollo del personal para la mejora de la comunicación y la motivación.

Según Caballo (1993) el diseño y aplicación de estos programas de entrenamiento asumen que las personas mejoran sus comunicaciones mediante la adquisición de nuevos hábitos y tendrán un impacto positivo en su entorno social. En este sentido, en el contexto específicamente infantil, Sulzer-Azaroff y Pollack (1982) introducen una estrategia enfocada a mejorar la conducta social y positiva del niño bajo el supuesto de que, además de conferir mayores posibilidades de éxito, las respuestas sociales positivas son incompatibles con respuestas antisociales.

1.2 Breve historia de las habilidades sociales

Antes de iniciar en materia de la historia de las Habilidades Sociales (HS) consideramos necesario aclarar desde este momento que se entiende por este término, con la finalidad de esclarecer la lectura del presente trabajo. Para tal efecto, nos hemos apoyado en la siguiente definición que plantea Vicente Caballo:

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, deseos, actitudes, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.
(Caballo, 1993; 6)

Después de leer la definición de las HS de Caballo, podemos entrar de lleno con su historia.

Se han encontrado diversas raíces históricas, para Phillips (Citado en Caballo, 1993; 1) los primeros indicios fueron encontrados en diversos trabajos donde estudiaron algunos aspectos de la conducta social en niños, por autores como Jack (1934), Murphy (1937), Page (1936) y Williams (1935). Estudios que hoy son considerados dentro del campo de las HS.

Con respecto al estudio científico y sistemático Caballo (1993) ofrece tres fuentes de origen. La primera se basa en la Terapia de reflejos condicionados de Salter (1949) influido por estudios realizados por Pavlov, donde describe las primeras formas de adiestramiento asertivo, la cual es continuada por Wolpe (1958) quién emplea por primera vez el término asertivo y más tarde al lado de Lazarus (1966) dieron nuevos impulsos a la investigación de las HS.

La segunda fuente se encuentra en los trabajos de Zigler y Phillips (1960,1961) sobre la competencia social. Durante estos años el movimiento de las HS tuvo también parte de sus raíces históricas en el concepto de habilidad aplicado a las interacciones hombre-máquina, la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisorias, motoras y otras relativas al procesamiento de información. Después la aplicación de éste concepto se trasladó a los sistemas hombre-hombre, generando un fructífero trabajo sobre HS. en Inglaterra, considerada como la tercera fuente.

Como se ha visto hasta el momento, en los EE UU se dio una serie de evoluciones de diferentes términos para llegar al de HS. Sin embargo, ninguno de los autores (Salter 1949, Wolpe 1958 y Lazarus 1971) mencionados anteriormente prosperó, ya que las definiciones no llegaron a un acuerdo explícito sobre lo que constituye la conducta socialmente habilidosa. Por lo que hemos considerado importante presentar la siguiente discusión:

“Para nosotros los términos <<asertividad>> o <<habilidades sociales>> por otra parte, y <<entrenamiento asertivo>> o <<entrenamiento en habilidades sociales>>, por otra, serán equivalentes mientras no se diga lo contrario. No obstante tenderemos a emplear el de <<habilidades sociales>> debido a su mayor implantación”. (Galassi, Galassi y Vedder, 1981; Galassi y Fulkerson, 1984; Rathus, Fox y Cristofaro, 1979; citados en Caballo, 1993; 3)

También se han utilizado con cierta frecuencia por autores como Zingler y Phillips (1960,1961) los términos HS y competencia social como sinónimos.

1.3 ¿Qué son las habilidades sociales?

Han existido dificultades para dar una definición concreta de las HS. Sin embargo, se han dado numerosas definiciones sobre éstas sin llegar a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa.

Aunque no se ha dado una definición totalmente aceptada, las HS deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, en el que los patrones de comunicación varían ampliamente entre las culturas y dentro de una misma cultura dependiendo de algunos factores (edad, sexo, clase social y la educación), por lo que la conducta considerada apropiada en una situación puede ser inapropiada en otra. Además: *“el individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción”* (Wilkinson y Canter, 1982, citados por Caballo, 1993; 4)

A continuación presentamos una serie de definiciones de la conducta socialmente habilidosa con la intención de ampliar la definición de manera integral.

“La capacidad compleja de emitir conductas que no son reforzadas positiva y negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinshn, 1973)

“La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (Rimm, 1974)

“La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (Wolpe, 1977).

“La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti y Emmons, 1978).

“El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc., con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978).

“Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Kelly, 1982).

Trower, Bryant y Argyle (1978) señalan que *“una persona puede considerarse socialmente inadecuada si es incapaz de afectar a la conducta y a los sentimientos de los demás en la forma en que lo intenta y la sociedad lo acepta”* (citados por Caballo, 1993; 5-6)

Para Caballo (1993) es necesario tener en cuenta dentro de la definición de la conducta socialmente habilidosa tanto el contenido (expresión de la conducta) como las consecuencias (aluden al refuerzo social), estos aspectos elementales son retomados en la definición que nos proporciona de HS.²

Por consiguiente, una conducta socialmente habilidosa incluye tres dimensiones de las HS, que son:

- Dimensión Conductual
- Dimensión Personal
- Dimensión Situacional

Sin embargo, Lazarus 1973 (citado en Caballo, 1993; 8) desde una posición clínica, fue uno de los primeros en establecer las clases de respuesta o dimensiones conductuales que abarcan las HS, las cuales son cuatro:

² Definición expuesta en el apartado de la breve historia de las Habilidades Sociales.

- La capacidad de decir <<no>>.
- La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- La capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Hay doce dimensiones conductuales básicas reconocidas como las más aceptadas, sin embargo estas dimensiones han girado alrededor de las cuatro anteriores. Nos apoyamos en Ballester R. y Gil L. (2002) y en Caballo (1993) para sintetizar estas dimensiones en el siguiente cuadro:

<p>1. Hacer cumplidos 2. Aceptar cumplidos</p>	<p>Además de facilitar el acercamiento con otras personas, ayuda a moldear la conducta.</p>
<p>3. Hacer peticiones 4. Rechazar peticiones.</p>	<p>Esta habilidad nos orienta para saber como pedir lo que deseamos y por otro lado saber decir “no” de forma apropiada.</p>
<p>5. Expresar desagrado o disgusto justificado 6. Aceptar las quejas o críticas de los demás.</p>	<p>Expresar los aspectos que nos molestan de forma que minimice la probabilidad de ofender a la otra persona y ser capaz de aceptar las quejas.</p>
<p>7. iniciar, mantener y finalizar conversaciones</p>	<p>Tener la entrada al intercambio al presentarse o saludar de manera cómoda y agradable. Una vez iniciada la conversación saber manipular pausas y finalizarla cuando lo deseemos nosotros o la otra persona.</p>
<p>8. Defender los propios derechos 9. Expresar opiniones personales 10. Expresar amor, agrado y afecto 11. Petición de cambio de conducta del otro</p>	<p>La defensa de los propios derechos cuando atenten en contra de ellos, el respeto mutuo y la capacidad del análisis en una situación dada para expresar adecuadamente la alternativa más pertinente.</p>
<p>12. Disculparse o admitir ignorancia</p>	<p>Reconocer francamente que desconocemos la información y hablar o actuar cuando herimos los sentimientos de los demás.</p>

1.4 Elementos componentes de las Habilidades Sociales

Para Caballo (1993) la conducta socialmente habilidosa tiene tres dimensiones que ya hemos mencionado. Al mismo tiempo este autor, dentro de la exploración de las HS se distinguen dos elementos; el molar y el molecular. En el molar se encuentran las habilidades generales como la asertividad, la capacidad de actuar en las entrevistas laborales, etc., estas habilidades generales dependerán de los componentes moleculares, como el contacto ocular, el volumen de la voz, o la postura.

En el análisis de los componentes de las HS se observa que se han tomado como referencia los elementos conductuales, observables, debido a que la mayor parte de la literatura se ha orientado en este sentido. No obstante, también se ha dado un progreso en los componentes cognitivos, en comparación con los elementos fisiológicos que no se han investigado.

Dentro de una investigación, Caballo (1993) empleó componentes conductuales encontrando los siguientes elementos conductuales de las HS más utilizados:

- Componentes no verbales
 - Expresión facial
 - Mirada/contacto ocular, sonrisas
 - Postura corporal
 - Proximidad, gestos
 - Apariencia personal
- Componentes paralingüísticos o vocales
 - Volumen
 - Tono
 - Fluidez
 - Velocidad
 - Tiempo de conversación y el contenido verbal de la misma.
- Componentes verbales
 - Retroalimentación

- Preguntas
- Duración

Aunque dentro de estos componentes se desprenden más elementos, determinamos enlistar solo los más utilizados. Es importante mencionar que estos elementos son tomados en cuenta para clasificar una conducta socialmente habilidosa.

1.5 Entrenamiento de las Habilidades Sociales (EHS)

El Entrenamiento de las Habilidades Sociales (EHS) es considerado como una de las herramientas más utilizadas para la mejora general de la calidad de vida, dentro de la intervención con las madres de familia se toma como factor fundamental la asertividad que es un componente primordial de las HS, tomado en cuenta para contribuir en el bienestar del núcleo familiar.

El EHS ha sido definido como una;

“Estrategia de aprendizaje de nuevas habilidades o de fortalecimiento de conductas existentes, a la cual se someten las personas con intención de cambio y compromiso para ampliar su repertorio conductual, transformar sus estilos de interacción social y optimizar sus propios recursos, con el fin de incrementar su nivel de bienestar y enfrentar el estrés, así como los riesgos que acechan su salud y la de los demás” (Grau,1994:6)

“Intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales” (Curran, 1985, citado por Caballo, 1993; 181)

Otra definición que coincide con el objetivo de toda intervención en HS es la de Ballester R. y Gil L., (2002)

“Conjunto de estrategias y técnicas de la terapia de la conducta o de otros acercamientos psicoterapéuticos que tienen como finalidad la

mejora en la actuación social del individuo y su satisfacción en el ámbito de las relaciones interpersonales” (2002; 37)

Sin embargo, de manera más general las definiciones se han orientado a puntualizar el EHS como un conjunto articulado de técnicas conductuales y cognitivas con procedimientos de intervención encauzados para la promoción de HS relevantes para conseguir relaciones interpersonales satisfactorias. La esencia del entrenamiento consistiría pues, en intentar aumentar la conducta adaptativa y prosocial enseñando las HS necesarias para una interacción social exitosa.

Siguiendo con el proceso del EHS en su desarrollo completo implicaría cuatro elementos;

- Entrenamiento en habilidades, donde se señalan las conductas específicas, se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto entrenado.
- Reducción de la ansiedad mediante procedimientos de desensibilización.
- Reestructuración cognitiva.
- Entrenamiento en solución de problemas para recibir correctamente los valores de los parámetros situaciones relevantes, procesarlos adecuadamente, generar respuestas potenciales, seleccionar una de estas respuestas y ejecutarla de forma que maximice la probabilidad de alcanzar el objetivo que impulsó la comunicación interpersonal.

En el entendido que el EHS es la mejor estrategia para mejorar las Habilidades Sociales de los individuos, encontramos que existe una gran variedad de técnicas que han resultado útiles hasta el momento y que han aportado en la construcción de personas habilidosas. A continuación presentamos un listado de estas:

- Modelado
- Ensayo de conducta o representación de papeles
- Autoevaluación

- Retroalimentación y reforzamiento
- Instrucciones/ Aleccionamiento
- Tareas en casa
- Discusión en pequeños grupos

2.1 Asertividad como parte de las Habilidades Sociales

En el ámbito del desarrollo personal, las HS han sido importantes para establecer relaciones funcionales con las demás personas; del conjunto de las HS una de las más importantes es la asertividad, referida a la capacidad para expresar de forma adecuada y directa lo que se piensa, siente y cree respetando los derechos de los demás. *“Normalmente, aprendemos estas habilidades a lo largo de nuestro desarrollo (ayudados u obstaculizados por predisposiciones biológicas)”* (Caballo, 1993; 362).

Así, un factor esencial para el propósito del presente parece ser el modelado. Los niños observan a sus padres interactuando con ellos así como con otras personas y aprenden su estilo. Tanto las conductas verbales (por ejemplo temas de conversación, hacer preguntas, producir información) como la conducta paralingüística y no verbal (entonación de la voz, sonrisas, distancia personal) pueden aprenderse de esta forma.

De esta manera y acercándonos al tema de nuestro objeto de estudio encontramos a García Ampudia L. y Orellana Manrique O. (2001) referido a las estrategias de aprendizaje y asertividad en alumnos de bachillerato y quinto de secundaria de Lima y Huancavelica. La muestra estuvo conformada por 200 sujetos, que fueron seleccionados de forma intencional. Se utilizó la escala de asertividad ADCA 1 y la Escala de estrategias de aprendizaje ACRA (1994) de José M. Román y Sagrario Gallego adaptada al Perú por Elena Cano de Bibolini (1996). Los resultados con relación a la asertividad no indicaron diferencias significativas entre alumnos de bachillerato y quinto de secundaria de Lima y Huancavelica. En relación a las estrategias de aprendizaje se encontraron diferencias significativas en la escala II de codificación de la información a favor de los estudiantes de bachillerato de Lima, en cuanto a las

otras tres escalas de adquisición de información no se encontraron diferencias significativas; De lo cual se desprende la conclusión que la institución educativa no propicia la participación democrática de los sujetos de la educación.

En otro tipo de ámbito donde el entrenamiento asertivo ha sido una herramienta eficaz para lograr los objetivos planteados, encontramos el trabajo de Roche y Flores (2002) en donde se estudió la relación entre la asertividad y los estilos de enfrentamiento en 200 elementos de la Secretaría de protección y vialidad en el estado de Yucatán. Se aplicó la Escala Multidimensional de asertividad EMA de Flores y Díaz Loving, 2001 y la escala Multidimensional y Multisituacional de estilos de Enfrentamiento de Reyes-Lagunes y Góngora, 2000. Los resultados obtenidos indicaron que los elementos de la secretaria de Protección y Vialidad son asertivos, es decir, son personas capaces de expresar sus derechos, deseos, opiniones, hacer y rehusar peticiones, manejar la crítica, etc., es decir son asertivos. Asimismo, los hallazgos confirmaron la relación entre la asertividad y el estilo directo revalorativo, así como también que son las mejores formas de enfrentar los problemas de la vida cotidiana, por lo cual los programas de entrenamiento deberían estar encaminados a promover el desarrollo de este tipo de habilidades.

El informe Rodríguez Lara J. (1999) forma parte de las investigaciones en donde mediante un taller de entrenamiento asertivo lograron mejorar las relaciones interpersonales entre los mandos medios y el personal doméstico que laboran en el departamento de limpieza y maniobras de PEMEX, a fin de promover un ambiente de trabajo más cordial entre ellos.

En base a esta breve revisión, notamos la gran influencia que tienen este tipo de entrenamientos en países como España y el beneficio que reporta. En el caso de México aún no ha tenido el mismo impacto ni difusión; dada la utilidad para mejorar las relaciones entre padres e hijos creemos que debe ser más tomado en cuenta para resolver los tipos de problemáticas que se atienden por estos medios, tales como la mejora en las habilidades para resolver conflictos, y la prevención de la drogadicción a edades tempranas o la cooperación de los padres a una formación de la personalidad en etapas como

la preescolar, que, como hemos mencionado en otro apartado de este trabajo, es una etapa clave en este proceso y la mejor manera de influir en ello es a través de el trabajo realizado con los padres, aún cuando para esto siguen existiendo limitaciones de tipo cultural por los roles que se asignan en la crianza de los hijos en un contexto como el nuestro.

2.2 ¿Qué es asertividad?

En el trabajo de Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987 (Citados en Flores Galaz M., 2001) se presentan estudios realizados bajo la perspectiva etnopsicológica donde identifican la palabra asertividad derivada del inglés *assertion* como el rasgo opuesto a la abnegación que es la autoafirmación, dentro de la literatura anglosajona se le denomina *assertiveness* y que en castellano se ha traducido como asertividad.

En psicología, el concepto surge originalmente en los EU y como ya se menciona en el apartado de la breve historia de las HS, Wolpe fue el primero en utilizar el término “asertivo” en 1958. Más tarde inicio un gran movimiento con su método para tratar la ansiedad y facilitar la expresión de sentimientos lo cual definió como Entrenamiento asertivo.

Más adelante, Alberti y Emmons con el título “Your perfect right” escriben el primer libro cuyo tema central es la asertividad. Para Caballo la utilización del término de Asertividad y Habilidades Sociales así como el de Entrenamiento Asertivo o entrenamiento en Habilidades sociales guardan una estrecha relación: *“...se designa prácticamente el mismo conjunto de elementos de tratamiento y el mismo grupo de categorías conductuales a entrenar.”* (Caballo, 1993; 3). De hecho se debe recordar como lo cita Grau (1994) que en los comienzos del movimiento de las HS en Norteamérica, el énfasis se hacía en los temas de asertividad.

Del Prette Z. y Del Prette A. (1999) ubican el EHS como un conjunto de técnicas, donde se aplica a todo y a cualquier déficit de naturaleza interpersonal; mientras que para el Entrenamiento Asertivo se restringe a la cuestión de la afirmación de los derechos y a la expresión de sentimientos negativos.

Aunque Lazarus (1973, citado en Caballo) hace notar la diferencia entre la conducta socialmente habilidosa y la asertividad. Actualmente es posible mencionar, que la asertividad forma una parte muy importante de las Habilidades Sociales y que de hecho se encuentra presente en la mayoría de ellas, sin embargo, no constituye el total de estas.

La asertividad tiene que ver con:

“... la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas.” (Caballo, 1993; 361).

