



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

DESARROLLO AFECTIVO EN MADRES PARA FORTALECER LA
AUTOESTIMA DE SUS HIJOS (AS)

Por

ERICKA IVÓN SALAZAR HUERTA

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis

María Guadalupe Serrano Soriano

Co-Director de Tesis

Ma. Elena Navarro Calvillo

NIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

DESARROLLO AFECTIVO EN MADRES PARA FORTALECER LA
AUTOESTIMA DE SUS HIJOS (AS)

Por

ERICKA IVÓN SALAZAR HUERTA

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis

Mtra. María Guadalupe Serrano Soriano

Co-Director de Tesis

Mtra. Ma. Elena Navarro Calvillo

Sinodales

Mtra. María Guadalupe Serrano Soriano

Dr. Agustín Zárate Loyola

Mtra. Ma. Elena Navarro Calvillo

Dr. Omar Sánchez-Armásss Cappello
Jefe del Instituto de Investigación y Posgrado

Dra. Angelina González Hurtado
Coordinadora de la Maestría en Psicología

Dr. Agustín Zárate Loyola
Director

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para la realización de este trabajo.

Al Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, por haberme apoyado y formado en este quehacer académico.

Un agradecimiento especial a la Mtra. María Guadalupe Serrano Soriano por haber creído en mí, por su paciencia y compromiso, por la motivación, por haberme guiado en esta aventura.

A la Mtra. Ma. Elena Navarro Calvillo, por su confianza, por su apoyo, por sus aportaciones que enriquecieron este trabajo.

Una extensa gratitud a la Mtra. Rosalina Beltrán Galván, por su excelente calidad humana, porque el trabajar a su lado enriqueció mi visión de la vida, porque con su trato amable y respetuoso me impulsó a seguir adelante en esos momentos difíciles.

Al Dr. Sergio Galán Cuevas, al Dr. Omar Sánchez-Armáss Capello y al Mtro. Ulises Martínez, por su disposición, por su respeto y por su invaluable orientación en el área estadística.

A los alumnos y madres que participaron en este proceso, por su tiempo, colaboración y compromiso.

A los maestros de educación primaria: Salvador, Gilberto, Daniel, Lucía y Laura por el apoyo brindado.

A mi esposo, a mis hijos y a mis suegros, gracias por su invaluable ayuda y por su paciencia que fue necesaria e indispensable en este caminar.

DESARROLLO AFECTIVO EN MADRES PARA MEJORAR LA AUTOESTIMA DE SUS HIJOS (AS)

Resumen

por Mtra. Ericka Ivón Salazar Huerta
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Octubre 2013

Director de Tesis: María Guadalupe Serrano Soriano
Codirector: Ma. Elena Navarro Calvillo

La tendencia a utilizar un estilo de crianza u otro ha sido estudiada por múltiples investigadores. Estos han evidenciado las repercusiones que tiene el modo en que se ejerce la crianza en el desarrollo psicoemocional de los hijos. Un aspecto a considerar es el desarrollo de la autoestima, que para algunos autores representa una necesidad de los seres humanos. El objetivo de este trabajo en su fase diagnóstica, fue indagar el nivel de autoestima y su relación con los estilos de crianza que los hijos perciben en sus madres. Los participantes fueron 66 niños de 4º grado de primaria de una escuela pública. Se empleó un enfoque cuantitativo, de alcances descriptivo y correlacional. Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario de evaluación de la autoestima, un cuestionario de percepción infantil de pautas de crianzas maternas y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados demuestran que el 30.3% de la muestra estudiada presenta un nivel de autoestima por debajo de la media, además se evidencia que existe una correlación positiva significativa entre el nivel de autoestima y el grado de afectividad de las madres. A partir de este diagnóstico, se diseñó un programa de intervención cuyo propósito fue desarrollar la afectividad en las madres para fomentar el nivel de autoestima en sus hijos (as). Esta propuesta comprendió 12 módulos, la modalidad de trabajo fue grupal y el enfoque utilizado fue el cognitivo conductual. De acuerdo a la evaluación de la intervención, se observan cambios en las relaciones madres-hijos (as).

Palabras clave: Estilos crianza, autoestima, afecto positivo, niños escolares

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
INDICE DE FIGURAS.....	x
DEDICATORIA.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	xiii
CAPÍTULO	
1. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	
Presentación.....	1
Preguntas de investigación.....	4
Análisis Situacional.....	4
Marco legal.....	5
Marco contextual.....	8
Marco teórico y conceptual.....	17
Marco referencial.....	26
Método.....	27
Resultados.....	28
Discusión.....	32
Conclusiones.....	33

2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	
Presentación.....	36
Conceptualización.....	37
Objetivos.....	37
Marco referencial.....	38
Marco teórico.....	39
Metodologías y estrategias de intervención.....	42
Plan de acción.....	44
Cronograma.....	46
3. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
Estrategias de implementación.....	48
Descripción del programa.....	49
Análisis de los factores restrictivos y su abordaje.....	59
4. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
Conceptualización.....	60
Modelo de evaluación.....	62
Objetos de evaluación.....	63
Metodología.....	64
Resultados.....	71
Conclusiones.....	91
REFERENCIAS	95

APÉNDICES

A. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	102
B. ARTÍCULO.....	103
C. ACUSE DE RECÍBO ARTÍCULO.....	123
D. TABLA CONCEPTUALIZACIÓN DE CATEGORÍAS.....	124
E. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LAS MADRES DE SU ESTILO DE CRIANZA.....	126
F. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN INFANTIL DE ESTILOS DE CRIANZA MATERNOS.....	130
G. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN PARA EVALUAR EL PROGRAMA.....	133
H. AUTO-REPORTE.....	134
I. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA.....	137

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
1. Estilos de crianza, características e implicaciones.....	2
2. Distribución de edad.....	29
3. Distribución del tipo de familia.....	29
4. Baremación niveles de autoestima.....	30
5. Correlaciones entre sub-escalas de estilos de crianza y autoestima.....	31
6. Sesiones del proyecto de intervención.....	45
7. Objetivos, instrumentos e indicadores de evaluación.....	64
8. Distribución de categorías.....	70
9. Prueba de Wilcoxon sub-escala “Aceptación”.....	72
10. Prueba de Wilcoxon sub-escalas de estilos de crianza para madres (1).....	72
11. Prueba de Wilcoxon sub-escalas de estilos de crianza para madres (2).....	72
12. Prueba de Wilcoxon sub-escala “Afecto positivo”.....	73
13. Prueba de Wilcoxon sub-escalas de percepción infantil (1).....	74
14. Prueba de Wilcoxon sub-escalas de percepción infantil (2).....	74
15. Frecuencia de conductas de comunicación efectiva madre-hijo.....	84
16. Manifestaciones de afecto durante la intervención.....	86
17. Frecuencia de maneras de compartir el tiempo durante la intervención.....	87
18. Manifestaciones de apoyo durante la intervención.....	88
19. Frecuencia en las manifestaciones de respeto durante la intervención.....	89
20. Disciplina durante la intervención.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
1. Niveles de autoestima global.....	30
2. Niveles de autoestima factor socioemocional.....	30
3. Niveles de autoestima factor académico.....	31
4. Niveles de autoestima factor deportivo.....	31
5. Cronograma del Programa de intervención.....	46
6. Nivel de satisfacción en relación al programa.....	75
7. Frecuencia en la utilización de estrategias para controlar el estrés.....	77
8. Nivel de funcionamiento de las estrategias para controlar el estrés.....	77
9. Frecuencia de ideas irracionales.....	79
10. Comparación de reacciones ante las ideas irracionales.....	80
11. Porcentaje de conductas de amor a si misma.....	81
12. Frecuencia de acuerdos parentales.....	83
13. Frecuencia en la comunicación afectiva.....	84

Dedicatoria

Primeramente a Dios, por la vida, por las bendiciones de cada día, por las conversaciones que me dan fortaleza, por todo cuanto soy y cuanto tengo.

A mi esposo, por ese interés y ayuda constante, por su entrega en las pequeñas y grandes cosas, por el respeto mostrado a mi trabajo, a mi persona.

A mis hijos Jesús Alejandro y Erick David, que fueron, siguen y seguirán siendo mi inspiración constante para continuar creciendo.

A mis suegros Sara y Jesús, por sentirse orgullosos de mis logros, por su apoyo, como siempre, ambos hicieron más fácil este caminar.

A mi amiga Diana por esas charlas reestructuradoras, por su compañía y también por su apoyo que facilitó este proceso.

A todos, quienes de una manera u otra se involucraron y colaboraron conmigo en la construcción de este trabajo.

Hay que subir la escalera...

*Un día vi una escalera, era muy alta, lejana, difícil, al fin una escalera
Que apuntaba a las alturas de mis aspiraciones, sueños y metas
Y llego el miedo, la duda, la falta de fé y de creencia
Los fantasmas que muchas veces en las mentes se atraviesan
Más a pesar de ello me decía a mí misma ... -emprende el camino... ¡sube la escalera!-*

*Los obstáculos llegaron en ese avanzar paso a paso
Hubo caídas, tropiezos y hasta llantos
Muchas veces la soledad reinó y no hubo mano presta*

*Que apoyara, que alentara, que dijera:
Vamos, camina, hay que subir la escalera...
Solo una voz dentro de mi repetía: avanza, la meta está cerca.*

*Y aunque con lo dicho acerca del dolor ingrata pareciera
He de reconocer que también en muchos momentos auxilió la providencia
En ese caminar también llegó la alegría, el aprendizaje, la experiencia
Almas que compartieron su saber, su tiempo, su riqueza
Que moldearon mi carácter, reforzaron mi fé, comprendieron mis carencias
Y con sutileza me mostraron que la vida es eso...una escalera*

*Con el paso del tiempo varios peldaños se alcanzaron
Y en el viaje de la vida varias metas se lograron
El aprendizaje abarcó varias facetas de la vida
Se aprendió para la escuela, para el trabajo, para la familia,
Y hasta la forma de afrontar la vida
Fue una habilidad en este caminar aprendida*

*Y el viaje por la vida continúa todavía
Es necesario subir paso a paso la escalera
Hasta donde la capacidad y la vida lo permitan
Lo importante es avanzar hacia las metas
Aun cuando en el intento haya derrumbes y quebrantos
Levantarse y seguir es la encomienda*

Hay que seguir el viaje...hay que subir la escalera.

Yaoekivon

INTRODUCCIÓN

La autoestima es la valoración de nosotros mismos que se expresa a través de un sentimiento. Esta apreciación permea nuestro comportamiento y nuestras relaciones y es de vital importancia porque su presencia o ausencia impacta la calidad de vida de las personas en múltiples aspectos.

La autoestima tiene como función protegernos de las situaciones del entorno y aporta motivación que influye positivamente en el comportamiento. Reduce el impacto que puede causar el sufrimiento provocado por la crítica, el rechazo, los fracasos, las pérdidas o cualquier acontecimiento. Una autoestima positiva se asocia a un buen ajuste psicológico, estabilidad emocional, curiosidad, seguridad, pensamiento flexible e incluso mejores niveles de defensa inmunológica (Bermúdez, 2004).

En la infancia, uno de los determinantes de la autoestima es el trato que se recibe por parte de los padres, además de otros elementos que se conjugan con éste. Si las personas desde pequeñas aprenden a aceptarse a sí mismas, es muy probable que sigan haciéndolo de adultas, lo cual no significa que tenga garantizada su valía personal, ni tampoco quiere decir que un individuo que tiene baja autoestima en la infancia siga así el resto de su vida.

Este trabajo de intervención se realizó en una institución de nivel primaria con niños y niñas de cuarto grado. Se encontró una correlación significativa entre el nivel de autoestima de estos alumnos y el afecto positivo percibido por ellos en sus madres. La finalidad de este proyecto de intervención fue modificar los estilos de crianza en estas madres de familia, específicamente la dimensión del afecto positivo, para de esta manera, mejorar la autoestima de sus hijos e hijas.

La autoestima no se hereda, no es innata, sino que se aprende de acuerdo con las experiencias personales del niño. El proceso de desarrollo de la autoestima es lento y constante e inicia cambiando la imagen que se tiene de sí mismo para después valorarla. Por ello, lo que se pretende con este trabajo es desencadenar ese aprendizaje en los niños a través de la modificación del comportamiento de sus madres. Tal modificación implica un previo trabajo personal en ellas para después enfatizar el cambio de comportamiento por medio de estrategias y herramientas específicas.

Este trabajo de intervención se realizó en 4 fases, la primera se refiere al diagnóstico situacional, que se encuentra explicado en el capítulo 1, se incluyen elementos como: planteamiento del problema, marcos legal, contextual, teórico y referencial, además del método, los resultados y las conclusiones.

A partir de este diagnóstico que muestra una correlación entre la percepción infantil del afecto positivo en madres y el nivel de autoestima de los niños participantes. En base a estos resultados se diseñó un proyecto de intervención que se explica en el capítulo 2, cuyo propósito fue modificar algunos elementos propios del afecto positivo expresados por las madres. Se puntualizan elementos como el número de sesiones, la estrategia, el enfoque y la modalidad, entre otros.

La implementación del programa de intervención se describe en el capítulo 3, donde se señalan cada una de las sesiones desarrolladas.

Por último en el capítulo 4 se explica el modelo, los objetivos de evaluación, la descripción y aplicación de instrumentos aplicados para este fin, los resultados y las conclusiones finales de este trabajo.

CAPITULO UNO

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

Presentación

Desde que el ser humano nace, se encuentra en constante interacción con sus padres o cuidadores. Estos tienen como función satisfacer las necesidades físicas y emocionales del infante. Conforme pasa el tiempo los niños van aprendiendo una serie de elementos que les permitirán desenvolverse en sociedad.

En este sentido, la forma en que cada ser humano se siente consigo mismo y con el mundo que lo rodea emerge en primera instancia de la imagen que se construye a través de los otros significativos. Esto sucede en las primeras etapas de desarrollo e impacta de tal manera que puede llegar a disfrutar o padecer la vida. Y aunque siempre existirán una serie de circunstancias ajenas al control del individuo, muchos de sus comportamientos y decisiones definidos por su historia, le generan en alguna medida bienestar o malestar. El centro de su calidad de vida emocional dependerá del amor auténtico que se tenga a sí mismo.

