FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

ADAPTACION Y EVALUACION DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO PARA PADRES EN HABILIDADES PARENTALES Y DE COMUNICACION

TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE PSICOLOGO

PATRICIA BRAVO IBARRA JOSEFINA HERREROS AGUILAR

GABRIEL REYES F.
PROFESOR PATROCINANTE

DAGOBERTO BENITEZ J.
ASESOR METODOLOGICO

1 9 7 9 SANTIAGO - CHILE

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos en primer lugar a Gabriel Reyes, nuestro Profesor Guía por el aporte, colaboración y estímulo - prestado a lo largo de nuestro trabajo, y a Dagoberto Benítez por su oportuna asesoría metodológica.

Quisiéramos agradecer también, en forma muy especial a Ricardo Fernández por la orientación que con acierto y absoluto desinterés nos brindó en el desarrollo de esta investigación y a Juan Luis Walker quien contribuyó significativamente en la etapa de adaptación de este programa.

Así mismo a la Asociación Cristiana de Jóve nes por habernos proporcionado los recursos humanos y materiales que permitieron la implementación práctica de este programa y a Gloria Jaramillo por las facilidades otorgadas para la publicación del presente informe.

Nuestros agradecimientos también a los padres participantes cuya cooperación y constancia, contribuyó en gran medida al éxito de la etapa experimental de este estudio.

En forma muy especial quisieramos hacer llegar nuestros más sinceros agradecimientos a Salomón Madgenzo, Dr. Louise Guerney y Carol y Erick Hatch, quienes nos brindaron la oportunidad de conocer el programa evaluado en esta investigación.

Para terminar, quisiéramos hacer llegar nuestro agradecimiento y gratitud a :

- Cecilia, Jimena, Marisol, María Angélica y P<u>a</u> tricia quienes con esfuerzo y sacrificio tipearon nuestra tesis.
- Y a nuestros familiares y amigos que nos bri<u>n</u> daron todo su apoyo y cooperación. Muy en especial a Humberto Martín, Teresa y Juan Antonio Giacometto.

I N D I C E

			Fag.
I	IN	TRODUCCION	
	А. В.	Introducción y alcances	1 7
II	AS	PECTOS TEORICOS	
	Α.	Conceptualización Teórica.	
		 Antecedentes Generales Antecedentes Teóricos con respecto a las Relaciores Padre-Hijo Sanas Antecedentes en Relación a la Educación de Padres. Experiencias Chilenas El Programa CAPS Fundamentos para la elección de CAPS 	51
	В.	Definición de Variables.	
		1. Definiciones Conceptuales	65 67
	С.	Hipótesis	71
III	DI	ISEÑO DE ASPECTOS METODOLOGICOS	
	В. С.	Diseño Metodológico	75 76 7 7
		Etapa I: Adaptación del Programa CAPS Etapa II: Adaptación de los instrumentos EtapaIII: Selección de la Muestra y Asignación de los	80 83
		Sujetos a los grupos Experimental y Control	34 88
		Etapa V: Aplicación del Programa y Descripción de las Sesiones	89 117
	E	. Análisis de Resultados	118
IV.	- C	ONCLUSIONES	146
V.	- D	ISCUSION DE RESULTADOS	148
	В	IBLIOGRAFIA	165

INDICE DE ANEXOS

			l'āg.
Anexo	Λō	1 "Carta enviada a los padres de la División Menores de la A C J"	1
Anexo	Νº2	2 "Ficha de Inscripción"	2
Anexo	У 5	3 "Escala de aceptación Parental de Porter"	5
Anexo	Νз	4 "Instrucciones a los Jueces de la Escala de aceptación de Porter"	11
Anexo	N 2	5 "Manual de Asignación de Puntajes"	13
Anexo	Мэ	6 "Escala de Sensibilidad hacia los niños"	15
Anexo	Λ3	7""Manual de Corrección"	20
Anexo	Ν <u>σ</u>	8 "Noja de evaluación"	35
Anexo	Νз	9 "Recopilaciones de la hoja de evaluación"	37

I.- INTRODUCCION

A.- Introducción y Alcances.-

Desde tiempos muy remotos la relación Padre-Hijo ha sido percibida y conceptualizada como un factor crucial en el desarro-llo y formación de los niños. Esta preocupación se ha traducido en especulaciones filosóficas, respecto a la naturaleza de esta relación, en aproximaciones de sentido común y en intentos científicos de análisis de ella.

Hasta hace algunas décadas, no suscitaba mayores dificultades, debido principalmente a que las realidades sociales eran muy similares para padres e hijos y por tanto no se generaban conflictos en la transmisión de valores y actitudes.

El acelerado desarrollo económico y tecnológico apreciable a partir de este siglo, trae consigo cambios sustanciales en la estructura familiar y en las normas sociales. Los valores tienden a cambiar con mayor rapidez y los modelos de comportamiento asociados a ellos son ampliamente difundidos a través de los medios de comunicación de masas.

Este avance tecnológico y la rapidez de los cambios que se produjeron como secuela de él , conllevó también al aumento de los desajustes psicológicos y emocionales y así aparecieron los primeros enfoques realmente científicos de tratamiento de ellos.

Sin embargo la insuficiencia de los profesionales de la Salud Mental no permitía un adecuado control sobre estos problemas y de esta manera surgen nuevas estrategias de orientación preventiva con el fin de lograr cambios sustanciales en la Salud Mental de los individuos; estas orientaciones se focalizan principalmente hacia los niños, con el propósito de proporcionarles condiciones favorables para su desarrollo psicológico.

Se ha planteado que el modo más efectivo de prevención consiste en modificar aquellas relaciones humanas que ejercen la mayor influencia en la salud psicológica de los niños, es decir, educar a los padres para que estos puedan brindarles las condiciones favorables (Hobbs 1964, Gordon 1970).

Sabemos en efecto, que la relación humana que ejerce la mayor influencia en la salud psicológica de los individuos, es la relación cons sus padres. (Gordon, 1970). A pesar de ésto, son escasos los padres que están verdaderamente capacitados para desempeñar de manera adecuada su rol. Las investigaciones efectuadas en los últimos años han indicado que para que un niño llegue a tener un funcionamiento efectivo nececita poseer una imágen positiva de si mismo. (Mussen 1969; Papalia, Wenkos 1975; Combs 1962; Coopersmith, 1967; Leeds 1971; Purkey 1970; Wylie 1961), y que para ello requiere fundamentalmente de dos condiciones; sentirse aceptado y querido tal cual es por sus padres o personas significativas para él y ser dirigido de manera constructiva por ellos. (Martin 1975).

Nos encontramos sin embargo, con que a pesar de que la mayoría de los padres quieren verdaderamente a sus hijos y desearían educarlos en la mejor forma posible, fracasan en sus intentos. Ya sea por desafortunados conceptos de disciplina o confusión acerca de como ser eduacadores no logran comunicar al niño sus sentimientos de afecto, calidez y comprensión, asi como también fallan en sus esquerzos por enseñarles patrones de interacción social, valores morales, etc. (D' Auguelli y Weener 1977). Van surgiendo así una serie de conflictos en la relación entre ambos que van generando sentimientos de desaliento, frustraciones e insatisfacciones en los padres y un clima adverso para el normal desarrollo de un niño favoreciendose de este modo la emergencia de sus desajustes psicológicos.

Las evidencias indican que si los padres aprenden a interactuar positivamente con sus hijos, esto es, a comunicarse de manera efectiva con ellos y a dirigirlos activamente hacia la adquisición de resposansabilidad y autonomía, estarán favoreciendo el desarollo psicológico de sus niños y aumentará la satisfacción que obtengan los padres de esta relación, junto con lo cual disminuirá la probabilidad de que se produzcan problemas emocionales serios. (D' Auguelli y Weener 1977).

Del conocimiento anterior surgió el interés por desarollar en nuestro medio un programa educativo para padres que abordara la enseñanza de habilidades que los capaciten para proporcionar a sus hijos las condiciones requeridas para su desarollo positivo.

El análisis de los diversos programas educativos para padres, realizados hasta la fecha, permitió apreciar que estos en su gran mayoría estaban orientados ya sea a promover la actitud de aceptación de los padres a través de procedimientos flexibles, centrados en la exploración y expresión de sentimientos(Dinkmeyer 1970; Ginnot 1975; Hatch, Guerney 1975); o bien a proporcionar técnicas de modificación conductual por medio de procedimientos sistemáticos y estructurados dirigidos a comportamientos específicos. (Becker 1971; Patterson, Guillion 1968; Smith, Smith 1964).

La revisión bibliográfica realizada, permitió conocer la existencia del programa "Communication and Parenting Skills Program" el cual:

Contempla la enseñanza de estrategias destinadas a capacitar a los padres tanto para expresar su actitud de aceptación a sus hijos como para dirigirlos de manera constructiva.

Hace uso de un modelo de enseñanza diferente, denominado "Entrenamiento en Habilidades" que permite enseñar habilidades conductuales
específicas de manera sistemática y estructuradas (Hatch 1976).

El Communication and Parenting Skills Program (CAPS) fue elaborado por J.F. Augelli y J.N. Weener en 1976, en la Universidad de Pennsylvania, USA. Se deriva conceptual y metodológicamente del "Foster Parent Training Program" diseñado por L. Guerney(1975) para el entrenamiento de padres adoptivos y de los programas de entrenamiento

para padres, realizados por Gordon (1970) y Dreikurs (1970).

Las investigaciones indican que los padres que han participado en el programa CAPS reportan cambios positivos en su propio comportamiento, en el de sus hijos y en sus relaciones (D'Augelli y Weener 1977) estudios efectuados con programas tales como el "Foster Parent Training Program ","The Relation Enhancement Program " y programas desarollados por The Institute of the Development of Emotional and Life Skills, cuyos contenidos y metodología de enseñanza son similares a los de CAPS, han reunido evidencia que indica que dichos programas producen un mejoramiento de las relaciones familiares, de la comunicación y de la capacidad para resolver problemas. (Hatch, Hatch 1968)

Hasta el momento no se ha encontrado evidencia de investigaciones que avalen la efectividad de CAPS en nuestro medio y pareciera ser que no se han aplicado aún aquí programas de esta índole.

Tomando en consideración:

- El gran interés existente en este momento en Chile por efectuar programas educativos para padres, orientados hacia la prevención de desajustes psicológicos en los niños.
- La efectividad demostrada por este programa en Estados Unidos y:
- La ausencia de evidencias al respecto en nuestro país, es de súmo

interés adaptar este programa en nuestro medio y evaluar su efectividad.

Por estas razones hemos destinado la presente investigación al estudio de un programa de entrenamiento para padres que contribuya a un mayor desarollo de la educación de padres en Chile y al incremento de la calidad de las relaciones familiares al bienestar psicológico de la comunidad.

B.- OBJETIVOS

1.- Objetivos Generales

- Aportar a nuestro medio un program de entrenamiento para padres.
- Aportar elementos teóricos v prácticos que sean de utilidad para los profesionales que trabajan área de la salud
 mental v que contribuvan aún mavor desarrollo de la educa
 ción de padres como estrategia de prevención.
- Contribuir a la prevención de los desajustes psicológicos infantiles v al mejoramiento de las relaciones familiares.

2.- Objetivos Específicos

- Adaptar el programa CAPS para ser utilizado con padres Chilenos de nivel socio-cultural medio.
- Aplicar este programa a un grupo de padres representativo de dicho nivel socio-cultural.
- Evaluar experimentalmente la eficacia de CAPS (A) para incrementar las habilidades parentales v de comunicación.
- Traducir v adaptar en forma piloto dos nuevas escalas de medición de actitudes v habilidades parentales.

II ASPECTOS TEORICOS

- A. CONCEPTUALIZACION TEORICA
- 1.- ANTECEDENTES GENERALES

1.1) UNA ORIENTACION PREVENTIVA :

Existen númerosos estudios en U.S.A., y América Latina que destacan la gran cantidad de problemas psicológicos en la población, lo cual constituye una de las mayores preocupaciones de la sociedad occiden-tal (HATCH.1977; MONTENEGRO,1977). Al parecer se vive una época de profunda crisis donde la vertiginosa vida diaria y los avances tecnológicos y cientificos. están produciendo el quiebre y la desorganización de los valores morales y sociales de la cultura occidental. Esta crisis abarca a todas las esferas de la vida humana, la económica, la política y la social. Es así que, la familia, uno de los pilares bási cos de nuestra sociedad se ha visto también profundamente afectada en la actualidad. Las relaciones interpersonales y la comunicación entre los individuos, se han vuelto cada vez más intrincadas y difíciles, llegando a ser una fuente de insatisfacción y angustia. Más aún, ungran porcentaje de los disturbios emocionales son generados y/o mante nidos al interior de las relaciones familiares. (GUERNEY.1977). Esta realidad crítica ha llevado a muchos profesionales del comportamiento a preocuparse de la prevención de dichos problemas, como una alternativa más eficaz y abarcativa que el enfoque "curativo" tradi--

cional en psicología (GUERNEY.1977; HOBBS, 1964).

No se debe esperar, o dejar que los problemas se produzcan para preocuparse de ellos, sino que es necesario investigar las causas y factores determinantes en su emergencia y modificarlos directamente en su medio, antes de que generen desajustes (KESSLER y ALBEE, 1959). - "Nuestra sociedad nunca resolverá sus problemas de salud mental si para tratar terapéuticamente a las personas, continua esperando quese desarrollen los desórdenes psicológicos". En consideración a ello, "debemos encontrar nuevos enfoques preventivos a este serio problema" (GORDON, 1970).

HOBBS (1964), GORDON (1970), y muchos otros, han hecho notar que para lograr cambios sustanciales en la salud mental de la futura pobla ción adulta. es necesario dirigir la atención hacia la prevención primaria de los desajustes generados en la infancia. "Si analizamosel problema, teórica y lógicamente, - opina Gordon- se deduce que la prevención sería más fructífera si comenzamos con los niños". Es así que los esfuerzos se han centrado en el camino más directo y efecti vo para lograr prevenir los desajustes desde la infancia. Esto es en modificar aquellas relaciones humanas que ejercen la mayor influen cia en la salud psicológica del niño. Vale decir, la relación con sus padres y las relaciones escolares, contextos humanos donde el ni ño pasa la mayor parte de su tiempo (GORDON, 1970; HATCH, 1977). Con este fín. el enfoque preventivo se ha traducido en las últimas décadas en la implementación de programas educativos de amplia basedestinados a educar a la comunidad en aquellos aspectos que pueden facilitar y mejorar las relaciones interpersonales. Se entrena así -

a padres, profesores, parejas, etc., para que se constituyan en age \underline{n} tes terapéuticos al interior de sus propias relaciones (KESSLER y $\Lambda \underline{L}$ BEE,1975; GUERNEY,1977; CARKHUFF,1970).

A través de ésto, se intenta desarrollar las capacidades de los ind \underline{i} viduos para aumentar su satisfacción y bienestar psicológico, previniendo así la emergencia de los desajustes.

El presente estudio se adscribe a este enfoque preventivo centrandosu atención en los padres ya que "es obvio que algo anda mal en esta relación dentro de nuestra sociedad" (GORDON,1970), y que los niños chilenos están presentando serios problemas de ajustes psicológicosmuchos de ellos mantenidos o generados por padres poco capacitados para cumplir con su rol (TSCHORNE,1978).

1.2) CONSIDERACIONES SOBRE LAS NECESIDADES DE EDUCAR A LOS PADRES EN NUESTRO MEDIO :

Hasta no hace mucho tiempo atrás se pensaba que el saber ser padre - era un don natural. Esto llevó a los profesionales de la Salud Mental a llamar su atención acerca del rol crucial que les correspondía en el desarrollo psicológico de los niños. Esta preocupación no eravana, pues. "cada día los estudios e investigaciones en ciencias del comportamiento, muestran la gran incidencia que los padres tienen en el comportamiento futuro de sus hijos, en el tipo de carrera que seleccionan, en su grado de socialización, en la percepción del mundoy de las relaciones sociales, en la concepción de lo estético, lo fético y lo moral, e inclusive en los grados de desarrollo intelectual"

(Rev. Educación Hoy. Año VII, nº 37-38,1977).

En la actualidad sín embargo, el panorama en nuestro medio es algo di ferente. A consecuencia de la profusa información divulgada en relación al tema, los padres en su mayoría, han adquirido una consciencia, casi excesiva, de la influencia que ejercen sobre el equilibrio psico lógico de sus hijos. El problema está, en que se hizo notar enfáticamente las acciones negativas de los padres y las consecuencias de éstas en los niños, pero no se les entrega a su vez, programas de entre namiento o de capacitación efectivos que les enseñarán las alternativas conductuales positivas a dichas acciones. Esto ha producido una situación quizás más crítica que la anterior y constituye un desafíoy un serio compromiso para psicólogos y educadores.

Al buscar orientación, los padres desgraciadamente, se encuentran con información contradictoria y en su mayoría vaga y demasiada amplia como para representar una guía útil y práctica a sus necesidades. Se les sugiere por ejemplo, que no sean estrictos ni autoritarios, mientras que por otro lado se les aconseja que sean firmes, y que establez can límites a los comportamientos de sus hijos. Asímismo, que no sean estrictos pero tampoco indulgentes, que los apoyen pero sin llegar aser sobreprotectores (GORDON,1970). Todo lo anterior, los lleva a tor narse inseguros e inconsistentes en sus pautas de crianza, lo cual repercute en el desarrollo del niño y produce un deterioro de las relaciones familiares. Estos padres, se esfuerzan activamente por no caer en los errores que sus propios padres cometieron al educarlos. Sín embargo, a pesar suyo, terminan recurriendo a pautas de crianza aprendidas de ellos, y que saben inadecuadas o discordantes con los tiempos-

actuales (TSCHORNE.1978).

Así, es común encontrarse hoy en día en consultas, colegios y centros asistenciales, con padres angustiados, que a pesar de sus buenas intenciones y su amor por sus hijos, sienten que han fracasado en susintentos educativos. Su dificultad principal parece ser por lo general, la falta de claridad en relación a la forma de manifestar el cariño e interés por sus hijos, y de educarlos y formarlos en concordancia con sus propios valores.

En consideración a esta situación, han comenzado a surgir y a implementarse de manera experimental algunos programas educativos para padres, entre ellos, las Escuelas para Padres puestas en marcha por el Ministerio de Educación, (Cuadernos de Educación nº 67 y nº 68; Rev. Apuntes nº 8), el Programa de Estimulación Precoz desarrollado por la Sección Salud Mental del Servicio Nacional de Salud (MONTENEGRO, 1977), y el Proyecto Padres e Hijos, Educación Familiar para el desarrollo del niño preescolar (FILP.J y otros, 1977). Sín embargo no secuenta aún con programas suficientemente evaluados como para ser difundidos y aplicados masivamente.

De lo anterior, se infiere que existe en nuestro medio la necesidad-de dedicar una mayor atención hacía el diseño, implementación y evaluación de programas educativos para padres, susceptibles de ser difundidos ampliamente y de incrementar el nivel de capacitación de $\underline{\epsilon}$ tos, a la vez que de posibilitar un mejor aprovechamiento de este \underline{r} curso preventivo.

2.- ANTECEDENTES TEORICOS CON RESPECTO A LAS RELACIONES PADRE-HIJO :
UNA VISION DE LAS RELACIONES PADRE-HIJO SANAS.

2.1) INTRODUCCION:

Cualquier forma de concebir las relaciones padre-hijo ideales estará determinada en gran medida por la concepción filosófica. acerca de la naturaleza humana en la cual se basa.Los planteamientos de la pre sente investigación, se apoyan plenamente en los supuestos básicos acerca de la naturaleza del hombre propuestos por/C. Rogers en su -Teoría de la Psicoterapia y de las relaciones humanas. En consecuencia, se adscriben a su visión positiva y optimista sobre la naturale za humana, y a su profunda fe en la capacidad innata de los indivi-duos para crecer y desarrollarse hacia una mayor madurez personal. -Tal concepción parte del supuesto básico de que todos los individuos nacen animados de una fuerza motivadora innata, tendencia a la actua lización que los impulsa a crecer y desarrollarse y de un sistema in nato de control (Valoración Organísmica), que les permite ir valoran do momento a momento sus experiencias, en función del grado en que estas satisfacen sus necesidades de conservación y de enriquecimiento. Sin embargo, para que dicha tendencia pueda manifestarse, se requiere de "un contexto de relaciones humanas positivas, favorables a la conservación y a la valoración del yo" (ROGERS. 1971). es decir.relaciones que no amenacen la concepción que el individuo tiene de sí mismo.

El concepto de sí mismo que tenga un individuo es en efecto, un factor crucial que está orientado su comportamiento y determinando su funcionamiento y ajuste personal. Por esta razón y dado el papel cla ve que cumple en el desarrollo de un individuo, se hace necesaria su revisión.

2.2) EL CONCEPTO DE SI MISMO: SU PAPEL EN EL DESARROLLO POSITIVO DEL NIÑO :

Uno de los primeros en poner en evidencia la importancia del concepto de sí mismo en el desarrollo psicológico humano fué C. Rogers ensu Teoría de la Personalidad. Rogers planteó que como consecuencia del proceso de diferenciación. impulsado por la tendencia actualizan te. los individuos comienzan a diferenciar sus experiencias hasta lo grar conciencia de su propio ser. de su propio funcionamiento. La or ganización de las percepciones de dichas experiencias. constituye el proceso de formación del concepto de sí mismo. (MARTIN. 1976). El concepto de sí mismo puede ser definido como "la configuración ex periencial compuesta de percepciones que se refieren al yo. a las relaciones del yo con los demás, con el medio y con la vida en general. así como los valores que el sujeto concede a dichas percepciones' (ROGERS, 1971). Es un constructo hipotético que reune todos los valo res, actitudes y creencias con respecto a uno mismo en relación conel medio. (LEEDS, 1971; PIETREFESA, 1969). Es concebido como un obje to perceptual en el campo de las experiencias del individuo. y posee como una de sus características básicas. el estar en constante movi-

miento. (ROGERS, cit. MARTIN. 1976). Se desarrolla y tambia en fun-ción de las experiencias que va teniendo el individuo en su vida di<u>a</u> ria y muy en especial de las experiencias que va teniendo en sus relaciones con las personas significativas para él. (WYLIE. 1961; LUD-WIG y MAEHRS, 1967). En efecto el sí mismo o "Yo" como parte del organismo, también está sujeto a la operación de la tendencia actualizante que se orienta siempre hacia la conservación y el enriqueci-miento del individuo y por tanto se opone a todo lo que lo afecte en un sentido negativo. La tendencia actualizante representa el factordinámico, que suministra al organismo la energía para crecer y desarrollarse. El concepto de sí mismo es el factor regulador que propo<u>r</u> ciona la dirección al comportamiento del individuo. (ROGERS y KINGET 1971). El éxito o la eficacia de su acción no está dependiendo de la situación real. objetiva. sino de la situación tal como el individuo la percibe y el sujeto percibe la situación en función del conceptoque tiene de sí mismo. Percibe el mundo a través del prisma del "yo" De esta manera, si un niño se percibe a sí mismo como un buen juga-dor de fútbol. probablemente buscará oportunidades para integrarse a grupos que practiquen dicho deporte, no así un niño que se perciba a sí mismo como un mal jugador, quien evitará hacerlo aún cuando posea una destreza física equivalente a la del otro niño.

Las investigaciones efectuadas en las últimas décadas, han proporcionado evidencias que confirman cada vez más la significativa influencia que ejerce el concepto de sí mismo en las distintas esferas de la vida de un individuo. Diversos estudios señalan la estrecha relación existente entre concepto de sí mismo y salud mental, tanto en -

niños como en adultos. Estos indican que las personas que solicitanayuda psicológica y psiquiátrica reconocen frecuentemente padecer de sentimientos de insuficiencia y minusvalía. Coinciden además. en des tacar la existencia de una relación estrecha entre baja autoestima-ción, niveles elevados de ansiedad y problemas neuróticos en general. así como un aumento de los sentimientos del valor personal como re-sultado de una terapia exitosa (WYLIE. 1961; ROGERS y DIAMOND. 1954; BLEDSOE. 1964). Se ha demostrado que el concepto de sí mismo y el ni vel de autoestimación de un individuo. con el rendimiento y ajuste ya sea laboral y/o escolar (THOMAS. THOMAS y FITTS. 1971). con el funcionamiento competente percibido socialmente con la eficiencia in telectual y con la frecuencia de participación en actividades extracurriculares (DUNCAN. 1966; MARTIN. 1976). Asímismo el concepto de si y la autoestima están asociados con conductas sociales, percepción de sí mismo y de los demás. y modalidad de enfrentamiento a las tarcas y dificultades en los niños (COOPERSMITH. 1968; LYNCH.1968; VARGAS.-1968). Se encontró que los mundos vivenciales y las conductas sociales de niños normales diferían significativamente en tanto sus niveles de autoestimación fuesen altos. medios o bajos. Los niños con n<u>i</u> veles altos de autoestima de acuerdo a lo apreciado por Coopersmith: "tienen confianza en sus percepciones y en sus juicios y creen que podrán sacar un buen partido de sus esfuerzos. La ætitud favorable respecto de sí mismo los lleva a aceptar sus propias opiniones y adar crédito y tener confianza en sus reacciones y conclusiones. Esto les permite atenerse a sus propios juicios cuando existe una diferen cia de opinión y les permite también tomar en consideración ideas no

vedosas. La confianza en sí mismo que acompaña a los sentimientos del propio valer suele proporcionar la convicción de que se tiene razón - y valor para expresar esas convicciones. Las actitudes y expectativas que conducen al individuo que tiene un alto aprecio de sí mismo a la-obtención de una mayor independencia social y de una mayor creatividad. le llevan también a la ejecución de acciones más asertivas y vigorosas. Suelen ser más bien participantes que simples oyentes en las discusiones de grupo. Les cuesta menos trabajo establecer amistades y se atreven a expresar opiniones aún cuando saben que podrán ser recibidas con hostilidad. Entre los factores que deteminan estas acciones figuran la falta de sentimientos de verguenza, y la falta de preocupación por sus problemas personales. lo cual les permite considerar y examinar cuestiones externas".

Agrega. "el cuadro que nos presenta el individuo que tiene poco aprecio de si mismo es notablemente diferente. Estas personas carecen deconfianza en sí mismas y les da miedo expresar ideas impopulares o excepcionales. No desean exponerse. enojar a otros o realizar cosas que puedan llamar la atención. Suelen vivir a la sombra de un grupo social, prefieren oir, a participar, y la soledad del retraimiento al intercambio de la participación. Entre los factores que contribuyen al retraimiento de los que no se tienen a sí mismos gran aprecio, están su notable preocupación de sí mismo y por sus problemas íntimos. Esta aguda conciencia de sí mismos no les permite atender a otras per sonas u a otros problemas y suele dar como resultado una morbosa preo cupación por propios problemas. El efecto que esto tiene es el de limitar sustratos sociales y, por consiguiente el de disminuir la posi

bilidad de establecer relaciones cordiales y solidarias (COOPERSMITH. 1968).

Se puede apreciar así la importancia del concepto de sí mismo que ti \underline{e} ne para el niño en las distintas esferas de su vida y de como este i \underline{n} fluirá en el logro de su funcionamiento efectivo.

2.3) ANTECEDENTES UN CONCEPTO POSITIVO DE SI MISMO:

Rogers plantea que para que un individuo desarrolle un concepto positivo de sí mismo, esto es, una imagen de si en que haya concordanciaentre los atributos que el individuo cree poseer y los que posee en realidad, es necesario que éste se haya formado a partir de la experiencia auténtica del individuo. Para ello, es condición escencial que tenga libre acceso a sus experiencias, y esto ocurrirá en la medi
da que "le esté permitido expresar (al menos verbalmente) su experien
cia, sus pensamientos, emociones y deseos, tal cual él los siente, in
dependientemente de su conformidad con las normas sociales y moralesque rigen su ambiente", y que "se sienta libre de reconocer y de elaborar sus experiencias y sus sentimientos personales, como él cree que debe hacerlo, sin sentirse obligado a deformar sus opiniones, y actitudes mítimas, con el objeto de mantener el afecto o el aprecio de
las personas que él considera importantes", (KINGET, 1971), (ROGERS,1971).

A medida que à noción de yo se desarrolla y se exterioriza, surge enel niño una necesidad de estimación positiva para cuya satisfacción requiere la estimación de las personas significativas para él. Esta -

necesidad es tán intensa que puede convertirse en una fuerza directi va y reguladora más fuerte que el proceso de valoración organímico -(ROGERS, 1971). De manera que si estas personas, en especial los padres comunican al niño que lo estiman sólo en la medida que cumpla con sus expectativas. éste es puesto en una situación de elección. -Con el fín de complacer a sus padres, y de recibir su estimación, se ve obligado a pensar o a sentir. de una manera muchas veces discor-dante con su experiencia auténtica. Su necesidad de estimación es tan fuerte que usualmente elige el amor de los otros, a expensas de falsificar sus propias experiencias. Cuando ésto llega a ocurrir. su consideración respecto de sí mismo se hace igualmente selectiva. Elindividuo comienza a "buscar o a evitar experiencias relativas al yo. únicamente porque son percibidas como más o menos dignas de autoesti mación o de consideración positiva de sí mismo. Las experiencias que son concordantes con las condiciones de valor establecidas por los otros importantes. serán percibidas y simbolizadas correctamente en la conciencia. En cambio las experiencias contrarias a ellas serán deformadas. adecuadas a tales condiciones de valor. o interceptadasa la conciencia. Es así como empieza a producirse un estado de desacuerdo entre el yo y la experiencia. y en consecuencia. comienza a alterarse el proceso de formación del concepto de sí mismo se internalizan elementos deformados que no representan correctamente la experiencia y ciertos aspectos de ésta dejan de ser incorporados en la noción de yo. Esta desviación del proceso de valoración del indivi-duo es inevitable. "Si el niño se sintiera siempre apreciado, si sus sentimientos fueran siempre aceptados, aunque su expresión por medio

de la conducta no sea siempre tolerada. tal modo de valoración condi cional no se produciría. Si al niño se le permitiera valorar sus experiencias en función de lo que siente verdaderamente. éste tendríaocasión de aprender a armonizar la satisfacción de sus diferentes ne cesidades. y de mantenerlas en estado de equilibrio. Así. no estaría sujeto a la alteración de su función de valoración. y por tanto su necesidad de estimación estaría de acuerdo con la valoración organís mica y su funcionamiento psíquico sería óptimo". (.ROGERS, 1971). Las investigaciones orientadas a determinar cuales son las actitudes paternas y prácticas de educación asociadas con niveles altos de autoestimación infantil indicaron que los padres de niños con un altoconcepto de sí mismos, tenían también ellos un buen concepto perso-nal. querían y aceptaban a sus hijos. y les manifestaban este afecto y aceptación no solamente a través de demostraciones afectivas sinoque también a través de la expresión de su interés y preocupación por ellos. Estos padres poseían al interior de sus familias una defi nición más clara de sus zonas de autoridad y de responsabilidad y se , caracterizaban por una mayor fluidez y compatibilidad en las alteraciones con su pareja. Se observó además que tendían a guiar más acti vamente a sus niños en su proceso de aprendizaje y formación. Estoshallazgos. permiten apreciar el papel clave jugado por la aceptación en la formación del concepto de sí mismo y de la autoestimación. Pero. a su vez demuestran que para que un niño llegue a poseer una eva luación positiva de sí mismo. requiere de padres que además de expre sarle su aceptación hacia él. le proporcionen dirección o guía a sus acciones.

La revisión de un extenso cuerpo de estudios con respecto a los an-

tecedentes de una visión positiva de sí mismo. permitió concluir finalmente que tras un concepto positivo de sí mismo se encuentran dos condiciones que son : la Aceptación y la Dirección Constructiva a las cuales nos referiremos a continuación.

2.4) CONDICIONES PARA EL DESARROLLO POSITIVO DEL NIÑO :

a) La Aceptación:

La aceptación es una actitud de amor y respeto activo del padre hacia su hijo. tal como este es. independientemente de su experiencia: habilidades y rendimientos (COOPERSMITH. 1968). Se caracteriza por una sensibilidad hacia los sentimientos del niño. una preocupación por respetar y fomentar su individualidad y autonomía y por la expresión manifiesta de dicha actitud.