Para Jeffrey Kelly, la asertividad es un tipo específico de competencia interpersonal y la define de la siguiente manera:

“...la asertividad se ha sólido entender como la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias, o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo.” (Kelly 1989, 175);

Grau (1994; 13) la define como: *“la capacidad para la expresión de los derechos y sentimientos personales.”*

A partir del año de 1985, se inician una serie de estudios con el objetivo de explorar el constructo de la asertividad en México. La investigación comienza cuando Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987 (Citados en Flores Galaz M., 2001) realizan un estudio con el objetivo de obtener la validez y la confiabilidad de la Prueba de Asertividad de Rathus (1973). Donde los autores encontraron tres dimensiones de la asertividad; no asertividad, asertividad por medios indirectos y asertividad en situaciones cotidianas. Con base en los resultados de este estudio se observa que la asertividad es una forma de

confrontación no usual para los mexicanos, por lo que a partir de entonces se realizaron una serie de estudios utilizando técnicas exploratorias como las redes semánticas, escalamiento multidimensional y una escala multidimensional de asertividad adecuada a la cultura.

Sobre la información obtenida mediante los tres estudios realizados y a través de diferentes técnicas exploratorias Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987 (citados en Flores Galaz M., 2001) observaron que la asertividad psicológica era poco conocida en México pero, conocida en sus implicaciones conductuales; así como también de las evaluaciones, dadas los conceptos de agresividad, enfrentamiento, abnegación, cortesía, confianza en si mismo y derechos. Por lo que, así llegaron estos autores a definir la asertividad como:

“La habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de derechos intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a si mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situaciones de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado”.

De igual forma podemos decir entonces que una conducta asertiva es aquella en la cual los individuos expresan sus sentimientos, creencias, necesidades, deseos u opiniones haciendo valer sus propios derechos sin sobrepasar los de los demás, lo cual da como resultado una sensación de bienestar en aquella persona que se ha expresado asertivamente, una conducta no asertiva sería aquella en la que se trata de sobrepasar los derechos de otros para poder cumplir un objetivo personal incluso de manera agresiva, pero de igual forma y de acuerdo con la siguiente declaración de Caballo:

“La conducta no asertiva implica la violación de los propios derechos al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos, pensamientos y opiniones y por consiguiente permitiendo a los demás que violen nuestros sentimientos, o expresando los pensamientos y sentimientos propios de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso. En este

estilo de conducta, el mensaje total que se comunica es: Yo no cuento - puedes aprovecharte de mi. Mis sentimientos no importan- solamente los tuyos. Mis pensamientos no son importantes -los tuyos son los únicos que merece la pena ser oídos. Yo no soy nadie -tu eres superior.” (Caballo, 1993; 363)

Dicha forma de conducta no solamente afecta a la persona que se comporta así, sino que en realidad es perjudicial para quienes interactúan con ella, si pensamos por ejemplo en la relación entre padres e hijos nos daremos cuenta que los padres cumplen la función de modelado en un proceso de aprendizaje social y que tales conductas serán aprendidas por los hijos; esto redundará en problemas de autoestima tanto para los padres como para los hijos.

“La persona que se comporta de forma no asertiva se sentirá a menudo incomprendida, no tomada en cuenta y manipulada. Además puede sentirse molesta respecto al resultado de la situación o volverse hostil o irritada hacia la otra persona. El/ella puede sentirse mal consigo mismo como resultado de ser incapaz de expresar adecuadamente sus opiniones o sentimientos.” (Ibíd.)

Una diferencia todavía mayor se establece en la conducta agresiva que también es opuesta a la conducta asertiva, ya que en la primera las expresiones no son respetuosas sino por el contrario los componentes verbales incluyen amenazas, ofensas, e insultos y el objetivo final es dominar, manipular y vencer al otro a través de la coerción. En el caso de la relación de padres e hijos los segundos estarían a merced del dominio agresivo de los padres y como consecuencia la interacción se vuelve tensa y los segundos con el tiempo tenderían a evitar el contacto con los primeros.

Para resumir lo anteriormente expuesto, Grau (1994) menciona:

“suele considerarse a la conducta asertiva como una conducta intermedia entre la pasiva y la agresiva. Si la conducta agresiva es todo comportamiento dirigido a agredir a otro, ya sea física o verbalmente (pelear, amenazar, ofender), la conducta pasiva es toda conducta mediante la cual el sujeto no actúa en defensa de sus derechos y permite que los demás se aprovechan de él, lo manipulen” (13).

Presentamos el siguiente cuadro comparativo de los tres tipos de conducta, fue realizado por Alberti y Emmons 1993 (Citados en Grau, 1994); Al

observarlo podremos inferir también el tipo de relación que se podría establecer entre diferentes tipos de conducta adoptados por las madres y los efectos que resultarían en sus hijos.

	Conducta pasiva	Conducta asertiva	Conducta agresiva
Características conductuales	Inhibición	Expresividad apropiada de sentimientos reales	Expresividad inapropiada
	Poco directo	Directo	Directo
	Deshonesto	Honesto	Honesto
Sentimientos del actor	Ansiedad	Respeto por uno mismo	Rectitud, superioridad
	Frustración, cólera	Satisfacción	Sentimientos de culpa
Sentimientos del receptor	Superioridad o culpa	Respeto, valorado, apreciado	Humillación, cólera, dolor
Sentimientos del receptor hacia el actor	Irritación, disgusto, pena	Respeto, comprensión	Vergüenza, cólera, odio, resentimiento

Sin embargo, siempre que se hablaría de asertividad, clásicamente se estaría pensando en la forma en que una persona puede oponerse a otra cuando los objetivos de la segunda son interferidas por los de la primera es decir, se habla de la forma de oponerse asertivamente pero , por otro lado, Kelly (1987) menciona otro aspecto que no es menos importante, “la aceptación asertiva”, dicha habilidad tendría que ver con una capacidad para reconocer y elogiar las conductas deseables en otros, de hecho al respecto de nuestro objeto de estudio se menciona lo siguiente:

“Es interesante destacar el hecho de que, en la literatura sobre terapia del comportamiento con niños, una de las técnicas más básicas para incrementar conductas adecuadas es el elogio por parte del padre o del profesor siempre que el niño realiza la conducta deseada. Esencialmente el padre está utilizando la aceptación asertiva para modificar la conducta del niño y conseguir una relación más positiva con él.” (Kelly, 1987; 177).

Al igual que las HS están estructuradas por diferentes componentes, la asertividad también; para Kelly (1987) se constituirían por dos bloques en cada uno de los cuales estarían los componentes de oposición asertiva y en el otro los de la aceptación asertiva y serían los siguientes:

Componentes de la oposición asertiva	Componentes de la aceptación asertiva
Contacto visual	Contacto visual
Afecto	Afecto
Volumen de voz	Volumen de voz
Comprensión de lo que el otro dice o expresión del problema	Expresiones de elogio/aprecio
Desacuerdo verbal	Expresión de sentimientos personales
Petición de cambio de conducta o propuestas de solución	Conducta positiva recíproca
Duración de las intervenciones	Duración de las intervenciones

Para Grau (1994), la asertividad quedaría manifestada en diferentes comportamientos y que a su vez también deben ser contextualizados ya que una conducta puede ser considerada asertiva en un contexto pero en otro diferente tal vez no lo sea, sin embargo y de acuerdo con Grau las manifestaciones de conducta asertiva serían las siguientes:

- *Defensa de los derechos propios sin violar los derechos ajenos.*
- *Expresión de gustos e intereses propios de manera espontánea.*

- *Hablar de uno mismo sin sentirse cohibido.*
- *Aceptación de cumplidos sin sentirse incómodo.*
- *Discrepar abiertamente con otra persona, cuando no estemos acuerdo con su punto de vista.*
- *Solicitar aclaración de aquellas cuestiones que no entendemos, o simplemente, preguntar.*
- *Expresar nuestra negativa (decir que no) en aquellas cuestiones o situaciones que así lo entendamos pertinente.*
- *Solicitar ayuda.*
- *Expresar públicamente nuestros puntos de vista.*

A través de este breve recorrido sobre el concepto y los componentes de la asertividad, podemos darnos una idea de la importancia que representa el hecho de que las madres tengan mayor dominio de estas habilidades, ya que de esta manera se ofrecería una posibilidad de mejorar las relaciones con sus hijos, beneficiando en buena medida el autoconcepto de las madres y en consecuencia el de sus hijos; además de que se ofrecen alternativas que puedan promover un cambio en los viejos patrones culturales que en la mayoría de los casos tienden a ser poco asertivos; y en su mayoría por demás agresivos.

2.3 El entrenamiento en Asertividad

Como ya se ha mencionado anteriormente, el entrenamiento asertivo y el EHS, han guardado una estrecha relación, al grado que en sus inicios estos eran considerados como equivalentes, sin embargo hoy se pueden precisar algunas diferencias, por ejemplo, se puede decir que esta es una de las habilidades molares cuya característica principal es el lograr mejorar las relaciones sociales existentes y no tanto conseguir nuevas aproximaciones, por otra parte, constituye también una de las habilidades que tiene por objetivo, en el caso de las madres, convertirlas en agentes dispensadores de refuerzo positivo ante la emisión de conductas positivas por parte de sus hijos, a través del entrenamiento de otras habilidades incluyendo las de tipo moleculares; no obstante, en cuanto al formato, se siguen implementando como muchos de los demás entrenamientos en HS.

Las técnicas a utilizar en el entrenamiento asertivo, no difieren de las utilizadas en los demás EHS; dichas técnicas se llevan a cabo en una secuencia de etapas que serían las siguientes.

Instrucciones: Es la etapa donde se proporciona la información y las explicaciones sobre el tipo de conducta a aprender y sus principales características para poder considerarse como asertiva.

Modelado: Aquí se proveen ejemplos y demostraciones para ser expuestos de manera que a través del aprendizaje observacional pueda asimilarse el tipo de conducta a aprender; el modelo puede ser representado por los terapeutas o en cintas de video, o a través de representaciones.

Ensayo de conducta: No es otra cosa sino que, después de las anteriores etapas, se pongan en práctica y de manera sistematizada la conducta que se quiere aprender para sustituirla en situaciones reales.

Retroalimentación: Consiste en que el grupo evalúe y refuerce las aproximaciones del participante al tipo de conducta que se está aprendiendo.

Tareas para casa: son estrategias por las cuales se pretende que los participantes generalicen hacia el ambiente natural las conductas que se están entrenando.

Respecto de la duración y número de sesiones, estas dependen de los objetivos del programa, el tipo de población con el que se esté trabajando y el número de habilidades que constituyen los contenidos del mismo. La resultante de este trabajo, más que una intervención terapéutica como podría considerarse es una aplicación psicosocial del EHS.

2.4 Asertividad y autoestima

¿Se puede establecer una relación entre las habilidades sociales de las madres; más específicamente la asertividad y la autoestima de los niños? La respuesta no es tan sencilla; pero sin embargo trataremos de explicarla ya que esta constituye un objetivo aparte del presente trabajo, y si es preciso aclararlo, debemos mencionar que fue una de nuestras inquietudes principales que dieron origen a la realización del mismo, aunque los beneficios que reporta el entrenamiento asertivo son más diversos.

Para comenzar, es preciso hacer notar que Stanley Coopersmith (Citado en Oñate 1989) considera cuatro elementos importantes y necesarios para la correcta formación de la autoestima del niño; y que son los siguientes:

- ❖ *Aceptación total o parcial del niño por sus padres;*
- ❖ *Los límites educativos claramente definidos y respetados;*
- ❖ *El respeto a la acción del niño dentro de estos límites;*
- ❖ *La amplitud dejada en esta acción. La autoestima es un juicio de valía personal y una experiencia subjetiva con la que el individuo se comunica con los otros, por medio de relaciones verbales y de otros conductos claramente expresivos (Coopersmith citado en Oñate 1989, 21)*

Como es posible inferir hasta aquí, estas conductas serían propias de la persona asertiva y llevadas a cabo por las madres de familia, pudieran influir de manera positiva en la autoestima de los niños ya que como hemos mencionado los Entrenamientos en habilidades sociales, han demostrado efectividad en otras áreas como la ansiedad social, la soledad, depresión, esquizofrenia, problemas de pareja, abuso de sustancias psicoactivas, delincuentes, psicópatas, etc.

En otras palabras, si pensamos en la forma en que las madres pudieran expresar la aceptación total o parcial del niño, esto tendría que ver con la manera en que se comunica dicha aceptación, no solo de manera verbal, sino con el lenguaje corporal, o inclusive con la mirada; también con el hecho de saber expresar y recibir cumplidos, expresar amor, agrado y afecto; ya que si bien se puede decir que no existan madres que no quieran a sus hijos, si las hay y en su mayoría los que no saben demostrarlo, dicha conducta podría ser interpretada como un déficit de aceptación asertiva.

Para poder dar el tratamiento adecuado a los límites son necesarias habilidades como defender los propios derechos, peticiones de cambio de conducta, y que dicho sea de paso se debe hacer sin muestras de agresión o violencia al otro; para poder dar respeto a la acción del niño dentro de los límites sería necesario aprender a expresar opiniones personales incluido el desacuerdo, en fin, pueden darse una serie de combinaciones entre los componentes de la conducta asertiva que darían como resultado el cumplimiento de estos puntos ya citados por Coopersmith y que se mencionan como fundamentales en el desarrollo de la autoestima del niño por lo que el tema parece entrar “a colación” de las herramientas necesarias para educar hijos física y psicológicamente sanos.

Ahora bien, pensemos en lo que sucede con la autoestima de los sujetos que son más habilidosos o más asertivos, ya que se da por entendido que estos gozan de un grado alto de esta al saberse capaces de llevar a cabo sus interacciones, es decir, en los sujetos más habilidosos se nota un nivel más elevado de autoconfianza lo que da por resultado un mayor nivel de autoestima, tal y como se aprecia en la siguiente declaración:

“...autoestima y sociabilización van de la mano, unidas en una relación lógica y fundamental: a más alta autoestima, mayor sociabilización.”
(Pulido, 1988; 56)

Por lo tanto, si traemos a la memoria algunas otras conclusiones como la que obtuvo Pulido (1988) en su estudio sobre la autoestima de los padres en la relación con la de sus hijos, recordaremos que el nivel de autoestima de los hijos esta en estrecha relación con el de los primeros, es decir:

“De manera que si un niño tiene unos padres que posean en alto grado el sentimiento de autoestima, tendrá grandes posibilidades de adquirir también una autoestimación elevada.” (Pulido, 1988; 89)

Tal cuestión ya había sido mencionada por Coopersmith, sin embargo, una de las mayores ventajas para hacer referencia a este autor es que el estudio de Pulido se hizo en México y con padres de familia con niños en edad preescolar, lo cual da una mayor orientación al presente.

En síntesis, la cuestión es muy simple, los padres que tienen menores habilidades sociales, se da por hecho que tengan mayores probabilidades de tener bajos niveles de autoestima, razón por la cual, es probable también que sus hijos estén en niveles similares, dado este hecho cobra importancia realizar una intervención de este tipo para poder incidir en pro de una autoestima favorable en ambos.

Capítulo 3 ASERTIVIDAD EN MADRES DE FAMILIA Y SU RELACION CON EL AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA EN NIÑOS PREESCOLARES

3.1 La formación de la autoestima en los niños preescolares

La autoestima y el autoconcepto no son abstractos metafísicos sino un producto social, debemos también entender que no surgen de la noche a la mañana ni es algo heredado o prefigurado de antemano; más bien, estos se van conformando en el proceso de la interacción social desde las edades tempranas ya que ningún ser humano tiene alguna dotación o medida de autoestima innato, dicho argumento tiene gran peso y las evidencias son rotundas como lo intentaremos demostrar a continuación. Para ser más precisos, es en el ambiente familiar y principalmente con los padres en donde inicia este proceso como lo indican los estudios de Laury y Joost y de Beltrán:

“...serían factores contraindicados para la formación del YO: la superprotección, la supresión de las emociones parentales, los conflictos familiares, la inducción de falsas entidades, la permisividad. Por el contrario, el calor familiar, el establecimiento de límites claramente definidos y el tratamiento respetuoso favorecen la formación adecuada del YO.” (Citados en Oñate, 1989; 26)

Por otra parte, también en el estudio de Brookover se intentaba valorar:

“el impacto de tres variables (padres, pedagogo y consejero escolar) sobre el autoconcepto de los estudiantes adolescentes y por lo tanto sobre sus logros académicos. En este estudio indican que los autoconceptos de los estudiantes adolescentes son difíciles de cambiar, siendo la fuerza más significativa la de los padres.” (Citado en Oñate, 1989; 34).

El niño en preescolar se encuentra en medio de su desarrollo donde presenta características físicas, psicológicas y sociales. Desde esta perspectiva se puede dilucidar la importancia y el peso que tienen la interacción del individuo con el medio familiar para la formación del autoconcepto:

“Por tanto, las respuestas reales de otros individuos serán importantes para determinar como este se percibirá a sí mismo; esta percepción influirá en su autoconcepto; el cual a su vez guiará su conducta.” (Oñate, 1989; 36)

Y es que esto es un punto clave si comprendemos la importancia que se otorga al autoconcepto y a la buena valoración del mismo ya que está es la pauta de acción para la calidad de la interacción con el mundo social en lo subsiguiente y la forma en que esta se desarrolle, ya sea de manera saludable y funcional o no como también lo afirma la siguiente declaración sobre la autoestima:

“Refleja el juicio implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de su vida (para comprender y superar sus problemas) y acerca de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades)”. (Branden, 1989; 11)

Para otros autores como Allport, Erikson, Franco, Gimeno Sacristán, Zulliger, Martínez Muñoz, Cooley, L'Ecuyer, Mead, Rosenberg, Kinch, García Torres, Kanfer y Phillips, etc. (Citados en Oñate, 1989) El papel que llevan a cabo los padres es importantísimo;

“...Ya que es el momento preciso de ayudar al niño en la formación de un autoconcepto claro, preciso, diferenciado, valorativo, equilibradamente positivo, ni mejor ni peor que el otro sexo, distinto y con aspectos complementarios importantes.” (Oñate, 1989; 40)

Desde que están pequeñitos hay que enseñarles a los hijos que valen por lo que son y no por su apariencia o logros; esto también se demuestra a través del trato entre padres e hijos. Se debe cultivar en ellos una buena autoestima, ya que de esta manera aprenderán a valorarse y quererse conforme crecen, y el trato de las madres, quienes tienen por herencia cultural la mayor parte de su tiempo dedicado a la educación de los niños resulta de mayor relevancia.