Múltiples investigaciones demuestran la importancia que tiene la forma en que los padres ejercen la crianza de sus hijos, pues influyen positiva o negativamente en su desarrollo socioafectivo (Cuervo, 2010). Al respecto Jiménez (2010) señala las implicaciones de los estilos de crianza en diferentes trastornos como: Trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), trastorno obsesivo compulsivo, la agresividad infantil y el consumo de alcohol; además menciona que diferentes estudios relacionan los estilos parentales con el ajuste social infantil y adolescente.

También existen evidencias de su relación con la competencia social de los niños (Pichardo, Justicia y Fernández, 2009) y con la victimización escolar (Povedano, Hendry y Varela, 2011) entre otras.

Tabla 1

Estilos de crianza, características e implicaciones

Estilo	Características	Implicaciones en los hijos
Autoritario Alta exigencia, baja responsividad	Pocas expresiones de afecto, extremo control, normas rígidas, castigos, criticismo, impulsividad.	Altos índices de agresividad y/o sumisión, baja autoestima, poca autonomía, rebeldía por impotencia
Permisivo o indulgente Baja exigencia, alta responsividad	Poco control, escasez de normas o no aplicación, evitación del conflicto, ausencia de consecuencias, expresiones de afecto	Baja autoestima, pobre rendimiento escolar, inconsistencia, intolerancia a la frustración, agresividad.
Autorizativo Alta exigencia, alta responsividad	Negociación, responsividad ante demandas, atención, afecto, expectativas realistas, respeto de la independencia, estímulo de la autonomía, límites claros y firmes.	Adecuado nivel de autoestima, Autonomía en la toma de decisiones, responsabilidad, habilidades sociales, respeto a normas.
Negligente Baja exigencia, baja responsividad	Bajo en afecto, en coerción, supervisión, control y cuidado. Indiferencia, falta de implicación emocional, pobre compromiso y supervisión.	Impulsividad, agresividad, implicación en actos delictivos, problemas de adicción, falta de confianza, pobre autoestima, pobres habilidades sociales, etc.

Nota. Adaptado de Ochoa, Martínez y Antón (2009) y Musitu y García 2004.

En la tabla 1 se aprecian los estilos de crianza con sus diferentes características e implicaciones en los hijos. Se observa que las consecuencias de los estilos difieren entre sí, un aspecto que resalta en todos los estilos es el nivel de autoestima, denominada por algunos autores como una necesidad humana, importante porque contribuye al proceso vital y es indispensable para un sano desarrollo.

Bermúdez (2004), señala que en los niños, adolescentes y adultos con problemas en su autoestima tienden a manifestar con mayor frecuencia algunas de las siguientes características:

- Son extremadamente críticos consigo mismos y con los demás
- Auto-monitorean continuamente sus expresiones, conductas y pensamientos comparando la imagen resultante con su imagen ideal.
- Tienen un temor excesivo a cometer errores
- Son sensibles a la crítica
- Necesitan aprobación por parte de los demás.
- Tienen problemas para relacionarse
- Sus pensamientos son irracionales o distorsionados (focalizan lo negativo y descalifican experiencias positivas, magnifican, generalizan, etc.)
- Manifiestan conductas desafiantes y agresivas que responden a una enmascarada frustración, tensión y tristeza.

Además su conducta es inadecuada, esto radica en el concepto negativo de sí mismo que tiene el niño. También se relaciona con enuresis, encopresis, bulimia, anorexia, fobia social, rendimiento escolar, etc. El déficit de autoestima se considera un factor de riesgo para el consumo de drogas y alcohol, conductas como altos niveles de ansiedad, depresión, inseguridad, dependencia, soledad, poca estabilidad emocional, insomnio, hipersensibilidad a la crítica, pasividad y destructividad.

De acuerdo a lo anterior, los resultados de algunas investigaciones han dejado evidencia de su relación con el estrés y su afrontamiento: Verduzco, Gómez Maqueo y Durán (2004); la calidad de las relaciones interpersonales: Alonso, Murcia, Herrera,

Gómez, Comas y Ariza (2007); la ansiedad e inadaptación: Acevedo y Carrillo (2010), como factor predictor de la depresión: Bragado, Hernández, Sánchez y Urbano (2008); con rendimiento académico: Navarro, Tomas y Oliver (2006), entre muchas otras.

Además, la reconocida terapeuta, Virginia Satir (2002) señala que la mayoría de los problemas familiares se fundamentan en problemas de comunicación, reglas rígidas, vínculos temerosos con la sociedad y una autoestima disminuida.

El objetivo general de este proyecto de intervención fue determinar el nivel de autoestima de niños escolares de una Escuela Primaria Pública y su relación con los estilos de crianza percibidos en sus madres. Los objetivos específicos para lograr este propósito fueron:

1. Conocer el nivel de autoestima de los niños escolares de 4º grado de una escuela pública en el municipio de San Luis Potosí.
2. Indagar la relación existente entre el nivel de autoestima de los niños escolares y su percepción de los estilos de crianza ejercidos por sus madres.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué nivel de autoestima presentan los niños escolares de 4º grado de una escuela pública de San Luis Potosí?
2. ¿Cómo se relaciona el nivel de autoestima de niños escolares con su percepción de los estilos de crianza de sus madres?

Análisis situacional

Ubicación organizacional. La Escuela Primaria Federal “Leona Vicario”, con clave escolar 24DPR2975B, se encuentra ubicada en la calle Paseo Colorines No. 98, en el

fraccionamiento Colorines. Sus colindancias son: al norte con la calle Toma de granaditas, al sur la calle cóndor y al poniente la calle paseo colorines.

Visión institucional. Construir una institución en donde a partir del trabajo colegiado de los docentes y comunidad comprometidos se promueva una educación integral incluyente, basada en la equidad y el trato humano hacia los alumnos, para formar a los hombres que México necesita.

Misión institucional. Propiciar el desarrollo de competencias en nuestros alumnos con habilidades y actitudes basadas en valores, que les ayuden a apropiarse de conocimientos para la vida, permitiéndoles ser libres de pensamiento y responsable de sus acciones para enfrentar a su entorno social a través de una educación integral.

Marco legal

En México, la educación tiene un papel determinante para el futuro de la nación, su objetivo es fortalecer la soberanía y la presencia del país a nivel mundial, por ello, el sistema educativo vincula a los diferentes estados con la sociedad así como a los diferentes niveles de gobierno y demanda un involucramiento pleno de la sociedad en este campo.

En el derecho mexicano, la Constitución en su artículo 3º establece que todos los individuos tienen derecho a recibir educación, la que representa una garantía individual para todos los mexicanos. El Estado y sus diferentes instancias tienen la obligación de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, las últimas dos son obligatorias.

En este sentido, el nivel de educación central en este proyecto de intervención fue la Educación Primaria, que se imparte a niños y adultos. Se le llama escolar a la que se imparte a los primeros y no escolarizada a la impartida a los adultos. Por ley es obligatoria

y gratuita y el cursarla es requisito indispensable para estudiar el siguiente nivel: la educación secundaria.

La primaria para niños es impartida en los medios urbano y rural a la población en edad escolar, es decir, la que tiene de seis a 14 años, conforme al plan de estudios establecido en el año de 1993.

El servicio general lo facilita la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los diferentes estados y los particulares, en los medios tanto urbano como rural. Las escuelas en que se imparte dependen normativamente de la SEP y se administran según el apoyo administrativo al que pertenecen ya sea federal, estatal o particular.

Se logró acceder a esta población a través de la dirección de la institución escolar. Este proyecto quedó vinculado a nivel institucional, respondiendo a los objetivos 1 y 2 de la educación primaria, que hablan de desarrollar de manera integral la personalidad de educando y formar y acrecentar en él su capacidad de comunicación y relación social.

Los artículos 9 y 33 de la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí enfatizan el carácter integral de la educación, postulando que ésta debe contribuir al desarrollo del individuo para que ejerza y alcance el desarrollo armónico de las facultades del ser humano en todas las áreas de su vida.

Esta modalidad de educación integral implica un trabajo que abarca múltiples aspectos en la vida de los educandos, no sólo el referido a su formación académica, física o cívica, sino también aquella que tiene que ver con su desarrollo psicosocial o emocional, que incluye la autoestima.

Por otra parte, el artículo 75 de la Ley de Educación del estado, señala las acciones que deben desempeñar los que fungen como autoridades educativas, y en su fracción VIII menciona que las autoridades educativas efectuarán programas dirigidos a los padres de familia, con el propósito de dar mejor atención a sus hijos e hijas, para este fin, las autoridades escolares pueden valerse de profesionales que respondan a estas demandas.

De la misma manera, el objetivo 6 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, dentro de las prioridades sectoriales que se propone para lograr fortalecer la educación, plantea el fomento de la participación de las escuelas en la toma de decisiones, así como el involucrar a todos los actores sociales y educativos.

Como respuesta a este objetivo la SEP ha diseñado y puesto en marcha una serie de programas con el propósito de fortalecer la educación, entre ellos el Programa Escuela Segura, que es donde se incluye este proyecto de intervención.

El programa Escuela segura busca promover el desarrollo de competencias ciudadanas, la práctica de valores cívicos y éticos, prevención, autocuidado, resolución no violenta de conflictos, entre otros.

A las instituciones que están en este programa, se les proporciona material por parte de la Secretaría de Educación Pública y este consiste en una serie de guías para docente con temáticas diferentes, para los alumnos de 3º y 4º la guía se encamina al cuidado y valoración personal, y es precisamente el fortalecimiento de la autoestima lo que justamente propone este proyecto de intervención.

La familia es el entorno primario de educación, es necesario involucrar este grupo para que participe de manera activa en el desarrollo integral de sus miembros. La escuela

auxilia a la familia en este proceso, en las áreas académico, social y hasta físico; sin embargo es el núcleo familiar el que tiene la responsabilidad de fortalecer el desarrollo psicosocial.

Marco contextual

La familia es la primera fuente de socialización del ser humano, es el núcleo donde se desarrolla la personalidad. Socializar es un proceso a través del cual los niños y niñas desarrollan hábitos, habilidades, valores y comportamientos que los convierten en personas productivas y responsables de una sociedad (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

Entre las funciones de la familia se encuentran aquellas referidas a los adultos que se relacionan con la satisfacción de necesidades afectivas, sexuales, de comunicación, etc. Por otra parte, las funciones en relación a los hijos tienen que ver con el procurar su supervivencia física, la socialización de la conducta y el desarrollo de vínculos (Palacios y Moreno, 1999).

Este grupo familiar es considerado como el encargado de proteger y dar apoyo y afecto a los hijos en el proceso de crecimiento (Gallego, 2012). Su función primaria es propiciar el desarrollo temprano del individuo y este proceso es importante porque impacta su desarrollo afectivo y sus relaciones personales futuras (Bravo, 2009).

La forma en como cada familia socializa a sus hijos se relaciona con su particular modo de vida y éste es permeado por las circunstancias sociales, políticas, económicas e históricas con las que convive (Rodríguez, 2007; Gallego, 2012).

Las sociedades cambian y también sus modelos culturales. Linton indicaba que las diferentes situaciones en la vida de una sociedad pueden dar por resultado cambios en las

técnicas de cuidado infantil, con la correspondiente modificación, a través del tiempo, del tipo de personalidad básica de la sociedad (Amodio, 2005).

Al respecto Talarn y Arteola (2007) mencionan que estamos inmersos en un tiempo de cambios vertiginosos jamás vistos. Señalan que actualmente vivimos una época de incesante transformación cuyas características son el auge del sistema capitalista, la revolución tecnológica, el deterioro del medio ambiente, la modificación de las relaciones familiares y laborales, la consagración del consumo como valor supremo, entre otras muchas otras. En esta época de consumismo, el valor creciente es el poder adquisitivo y se sitúa encima de la convivencia y los valores.

De esta manera, ya desde el siglo XX, las funciones primarias de la familia fueron transformadas. Ahora son instrumentos al servicio de esquemas de organización más complejos, acelerados y menos estables (Rodríguez, 2010).

Señala Gimeno (2005) que fenómenos como: la globalización, las nuevas tecnologías, la sociedad de la información y el neoliberalismo político y económico han devaluado la socialización propia de las instituciones vertebradoras, entre ellas, la familia. De esta manera, este grupo social ha modificado su estructura y funcionamiento. Han cambiado sus valores, roles, estilos de vida, formas de relación, creencias y expectativas; además, la forma de concebir la crianza así como las prácticas parentales también han sido modificadas.

Para comprender como estos fenómenos impactan a esta institución, es necesario describir brevemente algunos de ellos.

Globalización. Se conoce como globalización a una progresiva interdependencia entre países, empresas y personas ubicadas en diferentes regiones del mundo. Es un vínculo entre la política, la economía y la tecnología (Talarn, 2007b). Y se empezó a gestar en las dos últimas décadas del siglo XX (Gimeno, 2005).

Los cambios en las familias a partir de la incorporación de América Latina a una economía global y a procesos de modernización son relativamente desconocidos. Las transformaciones se relacionan con transiciones sociodemográficas, los efectos de las crisis económicas y sus repercusiones sociales, cambios culturales y de las cosmovisiones y aspiraciones respecto de la familia (Arriagada, 2008).

En lo económico este fenómeno enfatiza la producción, el intercambio comercial, las decisiones, el progreso tecnológico y la riqueza en unos cuantos países y empresas. Esto genera consecuencias que van desde el surgimiento de "nuevos pobres", migración, aumento de la criminalidad, entre muchos otros.

Además, la globalización se acompaña de un tipo de imperialismo cultural, de donde surgen nuevas formas de vida, maneras de pensar y consumir. Sus efectos impactan la cultura, las relaciones sociales y los valores que definen acontecimientos de la vida individual y social.