Esta actitud de aceptación positiva incondicional, ha sido considerada por la Psicoterapia Centrada en el Cliente. como una de las condiciones suficientes y necesarias para lograr el cambio terapéutico. Esta. debe ser autenticamente expresada por el terapeuta y percibida por el cliente, para influir realmente en dicho proceso.

Aceptar incondicionalmente significa acoger y respetar por igual todo lo que una persona expresa (verbalmente o no) respecto de si misma sin desaprobar o despreciar ningún demento expresado de ese modo.
Es apreciar al otro independientemente de los criterios que se podrían
aplicar a los elementos de su conducta. (ROGERS y KINGET, 1971). Nose debe mal interpretar como una permisividad sin límites al comportamiento del otro. Es obvio que nadie puede aceptar auténticamente -

que su hijo golpee a un hermano pequeño porque le desvarató su jucgo y permanecer impasible frente a esto. pero si.se puede comprender y aceptar incondicionalmente sus legítimos sentimientos de rabia y frustación.

Es necesario aclarar que dicha actitud no es equivalente de <u>aproba-ción</u>, ya que ésta necesariamente conlleva un juicio o valoración -del otro, mientras que la aceptación es incompatible con la aplica-ción de juicios valorativos. (ROGERS, y KINGET, 1971).

Dentro del contexto familiar. no implica necesariamente una inexsistencia de desacuerdos o diferentes puntos de vista frente a los acon tecimientos. Muy por el contrario. significa que aún habiendo diferencias individuales. exista un reconocimiento de los sentimientos y modos de ver el mundo que difieren y la aceptación de las diferencias-personales. (D'AUGELLI y WEENER. 1977).

Si la actitud de aceptación es manifectadas claramente de modo que - llega a formar parte de la relación familiar y el niño vive en un - clima cálido. donde se siente querido y valorado como persona "apren de que puede contar con la ayuda y el apoyo de los demás. Adquiere - certeza de su propio valer y se libera de sus ansiedades. Es capaz - de expresar afecto por los demás y de esforzarse por progresar hacia un mayor crecimiento y madurez. En resumen. sus interacciones con - los demás confirman y refuerzan su autoestimación y proporcionandole un sentimiento de firme seguridad". (PERKINS. 1974; cit. en MARTIN;-1976).

Por el contrario, en un clima de rechazo e indiferencia, el niño se

sentirá despreciado, poco digno de respeto y estimación y se sentiráangustiado e inseguro de su propio valer.

Estos son los importantes efectos de la actitud de aceptación parental en los niños. cuando llega a ser percibida como parte inherente de la relación.

a.1) Comunicación de la Aceptación:

Para que la actitud de aceptación pueda ejercer una influencia real - en el desarrollo psicológico del niño. no basta con que los padres la sientan interiormente. sino que es necesario que la comuniquen en forma manifiesta y efectiva.

Probablemente la mayoría de los padres sienten genuino amor y aceptación hacia sus hijos. Sín embargo en sus esfuerzos por educarlos y disciplinarlos. utilizan a diario frases evaluadoras. críticas. sarcasmos. amenazas. etc.. sin darse cuenta de que están trasmitiendo mensa jes desvalorizadores. falta de consideración por sus sentimientos. disgusto frente a la forma de ser del niño y deseos de que fuera diferente. Es decir. mensajes incongruentes con sus sentimientos y sus verdaderas intenciones. Asi. las formas de expresión verbal que utilicen los padres para comunicarse con sus hijos. estará influyendo de manera importante en la imagen de sí mismos que éstos se formen.

Para que la comunicación familiar llegue a ser efectiva. requiere dedos elementos principales; "uno de los elementos y tal véz el más importante es el escuchar con consideración lo que la otra persona está diciendo y ayudarlo a explorar sus experiencias. El otro. es el intercambio y el compartir de los propios sentimientos e ideas. (D'AUGELLI

y WEENER, 1977).

El saber como escuchar y responder, es probablemente el aspecto más dificil de la comunicación, ya que estamos demasiado habituados a oir dentrándonos en nuestras propias ideas y opiniones en relación al mensaje y pensar anticipadamente en los que vamos a responder. Acostumbramos a escuchar y comprender superficial y valorativamente al otro. La comunicación efectiva se basa en una comprensión profunda del otro y en manera diferente de escuchar y responder que se caracteriza porsu cualidad empática.

La empatía es un termino que indica "la capacidad para sumergirse enel mundo subjetivo de los demás y para participar en sus experiencias en la medida en que la comunicación verbal y no verbal lo permitan".-(ROGERS y KINGET, 1971).

"Es la capacidad de ponerse verdaderamente en el lugar del otro y de percibir el mundo "como si" fuera el otro. pero sin perder la cualidad del "como si". (ROGERS. 1957). Esta cualidad bastante desusada en las relaciones interpersonales, constituye sín embargo, un elemento terapeútico básico dentro de la PCC, ya que permite comprender y aceptar al otro tal como éste es. abstrayéndose de los propios valores y puntos de vista frente a los acontecimientos, para verlos "con los ojos del otro", y ayudarlo a comprender mejor sus sentimientos y a explorar sus propias experiencias.

Por lo tanto. la comunicación efectiva implica. por una parte;

a) escuchar atentamente los mensajes verbales del otro, así como sussignificados implícitos (gestos, tono de voz, etc.); b) dejar de lado por un momento nuestro propio marco de referencia para poder introducirnos en su mundo y aprehender su realidad tal como es. independien te de criterios valorativos y c) tener por el otro un alto grado derespeto y consideración. Y por otra parte, el saber expresar al otro lo que de esta manera hemos podido comprender.

En lugar de proporcionar rápidamente un buen consejo, enjuiciar el mensaje o imponer una solución, el padre que ha escuchado empática-mente responde desde el marco de referencia del niño, identificandolos sentimientos y significados personales que están detrás de las palabras y expresando dichos sentimientos y puntos de vista de una manera que comunique más exacta y completamente el mensaje subyacente.

Esta forma de escuchar y responder, permite al niño comprender mejor sus propios sentimientos e ideas y aprender de sus padres que todas-sus experiencias son aceptables y valiosas de ser exploradas, aún -cuando no todas sus conductas sean aceptadas como apropiadas. Esto se traducirá en una mayor confianza en su manera de pensar y sentir, ma yor habilidad para expresarse y en una imagen positiva de sí mismo.-(HATCII, 1977).

Por su parte, el padre logra comunicar de manera manifiesta que respeta a su hijo como persona, comprende realmente sus sentimientos y experiencias y los acepta tal como son en la realidad del niño.

La comunicación empática. que ha demostrado ampliamente sus beneficios terapeúticos. (ROGERS, 1971) se dificulta dentro de las relaciones familiares "por el mal entendimiento que tienen los padres de su rol de educadores y socializadores de sus hijos. Los padres y cualquiera que ejerza en el rol dominante en una relación autoridad-subor



1..

dinado. tiende explícita o implícitamente a verse a si mismo como for mador con la responsabilidad de hacerse oir y obedecer. Aún cuando - los padres son verdaderamente educadores de sus hijos. en un sentidopositivo. serían infinitamente más efectivos si supieran escuchar - realmente. La enseñanza y la disciplina efectivas están basadas en el escuchar cuidadosa y atentamente las ideas del niño y los mensajes - sentidos detrás de las ideas".(D'AUGELLI; WEENER. 1977). Ya que. la - mejor enseñanza es la que se basa y construye de acuerdo a los conocimientos y perspectivas de los alumnos. no las del profesor. (ROGERS.-1971).

La manifestación de la ctitud de aceptación a través de la comunicación empática es la base para las relaciones padre-hijo saludables. - pero el saber como recibir lo que el niño expresa es sólo una de las-vías de la comunicación efectiva. "La expresión de los propios sentimientos, necesidades e ideas, en forma constructiva y en el momento - adecuado constituye el segundo elemento de la comunicación equilibrada". (D'AUGELLI y WEENER, 1977).

Los padres también tienen sentimientos y necesidades al igual que sus hijos. y poseen el mismo derecho de expresarlos a los demás miembrosde la familia. El que los padres sean auténticos con respecto a sus propios sentimientos en relación a los comportamientos de sus hijos y el que sepan comunicarlos en forma adecuada, aportará en gran medida al bienestar psicológico de ambos. (GORDON 1970).

Los padres que niegan o ignoran sus sentimientos con el fín de atender siempre primero a sus niños. fácilmente llegarán a resentirse con ellos por el tremendo esfuerzo que les significan. Por su parte los - niños crecen sin aprender a respetar las necesidades de los otros. ypueden convertirse en personas exigentes y desconsideradas para con los demás. (D'AUGELLI; WEENER. 1977).

La expresión constructiva significa. asumir los propios sentimientosu opiniones y comunicarlos en forma honesta. clara y acorde con su in
tensidad. Esta forma de expresión se denomina "Mensajes-Yo". (GORDON1970). y se caracteriza por se expresada en primera persona :"Yo sien
to..."; "Yo pienso...". en vez de. "Tú me haces sentir..." o "Tú debe
rías pensar...". Se centra en comunicar sentimientos y puntos de vista del padre. generalmente en relación a algo que el niño está hacien
do y que le significan un agrado o bien un problema. Se hace necesario que el padre sea capaz de reconocer claramente sus sentimientos y
reconocer la relación que tienen con sus propias necesidades. en vezde culpar o responsabilizar al niño por la existencia de ellos :"Estas son mis ideas y mis sentimientos y surgen de mís necesidades".más
bien que. "Esto me hace sentir o pensar en relación a tus problemas o
a tus errores".

Los Mensajes-Yo permiten a los padres transmitir efectivamente sus $v_{\underline{a}}$ lores, necesidades e incluso sus sentimientos de molestia o desacuerdo frente a determinadas conductas de sus hijos, sin dejar de respetar su individualidad, ni caer en los tradicionales sermones, ordenes autoritarias o críticas acusatorias que hieren y desvalorizan al otro y van en detrimento de las relaciones.

Frente a conductas inadecuadas que afectan al ni \bar{n} o o a los demás, los Mensajes-Yo le proporcionan a éste la oportunidad de hacerse respons \underline{a} bles de suspropios comportamientos, ya que le ayudan a comprender co-

mo afectan a las necesidades de los demás y le brindan la oportunidad de tomar por sí mismo. la iniciativa de modificarlos.

Igualmente, tratándose de comportamientos deseados, los padres a través de Mensajes-Yo pueden expresar de manera más directa, personal y cálida sus sentimientos de orgullo satisfacción o alegría y ayudarlo-a entender la relación directa entre sus esfuerzos y el bienestar de los demás. Esto constituye un poderose estímulo para el desarrollo del niño y un efectivo refuerzo a su proceso de aprendizaje.

Cuando los padres son capaces de escuchar y responder empáticamentea sus hijos. y a su vez. saben expresarse honesta y positivamente.aúntratándose de sentimientos negativos; la comunicación familiar llegaa ser balanceada y efectiva. donde cada uno de los miembros tiene la
oportunidad de escuchar y ser escuchado con consideración y respeto.Ambos llegan a ser más sensibles a las necesidades del otro. así como
a conocerse mejor y estimarse de acuerdo a lo que realmente son.
Por último. el padre estará cumpliendo un importante papel de modelopara su hijo. a través de lo cual estará enseñando indirectamente a escuchar y comunicarse también en forma clara. y considerada. (D'AUGE
LLI y WEENER. 1977; GUERNEY. 1977; GORDON. 1970).

b) La Dirección Constructiva :

La dirección constructiva es el término utilizado para describir" elconjunto de conductas a través de las cuales los padres establecen yhacen cumplir reglas y límites al comportamiento de sus hijos". (MARTIN. 1975).

Los estudios efectuados en relación a los antecedentes de una visión

positiva de sí mismo indicaban consistentemente que los padres de los niños con más alta autoestima además de expresar su aceptación haciasus hijos. los orientaban activamente en su proceso de aprendizaje y formación, y tendían a ser más bien controladores que permisivos. Les proporcionaban aliento y apoyo consistente. utilizaban preferentemente la recompensa que el castigo como método para influir en sus con-ductas. y aunque solían proporcionarles normas y límites cuidadosamen te definidos a su conducta. al interior de estos límites su trato carecía de carácter coactivo. Consideraban los derechos y opiniones de los niños y a menudo les hacian concesiones si existían diferencias.-La libertad que existía dentro de estos amplios límites permitían niño participar verdaderamente en las discusiones e ir obteniendo con fianza gracias a la defensa de su propio punto de vista. Asímismo, les permitían explorar y experimentar conductas nuevas con la seguri dad de que se les daría tanta amplitud como para que no les tocara to mar decisiones para las cuales no estuviesen aún preparados. (COOPER-SMITH. 1968).

Coopersmith explicaba la relación entre esta modalidad de dirección y los niveles altos de autoestima en los niños planteando que al establecer y mantener reglas claramente definidas los padres en primer lugar. están proporcionando a sus hijos una línea directiva para la conducta apropiada. Al ser firmes y exigentes le permiten al niño saber que existen soluciones preferidas para los problemas a los cuales se ve enfrentado y que no es dejado solo en el proceso de búqueda desoluciones. Les permite aprender cuales son los comportamientos preferidos y cuales debe evitar, y así pueden maximizar y minimizar sus ridos y cuales debe evitar, y así pueden maximizar y minimizar sus

errores. Esto tiene el efecto de aliviar sus dudas y ansiedades.

En segundo lugar, una pauta clara de conducta enseña al niño que existen diferencias entre su propio mundo interno y el mundo externo de la realidad. La mejor definición de sí mismo es la que resulta de un control firme que permite al niño reconocer que los otros tienen necesida des. deseos y expectativas que existen independientemente de la propias Los niños que reconocen y respetan las necesidades de los otros tan bien como las propias y que se dan cuenta de que hay siempre reglas ynormas esperando tienen una probabilidad mayor de tener éxito.

En tercer lugar, el establecimiento de límites claros que se hacen cum plir consistentemente representan la atención de los padres. Esta atención, aún de naturaleza negativa es más estimulante que la falta de interés. Al establecer y hacer cumplir los límites los padres están demos trando a sus niños que se preocupan por ellos y que están dispuestos a dedicar el tiempo y el esfuerzo necesario para mantener un cierto nivel de conducta. (COOPERSMITH. 1968; cit. HATCH. 1977).

La enseñanza y disciplina de los hijos constituye comúnmente una de las fuentes principales de roces. conflictos y resentimientos entre padres e hijos y entre la pareja. La deficiente comprensión de su rol como - educadores de los conceptos de disciplina y educación. la falta de claridad con respecto a que enseñar y cómo hacerlo. los desacuerdos entre los mismos padres al respecto. son todos aspectos que están interfiriçan do en el desempeño afectivo por parte de los padres de su rol e impidiendoles el logro de los objetivos o expectativas que tenían para con sus hijos. La dirección constructiva es una modalidad de dirección que permite a los padres enseñar de manera activa a sus hijos a hacerse -

responsables de sus conductas. a enfrentar en forma abierta y positiva las situaciones problemáticas. a tomar decisiones autónomamente. con-tribuir a la formación y clarificación de sus valores, a la vez que a fortalecer su confianza en sí mismos y la adquisición de autoestimación Se desarrolla dentro de un contexto de aceptación respeto y consideración hacia el niño y sus sentimientos y requiere para ser efectiva deuna comunicación empática con el niño, en que tanto los padres como el hijo se unan en un mutuo intercambio de sus necesidades. intereses y expectativas con el fin de encontrar un justo equilibrio para ambos. Dirigir constructivamente al niño. significa proporcionarle pautas o lineas guías claras para su conducta. esto es describir en forma preci sa y positiva los comportamientos que se espera en el niño y en lo posible sugerir los medios a través de los cuales los puede lograr. Dado que la mayoría de los padres crecieron y fueron educados en un sistema educacional basado en el castigo, tienden con frecuencia a pensar quela única manera de enseñar realmente al niño a ser seguro. honesto. responsable, etc., es precisamente por medio del castigo. Suponen quees un método efectivo porque muestra al niño lo que es malo o indeseable. Sín embargo. el castigo es usualmente inefectivo porque se centra en lo que no debe hacerse y no enseña lo que es correcto, preferible o apropiado. La dirección constructiva implica la exploración a través de una comunicación empática de los sentimientos y necesidades del niño relacionados con dichos comportamientos y la expresión de acepta--ción. consideración y respeto genuido por ellos. Se exige al niño pero sólo en la medida que se esté seguro que ha comprendido lo que se lesestá solicitando. los motivos para ello, y de que esté realmente capacitado como para responder a la demanda.

En lugar de hacer uso de castigos, amenazas o sermones, le enseña y disciplina basándose en sus experiencias; el padre guía al niño a tomar desiciones constructivas acerca de como actuar mostrándole anticipadamente las consecuencias que tendrá su propia conducta. Para ello explora y discute con él los diferentes caminos a seguir, analizan conjuntamente las consecuencias ya sean positivas o negativas que seguirán a cada uno de ellos, y luego permite al niño escoger libremente el que mejor le parezca, dejándolo que experimente la consecuencia lógica de su desición. Por ejemplo, en lugar de llamarlo insistentemente para que se sirva su almuerzo caliente, permitirle que se lo sirva frío, pero anticipán dole al niño que su comida se enfriará si se retrasa y que por tanto ten drá que comerta así. Esto permitirá que el niño vaya aprendiendo en base a sus experiencias resultando de esta manera más significativo para électe aprendizaje que los usuales retos, amenazas y sermones, a la vez que le irá enseñando a hacerse responsable por sus decisiones.

Los conflictos o problemas que susciten en la relación con el niño son en frentados haciéndose un uso constructivo del poder. El padre no impone - su solución así como tampoco permite al niño imponer la suya. Los conflictos son resueltos de común acuerdo a través de un proceso en que tanto - el padre como el hijo y los restantes miembros de la familia involucrados conversan y dan a conocer de manera franca y abierta sus necesidades. Sentimientos y expectativas. y en que todos analizan la situación problema y participan activamente en la búsqueda de soluciones. Con ello no so lo se estará contribuyendo a la solución del problema en cuestión. sinoque se estará enseñando al niño a estar más comprometido con su familia-

y a enfrentar de manera constructiva los problemas.

El modelaje de comportamiento y actitudes es también parte de la dirección constructiva. Mucho de la enseñanza de valores y habilidades sociales, estilos de relación y hábitos de trabajo es indirecta. Los niños aprenden observando a sus padres en sus propios trabajos, en su relación con los demás en variados contextos. De este modo los padres modelos significativos para muchas conductas adquiridas y patrones actitudinales. (D'AUGELLI, WEENER, 1977). Por esta razón la dirección constructiva del niño implica que el padre esté consciente de su papel de modelo frente al niño, sepa la influencia que sus comportamientos tienen sobre él y que se esfuerce activamente porque sus comportamientos sean consistentes con los valores y las enseñanzas que inculca mediante la instrucción directa al niño.

El reconocimiento, apoyo y estímulo continuo al niño tanto por sus esfuerzos como por sus logros también forman parte de la dirección constructiva. La estimulación consiste en reforzar positivamente los comportamientos que se desea ver continuados en el niño. Le indica al niño lo que él está haciendo bien y le brinda el incentivo adicional para continuar haciéndolo, a la vez que le hace saber que su padre reconoce sus esfuerzos y que lo quiere y acepta independientemente de susfexitos o fracasos.

Vemos por tanto que para que las relaciones entre padres e hijos puedan efectivamente estar contribuyendo a que el niño se forme una imagen de sí mismo acorde a lo que realmente es, y pueda así progresar hacia una mayor madurez deberá cumplir con las dos condiciones recién expuestasesto es, comunicar al niño la aceptación de sus padres, así como proporcionarles una orientación firme y consistente a su comportamiento. Los

antecedentes expuestos nos permiten darnos cuenta de la profunda relevancia que posce para el niño la imagen que posea de sí mismo y por en de lo importante que resulta para su desarrollo psicológico el que sus padres puedan en su relación con ellos proporcionarles estas condiciones.

3. - ANTECEDENTES EN RELACION A LA EDUCACION DE PADRES :

La "Educación de padres" se define como una estrategía destinada a - enseñarles a resolver problemas presentes o a prevenir problemas conductuales futuros en sus hijos, proporcionandoles medios más efectivos para enfrentar la crianza y la dirección de los niños. (TAVORMINA 1974).

Si bien, dentro de esta estrategía existen diferentes procedimientosy enfoques teóricos, posee objetivos generales comunes que la caracte
rizan. "Estos son: (a)- Familiarizar a los padres con los conceptos
básicos relacionados con el crecimiento y desarrollo del niño; (b)-Ayu
darlos a clarificar su propio rol y el de sus hijos; y (c)- Aumentarsu comprensión con respecto a la complejidad de las situaciones familiares cotidianas y así ampliar sus capacidades para tomar mejores de
cisiones en relación a la dirección del niño". (AUERBACH. 1978; Cit.en TAVORMINA, 1974).

La Educación de Padres establece así un contraste innovador con las - aproximaciones terapéuticas tradicionales en psicología que tratan in dividualmente a los padres o a los hijos, con un enfoque "curativo" - frente a problemas ya declarados, y es parte de un amplio esfuerzo - por desarrollar medios más económicos y efectivos para resolver y prevenir los problemas de salud mental de la comunidad, en vista del corto alcance de la terapia individual. (GUERNEY, 1977; TAVORMINA, 1974). Dentro de este marco de referencia y de acuerdo a sus orientaciones - teóricas, los procedimientos de Educación de Padres se pueden clasificar en dos grandes grupos; Modelos de orientación Reflexiva, los cua

les se centran en los sentimientos y en el cambio actitudinal, y Modelos de orientación Conductual, que enfatizan los comportamientos co mo punto de partida y se preocupan de la modificación conductual. Historicamente, la estrategía de entrenar a los padres como agentesterapéuticos de sus propios hijos, surgió dentro del marco teórico conductual y se desprendió del planteamiento de la Teória del Apren dizaje según el cual. la emisión de estímulos del medio ambiente na tural y las consecuencias medioambientales del comportamiento, eranlas principales responsables del desarrollo y mantención de las co $\underline{\mathbf{n}}$ ductas desviadas involucradas. Se pensó pués, que siendo ampliamente aceptado que son los padres quienes ejercen la mayor influenciadentro de el medio natural del niño, el camino más lógico para in-tervenir en los problemas psicológicos de estos, era el modificar a quellas conductas de los padres que producian y mantenian las conductas desviadas de sus hijos. Se planteó también que estos cambios se lograrían enseñando a los padres a eliminar las contingencias que mantenian las conductas inadecuadas y proporcionandoles nuevasconductas para producir y mantener comportamientos más adaptativosen los hijos. (WAHLER, WINKEL, PETERSON, y MORRISON, 1965). De este modo, el entrenamiento de padres como agentes terapéuticoscomenzó con un carácter "curativo", donde se enseñaba en forma indi vidual. a resolver problemas conductuales específicos de los hijos. evolucionando posteriormente, hacia procedimientos grupales más abarcativos con el proposito de mejorar las relaciones familiares y de prevenir la emergencia de futuros problemas en la salud mental infantil.

Asímismo, se han ido desarrollando y perfeccionando los procedimientos de enseñanza, llegandose a establecer métodos más efectivos queaseguren un mayor éxito y alcance de dichos esfuerzos.

3.1) ORIENTACIONES TEORICAS EN LA EDUCACION DE PADRES :

Como ya se ha dicho anteriormente. los procedimientos de educación - de padres, de acuerdo a su orientación teórica, se pueden dividir en dos grandes grupos, los de orientación Reflexiva y los de orientación. Conductual.

Modelo Reflexivo. utiliza variables cognitivas como medio para modificar las relaciones padre-hijo y los comportamientos de ambos. - Aquí los esfuerzos están dirigidos a aumentar la conciencia de los - padres con respecto a su rol y al desarrollo del niño. además de incrementar la comprensión y aceptación hacia los sentimientos de los-hijos. Los métodos utilizados se basan fundamentalmente en la interacción grupal, donde se exponen temas de interés en relación con el desarrollo y crianza infantil y se estimula el intercambio de ideas; sentimientos y opiniones entre los participantes. De esta manera, se persigue un cambio en las actitudes y sentimientos de los padres y - un cambio subsecuente en los comportamientos de sus hijos. (AUERBACH 1968. cit. en TAVORMINA. 1974).

Las características generales del modelo reflexivo son "(a)- Inter-cambio de información entre los padres participantes; (b)- Desarro-llo de una tabla basada en los intereses y problemas específicos de los miembros del grupo; (c)- Estimulación de la expresión de senti-

mientos; y (d)- Creación de un clima de confianza y sinceridad en el cual todos puedan participar libre y honestamente". (TAVORMINA.1974). El Modelo Conductual, se ocupa más bien de modificar las conductas - concretas y observables y no trabaja con variables cognitivas. Dirige sus esfuerzos a enseñar a los padres a manipular sus respuestas hacia el niño, con el fín de modificar las conductas subsecuentes de este.- Se definen dos pasos cruciales en este proceso: (a) Entrenar a los - padres para observar y registrar cuidadosamente las conductas de sus hijos y (b) Entrenarlos para reforzar las conductas apropiadas. (PA--TTERSON, 1971).

Este Modelo se basa en los principios de la Teória del Aprendizaje Social y de la Teória del Refuerzo. enseñando a los padres los principios del condicionamiento operante y sus aplicaciones en circunstancias específicas. (TAVORMINA, 1974).

3.2) PROGRAMAS E INVESTIGACIONES: ANALISIS CRITICO:

Dentro de ambos modelos teóricos existe un número considerable de in vestigaciones que dan cuenta de los resultados, en su mayoría satis-factorios, que se han obtenido de la aplicación de ambas estrategías. Dado que el programa de entrenamiento evaluado en la presente investigación corresponde a las características generales de un modelo reflexivo. dedicaremos una mayor atención al análisis y evaluación de dichaaproximación.

a) Modelo Conductual de Educación de Padres:

Dentro de este contexto. es Williams (Wi. 1959), quien enseña por pri mera vez a los padres a utilizar los principios del condicionamiento operante para modificar las conductas desviadas de sus hijos. Númerosos estudios posteriores demostraron la eficacia del entrenamiento a través de la enseñanza del uso del refuerzo; (Por ejemplo: Wahler. Winkel. Peterson y Morrison; 1965). y la programación del medio ambien te social. (Patterson, Mc. Neal, Hawkins y Phels. 1967 entre otros) .-Todos estos trabajos se centraron en el entrenamiento de parejas o sujetos en forma individual. a través del modelo tríadico terapeuta padre-hijo. (D'APELO. LEE. PEREZ. 1977). Si bien arrojaron resultados favorables en cuanto a la modificación de las metas conductuales blan co, se plantearon dos críticas básicas a esta estrategia. Primero, que al estar diseñado para familias individuales, no se proporcionaba un modelo clínico realmente útil en terminos de costo y de horas profe-sionales. Y segundo, que no estaba demostrado experimentalmente que los principios conductuales enseñados se generalizaran dentro del repertorio conductual paterno. Por lo tanto, se podía concluir de estoque el modelo conductual limitaba su alcance y efectividad a enfren-tar blancos conductuales específicos en lugar de entregar herramien-tas reales de educación de padres. (TAVORMINA, 1974).

Considerando estas limitaciones, el modelo conductual fué evoluciona<u>n</u> do hacia un entrenamiento grupal en que se utilizó el proceso de grupo como recurso terapéutico útil. Esta tecnica entregaba al grupo, ma terial didáctico o textos de enseñanza programada con principios de la teoría del refuerzo y de dirección conductual del niño, enfatizan-

dose que la mera presentación didáctica de estos principios no podía cambiar por si sola las conductas. El trabajo fundamental del grupoera pues. la aplicación de los principios didácticos a las necesidades particulares de cada familia participante. (TAVORMINA. 1974).Los
ejemplos más relevantes de esta técnica los constituyen los textos programados de Patterson y Guillon. ("Living with children:New method
for parents and teachers". 1968) y Becker (Parents are teachers: a child management program. 1971). Las investigaciones realizadas (--HIRSCH y WALDERER. 1969; WALTER y GILMOR; 1973)"demostraron que lospadres entrenados obtienen un aumento significativo en su conocimien
to de los principios de la modificación conductual y una mayor discriminación en la percepción de conductas inapropiadas. Y que el proceso grupal era más flexible y consistente para ser aplicado en si-tuaciones variadas. que el procedimiento individual". (TAVORMINA, --

"Además, Walter y Gilmor (1973) concluyeron de su investigación quela aplicación sistematica y contingente de los principios conductuales era de mayor trascendencia para el logro exitoso del entrenamiento, que el mero contacto terapéutico o las expectativas de mejora--miento de los padres." (TAVORMINA, 1974).

En conclusión, el modelo conductual demostró, desde su marco de referencia, la efectividad potencial del entrenamiento grupal de padresen los principios de la modificación conductual, en relación a aumentar la capacidad paterna para manejar las conductas problema de sushijos.

Demostro también que el mero contacto terapéutico en el grupo, o las

expectativas de mejoramiento de los padres son menos determinantes para el cambio paterno, que la aplicación sistemática y contingente de los principios conductuales enseñados, a los problemas y necesidades de cada padre, dentro del trabajo grupal. Y aportó a la educación de padres, la utilización de elementos didácticos programados que apoyaran y estructuraran el aprendizaje de los principios conductuales por parte de los padres.

b) El Modelo Reflexivo :

Este modelo ha sido desarrollado principalmente por la Psicoterapia - Centrada en el Cliente y se apoya en los planteamientos teóricos de - dicha corriente terapéutica. para lograr un aumento en la comprensión de los padres hacia las necesidades del niño en los diferentes estadios de desarrollo; examinar que es lo que esperan los miembros del grupo de ellos mismo como padres; destacar la importancia de los sentimientos dentro de las relaciones padre-hijo y; lograr el reconocimiento de los niños como individuos que sienten y piensan. (TAVORMINA-1974).

Inicialmente. los métodos utilizados se basaban fundamentalmente en - los procesos de interacción grupal. Se ofrecian charlas y luego se - discutía temas relacionados con el desarrollo y crianza del niño y se estimulaba la expresión y aceptación de los sentimientos.

Las investigaciones demostraron que los grupos eran efectivos para - modificar las actitudes en relación a la crianza del niño y para aumentar la comprensión entre padres e hijos. También se logró demostrar - su efectividad para producir cambios en el comportamiento escolar de

niños cuyos padres habían participado en procesos grupales conducidos por lideres no directivos. (SHAPIRO. 1956; HEREFORD. 1963; DEE. 1970-MC. GOWAN. 1968).

La Psicoterapia Filial representa otro tipo de técnica reflexiva donde se trabaja conjuntamente con padres e hijos y se intenta basicamen te modificar las relaciones entre ellos. Con este fin se enseña a los padres a utilizar las condiciones terapéuticas básicas de la Psicoterapia centrada en el cliente y a aplicarlas en sesiones de terapia lú dica realizadas en el hogar con sus propios hijos. Stover y Guerney.-(1967). obtuvieron cambios favorables en las respuestas de interacción verbal de los padres y de los hijos, a través de este procedimiento.-Los trabajos citados representan una primera etapa dentro del desarro llo del Modelo Reflexivo, dirigida a padres de niños con problemas ya detectados y en su mayoría limitada a ampliar el conocimiento de losparticipantes y a aumentar su comprensión y aceptación de los senti-mientos y conductas del niño, utilizando como único procedimiento la exposición y discusión grupal. La psicoterapia filial constituye unaexcepción al enseñar técnicas terapéuticas específicas y su aplicación al contexto lúdico. Desgraciadamente se cuenta con pocas evaluaciones experimentales que permitan conclusiones más significativas. A estosprogramas se les ha criticado el ser demasiado amplios y vagos en sus planteamientos y deficientemente estructurados en su procedimientos .como para alcanzar una importancia práctica. Se planteó entonces que 'para lograr cambios en el desarrollo y en las conductas reales de los hijos era necesario entrenar a los padres en modalidades concretas de interacción y se debía trabajar en forma más específica hacia el lo--

gro de metas precisas". (CARKHUFF; BIERMAN. 1970).