O de esta otra manera:

“El niño establece su identidad a partir de la confianza y solidez de sus objetos externos (Fundamentalmente los padres) y de los internos, es decir, de las representaciones mentales conscientes e inconscientes que

hagan referencia a sí mismo. Las actitudes de los adultos con respecto a él, son de gran importancia.” (Martínez Muñiz citado en Oñate, 1989; 41).

En la óptima formación de la autoestima, como es de notarse, no podemos negar que se trata de un fenómeno de índole psicosocial, al tratarse de la interacción entre dos, padres e hijos, o como concluye la siguiente declaración:

“La autoestima, no es una capacidad innata del individuo. Esta tiene su origen en las primeras relaciones que el niño establece con sus padres. Por eso es tan importante que ellos le brinden el cariño y apoyo que el pequeño necesita, pues en la edad en que se encuentra, su parámetro de valoración personal se halla totalmente fijado en las apreciaciones que las demás personas hagan de él.” (Pulido, 1988; 103)

A efectos de lo aquí dicho es preciso hacer notar por qué el trabajo con los padres es de suma importancia, sin embargo el hecho de realizar esta labor con madres de niños en edad preescolar, tiene sus fundamentos también en las teorías genéticas de Piaget (1964), para quién el trato que dé la madre al niño desde la etapa sensorio motriz, cuando aparecen los primeros miedos, es clave para determinar el desarrollo del autoconcepto, es decir, si ponemos por ejemplo alguna situación en que los movimientos del pequeño que aún no son tan finos por causa de su etapa de desarrollo ocasionen el temor del niño, la actitud que tomen la madre o el padre, ya sea de descalificación o de comprensión habrán de poner los primeros fundamentos al desarrollo del autoconcepto y la autoestima del niño, proceso tal que en etapas subsiguientes, sigue siendo influido ampliamente por el actuar con los padres, como cuando se incorpora el lenguaje:

“Cuando interviene la aparición del lenguaje, el niño se ve enfrentado no ya sólo con el universo físico como antes, sino con dos mundos nuevos y por otra parte estrechamente solidarios: el mundo social y el mundo de las representaciones interiores.” (Piaget, 1964; 32)

Esta incorporación al mundo social comienza a traer nuevos retos para el niño, ya que se le comienzan a proponer modelos “ideales” cuya voluntad de

los adultos le instigaran a asimilar, ya que esta es la etapa en la que la sumisión al adulto, vía respeto, tendrá aún más consecuencias:

“Pero incluso, fuera de esos núcleos concretos de obediencia, se desarrolla toda una sumisión inconsciente, intelectual y afectiva, debida a la presión espiritual ejercida por el adulto.” (Piaget, 1964; 35)

Llegados hasta este punto, en donde el trabajo que se realiza en el preescolar está ligado estrechamente a los intereses que por la etapa de la primera infancia en la que se encuentra el desarrollo del niño, y por el contacto que ya se ejerce con el mundo social, la vida afectiva del niño irá cobrando aún mayor forma:

“...durante la primera infancia, se observarán intereses por las palabras, por el dibujo, por las imágenes, los ritmos, por ciertos ejercicios físicos etc., etc., y todas estas realidades adquieren valor para el sujeto a medida que aparecen sus necesidades, que, a su vez, dependen del equilibrio mental momentáneo y sobre todo de las nuevas incorporaciones necesarias para mantenerlo.

A los intereses o valores relativos a la actividad propia están ligados muy de cerca los sentimientos de autovaloración: los famosos sentimientos de inferioridad o de superioridad. Todos los éxitos y los fracasos de la actividad propia se inscriben en una especie de escala permanente de valores, los éxitos para elevar las pretensiones del sujeto y los fracasos para rebajarlos con vistas a las acciones futuras. De ahí que el individuo vaya formándose poco a poco un juicio sobre si mismo que puede tener grandes repercusiones en todo el desarrollo.” (Piaget, 1964; 56)

Al pensar entonces en estas declaraciones, pensemos en lo que sucede en la mente infantil, por un lado lo que representa entrar a un sistema escolarizado, quizá muy distinto a el ambiente familiar, ahora recibirá también la valoración de su actuar y de su hacer por parte de las educadoras y lo más importante, los trabajos que ya han sido calificados por la educadora, ahora tendrán que pasar por la aduana paternal, en donde no sólo es de resaltarse la importancia que cobra el hecho sino también la forma en que se lleva a cabo, ya sea con elogio por un buen trabajo o en el mejor de los casos con palabras de aliento cuando las cosas aun no suceden de una manera que a juicio de los padres sea mejor; en estos primeros contactos con la evaluación del

desenvolvimiento en el medio social se halla implícito, consciente o no el proceso de la formación del autoconcepto y la autoestima.

Si buscásemos aun más información, la mayoría de esta redundaría en más de lo mismo, es decir, en mencionar que la formación del autoconcepto se establece en el medio familiar y los personajes que mayor significación tienen para ello son los padres y finalmente concluiríamos de la misma manera que las siguientes declaraciones:

“Debido a que nuestras primeras relaciones con el mundo son a través de nuestros padres, su influencia en nuestra vida es enorme.” (Matthews, 1988; 17)

“Si de niños experimentamos culpa y desaprobación, nuestra tendencia será atraer y asociarnos con quienes nos traten como personas “indeseables”. En cambio, si de niños hemos experimentado cariño y aprobación, al llegar a la edad adulta gravitaremos en torno a personas que nos traten con respeto.” (Matthews, 1988; 19)

Podemos concluir con Espinoza y Balcázar (2002) refiriéndose al papel de los padres donde estos;

“pueden alimentar la confianza y el amor, facilitando la creación un ambiente en el cual el niño se sienta seguro, donde se fomente el surgimiento de una buena autoestima o por el contrario, crear un ambiente hostil colocando enormes obstáculos en el camino del aprendizaje de tales actitudes, donde se haga lo opuesto para subvertirla.”

Tal parece pues, una evidencia rotunda al respecto de lo que pueden hacer las madres de familia por sus hijos, una vez que sean concientizadas al respecto e instruidos para elevar el nivel de habilidades sociales; específicamente de asertividad; que puedan nutrir no solamente el autoconcepto y autoestima de los hijos sino por consiguiente la propia.

Capítulo 4 METODOLOGÍA

Tema: ASERTIVIDAD EN MADRES DE FAMILIA CON NIÑOS PREESCOLARES

Justificación

El cuidado y la crianza de los niños, es una labor de los progenitores y su importancia parecería innegable en la formación de la personalidad del niño, sin embargo, existen diferencias en la participación de estas tareas que se dan por distinción de género y principalmente por tradición cultural; es decir, las madres de familia son quienes habitualmente se ocupan de esta labor y los varones se encargan de conseguir los medios económicos para la manutención de la familia.

Para ubicarnos un poco más, en la actualidad, han existido cambios en el tiempo que dedican las madres de familia a la crianza y educación de los hijos. Algunos datos muestran un incremento de la proporción de hombres que participan en las actividades domésticas en sus hogares: de 37.8% en 1995, a 53.8% en el año 2000 (INEGI, 2000), sin embargo, la Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo 2002, revela que el hombre dedica casi cincuenta y una horas a la semana, en promedio, a la actividad económica; mientras que las mujeres destinan casi veintiuna horas al aseo de la vivienda, 20 a preparar los alimentos, 16 al cuidado de los niños y 10, a otras actividades domésticas.

Dentro de la encuesta de Salud Reproductiva (CONAPO, 2003) se observa que el tiempo de vida de las mujeres en edad reproductiva dedicado a la crianza de los niños menores de seis años se ha reducido de manera considerable; para el período de 1973-1976 fue del 22.2%, para 1995-1996 fue el 14.8% y para el 2005 sólo el 13.7 %.

Para nosotros, estos datos no son alentadores, ya que esto no significa que sea el hombre quien complementa el tiempo que se asignaba a la crianza y educación de los hijos y que representaría una equidad de género en esta tarea; ya que con la dinámica económica actual, la mujer comienza a desprenderse de la crianza de los niños por razones laborales y no por ello disminuyen sus labores tradicionales en la mayoría de los casos.

A través de lo mencionado podemos deducir que las personas afectivamente más cercanas al niño en este caso particular, siguen siendo las madres de familia, y también son las que más pueden influir y potenciar el crecimiento de la autoestima.

A partir de aquí se puede apreciar la importancia de que las madres de familia comprendan la necesidad y el beneficio que reporta elevar su nivel de asertividad como un factor que incide indirectamente en la autoestima de sus hijos en los primeros años de su vida y como una de las maneras de llevar a cabo con mayor eficacia la crianza y educación, adaptándose a las necesidades que su tiempo les permite; por lo cual se desprende la siguiente pregunta:

Planteamiento del problema

¿Es posible incidir en el nivel de asertividad en madres de familia con niños preescolares por medio de un taller de asertividad?

Objetivo general

- Elaborar, aplicar y evaluar un taller de Asertividad para que las madres de familia con niños preescolares incrementen su nivel de asertividad.

Objetivos específicos

- Que las madres de familia conozcan la importancia de la asertividad para el mejoramiento de sus relaciones interpersonales, principalmente con sus hijos.
- Proporcionar herramientas para el desarrollo de la asertividad a las madres de familia por medio del taller.
- Comparar el nivel de asertividad en las madres de familia antes y después del taller.

Tipo de estudio

El tipo de estudio que se llevó a cabo, lo hemos adoptamos desde la perspectiva de Campbell (1970), quien clasifica a este tipo de programas como un estudio cuasi experimental del tipo 2. Donde se aplican dos mediciones; antes y después del tratamiento a un grupo intacto y cuyo diseño queda de la siguiente forma:

G1 O1 X O2

En donde: G1 Es el grupo de madres de familia

O1 La primera medición del grupo

X Es el tratamiento (taller de asertividad)

O2 La segunda medición del grupo

Hipótesis

- El nivel de asertividad de las madres de familia aumenta después del taller.

Variables

Variable dependiente: Nivel de asertividad

Variable independiente: Aplicación del taller en asertividad.

Sujetos

El tamaño de los grupos de EHS ha variado con cierta frecuencia dependiendo de los objetivos y tiempo de los facilitadores y del número de miembros disponibles. En este caso el taller se imparte a 15 madres de familia de asistencia voluntaria, con niños de tercer grado de preescolar del Jardín de niños "Hans Christian Andersen en el municipio de Chimalhuacán, Edo.Méx, de donde solo 6 de ellas asistieron al total de las sesiones programadas dentro del taller.

El Jardín de Niños Hans Crithian Andersen, Centro de educación preescolar se encuentra situado en el municipio de Chimalhuacán, Edo de Méx, presenta al igual que en otros municipios del estado de México, problemáticas que ya han sido objeto de estudio, como el realizado por el CEMAPEM (2005), aunque diferenciando por municipios los números revelan una gran diferencia entre municipios, obteniendo niveles críticos en algunos aspectos y que a grandes rasgos, mencionan como orígenes de estos:

"El crecimiento desbordado de las metrópolis está ocasionando problemáticas de gran magnitud que trastocan los niveles elementales de convivencia, de acceso a oportunidades y de desarrollo integral para las personas y las familias."

Las problemáticas que se presentan, tienen mucho que ver con la falta de servicios básicos, como drenaje, agua potable, deficiencias en el transporte público, las personas tienen que trasladarse a través de grandes distancias para poder acceder a sus centros de trabajo y para la adquisición de bienes de consumo, crecimiento demográfico acelerado, extrema pobreza y marginalidad.

Sin embargo, a nivel de educación preescolar el Estado de México matricula aproximadamente el 10% del total nacional, a pesar de eso, el municipio de Chimalhuacán presenta el 6.58% siendo el nivel más alto de analfabetismo dentro de la zona metropolitana. En cuanto a los aspectos sociales los datos tampoco son alentadores:

“De acuerdo a datos de la Encuesta Nacional sobre Violencia Intrafamiliar (ENVIF) de INEGI realizada en 1999, de 4.3 millones de hogares del Área Metropolitana de la ciudad de México, uno de cada tres, que involucra a 5.8 millones de habitantes, sufre algún tipo de violencia intrafamiliar. En poco más de 1.3 millones de hogares se detectó maltrato emocional (gritos, enojos e insultos); en 215 mil hogares intimidaciones (empujones, jalones y amenazas verbales); en 147 mil violencia física; y en 14 mil 434 abuso sexual.

Cuando las personas asentadas en las ciudades no encuentran oportunidades mínimas para crecer y desarrollar sus capacidades, que les permitan mantener una vida digna dentro de ellas, los deseos de vida y de permanencia se minimizan; hay desilusión, escepticismo y coraje. Las ciudades se convierten en grandes cárceles donde sus habitantes se sienten prisioneros y solitarios.

La pérdida de confianza en sí mismos y en lo demás imposibilita la formación de redes sociales y genera problemas de descomposición social que pueden llevar a la violencia, a la inseguridad y por ende a la cultura de la ilegalidad”. (CEMAPEM 2005)

Instrumento

- Para la evaluación del nivel de asertividad se utilizó el Autoinforme de conducta asertiva ADCA-1 de García Pérez y Magaz Lazo (1994).³

El ADCA-1 está constituido por dos subpruebas, que forman el autoinforme de conducta asertiva. La primera tiene 20 elementos mediante los cuales se evalúa una variable que se denomina auto-asertividad o grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos. La segunda subprueba la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad dirigida a los demás o hetero-asertividad, es decir, el grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos.

Fiabilidad

Para analizar la fiabilidad test-retest se procedió a calcular el coeficiente de correlación de Pearson entre los resultados obtenidos por una muestra de 623 estudiantes, distribuidos entre los cursos 1º a 3º de BUP y COU, los cuales cumplieron la escala en dos ocasiones, con un intervalo aproximado de ocho semanas entre la primera y la segunda aplicación. Los resultados fueron 0,90 para la autoasertividad y 0,85 para heretoasertividad. Por otra parte se ha procedido al cálculo de la consistencia interna de la batería por medio de la correlación entre las dos mitades de cada subprueba, obteniéndose un coeficiente de 0,91 en autoasertividad y 0,82 en heteroasertividad.

³ Ver anexo 1

Validez

Con la finalidad de analizar la validez criterial se procedió a la administración de la escala a 54 sujetos, 127 de población clínica y otros tantos de población general. El grupo de población clínica estuvo formado por pacientes de una consulta de Salud Mental y de un Centro de Asistencia Psicoterapéutica que cumplimentaron el cuestionario.

Los resultados obtenidos ponen en manifiesto: 1) el instrumento resulta válido para discriminar entre grupos de personas de población general y de población clínica; 2) las personas de población clínica presentan mayores déficits en auto y heteroasertividad que la población general. Por otro lado, se valoró la correlación entre los resultados de esta escala con los obtenidos mediante dos instrumentos similares: la escala de asertividad de Rathus y el inventario de asertividad de Gambrill y Richey.

Las muestras utilizadas en dicho estudio consistieron en ocho grupos de estudiantes de formación profesional, de entre 16 y 21 años de edad. En ambos casos se constató cierta relación, aunque las correlaciones son moderadas, con la de Rathus de 0,27 con hetero y de 0.50 con autoasertividad y con la de Gambrill de 0,56 con auto y 0,40 con heteroasertividad.

Tipo de análisis

Debido al pequeño número de participantes que tuvimos en el taller el análisis estadístico para la evaluación del instrumento no representa significancia. Por lo que para la evaluación se utilizó el Análisis Proporcional con los datos recogidos sobre las variables posttest-pretest que evaluaron los posibles cambios del nivel de asertividad producidos por el efecto del taller.

Diseño del taller

1) TITULO	Relaciones positivas con nuestros hijos.
2) CLAVE	AA12
3) PROPÓSITO	Desarrollar la asertividad en madres de familia con niños preescolares para fomentar el desarrollo positivo de la autoestima en niños de tercer nivel de preescolar.
4) HORAS	Dos sesiones de hora y media a la semana.
5) NIVEL	Ninguno
6) JUSTIFICACIÓN	El desarrollo de la asertividad en las madres de familia es necesario para mejorar las relaciones interpersonales y proporcionar opciones en el manejo de conflictos con sus hijos, teniendo como resultado mejorar el nivel de autoestima de estos.
7) PERFIL DE LA POBLACIÓN	Madres de familia con niños preescolares en general
8) TRABAJO PREVIO	Ninguno
9) OBJETIVOS PRINCIPALES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar herramientas para el desarrollo de la asertividad en madres de familia con niños preescolares. ➤ Que apliquen las herramientas dadas en las relaciones interpersonales madres e hijos. ➤ Proporcionar herramientas para la resolución de conflictos. ➤ Que las madres aprendan a fortalecer la autoestima de sus hijos.
10) CONTENIDO SINTÉTICO	<p>Importancia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hacer y aceptar cumplidos. ➤ Hacer y rechazar peticiones. ➤ Expresar opiniones personales. ➤ Expresar la molestia, disgusto o enojo. ➤ Defender los propios derechos. ➤ Iniciar, mantener y terminar conversaciones. ➤ Afrontar las críticas y disculparse. ➤ Expresar amor, cariño y afecto.
11) TIEMPO DE DURACIÓN	16 horas en dos meses
12) PARTICIPANTES	Madres de familia con niños preescolares de tercer grado
13) CONDICIONES DE OPERACIÓN	Salón amplio, sillas que se puedan mover, aparato de sonido, proyector de acetatos, pizarrón.