Talarn (2007b), comenta que se lleva a cabo un expansionismo de valores, gustos, estilos, hábitos, ideales estéticos y vitales. Uno de los aspectos característicos de la sociedad actual es el tiempo, la elevada velocidad que implica: la comunicación instantánea, los transportes acelerados, las terapias breves, la alimentación rápida, el aprendizaje intensivo.

Para este mismo autor las instituciones como la iglesia, la familia y la escuela que transmitían los usos y costumbres sociales, se confunden en cuanto a maneras apropiados de comportarse, trabajar, divertirse, aprender, vestirse, relacionarse con los hijos, con la autoridad, con el otro sexo, etc.

Rodríguez (2010) señala que la globalización tiene efectos devastadores en la familia, porque entran en juego los medios de comunicación que venden una ideología económica, dándole un valor a la persona equivalente a lo que tiene, a sus pertenencias. Esta situación presiona a las familias y las incita a alcanzar ese estatus de poder y valor personal.

Sociedad de la información. La sociedad de la información para Castells (1997) es una sociedad de la información como aquella en donde la generación, procesamiento y propagación del conocimiento se convierten en una fuente de riqueza que transforma las actividades productivas (Gimeno, 2005).

La sociedad de la información está ligada a las tecnologías de la información y la comunicación. Al respecto Rúa (2006) menciona que el motor de la globalización es la revolución de las nuevas tecnologías, particularmente de las TIC. De éstas emerge la llamada sociedad del conocimiento, que a su vez soporta, impulsa y dinamiza a la globalización misma.

Algunos autores consideran que la sociedad del conocimiento es sinónimo de sociedad de la información. Sin embargo, la sociedad de la información es la plataforma para la construcción de la sociedad del conocimiento (Echeverría, 2009). Los conceptos son complementarios, la sociedad de la información es la piedra angular de la sociedad del conocimiento y se vincula a la innovación tecnológica.

En la sociedad de la información, la mayor parte de las relaciones e interacciones humanas se producen a distancia y en red gracias a las TIC (Echeverría, 2009).

Debido a esto, la comunicación entre las personas ha cambiado de forma y lo seguirá haciendo. En este mundo occidental se asocia a la tecnología con el progreso, se piensa que las personas tienen una enorme necesidad de comunicación y se tiene la sensación de que la humanidad está más unida que nunca. Esta idea de aldea global es falsa, pues como lo señala Kapúscinski (2004) aldea significa proximidad, calor humano, convivencia y solidaridad, el conocimiento que tenemos los unos de los otros, etc. (Talam, 2007).

Sainz (2006) menciona que no obstante todas las tecnologías de la información, la presencia de los medios de comunicación y los enormes flujos de información, ésta es superficial, pues al parecer, mientras más tecnología de la comunicación tenemos menos es el contacto directo con los otros (Talam, 2007b).

Posmodernidad. El término posmodernidad nace en el dominio del arte y fue introducido en el campo filosófico hace tres décadas por Jean Lyotard, quien sostiene que ésta, no es un tiempo concreto ni de la historia ni del pensamiento, es una condición humana determinada, la condición posmoderna (Vázquez, 2011).

Para Lyotard y Habermas es una época que marca el fin del pensamiento de los grandes sistemas, los discursos de legitimación, los metarelatos y explicaciones omnicomprendivas de la historia que legislaban sobre lo real. Surge como una época moderna inconclusa que responde a una nueva disposición del hombre para la vida como continuidad. Es un punto de partida que deja la modernidad como un proyecto inacabado.

Pretende olvidar el salvajismo de la modernidad, la violencia ejercida sobre los modos de sentir y pensar (Margot, 2008).

La posmodernidad surge en Europa del rechazo de los metarelatos, en los EEUU es vivida como una estrategia de adaptación ante los nuevos modos de sistematizar la información, en América Latina es la asignación de otro nombre más para referirse la condición en la que se intercalan una serie de elementos de muy distintas tradiciones culturales, de lo viejo y de lo nuevo, propio y ajeno, único y diverso. En México es una moda cultural importada recientemente del extranjero (Zavala, 2006).

Esta época nace con la ilustración y se liga a una idea de progreso, conocimiento y avance infinitos hacia mejoras sociales e individuales. Se caracteriza por hacer referencia a lo nuevo y reciente en contraposición con lo antiguo. Instaura una nueva manera de pensar y vivir que genera incertidumbre, pues ya no se sabe que esperar, que hacer o que querer (Margot, 2008).

Otras de sus características son: el idealismo semántico en donde los objetos no necesitan ser reales para existir de tal manera que se sustituye la realidad por la imagen digitalizada, predomina una ausencia de sentido y se vislumbra la nada como horizonte. Otra peculiaridad propia de esta época es la sociedad del consumo, en donde se enfatiza el nivel de productividad y se vive con mucha prisa, esto afecta las relaciones sociales, los estilos de vida, la forma de vernos, sentirnos, comunicarnos, y vivimos conectados con los demás a través de un ordenador con una autopercepción descarnada de una tremenda soledad (Rodríguez, 2010).

En estos tiempos se acentúa un individualismo extremo, el esfuerzo ya no está de moda, toda disciplina se desvaloriza ante el culto al deseo, la realización inmediata, la voluntad débil y la valorización del cuerpo. El "ser" ya no cuenta, ahora lo más importante es "parecer". Esto según Lipovetsky (1992) es conocido como la "cultura del simulacro" (Vázquez, 2011).

Y en relación a la familia ¿Cuáles son los valores que sostienen lo que se ha dado en llamar familia post-moderna? es una hipertrofia de los principios modernos de libertad, igualdad e individualismo, asentados en el derrumbamiento de la legitimidad patriarcal. Según Flaquer, esta situación mantenía a las mujeres insertas en un marco pre-moderno como la familia tradicional (Rodríguez, 2001).

En la familia patriarcal la negociación no existía, todo estaba instituido en orden los roles y las relaciones prefijados desde tiempos inmemorables, el poder de la madre estaba en el hogar y el padre tenía el poder económico y proveedor, ambos estaban ligados a un proyecto que exigía compromiso.

En la época moderna del mundo occidental, la organización familiar se sustentaba en dos principios básicos: la utilidad y la felicidad; por tanto la dinámica familiar giraba en torno al trabajo diario y la búsqueda de la felicidad a través de medios domésticos caracterizados por la moderación y la prudencia. Esto último permitía la estabilidad en cuanto a la creación y socialización de valores, valores que ninguna instancia podía contradecir (Rodríguez, 2010).

A principios del siglo XX el matrimonio era universal y precoz. Casi todos los hombres y mujeres se unían una vez en su vida y a una edad temprana, y estas uniones se terminaban hasta que la muerte los separaba (Ariza y Oliveira, 2009).

Por largo tiempo, la familia nuclear con presencia de un padre proveedor, una madre ama de casa e hijos, fue considerada –y aún lo es– el paradigma de familia ideal y el modelo familiar sobre el que se planifican las políticas públicas. Hacia 2005, se observa que ese modelo de familia nuclear tradicional ya no era el mayoritario (Arriagada, 2008).

Catells (2006), señala que la familia patriarcal, ha sido desafiada por la transformación del trabajo y la conciencia de las mujeres. Su incorporación masiva al trabajo aumentó su poder de negociación frente a los hombres. Y ¿cómo se dio esta transformación? Con la combinación de 4 elementos: 1) transformación de la economía del mercado laboral, asociada a; 2) la apertura de las oportunidades educativas; 3) la transformación de la biología, la farmacología y la medicina que permiten el control reproductivo y 4) desarrollo del movimiento feminista después de los movimientos sociales de la década de los 60's como reacción al sexismo y maltrato y la rápida difusión de ideas en la cultura globalizada.

El modelo tradicional de familia con padre-madre e hijos con jefe proveedor y madre ama de casa ha dejado de ser predominante. Han aumentado las familias en las que ambos padres trabajan, las que no tienen hijos, las que tienen a una mujer como jefa de familia y las uniones consensuales. En suma, la diversidad de estilos de vida junto con una sociedad de clases muy marcada, se manifiesta también en la variedad de formas familiares existentes en las sociedades latinoamericanas.

Así, los miembros de las familias no encuentran en el pasado las reglas para su futuro sino que el presente les exige adaptarse a reglas cambiantes, se gana en versatilidad al asumir la provisionalidad de todo y se aprende a vivir sin certidumbres sólidas (Arriagada, 2008).

Este mismo autor señala:

Subyacente a estos cambios y como elemento central se encuentran las transformaciones en el papel, social y económico desempeñado por las mujeres, quienes durante las últimas décadas, han ingresado masivamente a la educación, al mercado de trabajo y al ámbito público, y de esa forma, han modificado los papeles de género desempeñados en las familias y en la sociedad (pp.1-2).

Estos nuevos roles se realizan por diferentes razones: la búsqueda de la realización personal, cooperación con la pareja para satisfacer las necesidades económicas del hogar, para aumentar el poder adquisitivo o por la necesidad de sostener una familia.

Las nuevas generaciones son socializadas fuera del modelo tradicional de familia y tienen que adaptarse a diferentes entornos y roles de los adultos. Y como menciona Hage y Powers, estos procesos dan origen a nuevas personalidades, menos seguras pero con más capacidad de adaptación al mundo cambiante (Catells, 2006).

En estos tiempos en que los vínculos se caracterizan por su fragilidad y mudanza, tener hijos es una experiencia que puede enriquecernos como ninguna, aunque hay quien los vive como un riesgo, una limitación y una dependencia asfixiante (Talarn, 2007a).

Ante este panorama surge la necesidad de solicitar apoyo externo para el cuidado de los hijos, sobre todo los más pequeños. Los niños son atendidos por terceras personas, de

tal manera que la crianza, la maternidad y la paternidad, que son la base de la familia, resultan cuestionadas (Talarn, 2007b).

Al respecto Rodríguez (2010) señala que estas nuevas agencias de socialización son parte de solución a los problemas del capitalismo flexible. El aumento de guarderías, la disminución de la edad para la educación formal, el aumento de los divorcios, reflejan entre otras cosas la pérdida de las funciones básicas de la familia. En estas circunstancias se forman vínculos y personalidades débiles.

El alejamiento de los padres, sobre todo el de la madre, en muchas ocasiones genera que el ejercicio de la crianza se viva de forma parcial; y regularmente son las educadoras, los familiares cercanos o los amigos quienes comparten esta responsabilidad

La estructura capitalista ofrece mecanismos para acceder a la instantaneidad; lo que genera un ahorro de tiempo, pero esto no impacta a la familia de forma positiva, porque este tiempo gira en torno a la productividad y no es aprovechado para reforzar lazos, valores, solidaridades, premiaciones o sanciones entre sus miembros (Rodríguez, 2010).

Actualmente, la familia no tiene la suficiente capacidad para competir con las nuevas agencias de socialización del consumo ni con los valores fractales o sin sentido y llega a convertirse en un grupo con reducidas interacciones, que se encuentra cada vez más aislado y menos comunitario (Rodríguez, 2010).

Marco teórico y conceptual

Estilos de crianza. La crianza es un conjunto de actividades que los padres llevan a cabo para orientar la conducta de sus hijos. Se relaciona con la administración de los recursos que disponen para apoyar el proceso de desarrollo psicológico (Arranz, 2005).

Existen otros elementos que son importantes en el estudio de la crianza. Al respecto Raya (2008) postula que las prácticas educativas de los padres pueden estar determinadas por una serie de factores como el estatus económico, el sexo del progenitor, el sexo y la edad del hijo, orden y número de hermanos, factores psicosociales y la personalidad. Por otra parte también se debe tomar en cuenta su relación con el desarrollo infantil, las diferentes concepciones de lo que es un niño, la clase social, las costumbres y las normas socio-históricas y culturales (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Algunos autores utilizan los términos pautas de crianza, prácticas de crianza, estilos de crianza para referirse a un mismo proceso, sin embargo, otros hacen una clara diferenciación entre ellos.

Al respecto, Izzedin & Pachajoa (2009) mencionan que la crianza implica tres procesos psicosociales: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza. Las pautas se refieren a la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos; son portadoras de significaciones sociales. Así cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños. Las creencias se relacionan con el conocimiento de cómo se debe criar un niño. Son las explicaciones que brindan los padres sobre la manera de dirigir la conducta de sus hijos. Las prácticas son acciones, son conductas aprendidas de los padres que se usan para guiar los comportamientos.

Los estilos de crianza o estilos parentales son las actitudes y las creencias que los padres tienen acerca de lo que es una crianza adecuada para sus hijos (Soliz y Diaz, 2007). Darling y Steinberg (como se citó en Raya, 2008) sostienen que estos estilos son un

conjunto de actitudes y comportamientos como por ejemplo gestos, tonos de voz, etc. que crean un clima emocional.

Petricone (2009) agrega que un estilo educativo es la manera aprendida de llevar a cabo una acción para ayudar a un individuo a asimilar las conductas de una determinada cultura.

En los estilos de crianza se manifiestan los comportamientos recurrentes y específicos en la interacción entre padres e hijos para alcanzar los objetivos de la socialización (Solís y Díaz, 2007).

Desde el punto de vista infantil, los estilos son los métodos personales que utilizan las madres para obtener que los niños hagan lo que ellas desean (Ortega, 1994).

De acuerdo a lo anterior, se puede deducir que una pauta es el “por qué”, bajo que parámetro cultural se llevan a cabo ciertas prácticas; las prácticas representan el “qué”, es decir, las acciones específicas que realizan los padres y los estilos el representan el “cómo”, la forma de interacción o el tono emocional en el proceso de crianza.

Baumrind operacionalizó 3 estilos parentales: autoritario, autoritativo y permisivo (Raya, 2008). Esta tipología se originó a partir de dos dimensiones en las relaciones entre padres e hijos: aceptación o responsividad y control o exigencia parental (Musitu y García, 2004).

Después Maccoby y Martín, actualizaron los estilos propuestos por Baumrind en donde el estilo parental surgía de 2 dimensiones denominadas: afecto/comunicación y control/exigencia.