En consideración a estas sugerencias. la estrategia reflexiva ha idoevolucionando hacia la superación de muchas de estas deficiencias. En la presente década se han desarrolllado programas de tipo educacional y preventivo dirigidos a todos los padres que deseen mejorar sus rela ciones con sus niños. Estos programas se caracterizan por ofrecer con tenidos más definidos y específicos en cuanto a modalidades de rela-ción interpersonal padre-hijo y por utilizar procedimientos de ense-nanza más sistemáticos. El ejemplo más conocido en nuestro medio es el Parent Effectiveness Training (P.E.T.) (GORDON, 1970), programa que enseña a los padres determinados métodos de interacción con los hijos y de resolución de conflictos familiares aplicables a todos los pro-blemas y edades de los niños, acordes con los principios teóricos de la Psicoterapia Centrada en el Cliente. El PET., intenta alcanzar sus objetivos tanto a través de la instrucción en clase, como de autoinstrucción en el hogar, con la ayuda de un libro de tareas que se le en trega a cada padre. Representa un avance relevante dentro de la aproxi mación reflexiva al emplear técnicas sistemáticas para lograr que los padres transfieran lo aprendido en un nivel cognitivo a comportamientos reales dentro del hogar. Hasta ahora se han entrenado a más de -10.000 padres de 125 comunidades diferentes del estado de Californiautilizando este programa con resultados positivos.

Existen otros programas de este tipo (DINKMEYER, 1976; HATCH y GUER--NEY. 1975; WEIGAND. 1971). pero ninguno de ellos alcanza la trascen--dencia del PET.. debido a que se limitan a la enseñanza solamente de-la aceptación de los sentimientos del niño y el respeto de su indivi-

dualidad sin proporcionar a los padres una guía sistemática para la -dirección constructiva del niño, ni de resolución de problemas. (HATCH 1977).

Inspirados en los trabajos de Gordon y considerando también los avances metodológicos en educación de padres desarrollados por los teóricos conductuales se han diseñado programas de entrenamiento altamente estructurados y que introducen un nuevo modelo de enseñanza en la educación de padres de orientación reflexiva: "El Entrenamiento en Habili dades". La diferencia fundamental de estos programas con todos los anteriores es que centran en la enseñanza de habilidades conductuales específicas a través de una práctica experiencial dirigida y estructurada durante las sesiones grupales de entrenamiento.

Estos programas son :"Sistematic Training in Effective Parenting"(DINK MEYER. y MC. KAY. 1976); el "Foster Parent Training Program"(GUERNEY-1975) y el "Communication and Parenting Skills Training" cuya adaptación será evaluada en la presente investigación.

3.3) MODELO DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES :

El Entrenamiento en Habilidades es una aproximación que se ha utiliza do en el entrenamiento de "profesionales de ayuda". donde ha demostra do ampliamente su efectividad. (CARKHUFF, 1965; 1970; HATCH. 1977). - En vista de sus logros positivos. "se ha extendido recientemente al entrenamiento de padres como agentes de salud mental de sus propios - hijos" (D'AUGELLI; WEENER, 1977).

El entrenamiento en habilidades dentro de la educación de padres, con

siste en la enseñanza de nuevas conductas específicas que se estimana través de las experiencias e investigaciones, como conductas facil<u>i</u> tadoras del desarrollo del niño y de relaciones padre-hijo más satisfactorias. (D'AUGELLI y WEENER, 1977).

Este modelo ha sido investigado en comparación a otras estrategias - que persiguen un cambio actitudinal. llegando a demostrarse que el - cambio de conductas a través del entrenamiento en habilidades. es más efectivo que los intentos de modificar las actitudes de los partici-pantes. (BADGER. 1971; PICKARTS. 1970; HATCH. 1977) Asímismo se comprobó que para el aprendizaje de nuevas formas de interacción verbal no eran suficientes las aproximaciones de discusión. sino que se haccia necesaria la práctica conductual de los conceptos. involucrada en el entrenamiento en habilidades. (D'AUGELLI; WEENER. 1977).

Estos programas que utilizan este modelo son de orientación fundamentalmente Rogeriana, y apuntan hacia el fomento de la aceptación delos sentimientos y de actitudes de consideración y respeto dentro delas relaciones familiares, pero la diferencia está dada en el procedimiento. El modelo de entrenamiento en habilidades plantea que "los cambios actitudinales ocurrirán simultaneamente o sucederán a los cambios conductuales y que, si bien es cierto que las actitudes son algunas veces modificadas a través de una discusión intensiva, el cambioconductual estimula y apoya el cambio actitudinal. (D'AUGELLI y WEE-NER, 1977).

Los métodos empleados para enseñar las habilidades a los participantes. descansan fundamentalmente en los principios del aprendizaje social. y en los principios de refuerzo desarrollados por Skinner. Sínembargo. es importante aclarar que la utilización de estas técnicas - dentro del proceso grupal. está supeditada a las actitudes básicas de aceptación y comprensión empática y se toman en cuenta en primer término los sentimientos del individuo. su forma de ver el mundo y sus - propias experiencias.

Como en la educación tradicional, se incluyen explicaciones y discusiones a nivel cognitivo de los conceptos e ideas, sín embargo, la expansión y cambio de ideas constituye un objetivo subyacente al objetivo principal del entrenamiento, que es la modificación de las conductas paternas. Por tanto, el énfasis está puesto en la práctica de las habilidades.

A través de este método. la educación de padres reflexiva ha llegadoa superar por una parte. la deficiente estructuración de los grupos de discusión. y por otra parte. logra entregar a los participantes conductas alternativas a aquellas menos facilitadoras.

Existen una serie de principios que apoyan el entrenamiento en habil<u>i</u> dades y son los que han guiado el desarrollo del programa CAPS. Estos principios dan a estos programas "su carácter altamente estructurado-hacen del entrenamiento un proceso detallado y sistemático y canalizan el flujo de emociones y de comunicación por caminos cuidadosamente definidos", que facilitan el aprendizaje de las nuevas opciones conductuales y sus actividades subyacentes (GUERNEY, 1977).

Dicha forma de trabajo apoya un cambio en la actitud de aceptación y de respeto hacia la persona del niño. hacia sus sentimientos y experiencias y proporciona a su vez conductas concretas de dirección constructiva, fomento de la autonomía y resolución de problemas.

Las investigaciones realizadas han arrojado cambios positivos signif \underline{i} cativos en los participantes y en la adaptación psicológica de sus - hijos, demostrando la efectividad de dichos programas de entrenamiento en habilidades específicas. (HATCH y HATCH, 1978; HATCH, 1977).

a) Principios para el Entrenamiento en Habilidades :

El principio fundamental que define el carácter de estos programas es aquel que plantea que para aprender nuevas habilidades conductuales - es necesario un aprendizaje experiencial. Esto significa que los conceptos que subyacen a las habilidades deben ser activamente ejercitados. "incluso. sólo cuando las conductas son practicadas los conceptos llegan a ser reales y significativos" (D'AUGELLI; WEENER. 1977). Este método de enseñanza se ha llamado "Didáctico-Experiencial". ya que combina ambos elementos. entregando explicaciones y definicionesde los conceptos e ideas que subyacen a las habilidades y guiando lapráctica y utilización de elementos experienciales.

El aprendizaje experiencial implica un compromiso de los padres comopersonas en un proceso de exploración de sentimientos e ideas en relación a las habilidades, así como de la práctica dirigida a metas y la evaluación de las respuestas conductuales. "Al experienciar las habilidades a través de la práctica no sólo se forman los hábitos verbales, deseables sino que también en cierta medida se compromete al individuo a usarlas públicamente. Es decir, que les prepara el camino para utilizarlas en la vida real" (D'AUGELLI; WEENER, 1977).

Otro aspecto crucial de la práctica experiencial dentro del grupo esque le permite al participante recibir un feed back inmediato en rela

ción a sus verbalizaciones, tono de voz. elección de palabras, etc. conforme ellas manifiesten las actitudes subyacentes. "El feedback del líder y de los otros padres. les informa respecto a sus progresos en el aprendizaje de las habilidades. De la misma forma, también proporciona el reforzamiento. una dimensión crucial para el aprendizajetanto de un adulto. como de un niño". (D'AUGELLI; WEENER. 1977). El segundo principio involucrado es que el rol del líder es el de guía y no el de un experto. Este principio define la función del lí-der como el de un facilitador de la exploración de problemas e intere ses de los participantes, y de guía de la práctica sistemática de las habilidades, no como una autoridad que proporcionará respuestas o con sejos a personas particulares. El líder debe proporcionar sugerencias respecto a la utilidad de las diferentes habilidades que permitan a los padres llegar por si mismos a un entendimiento personal de sus usos y ser capaces, a través del tiempo, de sugerir estrategias a los demás y así mismos.

El líder es responsable de establecer una base cognitiva proporcioname do las definiciones y el fundamento teórico para aprender cada habilidad particular y para el estructuración de situaciones prácticas. Como guía no obstante, debe estimular a los padres a pensar mediante sus propias ideas y sentimientos sobre los conceptos y debe proporcionar un feedback oportuno, estimulante y constructivo (D'AUGELLI; WEENER 1977).

Tercero. El <u>modelaje</u> efectuado por el líder constituye una guía ind<u>i</u> recta para los padres. A través del programa se realiza el modelaje - tanto estructurado, como inestructurado de las habilidades y actitudes

que se están enseñando. El modelaje estructurado se utiliza cuando se introduce una nueva habilidad y se demuestran las conductas verbales-a través del rol-playing. El modelaje esta presente también en forma-inestructurada a lo largo de todas las sesiones. a través de las conductas del líder. de su interacción con el grupo y con cada participante individualmente. De este modo los padres estarán aprendiendo autilizar las habilidades en forma apropiada, fluida y sobre todo genuina.

Cuarto principio: Contraste de las respuestas efectivas con respues-tas inefectivas. Esto se lleva a cabo, al presentar una nueva habilidad. modelando en forma estructurada, ambos tipos de respuestas. Seconsigue así que los padres noten el impacto, y los diferentes efec-tos que producen en sus sentimientos o en aquellos quienes escuchan.El quinto principio es que el mayor número de ejemplos posibles debesurgir de experiencias de la vida real, para demostrar una aplicabili
dad y relevancia significativa.

Sexto. Se debe estimular la generalización de las habilidades a situaciones de la vida real. La generalización a las situaciones familiares se promueve primeramente a través de las situaciones para la casa. donde se le pide a los padres aplicar en una o más situaciones dentro de su propia familia. Estas aplicaciones son discutidas y revisadas en clases. reforzándose los éxitos y trabajando las dificultades. Lageneralización también se promueve a través del uso de un "Niño Foco" y del establecimiento de objetivos.

El "Niño Foco" es elegido al comienzo del entrenamiento y corresponde al hijo con el cual el participante tiene menos problemas de relación

Centrados en él los padres definen metas conductuales específicas a 10 grar a través del programa, tanto en ellos mismos como en sus miños 60 co. Además le proporciona propósitos concretos que les ayudan a arraigar los conceptos en la realidad conductual.

Se elige al niño con menos problemas con el fín de facilitar la práctica y asegurar el esfuerzo y estímulo al aprendizaje paterno ya que esmás posible observar resultados contingentes y positivos con ese niñoque con aquellos con los cuales existen mayores dificultades.

Séptimo. La "experimentación" debe ir de lo relativamente simple a lo complejo. al igual que la presentación de las habilidades. Este principio es consistente con la "Aproximación de Construcción por Bloques".- en la cual el proceso de aprendizaje se va dando desde las habilidades más básicas hasta las más complejas y donde las primeras constituyen - el fundamento y hacen posibles a las habilidades siguientes. Así el - proceso de aprendizaje se manifiesta a través de las sesiones y en la progresión del programa mismo.

Finalmente, el octavo principio es que <u>los cambios actitudinales ocu--</u>
<u>rrirán simultaneamente o sucederán a los cambios conductuales</u>. De acuer
do a este principio, se debe mantener necesariamente una APROXIMACIONORIENTADA A TAREAS para conducir al grupo. La flexibilidad para respon
der a las necesidades e intereses del grupo es deseable y necesaria. pero el foco primario está en el aprendizaje y en la práctica de las habilidades.

4.- Experiencias Chilenas

Considerar la Educación de Padres, como una estrategia definida de intervención v mejoramiento de las relaciones padre-hijo constituve un enfoque bastante reciente en Chile. Se han editado aquí numerosos artículos con respecto a este t \underline{e} ma (Aron, Sarquis, "Psicología para Padres", artículos publicados por el periódico "La Tercera en combinación con Canal 7 (educadores) e hijos".; Educación Hov, 1977, Nº 37, 38) v semanalmente, se dedican espacios televisivos a charlas v exposición de la relación entre padres v niños v su influencia en el desarrollo infantil ("Psique", Canal 9, 1979; En Familia, Canal 7, a cargo del Instituto Carlos Casanueva), lo cual demuestra la gran inquietud existente en nuestro medio por llegar de algún modo a los padres e influir sobre ellos. Sin embargo, v a pesar de dicho interés, se encuentran pocos programas que posean estructura sistemática. A nuestro juicio. los esfuerzos más relevantes en este sentido los constituven las Escuelas para Padres, impulsadas por el Miniesterio de Edu cación; el "Provecto Padres e Hijos", desarrollado por un equi po multidisciplinario del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación 1977 y el"Programa de Estimulación Precoz", puesto en marcha por la sección Salud Mental del SNS. negro, 1977). En el año 1975, el Ministerio de Educación impulsó la creación

e implementación de las Escuelas para Padres, como un nuevo es-

fuerzo por contribuir de la mejor forma posible a la educación

v desarrollo de los niños en escuelas v liceos. "Sus objetivos que aún se mantienen inalterables fueron los de, orientar a los padres para que asumieran su rol, organizaran a la familia, buscaran una sana comunicación v proporcionaran las mejores condiciones para el desarrollo de los hijos." (Rev. Apuntes Nº8, aparecida en El Mercurio de Santiago, 1979). Poseen un método simple, basado en una reunión inagural a principios de año v luego sesiones de cada curso, coordinadas por el profesor jefe respectivo. A fín de año, el mismo curso evalua sus logros a través de una encuesta. Los conte nidos específicos varían de acuerdo a las necesidades v caracterís ticas del grupo de padres pero se centran generalmente en temario acerca de los estadios de desarrollo del niño, la importancia de los padres en su formación el problema de la Educación Sexual, etc., abordados a través de exposiciones teóricas v discusiones. Actual mente, la asistencia a dichos cursos es obligatoria para los apoderados y funcionan en todos los liceos de Santiago.

En el contexto de la Educación Particular, la Vicaría para la Educación del Arzobispado de Santiago, 1977, se ha preocupado de desa rrollar este mismo tipo de Escuelas para padres en colegios Particulares Católicos. Sus contenidos v metodología son muv similares, a los de las otras Escuelas para Padres pero abordados desde una perspectiva cristiana.

El departamento de Educación v Psicilogía de la Universidad del Norte. (Sede Arica) realizó durante el período 1977-1978, una interesante experiencia dirigida a la formación de animadores de escuelas para Padres v que surgió en respuesta a la necesidad de contar con personal capacitado para los efectos de dirigir estas reuniones.

Esta experiencia se orientó hacia la búsqueda de un modelo de trabajo para lo formación de estos coordinadores cuvo efecto multiplicador fuera significativo para el que hacer educativo de la región.

Con el objeto de hacer realidad el que la metodología a emplear serviría de modelo para el trabajo que estos profesores jefes realizarían posteriormente con apoderados se hizo a los participantes vivir la experiencia de una Escuela de Padres dentro de la cual a modo de taller experimental se formarían como animadores los resultados obtenidos luego de la evaluación de esa experiencia indicaron que fue positivo v que sería recomendable hacerlo extensivo a otros profesores jefes. (Cuadernos de Educación, Año X, N^2 82, 290 - 310).

Esta investigación constituve un paso importante dentro de las escuelas para padres, va que se encuentran escasas evaluaciones en relación a sus resultados v debido a que estos cursos son general mente dirigidos por profesores que no siempre han recibido un previo entrenamiento para desempeñar el rol de coordinadores de grupos.

El "Provecto Padres e Hijos; Educación Familiar para el niño preescolar" (PPH), es un ejemplo de una aproximación diferente a la
educación de Padres en Chile, sistematizada v focalizada hacia objetivos más claramente delimitados que abarcan contenidos v objetivos demasiado amplios, a través de métodos poco estructurados.
El PPH "contituve una iniciativa de trabajo educativo comunitario,
dirigida a los padres de niños pré-escolares de nivel socio-económico bajo. Sus objetivos últimos entan dirigidos a mejorar el ambiente afectivo v la comunicación verbal al interior de la familia, como un medio de acrecentar las espectativas de permanencia

v de éxito en la escuela una vez ingresado a ella v en general a lograr un desarrollo más completo de su personalidad. "(Cuadernos de Educación, N^2 67, 1977). Este programa se aplicado tanto en escuelas v comunidades rurales, como en poblaciones marginales de Santiago. El modelo de educación familiar desarrollado por este, ha demostrado ser adecuado para estimular la participación de las familias en dos comunidades rurales Chilenas. (J. Filp v otros, 1977)

El "Programa de Estimulación Precoz", (Montenegro, 1977), impulsado v evaluado por la Sección Salud Mental del SNS, es un programa dirigido a la prevención del retardo mental infantil que consiste en enseñar a las madres, especialmente de nivel socio-económico bajo, a estimular sensorialmente a sus hijos desde el momento mismo de nacer. La metodología utilizada consiste en la instrucción programada en forma de manuales, para cada mes de edad, complemen tada por visitas domiciliarias realizadas por auxiliares de enfer mería e instrucción directa a través del modelaje de las conductas estimuladoras. La investigación realizada demostró que los niños incorporados al programa presentaban un desarrollo psicomotor superior a otros niños que no habían participado de este. (Lira, 1977) Se puede apreciar a través de esta breve exposición que la educación de padres en Chile esta recién en una etapa inicial de desarro llo v se encuentran escasos programas e investigaciones que aporten información acerca de sus resultados. Así mismo se puede apreciar que las experiencias v programas surgen de diferentes enfoques v se dirigen hacia distintas áreas del desarrollo del niño, sin embargo todos ellos tienen en común el estar destinados a educar a los padres para prevenir futuros problemas en sus hijos.

5. - EL PROGRAMA CAPS (A) :

5.1) DEFINICION:

CAPS (A) es un programa educativo, orientado a la prevención de - desajustes emocionales infantiles que entrena a los padres en determinadas habilidades parentales y de comunicación. Corresponde a una-adaptación del "Communication and Parenting Skills Program", diseñado por D'Auguelli y Weener (1976). con el objeto de prevenir el abuso de drogas y alcohol.

5.2) ORIGEN:

El programa CAPS. original constituye una adaptación del "Foster Parent Training Program". programa diseñado por L. Guerney (1975). para entrenar padres adoptivos. D'Auguelli y J. Weener (1976). lo adaptaron para ser usado con padres naturales. en un programa de prevención primaria de drogadicción y alcoholismo. Los conceptos y metodologías de CAPS derivan también de los trabajos en parenting realizados por Gordon (1970) y Dreikurs (1970).

Los programas como el CAPS, el "Foster Parent Training Program" y otros similares, forman parte de un amplio esfuerzo del equipo formado por L. Guerney y colaboradores de la Universidad del Estado de Pensilvania (The Pennsylvania State University), encaminado a contribuir a la prevención primaria de los desajustes emocionales infantiles y al enriquecimiento de las relaciones interpersonales.

5.3) OBJETIVOS DE CAPS :

a) Generales:

- 1° Capacitar a los padres para que puedan. de manera efectiva. promover el desarrollo psicológico de sus hijos y prevenir enellos la ocurrencia de desajustes conductuales y/o emocionales.
- 2° Promover el desarrollo del concepto positivo de si mismo y dela autoestimación en los niños.
- 3° Mejorar la calidad de las relaciones familiares y aumentar la satisfacción de sus miembros.
- 4° Promover un cambio en las actitudes paternas de aceptación hacia el niño en la sensibilidad hacia sus sentimientos y hacia el logro de un manejo constructivo del poder.

b) Específicos:

- 1º Enseñar a los padres habilidades que los capaciten para comunicar. de manera efectiva. su aceptación hacia sus hijos y paradirigirlos constructivamente.
- 2º Lograr que los padres aprendan a enfrentar y resolver los problemas familiares haciendo uso de las habilidades enseñadas. -
- 3° Conseguir que los padres a través de la práctica experiencialaprendan e integren las nuevas opciones conductuales dentro de su repertorio y puedan así establecer cuando determinadas respuestas son más apropiadas que otras.
- 4° Ayudarlos a examinar sus relaciones con sus niños a través del intercambio grupal.

- 5° Ayudarlos a establecer objetivos, para el mejoramiento de suspropias conductas y las de sus hijos.
- 6° Estimular el establecimiento de objetivos periódicos y su evaluación, aún más allá del término del programa.

5.4) CONTENIDOS:

El programa CAPS. comprende la enseñanza de un conjunto de habilidades conductuales con sus conceptos y actitudes subyacentes, que -- apuntan hacia la comunicación de la aceptación parental y hacia la--adquisición de un manejo constructivo del poder. Estas habilidades-- son : el Escuchar Bien. la Respuesta Empática. Mensaje-Yo, Toma de-Decisión Anticipada. y Guía Positiva.

Este programa está dividido en cuatro unidades y el orden en el cual se presentan las habilidades ha sido cuidadosamente diseñado. Cada - habilidad se relaciona y se construye en base a la anterior. Así cada nuevo tópico incluye la habilidad precedente como parte de su fun damento. De acuerdo a este planteamiento de "Construcción por bloques (D'AUGUELLI y WEENER, 1976). los contenidos se han organizado de lasiguiente manera:

Unidad I

: Establecimiento de Objetivos

Sesión 1

Unidad II

: Comunicación en la Familia

- El Arte de Escuchar Bien y

de Responder en forma Empá

tica.

Sesiones 2 y 3

- Mensajes-Yo : Nuestros pro Sesión 4. pios sentimientos.

Unidad III

: Resolución de Problemas en la Familia

- Toma de Decisiones Anticip \underline{a}

da · Sesión 5.

- Guía Positiva Sesión 6.

Unidad IV

: Conclusión: Evaluación del a $\underline{1}$ cance de las metas.

- Integración de las Habilid<u>a</u>

- Ud.. está en su propio cami

no Sesión 8.

Sesión 7.

5.5) METODOLOGIA:

El Programa CAPS (A). utiliza una metodología de enseñanza didáctico-experiencial basada en los principios del "Entrenamiento en Habilidades". Utiliza las siguientes técnicas :

- lecturas para introducir y estimular el interés en los nuevos conceptos.
- discusión de los conceptos y experiencias relacionadas con estos.-
- práctica de las habilidades a través de la ilustración de estas por medio de ejemplos, ejercicios prácticos orales y escritos, jue gos de rol y discusiones generales.
- modelaje de respuestas efectivas durante la discusión.

- estrategias tales como reforzamiento. feedback. clasificación de las respuestas y confrontaciones facilitadoras que promuevan un aprendizaje más efectivo de las conductas deseables y la extinción de conductas deseables.
- atención a los efectos de la formación del grupo y del proceso deinteracción grupal en el aprendizaje.
- actividades para la casa encaminadas a promover y a estructurar el aprendizaje de las respuestas enseñadas. y su generalización en el contexto familiar.

5.6) PROCEDIMIENTO:

a) Aspectos Generales :

Dirigido a : Padres y/o madres.

Duración : 8 sesiones de dos horas cada una.

Distribución: 1 sesión semanal.

Cupo Máximo: 12 padres.

Inscripciones: En forma individual o en parejas.

b) Procedimiento de las sesiones :

Las sesiones se desarrollan de acuerdo al siguiente plan general:

- Revisión de las tareas para la casa y repaso de la habilidadpreviamente enseñada.
- 2.- Introducción de la nueva habilidad.
- 3.- Modelaje de la habilidad por el líder, incluyendo modelaje de respuestas inefectivas.

- 4.- Discusión de los ejemplos y de los efectos producidos por lasrespuestas contrastadas.
- 5.- Series de ejercicios prácticos verbales y escritos. usando situaciones de prácticas y experiencias personales de los padres.
- 6.- Feedback del líder y de los otros participantes.
- 7.- Juegos de rol de las habilidades por los participantes para que se familiaricen y practiquen su uso e interpretación apropiado.
- 8.- Feedback y discusión.
- 9.- Resumen de los aspectos más importantes de la sesión y breve anticipación de los contenidos de la sesión siguiente.
- 10.- Asignación de las tareas para la próxima sesión.

5.7) CONDUCCION :

El programa CAPS, debe ser dirigido por líderes debidamente familiarizados con el programa y que posean experiencia en dirección de grupos. La conducción con los líderes tiene la ventaja de facilitar la preparación de ejercicios de modelaje y juegos de rol a la vez que de permitir la posibilidad de distribuirse las tareas y deberes que exigela dirección del grupo. El coliderato ideal es el efectuado por unapareja pues favorece la identificación de los miembros del grupo con el líder de su mismo sexo. La dirección por un único líder tiene como ventaja que permite un mayor control sobre la estructura y proceso de grupo.

5.8) MATERIALES:

El programa CAPS, cuenta con dos manuales:

a) Manual del Lider :

Este manual comprende dos partes. La primera proporciona una descripción general del CAPS. sus objetivos, fundamentos teóricos, metodología utilizada, procedimiento y sugerencias con respecto a la corrección de tareas y entrega de feedback a los padres. En su segunda parte hace una revisión de cada sesión, especificando su fundamento teórico, sus conceptos claves, los principios a enfatizar y los propósitos que persigue cada sesión, precisando sus objetivos conductua les. Especifica también el plan general de la sesión y describe y su giere actividades adicionales y proporciona pautas para la preparación del líder. También indica recursos materiales y bibliográficosque pudieran ser de utilidad para la sesión;

b) Manual del Padre:

Este manual se entrega a los padres al inicio delcurso y contiene - una breve visión introductoria sobre el CAPS (A) y sus bases teóri-cas. Proporciona tanto el material de lecturas como las tareas y actividades que deberán realizar los padres, durante cada sesión.

5.9) ANTECEDENTES EXPERIMENTALES DEL PROGRAMA CAPS .:

En la bibliografía revisada no se encuentran datos sobre medicionescuantitativas en relación a la eficacia de CAPS. Sín embargo D'Augue 11i y Weener (1976), presentan evaluaciones cualitativas realizadaspor los padres. Aquellos que han participado en el entrenamiento CAPS, reportan cambios en su propios comportamientos, en el comporta miento de sus niños y en sus relaciones interpersonales. "Dicen es-tar mejor capacitados para comprender y comunicar empáticamente lospuntos de vista del niño; se sienten más sensibles a los sentimien-tos de sus hijos y poseen habilidades más desarrolladas para escuchar más atentamente sus sentimientos e ideas. También se ha observado una mayor sensibilidad a los problemas de los niños y a la individua lidad de éstos. Los padres también parecen extinguir repuestas des-tructivas tales como moralizar. exhortar. avergonzar y mandar arbi-trariamente. Por otra parte ocurren varias modificaciones especifi-cas en la relación con los niños. Generalmente reflejan menos conflic tos, menos conductas obstructivas y menos comportamientos molestos.por lo tanto. la reducción de relaciones insatisfactorias con los ni ños es un logro potencial del programa CAPS." (D'AUGELLI y WEENER, -1976).

El Foster Parent Training Program, programa del cual se deriva CAPS, ha sido investigado experimentalmente. Los resultados de un estudio-efectuado con un total de 460 padres indicaron cambios positivos. - consistentes y significativos en los participantes del taller. a diferencia de los padres que conformaban el grupo control en quienes -

no se apreció cambio significativo. Asímismo se observó un cambio po sitivo en la adaptación de los hijos adoptivos de los participantes-del programa. (HATCH y HATCH, 1978).

Un estudio exploratorio consistente en el entrenamiento en habilidades de comunicación y dirección a un grupo de 10 líderes de scout - con una adaptación del Foster Parent Training Program llevado a cabo por Hacth (1977) indicó que hubo un incremento significativo de la - actitud de aceptación y de las respuestas empáticas en el grupo de - participantes. No se apreciaron cambios significativos en las otrashabilidades enseñadas tales como Mensajes-Yo. establecimiento de límites. El análisis global de las respuestas a los padres señaló un - aumento de las respuestas deseables combinadas y una disminución del número de respuestas indeseables. (HATCH. 1977).

6.- FUNDAMENTOS PARA LA ELECCION DE CAPS.:

- A la luz de los antecedentes teóricos ya expuestos en relación a :
- 1.- La importancia de las relaciones familiares y las conductas pater nas en el desarrollo de sus hijos;
- 2.- El análisis de las diferentes aproximaciones y a la necesidad deimplementar programas preventivos de los desordenes psicológicosgenerados en las relaciones familiares deficientes, hemos elegido evaluar el programa CAPS en nuestro medio por las siguientes razo nes :
- a) CAPS, es un programa de prevención primaria y por tanto está dirigido y atrae a los padres antes de que hayan surgido problemas psicológicos serios al interior de las relaciones familiares. Suenfoque es educacional y no terapéutico.
- b) Considera en sus contenidos las dos condiciones emocionales parael desarrollo del niño; la aceptación del hijo como persona consentimientos, necesidades e ideas particulares y el manejo constructivo del poder a través de una dirección positiva.
- c) Utiliza un modelo de entrenamiento estructurado y sistemático; el entrenamiento en habilidades.
- d) Ya una metodología de enseñanza didáctico-experiencial.
- e) Es un programa práctico. de corta duración y factible de ser aplicado en nuestro medio chileno.
- f) Es suceptible de ser evaluado experimentalmente.
- g) Ausencia y necesidad de programas con estas características en el país.

B. DEFINICION DE VARIABLES

1.- DEFINICIONES CONCEPTUALES .

1.1.) VARIABLE INDEPENDIENTE

- PROGRAMA DE HABILIDADES PARENTALES Y DE COMUNICACION :

Es un programa de entrenamiento para padres, destinado a enseñar a través de un método didáctico-experiencial, un conjunto de habilida des de comunicación y de dirección constructiva de los niños. Consta de un total de 8 sesiones y se desarrolla en grupos pequeños bajo la dirección de uno o dos líderes entrenados, encargados de entregar los conceptos, facilitar las discuciones y guíar la práctica experiencial. Su objetivo fundamental es lograr un mejoramiento delas relaciones padre-hijo, con el fín de prevenir futuros desajustes emocionales.

1.2) VARIABLE DEPENDIENTE

- ACEPTACION PARENTAL :

Es una actitud de amor y respeto activo del padre hacia su hijo tal cual este es. Se caracteriza por la sensibilidad hacia los sentimientos del niño. la preocupación por fomentar su individualidad y autonomía, y por la expresión manifiesta de dicha actitud de aceptación.

- RESPUESTA EMPATICA:

Habilidad del padre para proporcionar respuestas verbales claras y precisas. que expresen su comprensión y aceptación de los sentimientos y mensajes subyacentes en la comunicación del niño. centrandose-en el marco de referencia de éste.

- MENSAJES - YO :

Habilidad del padre para expresar en forma honesta y específica sus sentimientos, necesidades u opiniones, en relación a las conductas - del niño. Se caracteriza por estar formulado en primera persona.

- TOMA DE DECISIONES ANTICIPADA :

Habilidad del padre para utilizar una estrategia de toma de decisiones frente a problemas actuales o potenciales, con el fín de anticipar a su ocurrencia, o de resolverlos con mayor æfectividad. Involucra un análisis exhaustivo del problema, la definición de objetivos-el examen de las diferentes alternativas existentes y una estructuración de la situación en base a la decisión tomada. Esta estrategia es dirigida por el padre, pero contempla idealmente h participación-de toda la familia.

- GUIA POSITIVA :

Habilidad parental destinada a disciplinar al niño enseñándole lo que es correcto, preferible, o apropiado, a través de manifestarle expectativas realistas y claras, guiarlo a tomar decisiones constructivas-y permitirle experimentar las consecuencias lógicas de aquellas decisiones.