Procedimiento

Para el cumplimiento de los objetivos, se procedió en primer lugar a diseñar el taller “Relaciones positivas con nuestros hijos”, el cual consta de 10 sesiones de hora y media de duración,⁴ se manejaron dos sesiones a la semana los días martes y viernes, sin embargo en ocasiones se cancelaron las sesiones por que coincidieron en días festivos como el 2 y 19 de Noviembre, así como, el 9 y 30 del mismo mes por actividades de zona del jardín de niños. Por lo que se suspendieron las actividades hasta los próximos días de sesión. Los contenidos de taller fueron los siguientes:

- Hacer y aceptar cumplidos.
- Hacer y rechazar peticiones.
- Expresar opiniones personales.
- Expresar la molestia, disgusto o enojo.
- Defender los propios derechos.
- Iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- Afrontar las críticas y disculparse.
- Expresar amor, cariño y afecto.
- Estimular autoestima positiva en nuestros hijos.

Las 6 madres de familia que participaron en el taller, asistieron de manera voluntaria y cumplieron con el total de sesiones.

El Pre Test (ADCA 1) se aplicó al inicio de la segunda sesión, después de habernos presentado y de haber realizado el encuadre del taller como parte fundamental de la primera sesión.

En las sesiones se utilizaron las técnicas de Instrucciones, modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación y las tareas para casa, en cada una de las sesiones esta última era siempre la parte con la cual se comenzaba a fin

⁴ Ver anexo 2

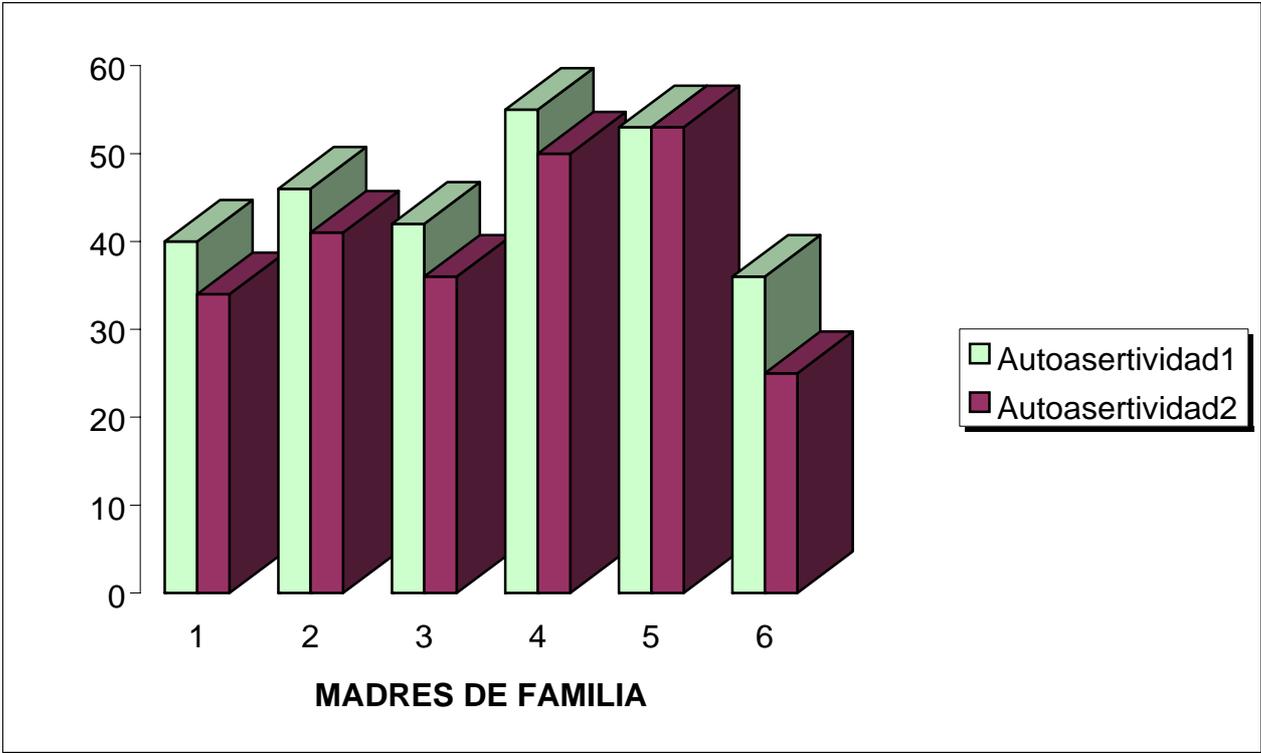
de que tuvieran la oportunidad de comentar sus avances y recibir retroalimentación.

Para la aplicación del Post Test, se hizo un espacio de dos meses y se procedió al análisis de los resultados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En base al Análisis proporcional que se realizó para la evaluación de los resultados que arrojó el instrumento en nuestra muestra, representamos por medio de dos gráficas las divisiones de la escala; en la primera subdivisión se obtuvieron resultados de la escala referida a la autoasertividad, es decir, el grado en que la persona se concede a si mismo los derechos asertivos básicos; para la segunda subdivisión encontramos la heteroasertividad, que permite evaluar la asertividad dirigida a los demás, es decir, el grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos.

Los resultados obtenidos respecto a las variables de autoasertividad pre-postest quedan representados en la siguiente gráfica:



Gráfica 1. Autoasertividad en madres de familia Pre-postest

La columna de la izquierda representa el nivel de autoasertividad1 que tenían las madres de familia en el pretest y la columna de la derecha

representa el nivel de autoasertividad² de las madres de familia en el postest. Es necesario aclarar que entre más alta sea la puntuación obtenida en esta subdivisión de la escala, menor es el nivel de autoasertividad de la persona e inversamente, cuando menor sea la puntuación el nivel de autoasertividad es mayor.

El trabajo realizado por medio del taller, según los datos obtenidos y reflejados en la gráfica anterior, demuestra cambios positivos en el nivel de autoasertividad en las madres de familia que asistieron al total de sesiones como resultado en esta subdivisión.

Las puntuaciones de los sujetos obtenidas en autoasertividad se presentan en la siguiente tabla:

Sujetos	Autoasertividad Pretest	Autoasertividad Postest
1	40	34
2	46	41
3	42	36
4	55	50
5	53	53
6	36	25

Tabla 1. Puntuaciones de las madres de familia en Autoasertividad Pre-postest

Si comparamos las puntuaciones sujeto por sujeto notamos;

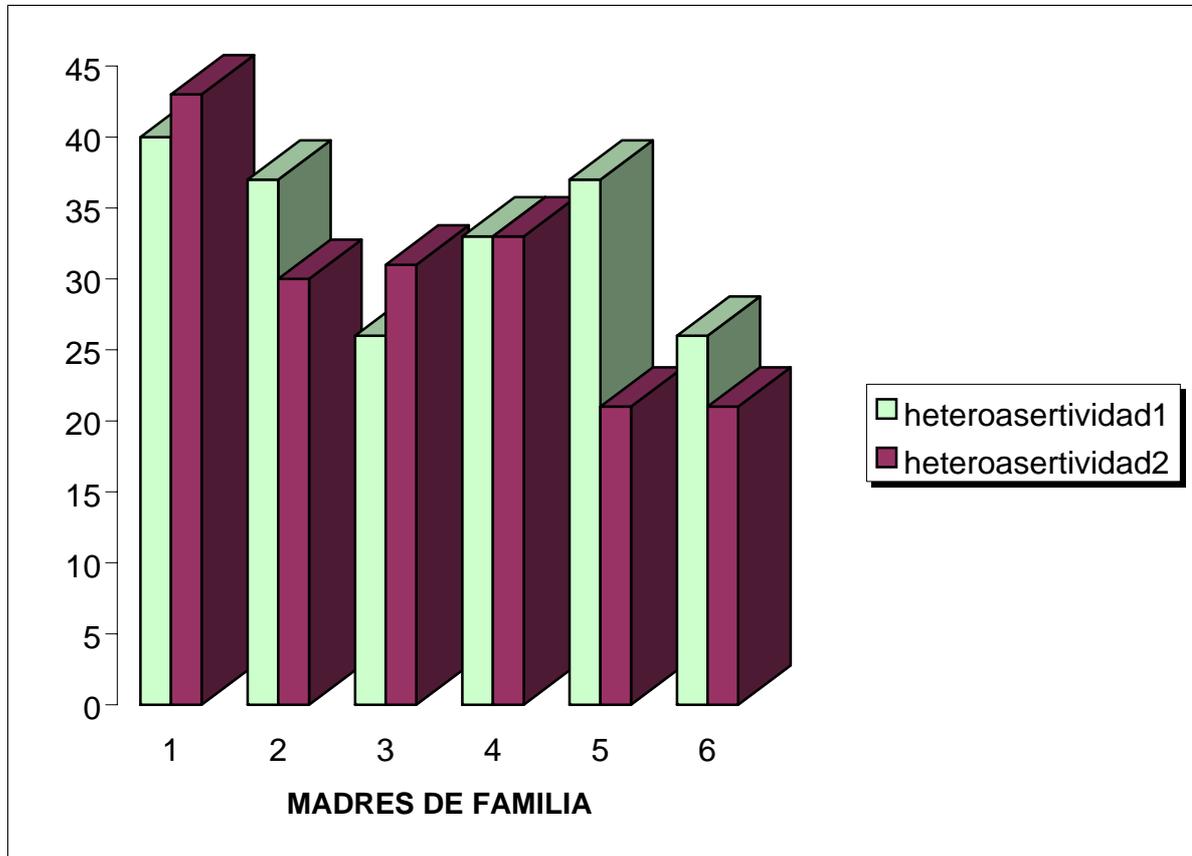
Los cambios del Sujeto 1 y del Sujeto 3 se observan en seis puntos positivos de diferencia en el pre-postest referido hacia la autoasertividad.

En el caso del Sujeto 2 y Sujeto 4 se ganaron cinco puntos con un buen incremento a favor de la autoasertividad.

El Sujeto 5 mantuvo su nivel, mientras que el Sujeto 6 es el que refleja el mayor cambio con nueve puntos.

Como se acaba de especificar los cambios en los niveles de autoasertividad de los sujetos, no se dieron en igual proporción para todos; sin embargo es preciso hacer notar que aunque los cambios no fueron radicales si fueron positivos en esta subdivisión en la mayoría de los casos.

Los resultados obtenidos respecto a las variables de heteroasertividad pre-postest quedan recogidos en la siguiente gráfica:



Gráfica 2. Heteroasertividad en madres de familia Pre-postest

Tomando en cuenta las aclaraciones hechas al respecto de las puntuaciones del nivel de autoasertividad, las columnas deben ser observadas bajo las mismas condiciones que en la gráfica anterior, es decir, las puntuaciones más bajas reflejan mayor grado de asertividad, en este caso en particular la heteroasertividad queda entendida como la forma de reconocer los derechos de las demás personas.

En la siguiente tabla se observan las puntuaciones de los sujetos y su nivel de heteroasertividad.

Sujetos	Heteroasertividad	
	Pretest	Postest
1	40	43
2	37	30
3	26	31
4	33	33
5	37	21
6	26	21

Tabla 2. Puntuaciones de las madres de familia en Heteroasertividad Pre-postest

Comparando las puntuaciones sujeto por sujeto notamos;

El cambio del Sujeto 1 y 3 fueron negativos hacia la heteroasertividad ya que elevan sus puntuaciones de 40 a 43 y de 26 a 31 respectivamente.

El Sujeto 4 mantiene la misma puntuación pre-post ubicándose con 33 puntos.

Los casos de los Sujetos 2, 5 y 6 son los que mostraron cambios positivos en los niveles de heteroasertividad, estableciendo puntuaciones que van desde 37 a 30, de 37 a 21 siendo el más notable en esta subdivisión, y de 26 a 21 en el último Sujeto. Puntos que van desde cinco hasta dieciséis.

Además de las evidencias numéricas ya mencionadas, contamos con evidencias de producto proporcionadas en la tercera sesión por cuatro de las seis madres de familia que asistieron al total de las sesiones del taller.

Las notas que presentamos en el anexo 3 nos muestran los resultados de las experiencias de estas madres de familia al hacer uso de los cumplidos, tomando en consideración la importancia de hacer y aceptar cumplidos dentro de la relación con sus hijos específicamente, dichas experiencias fueron parte de la tarea a realizar en casa de la segunda sesión titulada “Hacer y aceptar cumplidos”.

Apoyándonos en estas notas podemos demostrar como Elena y Margarita⁵ manifiestan los beneficios y el cambio que sintieron al hacer uso de

⁵ Ver Anexo 3

lo planteado en la sesión 2, donde cumplieron con el primer objetivo; (1) Aprender a hacer uso de cumplidos. Es importante destacar que estas dos madres de familia, manifestaron estar en contra de la tarea en casa, en la siguiente sesión se muy mostraron satisfechas y manifestaron lo bueno de su experiencia con sus hijos.

En el caso de las cuatro notas presentadas⁶ por Elena, Margarita, Victorina y Josefina se cumplió con el segundo objetivo dentro de la misma sesión (Como hacer y aceptar cumplidos) en donde las madres de familia reconocieron el aprecio como una de la formas de respuesta a los cumplidos. En dichas evidencias de producto las madres de familia manifiestan los cambios positivos en la relación con sus hijos, en donde se revelan actitudes de iniciativa, disposición, confianza, sensibilidad y afecto.

Durante esta sesión las madres de familia analizaron qué es un cumplido, el uso y la importancia de hacer y/o aceptar cumplidos a sus hijos. Al momento de relatar su experiencia se mostraron ansiosas por participar y manifestar lo bien que se sintieron al realizar su tarea, al ver que funcionaba también lo intentaron con sus parejas y familiares muy allegados obteniendo resultados satisfactorios.

”Mi hijo el grande se sorprendió mucho, antes de irse a la secundaria me dio un beso y me pidió que lo acompañara a la avenida... Yo sentí mucha alegría...” (Elena)

“Mi esposo se sorprendió al ver que mis hijos estaban jugando conmigo y también se sentó un rato, pasamos un fin de semana muy divertido y en calma” (Margarita)

A lo largo de la última sesión las madres de familia experimentaron demostraciones de afecto con sus hijos, en donde demostraron las ventajas de expresar su afecto de manera asertiva. Las madres de familia escribieron una

⁶ Ibid.

carta a su hijo(a)⁷ donde por medio del escrito expresaron sus sentimientos hacia ellos (as).

Podemos basarnos en estas cartas como evidencias de cambios positivos dentro de la relación madre e hijo(a), en donde se demuestra un aumento significativo de amor y cariño hacia los niños (as). El momento fue más emotivo cuando los niños y niñas también demostraron el afecto y amor a sus madres, fue muy recíproco, aunque con la señora Edahena costó trabajo el acercamiento fue un buen comienzo lleno de sinceridad.

⁷ Ver anexo 4

DISCUSIÓN

Con respecto al trabajo realizado en el taller y de acuerdo con los resultados obtenidos llegamos a la conclusión de que sí se cumple con la hipótesis⁸ es decir, el nivel de asertividad en las madres de familia aumentó después del taller; ellas pueden beneficiarse a través de este tipo de intervenciones, lo cual significa que, las madres de familia pueden mejorar sus niveles de asertividad siempre y cuando se les proporcionen los medios pertinentes para este tipo de propósitos.

Los cambios que se presentan como favorables en general, son los respectivos a la autoasertividad⁹, de lo cual podemos decir que el taller tuvo un contraste positivo en las madres de familia; en este grupo en específico; creemos que es un resultado positivo, ya que en la conducta asertiva es necesario aprender a reconocer nuestros derechos para que en una etapa posterior aprendamos a reconocer los derechos que tienen los demás, el comienzo para respetar los derechos de otros es precisamente el saber hasta donde llegan los nuestros ya que sin una frontera visible, los límites son imprecisos y tienen repercusiones en nuestra personalidad y en el trato que ejercemos hacia otros; en el caso de las madres de familia representa el modelo que los niños probablemente aprenderán, debido al proceso del aprendizaje social y tendrá repercusiones a futuro según sea el caso; además de que el propósito principal es mejorar la relación con sus hijos ya que de ello dependerá en un futuro probable la autoestima de estos últimos y sus consecuencias.

En el caso de la heteroasertividad¹⁰, hubo más variaciones debido a la existencia de dos resultados negativos, sin embargo, no es un motivo alarmante, ya que en general podemos decir que en el taller los efectos

⁸ El nivel de asertividad de las madres de familia aumenta después del taller.

⁹ Ver tabla 1

¹⁰ Ver tabla 2

positivos son mayoría y los casos en los cuales hubo una mínima disminución de la heteroasertividad deben ser vistos como los que aún siguen en esa etapa de aprendizaje del reconocimiento de los derechos propios y de los demás, englobando las muestras de afecto y la expresión de sus pensamientos; y de acuerdo con los resultados obtenidos vemos con optimismo la manera en que se ha de librar estos obstáculos por parte de las madres de familia, ya que como es de observarse en las cartas y notas registradas, las madres de familia observan con optimismo las propuestas de métodos alternativos para poder mejorar las relaciones con sus hijos; la parte que resta es la continuación de la puesta en marcha por parte de ellas de los contenidos del taller.

La intervención, por otra parte, de la Psicología social en este tipo de estudios se muestra como pertinente; desde el momento en que sabemos que en la formación de la personalidad y la autoestima del niño la calidad de la relación que guarde con sus padres es trascendental, por consiguiente, estamos hablando de procesos de interacción social, es por ello que sugerimos llevar a cabo investigaciones futuras en esta misma línea, aportando los puntos de vista y las herramientas del psicólogo social.