En este mismo sentido, Steinberg, Lambornd, Darling, Mounts y Dornbusch en 1994, obtuvieron dos dimensiones similares: aceptación/implicación (apego, aceptación, amor, etc.) e inflexibilidad/supervisión (disciplina, castigo, privación, control). Estos mismos autores señalan que a partir de estas dos dimensiones se definen cuatro estilos de crianza: autorizativo o autoritativo, permisivo, autoritario y negligente (Musitu y García, 2004).

Palacios y Moreno (1999), mencionan que existen tendencias hacia un estilo específico, ejemplos de esto es cuando las familias son extremadamente democráticas, autoritarias, etc. Sin embargo, en la mayoría de las familias no se dan situaciones en dónde solo exista un solo estilo, sino combinaciones de cada uno de ellos.

Desde que se iniciaron los trabajos en este ámbito de investigación (Baumrind, 1967, 1971), se ha considerado al estilo autorizativo como el ideal para el proceso de socialización (García y Gracia, 2010).

Sin embargo, integrando los resultados de las diferentes culturas parece ser que los estilos de crianza tienen diferentes repercusiones en cuanto al entorno cultural en el que se producen, ejemplos de algunas investigaciones son las realizadas por García y Gracia (2010), Musitu y García (2004), Aguilar, Valencia y Romero (2004)

Los estilos indulgente y autorizativo al parecer son los más adecuados para la crianza de los hijos. Estos estilos tienen algo en común que es la utilización del afecto, la aceptación o responsividad. Esta dimensión es una parte medular en el ejercicio de la crianza por su influencia en el desarrollo socio-emocional de las personas.

Autoestima y autoconcepto. Algunos autores coinciden en señalar que el autoconcepto y la autoestima son constructos que miden lo mismo y usan los términos de

forma indistinta. Sin embargo, lo común es la aceptación de que ambos elementos son diferentes, aunque empíricamente se tratan como si fueran uno solo, como ocurre en algunas investigaciones (Ramos, 2008).

Para efectos de este trabajo se hace una diferenciación de estos términos, aunque se considera que ambos constructos son inseparables. Para Harter, el autoconcepto es la imagen que tenemos de nosotros mismos, es el cuadro total de nuestros rasgos y capacidades. Este se desarrolla a partir de la combinación de experiencias de donde surgen conceptos rudimentarios de sí mismo y cuya conciencia después permite la diferenciación entre el sí mismo y el otro (Papalia, et al., 2010).

Es imposible que el autoconcepto se conforme fuera del marco de las interacciones sociales. Se origina como una disgregación entre el yo y el tú de la simbiosis inicial en que el bebé se encuentra respecto de quienes lo cuidan y protegen (Palacios, 2002).

En este sentido, Bermudez (2004) señala que el autoconcepto se forma a partir de las relaciones sociales que mantiene el niño con las personas de su entorno y las consecuencias de su conducta sobre el medio con el que interacciona.

El autoconcepto como constructo, comprende tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual (Alonso y Román, 2005). El conocimiento de sí mismo que corresponde al aspecto cognitivo, se completa con un aspecto valorativo y enjuiciador del yo que se manifiesta en la conducta. Es precisamente en esta dimensión afectiva donde se ubica la autoestima, que explicada más ampliamente se refiere al juicio general que tiene una persona acerca de sí misma, el cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación (Clerici y García, 2010).

Es una visión de valía y competencia personal que empieza a concretarse entre los últimos años de la primera infancia (Hidalgo y Palacios, 2002).

Pruneda (2003) la define como un fenómeno complejo, que se origina de las experiencias con las personas significativas en la infancia y consiste en un sentimiento de bienestar o malestar acerca de sí mismo (Acevedo y Carrillo, 2010).

Rosenberg consideró a la autoestima como un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características (Rojas-Barahona la, Zegers y Förster, 2009).

Para Satir (2002) es la capacidad de evaluar el yo y tratarnos con dignidad, amor y realidad.

Oscilaciones normativas y circunstanciales de la autoestima. La autoestima se basa en la capacidad cognoscitiva cada vez mayor, para describirse y definirse a sí mismos (Papalia, et al., 2010). Ésta se sujeta a oscilaciones normativas pero también obedece a aspectos circunstanciales. Estos últimos se relacionan con experiencias concretas que para cada quien en su momento sean significativas. (Palacios e Hidalgo, 2002).

Al respecto, Bermúdez (2004), señala los factores circunstanciales que se encuentran relacionados con el origen de los problemas o déficit de autoestima:

a) Factores del niño como la distancia entre autoconcepto real e ideal, evaluación de la realidad distorsionada, tipo de estilo atribucional, etc. Harter (como se citó en Palacios e Hidalgo, 2002) señala que a esta edad, una de las dimensiones de la autoestima parte del

aspecto, la competencia y destrezas físicas, Papalia, et al. (2010) aclaran que impacto de esta dimensión se relaciona con lo que es importante para el niño.

b) Factores parentales y familiares como la forma de reforzar o castigar una conducta, además del nivel de apoyo. Para Harter también es igual de importante la competencia social que incluye relaciones con padres, adultos e iguales (Palacios e Hidalgo, 2002).

c) Factores asociados con la escuela como el ambiente escolar y las características y nivel de autoestima del profesor.

Por su parte Papalia, et al. (2010), señala que las principales fuentes de autoestima de los niños, por orden de mayor a menor importancia son las siguientes:

1. Aceptación y apoyo de personas importantes. El factor más importante que hace que los niños tengan una alta autoestima se relaciona con el nivel de bienestar que le generan las personas que son importantes en su vida: en primer lugar los padres y compañeros y luego los amigos y profesores.

2. Aspecto físico. Los niños consideraban la apariencia física como el área más importante y se juzgaron a sí mismos según lo atractivos que se consideraban.

3. En tercer lugar se encuentra la aceptación social.

4. La competencia en el trabajo escolar, el comportamiento y la actividad atlética resultaron menos importantes.

En relación a los factores parentales, existen diversas aseveraciones que respaldan su importancia en la conformación de una autoestima sana. Palacios e Hidalgo (2002) señalan

que las prácticas educativas familiares parecen tener una influencia decisiva en el desarrollo de la autoestima.

Por otra parte Ariza y Oliveira (2009) mencionan que la socialización y las pautas de respuesta social tiene lugar a partir de las interacciones cotidianas entre los integrantes de una familia; de estos procesos emergen los sentimientos de valía personal o lo opuesto, el sentido de pertenencia, la asertividad y hasta cierta cuota de dignidad para afrontar el mundo.

También Harter (1999) refiere que la forma en que los individuos se perciben y se sienten respecto de ellos mismos está fuertemente influida por el contexto social en el que crecieron, pues las personas significativas tienen una función importante en la construcción de la autoestima global (Molina, 2011).

La literatura señala como principales elementos en la génesis de la autoestima infantil, la influencia familiar, es decir, el estilo de educación y crianza, y la influencia escolar, o lo que es lo mismo, el medio académico (Navarro et al. 2006).

Y ¿Cuál es la manera específica en que los padres o cuidadores influyen en el desarrollo de la autoestima?

Para Polaino, (2004, como se citó en Ramos, 2008), las actitudes de los padres favorecedoras de una sana autoestima son:

- La aceptación incondicional total y permanente de los hijos, con independencia de sus cualidades y formas de ser.
- El afecto constante realista y estable

- La implicación y coherencia personal de los padres
- La valoración objetiva del comportamiento del hijo, elogiando sus esfuerzos y logros y censurando sus defectos y errores
- Proveer a los hijos de la necesaria seguridad y confianza que les reafirma en lo que valen y les permite sentirse seguros de ellos mismos.

En relación a los factores normativos, varios autores hablan del desarrollo evolutivo del autoconcepto y la autoestima:

Desde el nacimiento hasta la edad de 3 años se desarrolla la autoconciencia y hay un cambio con respecto a la dependencia hacia los padres. De los 3 a los 6 años el autoconcepto se hace más complejo (Papalia, et. al, 2010). Palacios e Hidalgo (2002) señalan que de los 2 a los 6 años la autoestima suele ser idealizada y generalmente positiva.

De los 5 a los 7 la autoestima no se basa necesariamente en la realidad. Es hasta los 8 años cuando hablan de un concepto de valor personal, aunque niños de menor edad también manifiestan la existencia de este concepto con su comportamiento. A esta edad la autoestima adquiere mayor realismo (Papalia, et. al, 2010).

Según Schaffer, la autoestima global no parece desarrollarse hasta los 7 u 8 años, momento en que los niños son capaces de evaluarse de forma más desligada e independiente de su actuación en situaciones concretas (Hidalgo y Palacios, 2002).

De los 7 a los 8 años se observa una disminución de las puntuaciones de autoestima, disminución de la que saldrá una autoestima que tenderá a mantenerse estable hasta la

llegada de los cambios puberales que dan lugar a un nuevo decremento (Palacios y Oliva, 2002).

Entre los 8 y 12 años las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños se hacen más predominantes. Se incrementa el énfasis en las descripciones referidas a contenidos y rasgos internos y su valoración incluye tanto aspectos positivos como negativos y existe una mayor exactitud en sus autodescripciones.

Marco referencial

Son pocas las investigaciones que relacionan a la autoestima con los estilos de crianza practicados por los padres, casi todos los estudios se centran en estudiar el autoconcepto aunado a la crianza, aunque es importante recordar que muchas veces ambos constructos se manejan de forma indistinta.

Las investigaciones más recientes en relación a estos dos constructos señalan hallazgos importantes. Weber, Stasiack y Branderburg en 2003, exploraron las relaciones entre autoestima y pautas parentales de crianza con jóvenes de 13 años. Sus hallazgos revelaron que la autoestima se relaciona con la calidad de las interacciones entre padres e hijos (Clerici y García, 2010).

Alonso & Roman (2005) estudiaron la relación de diferentes estilos parentales y la autoestima en familias con hijos de tres a cinco años, encontrando que a mayor grado de autoestima en los niños corresponde un mayor grado de autoestima valorado por los padres, pero no encontraron relaciones significativas entre los estilos de crianza y el grado de autoestima de los niños.

Aunque son muchos los factores que afectan el desarrollo de los niños y niñas, es importante conocer la influencia de la familia y de los estilos y pautas de crianza en el desarrollo socio-afectivo (Cuervo, 2010).

Dada la importancia que tienen los estilos de crianza en relación al desarrollo psicosocial de los hijos señalado en la literatura, el objetivo de este trabajo fue conocer el nivel de autoestima de niños escolares y su relación con la percepción de los estilos de crianza ejercidos por sus madres.

Este trabajo aborda el apartado de los factores parentales, por la influencia que estos tienen en el desarrollo psicosocial del niño; se destaca el papel relevante de las madres en la construcción de un adecuado nivel de autoestima.

Método

Tipo de estudio. Este trabajo utilizó el enfoque cuantitativo, sus alcances fueron descriptivo y correlacional.

Participantes. Participaron 66 estudiantes que cursaban el cuarto grado de educación primaria en una Escuela pública de San Luis Potosí. 32 niñas y 34 niños, sus edades oscilaban entre 9 y 10 años.

Instrumentos. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima (Ramos y Santamaría, 2010). Esta prueba consta de 30 ítems que dan como resultado el cálculo de la autoestima global. De ésta emanan 3 sub-escalas que dividen el valor global de la autoestima en factores: Socioemocional, académico y deportivo. Un cuestionario de percepción infantil de estilos de crianza maternos (López, 2000) consta de 53 ítems que fueron evaluados en una escala de “siempre

o casi siempre”, “a veces” y “nunca o casi nunca”, cada una con su respectivo valor. Fue desarrollado y validado en México. Los ítems están distribuidos en 9 sub-escalas: Afecto positivo, afecto negativo, Control firme, disciplina racional, preferencia ante el sujeto, fomentar la autonomía, dependencia, atención, sobreprotección. También se aplicó un cuestionario sociodemográfico.

Procedimiento. Los instrumentos fueron aplicados de forma directa por la investigadora, la cual revisó que todos los cuestionarios fueran contestados completamente. Tal aplicación se llevó a cabo en tres sesiones, en las aulas del centro escolar.

El cuestionario de percepción de pautas se aplicó de forma colectiva a los dos grupos de cuarto grado de primaria en su misma aula. El cuestionario de evaluación de la autoestima se aplicó de forma individual y ordenada (uno por uno y en un tiempo de 3 días) en la biblioteca de la Escuela, debido a su naturaleza interactiva. Estos cuestionarios se aplicaron después de obtener los correspondientes permisos maternos y de la dirección del centro escolar. En ambos casos se les aclaró a los participantes el manejo confidencial de las respuestas. Todos los participantes accedieron a contestar los cuestionarios.

Análisis de datos. La información obtenida de los instrumentos mencionados fue procesada a través del programa estadístico SPSS versión 20. Se llevó a cabo un análisis de frecuencia para determinar los niveles de autoestima y un análisis de correlación para identificar la fuerza de asociación entre las variables.

Resultados

En base a los objetivos de este trabajo, se realizó un análisis descriptivo para conocer las frecuencias de los datos sociodemográficos. En la Tabla 2, se puede apreciar que las

niñas (n=32) tenían una edad promedio de 9.38 años, por otra parte la media de edad en los niños (n=34) era de 9.35. La variable “Tipo de familia” se distribuyó de la siguiente manera: 75.8% familia nuclear, 19.7% familia monoparental y 4.5% nueva conformación, como lo muestra la tabla 3.

Tabla 2

Distribución edad

Género	Frecuencia	Media edad
Niñas	32	9.38
Niños	34	9.35
Total	66	

Tabla 3

Distribución del tipo de familia

Tipo de familia	Frecuencia	Porcentaje
Nuclear	50	75.8
Monoparental	13	19.7
Nueva conformación	3	4.5
Total	66	100.0

Se llevó a cabo un análisis de frecuencias para conocer el nivel de autoestima global, así como los factores socioemocional, académico y deportivo de los niños y niñas participantes.

Dado que se utilizó un instrumento español, cuya cultura es diferente a la mexicana, y al no existir otras aplicaciones en México, no se encontraron parámetros a los cuales sujetarse para hacer una comparación entre resultados.