- RESPUESTAS INDESEABLES :

Respuestas de padre que ignoran los sentimientos del niño y que :

- a) Exploran buscando información en un tono frío o neutral;
- b) Recurren al raciocinio del niño con el fín de lograr que se compor te o sienta de manera diferente, o para que entienda más chramente una situación dada;
- c) Ordenan autoritariamente a comportarse o sentir de una determinada manera, o a someterse a los deseos del padre;
- d) Trasmiten explícita o implícitamente críticas o juicios valorati-vos hacía el niño; y
- e) Sermonean, moralizan o amenazan a éste, trasmitiéndole rechazo y culpabilidad.

2.- DEFINICIONES OPERACIONALES .

2.1.) VARIABLE INDEPENDIENTE

- PROGRAMA DE HABILIDADES PARENTALES Y DE COMUNICACION :

Entrenamiento para padres que enseña en forma didáctica y experiencial las habilidades de Escuchar Bien. Responder Empáticamente. entregar Mensajes - Yo. Tomar Decisiones Anticipadas y guiar positivamente a sus hijos. Consta de ocho sesiones de dos horas de duración. Se realiza con un grupo de doce padres que se reúnen una vez por semana, bajo la conducción de dos líderes entrenados, quienes entregan los conceptos y dirigen la práctica experiencial de las habilidades. Los participantes realizan actividades de discusión, rol-playing, ejercicios escritos, tareas y lecturas para la casa.

2.2.) VARIABLES DEPENDIENTES

-ACTITUD DE ACEPTACION :

Puntajes obtenidos en la escala de Porter. EAPP.

- RESPUESTAS EMPATICAS :

Número de respuestas empáticas obtenidas a través de la escala STC .

- MENSAJES - YO :

Número de respuestas escritas que corresponden con los índices señal \underline{a} dos por la escala STC.

- TOMA DE DECISIONES ANTICIPADA : (TDA)

Número de respuestas de TDA obtenidas a través de la escala STC.

- GUIA POSITIVA:

Número de respuestas escritas que corresponden a los índices señalados por la escalas STC.

- RESPUESTAS INDESEABLES

Número de respuestas indeseables obtenidas a través de la escala STC.

3. VARIABLES INTERVINIENTES

- NIVEL SOCIO-CULTURAL DE LOS PADRES:

4º Año Medio cursado. o su equivalente y extracción de Clase Media.

- NIVEL DE NEUROTICISMO:

Puntajes obtenidos a través de la escala P.E.N. de Eysenck.

- HISTORIA:

Acontecimientos específicos producidos en el marco del tratamiento experimental entre las mediciones Antes-Después. (Controlado por el grupo control).

- SITUACION DE MEDICION :

Las mediciones serán efectuadas en condiciones análogas para ambos - grupos y por las mismas investigadoras en dos oportunidades.

- INFLUENCIA DE LAS MEDICIONES :

Cambio en las variables dependientes producidas por los test de medición. (Controlados por el grupo control).

C. HIPOTESIS

1.- HIPOTESIS GENERAL :

Si se somete a un grupo de padres al entrenamiento CAPS (A), se producirán cambios significativos, en un sentido positivo, en - la actitud de aceptación hacia sus hijos y, en sus habilidades-para responder empáticamente, entregar Mensajes-Yo, tomar decisiones anticipadas, y guiarlos positivamente.

2.- HIPOTESIS ESPECIFICAS :

- 2.1. El Grupo Experimental presentará cambios significativos, en un sentido positivo en la actitud de aceptación hacia los niños en la medición post-entrenamiento en relación con la medición pre-entrenamiento.
- 2.2. El Grupo Control no presentará cambios significativos y positivos en la actitud de aceptación hacia los niños, en la medición post-entrenamiento en relación con la medición pre-entrenamiento.
- 2.3. Se encontrarán diferencias significativas y positivas en la actitud de aceptación hacia los niños, entre los Grupos Experimental y de Control, al comparar la medición post-entrenamiento con la medición pre-entrenamiento.
- 2.4. El Grupo Experimental presentará un aumento significativo y positivo de respuestas empáticas en la medición post-entre-

- namiento en relación con la medición pre-entrenamiento.
- 2.5. El Grupo Control no presentará un aumento siginificativo de las respuestas empáticas entre la medición post-entrenamiento con respecto a la medición pre-entrenamiento.
- 2.6. Se encontrarán diferencias significativas y positivas en el número de respuestas empáticas, entre los Grupos Experimental y de Control, al comparar la medición post-entrenamiento con la medición pre-entrenamiento.
- 2.7. El Grupo Experimental presentará un aumento significativo de respuestas Mensajes-Yo, entre la medición post-entrena-miento con respecto a la medición pre-entrenamiento.
- 2.8. El Grupo Control no presentará cambios significativos, en un sentido positivo, en las respuestas Mensajes-Yo, al comparar la medición post-entrenamiento con respecto a la medición pre-entrenamiento.
- 2.9. Se encontrarán diferencias significativas y positivas en el número de respuestas Mensajes-Yo, entre los Grupos Experi-mental y de Control, al comparar la medición post-entrena-miento con la medición pre-entrenamiento.
- 2.10 El Grupo Experimental presentará un aumento significativo en sus respuestas de toma de decisiones anticipada. al comparar la medición post-entrenamiento con la medición pre-en trenamiento.
- 2.11 El Grupo Control no presentará cambios significativos y positivos, en las respuestas de toma de decisiones anticipada. en la medición post-entrenamiento, en relación a la medición

pre-entrenamiento.

- 2.12 Se encontrarán diferencias significativas y positivas conrespecto al número de respuestas de toma de decisiones anticipada, entre los Grupos Experimental y de Control al comparar la medición post-entrenamiento con la medición pre-entrenamiento.
- 2.13 El Grupo Experimental presentará un aumento siginificativoen sus respuestas de guía positiva, al comparar la medición post-entrenamiento con la medición pre-entrenamiento.
- 2.14 El Grupo Control no presentará cambios significativos. en un sentido positivo. en sus respuestas de guía positiva. en tre la medición post-entrenamiento. en relación a la medición pre-entrenamiento.
- 2.15 Se encontrarán diferencias significativas en un sentido positivo en relación con el número de respuestas de guía positiva, entre los Grupos Experimental y Control, al compararla medición post-entrenamiento con la medición pre-entrenamiento.
- 2.16 El Grupo Experimental presentará una disminución significativa de respuestas indeseables, en la medición post-entrenamiento con respecto a la medición pre-entrenamiento.
- 2.17 El Grupo Control, no presentará una disminución significativa de sus respuestas indeseables, en la medición post-entrenamiento.
- 2.18 El Grupo Experimental presentará una disminución significativa en el número de respuestas indeseables, en relación a-

su Grupo Control. al comparar las mediciones post-entrena--miento con las mediciones pre-entrenamiento.

III. - DISEÑO DE ASPECTOS METODOLOGICOS. -

A.- Diseño Metodológico.-

Se utilizó un diseño experimental ANTES-DESPUES, de cuatro celdas cuya nomenclatura es:

En donde:

- 0 = Mediciones efectuadas a través de los tests.
- X = Variable Independiente(Participación en el Programa CAPS).
- 1-2 = Grupo Experimental
- 1'-2' Grupo Control.

CUADRO RESUMEN

	ANTES	VARIABLE INDEPENDIENTE	DESPUES
GRUPO EXPERIMENTAL	- Escala de Acepta- ción Parental de Porter . - Escala de sensibi- lidad hacia los ni- ños de Stollack.	SI	- Escala de Acepta- ción Parental de Porter. - Escala de sensi- bilidad hacia los niños de StollackHoja de Evaluación del Programa.

	¥ 0		VARIABLE	 DESPUES
GRUPO CONTROL	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	Escala de Aceptación Parental de Porter. Escala de Sensibilidad hacia los niños de Stollack.	NO	- Escala de Aceptación Parental de Porter. - Escala de Sensibilidad hacia los niños de Stollack.
				~

Se ha escogido este tipo de diseño dado que nuestra finalidad principal es detectar los efectos que un determinado tipo de entrenamiento experimental provoca en los comportamientos de los padres en relación a sus hijos. Por esta razón, la Variable Independiente y la Experimental constan de dos valores: Entrenamiento y no Entrenamiento que es precisamente lo que se compara. Por otra parte, las variables dependientes apuntan justamente a las dimensiones o aspectos conductuales cuyo cambio se puede observar. Las mediciones Antes - Después contribuyen a proporcionar el contraste para realizar la comparación de los efectos de la Variable Experimental. El Grupo Control por su parte contribuye a aislar los efectos del estímulo experimental objetivo que se logra al realizar la comparación de las diferencias inter-grupo.

B.-Universo y Muestra.-

El universo teórico de nuestra investigación lo constituyeron los padres chilenos de nivel socio cultural medio, de la ciudad de Santiago. Nuestro universo de trabajo estuvo constituído por los padres de los niños miembros de la Asociación Cristiana de Jóvenes a los cuales se consideró representativos de los padres que conformaron nuestro universo teórico.

Este universo de trabajo fue escogido en forma intencionada. Dadas las facilidades de contacto con la A.C.J. y el interés de dicha Institución por realizar y evaluar programas de este tipo entre sus socios. Se trabajó con una muestra extraída de los padres de niños participantes de la División de Menores de dicha Asociación.

C. Instrumentos a Utilizar. -

Escala de Aceptación Parental de Porter (PPAS).

Esta prueba fue diseñada por Porter en 1954 con el objeto de evaluar el grado de aceptación de los padres hacia sus hijos.

El PPAS tiene 40 items, punteados con una escala Likert de 5 puntos. El instrumento que se contó para esta investigación consiste en una adaptación del PPAS original destinada a ser empleada con líderes de Scouts, para cuyo efecto se le redujeron sus items al número 20 y se le adecuaron a situaciones de relación entre líder y Scout. Para los efectos de esta investigación fue necesario readaptar este instrumento a situaciones padre-hijo.

La evaluación de su confiabilidad a través del método de bipartición dió un coeficiente de 0.87 con 1a fórmula de Spearman Brown, un intento de evaluar su validéz con criterio externo por medio de cinco jueces indicó que no hubo desacuerdos entre más de tres jueces y que dichos desacuerdos sólo se presentaron frente un 18,67% de las respuestas. (Porter, 1954; Cit. de Hatch 1977). La escala de Porter adaptada aparece en el Anexo N° 3.-

Escala de sensibilidad hacia los niños (STC).-

El STC fue creado por Stollack para determinar como los adultos responden realmente a los niños. Este instrumento fue diseñado para medir cambios en las respuestas de los adultos después de un entrenamiento. Estudios efectuados por Stollack(1968); Guerney (1975) y D'A y W (1975) han demostrado que el instrumento es sensible a tales cambios.

Consiste en una serie de situaciones escritas que involucran a un padre y a un hijo. Se solicita a los padres que respondan en forma escrita relatando exactamente lo que dirían y harían en cada una de las situaciones (20 en total).

El instrumento con que se contó para esta investigación, es una adaptación del STC original efectuada para ser utilizada con líderes de scouts, la versión que se empleará en esta investigación constituye una readaptación en que se han adecuado nuevamente las situaciones a la relación padre-hijo. Las respuestas serán evaluadas de acuerdo al procedimiento original ideado por Stollack consistente en la

clasificación de las respuestas en deseables, neutras o indeseables en base a un guía de puntuación diseñada igualmente por este motiva dor para este efecto. El porcentaje de concordancia mínimo encontra do entre correctores entrenados frente a la evaluación de cada una de las respuestas a esta escala fue de 80%. (Hatch, 77). La escala de sensibilidad adaptada hacia los niños adaptada para esta investigación se incluve en el Anexo Nº 6 junto a su manual de corrección.

Hoja de Evaluación del Programa

La Hoja de Evaluación del Programa fue diseñada por C. Hatch (1977) con el objeto de obtener una evaluación de los participantes con respecto a la efectividad del programa.

La Hoja de Evaluación del Programa utilizada en esta investigación, corresponde a una adaptación del original.y se incluve en el Anexo N° 8.

D.- Procedimiento.-

La implementación de la presente investigación incluyó las siguientes etapas:

Etapa I.- Adaptación del Programa CAPS

1.-Traducción y adecuación del lenguaje.-

Esta fase contempló en primer lugar el estudio del Programa "Communication and Parenting Skills Program " de J. D' Auguelli y J. Weener, y de sus correspondientes manuales, Manual del Padre y Manual del Líder. A continuación se realizó una primera traducción de dichos manuales, procurando conservar lo más fielmente posible los contenidos del programa original. Luego se procedió a revisar y corregir el Manual del Padre con el objeto de adecuar aquellos ejemplos o ejercicios prácticos que reflejasen situaciones de vida y costumbres que no correspondiesen a las del medio socio-cultural al cual se pretendió adaptar el programa. Se puso especial cuidado en que las modificaciones que se efectuasen fuesen lo más equivalentes posibles a las originales y concordantes con el nivel socio-cultural medio.

2.-Adaptación del Programa.-

Como se explicó en el punto 5 de la Conceptualización

Teórica, el "Communication and Parenting Skills Program "fue dise
ñado con el objeto de prevenir la drogadicción y el alcoholismo,

a través del entrenamiento de los padres en habilidades parentales y

de comunicación. Por su orientación teórica, contenidos y metodología

de enseñanza utilizada nos pareció de interés evaluarlo en nuestro medio. Pero en consideración a los siguientes aspectos:

- La ausencia de programas de este tipo en nuestro país.
- Que si bien la adicción a drogas es un problema en nuestro medio, constituye solo una de las muchas manifestaciones de desajuste emocionales.
- Que dicho problema no corresponde a las necesidades e inquietudes principales presentadas en la actualidad por los padres del nivel socio-cultural medio, quienes solicitan más bien orientación en relación a cómo educar a sus hijos, y resolver sus problemas familiares, se decidió adaptarlo a nuestro medio haciéndolo extensivo a la prevención de cualquier desajuste psicológico susceptible de generarse en el contexto de las relaciones padre-hijo, lo que permitirá hacer de CAPS un programa de más amplia utilidad en Chile. Con este objeto se le efectuaron las siguientes modificaciones:
 - a) Reemplazo del enfoque dirigido exclusivamente a la prevención del abuso de drogas por un enfoque más amplio orientado a la prevención de los desajustes emocionales y conductuales infantiles.
 - b) Eliminación de las sesiones 7 y 8 destinadas específicamente a la educación y prevención del abuso de drogas

c) Los conceptos de moldaje paterno y de momentos propicios para la enseñanza son incluídos a lo largo de todas las sesiones en lugar de estar concentrados exclusivamente en dos sesiones.

A parte de las modificaciones recién mencionadas, la adaptación efectuada de CAPS conservó estrictamente la orientación teórica y la metodología del programa original.

3.-Aplicación piloto CAPS (A)

Una vez efectuada la adaptación del programa CAPS y la adaptación correspondiente del Manual del Padre, se procedió a aplicar en forma piloto dicho programa a un grupo de padres. Esta actividad estuvo destinada principalmente a dos objetivos:

- a) Probar la adecuación de la traducción y adaptación del Manual del Padre ya efectuada, la comprensión de las lecturas, de los ejercicios prácticos, de las tareas, etc.
- b) Entrenar a los líderes(investigadoras) en la conducción de un grupo CAPS.

En concordancia con estos objetivos, se decidió formar un grupo piloto. Este quedó conformado por seis padres, en su mayoría estudiantes de Psicología, a quienes se les solicitó su colaboración voluntaria en esta experiencia. El grupo piloto constó de ocho sesiones. En cada sesión se solicitó a los padres que hcieran sus observaciones críticas con respecto al programa, a la conducción y al Manual del Padre.

El grupo de padres con los que se efectuó la aplicación piloto del CAPS (A) no presentó especialmente dificultades en la comprensión de las lecturas o tareas asignadas para la casa. Efectuaron algunas observaciones y sugerencias con respecto a la traducción y adecuación del lenguaje.

4.-Elaboración final del Manual del Padre.-

En base a las opiniones y sugerencias propuestas por el Grupo Piloto, se procedió a corregir el Manual del Padre y a elaborar la versión de este manual utilizado en la presente investigación.

Etapa II. - Adaptación de los Instrumentos. -

1.-Escala de aceptación parental de Porter (A).-

Este instrumento debió ser traducido y readaptado a situaciones de interacción padre-hijo para los efectos de esta investigación(jf.III.C. Descripción de los intrumentos). El EEAP original es punteado con un escala Likert. Dado que no fue posible obtener la puntuación original, esta escala fue sometida al criterio de tres jueces La labor de éstos consistió en asignar puntajes del 1 al 5 a las diferentes alternativas de cada uno de los 20 ítems contemplados de acuerdo a una definición de aceptación parental que se les proporcionó con anterioridad de acuerdo con la cual, el puntaje uno equivale a nada aceptadora y el puntaje cinco muy aceptadora. A cada juez se le proporcionó una escala de aceptación parental, un folleto con la descripción de la escala y la definición conceptual de esta actitud con sus correspondientes indicadores conductuales, y una hoja de instrucciones. Ver Anexo

El análisis interjueces de cada ítem nos condujo a descartar los ítems 3 y 15 de la escala por no cumplir con el criterio pre-establecido para el análisis (r mayor o igual 0.85). Las correlaciones interjueces totales fueron de r= 0.85; r= 0.96 y r= 0.85.

2.-Escala de sensibilidad hacia los niños de Stollack.-

Este instrumento fue traducido y adaptado de la escala utilizada por Hatch, (1977). La adaptación efectuada para los efectos de esta investigación, consistió en la adecuación de las situaciones presentadas por el test referidas a interacciones líder-scout a situaciones de interacción padre-hijo. Al efectuar la adaptación de este instrumento se puso especial cuidado en conservar lo más fielmente posible las situaciones estímulos presentadas. Con el objeto de contribuir a la objetividad de la corrección, se elaboró un manual de corrección de esta escala (Ver Anexo Nº 6 º Nº 7) en el cual se incluyen las instrucciones para corregirlos y una definición conceptual y operacional de cada tipo de respuesta susceptible de ser proporcionada por el padre frente a esta escala. El porcentaje de acuerdo entre los correctores fue de 83% frente a cada tipo de respuesta.

Etapa III. - Selección de la muestra y asignación de los sujetos a los grupos experimental y control. -

1.-Selección de la muestra.-

Las variables de selección de muestra fueron las siguientes:

Requisitos: Ser madre o padre

Nacionalidad Chilena

Nivel socio-cultural medio definido con una escolaridad mínima de 4° E.M., o su equivalente.

Nivel de neuroticismo medio o bajo definido como el puntaje obtenido en la escla PEN de Eysenck.

Con el fin de seleccionar los padres que cumplieran con estos criterios de muestreo se realizaron las siguientes acciones:

- a) Envío de cartas dirigidas a los padres de los menores inscritos en la División de Menores de la ACJ, con el fin de dar a conocer el trabajo a realizar y citar a una reunión para entregar mayores antecedentes a los interesados. (Ver Anexo N° 1).
- b) Realización de una reunión con los padres interesados destinados a proporcionarles información adicional con respecto al programa, darle a conocer las exigencias que involucraba la participación en esta investigación, inscribir a aquellos padres que desearan partipar. Estos debieron completar una ficha con datos personales diseñada especialmente para el efecto. (Ver Anexo N° 2).
- c) Eliminación de aquellos padres inscritos que no cumplieran los requisitos de muestreo.
- d) Al grupo de padres restantes se les aplicó la escala de Aceptación parental de Porter y la escala de Sensibilidad hacia los niños

de Stollack, seleccionándose 24 de entre los que presentaron los puntajes más bajos en las variables dependientes.

2.-Asignación de los sujetos a los Grupos Experimental y de Control.

Con este fin se efectuaron las siguientes acciones:

- a) Se distribuyó a los padres en tres categorías:
 - Categoría 1.- Compuesta por los padres que asisten al programa junto a su pareja (madre o padre del niño).
 - Categoría 2.- Compuesta por los padres casados que asisten sólos al programa.
 - Categoría 3.- Compuesta por los padres solteros, viudos o separados.

Esta categorización de los padres previa a la asignación en los grupos experimental y de control se llevó a cabo con el objeto de controlar la influencia de las variables estado civil y asistencia solo o con pareja al programa, sobre las variables dependientes.

b) Una vez ubicado los 24 padres en estas tres categorías se les distribuyó al azar en los grupos experimental y de control, de manera que cada uno de éstos, quede conformado por una proporción equivalente de padres procedentes de cada categoría.

Se obtuvo de esta manera:

- Un grupo experimental conformado por 9 padres que fue expuesto a la variable independiente (entrenamiento CAPS)
- Un grupo control conformado por 10 padres que no fue expuesto a la variable independiente v que tuvo por objeto controlar la influencia de las variables historia e influencia de las mediciones. Este grupo participó únicamente de las mediciones antes γ después al programa; no se efectuó ninguna otra actividad con ellos durante este tiempo.

Categoría	Grupo Experimental	Grupo Control
Casados Asisten en parejas	4 (2 parejas)	4 (2 parejas)
Casados Asisten solos	4	5
Separados, soltero	1	1

n = 9

n = 10

Distribución por categoría de estado civil de los padres en ambos grupos.

ETAPA IV. - Medición pre-entrenamiento.

Se obtendrá una medida inicial de las variables dependientes a través de la aplicación de:

- Escala de Aceptación Parental de Porter (Porter, 1954)

Esta escala será utilizada con el fin de obtener un puntaje que indique el nivel de aceptación de los padres hacia sus hijos.

- Escala de Sensibilidad hacia los niños (Stollack- 1968)

Esta escala será utilizada con el fin de obtener una evaluación de la modalidad de las respuestas proporcionadas por los padres a sus hijos frente a determinadas situaciones diarias.

Estas escalas serán aplicadas a ambos grupos Experimental y de Control por las dos investigadoras. Las evaluaciones serán efectuadas en una sola sesión, en la sede de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

ETAPA V. Aplicación del Programa

El Programa CAPS fue Aplicado de Acuerdo a la Siguiente Descripción.

UNIDAD I: Introducción: <u>Establecimiento de Objetivos</u>

Sesión Uno : La importancia de la calidad de las Relaciones Familiares.

I METAS.

- A.- Desarrollar un sentido de identidad de grupo v una cohesión grupal inicial.
- B.- Avudar a los padres a que comprendan como el curso puede en riquecer a la familia, tanto a los padres como a los hijos.
- C.- Avudar a los padres a identificar v definir sus propios objetivos de cambio en sus familias.

II OBJETIVOS CONDUCTUALES.

- A.- Los participantes discutirán acerca de como el curso puede avudarlos como padres.
- B.- Los padres compartirán sus experiencias citando ejemplos de problemas o preocupación que tienen en la relación con sus niños.

C.- Los padres identificarán conductas que les gustaría cambiar o mejorar en sus relaciones con sus hijos en especial, con el "niño-foco".

III PROCEDIMIENTO DE LA SESION.

A.- Presentaciones

- 1.- Se recibió a los participantes v se les entregó una ficha de identificación, donde se pedía escribir su nombre, el nombre v la edad de cada uno de los hijos v dos o tres líneas en relación a los motivos v expectativas de su participación en CAPS (A). Se entregó a cada uno su manual de trabajo.
- 2.- Juego de los nombres: Una vez que estuvo réunido el grupo completo, se procedió a realizar dicho juego, con el propósito de facilitar el aprendizaje de todos los nombres v de romper la tensión inicial.
- 3.- <u>Intercambio de información</u>: Cada padre menciónó el nombre v las edades de sus hijos v contó brevemente al grupo los motivos que lo llevaron a participar en CAPS (A) v lo que esperaba obtener de él.

B.- Visión General de los Fundamentos Teóricos de CAPS (A)

1.- Orientación sobre el Programa: Se entregó una visión general v una breve descripción de cada una de las habilida des que serían enseñadas en sesiones posteriores.

- 2.- Exigencias del Curso: Se planteó la importancia de la Asistencia Fiel a las sesiones para el beneficio propio v del grupo.

 Luego se explicó la función de las Tareas para la Casa como un medio de estimular la práctica adicional de las nuevas habilidades v de asegurar la práctica de las habilidades va señaladas. Posteriormente se destacó la importancia de la Práctica en el Hogar, para poder llegar a integrar las habilidades repertorio conductual v lograr reales cambios en las relaciones con sus hijos. Por último, se enfatizó la necesidades de conservar toda la información v los sentimientos revelvados en clase, en la más absoluta reserva.
- 3.- CAPS (A) v la Prevención de los Desajuestes Emocionales: Los líderes entregaron una breve exposición de los conceptos v métodos de la prevención primaria v la forma en que estos se relacionan con la calidad de las relaciones familiares. Se tomaron ideas v experiencias de los padres para reforzar los planteamientos teóricos. Se enfatizó la relevancia de las habilidades para el desarrollo del niño, la satisfacción familiar v la prevención de los desajustes emocionales.

C.- Presentación de las Pautas de Clase

Se comunicó a los padres las líneas directívas que otorgan el tono al trabajo grupal. Se puso especial cuidado en presentarlas,
como una expresión de los propios sentimientos del líder acerca
de como le gustaría que anduviera el grupo v no como una recitación didáctica de los reglamentos.

Las líneas Directivas son que El líder no Posee Todas las Respuestas; Nadie es Experto en Todo; No hav Respuestas o Comentarios Buenos o Malos; Todos los Sentimientos son Aceptables v que
se trata de un programa de Educación, no de Terápia.

D.- La Relación Padre - Hijo

Se discutió acerca de lo que los padres del grupo esperaban de sus relaciones familiares, sus inquietudes v sus dificultades para ser padres efectivos.

Se incluveron los siguientes puntos:

- La vida con los niños posee muchas frustraciones.
- Los conflictos v diferencias son inevitables va que todos los miembros de una familia son individuos únicos v diferentes.
- Las diferencias son normales v deben ser respetadas, lo importante es la forma de enfrentarlas.
- Nadie es perfecto v tanto padres como hjos cometen errores.
- Ser padres es una tarea difícil v una de las metas de este programa, es aumentar las recompensas v reducir las frustraciones a través de un manejo hábil de los conflictos.
- Se introdujo el concepto de'Niño-Foco" v se pidió a cada padre, que decidiera concentrarse en cambiar v acrecentar la relación entre él v el'Niño-Foco" elegido.

Se pidió a los padres que completaran en forma escrita la hoja de trabajo "Mi relación con mis hijos", aparecida en el Manual del Padre, enfatizándose la importancia de ser específicos v de referirse a comportamientos concretos.

Luego se solicitó a los padres que compartieran sus respuestas reforzándose la identificación de conductas específicas. Cuando fue necesario, se avudó a los padres a ser más específicos. Se comentaron luego las similitudes v deferencias entre lo señalado por los padres, a partir de lo cual se destacó la importancia, de las habilidades parentales v de la aceptación genuina de los sentimientos v opiniones dentro de este contexto.

Se discutieron los objetivos definidos por los padres, señalánd \underline{o} se que todos los cambios requieren de tiempo.

Se realizó un breve resumen de los puntos principales de la sesión $\mathbf v$ se asignó la tarea para la casa $\mathbf v$ la lectura correspondiente.

UNIDAD II: Comunicación en la Familia

Sesión Dos: El Escuchar Bien

I METAS.

- A.- Sensibilizar a los padres al concepto de que la comunicación es tanto escuchar así como hablar.
- B.- Educar a los padres a escuchar, tanto los sentimientos significados personales, como las ideas.

C.- Enseñar a los padres a denominar con exactitud los sentimientos en la relación padre-niño.

II OBJETIVOS CONDUCTUALES

- A.- Que los padres discutan los conceptos de empatía v de escuchar bien.
- B.- Que los padres identifiquen palabras de sentimientos.
- C.- Que los padres identifiquen sentimientos en las situaciones padre-niño.
- D.- Que los padres usen respuestas de sentimiento cortas en situaciones padre-niño.

III PROCEDIMIENTO DE LA SESION.

- A.- Revisión de la tarea para la casa № 1
 - Se pidió a los padres que compartieran algunos de los problemas con sus niños que señalaron en la tarea.
 - 2. Se revisarán los comportamientos que les gustaría cambiar en relación a sus propias conductas, haciendose notar como dichas conductas fueron aprendidas de sus propios padres.
 - 3. Los líderes mantuvieron una actitud de aceptación empática hacia los problemas v frustraciones expresadas v se

- preocuparon de reforzar sus deseos de encontrar conductas alternativas más positivas.
- 4. Se avudó a los padres a que pudieran llegar a establecer estas alternativas, como metas.

B.- Introducción al Escuchar Bien.

- Se entregó el fundamento teórico v los principios del Escuchar Bien, ilustrados con ejemplos personales.
- 2. Se relacionó en una discusión esta habilidad con la prevención de los desajustes emocionales infantiles, señalándose la importancia de saber comprender las verdaderas necesidades del niño para lograr una educación efectiva.
- 3. Se discutieron v exploraron los conceptos importantes v la asociación entre el Escuchar Bien, el desarrollo de relaciones saludables v de un concepto de sí mismo positivo.
 - a) Se otorgó especial atención a las preocupaciones de los padres con respecto a la posibilidad de perder el respeto de los hijos al escuchar bien.
 - No poder expresar sus pensamientos v opiniones.
 - Aceptar sentimientos cuando se está en desacuerdo con ellos.
 - b) Se avudó a todos los miembros a interactuar durante la discusión, proporcionando refuerzo v apovo a sus esfuerzos v modelando en forma indirecta la habilidad de escuchar bien.

C.- Práctica de la Habilidad

1. Los líderes realizaron un modelaje estructurado del uso de Es-

cuchar Biem a través de un Rol-plaving. A continuación, se contrató con un Modelaje de escuchar deficiente.

- Se pidió a los padres que comentaran sus observaciones en relación a las interacciones, avudándoseles a reconocer los principios del Escuchar Bien.
- Se les avudó a reconocer los principios del escuchar deficiente.
- Se discutió el contraste entre ambos Rol-plaving.
- 2. Actividad de las palabras de Sentimiento.

Los padres sugirierón palabras adicionales o sinónimos: Feliz, Triste, Enojado v Alterado. Esta actividad tiene como objetivo, el ampliar el vocabulario de sentimientos v facilitar así su posterior identificación en los mensajes del niño.

- 3. Identificación de Sentimientos (Escrito)
 - El líder levó cuatro situaciones de practica consistentes en comunicaciones infantiles v los padres escribieron frente a cada una de ellas, una respuesta corta de sentimiento.
 - Se comentaron los sentimientos identificados por los padres, entregándose feeback a sus respuestas y logros.
- 4. Identificación de Sentimientos (Verbal)
 Cada padre describió brevemente una interacción con uno de sus hijos v luego, identificó los sentimientos del niño en una o dos palabras.
- 5. Identificación verbal de sentimientos en Rol-plaving
 - a) Dos participantes voluntarios representaron una situación padre-hijo, experimentada en la vida real de uno de ellos.

El "padre" identificó los sentimientos del "niño" a través de re \underline{s} puestas cortas de sentimiento.

- b) Se dividió al grupo en díadas v efectuaron Rol-plaving similares, utilizando ejemplos personales.
- D.- Resumen v Actividades para la Casa.

Se resumieron los puntos principales de la sesión v se anticipó brevemente una visión de la actividad siguiente:

Fue asignada la tarea para la casa Nº 2 v se recogió el trabajo Nº 1 para ser revisado

Se le pidió a los padres repasar la lectura correspondiente a la unidad.

Sesión Tres: La Respuesta Empática

I METAS

- A.- Enseñar a los padres la forma de resumir el tema principal o el mensaje subyacente a la conmunicación del niño.
- B.- Enseñar a los padres la forma de comunicar su comprensión γ aceptación por los sentimientos del niño.

II OBJETIVOS CONDUCTUALES

A.- A los padres usarán respuestas cortas de sentimiento en situa ciones padre-hijo dadas.

B.-Los padres usarán respuestas empáticas completas en situaciones padre-hijo de la vida real.

III.- PROCEDIMIENTO DE LA SESION

- A.-Revisión de las Actividades para la Casa.
 - 1.-Se pidió a los padres que compartieran los sinónimos encontrados para las palabras de sentimiento de la tarea.
 - 2.-Padres voluntarios leyeron sus respuestas cortas de sentimientos, asignándose cada ítem a tres personas para poder puntualizar las semejanzas y diferencias entre las respuestas.