El trabajo que aquí presentamos es apenas una pauta para trabajar más a fondo sobre este tipo de temas, dicho acto, sirve también para contar con mayor disponibilidad de recursos para que el trabajo de las madres y los padres tenga un mayor número de opciones para mejorar en sus tareas; este tipo de intervenciones complementan también el trabajo que realizan las educadoras en los colegios; ya que disminuyen los problemas de conducta, que dicho sea de paso, se comienzan a prevenir o reducir desde el hogar y la familia, puesto que en muchas situaciones, las dificultades que se presentan entre niños de preescolar y educadoras, tienen su origen en los problemas suscitados en el hogar.

En este contexto de aplicación, notamos nuevamente que la teoría del aprendizaje social, que nos habla del modelado, tiene relevancia al demostrar que si bien por este medio se transmiten los papeles culturales, es también el elemento teórico que sustenta la posibilidad del cambio, como lo prueban los

comentarios de las madres de familia que experimentaron con los contenidos del taller, y que ven en la implementación de estas técnicas la oportunidad de mejorar las relaciones con sus hijos y de valorarse positivamente a si mismas.

En cuanto al entrenamiento en asertividad, hemos aprendido que este se da como un todo, y que cada uno de sus componentes esta ligado en el proceso del cambio; por esta razón, también podríamos quizá considerarlo como un sistema; en donde la parte referente a las instrucciones es la etapa inicial en que las madres de familia comienzan a diferenciar las conductas agresivas y pasivas de las asertivas en un nivel cognitivo, una vez que se distinguen las conductas y se evalúan las ventajas que puede ofrecer para la relación con los hijos; aparece el modelado a fin de recrear en interacción social real la conducta que se quiere aprender y esta es una parte medular del entrenamiento ya que si bien los conceptos pueden hasta la primera etapa parecer abstractos, en el modelado y el ensayo ya comienzan a adquirir un significado propio en la persona, sobre todo porque el ensayo de conducta comienza a formar parte de las interacciones sociales y les puede reportar beneficios traducidos en calidad de las relaciones con los hijos y auto evaluación positiva.

La parte siguiente, consiste en la retroalimentación, o podríamos mencionarlo como una etapa de aprobación social, la cual una vez que se da al interior del grupo en el taller abre el paso para poder generalizar en la interacción con los hijos, la resultante de esta última será la retroalimentación final.

Cabe mencionar que según lo observado, todas estas partes son imprescindibles para poder llevar a cabo con efectividad el entrenamiento en asertividad, además de que en todo momento los elementos psicosociales se encuentran presentes como un medio y un fin en si mismos, lo cual le da mayor riqueza al tema, es por ello también que no podríamos carecer de alguno de estos elementos ni restarles importancia tampoco; a fin de asegurarse de estas partes, debemos notar también la importancia que representa adecuar el nivel cultural del facilitador a la población en cuestión ya que ello les abre la

posibilidad de comprensión de los tópicos aprendidos a las madres de familia, sobre todo también que los ejemplos utilizados para el modelado pudieran surgir de las mismas necesidades de ellas.

Es importante resaltar también que las técnicas del entrenamiento asertivo como la retroalimentación, las tareas para casa y el ensayo de conducta, deberían ser apoyadas por los padres, a los cuales en lo sucesivo se les tendría que proporcionar una guía sobre los contenidos del taller que les posibilite y aliente a trabajar en conjunto con las madres, ya que la ausencia de los padres influye considerablemente para los resultados que se puedan obtener; donde nuevamente la cultura del padre como la persona que decide la manera “correcta” o “incorrecta” de educar a los hijos limita las posibilidades del cambio por parte de la madre y por consiguiente de la familia, ya que las formas tradicionales de educar es a través de los golpes, gritos, depreciaciones que rayan en conductas agresivas, es decir, lo opuesto a las conductas asertivas, donde las madres pueden llegar a conductas pasivas.

Antes de finalizar se deben resaltar las limitaciones metodológicas del presente estudio. Es preciso hacer notar que al no contar con un grupo control, sólo se pudieron realizar dos observaciones, antes y después del taller, lo cual no nos permite contar una mayor consistencia en los datos; cabe la posibilidad de que; *“el resultado no se deberá a ningún efecto genuino de la X (Tratamiento / Taller de asertividad) más bien es un aspecto tautológico de la correlación entre O1 (Primera medición del grupo) y O2 (Segunda medición del grupo)”* (Campbell, 1970;2) Se desconoce la verdadera naturaleza del cambio; razón por la cual debe existir la posibilidad de realizar este trabajo con un mayor número de madres de familia a fin de poder concluir de una manera que nos reporte datos mayormente significativos.

Debido a las actividades escolares del jardín de niños no se pudo aplicar el taller dos días a la semana como se tenía planeado, estuvimos trabajando más de dos semanas sólo un día, Consideramos que la secuencia de las sesiones fue uno de los factores de deserción de algunas madres de familia ya que fueron perdiendo la continuidad del trabajo.

También deben tenerse en cuenta las limitaciones que conlleva el diseño y que ya han sido mencionadas por Campbell (1970), y las cuales tienen que ver con la *Historia*, es decir con la serie de eventos que ocurren entre la primera y la segunda observación y a los cuales también se les podría atribuir los resultados obtenidos por medio del taller, también la *Maduración* en este caso sería un factor a considerar por el tiempo que transcurrió entre las observaciones, sin embargo en lo que refiere a las pruebas realizadas con el ADCA-1 debemos considerar también el número de casos y reiteramos por ello la necesidad de realizar este trabajo en mayor escala.

Otro punto que no hemos mencionado y que también aparece como una limitante del estudio es la situación que vivían algunas de las madres de familia, ya que en ocasiones aparecían situaciones en las que ellas nos comentaban las dificultades que tenían en cuanto a la poca participación de los padres y la falta de apoyo a los conocimientos obtenidos en el taller, además de situaciones de violencia intrafamiliar por las que estaban atravesando, en algunos de los casos de madres de familia que abandonaron el taller, era tal la circunstancia que esta puede ser una posibilidad que las hizo optar por la deserción del taller; aunado a su bajo nivel de escolaridad; es por ello que también sugerimos realizar este tipo de estudios a mayor escala y con distintos tipos de población, aunque nada mejor que aquellos lugares que lo necesitan más por su apremio situacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ballester R. y Gil L. Ma. (2002) Habilidades Sociales. Editorial síntesis. España

Acevedo I. A. (1987) "Aprender jugando 1" Ed. Limusa S.A. de C.V. México. 2ª. Edición 5ª Reimpresión.

Acevedo I. A. (1996) "Aprender jugando 3" Ed. Limusa S.A: de C.V. México 2ª Edición.

Boluarte; Méndez. y Martell (2003) "Influencia de un programa de Entrenamiento en Habilidades sociales en las habilidades de comunicación e integración social de jóvenes con retraso mental leve y moderado" Consultado el 31 de enero de 2005 en: www.psicocentro.com

Branden, N. (1989) Como mejorar su autoestima Paidós. México. 2001.

Caballo V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo veintiuno. México.

Campbell, D. S., J. (1970) Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Amorrortu Editores. Buenos aires.

Cárdenas G. V., A. C. E. y M. M. S. (2001) Habilidades sociales y formación para la participación democrática en niños de primaria. Resumen. Revista Mexicana de Psicología. 18 (1), 142.

Carugati, F. M., G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny, y A. Pérez. Psicología social del desarrollo cognitivo, (pp. 79-94). Barcelona, Antrhopos

Carrión A. M. A. (2003) Petición de subvención para taller: Habilidades Sociales Y Comunicación Con Los/As Hijos/As Adolescentes. Consultado el 31 de enero de 2005 en: http://www.sabuco.com/apa/petici%C3%B3n_de_subvenci%C3%B3n.htm

Castillo R. R., C. V. R. y S. R. G. (1999) Taller de habilidades sociales: una estrategia de intervención en la relación madre-hija adolescente. Tesina de licenciatura en Psicología Social. UAM I

CEMAPEM (2005) El reto de la humanización de las metrópolis. Consultado el 9 de marzo de 2005 en <http://www.edomexico.gob.mx/cemapemParamos/paramo5/htm/p5%20El%20reto%20de%20la%20humanizacion.htm>

Chehaybar E. y K. (1983) "Técnicas para el aprendizaje grupal" Ed. UNAM-CISE México.

CONAPO (2000) Estimaciones del CONAPO con base en el XII Censo General de la Población y Vivienda, 2000 consultado el 9 de marzo de 2005 en http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Mujeres_Conapo

CONAPO (2003) Estimaciones del CONAPO con base en la encuesta Mexicana de fecundidad 1976-77, la Encuesta Nacional de Salud Reproductiva Consultado el 9 de marzo de 2005 en http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Mujeres_Conapo

CREENA (2005) BULLYING, propuestas para la detección y la intervención. Consultado el 31 de enero de 2005 en www.pnte.cfnavarra.es

Del Prette, Z. y Del Prette A. (2002) Psicología de las habilidades: terapia y educación. Ed. Manual Moderno. México.

Díaz-Aguado, R. G. y M. A. (1995). Habilidades sociales consultado el 3 de febrero de 2005 en http://www.down21.org/act_social/relaciones/1_h_sociales/habilidades_mapa.htm

Espinoza M. A. y B. N.P. (2002) Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. En <http://www.psiquiatria.com>

Fernández G. J. y R. C. M. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(5). Consultado el 3 de Febrero de 2005 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>

Flores G. M. (2001) La Asertividad desde una perspectiva etnopsicológica: el caso de México. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. V (1-2) 147-166.

Gallardo C. K. E. (1999) “Promoción de conductas autónomas en niños preescolares, a través de sus padres durante el desarrollo de tareas académicas.” Tesis de Maestría. UNAM. México.

Garaigordobil L. M. (2000) Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Ediciones Pirámide. Madrid.

García A. L. y O. M. O. (2001). Estrategias de aprendizaje y asertividad en alumnos de bachillerato escolar y quinto de secundaria. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, V (1-2), 167-180.

González H. I. G. (2000) “Intervención preventiva en desarrollo de habilidades de comunicación dirigida a padres de familia” Tesis de Maestría en Psicología Educativa. UNAM. México

González Marante, Orozco A. y Tenerife Arafo (2001). Habilidades sociales, una experiencia clarificadora. Consultado el 3 de febrero de 2005 en http://nti.educa.rcanaria.es/cep_sc_tenerife/recursos/revista/gaveta7/habilidades%20soc.htm

Gordon, Thomas (1977) “PET Padres Eficaz y Técnicamente preparados” Editorial Diana. México

Grau A. J. A. (1994). El entrenamiento en Habilidades Sociales en profesionales de la Salud. S/E

Hernández L. A. (2003) Estudio descriptivo sobre la práctica educativa con padres de familia a través de la modalidad “Escuela para padres” en once instituciones ubicadas en el DF. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Herrera M. A. (2001) Programa de entrenamiento de Habilidades Sociales. Revista Mexicana de Psicología. 18 (1) 94.

INEGI (2000) El INEGI te informa. Consultado el 5 de febrero de 2005 en http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/temp/prensa/boletines/boletin/comunicados/especiales/2002/marzo/cp_24.doc

INEGI (2002) Consultado el 5 de febrero de 2005 en <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/tematicos/mediano/med.asp?t=medu01&c=3268>

Juárez M. Ma. Socorro (2003) Conocimientos sobre la crianza de los hijos : una propuesta de escuela para padres. Tesis de Licenciatura. UNAM. México.

Kelly Jeffrey A. (1987) Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones. Ed. Desclée de brouwer. España.

Matthews, Andrew (1988) Por favor sea feliz México. ED. Selector

Martínez Pampliega A. y Marroquín Pérez Manuel (1997). Programa “Deusto 14-16”. Desarrollo de habilidades sociales. Ed. Mensajero. España.

Navarro, Rubén (2005) El desarrollo de Habilidades Sociales ¿Determinan el éxito académico? Consultado el 31 de enero de 2005 en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc20030623060.html>

Ochoa Melo J. J. (2000). Habilidades sociales y comunicación en la empresa. Tesina de licenciatura en Psicología Social. UAMI

Oñate, Ma. Del pilar. (1989) El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid Ed. Narcea.

Ovejero, A. (1996). “Psicología social de la educación”. En Álvaro, J. L., A. Garrido y J. R. Torregosa Psicología social aplicada, (pp.317-349) Madrid: McGraw Hill.

Piaget, J. (1964) Seis estudios de psicología Barcelona. Ed. Paneta Agostini.

Pulido V. A. (1989) Autoestima, motivación y desarrollo. México. Ed. Diana.

Roche C. T. y Flores G. M. (2002). La asertividad y los estilos de enfrentamiento. La psicología social en México, 9, 527-533.

Rodríguez L. J. (1999) Entrenamiento asertivo a mandos medios de petróleos mexicanos. Informe final del servicio social. Licenciatura en Psicología.

SEP (2003). Plantea sociedad civil estudiar la educación familiar como área científica y fortalecer su calidad. 11 de Octubre. Obtenido el 20 de agosto 2004 en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol3181003

SEP (2004). Imparte sep orientación a padres de familia para mejorar prácticas de crianza en menores de 6 años. 28 de Enero. Obtenido el 20 de agosto 2004 en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol0400104

Olivares J., Martínez M. y Lozano M. (1997). Estudio de los efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a madres e hijos. *Psicología Conductual*, 5 (2), 277-293.

Zamora S. M^a del C. (2002). La participación guiada y el desarrollo de habilidades sociales en niños maternas. Reporte y manual de aplicación. Tesina de maestría en psicología.

ANEXO 1

“Auto informe de conducta asertiva”

Buenos días estamos realizando una investigación sobre cómo piensan, sienten o actúan los padres y las madres en determinadas situaciones. Las respuestas que nos proporcione serán de mucha utilidad en la estructuración de nuestra tesina.

Nombre: _____

Instrucciones: Lea con atención cada una de las siguientes afirmaciones. En cada frase, señale con una equis (X) la columna que mejor indique su forma de reacción en cada situación. Por favor conteste todas las frases. Tenga en cuenta que no hay respuestas malas ni buenas. **Gracias**

1 = Nunca o Casi nunca

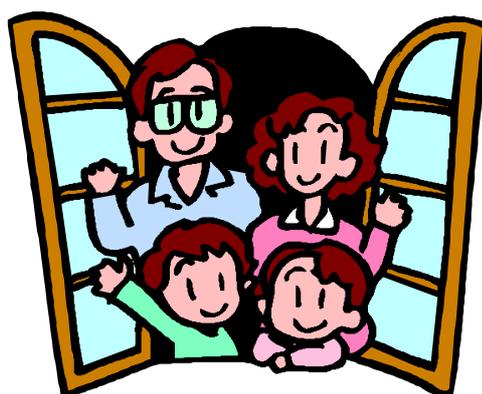
2 = A veces

3 = A menudo

4 = Siempre o Casi siempre

	1	2	3	4
1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nerviosa tener que exponer mi propia opinión.				
2. Cuando estoy enojada, me molesta que los demás se den cuenta.				
3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que pueden pensar de mí.				
4. Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nerviosa.				
5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.				
6. Si se me olvida algo me enojo conmigo misma.				
7. Me enojo si no consigo hacer las cosas perfectamente.				
8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.				
9. Me pongo nerviosa cuando quiero elogiar a alguien.				
10. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.				
11. Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.				
12. Me siento mal conmigo si no entiendo algo que me están explicando.				
13. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.				
14. Cuando me critican sin razón, me pone nerviosa tener que defenderme.				
15. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen.				
16. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo misma.				
17. Me cuesta hacer preguntas.				
18. Me cuesta pedir favores.				
19. Me cuesta decir que NO cuando me piden que haga algo que yo no				

deseo hacer.				
20. Cuando me hacen elogios, me pongo nerviosa y no se qué hacer o decir.	1	2	3	4
21. Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.	1	2	3	4
22. Me irrita mucho que me lleven la contraria.	1	2	3	4
23. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o sentimientos.	1	2	3	4
24. Me enoja cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.	1	2	3	4
25. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.	1	2	3	4
26. Me molesta que me hagan preguntas.	1	2	3	4
27. Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.	1	2	3	4
28. Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.	1	2	3	4
29. Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.	1	2	3	4
30. Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.	1	2	3	4
31. Me disgusta que me critiquen.	1	2	3	4
32. Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buena manera.	1	2	3	4
33. Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan, se muestran excesivamente contentas...	1	2	3	4
34. Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.	1	2	3	4
35. Me molesta que alguien no acepte una critica justa,	1	2	3	4



“MUCHAS GRACIAS”

ANEXO 2

Diseño del taller



DISEÑO DEL TALLER

1) TÍTULO	Relaciones positivas con nuestros hijos.
2) CLAVE	AA12
3) PROPÓSITO	Desarrollar la asertividad en madres de familia con niños preescolares para fomentar el desarrollo positivo de la autoestima en niños de tercer nivel de preescolar.
4) HORAS	Dos sesiones de hora y media a la semana.
5) NIVEL	Ninguno
6) JUSTIFICACIÓN	El desarrollo de la asertividad en las madres de familia es necesario para mejorar las relaciones interpersonales y proporcionar opciones en el manejo de conflictos con sus hijos, teniendo como resultado mejorar el nivel de autoestima de estos.
7) PERFIL DE LA POBLACIÓN	Madres de familia con niños preescolares en general
8) TRABAJO PREVIO	Ninguno
9) OBJETIVOS PRINCIPALES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar herramientas para el desarrollo de la asertividad en madres de familia con niños preescolares. ➤ Que apliquen las herramientas dadas en las relaciones interpersonales madres e hijos. ➤ Proporcionar herramientas para la resolución de conflictos. ➤ Que las madres aprendan a fortalecer la autoestima de sus hijos.
10) CONTENIDO SINTÉTICO	<p>Importancia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hacer y aceptar cumplidos. ➤ Hacer y rechazar peticiones. ➤ Expresar opiniones personales. ➤ Expresar la molestia, disgusto o enojo. ➤ Defender los propios derechos. ➤ Iniciar, mantener y terminar conversaciones. ➤ Afrontar las críticas y disculparse. ➤ Expresar amor, cariño y afecto.
11) TIEMPO DE DURACIÓN	16 horas en dos meses
12) PARTICIPANTES	Madres de familia con niños preescolares de tercer grado
13) CONDICIONES DE OPERACIÓN	Salón amplio, sillas que se puedan mover, aparato de sonido, proyector de acetatos, pizarrón.