Por esta razón, se utilizó la técnica de percentiles con el fin de establecer niveles de autoestima, cuyo parámetro de comparación fue la misma muestra. Se fijaron 3 percentiles para este proceso con el objetivo de determinar los niveles de autoestima: alto, medio y bajo, de los cuales resultó la siguiente tabla de baremación:

Tabla 4

Baremación niveles de autoestima

		Autoestima	Factor	Factor	Factor
		Total	Socioemocional	Académico	Deportivo
N	Válidos	66	66	66	66
	Perdidos	0	0	0	0
Media		43.33	25.59	11.95	5.79
Mínimo		26	10	6	2
Máximo		57	34	18	8
Percentiles	33	40.11	24.00	10.11	5.00
	66	47.00	29.00	13.00	6.22

De acuerdo a estos percentiles se calcularon los niveles de autoestima de la muestra. Como se puede observar en la Figura 1, los niveles de autoestima global son: 33.3% de la muestra presentó una autoestima alta, un 36.4% una autoestima media y un 30.3% tiene una autoestima baja.

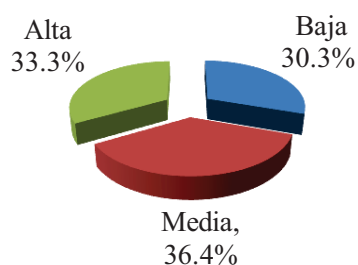


Figura 1. Niveles de autoestima global

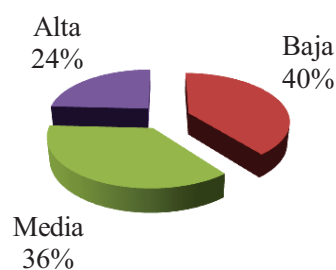


Figura 2. Niveles autoestima factor socioemocional

La figura 2 muestra los niveles del factor socioemocional de la autoestima. Se observa que la mayoría de los participantes presenta una autoestima baja en lo que se refiere a este factor. En cuanto al factor académico, la figura 3 señala que el 27% tiene una autoestima alta, 40% presenta una autoestima media y el 33% baja.

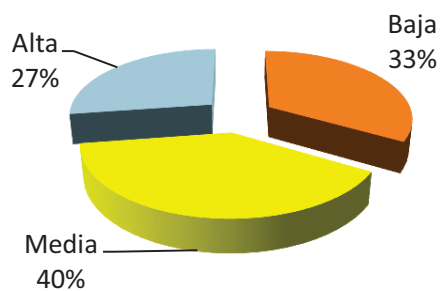


Figura 3. Niveles de autoestima factor académico

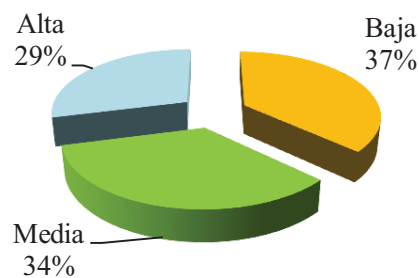


Figura 4. Niveles de autoestima factor deportivo

La figura 4 describe la distribución de la autoestima en su factor deportivo. Se aprecia que el 37% tiene una autoestima baja, 34% autoestima media y 29% autoestima alta.

Para determinar en qué medida las variables de crianza se relacionan con el nivel de autoestima, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson, que se presentan en la Tabla 5. Como se observa, el afecto positivo y el nivel de autoestima global, los factores socioemocional y académico se relacionan positivamente. Su nivel de significancia es al 0.01 bilateral, es decir, a mayor afecto positivo percibido por los niños y niñas en sus madres, mayor es el nivel de autoestima que presentan.

Tabla 5

Correlaciones entre sub-escalas de estilos de crianza y autoestima.

Sub-escalas	Autoestima total	Factor Socioemocional	Factor Académico	Factor Deportivo
Afecto positivo	.401**	.255*	.265*	.188
Afecto negativo	-.117	-.107	-.086	.135
Preferencia hacia el sujeto	-.056	-.170	.216	.076
Atención	.120	.056	.117	-.031
Sobreprotección	-.017	.048	-.049	-.125
Dependencia	.009	.091	-.017	.118
Control firme	.206	.176	.113	.072
Disciplina racional	.104	.125	.172	-.080
Fomentar la autonomía	.082	-.036	.089	.093

Las sub-escalas de afecto negativo, preferencia hacia el sujeto, atención, sobreprotección, dependencia, control firme, disciplina racional y fomentar la autonomía no reportaron correlaciones significativas.

Discusión

Los resultados de este estudio indican que la autoestima se relaciona con la percepción de afecto positivo percibido que los niños perciben en sus madres. Esta relación es consistente con hallazgos de estudios previos.

Se muestra que el estilo de crianza basado en la expresión de la afectividad positiva, donde hay comunicación, respeto y apoyo genera en los niños el desarrollo de una adecuada autoestima y por consiguiente una satisfacción vital (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011).

Al respecto, Coopersmith también señala que el grado de aceptación por parte de las personas más significativas y cercanas, el tipo y calidad de la relación con ellas parecen destacar entre los factores más determinantes de la autoestima (Hidalgo y Palacios, 2002).

Estos autores señalan que es habitual encontrar que las personas con alta autoestima se sientan queridos y aceptados por las personas que les rodean, y con las que tienen relaciones cálidas y positivas. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que los niños con alta autoestima y adecuado crecimiento emocional, tienen padres que se ajustan en gran medida al estilo democrático, en donde predomina la expresión explícita del afecto y la aceptación, en donde se muestra interés en las pequeñas cosas de los niños y sensibilidad a sus necesidades y opiniones (Hidalgo y Palacios, 2002; Borstein y Borstein, 2010).

Estos elementos permiten que el niño experimente un sentimiento de libertad porque no necesitan probar su valía e importancia, ya que se asume como algo natural.

En este mismo sentido, Rice (1997) señala que la demostración del afecto es muy importante para el sano desarrollo emocional, y enfatiza que éste último tiene que ver con el apego, la confianza, seguridad, amor, desarrollo del autoconcepto, autonomía, etc.

El saberse queridos y valorados a través del interés que se les demuestra, la atención, el cuidado, etc. son acciones que realzan la autoestima (Ariza y Oliveira, 2009). Esto les va creando una percepción positiva acerca de si mismos y por consiguiente un sentimiento de auto-aceptación y amor propio,

Por otra parte, la falta de un modelo paterno o materno adecuado propicia una baja autoestima y dificulta la capacidad de aprender a modular los impulsos, la expresión emocional, el desarrollo de habilidades sociales básicas, etc. (Bravo, 2009).

Aunque existe una correlación positiva significativa entre afecto positivo y autoestima, en las otras variables de los estilos de crianza la relación no fue significativa, por lo que parece ser más fuerte en efecto que tiene la expresión del afecto.

Conclusiones

La autoestima es una necesidad de los seres humanos, contribuye al proceso vital y es indispensable para desarrollarse de forma normal y sana, por lo tanto se puede afirmar que tiene un valor de supervivencia (Branden, 2001).

Sin embargo, si el nivel de autoestima es baja y persistente, el crecimiento psicológico es afectado y disminuye la resistencia frente a las adversidades (Branden, 2001), por lo cual

la persona tendrá menos posibilidades de alcanzar sus metas, presentará bajo rendimiento académico, depresión y estará proclive a vivir en situaciones graves como la delincuencia.

Aunque la aceptación de los padres y sus exigencias de madurez constituyen ingredientes básicos para una autoestima positiva en cualquier momento del curso evolutivo, el estilo educativo no es la única fuente de influencia sobre la autoestima a lo largo de la infancia (Hidalgo y Palacios, 2002).

Los estilos de crianza son procesos predisponentes e interactuantes en la autoestima de las personas y no son, desde luego, su única fuente de influencia a esta edad. Existen otros factores que se suman al desarrollo de este constructo como el trato del maestro y de las personas cercanas (Mruk, 1998).

Sin embargo, el trabajar con la afectividad en las madres puede ser una alternativa para fortalecer de manera indirecta la autoestima, debido a que éstas siguen siendo significativas en la vida del niño y la retroalimentación que de ellas reciben influye de forma esencial en su valoración personal

En conclusión, este estudio muestra que las madres cumplen en cierta medida, un papel importante en la construcción de una sana autoestima de sus hijos e hijas a esta edad. Y ellas pueden contribuir a mejorar la autoestima de forma indirecta fortaleciendo la afectividad positiva que inicia primeramente por un trabajo en su propia persona y después centrado en la modificación de sus estilos de crianza.

El estudio tiene algunas limitaciones. La muestra con la que se trabajó es pequeña, por lo que los resultados no pueden generalizarse. Además no se tomó en cuenta el cómo perciben los niños el estilo de crianza de sus padres, ni tampoco cómo se perciben padres y

madres en relación a su forma de educar aunque hay evidencia de que los hijos muestran menores sesgos de deseabilidad social que los padres (Barry et al., 2008, como se citó en García y Gracia, 2010).

Otra limitante fue que las variables sólo fueron abordadas desde un enfoque cuantitativo.

Como producto académico de este diagnóstico se realizó un artículo el cual se envió a la Revista Intercontinental de Psicología y Educación para su revisión (Apéndice B y C).

CAPÍTULO DOS

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Presentación

Los resultados muestran que entre mayor afecto positivo percibido en las madres, mayor es el nivel de autoestima de los niños. A partir de este diagnóstico, surge la necesidad a la que obedece el diseño del trabajo de intervención: desarrollar la afectividad en las madres para fomentar el nivel de autoestima en sus hijos (as).

Existe una correlación positiva significativa entre el afecto positivo que los niños perciben en sus madres y el nivel de autoestima que presentan, es decir, entre más afecto positivo percibido más alto es el nivel de autoestima.

Tomando en cuenta los resultados del diagnóstico situacional, se resalta la importancia de la afectividad en las madres de estos niños, esto coincide con las investigaciones que enfatizan los influjos que tiene una relación paternofilial basada en el apoyo, fomentando una autoestima adecuada en los hijos, no así una relación coercitiva y negligente que genera además de un déficit de autoestima, el distanciamiento y el resentimiento hacia los padres (Climent, 2006).

De acuerdo a lo señalado resulta relevante y necesario atender este tipo de problemática a esta edad por dos razones, primero porque para el niño, su entorno social más importante es la familia, la que aún tiene en él una importante influencia, en segundo lugar, porque pasados algunos años el niño se volcará hacia el exterior, donde otras personas serán determinantes en su pensar, sentir y actuar. Y es precisamente por estas razones que se eligió trabajar con esta población y con sus madres.

Conceptualización

Rodríguez y col. (1990) opinan que un programa implica realizar acciones (2011). Cómo es el caso de la primera fase de este trabajo que consistió en detectar necesidades como el nivel de autoestima de los niños y niñas y su relación con los estilos de crianza.

Cantón (2004) menciona que un programa es un diseño de acción para alcanzar objetivos previstos que emanan de una detección de necesidades. La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases y momentos: incluye: planeación, implementación y evaluación (Barraza, 2010).

Este capítulo describe la etapa de planeación que implicó el diagnóstico, la construcción del problema y el diseño de la solución.

Al encontrar una correlación positiva significativa entre el nivel de autoestima y el afecto positivo, se plantearon ciertos objetivos para desarrollar la afectividad positiva y así lograr fortalecer la autoestima de los niños y las niñas participantes.

Objetivos

Objetivo general: Promover en las madres estrategias que les permitan desarrollarse de manera personal y practicar una afectividad positiva con sus hijos (as).

Objetivos específicos:

Que las madres:

1. Aprendan y apliquen la técnica ABC (emanada de la Terapia Racional Emotiva) para modificar los pensamientos irracionales
2. Aprendan y apliquen algunas técnicas básicas para manejar el estrés cotidiano

3. Conozcan y apliquen algunas habilidades para desarrollar la asertividad personal
4. Aprendan y apliquen maneras específicas de aceptarse y quererse a sí mismas
5. Conozcan y apliquen algunas herramientas para llegar a acuerdos con sus parejas en relación a la crianza de sus hijos.
6. Aprendan y practiquen algunas herramientas útiles para brindar amor y dedicar tiempo de calidad a sus hijos.
7. Conozcan y practiquen algunas estrategias que les permitan comunicarse de forma efectiva con sus hijos (as)
8. Conozcan y apliquen herramientas para promover el respeto y el apoyo madre-hijo (a).
9. Conozcan y practiquen técnicas para el adecuado control de las conductas de los hijos (as).

Marco referencial

Son muchos los proyectos que se han desarrollado con el propósito de intervenir en la familia, solucionando diversas problemáticas que impactan el desarrollo de niños y jóvenes, así por ejemplo Gómez (2004) desarrolló un trabajo con padres para prevenir el maltrato en el hogar de jóvenes de secundaria, Aznar, Fernández, Hinojo y Cáceres (2005) diseñaron un programa que incluía a padres y maestros para atender el Déficit de Atención con Hiperactividad en niños de entre 7 y 9 años, y Jiménez y Hernández (2011) trabajaron en el mejoramiento de la conducta social y el aprovechamiento escolar en niños de nivel básico a través de los padres.

Por otra parte, en el ámbito de la autoestima, Valdés (2001) creó un programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año de primaria en el que participaron padres y alumnas de forma independiente y también conjunta.

Cava y Musitu en 1999 desarrollaron un programa para potencializar la autoestima y mejorar la integración social de niños con dificultades socioafectivas.

En este mismo sentido, Pequeña y Ecurra (2006) diseñaron un programa para el mejoramiento de la autoestima con niños de 8 a 11 años que presentaban problemas de aprendizaje, con buenos resultados.

Marco teórico

La familia es considerada como responsable de proteger y dar apoyo y afecto a los hijos en el proceso de crecimiento (Gallego, 2012). Sin embargo, existen ciertas condiciones para que estas funciones puedan llevarse a cabo en el ejercicio de la crianza.