 Estas fueron discutidas por el grupo y los líderes se preocuparon de desalentar las respuestas racionales, haciendo sugerencias constructivas y poniendo especial énfasis en reforzar y estimular los esfuerzos del padre.
- B.-Práctica Adicional en la Entrega de Respuestas cortas de sentimiento.
 - 1.-Los líderes efectuaron un Rol-Playing del Escuchar Bien, haciendo uso de respuestas cortas de sentimiento. Se utilizó las experiencias del día de uno de los líderes y luego se intercambiaron los roles entre ambos.
 - 2.- Se dividió en grupo en díadas sugiriéndoseles que comunicacaran sus experiencias del día. Uno tomó el rol de relator y y el otro escuchó el mensaje identifinado los sentimientos subyacentes a éste.

- 3.-Finalizado el ejercicio, se comentaron los sentimientos, opiniones y progresos en relación a las respuestas y los líderes le preguntaron si:
 - ¿ Se sintieron confortables al utilizar las respuestas cortas de sentimientos?
 - ¿ Se sintieron fluídos al emplearlas?
 - ¿ Las encontraron incompletas?
- C.-Práctica de la Repuesta Empática.
 - Apoyados en los comentarios de la discusión anterior, los líderes introdujeron el concepto de Respuesta Empática y puntualizaron sus principios.
 - 2.-Modelaje.

Utilizando situaciones padre-hijo, los líderes modelaron:

- Una Respuesta Empática completa
- Una respuesta inefectiva y
- Nuevamente una Respuesta Empática completa.

Se solicitaron observaciones y se comentaron con todo el grupo, clarificándose la aplicación de los principios y señalándose como, el tono de voz, la atención, etc. son parte de una Respuesta Empática completa.

3. Práctica.

- a) Se leyeron cuatro situaciones de práctica y se les solicitó a los participantes que escribieran Respuestas Empáticas completas. Posteriormente se comentaron en voz alta y se reforzó la aplicación efectiva de los principios.
- b) El grupo fue dividido en tríadas. Utilizando situaciones padre-hijo de los participantes, uno de ellos personalizó a su propio hijo, el otro hizo de padre y el tercero de observador.

Estos roles fueron intercambiados, de modos que todos representaron los tres roles.

- c) Terminado el ejercicio, los padres se reunieron nuevamente en un solo grupo y comentaron:
 - Sus sentimientos cuando personificaban al niño
 - Sus sentimientos al utilizar la habilidad en el rol pater
 y,
 - Se estimuló a los participantes para que usaran la Respuesta Empática en casa, tanto con sus esposos, como con sus hijos.

D.-Sîntesis y Tareas para la Casa.

Los líderes resumieron los contenidos y puntos de discusión de la sesión y se asignaron las tareas para la casa.

Sesión Cuatro : Entregando Mensajes-Yo : Nuestros Propios Sentimientos.

I.- METAS.-

- A.-Ayudar a los padres a llegar a ser más más concientes de sus propios sentimientos y necesidades en la vida con sus niños.
- B.-Enseñar a los padres el siginificado y utilidad de los Mensajes-Yo.
- C.-Enseñar a los padres a utilizar Mensajes-Yo en forma apropiada.

II.-OBJETIVOS CONDUCTUALES.-

- A.-Los padres serán capaces de difinir y explicar los usos de los Mensajes-Yo en forma verbal y/o escrita.
- B.-Dada una situación estímulo, los padres serán capaces de responder con Mensajes-Yo apropiados, e cuatro o cinco oportunidades.

III.PROCEDIMIENTO DE LA SESION.-

A.-Revisión de la Tarea, " La Respuesta Empática".

Se comentaron las respuestas a las situaciones de la tarea,

utilizándose ese momento para responder a las inquietudes de los

padres frente a sus primeros esfuerzos de usar las habilidades

en el Hogar. También se aprovechó de revisar y clarificar los

principios de las sesiones dos y tres.

- B.-Introducción a los Mensajes-Yo.
 - 1.-A través de los ejemplos extraídos de la tarea para la casa, se mostró a los padres el uso del escuchar bien y de la respuesta empática son complementarios con los Mensajes Yo.
 - 2.-Los líderes dieron a los padres una breve disertación sobre el significado, los usos y las ventajas de entregar Mensajes Yo. Estos fueron contrastados con respuestas de reproche, crítica, evaluación, etc.
 - 3.-Cada padre estableció una necesidad que sentía que tenía el derecho de satisfacer en el contexto familiar.
- C.-Entrenamiento de la Habilidad.
 - 1.-Modelaje del líder.
 - a) Uno de los líderes describió una situación Padre-Hijo. Esto fue contrastado con el modelaje de una respuesta inefectiva.
 - El Modelaje se repitió nuevamente con una situación padrehijo diferente.
 - b) En base a las situaciones modeladas se pidió a los participantes que respondieran las siguientes preguntas:
 - ¿ Cuál es el problema en la situación?
 - ¿ De quién es el problema?, ¿ del padre, del hijo o de ambos?
 - ¿ Cuáles son los sentimientos del padre?

2.- Mensajes yo escritos.

Se leyó a los padres tres situaciones de práctica y se les pidió que escribieran el Mensaje Yo. Luego compartieron y discutieron las respuestas.

Los líderes hicieron sugerencias constructivas cada vez que fue necesario y los reforzaron consistemente frente a sus acier tos.

3.-Práctica en grupos pequeños.-

Se dividió a los participantes en dos grupos asesorado por uno de los líderes. Se hizo que cada padre describiera una situación personal con su propio hijo y los restantes respondie ran con un Mensaje Yo.

- 4.-Práctica del Rol Playing.
 - a) El grupo formó díadas y utilizando situaciones padre-hijo de su vida personal, tomando los roles de padre y de niño.

 Se les recordó que utilizarán respuestas empáticas cuando correspondiera ya que las habilidades deberían ser utilizadas en conjunto en la vida real.
 - b) Se discutieron las experiencias en las díadas centrándose en las dificultades de los padres para aplicar la habilidad y en la exploración de los sentimientos del supuesto"niño '
- D.- Resúmen y Actividades para la casa.

UNIDAD III.- : Resolución de Problemas en la Familia.

Sesión cinco: Toma de Decisiones Anticipada (TDA)

I.- METAS.

- A.-Enseñar a los padres a reconocer y analizar un problema potencial y a seleccionar las estrategias para la toma de decisiones anticipada para prevenirlo o aliviarlo.
- B.-Enseñar a los padres a ejercer un control ambiental para aliviar o evitar problemas satisfaciendo en mejor medida las necesidades de sus hijos.
- C.-Enseñar a los padres a usar la planificación anticipada como una estrategia de prevención y solución de problemas.
- D.-Enseñar a los padres a planear alternativas como un método para prevenir problemas.
- E.-Estimular a los padres a incluir, tanto como sea posible a los niños en la toma de decisiones y en el proceso de estructuración final; y modelar y usar el proceso de Toma de Decisiones con el niño.

II.-OBJETIVOS CONDUCTUALES,

A.-En una situación padre-hijo el padre usará el gráfico de flujos de la TDA para analizar el problema y aplicar estrategias adecuadas de toma de decisiones en la estructuración del problema.

- B.-A través de la utilización de un ejemplo de su propio hogar el padre deberá ser capáz de describir el uso de la TDA para prevenir o aliviar el problema.
- C.-El padre deberá ser capáz de identificar los objetivos frente a los cuales el niño no tiene problemas y ser capáz de aplicar las habilidades de TDA para planear la forma de la situación para estimular al niño a alcanzar esos objetivos.

III.PROCEDIMIENTO DE LA SESION.

- A.-Revisión de la tarea: " Mensajes Yo ".
 - Se solicitaron preguntas e inquietudes con respecto a la actividad y se repasaron e ilustraron los conceptos y principios de dicha habilidad.
 - En relación a los ejemplos personales referidos en la tarea, se le pidió a cada padre que leyera alguno y los demás que respondieran con mensaje yo.
- B.-Introducción a la resolución positiva de problemas a través de la TDA.
 - 1.-Se entregó una breve exposición teórica acerca de esta habilidad y se ilustraron sus principios con una variedad de ejemplos Se describió el proceso completo de toma de decisiones utilizándose el "diagrama flujo" como una guía en el pizarrón.
 - 2.-El grupo discutió los conceptos expuestos y se aprovecharon sus comentarios para ilustrar como podrían obtener mejores resultados utlizando alguna de la habilidades enseñadas.

C.-Práctica de la Habilidad.

1.-Auto-Estructuración.

a) Ocupando situaciones de práctica, se les pidió a los padres que discutieran como podrían aplicar ellos la TDA.

Los padres recorrieron cada paso del " Diagrama de Flujos", haciendo sus sugerencias, mientras uno de los líderes las escribía en el pizarrón .

2.-Actividades en Grupos Pequeños.-

- a) Los participantes se dividieron en dos grupos, se les entregaron tres tarjetas con situaciones de práctica a cada uno y se les solicitô que utilizaran el proceso TDA para resolver o prevenir el problema descrito en sus tarjetas.
- b) En cada grupo se seleccionó la situación de mayor dificultad y dos padres voluntarios realizaron el Rol Playing Padre-Hijo de la situación. Los demás aportaron sugerencias y feed - back.
- c) Se discutieron estas actividades con el grupo completo.

3.-Experiencias Personales.-

a) Cada padre estableció una meta positiva para su Niño-Foco, desarrollando en forma escrita los pasos de la Auto-Estructuración. Luego algunos participantes compartieron sus meta e ideas, discutiéndose las alternativas con todo el grupo.

- b) Dos padres voluntarios personificaron un Rol Playing de una "planificación anticipada" utilizando una de sus metas establecidas. Los líderes pusieron especial énfasis en ayudar a los padres a:
 - Ser sensibles a los puntos de vista del niño
 - Ser claros y precisos al manifestar expectativas e instrucciones.
- 4.-Cómo Reforzar Conductas Deseables.
 - a) Se comentó en el grupo, como podrían reconocer y reforzar la ocurrencia de conductas deseables, a través del uso de las habilidades de comunicación, ilustrándose con un ejemplo para cada habilidad.
 - b) Los padres prácticaron este paso de la TDA en un Rol-Playing.
- D.-Resúmen y Actividades para la Casa.

Sesión Seis : Guía Positiva.

I.- METAS.

- A.-Ampliar la comprensión de los padres del concepto de disciplina en el contexto de solución de problemas en la familia.
- B.-Sensibilizar a los padres a las posibilidades de uso de la Guía Positiva en su familia.

- C.-Enseñar a los padres el modo de implementar la guía positiva a través de la utilización de consecuencias lógicas, de las intervenciones en el momento oportuno, del uso de reglas hogareñas y de la estimulación.
- D.-Sugerir a los padres la utilidad constructiva que brinda una reunión familiar como un contexto regular para enseñar la TDA y la guía positiva al niño.

II.-OBJETIVOS CONDUCTUALES.

- A.-Los padres definirían el concepto de disciplina en términos positivos y educacionales.
- B.-Distinguirán entre el castigo y la guía positiva.
- C.-Analizarán una situación problemática personal, identificarán la conducta deseada, las consecuencias lógicas preferidas que se desean estimular y formularán un plan de acción para llevarlo a cabo.
- D.-Definirán condiciones bajo las cuales podría ser necesario utilizar una regla hogareña y serán capaces de formularla en forma efectiva.
- E.-Manifestarán interés en tratar de llevar a cabo reuniones familiares.

III. - PROCEDIMIENTO DE LA SESION.

A.- Revisión de la tarea para la casa N°5.

Se preguntó a los padres por las reacciones frente a la tarea, se leyeron las aplicaciones de la TDA a situaciones personales y se comentaron en el grupo. Los líderes reforzaron los avances de los padres y muy especialmente la integración de las habilidades anteriores a la TDA. A su vez se les estimuló recordándoles que las habilidades requerirían de tiempo y mucha práctica para poder ser aplicadas con fluidez.

- B.- Introducción de los Principios de la Guía Positiva.
 - 1.- Fundamento Teórico.
 - a) Se definió dicha habilidad.
 - b) Fue contrastada con el castigo a través de ejemplos
 - c) Se explicó las razones por las cuales resulta más efectiva y exitosa en la enseñanza y formación del niño.
 - 2.- Discusión y Preguntas.
 - a) Los padres entergaron sus definiciones perosnales de Guía, castigo y disciplina.
 - b) Se les ayudó a clarificar sus metas como padres frente a la disciplina de sus hijos a través de las siguientes preguntas de discusión:

- ¿ El castigo tradicional, le ayuda al niño a aprender a ser responsable frente a sus conductas ?
- ¿ En que forma el proceso de disciplinar al niño podría ser preventivo en vez de reactivo ?
- ¿ En qué medida los padres reflexionan sobre sus planes y propósitos en relación a la disciplina de sus hijos?
- 3.-Principios de la Guía Positiva.

Se discutió cada uno de los componentes de la Guía Positiva:

- Las consecuencias lógicas
- Estimulación de conductas deseadas.
- Reglas hogareñas.

Se ayudó a los padres a formular por sis mismos los principios correspondientes a dar ejemplos de cada uno de ellos.

- C.-Práctica de la Guía Positiva.
 - Práctica del análisis de problemas.

Frente a situaciones de práctica y ayudados por el "Diagrama de Flujo" se pidió a los padres que examinaran paso a paso el problema.

Se enfatizó que no existe una sola solución correcta sino que puede haber varias soluciones viables, así como puede haber varias habilidades que debieran ser utilizadas en conjunto para resolver un conflicto dado.

2.- Formulando consecuencias lógicas.

Se dividió el grupo en tríadas y se les solicitó que leyeran situaciones de práctica, se les solicitó además:

- · Identificar las consecuencias lógicas
- Analizar la situación y decidir la mejor forma de enfrentarla.
- Efectuar un Rol Playing (cada tríada) del plan trazado, tomando roles de padre, hijo y de observador.
- 3,- Formulando Reglas.
 - a) Frente a situaciones escogidas especialmente, se pidió a los padres que identificaran la necesidad de establecer una regla, la formularan de acuerdo a los principios y sugirieran consecuencias relacionadas significativas para el niño.
 - b) Con todo el grupo reunido, dos padres voluntarios efectuaron un Rol Playing personificando a un Padre y un Hijo que conversan sobre el establecimiento de una nueva regla. Se pidió especialmente que utilizaran todas las habilidades aprendidas al hacerlo.
- D. Resúmen y Tareas para la Casa.

Además de realizarse estas dos actividades se les pidió que reflexi

sobre las posibles dudas, problemas e inquietudes en relación a los conceptos y la aplicación de las habilidades. Asimismo que determinaran que habilidad sentían ellos que necsitaban reforzar más dado que la sesión siguiente sería de repaso e integración.

Sesión Siete. - Integración.

I.- METAS.

- A.- Ayudar a los padres a reconocer la variables en que tienen mayor dificultad y en que necesitan más práctica.
- B. Ayudar a los padres a comprender la importancia de la práctica continuada de las habilidades en el ambiente familiar.
- C.- Proporcionar una revisión general de los principios de cada habilidad, su importancia y utilidad para la prevención de desajustes emocionales y el fomento de un concepto positivo de sí mismo.

II.- OBJETIVOS CONDUCTUALES.

A.- Los padres discutirán acerca de las dificultades y las ventajas de la utilización del conjunto de habilidades, refiriêndose a los esfuerzos realizados en el hogar durante el período de entrenamiento.

B.- Los padres practicarán la totalidad de las habilidades en el Rol Playing padre-hijo, revisándose los principios y las posibles dudas y dificultades encintradas.

III. - PROCEDIMIENTO DE LAS SESIONES.

A.- Revisión de la Tarea Nº6.

Los padres leyeron sus respuestas a la tarea y se les estimuló para que se hicieran comentarios y sugerencias entre sí, se puso especial atención en detectar confusiones y errores con el fin de ser aclarados.

B. Trabajo en grupos pequeños.

Se dividió a los participantes en dos grupos y se realizó una práctica de cada habilidad enseñada, según el orden
en que fueran presentadas. Se utilizaron situaciones tomadas de los ejemplos personales citados en las seis tareas
anteriores y cada padre fue dando su respuesta a cada
citación.

- C.- Práctica del Rol Playing.
 - a) Con todo el grupo participando de observador se pidió a dos padres voluntarios que realizaran un Rol Playing de un padre y su hijo en una situación problema real de algunos de ellos, poniendo en práctica todas las habilidades en el diálogo y en la búsqueda de soluciones y metas alternativas. Varios padres ejecutaron sucesivamente esta actividad.

- b) Se comentó los éxitos y errores, los sentimientos experienciados en cada uno de los roles, dificultades para ponerlo en práctica en sus respectivos hogares.
- c) Cierre y actividades para la casa,

Se asignó la lectura N°7 " usted está en su propio camino ", y se pidió que reflexionaran sobre las metas establecidas en la sesión uno y evaluaran sus logros.

UNIDAD IV. - Conclusión : Evaluación del alcance de las Metas.

Sesión ocho : " Usted está en su propio camino ".

I.- METAS.

- A.- Ayudar a los padres a evaluar sus propias conductas y habilidades parentales.
- B.- Ayudar a los padres a evaluar cualquier cambio en sus hijos como resultado de la participación de aquellos en el programa.
- C.- Ayudar a los padres a decidir que habilidades parentales necesitan practicar más adelante.
- D.- Ayudar a los padres a comprender la importancia de la práctica continuada de las habilidades, en el ambiente familiar.

II.- OBJETIVOS CONDUCTUALES.

- A.- Los padres llenarán una hoja de evaluación y discutirán la ayuda que les ha brindado el Programa.
- B.- Dos padres discutirán el efecto de su participación en en el Programa en la conducta de sus hijos.
- C.- Los padres identificarán aquellas conductas en relación a si mismos que desean cambiar o mejorar.

III. - PROCEDIMIENTO DE LA SESION.

- A- Evaluación de las metas.
 - 1.- Los padres llenaron la hoja de trabajo en clases de su manual, como un medio para evaluar sus progresos desde la sesión I.
 - 2.- Se compararon estas respuestas con las de la tarea N° 1.
 - 3.- Discución.
 - a) Se plantearon las siguientes preguntas de discución:
 - tes ?
 - ¿ Piensa que ha progresado hacia el logro de sus metas ?

- ¿Qué habilidades ha utilizado más para obtener esos logros ?
- ¿ Cómo se podrían mantener los cambios realizados ?
- b) De acuerdo a la discución, se revisaron una vez más los conceptos y se dió ejemplos.

B.- Feed-Back:

1.- Introducción teórica.

Se explicó a los participantes la importancia de de comunicar al niño de una manera específica y constructiva cómo piensa o sienten que éste se está comportando. Se les describieron también los principios para otorgar un buen feed-back a los comportamientos de sus hijos.

2.- Actividad práctica.

Cada padre expresó a los tres participantes un comentario a sus conductas como padre y como miembro del grupo CAPS, tratando de guiarse por los principios del feed-back constructivo.

C.- Conclusión.-

a) Se estimuló a los padres a que continuaran practicando las habilidades; muchos de ellos manifestaron sus deseos de continuar reuniêndose con propósitos definidos, para mantener

lo aprendido en CAPS y seguir enriqueciendo sus relaciones familiares.

b) Los líderes comunicaron al grupo sus propias impresiones y sentimientos en relación a las 8 semanas de reuniones, y luego de reforzar los esfuerzos y logros alcanzados por cada uno de los padres, dieron por concluído su entrenamiento.

ETAPA VI. Medición Post Entrenamiento.

Se efectuará una evaluación post entrenamiento a los Grupos Control y Experimental en base a los mismos instrumentos que se utilizarán en la primera medición.

- Escala de Aceptación Parental de Porter
- Escala de Sensibilidad hacia los hijos de Stollack.

E. ANALISIS DE RESULTADOS

Para el málisis estadístico de los resultados se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas acordes con el nivel ordinal de medición de las variables dependientes estudiadas.

- a) Para la verificación de la ausencia de diferencias significativas en la medición pre-entrenamiento se utilizó la prueba de Análisis de Varianza de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis; en el análisis de los datos proporcionados por la escala de aceptación parental de Porter y la prueba de la probabilidad exacta de Fisher en el análisis de la información entregada por la escala se sensibilidad hacia los niños de Stollack.
- b) En la detección de diferencias significativas intragrupos se utilizó la prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon. en el análisis de los datos obtenidos en la escala de aceptación-parental de Porter y de gran parte de los datos proporcionados --por la escala de sensibilidad hacia los niños. Con el propósito de comparar las mediciones pre y post entrenamiento del grupo con trol en las variables Respuestas Empáticas. Mensajes-Yo y Toma de De cisiones Anticipada, fué necesario la utilización de la prueba de la probabilidad exacta de Fisher en consideración a que el tamaño reducido de las muestras, las frecuencias esperadas pequeñas y diferencias mínimas encontradas entre estas mediciones no permitieron la utilización de otras pruebas estadísticas más apropiadas para este análisis intragrupal.

c) En la apreciación de las diferencias significativas intergrupos se utilizó la prueba U de Mann Whitney para el análisis de losdatos de la escala de aceptación parental y la prueba de la probabilidad exacta de Fisher para el análisis de los resultados entregados por la escala de sensibilidad hacia los niños.

Todas las mediciones se efectuaron a través de los mismos instrumentos: Escala de Sensibilidad hacia los niños de Stollack y Escalade Aceptación Parental de Porter utilizándose un nivel de significación de 0.01 y de 0.05 en la interpretación de la información entregada por el análisis estadístico.

Presentamos a continuación los puntajes promedio de cada grupo obtenidos en la escala de aceptación parental de Porter y en la escalade sensibilidad hacia los niños de Stollack, en las mediciones prey post-entrenamiento.

CUADRO Nº 1

Puntajes individuales en las mediciones pre y post-entrenamiento a través de la escala de aceptación parental de Porter y escalade sensibilidad hacia los niños de Stollack.

a) Grupo Experimental

	Escala d	le Acept.	Esc	ala de	Sensil	oilida	d Hac	ia	los	Ni	ños	
	Actitud	de Acep		uestas ticas.	Mensaj	jes-Yo	T.D	٠٨.			REs Ind	e -
tos.	A	D	A	D	A	D	Α	D	$ _{\Lambda}$	D	A	D
11	5.7	78	0	5	0	16	0	0	0	4	13	2
2	58	73	0	4	1	8	0	0	0	4	14	5
3	61	77	0	3	1	13	0	0	0	2	17	1
4	66	7.5	0	6	0	6	0	0	0	2	14	4
5	68	76	0	2	1	6	0	0	0	0	20	13
6	60	70	0	9	0	10	0	0_	0	2	15	4
7	62	75	0	7	0	1	0	2	0	2	7	3
8	63	66	2	6	1	7	0	1	0	1	3	1
9	64	72	0	8	1	10	0	1	0	-		
X	55.44	73.55	0.22	5.55	0.55	8.55			1	5	111	0 4.2.7

b) Grupo Control

	Escala Parenta	de Acep.	Escala de Sensibilidad Hacia los Niños									
Varia ble		de Acep.		uesta	Mens	ajes-	Т.	D.A.	Gu	ía·	Resp	.I <u>n</u>
suje-	tación.		Empá	tica.	Yo.				Pos	sit.	desc	able
tos.	A	D	A	D	A	ת	A	D	A	D	A	l)
1	4 9.	60	0	0	0	1	0	0	0	0	13	10
2	69	70	0	1*	1	1	0	0	0	0	10	8
3	43	49	0	1	0	0	0	0	0	0	9	9
4	62	56	0	0	1	0	0	0	0	0	15	14
5	48	58	0	0	0	0	0	0	0	0	13	12
6	76	74	0	1	0	. 0	0	0	1	0	13	17
7	70	72	0	0	0	1	0	0	_1	0	17	17
8	60	66	00	0	1	1	0_	0	0	0	17	13
9	77	82	0	0	0	0	0	0	0	0	8	7
10			0	0	0	0	0	0	_0	0	9	9
X	61.55	65.22	0.10	0.30	0.30	0.40	0.0	0.0	0.20	0.0		

1. - Actitud de Aceptación Parental de Porter :

Los resultados en la Λ A P obtenidos a través de la escala de Porter (Anexo 3). se presentan resumidos en el cuadro 1.

CUADRO N°2

Significación de las diferencias intergrupos en la medición pre-entrenamiento. Análisis por las pruebas Kruskall-Wallis y Prueba dela probabilidad exacta de Fisher.

Variables	x ^z Teórico o D crítico	H o D observ <u>a</u>	significación	Prueba util <u>i</u> zada para el análisis.
Act.de Acep.	x^2 t=3.84 (col=1)	Hobs= 0.094		Kruskal-Wa
Resp. Empat.	C.crit.=2	Cobs= 9		Prueba de Prol
Mensajes-	C.crit.=1	Cobs=4		
T.D.A.	C. crít=5	Cobs=9		
Guía Positi-	C.crit.=3	Cobs=8		
Resp. Indes <u>e</u> a	Dcrit. =1	Dobs=3		

(-)= ausencia de diferencias significativas al nivel 0.05 La ausencia de diferencias significativas <u>intergrupo</u> antes del Entren<u>a</u> miento se comprobó con el Análisis de la Varianza de una Clasificación por Rangos de Kruskal-Wallis, obteniéndose un H observado de 0.094. La tabla C (SIEGEL. S. 1972). indicó que con g.1=1 tal x^2 tiene una probabilidad de ocurrencia=0.70.

Como el nivel de significación fijado fué de 0.05 se aceptó la equivalencia de los grupos control y experimental en esta fase. (cuadro 2).

El análisis de la significación de las diferencias intragrupos observa
dos entre la 1a. y la 2a. medición se efectuó con la prueba de RangosSeñalados y Pares Igualados de Wilcoxon. con un \propto = 0.01 y un n=9 tanto para en el Grupo Control como en el Grupo Experimental, para una prueba de una cola. Los resultados de esta comparación aparecen en elCuadro 3.

CUADRO N°3

Significación de las diferencias intragrupos en actitud de aceptación parental entre las mediciones pre y post entrenamiento.

	T crítico (=0.01)	T observado	Significación de las diferencias
Grupo Exper <u>i</u>	5 n=9	0	* +
Grupo Con-	5	8.5	_
trol.	n=9		

(+)=diferencia significativa y positiva al nivel 0.01

(-) = ausencia de diferencia significativa y positivas al nivel 0.01 La tabla G (SIEGEL.S 1972). indicó que la posibilidad de ocurrencia detales valores permitía adoptar las siguientes decisiones en relación alas H2.1 y H2.2

Se aceptó como significativo, en un sentido positivo. el cambio alcanza do por el Grupo Experimental entre la primera y la segunda medición. (- II 2.1).

Se aceptó la I! 2.2 ya que le Grupo Control no mostró cambios significativos en un sentido entre ambas mediciones.

Para comparar la naturaleza de las diferencias <u>intergrupos</u> observadasentre la segunda y primera medición. (H 2.3) se utilizó la prueba U de Mann-Whithney. (SIEGEL, S 1972). El nivel de significación elegido fué $de \ll = 0.01$ siendo las n del Grupo Control, y del Grupo Experimental=9, para una prueba de una cola.

Se obtuvo una U observada menor que la U teórica (Cuadro 4). de acuerdo a la tabla K (SIEGEL.S1972). Estos resultados permitieron aceptar la - U 2.3: existieron diferencias significativas en un sentido positivo afavor del Grupo Experimental. en relación a su Grupo Control entre ambas mediciones.

CUADRO N°4

Significación de las diferencias intergrupos en la actitud de acentación parental entre las mediciones pre y post-entrenamiento.

Comparación	U teórico	U observado	Significación
	= 0.01		
Grupo Exp. vs.	14	10	+
Grupo Control	n1=9 n2=9		

(+)= Diferencias significativas y
y positivas al 0.01.

2.- Respuesta Empática

La comprobación de la equivalencia de los grupos en la variable Respuesta Empática, previa al entrenamiento, se realizó mediante la prueba de la probabilidad exacta de Fisher. Los resultados obtenidos aparecen en el cuadro resumen 2. Dichos resultados permitieronaceptar la ${\rm H}_0$ al nivel señalado, por lo tanto, no existian diferencias significativas antes del entrenamiento entre los Grupos Control y Experimental, en relación al número de respuestas Empáticas utilizadas.

El análisis estadístico de las diferencias observadas en el Grupo - Control, con respecto al número de Respuestas Empáticas utilizadas- entre la primera y segunda medición se realizó con la prueba de la probabilidad exacta de Fisher con un \ll = 0.05 y n=10.Los resultados- de esta comparación aparecen en el cuadro 5.

CUADRO N°5

Significación de las diferencias observadas en el número de respuestas Empáticas entre la 1a. y 2a. medición del Grupo-Control. Análisis por la prueba de la probabilidad exacta - de Fisher.

D crítico	D observado	Significación
6	7	-
	D crítico 6	D crítico D observado 6 7

⁽⁻⁾ ausencia de diferencias significativas al nivel 0.05

La tabla I (SIEGEL, S 1972), indicó que los cambios producidos en el -Grupo Control no fueron significativos, por lo tanto, se aceptó la II 2.5.

El análisis de la significación de las diferencias intragrupo observados entre la primera y la segunda medición efectuada al Grupo Experimental. se efectuó con la prueba de Wilcoxon, con un \cong = 0.01 y n=9 (una cola). El cuadro 5 presenta los resultados obtenidos.

CUADRO Nº6

Significación de las diferencias intragrupo experimental en Re \underline{s} puesta Empática entre la 1a. y 2a. medición. Análisis por la prueba de Wilcoxon.

	T crítico	T observado	Significación
Grupo Experime <u>n</u>	5	0	+
tal.	n=9		

(+)= diferencias significativas ypositivas al nivel 0.01

Estos resultados obtenidos de acuerdo a la Tabla G.(SIEGEL.S 1972). - permitieron aceptar la H 2.4. esto es el Grupo Experimental mostró un aumento significativo de Respuestas Empáticas entre las mediciones 1-y 2.

El análisis de la significación de las diferencias <u>intergrupo</u> con respecto al aumento en el número de Respuestas Empáticas observadas entre la primera y segunda medición H 2.6 se efectuó a través de la prueba de probabilidad exacta de Fisher con un n=9 en el Grupo Experimental y un n=10 en el Grupo Control al nivel 0.01 (una cola). En el cuadro 7 se aprecian los resultados obtenidos, estos resultados permitieron con cluir que se acepta la Hip. 2.6, por cuanto el Grupo Experimental mostró un aumento significativo y positivo en las Respuestas Empáticas en relación al Grupo Control entre la 1a. y 2a. medición.

CUADRO N°7
Significación de las diferencias intergrupos en Respuesta Empática entre las mediciones 1 y 2. Análisis por la prueba de prob. exacta. Fisher.

Comparación	C crítico	C observado	Significación
Grupo Exp	6	0	+
vs. Gr. Control			

(+)= diferencia significativa y positiva al nivel0.01.-

3.- <u>Mensaje - Yo</u>

La comprobación de la equivalencia de los grupos con respecto a esta habilidad, previo al entrenamiento se efectuó con la prueba de probabilidades exactas de Fisher. Los resultados obtenidos, permitieron - aceptar la \mathbf{H}_0 al nivel señalado, por tanto, no existieron diferencias significativas entre los Grupos Experimental y Control, con respecto a la habilidad para proporcionar Mensajes - Yo antes de comenzar el entrenamiento. (cuadro 2).

El análisis estadístico de las diferencias entre las mediciones prey post entrenamiento, del grupo Experimental, se realizó con la prue ba de rangos señalados y pares igualados del Wilcoxon con n=9 y un nivel de significación = 0.01, para una prueba de una cola. Los re-sultados así obtenidos se indican en el cuadro 8.

CUADRO N°8

Significación de las diferencias en la habilidad Mensaje-Yo entre las mediciones pre y post entrenamiento del Grupo $E\underline{x}$ perimental. Análisis por la prueba de Wilcoxon.

	T crítico	T observado	Significación
Grupo	3	0	+
Experimental	n=9		

(+) = diferencias significativas y
positivas al nivel 0.01

Estos resultados permitieron comprobar la Hip. 2.7 pudiéndose afirmar por tanto, que el Grupo Experimental presentó un incremento significativo de sus respuestas Mensajes-Yo luego del entrenamiento.