Sesión 2: Hacer y aceptar cumplidos

Resultados de aprendizaje	Criterios de evaluación	Evidencia de desempeño	Evidencia de producto	Evidencia de conocimiento	Evidencia de actitud	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación
Desarrollo de la asertividad: 1. Aprender a hacer uso de cumplidos.	Que las madres de familia analicen: a) ¿Qué son los cumplidos? b) ¿Cuál es el uso y la importancia de hacer cumplidos a su hijo(a)?	Al hacer cumplidos se fortalecerán y profundizarán sus relaciones interpersonales, de tal manera que aumentara la relación madres a hijos(as) de forma positiva.	Las madres de familia relataran su experiencia al hacer uso y al recibir un cumplido de su hijo (a).	Incremento del uso de cumplidos hacia su hijo(a).	Actitudes positivas, iniciativa, disposición, confianza, afecto, sensibilidad y de cooperación.	Documental u Observación	Escala
2. Que las madres de	Que las madres de familia descubran la importancia de aceptar los cumplidos.	Las madres de familia relacionaran el hacer cumplidos con aceptarlos.		Reconocer y aceptar los cumplidos de su hijo (a).			

familia reconozcan el aprecio como una de la formas de respuesta a los cumplidos.							
---	--	--	--	--	--	--	--

Plan de evaluación por evidencias

Sesión 3: Hacer y rechazar peticiones

Resultados de aprendizaje	Criterios de evaluación	Evidencia de desempeño	Evidencia de producto	Evidencia de conocimiento	Evidencia de actitud	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación
3. Que las madres de familia aprendan a realizar peticiones a su hijo(a) de manera asertiva.	Que las madres de familia identifiquen: a) ¿Cuándo hace una petición su hijo(a)? b) Las maneras asertivas para llevar a cabo peticiones a su hijo(a).	Las madres de familia aplicaran las formas asertivas para realizar o rechazar las peticiones de su hijo(a) de manera hábil y respetuosa.	Las madres de familia relataran su experiencia al hacer uso de las formas asertivas de hacer y de rechazar una petición de su hijo(a).	Que las madres de familia demuestren las formas habilidosas para realizar peticiones a su hijo(a).	Las madres de familia mostraran Actitudes positivas, disposición, cortesía, respeto y asertividad.	Documental u Observación	Escala
4. Que las madres de familia aprendan a rechazar peticiones de su hijo(a) de manera hábil y respetuosa.	Las madres de familia distinguirán las ventajas y desventajas de las diferentes formas en que se rechazan las peticiones de manera asertiva.			Uso de las formas habilidosas para rechazar peticiones de su hijo(a).			

Sesión 4: **Expresar opiniones personales.**

Resultados de aprendizaje	Criterios de evaluación	Evidencia de desempeño	Evidencia de producto	Evidencia de conocimiento	Evidencia de actitud	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación
5. Que las madres de familia aprendan a destacar y apreciar las cualidades positivas de su hijo(a) a través de sus opiniones personales.	Que las madres de familia analicen: a) Las ventajas de resaltar las cualidades positivas de su hijo(a). b) Las consecuencias de hacer énfasis en los aspectos susceptibles de ser mejorados en su hijo(a).	Las madres de familia seleccionará n las maneras de expresar sus opiniones, al respecto de las cualidades	Las madres de familia relatarán su experiencia al hacer usos de las expresiones que destacan las cualidades positivas en su hijo(a).	Que las madres de familia muestren su asertividad al hacer opiniones constructivas hacia su hijo(a).	Las madres de familia mostrarán tolerancia, respeto, amabilidad, afectividad, al expresar opiniones en la relación con su hijo(a).	Documental u observación.	Escala

		positivas y de las cualidades que son susceptibles de ser mejoradas en su hijo(a) de forma habilidosa.					
--	--	--	--	--	--	--	--

Plan de evaluación por evidencias

Sesión 5: **Expresar la molestia, disgusto o enojo.**

Resultados de aprendizaje	Criterios de evaluación	Evidencia de desempeño	Evidencia de producto	Evidencia de conocimiento	Evidencia de actitud	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación
6. Que las madres de familia aprendan a mostrar su molestia, disgusto y enojo a su hijo(a) de forma asertiva.	<p>Que las madres de familia comparen las formas asertivas y las no asertivas de expresar el enojo, molestia y disgusto a su hijo(a).</p> <p>Que los padres y madres propongan formas asertivas de expresar el enojo, molestia y disgusto a su hijo(a).</p>	Las madres de familia modificarán las maneras de expresar su enojo hacia su hijo(a) de forma asertiva.	Que las madres de familia relaten su experiencia al manejar de manera asertiva una situación de disgusto o enojo con su hijo(a).	Manejo de las recomendaciones para expresar sentimientos negativos como el enojo.	Confianza, tolerancia, asertividad, amabilidad, concordancia	Documental u observación	Escala

Sesión 6: Defender los propios derechos.

Resultados de aprendizaje	Criterios de evaluación	Evidencia de desempeño	Evidencia de producto	Evidencia de conocimiento	Evidencia de actitud	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación
7. Apliquen los derechos de los niños y niñas.	Las madres de familia demostrarán las necesidades y los derechos que tienen como padres dentro de la relación con su hijo(a).	Que las madres de familia manifiesten y reglamenten los límites de respeto de manera asertiva hacia su hijo(a).	Las madres de familia relatarán su experiencia en situaciones donde su hijo(a) intente traspasar los límites establecidos y como fue el desenlace.	Las madres de familia establecerán los límites o reglas.	Con iniciativa, propositivo, Amabilidad, disposición, Positiva.	Documental u observación.	Escala

Sesión 7: **Iniciar, mantener y terminar conversaciones.**

Resultados de aprendizaje	Criterios de evaluación	Evidencia de desempeño	Evidencia de producto	Evidencia de conocimiento	Evidencia de actitud	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación
8. Apliquen la importancia de iniciar, mantener y terminar las conversaciones.	Que las madres de familia discutan y propongan como : a) Iniciar una conversación b) Mantener una conversación. c) Terminar una conversación.	Las madres de familia serán más competentes a la hora de iniciar, mantener y terminar una conversación, de tal manera que aumentarán las formas asertivas de comunicación.	Que las madres de familia relaten su experiencia al hacer uso de estrategias dentro de una conversación.	Fomentar e incorporar las estrategias para iniciar, mantener y terminar una conversación.	Disponibilidad, atención, interés y confianza.	Documental u observación	Escala

Sesión 8: **Afrontar las críticas y disculparse.**

Resultados de aprendizaje	Criterios de evaluación	Evidencia de desempeño	Evidencia de producto	Evidencia de conocimiento	Evidencia de actitud	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación
9. Que las madres de familia aprendan a afrontar las críticas y expresar o recibir disculpas dentro de las relaciones interpersonales con su hijo(a).	Las y madres de familia distinguirán y recomendarán criterios para afrontar críticas y disculparse de manera asertiva.	Las madres de familia mejorarán las maneras de afrontar críticas y disculpas por parte de su hijo(a).	Que las madres de familia relacionen su experiencia al ser criticados o disculpados por su hijo(a) y reconocer los sentimientos que fluyeron en esa situación.	Uso de las estrategias asertivas en estados de críticas y disculpas.	Actitudes positivas, paciencia, respeto asertividad, cortesía.	Documental u observación.	Escala

Plan de evaluación por evidencias

Sesión 9: Expresar amor, cariño y afecto.

Resultados de aprendizaje	Criterios de evaluación	Evidencia de desempeño	Evidencia de producto	Evidencia de conocimiento	Evidencia de actitud	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación
10. Que las madres de familia muestren un aumento significativo de amor, cariño y afecto hacia su hijo(a).	<p>Que las madres de familia experimenten:</p> <p>a) Demostraciones de afectividad en las relaciones con su hijo(a).</p> <p>b) Las ventajas de expresar afectividad de manera habilidosa hacia su hijo(a).</p>	Las madres de familia construirán diferentes formas para expresar amor, cariño o afecto hacia su hijo(a).	Que las madres de familia relaten su experiencia al demostrar las diferentes formas de afectividad hacia su hijo(a).	Que las de familia madres manifiesten en incrementen el amor, cariño y afecto hacia su hijo(a).	Cooperativa, con iniciativa, disposición y amabilidad, confianza, afectividad	Documental u observación.	Escala y Observación

CRONOGRAMA DEL TALLER: "RELACIONES POSITIVAS CON NUESTROS HIJOS"

<u>OCTUBRE</u>						
<u>D</u>	<u>L</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>J</u>	<u>V</u>	<u>S</u>
					<u>1</u>	<u>2</u>
<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>
<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>15</u>	<u>16</u>
<u>17</u>	<u>18</u>	<u>19</u>	<u>20</u>	<u>21</u>	<u>22</u> ψ	<u>23</u>
					1 ^{era} Sesión Bienvenida y presentación del taller	
<u>24</u> <u>31</u>	<u>25</u>	<u>26</u> ψ	<u>27</u>	<u>28</u>	<u>29</u> ψ	<u>30</u>
		2 ^{da} Sesión Aplicación del instrumento Uso de cumplidos			3 ^{era} Sesión Afrontar y hacer peticiones	

NOVIEMBRE

<u>D</u>	<u>L</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>J</u>	<u>V</u>	<u>S</u>
	<u>1</u>	<u>2^ψ</u> Día festivo/ Sesión cancelada	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5^ψ</u> 4 ^{ta} Sesión Expresar opiniones personales	<u>6</u>
<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9^ψ</u> Actividades subdirectivas/ Sesión cancelada	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12^ψ</u> 5 ^{ta} Sesión Expresar enojo, molestia	<u>13</u>
<u>14</u>	<u>15</u>	<u>16^ψ</u> 6 ^{ta} Sesión Defender derechos	<u>17</u>	<u>18</u>	<u>19^ψ</u> Día festivo/ Sesión cancelada	<u>20</u>
<u>21</u>	<u>22</u>	<u>23^ψ</u> 7 ^{ta} Sesión Iniciar y controlar las conversaciones	<u>24</u>	<u>25</u>	<u>26^ψ</u> 8 ^{va} Sesión Pedir disculpas y aceptar críticas	<u>27</u>
<u>28</u> 90	<u>29</u>	<u>30^ψ</u> Actividades subdirectivas/ Sesión				

<u>DICIEMBRE</u>						
<u>D</u>	<u>L</u>	<u>M</u>	<u>M</u>	<u>J</u>	<u>V</u>	<u>S</u>
			<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u> Ψ 9 ^{na} Sesión Expresar amor y afecto	<u>4</u>
<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>11</u>
<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>15</u>	<u>16</u>	<u>17</u>	<u>18</u>
<u>19</u>	<u>20</u>	<u>21</u>	<u>22</u>	<u>23</u>	<u>24</u>	<u>25</u>
<u>26</u>	<u>27</u>	<u>28</u>	<u>29</u>	<u>30</u>	<u>31</u>	

Ψ Días de sesión 9:00 a 10:30 am

Jardín de niños "Hans Christian Andersen"
Calle De las flores # 69 Col. Santa maría Nativitas
Chimalhuacan Edo. de Mex.

Madres de familia con niños preescolares de tercer
grado

Técnica Didáctica

- Bienvenida y presentación por parte de los coordinadores y observadora del taller.
 - Los coordinadores realizarán el encuadre del taller (objetivos, contenidos, métodos y horarios)
 - Se iniciará la presentación de los miembros del grupo y se proporcionará una ficha, para que escriban su nombre y se utilice como identificación.

- **Tiempo para esta actividad:** 5min.

Ruptura del hielo y comunicación intergrupala: ***"Fiesta de presentación (Variaciones)"*** (Acevedo, 200, I: 200)

- Este ejercicio permite a los participantes lograr un conocimiento interpersonal más rápido y sin temor.
- Los coordinadores darán a cada participante una hoja de papel donde plasmará uno o varios dibujos de sí mismo. Después de unos minutos las hojas se prenderán al frente de cada participante.
- Silenciosamente, el coordinador pide a las personas deben moverse –de participante en participante- cada dos minutos, para tener seis o siete encuentros y poder ver los dibujos.
- Una vez terminados los movimientos los coordinadores piden que acudan con las dos personas que les hayan interesado más en los encuentros previos. Se induce a plática y a la realización de preguntas profundas acerca de sus compañeros.
- Finalmente los coordinadores y participantes comentaran el ejercicio.

- **Tiempo para esta actividad:** 30min.

Después de haber comentado el ejercicio anterior y de tratar de romper el hielo se llevará a cabo la siguiente actividad que tiene por objetivo la Integración y el conocimiento del grupo: " **Palabras-clave**" (Chehaybar, 1983: 73)

- Los coordinadores comenzaran a desarrollar la técnica de integración, haciendo hincapié en que se trata de facilitar el conocimiento mutuo, donde el grupo podrá hacer su propia radiografía, poner en común sus expectativas, mostrar sus temores, fantasías, analizar sus actitudes y explicar la necesidad de conocerse.
- Los coordinadores acomodarán a las madres de familia en medio círculo frente al pizarrón de tal manera que tengan acceso al mismo.
- Se destinan unos minutos para que todos comiencen a sensibilizarse de sus propios sentimientos y se les pide que reflexionen tratando de responderse:
 - ¿Cómo se sienten?
 - ¿Cuáles son sus sentimientos en este momento?
 - ¿Cuáles son sus deseos?
 - ¿Cuáles son sus objetivos?

Y que traten de expresarlo en una palabra, la palabra puede ser real o simbólica.

- Después del tiempo de reflexión, los coordinadores invitan a que en silencio pasen al pizarrón, a escribir su expresión. Pueden poner cuantas palabras quieran.
- En seguida disponen de unos minutos para tachar aquellas palabras que por alguna razón les molesten, no les gusten o rechacen. Pueden tachar las palabras ya tachadas.
- Por último pasaran a subrayar aquellas palabras que por alguna razón les agraden o les gusten. Habrá palabras que ya estén tachadas pero que algunas quieran subrayar.
- Una vez terminada esta parte, los coordinadores preguntaran a quien puso la palabras más tachada que sintió en el momento en que vio su palabra tachada y por qué la escribió; después de oírlo, se pregunta a los que la tacharon por que la tacharon.
- De este modo descubren que para cada quién, las palabras pueden significar algo diferente y que cada una interpreta de manera, según sus experiencias anteriores.
- Después de desarrollar esta técnica, los coordinadores les piden que respondan las siguientes preguntas en equipos:
 - ¿Cómo se siente ahora?
 - ¿Qué impresión tienen del grupo?
 - ¿Cuáles fueron las expectativas más comunes del grupo?
 - ¿Qué aprendieron?

- Finalmente, se hará un círculo para comentar las respuestas en forma de plenario, tratando de manifestar en base a las inquietudes de los participantes la relación que guardará con los contenidos del taller y de que manera podrán ser utilizados
 - **Tiempo para esta actividad:** 45 min.

Lugar De Sesión: Salón de clases

Recursos Materiales: Pizarrón, gis, tarjetas, una hoja de papel para cada participante con la pregunta ¿Quién soy?, plumones y alfileres.

Instalaciones necesarias: Salón amplio y bien iluminado con sillas que puedan moverse.

Observadores: El observador debe tomar nota sobre el cumplimiento de los objetivos de las actividades, la claridad de las instrucciones, la disposición del grupo a cooperar y el desenvolvimiento del coordinador.

Resultados De Aprendizaje

1. Aprender a hacer uso de cumplidos.
2. Que las madres de familia reconozcan el aprecio como una de las formas de respuesta a los cumplidos.

Técnica Didáctica

- Bienvenida por parte de los coordinadores del taller. (Debe servir para romper el hielo la manera en que se dirijan a los participantes)
- Los coordinadores aplicarán un instrumento a las madres de familia como parte de la evaluación del taller.

Como parte inicial del trabajo se utilizará el ejercicio de sensibilización: “**Diálogo y trabajo**” (Chehaybar, 1973: 78)

- El ejercicio tiene por objetivo acelerar el proceso de integración del grupo.
- Los coordinadores piden a los participantes formen parejas, para dar las siguientes instrucciones: “Tienen 15 minutos para realizar algo juntos; pueden salir o quedarse en el aula; pueden utilizar todo lo que esté a su alcance; dentro de 10 minutos nos vemos aquí.” Si el grupo se muestra desconcertado o realiza preguntas el coordinador sólo repetirá la instrucción sin hacer ninguna aclaración.