Al respecto, Cuervo (2010) señala que existen diversos factores biopsicosociales relacionados con la salud mental de los padres y cuidadores que generan estrés, depresión, agresividad u otras alteraciones que a su vez afectan los estilos de crianza y las relaciones con los hijos.

En esta época de cambios y circunstancias complejas, caracterizada por la prisa y el consumismo como valor supremo, los padres de familia y en especial las madres son abrumadas con un sinfín de actividades laborales y domésticas. Esta situación les provoca tensión y problemas que muchas veces se manifiestan de forma inadecuada.

En estos casos, ante una transgresión leve de los hijos, una madre estresada se muestra más irritable, y centra su atención en la conducta desviada, e inicia intercambios agresivos con el hijo (Fajardo y Hernández, 2008).

Por ello es importante realizar prevención en salud mental de los padres y cuidadores de problemáticas como el estrés y la depresión, que eventualmente pueden afectar de manera negativa las pautas de crianza y generar agresividad, rechazo entre otros sin decir las consecuencias sobre el desarrollo emocional y social de sus hijos durante la infancia (Cuervo, 2010).

Por otra parte, Bermúdez (2004) señala que los niveles elevados de ansiedad en las madres origina una relación no funcional con el hijo repercutiendo de forma negativa en su autoconcepto. Esta ansiedad es una reacción emocional de alerta ante una amenaza que puede originarse sin agentes estresantes, por ejemplo, las ideas irracionales.

En relación a los acuerdos parentales (Puerta y Villegas, s.f.) señala que, además de la tarea que cumplen los padres como cónyuges y procurarse una serie de cosas como el apoyo mutuo, la sensualidad, etc. una función importante es la de conformarse como un equipo coordinado, con criterios acordes y pautas de crianza compartidas para así guiar y acompañar a los hijos en el desarrollo.

Al respecto Raya (2008) menciona que los padres que usan estrategias parentales menos efectivas tienden a estar más en desacuerdo con sus parejas, lo que genera un estilo familiar confuso y poco efectivo.

Ante este panorama, es importante que este programa de intervención dirigido a las madres incluya temáticas que impliquen el desarrollo de habilidades y conocimientos

relacionados primero a lograr el bienestar personal. Esto se logra en parte, a través del control de estrés, el manejo de ideas irracionales, los acuerdos parentales, el manejo de la asertividad y la práctica del amor a sí mismo que se encuentran conceptualizados en el Apéndice D.

Después de este trabajo personal, se puede enfocar en la construcción de una adecuada relación afectiva madre-hijo (a). En este caso, se hace énfasis, en la dimensión afectiva o el desarrollo del afecto positivo en las madres en beneficio de sus hijos e hijas.

El afecto positivo se define como el apoyo emocional, verbal y de hecho, que se puede expresar por medio de cariños, juegos y paciencia por parte de los padres en las actividades que el niño realiza (Ortega, 1994).

Para López (2000), los niños perciben este afecto cuando se sienten aceptados por sus madres. En el extremo contrario está el afecto negativo, relacionado con rechazo, ausencia de demostraciones afectivas, falta de atención de los padres y en el fomento de la autonomía (Ortega, 1994).

El concepto de afecto positivo implica una serie de elementos, entre ellos el apoyo, la expresión explícita del afecto, la comunicación efectiva, el respeto y la disciplina (véase Apéndice D)

En relación al apoyo, ya en 1971, Baumrind lo conceptualizó como la conducta de los padres que produce comodidad en sus hijos al relacionarse con ellos porque perciben aceptación y aprobación. Esta dimensión se ha denominado también: aceptación, afecto, amor, calor. Dentro de este concepto se han englobado conceptos como alabanzas, crítica positiva, manifestaciones físicas de cariño, escucha y comunicación. Así también el control

de la conducta o disciplina, es definido como el medio de los padres para socializar a los hijos, valiéndose de técnicas o estrategias disciplinarias (Girardi y Velazco, 2006).

Es necesario que los padres pasen tiempo con sus hijos, esto es importante para para la calidad de su relación, aunque dicho tiempo, por sí solo, no necesariamente es suficiente. Importa igualmente la calidad de la relación, la que requiere tiempo y energía (Torres, Garrido, Reyes y Ortega, 2008). El compartir tiempo con los hijos da como mensaje que el niño es importante porque un adulto quiere estar con él.

Este proyecto de intervención es de tipo socioeducativo, cuyo enfoque es el cognitivo conductual, referente teórico que postula que la conducta se halla en estrecha relación con el ambiente y que los vínculos entre persona y ambiente se consideran bidireccionales. Agrega que el reconocimiento de la existencia de fenómenos no observables como los pensamientos y sentimientos explica la conducta observable. (Toro, 1994 como se citó en Fernández 2002).

Para este enfoque, un déficit en el aprendizaje de las estrategias adecuadas para educar a los hijos genera diversas problemáticas de relación y afecta su desarrollo psicosocial.

Metodologías y estrategias

El modelo de intervención que rige esta propuesta es el denominado *Proceso producto*, el cual asume como postulado que existe una relación directa entre las pautas de crianza, los vínculos de apego (variable proceso) y la autoestima de los niños (variable producto).

Esta intervención forma parte de en un Programa Institucional más amplio titulado “Escuela Segura” y auspiciado por la SEP, la modalidad que se trabajó es grupal, con impacto, en el nivel individual.

La metodología fue: el trabajo en grupo, que permite un aprendizaje activo, de los participantes y una organización diversa adaptable para sesiones de trabajo y reflexión grupal, su riqueza vivencial se encuentra sustentada en su carácter emergente, cuyas condiciones objeto del trabajo son espontaneas, casi accidentales y por lo tanto genuinas y apegadas a la realidad (Acevedo, 2006).

Se empleó la modalidad grupal, utilizando la estrategia de taller bajo una perspectiva cognitivo conductual. Esta intervención socioeducativa comprendió 12 módulos de trabajo. Las técnicas más utilizadas fueron: modelamiento, técnicas auditiva y expositiva, entre otras.

La estrategia que se utilizó fue el taller, una metodología participativa, el cual se define como “un lugar en donde se trabaja y se elabora”, en el que existe un predominio del aprendizaje sobre la enseñanza, es decir, es un aprender haciendo a través de una práctica concreta más vivencial que receptiva, sus desventajas estriban en que es limitado en cuanto al número de participantes y requiere de un facilitador que se adapte a este formato (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006).

Se utilizaron técnicas grupales, definidas como un conjunto de medios sistematizados o procedimientos utilizados para organizar y desarrollar la actividad y potencial del trabajo grupal (Villaverde, 1997); las utilizadas para este caso son: el sociodrama, la técnica expositiva y la proyección de videos.

El Sociodrama es una situación en la que a las personas participantes, se les otorga ciertos papeles o roles para representarlos cómo lo harían en su vida real, para de esta manera comprender sus actitudes. Un Sociodrama real se lleva a cabo sin previo aviso de

los participantes. Esta técnica puede propiciar el análisis de problemas cotidianos o de grupo (Rojas, 2006).

La técnica expositiva consiste en exponer de forma oral un tema por parte de alguien que conoce el contenido. Esta técnica didáctica se utiliza para lograr ciertos objetivos teóricos o ampliar conocimientos (Labrador, 2008). Es una de las herramientas más utilizadas en el ámbito de la enseñanza.

Un video es un medio de comunicación con elementos simbólicos determinados, es un instrumento de transmisión de conocimiento o experiencias que estimulan los sentidos. Un video educativo es un material con una utilidad específicamente educativa, facilita la construcción del conocimiento por su potencial comunicativo en imágenes, sonidos y palabras, tiene varias utilidades entre ellas difundir información y sus funciones son: suscitar el interés sobre un tema, desarrollar un tema, entre otros (Ruiz, 2009).

Plan de acción

La estrategia empleada para lograr los objetivos de la intervención contempló el trabajo grupal, el programa se distribuyó en 12 sesiones (tabla 6), cuyo promedio de duración fue de 1 hora 20 minutos. Las madres participantes firmaron de conformidad una carta consentimiento en donde aceptaron las condiciones de la intervención (Apéndice A).

Tabla 6

Sesiones del proyecto de intervención

Sesiones	
I.	Preparando el terreno
II.	Haciendo una reflexión de mis limitaciones al ejercer la crianza
III.	En pro de la superación de mis problemas personales: reconociendo la realidad
IV.	Aprendiendo a controlar el estrés
V.	El amor a sí mismo
VI.	Caminando juntos hacia un mismo objetivo: la crianza de los hijos
VII.	Haciendo conciencia del amor que profeso a mis hijos
VIII.	Aprendiendo a dar amor: Tiempo de calidad y demostración del afecto
IX.	Comunicación, la clave de una buena relación
X.	Respetando tu individualidad y apoyando tus sueños
XI.	Disciplina con amor
XII.	Comprometiéndome con mi papel de madre.

SEPTIEMBRE 2012																														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
																		S1 G1		S1 G2	S1 G3				S2 G1		S2G ?	S2 G3		
OCTUBRE 2012																														
		S3 G1		S3 G2	S3 G3				S4 G1	S4 G2	S4 G3											S5 G1	S5 G2	S5 G3						
NOVIEMBRE 2012																														
												S6 G1	S6 G2	S6 G3				S7 G1	S7 G2	S7 G3						S8 G1	S8 G2			
DICIEMBRE 2012																														
S8 G3				S9 G1		S9 G2	S9 G3																							
Periodo vacacional																														
ENERO 2013																														
Periodo vacacional																														
																														S10 G1
FEBRERO 2013																														
S10 G2	S10 G3																													

Figura 5. Cronograma del programa de intervención

Las actividades de cada una de las sesiones buscaron el crecimiento personal de las madres en algunos aspectos y el aprendizaje de estrategias como herramientas para relacionarse de forma armoniosa y efectiva con sus hijos. Todo esto se realizó para que en el futuro se fortaleciera, en alguna medida y de forma indirecta la autoestima de sus hijos e hijas.

CAPÍTULO TRES

IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se aborda el desarrollo del programa de intervención. Para ello es importante definir lo que es una implementación, al respecto Barraza (2010) explica que esta etapa comprende la aplicación de las diferentes actividades que la constituyen.

Este programa se implementó en una Escuela Primaria del municipio de San Luis Potosí. Se inició en la primera semana de septiembre de 2012 y terminó la segunda semana de febrero de 2013. Inicialmente se trabajó con tres grupos de trabajo que en total sumaron 19 madres de familia. Sin embargo, después, por razones personales y laborales, dejaron de asistir 9 de ellas. Del resto, 3 participantes asistieron esporádicamente, a éstas se les proporcionó un tutorial con información importante del tema que se desarrolló en la fecha en que no pudieron asistir. Sólo 7 madres trabajaron de forma constante.

Estrategias de implementación

Estrategias para la presentación del proyecto. La propuesta de este trabajo se presentó ante la directora del plantel, a la cual se le dio a conocer los resultados del nivel de autoestima de los niños (as) y se le habló de la importancia y los beneficios de trabajar en el desarrollo de la afectividad materna.

Estrategias para lograr el involucramiento. Para el involucramiento de las posibles participantes, se solicitó el apoyo de las autoridades escolares que consistió en citar a las madres a una junta donde se les explicó la importancia de la autoestima en el desarrollo socioafectivo de sus hijos (as) y de cómo ellas podían ayudar a fortalecerla.

Estrategias para vencer las resistencias. El desarrollo de este programa se trató de adaptar a los horarios más adecuados para las participantes, además para definir la duración de las sesiones se consideró el poco tiempo de que dispone una ama de casa y que además trabaja fuera del hogar.

Descripción del programa

A continuación se explica cómo se implementó la intervención en cada sesión de trabajo:

Sesión 1: Preparando el terreno. Objetivos:

1. Crear un clima adecuado de trabajo en el grupo (romper hielo).
2. Dar a conocer de forma general a las participantes el contenido total del programa y su distribución en el tiempo.
3. Explicar los conceptos de auto-concepto y autoestima, además de la importancia que tiene esta última en la vida de las personas.

Desarrollo:

1. Se presentaron los participantes y la facilitadora
2. Se señalaron los objetivos del programa.
3. Se explicaron las pautas y expectativas de grupo, es decir, lo deseable y esperado en el transcurso del programa.
4. Se desarrolló la técnica grupal rompe-hielo “Te compro un pato” para crear un clima de confianza.

5. Se explicó: el autoconcepto y la autoestima a través de las siguientes preguntas:
¿cómo te consideras a ti mismo?, ¿Qué tanto amas esa parte o esas partes de ti?
¿Qué tanto las rechazas?
6. Se presentó de forma breve cada una de las temáticas que serían abordadas
7. Se aplicó el cuestionario de Percepción de estilos de crianza a las madres participantes.

Materiales: Computadora, Gafets, copias de cuestionarios escritos, lapiceros.

Tiempo: 75 minutos.

Evaluación: Mediante la aplicación del cuestionario de estilos de crianza maternos (López, 2000), el cual se reaplicó cinco meses después de terminar el proyecto para comparar datos.

Sesión 2. Haciendo una reflexión de mis limitaciones al ejercer la crianza.

Objetivo:

1. Que las madres reflexionaran acerca de algunas problemáticas que influyen positiva o negativamente en el ejercicio de la crianza como estrés, conflictos personales y de pareja.

Desarrollo:

1. A manera de introducción se les pidió a las participantes que mencionaran algunos ejemplos hipotéticos o reales de algunos problemas comunes en el hogar y su impacto en la relación con sus hijos, por ejemplo: estrés excesivo, pleitos o desacuerdos conyugales, etc.

2. Se les invitó a participar como parte de un sociodrama. La temática fue “Problemas personales y estrés como limitantes de una crianza adecuada”. A través de esta técnica se mostraron las diferentes implicaciones que tiene el estilo de crianza en el desarrollo emocional de los hijos (as).
3. Se desarrolló la técnica grupal: “Construyendo una casa”, para esto se utilizaron diferentes materiales. Se enfatizó que la casa era una metáfora que representaba la fortaleza y compromiso de los padres.

Materiales: Artículos para la escenografía, vestuario, grabadora de voz, madera, plastilina, hojas de papel, cartón, pegamento, lapiceros.