El análisis estadístico de las diferencias entre las mediciones 1 y 2 del Grupo Control en la variable Mensaje-Yo. se efectuó con la prueba de la probabilidad exacta de Fisher. El nivel de significación escogido fué de 0.05. El cuadro 9 muestra los resultados obtenidos.

CUADRO N°9

Significación de las diferencias en el número de respuestas Mensajes-Yo entre las mediciones prey post-entrenamiento del Grupo Control. Análisis por la prueba de probabilidad exacta de Fisher.

	C crítico	C observado	Significación
Grupo Control	2	6	-

(-)=ausencia de diferencias significativas y positivas al nivel 0.05

La tabla I (SIEGEL. 1972) permitió aceptar la Il 2.8 admitiéndose por tanto que el Grupo Control no mostró diferencias significativas en - cuanto al número de Mensajes-Yo entre las mediciones pre y post entrenamiento.

Con el objeto de comparar la naturaleza de las diferencias entre los Grupos Experimental y Control observadas entre las mediciones 1 y 2 se utilizó la prueba de la probabilidad exacta de Fisher. Se escogió un nivel de significación =0.01 con un n=9. para una prueba de una -cola. El cuadro 10 muestra los resultados encontrados.

CUADRO N°10

Significación de las diferencias <u>intergrupos</u> en el número de res puestas Mensajes-Yo entre las mediciones pre y post entrenamiento. Análisis por la prueba de probabilidad exacta de Fisher.

Comparación	C. crít.	C. observado	Significación
Grupo Experimental	6	1	+
vs. Grupo Control.			

(+)= diferencia significativa y positiva al 0.01.

De acuerdo a estos resultados, se aceptó la H 2.9, es decir, hubo diferencias significativas y positivas entre los Grupos Experimental y Control en favor del Grupo Experimental, con respecto al número de respuestas Mensajes-Yo presentadas entre las mediciones pre y post entrenamiento.

4.- Toma de Decisiones Anticipada (T.D.A.)

La comprobación de la equivalencia de los Grupos en la habilidad para proporcionar respuestas de T.D.A.. se realizó mediante la prueba de probabilidad exacta de Fisher. Estos resultados presentados en el cuadro N°1. permitieron aceptar la $\rm H_0$ al nivel señalado y a establecer por tanto, que no hubo diferencias significativas entre los grupos antes del inicio del entrenamiento.

El análisis estadístico de las diferencias intragrupos entre - las mediciones pre y post entrenamiento. se realizó con la - prueba de la probabilidad exacta de Fisher. Los resultados obtenidos se muestran en el cuadro 11.

CUADRO N°11

Significación de las diferencias intragrupos en el número de respuestas de T.D.A., en las mediciones pre y post entrenamien to. Análisis por la prueba de probabilidad exacta de Fisher.

	C. crítico	C. observado	Significación
Grupo Experimen-	5	6	-
Grupo Control	5	9	-

(-)=ausencia de diferencias significativas al nivel 0.05 La tabla I (SIEGEL. 1972) indicó que la probabilidad de ocurrencia de tales valores descarta la posibilidad de aceptar la hipótesis - 2.10 y lleva por tanto a establecer que el Grupo Experimental no - presentó cambios significativos en el sentido esperado. entre las mediciones 1 y 2. La hipótesis 2.11 fué aceptada por cuanto no se observaron en el Grupo Control cambios significativos entre dichas mediciones.

Con el objeto de efectuar las comparaciones entre los Grupos Experimental y Control entre las mediciones pre y post entrenamiento. - se utilizó también la prueba de la probabilidad exacta de Fisher.- manteniéndose el nivel de significación en 0.05. En el cuadro 12-se muestran los resultados obtenidos.

CUADRO Nº12

Significación de las diferencias intergrupos en las respuestas T.D.A.. entre las mediciones pre y post entrenamiento. Análisis por la prueba de la probabilidad exacta de Fisher.

			\$
Comparación	C. crít.	C. obser.	Significación
Crupo Experi-			
mental vs.	2	10	_
Grupo Control			

(-)= ausencia de diferencias significativas al nivel 0.05 De æuerdo con estos resultados se rechazó la hipótesis 2.12. esta bleciéndose por tanto, que no hubo diferencias significativas entre los Grupos Experimental y Control, al comparar las mediciones antes y después del entrenamiento.

5.- Guía Positiva

Tal como se indica en el cuadro N°1. no hubo diferencias significativas entre los Grupos Experimental y Control en sus respuestas de Guía Positiva. previo al inicio del entrenamien
to. Este análisis estadístico se efectuó mediante la prueba de la probabilidad exacta de Fisher. con un nivel de significación de 0.05.

Con el objeto de comparar las diferencias entre las mediciones pre y post entrenamiento del Grupo Experimental, se utilizó la prueba de rangos señalado y pares igualados de Wilcoxon, con un nivel de significación de 0.01 y un n=8, para una prueba de una cola. Los resultados de esta comparación aparecen en el cuadro 13.

CUADRO Nº13

Significación de las diferencias en el número de respuestas de Guía Positiva entre las mediciones pre y post entrenamien to del Grupo Experimental. Análisis por la prueba de Wilcoxon

	T.crít.	T.observado	Significación
Grupo Experime <u>n</u>	2	0	+
tal.	n=8		

(+)= diferencias significativas y positivas al 0101

La probabilidad de ocurrencia de tales valores de acuerdo con la tabla G (SIEGEL. 1972). permitió establecer que hubo un incremento significativo de respuestas de Guía Positiva en el Grupo Experimental entre las mediciones pre y post entrenamiento y por lo tanto. se aceptó la hipótesis 2.13.

Con dobjeto de efectuar la comparación entre las mediciones 1 y-2 del Grupo Control con respecto a esta variable, se utilizó laprueba de la probabilidad exacta de Fisher, escogiéndose un nivel de significación de 0.05. Los resultados obtenidos se indican en el cuadro 14.

CUADRO N°14

Significación de las diferencias entre las mediciones pre y post entrenamiento del Grupo Control, en respuestas de Guía Positiva. Análisis por la prueba de la probabilidad de Fisher.

	C. Crítico	C.observado	Significación
Grupo Control	3	10	-

(-)= diferencia no significativa al nivel 0.05

En base a estos resultados se aceptó la hipótesis 2.15. Se puede establecer por tanto, que no se encontraron diferencias significativas entre las mediciones previas al entrenamiento.

La comparación de las diferencias entre los Grupos Experimental y Control entre las mediciones 1 y 2. fué efectuada también con laprueba de la probabilidad exacta de Fisher, con un nivel de significación de 0.05. para una prueba de una cola, el cuadro 15 muestra los resultados obtenidos.

CUADRO Nº15

Significación de las diferencias intergrupos entre las mediciones pre y post entrenamiento en el número de respuestas de Guía Positiva. Análisis por la prueba de la probabilidad exacta de Fisher.

Comparación	C.crítico	C.observ.	Significación
Grupo Experimental vs. Grupo Control	5	1 .	+

(+)= differencias significativas y pos \underline{i} tivas la nivel 0.05

Estos resultados permitiron aceptar la Hipótesis 2.15, y afirmarpor ende, que el Grupo Experimental presentó diferencias significativas y positivas, en el número de sus respuestas de Guía Positiva, entre las mediciones pre y post entrenamiento, al ser compa
rado con el Grupo Control.

6. - Respuestas Indeseables

Los resultados observados en cuanto a las Respuestas Indeseables aparecen resumidos en el cuadro N°1.

La ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos.- previa al entrenamiento se comprobó con la prueba de la probabilidad exacta de Fisher. Los resultados obtenidos (cuadro 2)- permitieron aceptar la ${\rm H}_0$ al nivel señalado, por tanto no existieron diferencias significativas entre los grupos con respecto a la frecuencia de emisión de Respuestas Indeseables antesde comenzar el entrenamiento.

El análisis estadístico de las diferencias intragrupos entre - las mediciones pre y post entrenamiento (Hip. 2.16; y Hip.2.17) se efectuó con la prueba de rangos y pares igualados. escogié<u>n</u> dose un nivel de significación igual a 0.01. con un n=7 en el Grupo Control y un n=9 en el Grupo Experimental para una prùeba de una cola. El cuadro 16 muestra los resultados obtenidos.

CUADRO N°16

Significación de las diferencias intragrupos entre las medicios nes pre y post entrenamiento, en Respuestas Indeseables. Anális sis por la prueba de Wilcoxon.

	T. crítico	T. observado	Significación
Grupo Exp.	5 n=9	1	÷
Grupo Control	$7_{n=7}$	6.5	-

⁽⁺⁾⁼Diferencia significativas y posit. al n \underline{i} vel 0.01

⁽⁻⁾⁼Ausencia de diferencias al nivel 0.01

Estos resultados permitieron aprobar la hipótesis 2.16. esto es. - el Grupo Experimental mostró una disminución significativa de las-Respuestas Indeseables entre su medición pre entrenamiento y su medición post entrenamiento. Se aceptó asimismo la hipótesis 2.17. - puesto que no observó una disminución significativa de Respuestas Indeseables entre dichas mediciones.

El análisis estadístico de las diferencias intergrupos con respecto a la disminución de las Respuestas Indeseables luego de conclu<u>i</u> do el entrenamiento, se efectuó con la prueba de la probabilidad exacta de Fisher, con un nivel de significación =0.05 para una prueba de una cola. Los resultados obtenidos se presentan en el cuadro 17.

CUADRO N°17

Significación de las diferencias intergrupos entre las mediciones pre y post entrenamiento en Respuestas Indeseables. Análisis por la prueba de la probabilidad exacta de Fisher.

	C. crítico	C.observado	Significación
Grupo Exp. vs.	3	2	+
Grupo Control			ā

(+)=diferencias significativas y pos \underline{i} tivas al nivel 0.05

En base a estos resultados, se aceptó la hipótesis 2.18, esto es

hubo una disminución significativa de las Respuestas Indeseablesdel Grupo Experimental en relación a las del Grupo Control. al comparar las mediciones pre y post entrenamiento.

El análisis estadístico realizado nos permitio apreciar que:

- en la medición pre-entrenamiento no hubo diferencias significativas entre los Grupos Experimental y Control con respecto a las variables en estudio.
- El Grupo Experimental presentó un incremento positivo y significativo tanto en la actitud de aceptación hacia sus hijos como em las habilidades parentales enseñadas, con la sola excepción- de la habilidad para tomar decisiones anticipadas. luego del entrenamiento.
- El Grupo Control no mostró cambios positivos y significativos entre las mediciones 1 y 2 en ninguna de las variables en estudio.
- La comparación de las mediciones pre y post-entrenamiento de los Grupos Experimental y Control indicó que se encontraron diferencias positivas y significativas entre dichos grupos, en to das las variables estudiadas con la sola excepción de la habilidad para tomar decisiones de manera anticipada.
- La comprobación de las hipótesis se efectuó con un margen máximo de riesgo de un 5%. Por lo tanto, se puede afirmar con un -95% de seguridad, que CAPS (Λ), fué efectivo para lograr los cambios observados en las variables dependientes en el presente estudio.

7. - Ivaluación del Programa por los Padres.

Esta información se obtuvo a través de la Hoja de Evaluación del Programa (ver Anexo &). Los resultados encontrados se presentan en el cuadro 18.

CUADRO N°18

Ficha de Evaluación del Programa. Cuadro resumen de las respuestas de los padres.

	w.	Frecuencia		<u>°</u>
1 <u>Gra</u>	do de Interés :			
- 11	uy interesante	9		100
- I	nteresante	0		0
- P	oco interesante	0		0
- N	o interesante	0		0
		•		
2 <u>Org</u>	anización :			
- 0	rganizado	7		87
- M	dedianamente Organizado	1		12
- P	oco organizado	0		0
- D	Desorganizado	0		0
- S	in contestar	1	-	12
		a a		
3 <u>Cla</u>	ridad de las exposiciones :			
- 1>	resentado en forma clara	8		88
- P	resentado en forma median <u>a</u>			
_ m	ente clara.	1		11
- P	resentado en forma confusa	0		0

/..

	Frecuencia	. <u>§</u>
4 Utilidad del programa :		
a) En el desempeño del rol		
paterno.		
- Util para mi como padre	9	100
- Medianamente útil	0	0
- Poco útil	0	0
- Inútil	0	0
b) En la vida personal		
- Util para mi como persona	8	88
- Poco útil	1	11
- Inútil	0	0
5 <u>Utilidad de las tareas</u> :		
- Muy útiles	8	88
- Medianamente útiles	1	11
- Poco útil	0	0
- Inútil	0	0
6 <u>Utilidad de las lecturas</u> :		
- Muy útiles	7	77
- Medianamente útiles	2	22
- Poco útiles	0	0
- Inútiles	0	0
7 Opinión sobre el liderazgo:		
- Muy capaces	9	100

	Frecuencia	0.0
7 Opinión sobre el liderazgo:		
- Medianamente capaces	0	0
- Poco capaces	0	0
- Incapaces	0	0
8 <u>Utilización de las habilidades en el</u>	hogar :	
- Muy frecuentemente	1	11
- Frecuentemente	7	77
- Poca frecuencia	1	11
- Nunca	0	0
9 Tema más útil :		
- Escuchar bien	5	55
- Respuesta Empática	1	11
- Mensajes-Yo	- 0	0
- Mabilidades de Toma de Decisiones		
Anticipada	1	11
- Nabilidades de Guía Positiva	2	22
10 Tema monos útil:		*
- Escuchar bien	0	0
- Respuesta Empática	3	33
- Mensajes-Yo	1	11
- Habilidades de Toma de Decisiones		
Anticipada	2	22
- Nabilidades de Guía Positiva	3	33

	Frecuencia	- %
11 Opinión acerca de la duración del		
programa:		
- Muy largo	0	0
- Muy corto	3	33
- Tiempo justo	6	66
*	Y	
12 <u>Si un amigo me preguntara sobre el</u>		
_programa :		
- Se lo recomendaría mucho	9	100
- Se lo recomendaría con reservas	0	0
- No le diría nada	0	0
- Lo disuadiría de participar	0	0
13 Lo mejor del programa fué:		
- Los padres señalaron los siguientes	<u>.</u>	
aspectos:	TE:	
- el aprendizaje teórico a la práctica		
inmediata de las habilidades	3	
- el tamaño del grupo	3	
- la atmósfera de grupo y las relaci <u>o</u>		¥
nes entre los miembros	3 -	
- la posibilidad de expresarse	1	
- la posibilidad de aprender de la ex-		
periencia de otros padres	1	
- descubrir la importancia de los sen-		
timientos en las relaciones familiare	es	
y sociales	1	

	Frecuencia
- posibilidad de resolver problemas	
propios a través de las tareas	1
- el estilo del programa	1
14 Lo que más de disgustó :	
- Su corta duración	1
- El período del año	2
- Nada	4
- Falta de tiempo para profundizar	
más los temas	1 -
- Alargamiento de las sesiones	1

El málisis de esta información permitió concluir que :

- el programa fué considerado muy interesante. útil. tanto en el desempeño del rol de padre como en la vida personal. y dirigido por líderes muy capaces por la totalidad de los partipantes. Organizado y expuesto en forma clara por el 87% de ellos.
- las tareas fueron consideradas muy útiles por el 88% y sólo útiles por el 11%. Las lecturas, muy útiles por el 77% y sólo- útiles por el 22%.
- con respecto a la utilización de las habilidades en el hogar.el 77% afirmó que lo hacía frecuentemente. mientras que un 11%
 indicó que lo hacía muy frecuentemente y el 11% restante que lo hacía con poca frecuencia.
- con respecto a los contenidos de CAPS (A). el escuchar bien. -

fué el tema considerado de mayor utilidad por lospadres. (esco gido por el 55% del grupo) seguido por la Guía Positiva. indicada por un 22% del grupo. Las Respuestas Empáticas y las Respuestas de Toma Anticipada de Decisiones Anticipadas. fueron escogidas únicamente por el 11%. mientras que las Respuestas Mensajes-Yo no fué seleccionada por ninguno. Frente al tema me nos útil las opiniones estuvieron divididas un 33% del grupo escogió la Respuesta Empática mientras un igual porcentaje de ellos se inclinó por indicar la Guía Positiva. y las elecciones restantes se distribuyeron entre las respuestas de Toma de Decisiones Anticipadas y las respuestas Mensajes-Yo. 3 partipantes señalaron expresamente que consideraron todas las habilida des de utilidad y que unicamente al verse forzados a escogeralguna, fué que se inclinaron por una.

- la duración del programa fué considerada adecuada por un 66% de los integrantes, mientras que los restantes estimaron que su duración fué demasiado breve.
- lo mejor del programa fué a juicio de la mayoría, su estilo, específicamente la modalidad de enseñanza utilizada, que posibilito la participación activa, el aprendizaje y práctica inmediata de las habilidades enseñadas y el intercambio de experiencias con otros padres y el descubrir la importancia de los sentimientos en la relaciones familiares y sociales.

Con respecto a lo que más les desagrado del programa, el 34% de - ellos no encontraron aspectos que les desagradaran en el programa-realizado y los restantes indicaron aspectos sobre el período del-

año en que se llevó a cabo su breve duración que impedía profund \underline{i} zar más los temas tratados y el alargamiento de las sesiones.-

IV. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos aportan evidencia empírica de la cual podemos derivar las siguientes conclusiones para el presente trabajo:

- 1.- El programa CAPS (A) fue efectivo para incrementar significativamente la actitud de aceptación hacia los niños. en los padres participantes. Se logró determinar que dicho cambio actitudinal. no se debió al azar. ni a factores relacionados con las situaciones de medición. ni a las escalas aplicadas u a los acontecimientos específicos que se hubiesen producido entre las mediciones.
- 2.- El programa CAPS (A) fue efectivo para incrementar significativamente la habilidad de los padres para responder en forma empática a sus hijos.
- 3.- El programa CAPS (A) logró producir un incremento significativo en la habilidad de los padres para entregar mensajes-yo
- 4.- CAPS (A) no fue efectivo para producir un cambio significativo en la habilidad para tomar decisiones anticipadas.
- 5.- El programa de entrenamiento envaluado, fue efectivo para incrementar significativamente la habilidad de los padres entrenados para guiar positivamente a sus hijos.

- 6.- La participación en el programa de entrenamiento CAPS (A). produjo una disminución significativa de las respuestas paternas indeseables.
- 7.- La adaptación del Programa CAPS(A) demostró ser aplicable en una muestra de padres de nivel socio-cultural medio.
- 8.- La evaluación del Programa CAPS (A).permitió concluir que dicho entrenamiento fue efectivo para incrementar significativamente las habilidades para responder empáticamente. entregar Mensajes-yo y guiar. positivamente a los niños. así como para incrementar la actitud de Aceptación parental. y disminuir significativamente sus respuestas indeseables.
- 9.- Las escalas adaptadas para este trabajo demostraron ser aplicables y efectivas para discriminar los cambios presentados en la actitud de aceptación y el aprendizaje de las variables enseñadas.
- 10.- Por último. a la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir que las habilidades aquí enseñadas, no se adquieren en forma espontánea, sino que requieren de un entrenamiento específico, para ser aprendidas.

V. - DISCUSION DE RESULTADOS

La evaluación de la presente versión del programa CAPS indicó que la adaptación realizada, resultó efectiva para incrementar la actitud de aceptación hacia los hijos así como las habilidades parentales enseñadas con la sola excepción de la habilidad para tomar decisiones anticipadas (TDA). Frente a estos resultados, nos parece de interés efectuar algunas consideraciones:

1.- En las mediciones pre entrenamiento, se pudo apreciar que los padres de la muestra ya poseían un nivel medio en la actitud de aceptación.

Frente a esta característica de los sujetos, cabe preguntarse, hasta qué punto la actitud de aceptación previa de los padres pudo haber estado favoreciendo el aprendizaje de las habilidades parentales y cuales serían los resultados con un grupo que presentara un bajo nivel de aceptación. No sabemos si CAPS (A) lograría producir un incremento significativo de dicha actitud, y/o un aprendizaje de las habilidades enseñadas. Cualquiera sea el caso, es muy posible que este hecho haya facilitado los cambios altamente significativos presentados por el grupo de padres entrenado.

2.- Se observó por otra parte que el grupo control mos tró también un cierto aumento, aún cuando no significativo, en la actitud de aceptación hacia sus hijos, entre las mediciones uno y dos.

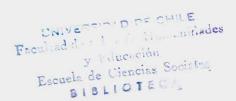
A nuestro juicio, ésto podría considerarse como un índice de que la Escala Porter, al ser aplicada en dos oportunidades, genera en los pa dres un proceso de reflexión y cuestionamiento, acerca de sus formas habituales de reaccionar frente a sus hijos, y de este modo conduce a los padres a aumentar su capacidad para discriminar entre los ítems, aquellas respuestas más aceptadoras. En relación a esto, es importante considerar que ambos grupos tenían un nivel alto de motivación por participar en el programa, y por tanto una predisposición al cambio de actitudes en relación a la crianza de sus hijos, lo cual puede haber facilitado aún más el que se produjeran los cambios observados en la segunda medición. De ser así, habría que considerar que los resultados obtenidos estarían hasta cierto punto, favorecidos nor los efectos del retest. En todo caso, es importante señalar que dicho incre mento en la aceptación no se vió aparejado con un incremento similar de las habilidades parentales, ni tampoco de las respuestas indeseables de los padres. Nos inclinamos por tanto a pensar que el leve desarrollo observado en la actitud de aceptación de los padres del grupo control, correspondió únicamente a un factor de discriminación intelectual, y no a un verdadero cambio en el nivel de aceptación de dichos padres.

3.- El análisis de los resultados obtenidos en la investigación permitió apreciar, que mientras el grupo experimental mostró un cambio significativo en cuatro de las cinco habilidades parentales, el grupo control no presentó cambio alguno en dichas habilidades a pesar de haber presentado un leve incremento en su actitud de aceptación. De lo anterior se infiere, que aún cuando los padres posean la disposición de aceptar a sus hijos, esto no se traduce necesariamente en sus comportamientos hacia ellos, corroborándose una vez más, los antecedentes empíricos proporcionados por Carkhuff y Biermann(1970)

empíricos proporcionados por Carkhuff y Biermann (1970) y D'Auguelli y Weener (1976) con respecto a que las habilidades parentales no incrementan necesariamente como resultado de un mero aumento de la actitud de aceptación parental y que por lo tanto para desarrollar dichas habilidades conductuales se requiere que los padres sean entrenados directamente en ellas.

4.- La ausencia de cambios significativos en la T.D.A. en los padres participantes del programa, luego de finalizado el entrenamiento, nos llamó especialmente la atención, ya que no se apreció en el curso de las sesiones que los padres hubiesen tenido una especial dificultad para comprender y utilizar dicha habilidad. Por el contrario, los trabajos y actividades prácticos desarrollados en las sesiones 5 y 6 así como las tareas que los padres efectuaron en sus hogares, nos in dicaron que éstos comprendieron la habilidad y de que fueron capaces de aplicarla a situaciones tanto ficticias como personales. En nues tra opinión, existen fundamentalmente dos factores principales que podrían explicar los resultados obtenidos con respecto a la TDA.

Uno de ellos, lo constituye el hecho de que dicha habilidad es más compleja que el resto de las habilidades enseñadas. Más que una res puesta verbal directa, es un proceso de análisis y reflexión que conlle va a un diálogo con el niño, para dar lugar a una toma de decisiones acerca de acciones concretas a realizar e involucra y requiere de la integración de las diferentes habilidades de comunicación. Asimismo el uso de la TDA exige de los padres una disposición a enfrentar los conflictos familiares en forma organizada y dirigida a metas, en vez de la habitual actitud reactiva que éstos poseen frente a dichos conflictos. Las razones expuestas podrían explicar cierta medida los resultados



obtenidos al evaluar la TDA, ya que dada su complejidad y que requiere de un cambio paterno en la forma de enfrentar las situaciones conflictivas, bien podría haberse producido un aprendizaje mucho menor de esta habilidad.

El otro factor lo constituye en nuestra opinión, el instrumento 2 utilizado ya que pensamos que pudo haber sido inadecuado para medir di cha habilidad por las siguientes razones:

- Sus instrucciones señalan a los padres que escriban en una frase o párrafo muy en especial, que las respuestas deben ir en forma de diálogo, como si se tratara de un guión de teatro. Esto unido a que el es pacio destinado a la respuesta del padre es más bien reducido, nos hace pensar que podrían estar induciendo en cierta medida a los padres a con testar preferentemente con alguna de la habilidades restantes que permiten entregar una respuesta verbal corta, inmediata y precisa al niño, a la vez que restringiendo el uso de la TDA al no posibilitarles respon der con un relato de lo reflexionado ni con descripciones de las posibles acciones a realizar. Por otra parte, pensamos que los índices del Ma nual de corrección del STC (Anexo Nº 7) no correspondieron plenamente en el caso de la TDA con las posibilidades de respuesta dichas instrucciones podían elicitar, ya que estos índices exigen para evaluar una respuesta como TDA el relato de la reflexión paterna frente al problema y la descripción de una serie de acciones proyectadas hacia el futuro que difícilmente pueden restringirse al espacio otorgado para res ponder, ni se pueden reducir a una respuesta verbal en forma de diálogo. Es de considerar también el hecho de que la prueba otorga entera libertad a los padres para responder con cualquiera de las habilidades enseñadas y por lo tanto no asegura la aparición de la totalidad de ellas.

En razón a lo anterior sería muy posible que los padres descartaran el uso de la TDA en las situaciones estímulo del STC, por considerarla menos práctica, en términos de su extensión y su compleji dad.

Si la ausencia de incremento en la TDA respondió a que los padres no lograron aprender esta habilidad, o a deficiencias de - las escalas utilizadas o bien otros factores involucrados, no es posible especificarlo. Cualquiera sea el caso, consideramos de importancia revisar la escala STC y los índices de su manual de corrección.

5.- En relación a los Mensajes-Yo, se apreció que estos ya existían en la modalidad de comunicación de los padres, previa al entrenamiento. Al analizar esta forma de respuesta, se observó que el 62% de los Mensajes-Yo entregados en la primera medición de ambos grupos correspondía a una situación estímulo positiva (Item 11 del STC), frente a la - cual los padres comunicaban sentimientos de alegría y/o satisfacción a su hijo por su comportamiento. En los 19 sujetos, se observó sólo 3 respuestas Mensajes-Yo, que comunicaban opiniones o expectativas del padre frente a situaciones problema. Además, se apreció una ausen cia total de Mensajes-Yo que comunicaran sentimientos de molestia, frus tración o cansancio del padre. En la segunda medición, por el contrario, el grupo experimental aumentó de 5 Mensajes-Yo a 93, siendo un 10% respuestas referidas a sentimientos de alegría y satisfacción y un 90% a respuestas que comunicaban opiniones, expectativas o sentimientos ne gativos del padre. Este total de respuestas se encontraba distribuido a lo largo de toda la escala y estaban presentes en todos los ítems.Por su parte, el grupo control sigue presentando en la segunda medición Mensajes-Yo referidos a sentimientos positivos los cuales volvieron a ser emitidos exclusivamente frente al Item 11. (Cabe aclarar que existen solamente dos ítems constituidos por situaciones estímulo positivas, el resto son situaciones problemas).

nicar sentimientos de satisfacción o alegría, a través de la forma de un Mensaje-Yo, es un tipo de respuesta que pareciera existir comunmente entre los padres. No ocurre lo mismo con las habilidades para comunicar sentimientos negativos, o expectativas frente a situaciones problema, ya que ahí los padres recurren preferentemente a aquellas respuestas consideradas como indeseables. Suponemos que ésto, se debe a que al ser los Mensajes-Yo formulados en primera per sona, implican al padre reconocer en sí mismos sus sentimientos, acep tarlos y asumirlos como propios, al expresarselos al niño. Por tanto, le resultará más fácil y menos conflictivo reconocer sentimientos de agrado y amor hacia el niño, que sentimientos de desagrado, insatisfacción o molestia, más aún, si se toman en cuenta las exigencias tradicionalmente asociadas al rol de padre. (Estar siempre dispuesto a atender al niño, saber imponer la autoridad, etc.)

Por lo tanto el programa CAPS(A) demostró ser de efectividad para enseñar a los padres una forma nueva y positiva de responder a sus hijos frente a situaciones problema y muy en especial, para lograr una mayor apertura, aceptación y reconocimiento frente a sus propios sentimientos, ya sea positivos o negativos, y una mayor capacidad para expresarselo al niño, permitiendoles reconocer la - conexión directa que dichos sentimientos poscen con las necesidades y expectativas paternas.

6.- Para finalizar con esta fase de discución de los resultados efectuaremos una relación entre los cambios observados en las diferentes variables en estudio.

Al comparar el incremento promedio presentado por el grupo, en las diferentes actividades parentales evaluadas, se observó que las habilidades de comunicación presentaron aumento mayor que las habilidades para tomar anticipadamente decisiones y guiar positivamente a los niños. Pensamos que el incremento menor de estas últimas, se puede ver a que son enseñadas en las sesiones finales del programa, con lo cual los padres tienen menos tiempo para asimilar estas nuevas habilidades a las de comunicación anteriormente aprendidas. Re cuerdese que el progrma CAPS(A) posee una aproximación y construcción por bloques, de acuerdo con al cual las habilidades precedentes cons tituyen la base de las posteriores y por tanto deben ir siendo integradas por los padres, sesión a sesión, no como respuestas independien tes, sino que en forma conjunta en el proceso de interacción. De ma nera que se puede apreciar que estas últimas dos habilidades enseñadas por el programa resultan más completas, ya que requieren de la in corporación de las anteriores y además de eso, tienen menor tiempo pa ra ser practicadas. Los padres cuentan en efecto, con seis sesiones para comprender, practicar e integrar las habilidades de comunicación y sólo con tres sesiones para TDA y la Guía Positiva.

Se observó que el incremento significativo de la actitud de aceptación de los padres ahcia sus hijos fue acompañado con una disminución

de todas aquellas respuestas que de una u otra manera comunican al niño sentimiento de no aceptación o rechazo paterno. Junto con lo ante rior se aprecia en los padres entrenados un incremento notable de su capacidad para reconocer, identificar y aceptar en sí mismos la existencia de sentimientos hacia el niño, tanto positivos como negativos, y de su capacidad para comunicárselos en forma honesta y precisa. De acuerdo a la teoría Rogeriana, está tendría el efecto de incrementar en los padres su apertura hacia sus propios sentimientos con lo cual aumentará su aceptación de sí mismo, e incrementará su actitud de aceptación y respeto hacia los demás (Rogers, 1971). Los resultados observados luego de terminado el programa CAPS (A) nos indican que este logró incrementar significativamente en los padres su capacidad para comprender, aceptar y respetar al niño, lo que se reflejó no só lo en un aumento de su actitud de aceptación hacia ellos sino también de su capacidad para comunicar de manera efectiva su aceptación hacia sus niños a través de aprendizajes de la habilidades parentales.

Dado que en la presente investigación se aplicó el programa a un grupo de padres de niños participantes de una institución de orienta ción cristiana, nos preguntamos en que medida el grado de concordancia de los padres con los valores subyacentes al programa, pudo haber estado favoreciendo una mayor predisposición y apertura hacia la asimilación de los contenidos y habilidades enseñadas por CAPS (A).

Limitaciones de la Investigación

Dado que en la presente investigación se utilizó una mues tra intensionada, los resultados obtenidos no son susceptibles de ser

generalizados, y tienen solamente el alcance y relevancia de un primer estudio que permitió mostrar que CAPS (A) podría ser aplicado y evaluado con padres de nivel sociocultural medio.

En la presente investigación nos propusimos evaluar la eficacia del programa CAPS (A) para enseñar a los padres las habilidades y actitudes mencionadas pues bien, de acuerdo al diseño y metodología aquí utilizado, podemos concluir que el programa es eficáz ya que los resultados indican que los padres aprendieron dichas habilidades. Estos resultados sin embargo, nada permiten decir en cuanto a la posible generalización de las conductas aprendidas al contexto de las relaciones interpersonales. Nuestras mediciones no premiten saber si los padres utilizaran realmente las habilidades en sus hogares, o si dicha utilización estará limitada al contexto de las sesiones. En relación a esto, los antecedentes teóricos señalan que el incremento de la actitud de aceptación parental unido a un aprendizaje experiencial de nuevas conductas que operacionalicen dicha actitud, se traducirá en un mejoramiento de las relaciones padre hijo.