- Después de los 10 minutos los coordinadores formaran equipos de 2 parejas para que se hagan saber que hizo cada pareja y el equipo elija de entre los cuatro trabajos o actividades presentadas, cuál es el que van a presentar en el plenario y anoten con qué criterios lo eligieron. Se les dan 10 minutos para revisar esta parte.
- En el plenario los coordinadores piden a cada equipo que haga la presentación del trabajo encargado.
- Después de esta presentación, los coordinadores dictaran al grupo preguntas para que respondan en equipo y les dejará 10 minutos para darles respuesta, las preguntas son las siguientes: -¿cómo se sintieron cuando se les dejó en libertad de hacer algo?, ¿uno de los miembros de la pareja se impuso al otro?, ¿fueron creativos en lo que realizaron?, ¿por qué?, ¿cómo se sienten ahora?
- Una vez todas las respuestas, se relatarán en el plenario. Los coordinadores detectaran y señalarán los puntos que considere importantes, para reflexionar sobre ellos en el grupo, por ejemplo, sobre lo impotente que se siente un equipo cuando no le dan las cosas hechas; lo difícil que es reunir las ideas de las personas en una misma realización, las dificultades que tenemos para crear algo nuevo, etc. sobre cómo en general, somos reproductores de lo conocido, lo cual nos da más seguridad; y como, desde pequeños, no desarrollamos la capacidad creativa. Aquí, los coordinadores pueden aprovechar la ocasión para que los participantes reflexionen sobre la necesidad de ser creativos, ya que es lo único que nos puede llevar a un cambio.

- **Tiempo para esta actividad:** 35min.

A continuación los coordinadores dirigirán la siguiente lluvia de ideas y exposición:

- Los coordinadores organizarán a las madres de familia en círculo para tener una mejor visión entre todos y se tratará de responder a las preguntas del tema, para llegar a conclusiones entre todo el grupo, incluyendo a los coordinadores:
 - ¿Qué son los cumplidos?
 - ¿Cuáles son las ventajas y la importancia de hacer y recibir cumplidos?

- **Tiempo para esta actividad:** 15min.

Aprovechando la reflexión y las conclusiones a las que se haya llegado se propone al grupo el siguiente ejercicio estructurado:
"Cadena de cumplidos" (Caballo, 1993: 256)

- Las madres de familia formarán un círculo, los coordinadores pedirán que interactúen brevemente con su compañero de la derecha, después de un tiempo con el de la izquierda.
- Se hace que cada persona del grupo haga un cumplido verdadero al compañero de la derecha y que éste responda. Después de responder, hace, a su vez, otro cumplido a la persona que se encuentra a su derecha y así sucesivamente. Los cumplidos tienen que ser sinceros, tomando en cuenta la discusión anterior.
- Se realizara la misma actividad con el compañero de la izquierda.
- Para finalizar, se comenta el ejercicio.

- **Tiempo para esta actividad:** 40min.

Una vez concluido el ejercicio se discute la experiencia a manera de plenaria:

- Los coordinadores cerrarán la sesión exponiendo las ventajas de hacer cumplidos a su hijo(a) y el beneficio que reporta al reforzar la autoestima de los niños.
- La tarea a realizar en casa y generalizar lo aprendido en la sesión será buscar la oportunidad para hacer cumplidos a su hijo (a).

- **Tiempo para esta actividad:** 10min.

Lugar De Sesión: Salón de clases

Observadores: Debe centrar su atención en el desenvolvimiento del grupo, su lenguaje corporal, la claridad en las instrucciones y en la exposición de los contenidos y la manera en que son asimilados por los participantes, lo cual se puede observar en el ejercicio de la cadena de cumplidos.

Resultados De Aprendizaje

3. Que las madres de familia aprendan a realizar peticiones a su hijo(a) de manera asertiva.
4. Que las madres de familia aprendan a rechazar peticiones de su hijo(a) de manera hábil y respetuosa.

Técnica Didáctica:

- Bienvenida por parte de los coordinadores del taller.
- Antes de comenzar con el tema de la sesión los coordinadores piden a los padres escriban brevemente su experiencia al haber hecho y recibido cumplidos con su hijo(a).
- Después de esto el coordinador pide a 1 o 2 madres de familia que relaten su experiencia de forma verbal.

- **Tiempo para esta actividad:** 20 min.

Para hacer la introducción al tema de las peticiones se realizará el siguiente ejercicio de sensibilización: **“Con los brazos cruzados”** (Acevedo 1996.III: 78)

- Este ejercicio permite explorar la resistencia al cambio
- Los coordinadores piden a los participantes que se pongan de pie, de manera cómoda. Acto seguido, se les solicita que cierren los ojos; asegurándoles que no va a pasar nada y que necesitan estar relajados con los brazos a los costados del cuerpo. Los coordinadores les piden que respiren hondo y suelten el aire de manera pausada, la intención es que realmente logren un estado de descanso.

- Cuando se logra el relajamiento, se les pide que sin abrir los ojos crucen de brazos y se mantengan así un momento, para poder visualizarse a sí mismos, el cómo están los brazos, las manos, los dedos, sus hombros, etc.
- Se les vuelve a pedir que dejen sus brazos a los costados del cuerpo y comienza nuevamente todo el proceso de relajación.
- Se les pide mucha atención, manteniendo sus ojos cerrados, para acto seguido, solicitarles que crucen los brazos pero ahora de forma al revés, se les pide un momento, mientras el coordinador se fija en aquellos participantes que les cuesta más trabajo, el otro sentido del cruzado de brazos y después pedirles que abran los ojos para finalizar esta parte.
- Ahora se les invita a sentarse para comentar la experiencia, en donde paulatinamente irán saliendo los modelos de resistencia al cambio, poniendo mucho énfasis en los hábitos y costumbres personales, y tratando de relacionar esto con la manera en que habrán de replantear sus habilidades y métodos de educación utilizados con sus hijos .

- Tiempo para esta actividad: 20 min.

Después de haber sensibilizado a los participantes se expondrá el contenido teórico de la sesión a través de la siguiente lluvia de ideas y exposición:

- Los coordinadores expondrán sobre las maneras asertivas de hacer y rechazar peticiones y la ventaja de utilizar estas para el reforzamiento de la autoestima de los niños.
- Los coordinadores expondrán a los padres y madres "el mensaje Tú" y "el mensaje Yo" como una de las formas de llevar a cabo peticiones a sus hijos.
- Los coordinadores y el observador ejemplificarán la manera de llevar a cabo un "mensaje yo", y pedirán a los padres que ideen algunos, exponiendo las diferentes partes que lo componen.
- Los coordinadores piden a los padres que formen un círculo y que expongan uno por uno el "mensaje yo" que crearon. (Gordon, 1977)

- Tiempo para esta actividad: 45 min.

- La tarea a realizar en casa y generalizar lo aprendido en la sesión será aplicar el "mensaje yo" como una de las maneras de llevar a cabo peticiones y rechazar algunas más con sus hijos.

Instalaciones y material necesarias: Salón amplio e iluminado y con sillas movibles, pizarrón, gises, borrador, hojas y lápices.

Observadores: Debe centrar su atención en el desenvolvimiento del grupo, su lenguaje corporal, la claridad en las instrucciones y en la exposición de los contenidos y la manera en que son asimilados por los participantes, lo cual se puede observar al inicio en el relato de las experiencias al utilizar los conocimientos de la sesión anterior.

Sesión 4 (Noviembre 5, 2004)

Resultados De Aprendizaje

5. Que las madres de familia aprendan a destacar y apreciar las cualidades positivas de su hijo(a) a través de sus opiniones personales.

Técnica Didáctica:

- Los coordinadores dan la bienvenida a los participantes tratando de establecer un ambiente de cordialidad y respeto.
- Los coordinadores piden a continuación a las madres de familia que escriban brevemente su experiencia al hacer y rechazar peticiones a sus hijos.
- Los coordinadores piden a alguno de las madres de familia que relaten de manera verbal su experiencia al haber utilizado el conocimiento de la sesión anterior.

- **Tiempo para esta actividad: 15 min.**

A continuación los coordinadores llevan a cabo el siguiente ejercicio de sensibilización: **“Juguemos a decir mentiras”** (Acevedo 1996.III: 150)

- Este ejercicio tiene por objetivos ayudar a aclarar los propios pensamientos expresando lo contrario de lo que se siente y también permite descubrir el sentido y la verdad de nuestras emociones, lo cual será bastante útil para el desarrollo de esta sesión.
- Para la realización de este ejercicio se pide a los participantes que actúen expresando sentimientos contrarios a los reales, dicho en otras palabras, que polaricen lo que en ese momento están sintiendo y que manifiesten en enunciados cortos estas negaciones de sus propios sentimientos a cada uno de ellos.
- Los coordinadores darán algunos ejemplos y de preferencia, sin estructuración alguna, piden al grupo que alguien comience la primera ronda y así sucesivamente.
- Al finalizar se piden comentarios y conclusiones sobre la experiencia.

La siguiente actividad será llevada a cabo en forma de exposición:

- Los coordinadores llevarán a cabo la exposición sobre el tema “la importancia de expresar opiniones constructivas hacia los hijos”. (Harán referencia a las situaciones en las que los niños piden la opinión de los adultos y las maneras en que esto responden, se hará la comparación de estas con las opiniones constructivas y los principios que rigen la expresión de las opiniones personales en base a la teoría de las habilidades sociales.)

Para el propósito de llevar a la práctica lo anteriormente expuesto y realizar la siguiente reflexión se realizará el siguiente ejercicio estructurado: **“identificando el error”** (propuesto por los autores del taller)

- Los coordinadores presentan a las madres de familia varios ejemplos de actividades hechas por los niños como dibujos, planas, coloreados, etc.
- La instrucción que los coordinadores será observar las tareas o actividades y pedirles que expresen verbalmente “¿cuál es el error que se puede identificar al observar el material y expresar su apreciación?” uno por uno irán dando su opinión hasta terminar la ronda de participaciones. (es probable que se identifiquen errores sobre el trazo o la manera de llevar a cabo las diferentes actividades, lo cual es bastante propicio para el contenido de la sesión).
- Después de que el grupo trate de llegar a algún acuerdo sobre cual es error identificable, los coordinadores dirigirán la atención de los participantes hacia la manera de expresar las opiniones sobre el material mostrado, y llegando a la conclusión de que el error se encuentra en que sólo se ha puesto atención en los aspectos negativos y se ha dejado de lado lo positivo en los materiales mostrados, y harán la reflexión pertinente de acuerdo al material expuesto anteriormente para relacionarlo con la siguiente actividad.

- Los coordinadores pedirán que uno a uno, los participantes vuelvan a observar el material y ahora traten de observar las características positivas y sin repetir ninguna opinión uno a uno expresen algo positivo sobre el material mostrado.
- Finalmente los coordinadores cierran el ejercicio mostrando los beneficios que representa para la formación del autoconcepto del niño el acto de destacar o reforzar las características positivas y omitir las negativas en las actividades de los niños.

- **Tiempo para esta actividad: 45 min.**

- La tarea a realizar en casa y generalizar lo aprendido en la sesión será experimentar con lo aprendido en esta sesión con su hijo(a)

Instalaciones necesarias: Salón amplio e iluminado, con sillas movibles.

Recursos Materiales: dibujos y planas coloreados hechos por los niños de preescolar.

Observadores: El observador debe tomar nota sobre lo que los padres mencionen al respecto de sus experiencias con los conocimientos expuestos en la sesión anterior, la claridad en las instrucciones y en los contenidos; además de la aplicación del conocimiento en esta sesión.

Resultados De Aprendizaje

6. Que las madres de familia aprendan a mostrar su molestia, disgusto y enojo a su hijo(a) de forma asertiva.

Técnica Didáctica:

- Los coordinadores dan la bienvenida a los participantes.
- Los coordinadores piden a las madres de familia que escriban brevemente su experiencia al expresar sus opiniones de manera constructiva hacia sus hijos, haciendo uso de los conocimientos de la sesión anterior.
- Los coordinadores piden a algunas de las madres de familia que relaten de manera verbal su experiencia al haber utilizado el conocimiento de la sesión anterior y la manera en que le reporto algún beneficio en la relación con su hijo(a).

- **Tiempo para esta actividad: 15 min.**

Para entrar en el tema, se propone la siguiente actividad: Ejercicio de sensibilización **“El que se enoja pierde”** (Acevedo 1996.III: 132)

- Este ejercicio tiene por objetivos desarrollar el autocontrol, reconocer la diferencia entre experimentar sentimientos de enojo y conceptualizar racionalmente lo que ocurre en una situación de enojo, además permite reconocer las situaciones que provocan enojo en los padres.
- Para tal efecto, los coordinadores solicitan a los participantes que completen verbalmente algunos enunciados (señalados en el pizarrón) relacionados con situaciones de enojo, por ejemplo:
 1. Llego a enojarme cuando ...
 2. Cuando me enojo yo digo...

3. Cuando me enojo yo hago...
 4. Cuando alguien se encuentra cerca de mi y está enojado, yo...
 5. Consigo controlar mi enojo mediante...
 6. Cuando me enojo yo siento ...
 7. (Se pueden incluir algunas más)
- Después de esto se genera una discusión, tomando o punto de partida, las expresiones manifestadas por los participantes.
 - Cada participante, hace un estimado de las ocasiones en que llega a sentirse enojado, molesto o irritado (por semana o por día) tratando principalmente como punto de partida su relación con los hijos.
 - Estos estimados, se anotan en el pizarrón y se discuten grupalmente acerca de la cantidad de enojo que puede experimentar una persona y las situaciones que puedan existir en común para trabajar en la sesión..
 - Se llega a conclusiones y se pide a los participantes que con toda sinceridad cuenten la manera en que reaccionan a las situaciones que les causan molestia en común.

Tiempo para esta actividad: 25 min.

Con el material expuesto por los participantes se lleva a cabo la siguiente lluvia de ideas y exposición:

- Los coordinadores llevarán a cabo la exposición sobre el tema “Como expresar la molestia, disgusto o enojo” de acuerdo a la teoría de las habilidades sociales y se hará la relación pertinente en cuanto a cómo expresar estos sentimientos de manera asertiva en la relación con los propios hijos.

Para continuar, y tratar de brindar una alternativa a las situaciones antes mencionadas se realiza el siguiente ejercicio estructurado: **“La Ira”** (Garaigordobil 2000: 145)

- Los objetivos de este ejercicio son identificar expresar sentimientos de ira, rabia, agresividad, asimismo analizar causas y consecuencias de los sentimientos agresivos y las formas adecuadas de manejar éstos sentimientos. Por otra parte fomenta también la comunicación al interior del grupo.
- Esta actividad se lleva a cabo en diferentes fases, la primera de ellas requiere que de manera grupal se enumeren situaciones concretas que generen ira, rabia o agresividad; todas las respuestas se van anotando en el pizarrón y se leen al finalizar esta fase llamada de torbellino de ideas(dicha parte puede retomarse del ejercicio anterior.

- En segundo lugar, cada participante dibuja en una hoja algún acontecimiento que le haya suscitado molestia, disgusto o enojo escribiendo una frase debajo que aclare el contenido del dibujo. Debe referirse a una situación concreta y personal en la que el participante haya tenido ese sentimiento.
- Cuando todos hayan realizado el dibujo lo tapan y sucesivamente van mostrando y comentando sus dibujos al grupo.
- El siguiente paso es reflexionar sobre las conductas que se pueden derivar de esos sentimientos, es decir sus consecuencias; los coordinadores pueden intervenir haciendo referencia al impacto que puede tener en la autoestima de los niños el no mostrarse asertivos.
- En último lugar, se seleccionan algunas de las situaciones concretas que han estimulado el enojo y los miembros del grupo deben enumerar formas de responder. El coordinador debe tratar de hacer que los participantes mencionen distintas formas de expresar la molestia destacando las formas positivas es decir sin herir a los demás.
- Al momento de llegar a la plenaria el debate debe girar en torno a las causas, consecuencias y formas de resolver los sentimientos de molestia, disgusto o enojo. Se puede llegar a la conclusión de que este tipo de sentimientos se producen en todos los seres humanos y por lo tanto son normales.
- Finalmente los coordinadores harán ver la importancia de expresar estos sentimientos de forma asertiva, es decir, haciendo valer los propios derechos pero sin dañar a otro y en este caso específico a los hijos. (Responder asertivamente es expresar otros sentimientos sin insultar o dañar al otro; para ello se puede emplear la fórmula: *me siento... porque...*)

- Tiempo para esta actividad: 45 min.

- La tarea a realizar en casa y generalizar lo aprendido en la sesión será utilizar las formas asertivas de expresar molestia, disgusto o enojo con su hijo(a).

Instalaciones necesarias: Salón amplio e iluminado con sillas cómodas y movibles.

Recursos Materiales: Pizarrón, hojas, lápices.

Observador: El observador debe tomar nota sobre lo que los padres mencionen al respecto de sus experiencias con los conocimientos expuestos en la sesión anterior, la claridad por parte de los coordinadores en las instrucciones y en los contenidos; además de la aplicación del conocimiento por parte de los participantes en esta sesión.

Resultados De Aprendizaje

7. Que las madres de familia apliquen los derechos de los niños y niñas.

Técnica Didáctica:

- Los coordinadores dan la bienvenida a los participantes.
- Los coordinadores piden a las madres de familia que escriban brevemente su experiencia al expresar molestia disgusto o enojo de manera asertiva hacia sus hijos.
- Los coordinadores piden a alguna de las madres de familia que relaten de manera verbal su experiencia al haber utilizado el conocimiento de la sesión anterior y la manera en que le reporto algún beneficio en la relación con su hijo(a) (esta parte escrita se puede haber hecho en casa.)

- **Tiempo para esta actividad:** 15 min.

A continuación y para introducir al tema los coordinadores dirigen el siguiente ejercicio estructurado: **“Derechos asertivos”** (Acevedo 1996.II: 108)

- Este ejercicio tiene por objetivos desarrollar las posibilidades de autoconocimiento y de ejercicio asertivo de la autoconfianza; también propicia que en los participantes la exploración de la autoafirmación, sus alcances y límites.
- Para el desarrollo de este ejercicio se solicita a los participantes que identifiquen individualmente los derechos que creen tener en la familia, el trabajo y la sociedad.
- Se forman subgrupos y se pide que traten de destacar, con las contribuciones de cada participante, por lo menos cinco derechos que los subgrupos creen tener en lo familiar, lo laboral y lo social.