Tiempo: 90 minutos.

Evaluación: Reflexión personal mediante las preguntas: ¿Cuál es tu opinión acerca de lo que presenciaste en el sociodrama?, ¿Qué rescatas de la dinámica “construyendo una casa?”

Sesión 3. En pro de la superación de mis problemas personales: reconociendo la realidad. Objetivo:

Que las madres aprendieran y aplicaran algunas herramientas para modificar los pensamientos irracionales a través de la técnica ABC emanada de la Terapia Racional Emotiva.

Desarrollo:

1. Se expuso la temática “La distorsión de la realidad” a través de la técnica expositiva.

2. Las madres leyeron y discutieron la lectura “Los pensamientos racionales e irracionales”.
3. Se expuso la técnica A-B-C para trabajar pensamientos irracionales
4. Los participantes practicaron esta técnica con situaciones que estaban viviendo en ese momento.

Materiales: Computadora, copias de “pensamientos racionales e irracionales”, lapiceros y formatos de auto-reporte.

Tiempo: 70 minutos.

Evaluación: A través de un auto-reporte.

Sesión 4. Aprendiendo a controlar el estrés. Objetivo:

Que las madres reflexionaran sobre algunas causas y consecuencias del estrés excesivo y aprendieran y aplicaran algunas técnicas básicas para controlarlo.

Desarrollo:

1. Se expuso el concepto de estrés y sus posibles causas y consecuencias.
2. Los participantes reflexionaron y compartieron los sucesos más estresantes.
3. Se explicaron y practicaron algunas técnicas para controlar el estrés excesivo, como respiración profunda, relajación, etc.

Materiales: Computadora, copias de “Técnicas para controlar el estrés”, lapiceros, formatos de auto-reporte.

Tiempo: 70 minutos.

Evaluación: Auto-reporte.

Sesión 5. El amor a sí mismo. Objetivo:

Que las madres reconocieran la importancia de valorarse, aprendieran y aplicaran formas de aceptarse a sí mismas.

Desarrollo:

1. Las participantes reflexionaron acerca del concepto de amor a sí mismo.
2. Se expuso el concepto del amor a sí mismo y su importancia.
3. Cada una de las participantes compartió la forma de amar a sus seres queridos. A partir de este ejercicio reflexionaron acerca de trasladar ese trato, atención y afecto a sí mismas.
4. Se expuso el concepto de asertividad, se explicaron algunos ejemplos y se propuso como una forma de amarse a sí mismo.
5. Cada una de las participantes aportó un ejemplo personal para practicar la asertividad.
6. Escucharon una canción que eligieron previamente para cantarse a sí mismas.
7. Leyeron y reflexionaron acerca de la metáfora del anillo cuya idea central era que las personas son valiosas para quien reconoce en ellas ese valor y que las primeras que necesitaban reconocerlo eran ellas mismas.
8. Se realizó un ejercicio de valía personal a través de un billete que se arrugó intensamente y se les explicó que aun así conservaba su valor.

Materiales: Computadora, copias de “Metáfora del anillo”, billete, grabadora, lapiceros, formatos de auto-reporte.

Tiempo: 70 minutos.

Evaluación: Auto-reporte.

Sesión 6. Caminando juntos hacia un mismo objetivo: la crianza de los hijos.

Objetivo:

Que las madres Comprendieran y aplicaran algunos principios básicos que implican a la pareja y que son útiles en el ejercicio de la crianza

Desarrollo:

1. Se expuso la temática “Los problemas conyugales y su impacto en la crianza de los hijos”
2. Se presentó un sociodrama que ilustró las consecuencias del desacuerdo conyugal en relación a la forma de educar a los hijos.
3. Se presentó un Sociodrama contrastado por parte de los padres en donde se representó la forma adecuada de abordar en forma conjunta la crianza
4. Las participantes leyeron y reflexionaron a través de metáfora del río, la cual ilustra la importancia de los acuerdos parentales en la educación de los hijos.

Materiales: Computadora, vestuario, utensilios para escenografía, copias de “Metáfora del río”, lapiceros, formatos de auto-reporte.

Tiempo: 70 minutos.

Evaluación: Auto-reporte.

Sesión 7. Haciendo conciencia del amor que profeso a mis hijos. Objetivo:

Que las madres se sensibilizaran acerca de la influencia que el afecto positivo y negativo tiene en los hijos

Desarrollo:

1. Se expuso la temática “ Las necesidades básicas del ser humano”
2. Se expusieron los conceptos de afecto positivo y afecto negativo.
3. Cada una de las participantes compartió que tipos de caricias da a sus hijos
4. Se proyectaron los videos “Papá no me pegues” y “44 segundos de violencia doméstica”
5. Las madres reflexionaron sobre videos proyectados

Materiales: Computadora, videos, lapiceros, formatos de retroalimentación, autoreportes.

Tiempo: 70 minutos.

Sesión 8. Aprendiendo a dar amor: Tiempo de calidad y demostración del afecto.

Objetivo:

Que las madres aprendieran y aplicaran algunas tácticas útiles para brindar amor y dedicar tiempo a sus hijos.

Desarrollo:

1. Se modeló la táctica “Tiempo y amor para una persona importante ” a través del Sociodrama
2. Se desarrolló la técnica grupal “Lo que es importante para mí” entre madres e hijos. Los niños (as) inventaron un cuento con un muñeco de peluche, el muñeco tomó el lugar del niño y el niño el lugar de la madre. Entonces el niño dio a conocer a la madre la forma en que él se siente amado y como le gustaría que le mostraran el afecto.

3. Las madres tomaron nota de lo que los hijos necesitan y desean, con el fin de llevarlo a la práctica en la vida cotidiana.
4. Las madres abrazaron a sus respectivos hijos (as). Cada una de las madres abrazó al hijo (a) por encima de sus hombros y le dijo “Te amo y te acepto tal como eres”.

Materiales: Computadora, muñecos de peluche, lapiceros, formatos de retroalimentación, auto-reportes.

Tiempo: 70 minutos.

Evaluación: Auto-reporte.

Sesión 9. Comunicación, la clave de una buena relación. Objetivo:

Que las madres conocieran y aplicaran herramientas para comunicarse de forma efectiva.

Desarrollo:

1. Se expuso la temática “comunicación y tipos de comunicación”
2. Se discutió acerca de la afirmación “como me sentiría si....cuando estoy hablando no me hacen caso”. Para recalcar la importancia de escuchar atentamente a los hijos.
3. Se desarrolló el tema “La escucha reflexiva” a través de la técnica expositiva y además se explicaron ejemplos.
4. Se explicó y practicó “los mensajes “yo”.

Materiales: Computadora, lapiceros, formatos de auto-reporte.

Tiempo: 70 minutos.

Evaluación: Auto-reporte.

Sesión 10. Respetando tu individualidad y apoyando tus sueños. Objetivo:

Que las madres conocieran y aplicaran herramientas para promover el respeto y el apoyo madre-hijo (a)

Desarrollo:

1. Se expuso el tema “Mis expectativas no son tus expectativas”
2. Se reflexionó sobre la importancia de respetar las expectativas de niños y niñas y saber diferenciarlas de las personales.
3. Se expuso la temática “El apoyo a sus sueños”
4. Se explicaron algunas maneras de mostrar apoyo y respeto a los hijos.
5. Se leyó y reflexionó acerca de la lectura “Sueños improbables”

Materiales: Computadora, copias de lectura “sueños improbables”, lapiceros, auto-reportes.

Tiempo: 70 minutos.

Evaluación: Auto-reporte.

Sesión 11. Disciplina con amor. Objetivo:

Que las madres conocieran y aplicaran técnicas para el adecuado control de las conductas de los hijos.

Desarrollo:

1. Cada participante compartió su forma de educar.
2. Se hizo la diferenciación entre límites y maltrato.

3. Se expuso la temática “Premios, castigos y consecuencias lógicas”
4. Cada participante dio algunos ejemplos de la mejor forma de educar ante circunstancias específicas,
5. Se leyó y reflexionó la lectura “La mama más mala del mundo”

Materiales: Computadora, copias de lectura, lapiceros, formatos de auto-reporte.

Tiempo: 70 minutos.

Evaluación: Auto-reporte.

Sesión 12. Cierre del programa. Objetivo:

Dar por concluida la intervención.

Desarrollo:

1. Cada una de las participantes compartió su opinión en relación al programa.
2. Elaboraron un contrato conductual
3. Se proyectó el video de la canción “No basta” de Franco De Vita
4. Se re-aplicación los cuestionarios de estilos de crianza maternos.

Materiales: Computadora, lapiceros, formatos de retroalimentación, auto-reportes, grabadora, copias de cuestionario.

Tiempo: 70 minutos.

Evaluación: Auto-reporte.

Análisis de los factores restrictivos y su abordaje

En el desarrollo de la intervención se presentaron una serie de factores que obstaculizaron en alguna medida el cumplimiento de los objetivos de este proceso, estos se describen a continuación:

- Por diversas razones algunas de las madres dejaron de asistir a las sesiones.

A través de la dirección se les estuvo insistiendo e invitando para que participaran. Desafortunadamente algunas de las participantes ya se habían incorporado a un trabajo fuera de casa. Ante estas circunstancias se les ofrecieron otros horarios, pero no fue posible que se reintegraran. Otras madres simplemente dijeron que regresarían pero no lo hicieron.

- Tres de las madres asistieron sólo al 30 o 40% del programa por diversas razones.

Sin embargo, se les proporcionó un tutorial en el que se describía el desarrollo de la sesión. Este mismo procedimiento se llevó a cabo cuando alguna de las participantes más constantes no pudo asistir a alguna sesión.

- La Escuela llevo a cabo algunas actividades extracurriculares en algunas semanas ya consideradas para desarrollar el proyecto.

Por esta razón este trabajo terminó hasta la segunda semana de febrero de 2013.

- En el desarrollo de las sesiones, algunas veces fue necesario trasladarnos de un lugar a otro, porque la biblioteca o el centro de cómputo fueron utilizados por los alumnos.

En estos casos se nos facilitaron las aulas de clase que en ese momento no estaban ocupadas.

CAPÍTULO CUATRO

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Conceptualización

Con anterioridad se ha enunciado el diagnóstico situacional, el diseño e implementación del proyecto de intervención. En este capítulo se aborda la fase de evaluación de la intervención.

Cantón 2004, señala que todo proyecto de intervención o programa finalizan con un proceso de evaluación. Al respecto, Davis (1981, cómo se citó en McCormick y James, 1997), menciona que la evaluación es un proceso en donde se obtiene información útil para tomar decisiones y hacer juicios acerca del curriculum, aunque no sólo se aplica a éste.

En este proceso de evaluación de la intervención se utilizaron varios instrumentos de recolección de datos como cuestionarios de percepción de estilos de crianza para madres e hijos (Apéndice E y F), entrevista semi-estructurada (Apéndice I) y cuestionario de satisfacción (Apéndice G). La información recabada fue pertinente para conocer la efectividad del programa.

La evaluación evidenció los resultados del trabajo de intervención, es decir, los cambios en la afectividad de las madres en relación con sus hijos (as).

Al respecto, Cantón (2004) señala que la evaluación de programas es la valoración o enjuiciamiento de una intervención en un momento determinado, ya sea para mejorarlo, para corregirlo, ampliarlo o tomar otras decisiones. Es un proceso de planificación y reflexión que recoge y valora los datos y cambios, considerando los recursos necesarios, las

actividades, los procesos y las personas para identificar bondades y proponer acciones para mejorar.

Escudero y Bolívar (2002) comentan dos tipos de evaluación: una encaminada al desarrollo de planes de acción anteriores para conocer sus bondades y carencias; la otra perspectiva aborda a la evaluación como mejora que implica revisar lo que se está haciendo para promover el desarrollo (Cantón, 2004).

La mejora se relaciona con la calidad, ésta representa un valor que se añade a los procesos educativos, es decir, el mejoramiento de los procesos más allá de lo que se espera. Por lo tanto, la evaluación de la calidad de un programa es:

Una valoración desde una perspectiva amplia, para facilitar su adecuación a los centros y a los intervinientes, para facilitar la toma de decisiones y para determinar la bondad de los mismos y con vistas a la toma de decisiones sobre su potenciación o extinción (Cantón, 2004, p. 38).

En base a que la calidad es la conjunción de la eficacia y la eficiencia, es importante mencionar que en este caso particular la función que tiene la calidad es valorativa, porque pretende conocer el impacto que la intervención tuvo en la población con la que se trabajó. No se trata de describir, sino de saber en qué medida hubo cambios a partir de la implementación del programa.

Por otra parte, una perspectiva actual para comprender la calidad es insertarla en los paradigmas clásicos de investigación que contienen 3 enfoques de calidad: tecnológico, cultural o interpretativo o crítico (Cantón, 2004). Este proyecto difiere del enfoque cultural

porque no satisface expectativas personales y también del crítico porque no busca responder o mejorar determinadas situaciones sociales.

La evaluación de este trabajo se identifica con el primer enfoque de calidad, porque intenta la adecuación a un modelo ya establecido y cumplir o alcanzar unos objetivos previamente diseñados.

Con la intervención se logró beneficiar de forma indirecta a uno de los principales actores del centro educativo que son los alumnos, indirecta porque a través de sus padres se buscó modificar la percepción de sí mismos y obviamente su apreciación. Esto por sí mismo representa una mejora para el centro educativo a razón de que la autoestima es un factor que se asocia a la adaptación al entorno, afrontamiento del estrés, etc. elementos que impactan de forma importante el desarrollo académico.

Modelo de evaluación

Existen diferentes modelos de evaluación, que obedecen a criterios de calidad definidos. De Miguel (1994, como se citó en Estefanía y López, 2003), clasifica los modelos en dos grandes grupos según los criterios de evaluación utilizados:

- Los que centran su atención en los resultados, el rendimiento o la cantidad o calidad.
- Los que ponen énfasis en los procesos

La evaluación que se realizó en este trabajo centra su atención en los procesos y en los resultados, es decir, en el aprendizaje progresivo y la aplicación de estrategias específicas para generar bienestar personal a las madres de familia y para mejorar la dimensión de afecto positivo en la crianza de sus hijos (as).