Es importante señalar también, que la validez de los resultados aquí obtenidos, está enteramente sujeta a la validez de las escalas de medición utilizadas ya que en el presente trabajo no se emplearon otro tipo de instrumentos (observaciones directas de las interacciones Padre-Hijo otras escalas destinadas a evaluar la actitud de aceptación o las habilidades enseñadas, etc.) que pudieran haber recogido información susceptible de servir de criterio

externo de validez de los resultados obtenidos a través de estas escalas. Estos instrumentos como se explicó al describir el procedimiento (punto D del Capitulo III) corresponden a adaptaciones de las escalas originales llevadas a cabo para efectos de esta investigación. La concordancia observada entre los resultados obtenidos en este estudio, nos conduce a afirmar que dichas escalas fueron efectivas para discriminar el nivel de las variables en estudio. En razón a lo anterior consideramos de interés que ambas escalas sean sometidas a revisión y estudiadas con muestras de mayor tamaño y representatividad que permitan continuar el proceso de adaptación de estos instrumentos.

Algunas observaciones en relación a la aplicación del Programa CAPS (A)

En opinión de las investigadoras y líderes, el único problema presentado por CAPS (A) en relación a su aplicación que me rece ser señalado, lo constituye el tiempo de duración de las sesiones, el cual se hace demasiado estrecho para poder realizar la tota lidad de las actividades programadas. El entrenamiento contempla dentro de cada sesión contenidos teóricos y conceptos que deben ser presentados y luego discutidos con el grupo, poniéndose especial atención a que estos contenidos sean realmente comprendidos y explorados experiencialmente por los padres. Estas discuciones tienden a alargarse excesivamente ya que éstos se sienten identificados por lo expuesto, a la vez que comprendidos empáticamente en sus comentarios y exploraciones personales, lo cual promueve aún más sus

deseos de expresarse. Por otra parte la conducción debe estar orien tada a la práctica de las habilidades debido a que la meta principal es el aprendizaje experiencial de éstas. En razón a ello el mayor tiempo de las sesiones está planificado para los ejercicios y roleplaying. Esto en la realidad se vuelve hastante difícil para los lí deres, ya que los padres, aún estando en antecedentes de las metas y limitaciones del curso demuestran una verdadera necesidad de comunicarse y de ser comprendidos. La consecuencia es que las sesiones resultan demasiado cortas y las actividades deben ser realizadas apremiadas por el tiempo, quedando en algunos casos ejercicios prác ticos sin realizar. Una solución podría ser la extensión de las se siones a tres horas de duración, o bien si esto no fuera posible pa ra los padres seleccionar antes de cada sesión, un número más restringido de actividades en función de las necesidades y del nivel del grupo de padres entrenados, teniendo siempre en cuenta la orientación hacia la práctica experiencial del programa.

Proyecciones y consideraciones finales

El presente trabajo constituye una primera aproximación experimental al Programa de Entrenamiento en Habilidades Parentales y de Comunicación, en el contexto de la Educación de Padres de nuestro medio. Los resultados aquí observados aportan evidencia en relación a la eficacia de dicho entrenamiento. De esta manera, se abre una nueva perspectiva frente a la enseñanza de padres que podría llegar a superar las deficiencias de los sistemas reflexivos

tradicionalmente utilizados en Chile, al trabajar hacia el logro de habilidades parentales específicas, por medio de un sistema estructurado, práctico y de corta duración, factible de extenderse a un gran número de individuos.

Por otra parte, la experiencia realizada, permitió apreciar que el programa CAPS (A) produjo un aumento en la motivación de los padres después de la primera sesión, lo cual, según el reporte de los propios padres se debió a que allí encontraron un clima cálido y de comprensión, donde se les respetaba sus valores personales no se les aconsejaba en términos de haberes y deberes, y donde se les enseñaba estrategias conductuales concretas que res pondían a sus inquietudes y necesidades. (ver Anexo Nº 9). El CAPS (A) pareciera lograr ésto, en parte por la aplicación de las habilidades de comunicación y de resolución de problemas por los mismos líderes en la conducción del grupo, y en parte por que basa sus contenidos y ejercicios en las dificultades reales vividas por los padres en la crianza de sus hijos, y por su metodología dirigida hacia la práctica de tareas específicas que les permiten en forma inmediata, aplicar y experienciar personalmente los efectos de las habilidades enseñadas.

Dadas las ventajas teóricas y metodólógicas que pareciera poseer este programa desearíamos establecer algunas sugerencias y observaciones de utilidad para posibles investigaciones futuras.

En primer lugar, consideramos que dado los favorables resultados obtenidos en este estudio, sería de sumo interés la realización de investigaciones futuras que, utilizando muestras más representativas, brindarán anteedentes empíricos en relación a la eficacia de CAPS (A) para entrenar a padres chilenos de nivel sociocultural medio. Por otra parte ya que la presente investigación no aporta in formación acerca de la duración y permanencia de los cambios alcanzados por los padres, pensamos que sería necesario realizar también, posteriores estudios de seguimiento que permitieran comprobar, si las habilidades aprendidas por los padres y su incremento en la actitud de aceptación, se mantienen constantes, aumentan o bien disminuyen, a través del paso del tiempo.

El objetivo fundamental del programa CAPS (A), es el producir un mejoramiento de las relaciones Padre-Hijo y de este modo fomentar el desarrollo positivo del niño. Dado que estos importantes aspectos no fueron evaluados en este, estudio se sugiere la realización de futuras investigaciones que permitan comprobar si los padres entrenados en CAPS (A) manifiestan su aceptación hacia sus hijos a través de la utilización real de las habilidades enseñadas en el contexto de las relaciones familiares, y si esto permite observar cambios significativos en dichas relaciones. Una posible investigación en este sentido sería indagar a través de los mismos niños, si estos aprecian algún cambio en las modalidades de comunicación y dirección utilizadas por sus padres, y como estiman ellos dichos cambios.

Así mismo, se ha planteado teórica y empíricamente que la actitud de aceptación parental y la comunicación de dicha actitud, junto con una modalidad de dirección constructiva del niño fomentan en éste, el desarrollo de un concepto positivo de sí mismo. Pensamos que sería de interés evaluar los posibles cambios que producen los padres entrenados a través de CAPS (A) en la imagen de sí mismos de sus hijos. ¿lograrán estimular una mayor autoestimación?, ¿Conducirá ésto a un mejor desempeño social, intelectual y/o emocional?. Las investigaciones indican que existe una estrecha relación entre dicho constructo y los aspectos señalados. Queda planteada la posibilidad que CAPS (A) logre efectivamente producir aquellos cambios en los hijos de los participantes.

Si bien CAPS (A) no constituye un programa terapéutico propiamente tal, pensamos que por las condiciones de aceptación y comprensión empática que brindan los líderes y por el intenso trabajo de exploración de sentimientos, experiencias y opiniones que deben realizar los padres durante el proceso de aprendizaje experiencial, es probable que se produzcan ciertos cambios en el ajuste y desarrollo personal de éstos. Se podrían evaluar, a través de escalas adecuadas, los posibles efectos de CAPS (A) en la actitud de aceptación de los padres hacia sí mismos y en su nivel de actualización. En esta investigación, se descartó de la muestra a aquellos padres que presentaban un nivel alto de neuroticismo, de acuerdo a la escala PEN de Eysenck, para controlar una posible variable interviniente ya que las perosnas que presentan dichos rasgos en su personalidad, tienen mayor dificultad para adaptarse a situaciones nue vas, están cerrados a su propia experiencia, se aceptan poco a sí

mismos y a los demás, y tienden a ser más bien rígidos y dogmáticos (Rogers 1971; Pearson 1974). De aquí que sería interesante evaluar si el programa CAPS (A) es capaz de producir cambios en el ajuste personal de dichos padres y si éstos incrementan su actitud de aceptación y sus habilidades parentales como efectos del entrenamiento.

Sería interesante indagar también si el incremento de la aceptación de los padres y el aprendizaje de las habilidades entrenadas, se traducen en algún tipo de cambios en las relaciones con sus parejas y si se produce un mejoramiento en la calidad de la comunicación entre ambos.

Si las investigaciones futuras llegaran a comprobar representativamente la eficacia y utilidad del entrenamientoCAPS (A) en los padres chilenos de nivel medio, pensamos que sería relevante dedicar futuros esfuerzos a la adaptación de este programa a padres de estratos más bajos, ya que éstos representan un porcentaje bastante alto dentro de la población chilena.

Así mismo, por las características conceptuales y me todológicas que presenta este programa y por su factibilidad de ser aplicado a sectores amplios de la comunidad consideramos que sería de utilidad estudiar la posibilidad de adecuar el programa al entre namiento y capacitación de futuros líderes de CAPS (A), que hicieran posible su aplicación aun amplio número de padres con el fín de dotar a nuestro medio de un programa preventivo de largo alcance, de los desordenes emocionales infantiles.

Por último, constituiría también un aporte valioso adaptar y evaluar este programa en otras esferas de las relaciones humanas, especialmente las relaciones de parejas y las relaciones Porofesor-Alumno, con idénticos fines preventivos.

Sugerimos como una modificación al Programa CAPS (A) la adaptación de las sesiones 7 y 8 del programa original. Estas fueron eliminadas como tales en la presente investigación, incluyén dose únicamente sus contenidos básicos a lo largo de toda las sesíones.. Dichas sesiones constituyen la Unidad IV del Manual original y están dirigidas a enseñar a los padres a educar a sus hijos con respecto al uso de drogas y del alcohol y a promover una revisión y clarificación de sus propios valores personales. estas dos sesiones más que enseñar nuevas conductas concretas, estimulan la integra ción y uso del conjunto de las habilidades como un todo, al tópico espécifico de la educación y prevención del abuso de drogas y del alcohol. Destacan la importancia del modelaje paterno en la inter nalización de los valores de sus hijos, y enseñan a los padres a sacar provecho de los momentos propicios en que los niños manifies tan curiosidad por el tema, para proporcionarles información y sugerencias haciéndo uso de la totalidad de las habilidades. En ba se a la experiencia realizada consideramos de importancia la inclu= sión de dichas sesiones, ya que pensamos que posibilitan una revisión más acabada de los valores paternos y una reflexión con respecto a la consitencia de sus comportamientos con aquellos valores que supuestamente quisieran transmitirle al niño. En relación al

entrenamiento, esto debiera producir no sólo un mayor afianzamiento de lo aprendido, sino que daría al programa una mayor integridad y unidad. Cabe señalar como antecedente que aproximadamente el 50% de los padres del grupo entrenado estimó en la hoja de evaluación que el único defecto que éste había tenido era su breve duración y que les hubiera gustado poder seguir reuniéndose con propósitos de finidos y dirigidos por los líderes. Demás está decir que el in cluir las dos sesiones aquí descritas, estría contribuyendo a la generalización de las habilidades y actitudes aprendidas, a la moda lidad real de interacción con los hijos y por lo tanto contribuyendo al logro de los objetivos fundamentales del programa.

Para concluir con al presente investigación, nos gus taría destacar la favorable acogida y los excelentes comentarios - brindados por los padres al programa CAPS (A) (ver Anexo 9), aún cuan do se les asignó tareas y lecturas para lacasa que le significaron un esfuerzo considerable, y a pesar de que las sesiones tendían general mente a prolongarse más allá de las dos horas establecidas. Esto, muy bien se podría considerar como un reflejo de la necesidad existen te entre los padres de ser apoyados en la crianza y formación de sus hijos a través de programas de educación prácticos y específicos, que les permitan desarrollar habilidades útiles y que respondan por sus necesidades e inquietudes actuales. Todo esto dentro de un clima de aceptación y calidez que les permita explorar sus propios sentimientos como padres, sin sentirse evaluados o criticados y sin sentir que se les está imponiéndo desde fuera "la forma correcta de ser padre".

VII BIBLIOGRAFIA

1.- ANDRONICO. M; FIDLER, J.; GUERNEY.B.:

"The Combination of Didactic and Dynamic Elements in Filial The rapy". Internat. Journal of Group Psichotherapy, 1967. Vol 17, 10-17.

2.- ANDRONICO. M; GUERNEY.B.:

"A Psychotherapeutic Aide in Headstart Program." Children, January-February, 1969.

3.- AUERBACH. A.B.:

"Parents Learn Through Discussion". N.Y.; Wiley, 1968.

4.- AUERBACH. A.B.:

"Parents Learn Through Discussion". N.Y.; Wiley, 1968; Cit. en Tavormina, 1974.

5.- AXLINE, M.V. :

" Play Therapy". Valentine Books Inc., 1974, N.Y. USA.

6.- BADGER, E. :

" A Mother's Training Program The Road to a Purposeful Existence". Children, 1971, 168,- 173.

7.- BANDURA y WALTER. :

"Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad". Holt.N.Y.

1973.

8.- BASTIAS, M.; FILP, J.; IGLESIAS, S.; SILVA, A.:

"El Proyecto Padres e Hijos: una instancia Educativa para Adultos". Cuadernos de Educación, Año VIII, N°67.

9.- BECKER, W.C. :

"Parents are Teachers: A Child Management Program". Champaign.
III.: Research Press, 1971.

10.- BECKER, W.; PETERSON, D; HELLMER, L.; SHOEMAKER, D.; QUAY, H.:

"Factors in Parental Bahavior and Personality as Related to Problem behavior in Child". J. of Consulting Psychology, 1959,23.-107-118.

11. - CABALLERO, V. y otros:

"Modificación Conductual en niños DCM a través del entrenamiento de sus Padres como agentes No Especializados". Tesis de grado. U. de Chile. Fac. Cs. Humanas. Depto. de Psicología, 1977.

12.- CARKHUFF. R.; BIERMAN.R.:

"Training as a Preferred Mode of Treatment of Parents of Emotionally Disturbed Children". Journal of Counseling Psychology. - 1970.17.157-161.

13.- CARKHUFF, R.; TRUAX, C.:

"Training in Counseling and Psychology therapy; and Evaluationof and integrated Didactic and Experimental approach". Journal of Consulting Psychology. 1965. 29. 333-336.

14.- COOPERSMITH, S. :

"The Antecedents of Self-Esteem". San Francisco; W.H. Freeman-1968.

15. - CUADERNOS DE EDUCACIÓN :

"Escuela para Padres de Arica". Año X. Nº67.

16.- CUADERNOS DE EDUCACION :

"Documento Escuela para Padres 1978". Año X, N°82.

17.- D'AUGELLI, J.F.; WEENER, J.M.:

"Communication and Parenting Skills. Lider Guide. The Pennsyl<u>v</u>a nia State University. 1977.

18.- D'AUGELLI, J.F.; WEENER, J.M.:

"Communucation and Parenting Skills Parents Workbook". The Penn. State University. 1977.

19.- D'APELO, B.; LEE, B.; PEREZ,B.:

"Entrenamiento de Padres y Profesores". Seminario Práctico. - Depto. de Psicología, U. de Chile. 1977.

20.- DEE. G. :

"The Effects of Parent Group Counseling on Children with adjust ment Problems". Dissertation Abstracts Int., 1970, 31,1008-A.

21.- DINKMEYER, D.; MC. KLAY, C.:

"Systematic Training For Effective Parenting (STEP). Leader's-Manual". Circle Pines, Minnesota. American Guidance Service, - Inc., 1976.

22.- DREIKURS. R. :

"A Parents's Guide to Child Discipline,". N.Y.: Hawthorn Books 1970.

23.- DUNCAN. C.P. :

"A Reputation test of Personality integration". J. of Personality Social Psychology, 1966,3, 516-524.

24. - ENGELN. R. KNUTSON. J.; LAUGHY. L; GARLINTON.W. :

"Behavior Modification Techniques Applied to a Family Unit-A - Case Study ". J. of Child Psychology and Psychiatry, 1968, 10,-245-252.

25.- FILP. J y otros:

"El Proyecto Padres e Hijos. Educación Familiar Para el Desa-rrollo del Niño Preescolar". en "Seminario Internacional sobre Estimulación Psicosocial Precoz del Lactante y Preescolar". - Stgo. de Chile, Coanil. 1977.

26.- GINNOTT. H. :

"Teacher and Child". New York, Macmillan, 1972.

27.- GORDON, T. :

"Teoría de las relaciones interpersonales sanas y un Programade entrenamiento para Padres". Cap. 21 de "New Directions in -Client Centered Therapy". Hart, J.T.; Tomlinson, T; Hougthon -Miffing, 1970.

28.- <u>GUERNEY</u>, B. :

"Filial Therapy; Description and Relational". Journal of Consulting Psychology, 1964, 28,304-310.

29.- <u>GUERNEY</u>. B. :

"Psychotherapeutic Agents; New Roles for Non-Professionals. Parents, and Teachers". N.Y., Holt. Rinehart, and Winston, 1969.

30.- GUERNEY. B. :

"Relationships Enhancement; Skills Training Program for Therapy. Problem Prevention. and enrichment". N.Y., Jossey Bass, 1977

31.- GUERNEY. L. :

"Helping our Child Feel Good about You." Chap. 4, "What Every Parent Needs to Know about raising Children" Prentice Hall - 1977, (En Preparación).

32.- GUERNEY, L; GUERNEY, B; STOVER, L.:

"Facilitative Therapist Attitudes in Training Parents as Psychotherapeutic Agents". The Family Coordinator. July, 1972. - 275-278.

33.- GUERNEY, L.; MAGENDZO, S.:

"Relaciones entre Padres (Educadores) e Hijos". Educación Hoy 1977. N°37-38. Colombia.

34.- <u>GUERNEY</u>. <u>L.</u>:

"Foster Parent Training; Λ Manual for Parent". The Penn. State Univ.. 1975.

35.- GUILFORD, J.D. :

"Fundamental Statistics in Psychology and Education". Mc. Graw Hill. Inc., N.Y., 1965.

36. - GOODE, HATT.:

"Métodos de Investigación Social". Ed. Trillas, Mexico, 1970.

37. - HATCH. L.C. :

"A Shill-Training Program for Cub-Scout Den Leadrs; an Exploratory Study". The Penn. State Univ.. Thesis for Master of Science. 1977.

38.- HATCH. E.; GUERNEY, B.:

" A Pupil Relationship Enhacement Program". Personal and Gui--dance Journal. 1975, 54.102-105.

39. - HATCH. E.; HATCH.C.:

"Parent Education Bibliography". College of Education. The Penn. State. Un., 1978.

40.- HEREFORD. C.F.:

"Changing Parental Attitudes Through Group-Discussion". Austin: University of Texas Press. 1963.

41.- HIRSCH. I.; WALDER, L.:

"Training Mothers in Groups as Reinforcement Therapist for - their Own Children". Proceedings of the 77 th. Annual Convention of the American Psychological Association, 1969, 4, 561 - 562. (Summary).

42.- HOBBS._N. :

"Mental Health's; third Revolution". American Journal of Orthop sychiatry. 1964. 34. 822-833.

43.- KESSLER. M.; ALBEE. C.:

"Primary Prevention". Annual Review of Psychology, 1975, 557 - 591.

44.- KOLESNIK. W.B. :

" Humanism and/or Behaviorism in Education" Allyn an Bacon Inc. 470, 1975.

45.- LEEDS. D . :

"The Role of Self-Concept in the Psychological and Educational Development of the Individual" Reading World, 1971, 4, 161-186.

46.- LIRA. M. :

" Manuales de Estimulación. Primer y Segundo Año de Vida". Ed. Galdoc Ltda.. Stgo. de Chile. 1978.

47.- LUDWING. D. MAEHR.:

"Changes in Self-Concept and State Behavioral Preferences". - Child Develoment, 1967, 38, 453-467.

48.- LYNCH, S. :

"Intense Human Experience; Its Relationship to openess and Self Concept". (Doctoral Dissertation. Un. of Florida). Anne Arbor: Mich; Un. Microfilms, 1968. 69, 5394.

49.- MACOBY, E. :

"Developmental Psychology". Annual Review of Psychology. 1964. 203-250.

50.- MARTIN._B. :

"Parent Child Relations". Review of Child Development Research 1975, 4,463-510.

51.- MARTIN. D.G. :

"Personality: Efective and ineffective wadswart Publishing.-Company; Inc. Belmont. Calif. USA. 1976.

52.- MC. GOWAN. R. :

"Group Counseling with Underachievers and their Parents." - School Counselor, 1968, 16, 30-35.

53.- MC. GUIGAN. :

" Experimental Psychology" Ed. Trillas, Mexico, 1977.

54.- MONTENEGRO. H. :

"Discusión Inagural". en "Seminario Internacional sobre Estimulación Psico-Social Precoz del Lactante y Preescolar".

55.- MUSSEN, P.H.; CONGER, J. KAGAN, J.:

"Desarrollo de la Personalidad en el Niño". Ed. Trillas, Mexico. 1974.

56. - PAPALIA, E.; WENDKOS. S. :

"Sicología del Desarrollo: de la Infancia a la Adolescencia". Mc. Graw-Hill, Latinoamericana, S.A., Bogotá, 1978.

57.- PATTERSON. G.R.:

"Behavioral Intervention Procedures in the Classroom and the-Home". In. A.E. Bergin; Garfield (Eds.) "Handbook.

PATTERSON. G.R.; MC. NEAL. S.; HAWKINS, N.; PHILIPS, R.: "Reprogramming the Social Environment". J. of Child Psychology and Psychiatry, 1967, 8, 181-195.

59. - PATTERSON . G.R.; GUILLON. M.E. :

"Living with Children: New Methods for Parent and Teachers".-Champaign. III.: Research Press. 1968.

60.- PEARSON, H.P. :

"Conceptualizing and Measuring Openess to Experience in the - Context of Psychotherapy". CHAP. 5. en "Wexler; Rice.L; "Inno vations in Client-Centered therapy". N.Y.. John Wiley, and - Sons, 1974.

61.- PERKINS. II. :

'Human Development and Learning". Calif. Wadsworth, 1974.

62.- PICKARTS. E.:

"Parent Education; Questions from an International Conference".
Family Coordinator, 1970, 19, 124-133.

63.- PIETROFESA. J.:

"Self Concept; A Vital Factor in School and Gareer Development Clearin House, 1969, 43,37-40.

64.- RASKIN, N.J.; VAN DER VEEN, F. :

"Client-Centered Family Therapy: Some Clinical and Research - Perspectives". Cap. 20. en Hart; Tomlinson: "New Directions in Client-Centered Therapy". Houghton-Mifflin. 1970.

65.- REVES. G.; BENITEZ, D.:

"Relaciones Entrenamiento-Agudeza Empática y Efectos Colaterales en el Funcionamiento Psicológico". U. de Chile, Fac. Ciencias Humanas, Depto. de Psicología. Stgo. Julio, 1979.

66.- ROGERS. C. :

"The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change". J. of Consulting Psychology, 1957, 21,95-113.

67.- ROGERS, C. :

"El Proceso de Convertirse en Persona". Ed. Paidos, Bs. As., - 1961.

68.- ROGERS, C.; DIAMOND, R.:

"Psychotherapy and Personality Change, Un. of Chicago Press, - 1954.

69.- ROGERS, C.; KINGET, M.:

"Psicoterápia y Relaciones Humanas, Alfaguara, Madrid, 1971.

70.- SANSTROM, C.I.:

"The Psychology of Chilhood and Adolescence". Penguin Book Ltd. London, 1974.

71.- SCHAEFER. E.:

"A Configurational Analysis of Children Report of Parent Behavior". Journal of Consulting Psychology, 1965, 29, 552-557.

72. - SELLTIZ; JAHODA; Otros:

"Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales". Ed. Rialps S.A., Madrid, 1965.

73.- SEVERING. F. :

"Discovering Man in Psychology; A Humanistic Approach". Mc. - Graw-Hill Book Co., 1973.

74.- SIEGEL, S.:

"Diseño Experimental No Paramétrico". Ed. Trillas, Mexico, 1970

75.- SIEGELMAN. M.:

"College Student Personality Correlates of Early Parent-Child Relationship". J. of Consulting Psychology, 1965, 29, 552-557.

76.- STOVER. L.; GUERNEY. B.:

"The Efficacy of Training Procedures for Mothers in Filial - Therapy". Psychotherapy, Theory, Research and Practice, 1967-Vol. 4, N°3, 110-115.

77.- SHAPIRO, A.; SWENSEN. C.:

"Self Disclosure as a Function of Self-Concept and Sex". J. of Personality Assessment. 1977, 41,2.

78.- SHAPIRO. I.S.:

"Is a Group Parent Education Worthwile? A Research Report". - Marriage and Family Living. 1956. 18. 154 - 161.

79.-TAVORMINA. J.B.:

"Basic Model of Parent Counseling: A Critical Review". Psy-chologycal Bulletin, 1974. 81, 827-835.

80.- TSCHORNE. P. :

"Manual del Padre". Ed. Lord Cochrane. 1978. Stgo. de Chile.-

81. - THOMAS, B.; THOMAS, M.; FITTS, W.:

"Self Concept and Personality Integration in W.H. Fitts, (ed.)

The Self-Concept and Self-Actualization". Research Monograph.- N°3. Nashville Ten. Dede wallas. center. 1971.

82.- VARGAS. R.A. :

"A Study of certain Personality Characteristics of male college students who report frecuent positive experiencing and behaving". (Doctoral Dissertation Un., of Florida.), Anne Arbor - Mich. Un., microfilms, 1968 N°69, - 11,008.

83. - WAHLER, R.G.; WINKEL, G.; PETERSON, R.; MORRISON, D.:

"Mothers as Behaviors Therapist for Their own Children. Behavior Research and Therapy, 1965. 3. 113-124.

84.- WEIGAND. J.:

"Developing Theacher Competencies". Englawood Cliff, N.Y., Prentice-Hall, 1971.

85. - WALTER.H.; GILMORE, S.K.:

"Placebo versus Social Learning Effects in Parent Training Procedures Designed to Alter the Behavior of Agressive Boys". Behavior Therapy, 1973.4, 361-337.

86.- WELLS, E.; MARWELL, G.:

"Self-Steem: Its Conceptualization and Measurement". Sage Li-brary of Social Research. Sage Publications. Beverly Hills. - London, 1976.

87.- WYLIE, R.:

"The Self Concept". Lincoln: University of Nebraska Press. 1961.

<u>A N E X O Nº 1</u>

CARTA ENVIADA A LOS PADRES DE LA DIVISION MENORES DE LA ACJ

Asociación Cristiana de Jóvenes <u>División Menores</u>

Santiago, 16 Septiembre de 1978.-

Estimados papás :

Nos es muy grato dirigirnos a Uds.. para invitarlos a participar en un Taller de Padres que inciaremos - proximamente en la División y cuyo objetivo primordial es ayudarlos a Uds.. a mejorar las relaciones con sus hijos a la vez de enseñarles habilidades que le permitan guiar a sus niños en forma positiva. Este taller les ofrece la oportunidad de aprender activamente habilidades que han mostrado ser de suma utilidad para aumentar la comunicación entre padres e hijos. la resolución de conflictos familiares a la vez que la satisfacción tanto de los padres como de los hijos en dicha relación.

Con el fín de brindarles mayor in-formación con respecto al taller que les ofrecemos, los invitamos a una reunión informativa a realizarse el día jueves 28 de Septiembre a las 19:00 hrs. en la Sede de la Asociación Cristiana de Jóvenes en Companía 1360. 5° piso División Menores, nos ayudaría mucho contar con vues tra presencia.

 $\label{eq:december} \mbox{De antemano les agradecemos su cooperación, y le saludamos muy atte..}$

Patricia Bravo
Egresada
de Psicología.

Josefina Herreros

Egresada de

Psicología.

Mario O Contreras

Director

División Menores.

ANEXO Nº 2

FICHA DE INSCRIPCION

FICHA DE INSCRIPCION

os	datos que s	se solicit	an a continuac	ión serán de usa estrictamen
ro	fesional y p	or lo tan	to de indole c	onfidencial.
	Nombre :			
		(Apellido	paterno)	(Apellido materno)
			*	
			0	•
			(Nombr	es)
	Nombre del			
	<u>cónyuge</u> :			
		(Apellido	paterno)	(Apellido materno)
				8
			(Nombr	es)
	<u>Domicilio</u> :			
			(Direce	ción)
			(Comun:	
		-		•
			(Fono)	
-	Situación			
			n una x lo que	e corresponda)
	() Casado			
	() Solter			
	() Viudo			
	() Conviv			
	() Separa	do (A)		
	() Otra (Especifica	r)	

5	<u>Hijos</u>	<u>Hijos</u>							
	Nombre	Edad	Sex	0					
	Α.			*					
	В.								
	C.	ē.							
	D.								
	E.	* @							
	F.								
	G.								
	Н.	*							
6	Escola	ridad (del que contesta)							
	Nivel	e). I	Ultimo año c	ursado					
	() B	ásica							
	() N	edia							
	() T	écnico Profesional	* .						
	() L	niversitaria							
	() 0	tra (Especificar)							
	Marquo	con una x lo que corresponda.							
7	<u>En la</u>	actualidad está Ud trabajando?.							
	() 5	i ·							
	() 1	Jo							
8	Descri	ba brevemente su actual trabajo :							
9	- Cuáles	s son a su juicio los tres problemas más	frecuentes	en la -					
	relac	relación padre-hijo?.							
	A								
	В		+						

(C										
10	Porqué	se	interesa	por	participar	en	un	taller	para	padres	?
H =											
:				- -			Ţ.				

×

ANEXO Nº 3

ESCALA DE ACEPTACION PARENTAL DE PORTER

H.A.P.P. (A)

NOMDRES	(Apellido paterno)	(Apellido	materno)	(Nombres)	•••
FECHA.					

INSTRUCCIONES:

A continuación hay una serie de relatos que describen comportamientos o comunicaciones de los niños. Siguiendo a cada relato hay cinco alternativas de respuestas que indican modos de sentir o actuar.

Lea cuidadosamente cada relato. En seguida, encierre en un círculo la letra correspondiente a la alternativa que más se ajuste a los sentimientos o formas de actuar, que Ud. generalmente adopta cuando sus hijos se expresan o actúan asi en dichas situaciones.

Ls posible que encuentre relatos que describan un tipo de conducta que Ud. no haya experimentado con alguno de sus hijos. En tales casos, señale aquella alternativa que más se aproxime a cómo Ud. cree que se sentiría o actuaría.

Asegúrese de contestar todos los relatos, marcando sólo una alter nativa per cada uno de ellos.

- 1.- Cuando uno de mis hijos está gritando y saltando excitadamente en un momento que yo deseo paz y tranquilidad.
 - a) me hace sentirme enojado (a)
 - b) me hace desear saber más acerca de lo que le excita.
 - c) me hace sentir ganas de castigarlo.
 - d) me hace sentir que estaré más contento (a), cuando se le pase ese estado.
 - e) me hace sentir ganas de decirle que se quede quieto.
- Cuando uno de mis hijos está molestando a sus hermanos que están jugando.
 - a) Le digo que juegue como ellos.
 - b) Le digo que es importante que se comporte bien con sus hermanos.
 - c) Lo dejo siempre que no los esté molestando demasiado.
 - d) Le pido que me cuente lo que le gustaría hacer.
 - e) Le ayudo a encontrar una actividad que lo pueda entretener y que no perturbe a sus hermanos.
- 5.- Cuando uno de mis hijos es incapaz de hacer algo queyo considero que es importante para él.
 - a) Me hace desear ayudarlo a lograr éxito en las cosas que el puede hacer.
 - b) Me hace sentirme desilusionado (a) de él.
 - c) Me hace desear que pudiera lograrlo.
 - d) Me hace desear saber más acerca de las cosas que él puede hacer.
 - e) Me hace darme cuenta que él no puede hacerlo todo.
- 4.- Cuando uno de mis hijos se ve enfrentado a dos o más alternativa v tiene que elegir sólo una.
 - a) Le digo que elección hacer y por qué.
 - b) Lo pienso junto con él.
 - c) Le muestro las ventajas y desventajas de cada una, pero lo dejo elegir por sí mismo.
 - d) Le digo que estoy seguro que él puede hacer una buena elecció y le ayudo a preveer las consecuencias.
 - e) Tomo la decisión por él.