- Cuando terminan son leídas o anotadas en el pizarrón las conclusiones grupales pidiendo que se aclaren los puntos oscuros.
- Los coordinadores piden entonces que dado que lograron determinar estos derechos, pasen a determinar aquellos que creen que tienen los miembros de sus familias, de su trabajo y de la sociedad.
- Se repite el proceso anterior y se llega a conclusiones.
- A continuación los coordinadores proporcionan la hoja de los derechos humanos básicos a los participantes para que pueda ser estudiada y comparada con lo que ha quedado asentado en el pizarrón.

-Tiempo para esta actividad: 45 min.

Para dar mayor reforzamiento a lo anteriormente expuesto los coordinadores dirigen la siguiente exposición:

- Los coordinadores llevarán a cabo la exposición sobre el tema de la defensa de los propios derechos de acuerdo a la teoría de las habilidades sociales, destacando solamente los puntos principales de esta y haciendo la relación pertinente con los derechos de los niños.

Una vez realizado lo anterior, la técnica que se utiliza es el siguiente debate grupal:

- Una vez que se ha llevado a cabo el anterior ejercicio, y que los padres se hayan concientizado sobre sus derechos, es necesario que los coordinadores señalen el principio básico de las habilidades sociales que marca la defensa de los propios derechos con la limitante de no traspasar los de otros; para lo cual se hace necesario conocer en una plenaria, los derechos de los niños.
- Los coordinadores leerán ante el grupo la carta de los derechos de los niños, aclarando los puntos que fueran necesarios y llegando a las conclusiones pertinentes.

- Tiempo para esta actividad: 40 min.

- La tarea a realizar será: estudiar los derechos de los niños y los derechos humanos básicos.

Instalaciones necesarias: Salón amplio e iluminado, con sillas movibles.

Materiales: Pizarrón, hojas, lápices, carta de los derechos de los niños y carta de los derechos humanos básicos.

Observadores: El observador debe tomar nota sobre lo que los padres mencionen al respecto de sus experiencias con los conocimientos expuestos en la sesión anterior, la claridad en las instrucciones y en los contenidos; además de la aplicación del conocimiento en esta sesión.

Resultados De Aprendizaje

8. Que las madres de familia apliquen la importancia de iniciar, mantener y terminar las conversaciones.

Técnica Didáctica:

- Los coordinadores dan la bienvenida a los participantes.
- Los coordinadores piden a las madres de familia que escriban brevemente su experiencia al poner en práctica la defensa de sus propios derechos, teniendo en cuenta los de su hijo(a) y haciendo un recuento de los derechos que más les hayan llamado la atención o que les eran desconocidos.

- **Tiempo para esta actividad:** 10 min.

Para introducir al tema de esta sesión se llevará a cabo por parte de los coordinadores la siguiente discusión:

- En esta parte los coordinadores hacen la introducción al tema, y al comenzar exponen una serie de sugerencias y estrategias para iniciar, mantener y terminar conversaciones; enumerando el bienestar experimentado cuando estas habilidades se comienzan a dominar y la manera en que le reportan beneficios a la autoestima de los niños.

Para llevar al terreno de la experiencia lo anteriormente expuesto se realiza el siguiente ejercicio de comunicación: **"A-B-C"** (Chehaybar 1983:102)

- Este ejercicio tiene por objetivos facilitar una ocasión en la que puedan poner en práctica las estrategias anteriormente expuestas.
- Los coordinadores solicitan a los participantes que formen grupos de 3 personas y que cada integrante elija una de las letras A-B-C para recibir indicaciones.
- En un primer tiempo de 5 minutos, A explica a B, con la mayor claridad posible, una situación que supone una dificultad o una facilidad para realizar un intercambio personal verdadero. B y C se esfuerzan en escuchar a A. B interviene eventualmente para ayudarlo a expresarse a fondo, incluso puede preguntarle lo que no haya quedado claro. C escucha en silencio el diálogo entre A y B, y procura captar el desarrollo y proceso del mismo. Una vez terminado este primer tiempo, C toma unos minutos para comunicar sus impresiones a los dos interlocutores y hacer con ellos su propia comprobación de lo que se comunica, tomando en cuenta los aspectos que se comentaron inicialmente sobre la comunicación y haciendo referencia a aquellos.
- Una vez terminado este primer tiempo, se invierten los papeles A pasa a ser B, B pasa a ser C, y C pasa a ser A, y realizar el mismo ejercicio con los mismos roles antes descritos.
- De nuevo terminado el segundo tiempo, vuelven a cambiar sus roles. De manera que A, B y C vivan las mismas experiencias: comunicar, escuchar y analizar.
- Una vez terminado el ejercicio, se forman grupos de seis a nueve participantes para que evalúen su experiencia preguntándose:
 1. ¿Cuáles fueron los descubrimientos personales que realizó cada uno(a)?
 2. ¿Cuál fue su capacidad de escucha y de explicitación?
 3. ¿Cómo fue su expresión oral?
- Una vez que en los equipos se ha respondido a las preguntas, se hace un plenario en el que cada grupo exprese sus experiencias. Los coordinadores tomarán nota de lo que los equipos digan, y procura que el grupo lo relacione con los puntos que se habían analizado anteriormente de la relación con sus hijos.
- El coordinador recordará al grupo que la comunicación es un proceso en el que hay que ejercitarse constantemente, procurando, cada vez más, escuchar a otros, ser claros en la expresión y comprender lo que otros dicen.

-Tiempo para esta actividad: 35 min.

Lluvia de ideas y exposición:

- A continuación los coordinadores llevarán a cabo la exposición del tema: “La escucha activa” como una propuesta para mejorar el inicio, mantenimiento y conclusión de las conversaciones para con sus hijos.
- Explicarán en que consiste, las ventajas, los beneficios que reporta el dominio de esta actividad y mostrarán algunos ejemplos.
- A continuación los coordinadores expondrán algunas frases para que los padres ejerciten la retroalimentación aplicada en la escucha activa a manera de ejercicio práctico.

- **Tiempo para esta actividad:** 45 min.

- La tarea a realizar en casa y generalizar lo aprendido en la sesión será utilizar las estrategias enseñadas para mantener, iniciar y terminar conversaciones y aplicar el método de la escucha activa con su hijo(a).

Instalaciones necesarias: Salón amplio e iluminado con sillas movibles.

Recursos Materiales: Pizarrón, hojas, lápices.

Observadores: El observador debe tomar nota sobre lo que los padres mencionen al respecto de sus experiencias con los conocimientos expuestos en la sesión anterior, la claridad en las instrucciones y en los contenidos; además de la aplicación del conocimiento en esta sesión.

Resultados De Aprendizaje

9. Que las madres de familia aprendan a afrontar las críticas y expresar o recibir disculpas dentro de las relaciones interpersonales con su hijo(a).

Técnica Didáctica:

- Bienvenida por parte de los coordinadores del taller.
- Los coordinadores piden a las madres de familia escriban brevemente su experiencia al haber hecho uso de las estrategias para iniciar, mantener y terminar conversaciones o aplicar el método de la escucha activa con su hijo(a)
- Después de esto el coordinador pide a 1 o 2 madres de familia que relaten su experiencia de forma verbal de manera que estas puedan ejemplificar evidencia de conocimiento.

- **Tiempo para esta actividad:** 15 min.

Ejercicio de sensibilización para introducir al tema: **“Presentación de bebés”** (Acevedo 1996. II: 62)

- Este ejercicio permitirá un acercamiento de los participantes a nivel emocional, evitando el uso de palabras; también ayudará al estudio de la comunicación no verbal en condiciones de resistencia al cambio; por último incrementar la confianza de los participantes al permitir una libre expresión de sentimientos.
- Los coordinadores propiciarán la reflexión sobre las formas en que los bebés manifiestan sus emociones y sentimientos.
- Después se les dice a los participantes que, procurando reproducir el comportamiento de un bebé: caminando a gatas, balbuceando y sin proferir palabras alguna, a lo mucho sonidos guturales, se muestren entre sí su afecto, a manera de identificación y presentación.

- Se les dan ocho o diez minutos para la experiencia y se pasa a discutirla.
- Es recomendable poner particular énfasis en cómo sintieron su papel individual y el de sus compañeros, en términos de representaciones o desempeño logrados, y qué sentimientos despertó esto mismo en cada participante.
- Por último se llega a conclusiones y se trata que por medio de ellas lleguen a un estado de sensibilización que les permita afrontar la siguiente parte.

- **Tiempo para esta actividad:** 20 min.

Lluvia de ideas y exposición:

- Los coordinadores expondrán algunos métodos para afrontar las críticas y expresar las disculpas de acuerdo a la teoría de las habilidades sociales enfatizando en las ventajas que esto representa para las relaciones interpersonales y con sus hijos.

- **Tiempo para esta actividad:** 15 min.

Para poner en práctica lo anteriormente expuesto se lleva a cabo el siguiente ejercicio de comunicación intergrupal: **“Crítica y autocrítica”**

- Este ejercicio permite dar y recibir feed-back sobre diferentes comportamientos a lo largo del proceso grupal, también sirve para evaluar los aspectos más constructivos y destructivos del grupo y las personas, por otra parte propicia un clima de amistad más profunda y permite crear un clima autocrítica y evaluación constantes.
- Se explica el método de la torta para elaborar críticas de manera asertiva antes de comenzar con el siguiente punto.
- El ejercicio consiste en que un voluntario, de manera libre, pase al frente y haga su propia autocrítica.
- Enseguida los demás participantes que lo deseen hacen una crítica al voluntario, en un lenguaje concreto, de relación personal y con sencillez.
- Se sigue el mismo proceso hasta que hable el último voluntario.
- Se piden a los participantes que utilicen lo aprendido en la exposición.
- Se llega a conclusiones en una plenaria, tratando de llevarlo al terreno de la relación con sus hijos.

- **Tiempo para esta actividad:** 45 min.

- La tarea a realizar en casa y generalizar lo aprendido en la sesión será utilizar las estrategias enseñadas para afrontar críticas de manera asertiva y disculparse; poniendo especial interés en la relación con los hijos.

Instalaciones necesarias: Salón amplio e iluminado con sillas movibles.

Recursos Materiales: Hojas de papel, lápices, pizarrón, gises.

Observadores: El observador debe tomar nota sobre lo que los padres mencionen al respecto de sus experiencias con los conocimientos expuestos en la sesión anterior, la claridad en las instrucciones y en los contenidos; además de la aplicación del conocimiento en esta sesión.

Resultados De Aprendizaje

10. Que las madres de familia muestren un aumento significativo de amor, cariño y afecto hacia su hijo(a).

Técnica Didáctica:

- Bienvenida y felicitación por parte de los coordinadores del taller.
- Los coordinadores piden a las madres de familia escriban brevemente su experiencia al haber hecho uso de las estrategias para afrontar críticas y disculparse en sus relaciones interpersonales y con su hijo(a) y destacando los beneficios que le haya reportado en la relación con ellos.
- Después de esto el coordinador pide a 1 o 2 madres de familia que relaten su experiencia de forma verbal.

- **Tiempo para esta actividad:** 15 min.

Ejercicio de sensibilización: Relato de la historia **“La mariposa más bella del mundo”**

- Este ejercicio permitirá una sensibilización y reflexión de los participantes a nivel emocional.
- Se pide a los participantes se coloquen lo más cómodos posible y que respiren de manera que puedan relajarse.
- A continuación uno de los coordinadores comenzara relatar la historia de la mariposa más bella del mundo de forma clara y entendible controlando su tono de voz para enfatizar donde sea necesario.
- Se pedirá a los participantes que presten toda la atención posible a la historia.
- Al finalizar el relato se pide a los participantes que relaten si les resultó significativo y por qué.

- Por último se llega a conclusiones, poniendo énfasis en la importancia de expresar los sentimientos antes de que las relaciones se deterioren, o de que llegue el momento en que por diversas circunstancias ya no sea posible; se hace la relación pertinente a la relación con sus hijos.

- **Tiempo para esta actividad:** 20 min.

Para continuar en la misma línea se lleva a cabo la siguiente temática:

- Los coordinadores expondrán la importancia que guarda el hecho de expresar el amor, el cariño y el afecto para mejorar las relaciones interpersonales y sobre todo para estimular una autoestima positiva en los hijos
 - **Tiempo para esta actividad:** 15 min.

Sin descontextualizar la información y llevar a la práctica lo anteriormente expuesto se llevará a cabo el siguiente ejercicio de expresión y comprensión de sentimientos: **“La bolsa de sentimientos”** (Garaigordobil 2000: 143)

- Este ejercicio tiene por objetivos estimular la expresión emocional a través de la verbalización; analizar las consecuencias de las emociones y reflexionar sobre formas de resolución adecuadas de las diversas emociones.
- Se introducen en un cubo varios papeles en los cuales se anota una emoción.
- Un miembro del grupo elige al azar tres papeletas en las que se indican tres emociones o sentimientos (Amor, cariño o afecto).
- Posteriormente, los miembros del grupo deben escribir una ocasión en la que experimentaron alguno de esos tres sentimientos. Posteriormente, los miembros del grupo exponen la situación en la que vivieron el sentimiento seleccionado y cómo reaccionaron en ella.
- Se abre un debate sobre otras formas posibles de haber respondido en esa situación, dicho debate se debe centrarse en el análisis de la importancia de haber respondido de manera asertiva, es decir con amor, afecto y cariño.

- **Tiempo para esta actividad:** 45 min.

- Una vez que se ha terminado la plenaria, se pide a los padres y madres se sienten en un medio círculo y que cierren los ojos para comenzar a relajarse y posteriormente prestar atención a la canción que se escuchará de fondo.

- Mientras las notas de la canción "El arrullo de Dios" de José Alfredo Jiménez transcurren se dan instrucciones para que los hijos de los padres participantes se coloquen silenciosamente frente a ellos para que una vez finalizada la canción estos abran sus ojos y se encuentren con la sorpresa de tener a sus hijos en frente y así aprovechar la ocasión para poder expresar amor, cariño y afecto de manera asertiva.
- Al finalizar se reflexiona sobre el bienestar experimentado y ocasionado además de la importancia que tienen las manifestaciones de afecto para la autoestima de los niños.
- Finalmente, y aprovechando el momento se les exhorta a que continúen constantemente a utilizar los conocimientos aprendidos en el taller a fin de mejorar las relaciones con sus hijos y beneficiar su autoestima.

- Tiempo para esta actividad: 15 Minutos.

- La tarea a realizar en casa y generalizar lo aprendido en la sesión será utilizar la creatividad para expresar, amor cariño y afecto a sus hijos.

Instalaciones necesarias: Salón amplio e iluminado, con sillas cómodas y movibles.

Recursos Materiales: Aparato de sonido, Hojas de papel con las emociones escritas, lápices, pizarrón gises.

Observadores: El observador debe tomar nota sobre lo que los padres mencionen al respecto de sus experiencias con los conocimientos expuestos en la sesión anterior, la claridad en las instrucciones y en los contenidos; además de la aplicación del conocimiento en esta sesión.

ANEXO 3

Josefina Sanchez Espinoza

Me siento contenta porque estamos dando
el primer paso a nuestras vidas que pueden
cambiar, para mejorar nuestra forma de
expresarnos, y sentirnos bien en familia

Elena

Mi hija Diana Mostro una cara de
Felicidad y Me dijo Que Me quiere Me ha
Mi hijo se sorprendio
el mas chico me dio un beso y
Me abrazo y Me dio besitos

MARGARITA MONTEIL VALVERDE

Mis ^{chs} hijos mostraron más atención a mí; en cuanto a que les hable de otra forma con otras palabras, creo yo que use las palabras correctas, se mostraron contentos y ~~mis~~ con más amor. Y ~~ad~~ además casi yo nunca juego con ellos y hoy sí me puse a jugar con ellos.

con mi hijo la experiencia
Fue de felicidad por parte de él y satisfacción
por mi parte y con mi pareja fue algo bonito
y correspondido.

Sinceramente
Victoria García dona

ANEXO 4

Chimalhuacan Estado de Mexico 26
Nov. 04

Mi muy estimado hijo Donosí
Yair Flores Sánchez, espero que cuando
Aprendas a leer te encuentres bien
de salud que son mis mejores
deseos.

Me siento muy contenta y llena de
felicidad y te doy gracias adiós
por darme un niño tan hermoso,
inteligente, y buen educado, porque
te quiero mucho y espero que nunca
cambies, porque siendo así la vida
sera muy bonita para tí, debes
estudiar mucho para superarte, ser
alguien muy importante que tengas una
carrera, terminada porque no hay mejor
herencia que los estudios, es todo lo
que te digo es por tu bien, porque
te quiero hasta el infinito, así como
tú me lo dices y que me haces sentir
bien por que son palabras inteligentes
que saliendo de tu boca son bendiciones
Para mí. gracias mi amor

Jesefina Sanchez Espinoza

CARTA A MI HIJA:

Jacquelin Anahi Huerta Vazquez

Yo que he sido testigo de tu nacimiento que gracias a Dios has traído a nuestra vida una dicha y una felicidad; que en nuestros momentos difíciles has iluminado como una llama que se enciende en el horizonte. eres como una florecita que cada día te regamos con cariño y amor. Esperamos con la Bendición de Dios que cada día que pase nos sigas iluminando nuestras vidas; y sigas floreciendo y al paso del tiempo nos pagues con la mismas monedas que te dimos cariño y comprensión

queridos hijos

Les escribo estas lineas para ustedes
Cuando aprendan a leer sabran lo que dicen
pero mi amor por ustedes lo sentiran
desde siempre quiero que sepan
que los quiero mucho esto lo hago por
ustedes y por mi en esta carta esta llena
de muchos besos si agundi a no estoy
con ustedes tomen uno y sigan adelante.
los amo por siempre

So mama.
gracias

mis amores

Luis Alberto Rosas Garcia

y

Guadalupe Paola Rosas Garcia