- 5.- Cuando uno de mis hijos está golpeando o rompiendo sus cosas.
 - a) Me hace sentir ganas de decirle que deje de hacerlo.
 - b) Ne hace sentir ganas de castigarlo.
 - c) Me da gusto que se sienta libre de expresarse.
 - d) Me hace sentir que estaré más contento (a) cuando deje de hacerlo.
 - e) Me hace sentirme molesto (a).
- 6.- Cuando uno de mis hijos no se interesa en alguna de las actividades típicas de los niños de su edad.
 - a) Me hace darme cuenta que cada niño es distinto.
 - b) Me hace desear que se interese en aquellas actividades.
 - c) Me hace sentirme desilusionado (a) de él.
 - d) Me hace desear ayudarlo a encontrar maneras para desarrollar la mayoría de sus intereses.
 - e) Me hace desear saber más acerca de las actividades en las cuales el está interesado.
- 7.- Cuando uno de mis hijos actúa tontamente y se ríe sin motivo
 - a) Le digo que sé como se siente.
 - b) No le hago caso.
 - c) Le digo que no debería actuar así.
 - d) Lo hago parar.
 - e) Le digo que está bien sentirse así-pero le ayudo a encontrar otras formas de expresarse a sí mismo.
- 8.- Cuando uno de mis hijos está en desacuerdo conmigo en algo que yo considere importante.
 - a) Me hace sentir ganas de castigarlo.
 - b) Me agrada que se sienta libre de expresarse.
 - c) Me hace sentir ganas de convencerlo de que yo tengo la razón.
 - d) Me hace darme cuenta de que el tiene sus propias ideas.
 - e) Me hace sentirme molesto (a).
- 9.- Cuando uno de mis hijos está molestando a sus hermanos que están jugando.
 - a) Me hace darme cuenta que no siempre se comporta como sus hermanos

- b) Me hace sentirme en aprietos.
- c) Me hace desear ayudarlo a encontrar la mejor forma de expresar sus sentimientos.
- d) Me hace desear que juegue como sus hermanos.
- e) Me hace desear saber más acerca de sus sentimientos.
- 10.- Cuando uno de mis hijos está gritando y saltando excitadamente en un momento que yo deseo paz y tranquilidad.
 - a) Le doy algo que hacer que sea tranquilo.
 - b) Le digo que yo preferiría que dejara de hacerlo.
 - c) Lo hago callar.
 - d) Permito que me cuente qué es lo que lo inquieta.
 - e) Lo mando para otra parte.
- 11. Cuando uno de mis hijos se enoja y me dice cosas hirientes.
 - a) Me hace sentirme enojado (a).
 - b) Me hace sentir que estaré más contento (a) cuando se le pase.
 - c) Me agrada ver que se sienta libre de expresarse.
 - d) Me hace sentir ganas de castigarlo.
 - e) Me hace sentir ganas de decirle que no me hable de ese modo.
- 12.- Cuando uno de mis hijos muestra un profundo interés en algo que yo no considero importante.
 - a) Me hace darme cuenta que tiene sus propios intereses.
 - b) Me hace sentir deseos de ayudarlo a encontrar maneras para desarrollar al máximo ese interés.
 - c) Me hace sentirme desilusionado (a) de él.
 - d) Me hace sentir deseos de saber acerca de sus intereses.
 - e) Ne hace desear que estuviera más interesado en las cons que yo pienso que son importantes para él.
- 13.- Cuando uno de mis hijos quiere hacer algo que yo esto seguro (a) que le acarreará una decepción.
 - a) Algunas veces lo dejo que lleve a cabo tales actividades hasta su término.
 - b) No dejo que lo haga.
 - c) Le aconsejo que no lo haga.
 - d) Le ayudo a hacerlo para que resulte menos decepcionante.
 - e) Le señalo lo que probablemente ocurrirá.

- 14.- Cuando uno de mis hijos se ve enfrentado a dos o más alternativas y tiene que elegir sólo una.
 - a) Me hace sentir que yo debería decirle cual elección hacer y por qué.
 - b) Me hace sentir que yo debería señalarle las ventajas y desventajas.
 - c) Me hace esperar haberlo preparado para elegir en forma adecuad
 - d) Me hace desear estimularlo a que haga su propia elección..
 - e) Me hace desear tomar la decisión por él.
- 15.- Cuando uno de mis hijos es incapaz de hacer algo que yo considero que es importante para él.
 - a) Le digo que el puede hacerlo mucho mejor.
 - b) Le ayudo a hacer la mayoría de las cosas que él puede hacer.
 - c) Le pido que me cuente más acerca de las cosas que puede hacer.
 - d) Le digo que nadie puede hacerlo todo.
 - e) Lo estimulo a que siga tratando.
- 16.- Cuando uno de mis hijos está en desacuerdo conmigo en algo que yo considero importante.
 - a) Le digo que el no debiera estar en desacuerdo conmigo.
 - b) Lo hago desistir.
 - c) Le escucho su versión del problema y cambio mi opinión si es que yo estoy equivocado (a).
 - d) Le digo que a lo mejor podríamos hacerlo a su manera en otra oportunidad.
 - e) Le explico que yo estoy haciendo lo que es mejor para él.
- 17.- Cuando uno de mis hijos no es capaz de hacer algunas cosas tan bien como sus hermanos.
 - a) Me hace darme cuenta que el no puede ser mejor en todo.
 - b) Me hace descar que el también pudiora hacerlo.
 - c) No hace sentirme desconcertado (a).
 - d) Me hace desear ayudarlo a lograr éxito en las cosas que el puede hacer.
 - e) Me hace desear saber más acerca de las cosas que puede hacer bien.

- 18.- Cuando uno de mis hijos se enoja y dice cosas hirientes.
 - a) Le digo que está bien sentirse así pero le ayudo a encontrar otras formas de expresarse a sí mismo.
 - b) Le digo que sé como se siente.
 - c) No le hago caso.
 - d) Le digo que el no debiera decirme tales cosas a mí.
 - e) Lo hago callarse.
- 19.- Cuando uno de mis hijos quiere hacer algo que yo estoy seguro (a) que le acarreará una decepción.
 - a) Me hace esperar haberlo preparado para enfrentar decepciones.
 - b) Me hace desear que no túviera que enfrentar experiencias desagradables.
 - c) Me hace desear evitar que lo haga.
 - d) Me hace darme cuenta que algunas veces una experienciaasí seré buena para él.
 - e) Me hace desear posponer estas experiencias.
- 20.- Cuando uno de mis hijos muestra un profundo interés en algo que yo no considero importante.
 - a) Lo dejo llevar adelante su interés.
 - b) Le pido que me cuente más acerca de este interés.
 - c) Lo ayudo a encontrar maneras para desarrollar al máximo este interés.
 - d) Hago todo lo que puedo para disuadirlo de este interés.
 - e) Trato de interesarlo en cosas que valgan más la pena.

\overline{V} \overline{N} \overline{N} \overline{N} \overline{N} \overline{N} \overline{N} \overline{N}

INSTRUCCIONES A LOS JUECES DE LA ESCALA DE ACEPTACION DE PORTER

ESCALA DE ACEPTACION PARENTAL DE PORTER. (A)

DEFINICION DE ACEPTACION PARENTAL :

Es una actitud de amor y respeto activo del padre hacia su hijo. tal como éste es y que se caracteriza por la sensibilidad hacia los sentimientos del niño. la preocupación por respetar y fomentar la individualidad y autonomía del niño y por la expresión manifiesta de $d\underline{i}$ cha actitud.

Esto es expresado en la Escala por uno de los siguientes índices:

- 1.- Sensibilidad hacia los sentimientos, necesidades y deseos del n \underline{i} ño, así como la estimulación de la expresión de dihos sentimientos.
- 2.- Preocupación por fomentar y respetar los intereses del niño y aquellas características personales que lo diferencian de los de más y que hacen de él un individuo único.
- 3.- Preocupación por incentivar su habilidad para tomar decisiones en forma independiente y llevarlas a cabo por sí mismo.
- 4.- La expresión manifiesta de dicho afecto, preocupación y respeto.

La EAPP está destinada a medir el nivel de aceptación parental de -acuerdo a la definición y los criterios anteriormente expuestos.

La escala contiene en total, 20 ítems con 5 alternativas cada uno.

SISTEMAS DE PUNTUACION :

- De acuerdo a la definición dada, usted deberá calificar cada alternativa dentro de una escala del 1 al 5.
- Esta escala de 5 puntos corresponde a un continuo en el nivel de aceptación que va desde el 1= Nada Aceptadora del niño, hasta el-5= Muy Aceptadora dentro de la escala.
- La alternativa que Ud., califique con cinco puntos debe correponder con la alternativa que Ud., considere más correcta, de acuerdoa los índices entregados.
- En la puntuación deben emplearse los 5 puntos en cada ítem, uno por cada alternativa.

No se debe marcar una alternativa con 2 números, ni se puede repetirdentro de un mismo ítem.

MUCHAS GRACIAS.

<u>A N E X O Nº 5</u>

MANUAL DE ASIGNACION DE PUNTAJES

ACEPTACION PARENTAL DE PORTER

MANUAL DE ASIGNACION DE PUNTAJES

It	ems.	Alternt.	Puntaje			¥	Items	Alternt	. Puntaje
		Λ	3					A	1
		В	5						1
	1	С	ა 1				8	В	5
			*					С	2
		D	4					D ·	4
		<u></u>	2					E	3
		Λ	2					V	3 2
	-	Б						В	
	2	С	3				9	C	5
		D	4					D	1
_		Е	5					E	4 -
	* 3		~				9.22		
		Λ	2					. A	3
	4	В	4			÷	10	В	4
	*750							С	1
		C D	3 5					. D	5
12.00		<u>E</u>	1					E	2
		Λ	2					Α	3
		В	1					В	4
	5	С	5				11	С	5
		D	4					D	1
		Ε	3					Ε	2
				•					
		ν.	3					A	5
	6	В	2				12	В	3
		C	! _					С	1
		D	5					D	4
-		E	4	•				E	2
		Λ	4					Λ	5
	7	B	3					В	1
		C	1				13	С	2
		D	2					D	3
		E	5					E	4
		L	3						

Items.	Alternt.	Puntaje		Items	Alternt.	Puntaje
	Α .	2			Α	5
	В	3			В	4
14	С	4		18	С	3
	D	5			D	2
	E	1			Е	1
** 15						
	Λ	2	1.1		Λ	4
	В	1			В	3
16	С	5	*	19	С	1
	D	4			D	5
	<u> </u>	3			Е	2
	Λ	3	et)		Λ	5
	В	2			В	4
17	С	1		20	С	2
	D	5			D	1
	E	4	*		E	3

^{* 3 ; ** 15 :} Estos Items fueron eliminados de la escala por su bajo nivel de discriminación.

ANEXO Mº 6

ESCALA DE SENSIBILIDAD MACIA LOS NIÑOS (STC)

STC(A)

NOMBRES	•			
	i	* * * * * * * * * * * * * * * * * * * *	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	
	(Apellido Paterno)	(Apellido Materno)	(Nombres)	
FECHA	£			

INSTRUCCIONES:

En las páginas siguientes Ud. encontrará una serie de situaciones.

Haga cuenta que son situaciones que Ud. está viviendo con uno de sus hijos.

A continuación de cada situación escriba con una oración o pár rrafo corto, como respondería exactamente el niño. Escriba las palabras o acciones que Ud. emplearía en el caso de encontrarse realmente en dicha situación, tal como si estuviera escribiendo un guión para teatro o cine. Por ejemplo, en lugar de escribir: "Yo reflexionaría al respecto" o "Lo tranquilizaría" escriba: - "Le sonreiría y con voz suave le diría -No te preocupes Carli - tos, lo haras mejor la próxima vez".

1.- Ud. está en su casa con visitas y está conversando animadamente con una de ellas. Su hijo entra corriendo y comienza a interrum pir su conversación con un cuento sobre un amigo.

2.- Su hijo que normalmente es un niño alegre y de ojos vivaces; vie ne llegando recien del colegio cabizbajo y caminando lentamente, Ud. puede darse cuenta por su actitud que algo desagradable le ha pasado.

3.- Ud. está ayudando a su hijo en una tarea y el parece tener dificultades. De pronto exclama"¡Soy tan tonto. Nunca se hacer las cosas. No quiero ir mas al colegio!".

4.- Su hijo está furioso. Su curso ha planeado un viaje al campo por unas semanas y el tiene muchas ganas de ir. Sin embargo se puso a llover y el viaje debió ser postergado. Enojado exclama: "Me carga el profesor Jefe. Sólo por que ha llovido suspendió el paseo".

5.- Al decirsele a su hijo que no podrá ver televisión porque se ha portado mal, inmediatamente comienza a gritar y a pegarle a Ud. en un arrebato de rabia.

6.- Viene llegando a su casa un amigo suyo. Cuando se acerca a saludar a su hijo este le dice: "Dejame ver como te ves sin anteojos"

Deseando ser amistoso, su amigo se los saca. Su hijo riendo fuer te le dice: "Te ves tal como lo pensé... ridículo".

7.- Todos los niños del barrio salen a jugar a la calle con sus zapatos más viejos. A pesar que todos los demás aceptan esto, su hijo se niega a usar sus zapatos viejos y dice: "Quiero salir con mis zapatos nuevos".

En su fiesta de cumpleaños su hijo se niega a jugar con uno de los invitados. Cuando Ud. le pregunta la razón, el dice : "Yo no juego con niños feos y tontos como tú".

9.- Su hijo está jugando muy entusiasmadamente con unos amigos. Ud lo ha llamado varias veces para que venga a almorzar y el continúa - jugando como si no lo escuchara.

10.- Su hijo ha estado muy malo para comer este último tiempo. Hoy a la hora de almuerzo, no comió más de dos cucharadas y una hora - más tarde Ud. lo sorprende en la cocina haciendose un pan con man tequilla.

11.- Su hijo menor tiene gran dificultad para compartir sus juguetes.

Hoy,sin embargo Ud. pudo apreciar que estuvo jugando toda la tar

de con su prima a quien prestó incluso sus juguetes más queridos.

12.- Ud. va saliendo apurado al trabajo y siente a su hijo llorar. Se devuelve y éste le dice : "¿Por qué no te quedas otro ratito con migo?¡No quiero que te vayas ".

ANEXO Nº 7

MANUAL DE CORRECCION

RESPUESTAS DE LOS PADRES

MANUAL DE CORRECCION

Adaptado de : MANUAL DE CORRECION PARA

LA ESCALA SENSITIVITY TO

. CHILDREN.

Diseñada por: CAROLE L. HATCH.

1 <u>RESPUESTA EMPATICA</u>:

Una respuesta verbal chra y precisa que indica al niño que los sentimientos y mensajes subyacentes a sus comunicaciones y/o acciones son comprendidas y aceptadas.

- A.- Los sentimientos del niño son identificados.
- B.- Señala explicitamente o implica aceptación de los sentimientos o conductas del niño.
- C.- Puede ser una "respuesta espejo" .
- D.- Es aceptable un rango de calidad de respuestas empáticas. El criterio principal es que el padre identifique un sentimientoo estado de animo del niño.

Ejemplos:

- a.b. Tú tienes miedo de contarme lo del vaso roto.
- a.b.- Tú pareces estar triste.
- a.b.- Te pones mal genio cuando pierdes.
- a.b.- Esto pareceriera ser muy frustante para tí.
- a.b.- Tú estas realmente molesto por no poder resolver ese problema
- a.b.d.-Yo se que estas desilucionado y supongo que mucha otra gente también lo está. (respuesta de baja calidad).
- c.d. Yo se que tú realmente quieres que te conviden hoy día.

2 <u>MENSAJES ''YO'</u>'

Una comunicación clara y especifica de los sentimientos del padre en relación a como las conductas y sentimientos del niño lo estan afectando. Estos mensajes pueden ser utilizados para comunicar tanto sentimientos positivos como negativos.

- A.- Identifica los sentimientos del padre en la situación.
- B.- El padre se apropia de la opinión señalada.
- C.- El padre se apropia del problema.
- D.- Puede señalar tanto sentimientos positivos como negativos que el padre tenga en relación con alguna conducta del niño.
- E.- Es aceptable un rango de calidad de Mensajes "Yo"; el criterio principal es que identifique un sentimiento u opinión del padreaunque no sea dado en la forma más perfecta de Mensajes "Yo".

Ejemplos:

- a.- Yo estoy sorprendido de verlos a todos listos para ir donde la abuelita.
- a.b.- Yo estoy molesto por verte pegarle a Juan.
- a.b.- A mi no me gusta que me interrumpan cuando estoy conversando.
- b.c.d.-Yo no quiero que tu tomes las tijeras sin que me lo preguntes.
- d.- Me apena escuchar eso.
- d.- Yo me pongo muy contento cuando tu haces tus tareas.
- d.e.- Yo preferiría que te quedaras en casa.

3 TOMA DE DECISIONES ANTICIPADA:

Una respuesta clara y precisa que indica que el padre ha realizado - el análisis de un problema familiar, actual o potencial, a través de la utilización de una estrategia de toma de decisiones para la prevención o alivio de dicho problema.

INDICES:

- A.- <u>Auto-Estructuración</u>: Una respuesta del padre que contempla al menos dos de los siguientes pasos: identifica clara y específicamente el problema; expresa sus sentimientos y expectativas en relación al problema e intenta identificar las necesidades y sentimientos del niño; establece en forma clara y específica los objetivos que desea alcanzar.
- B.- Control Ambiental: Una respuesta que describe una toma de decisiones sobre la mejor manera de adaptar el ambiente (lugares, objetos u/o personas), para convertir las expectativas paternas en expectativas realistas y así estimular la ocurrencia de una determinada conducta en el niño.
- C.- <u>Planificación Anticipada</u>: Una respuesta del padre que describe un proceso de toma de decisiones en el cual en conjunto con el niño piensen en él o los problemas potenciales que los involucran y deciden cuales son las metas deseables y los medios para faci-

litar su ocurrencia.

D.- <u>Planificación de Alternativas</u>: Una respuesta del padre que des cribe una toma de decisiones anticipada sobre las alternativas-disponibles cuando hay probabilidades de que se produzcan desacuerdos, frustaciones o aburrimiento, con el fín de prevenir un problema potencial.

Ejemplos:

- a.c.b.- "Pedro no se levanta a la hora mañana. Esto nos produce mo lestias a él y a mí. Mi objetivo es lograr que se levante-a la hora en las mañanas y para eso hemos acordado que yo lo despertaré solo una vez abriendo las cortinas de la pieza".
 - b.- "Veo que te gusta mucho pintar con temperas. Te puedo instalar una mesa en tu pieza para que lo puedas hacer sin problema".
- a.b.c.- "El problema es que Juan no se lava los dientes sin que se le diga. Yo ya estoy aburrida de decirselo y a él le da flojera hacerlo. Le diría :
 - Estoy abrurrida de decirte que te laves los dientes. Que te parece si buscamos una forma para que esto se te haga menos aburrido. ¿Te gustaría que comprarámos una escobilla a tu gusto y la pasta de dientes para niños?."

d.- "Para que los niños no se aburran ni alboroten en el viaje que realizaremos próximamente en tren le propondría que compraramos unas cuantas revistas. Estas las eligirán ellos mismos poco antes de tomar el tren".

4

tiva:

GUIA POSITIVA :

Una respuesta destinada a disciplinar al niño enseñándole lo correcto, preferido o apropiado, a través de expectativas realistas y claras, guiándolo a tomar decisiones constructivas y permitiéndole experimentar las consecuencias lógicas de aquellas desiciones :

Se considerará como una respuesta de Guía Posi-

- A.- Una respuesta que comunica las expectativas del padre, en relación al comportamiento del niño :
 - 1.- Expresadas claras y positivamente.
 - 2.- Explicita el comportamiento esperado en términos conductuales específicos. Y,
 - 3.- Anticipa al niño lo que ocurrirá como resultado directo, positivo o negativo, de su propia conducta. (Consecuencia lógica).
- B.- <u>Una regla hogareña</u>: Una respuesta del padre que limita la conducta del niño dentro de límites específicos, solo cuando las -

consecuencias lógicas del comportamiento no deseado no son significativas para el niño, o cuando dichas conductas implican un
riesgo para la salud o seguridad personal de éste. Esta respues
ta deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- 1.- Debe ser establecida en términos claros y positivos.
- 2.- La regla descrita debe tener una consecuencia relacionada factible de ser cumplida.
- 3.- Debe dejar en claro que la regla y su consecuencia relacionada será acordada previamente con el niño.
- C.- Una respuesta que sugiera la realización de reuniones familia-res de horario establecido con el objeto de que todos lo miem-bros participen en la resolución del problema familiares y entomar decisiones para su prevención.

- a.- Me gustaría que dejaras tus estampillas guardadas dentro del album cada vez que termines de jugar con ellas. Si las dejas tiradas pronto se te van a perder y arruinaras tu colección, además la casa se ve muy desordenada.
- b.- Lavarse las manos antes de comer es importante ya que las manos sucias acarrean infecciones. Qué les parece que desde ahora sea una regla para todos nosotros. el lavarnos las manos en cuantonos llaman a comer y el que no lo haya hecho no podrá sentarse a comer hasta que se las lave.

c.- Me gustaría mucho que pudieramos tener una hora todas las semanas para reunirnos todos a conversar y solucionar juntos los problemas que podamos tener ¿les parece bien el día Viernes en la tarde?.

5

RESPUESTAS DE APOYO :

Una respuesta que da la razón al niño, facilita una discución ulterior o muestra estimulación o aceptación sin tomar la forma de unarespuesta empática o de un Mensaje "Yo".

A.- Concuerda o consiste con el niño :

Ejemlos:

Está muy mal que hoy día esté lloviendo.

Si

Bien, yo te preparé (un sandwich) uno para tí.

B.- Auto-Implicantes : una frase identifica al padre con el niño.

Ejemplos:

Cuando yo era joven a mi me ocurrió lo mismo.

Yo no puedo decir que te lo reproche.

C.- Abridores de <u>Puertas</u>: Una respuesta destinada a provocar una -

ulterior exploración por parte del niño. Frecuentemente en forma de pregunta (pregunta abierta). No conlleva juicios u opiniones-del padre. El padre está abierto a una discución ulterior.

Ejemplos:

Cuentame acerca de ello.

Discutámoslo.

¿Crees tú que podamos hablar de esto?.

Cuentame más.

¿Miguel, hay algo para lo cual necesites las tijeras?.

José, veo que necesitas un poco de pintura.

¿Por qué estás tan triste?.

¿Tienes alguna pregunta?. ¿Encuantras tu que es necesario entretenerse? (baja calidad y elección de palabras).

¿Por qué sientes que tienes que esconderlo de mi?.

¿Por qué estás gritando?.

D. - Confianza / Estimulación :

- 1.- Una expresión de esperanza, optimismo o un intento de tranquilizar al niño.
- 2.- Sugerencias que serán de ayuda para el niño.
- 3.- Reconocimiento y aceptación de la conducta del niño.

- 1. Puede ser difícil, pero yo se que tú puedes hacerlo.
- 1.- No importa. Yo aún te quiero.

- 1.- Trabajaremos los dos en éso y tú lograras terminarlo.
- 1.- Tú aún tienes la excursión como para pensar en ella.
- 2.- Tú puedes ir más tarde.
- 2.- A lo mejor con alguna ayuda te puede resultar mejor. Vamos a tratar juntos.
- 1.2.- Quizás tu podrías pedirle ayuda a uno de tus compañeros cua \underline{n} do llegues del colegio.
 - 3.- Ese es un sentimiento natural.
- E.- <u>Respuestas Neutrales</u>: No hay censura evidente o juicio de la -conducta del niño. Puede ser un comentario pasajero o una expresión que desatiende la conducta a pesar que el padre sabe lo que el niño está haciendo.

Ejemplos:

Te veré más tarde.

Chao Juan.

Yo justo iba a llamar por teléfono.

#6

REFORZAMIENTO:

Una expresión clara y breve que muestra aprobación de la conducta - del niño.

Ejemplos:

Bien.

Muy bien.

Eso es.

7

RESPUESTAS EXPLORATORIAS:

Una pregunta cerrada o una que busca datos o información en un tono que es frío o neutral.

- A.- Busca nueva información. Frecuentemente a través de quien , qué por qué, desde cuando.
- B.- El tono es frío o neutral. Su efecto consiste en lograr que el n \underline{i} ño no hable más allá. Puede ser acusadora.
- C. Abrupta, brusca.

- a.- ¿Miguel, es ése tu gorro?.
- a.b.- ¿Por qué piensas que tienes que gritar?.
- a,b.- ¿Por qué estas tomando la pelota ?.
- a,c.- ¿Cual es el problema?.
- a.b.c.- ¿De adonde sacastes esos fósforos?.
 - b.- ¿Por qué estás tratando de esconder el libro de Juan?.
 - c.- ¿Qué es lo que estás haciendo?.

8

RESPUESTAS LOGICAS Y DEMANDA RACIONALES:

Una expresión que engancha con el razonamiento intelectual o racio-nal del niño, con el fín de lograr que éste se comporte o se sientadistinto o para entender más claramente una situación dada.

- A.- Dara razones al niño (racionalización y hechos).
- B.- Explicaciones o argumentos. Puede confrontar al niño con su conducta, de una forma más bien factual que acusadora.
- C.- Pide al niño que se comporte de una cierta forma de acuerdo a la realidad, de una manera suavemente directiva y no específica (tan to en presente como en futuro).
- D.- Clichés.

- a.- Todos los niños son iguales.
- a.- Tú no puedes ir de excursión cuando está lloviendo.
- a.- Lo siento, pero es hora de irse. (como respuesta a una petición).
- b.- Esto es una sorpresa
- b.- Veo que tu sientes que eres lo suficientemente grande para jugar con fósforos.
- b.- Parece como si estuvieras sacando el dinero.
- b.- Lo siento, pero yo tengo una buena razón para castigarte.
- b.- La regla que tú has quebrado fué hecha para tu beneficio.
- b. Tú sabías cuales serían las consecuencias.

- b.- Tú tienes que atenerte a las reglas.
- b.- ¿Cómo vas a aprender si no haces lo que yo te digo?.
- b.- Perdóname, yo estoy hablando (poblemente establecida).
- b. Yo pienso que tenemos un problema.
- c. Sólo un minuto, Juan. (pobre, pero calza mejor aquí).
- c.- Por favor quédate callado.
- e.- Puede ser entretenido pero yo pienso que ahora es tiempo de bajar al comedor.
- d. Lo que se quiere se puede.
- d.- Así es la vida.
- d.- Tú puedes ganarle a todos ellos.

#9

RESPUESTAS DE PODER :

Una expresión que ordena al niño comportarse de una cierta manera osometerse a los deseos de sus padres.

- A.- <u>Dirigiendo. Dominando</u>: Ordena al niño hacer algo o comportarse de una manera determinada.
- B.- <u>Sumisión</u>: A las demandas o deseos de los padres.
- C.- <u>Autoritaria</u>: Caracterizan al padre como poderoso y autoritario.
- D.- <u>Ninguna Elección para el Niño</u>: El padre dice lo que el niño o la familia harán.

Ejemplos:

a.- Baja la bandeja.

- a.- Deja de pegarle a Pedro.
- a.- Comportate como un niño bueno ahora.
- a.- Deja esas tijeras.
- a.- No vengas a llorar conmigo.
- a,b.- Tranquilízate
- a,b,c.- Deja de hacer eso.
 - b.c.- Juan, córtala. Ya es suficiente.
 - c.- Yo quiero una explicación. Lucho, tu primero.
 - c.- Yo dije que no y punto.
 - c.- No me alzes la voz, jovencito.
 - d.- Nosotros vamos a conversar esto de nuevo.

10

RESPUESTAS EVALUATIVAS :

Una respuesta que trasmite implícita o explícitamente que el niño es estúpido, inferior, malo o indigno.

- Λ.- Crítica, Juicio : Una expresión que comunica que el niño esta faltando a algo.
- B.- Acusando
- C. Ridiculizando
- D.- Avergonzando
- E.- Omisión de los sentimientos.

Ejemplos:

- a.- Ustedes se están comportando como una tropa de monos.
- a.- Eso no fué muy inteligente
- a.- Te ves como un mamarracho.
- a.b.- Tu eres lo suficientemente grande como para comportarte mejor.
- a,b.- ¿Desde cuando exactamente que sacas cosas?.
- a.b.- ¿Por qué no me escuchas cuando te pido que guardes tú bicicleta?.
 - b.- ¿Por qué estas tomando cosas que no son tuyas?.
- d.e.- Eres un estúpido y tu lo sabes.
- d.e.- No seas tonto, tu sabes que eso no es cierto.
- d.e.- Mario, nunca digas que eres estúpido

11

RESPUESTAS EXHORTADORAS :

Una respuesta que sermonea, moraliza o amenaza y que comunica culpa y rechazo hacia el niño.

- A.- <u>Sermonea / Moraliza</u>: Expresión de rechazo o reprimenda con haberes y deberes implícitos. Transmite deber u obligación. Frecuent<u>e</u> mente presenta un dilema de culpa para el niño.
- B.- <u>Valores Externos</u>: Impuestos, frecuentemente sín sensibilidad hacia la situación.

C.- Amenaza, Amonestación o Soborno : Diciéndole al niño como comportarse o las consecuencias o recompensas de comportarse de una cierta manera.

- a.- No habrán más convites si es que tú no comienzas a portarte bien.
- a.- Eso no fué muy bonito.
- a.- Tu sabes que planeamos esto hace mucho tiempo.
- a.- Tu no debieras haber desobedecido.
- a.- Tu debes tratar de entender el valor que esto tiene para ti.
- a.- Tu fuistes castigado por una buena razón.
- a,b.- Escúchame.
- a.b. ¿Quieres que alguien grande te pegue?.
 - b.- Nosotros no hacemos ese tipo de cosas.
 - b.- Yo sin duda espero que no serás de esa forma cuando crez-cas.
 - c.- Si tu no paras ahora te irás a sentar al rincón hasta que termine el programa.
 - c.- Coopera o serás castigado.
 - c.- Si no te gusta ser castigado, no quiebres la regla.
 - c.- Yo no me puedo ir si es que tu no comienzas hacer lo que te dije, por lo tanto, ¿que es lo que vas a hacer?.

ANEXO Nº 8

HOJA DE EVALUACION

EVALUACION DEL PROGRAMA

 favor marque con una cruz (X) en el espacio que	e mejor describa -
pensamientos y/o sentimientos en relación al Pr	rograma de Entren <u>a</u>
miento CAPS (A).	
Yo pienso que el programa fué :	
Muy interesante	No interesante
Desorganizado	Organizado
Presentado en	Presentado en fo <u>r</u>
forma clara	ma confusa.
Util para mí	Inútil para mí c <u>o</u>
como padre	mo padre.
Util para mí	Inútil para mí co
como persona	mo persona.
Pienso que las tareas para la casa fueron :	
Muy utiles	Nada útil
Pienso que las lecturas fueron :	
Muy útiles	Nada útil
Pienso que las lideres fueron :	
Muy capaces	Incapaces
Yo utilicé en mi casa las habilidades aprendidas :	
Muy frecuent <u>e</u>	Nunca.
mente.	
Por favor marque con una cruz (X) la respuesta que	IId niensa quo -
describe en forma más exacta sus pensamientos y/o s	
Pienso que el tema más útil fué:	oneimiencos.
1. El escuchar bien	
Di oscachai bien	

	2. Respuesta Empática
	3. "Mensajes-Yo"
	4. Las habilidades de Toma de Decisiones Anticipada
	5. Las habilidades de Guía Positiva
Pienso	que le tema menos útil fué :
	1. El escuchar bien
	2. Respuesta Empática
	3. "Mensajes-Yo"
	4. Habilidades de Toma de Decisiones Anticipada
	5. Habilidades de Guía Positiva
Pienso	que el programa fué :
	Muy largo (Demasiado tiempo)
	Muy corto (Tiempo no suficiente)
**************************************	El tiempo justo
Si un	amigo me preguntara sobre el programa :
	Se lo recomendaría mucho
	Se lo recomendaría con reservas
No Contract Name	No le diría nada
	Lo disuadiría de participar
Lo me	jor del programa fué :

Lo que más me disgusto de este programa fué :