La evaluación de procesos midió el avance de cada uno de los módulos de trabajo. Por otra parte la evaluación de producto pone énfasis en la especificación de objetivos y en su consecución. Observa el efecto que ha tenido la intervención transcurrido un periodo de tiempo.

Al respecto Weis 1991 afirma que el objetivo de la evaluación es medir los efectos del programa, comparar los objetivos propuestos para tomar decisiones sobre el programa y conseguir una mejora del mismo (Cantón, 2004).

Para medir los cambios ocurridos, se utilizarán una serie de indicadores de resultados de acuerdo a cada uno de los objetivos de evaluación planteados.

En este sentido, existen diferentes indicadores de calidad divididos de acuerdo al objetivo que persiguen: De resultados, de proceso, de estructura y de estrategia (Cantón, 2004).

Los indicadores en palabras de la Junta de Castilla y León (2000 como se citó en (Cantón, 2004) son elementos muy importantes en la evaluación, son las unidades de medida que hacen posible la evaluación periódica de los aspectos claves en un proceso y mediante una comparación con los datos iniciales.

Objetos de evaluación

Aunque el objetivo del programa de intervención fue desarrollar la afectividad positiva en las madres para fortalecer la autoestima de sus hijos e hijas, el tiempo transcurrido entre la implementación y la evaluación fue muy corto (3 meses), por lo cual no fue pertinente realizar una evaluación de la autoestima de los niños (pues la autoestima es un constructo complejo que requiere consolidar una continuidad de experiencias para modificarse). Por

esta razón, este trabajo de evaluación se centró en la modificación de los estilos de crianza, cuyos objetivos se describen en la siguiente tabla:

Tabla 7
Objetivos, instrumentos e indicadores de evaluación

Objetivos	Instrumentos	Indicadores de calidad
Medir el impacto del programa	Test retest de Cuestionario para madres Cuestionario para niños	Prueba de signos de Wilcoxon
Determinar el grado de satisfacción de las participantes con respecto al programa.	Cuestionario de satisfacción	Nivel satisfactorio o muy satisfactorio.
Evaluar el proceso de intervención.	Auto-reporte semanal	Cambio de conductas anteriores y mantenimiento o aumento de nuevas conductas en relación a: manejo del estrés, manejo de ideas irracionales, asertividad, amor a si misma, acuerdo parental, demostración del afecto, comunicación, respeto, apoyo y disciplina.
Conocer los cambios logrados en relación al trabajo personal y el trabajo con los hijos	Entrevista semi-estructurada	Las madres de familia realizan conductas diferentes a las que hacían antes de la intervención o siguen manteniendo las que tenían de acuerdo a las categorías conceptualizadas en el Apéndice D.

Metodología

Diseño. En este trabajo se utilizó un diseño cuasi-experimental, caracterizado por no haber elegido al azar los elementos para formar los grupos (Briones, 1996). La modalidad utilizada fue con mediciones antes y después de la intervención en un solo grupo.

Participantes. Participaron en total 10 madres de familia, cuya media de edad era de 41 años. El criterio de selección para integrar los grupos de trabajo fue el nivel de autoestima, se eligieron a las madres de los niños y niñas con las puntuaciones más bajas. Se trabajó con 3 grupos por cuestiones de viabilidad. Se inició con un total de 19 madres de

familia, sin embargo por cuestiones personales y laborales 9 de ellas interrumpieron el proceso.

Instrumentos. a) Cuestionario de percepción de las madres de su estilo de crianza (Apéndice E), elaborado por López (2000). Este instrumento mide la percepción de los estilos de crianza a través de madres de familia de cuarto, quinto y sexto de primaria. Contiene 57 reactivos tipo Likert con 3 niveles de respuesta, valores: nunca/casi nunca: 1, a veces: 2 y siempre/casi siempre: 3. Lo constituyen 11 sub-escalas: Aceptación, rechazo, evaluación entre hermanos, castigo, evaluación afectiva madre-hijo, falta de límites, fomentar autonomía, sobreprotección, evaluación positiva y preferencia hacia el sujeto.

b) Cuestionario de percepción infantil de estilos de crianza maternos (Apéndice F) realizado por López (2000). Mide la percepción de los estilos de crianza maternos en niños de cuarto, quinto y sexto de primaria a través de 53 reactivos tipo Likert con 3 niveles de respuesta, valores: nunca/casi nunca: 1, a veces: 2 y siempre/casi siempre: 3. Está constituido por 9 sub-escalas: Afecto positivo, afecto negativo, atención, sobreprotección, fomentar la autonomía, preferencia hacia el sujeto, control firme, disciplina racional.

c) Cuestionario de satisfacción para evaluar el programa (Apéndice G). Fue elaborado para medir el nivel de satisfacción general del programa en diferentes aspectos. Consta de 13 reactivos tipo Likert con 4 niveles de respuesta, Muy insatisfecha: 0, Insatisfecha: 1, satisfecha: 2 y muy satisfecha: 3. Está constituido por 5 apartados: tiempo, espacio, desempeño de la facilitadora, contenido y materiales (Salazar y Serrano, 2013b).

Fue importante conocer el nivel de satisfacción de los participantes, porque ellos fueron los consumidores directos del programa y esta evaluación puede ayudar para mejorar.

d) Auto-reporte de modificación estilos de crianza (Salazar y Serrano, 2013a). Este instrumento consta de 25 preguntas divididas de la siguiente manera: 18 preguntas tipo Likert, 1 con 3 niveles de respuesta: poco:1, Regular: 2 y Mucho:3 y 17 preguntas con 4 niveles de respuesta: Nunca: 0, Con poca frecuencia: 1, Regular frecuencia: 2, Mucha frecuencia: 3. 1 pregunta opción múltiple y 6 preguntas abiertas (Apéndice H).

En estas preguntas se analizaron las dimensiones de trabajo personal y trabajo con los hijos. El trabajo personal comprendió temáticas como: Control del estrés, manejo de creencias irracionales, práctica del amor a sí mismo, acuerdo parental y asertividad. El trabajo con los hijos incluyó: tiempo de calidad, demostración del afecto, comunicación efectiva, respeto, apoyo y disciplina. Este auto-reporte se utilizó para evaluar el proceso de cada una de los talleres conforme se iban desarrollando. Un auto-reporte a manera de cuestionario permite recabar información valiosa a través de diferentes modalidades como es en este caso.

e) Guía de entrevista semi-estructurada (Salazar y Serrano, 2013c). Esta guía fue elaborada para evaluar con mayor profundidad los cambios en las madres de familia de acuerdo a dos dimensiones: Trabajo personal y trabajo con los hijos que implican las temáticas: Afrontamiento del estrés, manejo de creencias irracionales, manejo de la asertividad, amor a sí mismo y acuerdo parental y trabajo con los hijos, tiempo de calidad,

demostración del afecto, comunicación, respeto, apoyo y disciplina. Esto lo mide a través de 16 Preguntas abiertas (Apéndice I).

A través de una entrevista se pudo conocer a mayor profundidad el grado en que las madres de familia han modificado sus estilos de crianza, como es uno de los objetivos de la evaluación de este proyecto.

Procedimiento. En virtud de que uno de los objetivos de la evaluación fue realizar una comparación test-retest, fue necesario hacer una aplicación antes y después de la intervención de los cuestionarios de percepción de estilos de crianza tanto para madres como para sus hijos (as).

Los auto-reportes de modificación de estilos de crianza fueron llenados semanalmente por cada una de las madres, con el fin de evaluar los avances de los temas desarrollados semana por semana. Fue un auto-reporte acumulativo porque cada semana se iba agregando el tópico siguiente.

Tanto los cuestionarios de estilos de crianza maternos para madres, la entrevista y el cuestionario de satisfacción se aplicó a las madres participantes en una sesión individual en la biblioteca del centro escolar.

Los cuestionarios de percepción infantil de estilos de crianza se administraron de forma grupal en una de las aulas de la escuela.

Análisis de datos. Debido a que las variables que miden los instrumentos: Cuestionario de percepción infantil de estilos de crianza maternos y el Cuestionario de percepción de estilos de crianza para madres son ordinales, se utilizó el siguiente procedimiento de análisis:

- a) Se creó una matriz de datos en el programa estadístico SPSS ver. 20 con el valor de cada uno de los reactivos de los cuestionarios pre-test y post-test.
- b) A partir de esta se calcularon las puntuaciones totales de cada sub- con la función “calcular variable”.
- c) Se hizo una comparación utilizando la prueba de signos de Wilcoxon, para muestras relacionadas. Esta prueba permite evaluar si dos grupos tienen diferencias significativas entre sí, en función de sus medias (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

La prueba de signos de Wilcoxon pertenece a los estadísticos no paramétricos o de distribución libre debido a que el tamaño de la muestra fue menor a 30 (Berlanga y Rubio, 2012).

Esta prueba se utiliza para comparar resultados de una pre-prueba con los de una pos-prueba comparando las medias en dos momentos diferentes.

Para Vergara y Quesada (s.f.) las preguntas que arrojan valores cuantitativos pueden ser analizadas a través de una hoja de cálculo Excel. Para el cuestionario de satisfacción se utilizó un análisis descriptivo, para determinar el grado de satisfacción de los participantes del proyecto de intervención, de la siguiente manera:

1. Se codificó cada una de las respuestas emitidas.
2. Con esas respuestas se creó una base de datos en una hoja de Microsoft Excel 2010.
3. Se calcularon los totales de cada una de las sub-escalas en relación al nivel de satisfacción (por ejemplo Espacio: Insatisfecha, 3; Satisfecha, 19; muy satisfecha, 10, etc.) y de esta manera se determinaron las frecuencias de cada una de ellas.

Los auto-reportes de modificación estilos de crianza recaban datos cuantitativos y cualitativos, por lo tanto se empleó un enfoque analítico. Se realizó análisis descriptivo para determinar las frecuencias de cada una de las preguntas cuantitativas del instrumento. Se analizaron los datos de la siguiente manera:

1. Se codificó cada una de las opciones de respuesta. Por ejemplo: Nunca: 0, A veces: 1, etc.
2. Se capturaron los datos en una matriz de información. Se clasificaron de acuerdo a la temática abordada, por ejemplo todos los auto-reportes de control del estrés se capturaron en una sola hoja, los de manejo de ideas irracionales, en otra hoja y así sucesivamente.
3. Se sumaron los valores de cada uno de los reactivos comprendiendo a todos los participantes. El total se dividió entre el número de sujetos para calcular el valor de piso. Por ejemplo: se sumaron todos los valores del reactivo 1 de la temática control del estrés y se dividió el total entre 7, que fue el número de personas que participaron en una semana.
4. Se elaboró un concentrado de los promedios semanales de cada temática para ubicar los valores de la semana inicial, la media y la final.
5. Después, estos datos fueron representados gráficamente para apreciar el proceso de aprendizaje a través del programa.

Para analizar las respuestas abiertas del auto-reporte, se utilizó el siguiente procedimiento (Zárate, Serrano, 2004):

1. Se sumaron las respuestas emitidas y el total se dividió entre el número de participantes con el fin de calcular el valor de piso.

2. Se transcribieron las respuestas determinadas por este valor en un documento del Microsoft Excel 2010.
3. Se realizó un análisis de sinonimia, es decir, se agruparon aquellos conceptos que se pueden considerar como sinónimos, por ejemplo: lo abrazo, le doy abrazos, etc.
4. Después se cuantificó la cantidad de veces que una respuesta apareció.

Para analizar los datos de la entrevista, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos obtenidos por categoría, enriqueciéndose estos resultados con ejemplos de los cambios logrados a partir de la intervención.

Se realizó el siguiente análisis:

1. Se predefinieron categorías y subcategorías
2. Se capturaron cada una de las entrevistas realizadas en un documento de Excel.
3. Se codificaron de acuerdo a las categorías preestablecidas.
4. Se elaboraron tablas por categoría

En cuanto a las categorías, estas no están predefinidas por los datos encontrados sino que ya están establecidas con anterioridad, y están basadas en el marco teórico y conceptual de la investigación así como en los objetivos que guían este trabajo.

Estas categorías son:

Tabla 8

Distribución de categorías

Categorías de Desarrollo personal	Categorías de Trabajo Madre-Hijo (a)
Control del estrés	Demostración afectiva
Manejo anterior del estrés	Demostración afectiva antes
Manejo actual del estrés	Demostración afectiva actual

(continúa)

Tabla 8

Distribución de categorías (continuación)

Categorías de Desarrollo personal	Categorías de Trabajo Madre-Hijo (a)
Beneficios en el hijo (a)	Tiempo de calidad
Manejo de pensamientos irracionales	Convivencia antes Convivencia ahora
Manejo anterior	Apoyo
Manejo actual	Apoyo antes
Beneficios en el hijo (a)	Apoyo ahora
Manejo de la asertividad	Respeto
Manejo anterior	Respeto antes
Manejo actual	Respeto ahora
Beneficios en el hijo (a)	Comunicación
Amor a si mismo	Comunicación antes
Trato a sí mismo antes	Comunicación ahora
Forma de amarse actual	Disciplina
Beneficios en el hijo (a)	Disciplina antes
Acuerdo parental	Disciplina ahora
Antes	
Ahora	
Beneficios en el hijo (a)	

Resultados

1.- Cuestionario de percepción de las madres de su estilo de crianza. En cuanto al primer objetivo que se refiere a determinar el impacto del programa (tabla 7), se realizó una comparación pre-test - post-test de este cuestionario mediante la prueba de signos de Wilcoxon. Las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

H_1 = Existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos aplicaciones del cuestionario de estilos de crianza para madres.

H_0 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos aplicaciones del cuestionario de estilos de crianza para madres.

La tabla 9, señala que el valor “p”= 1 > 0.05, significación mínima aceptable para este trabajo. Por lo tanto se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la nula, es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos aplicaciones de la sub-escala de aceptación. Se enfatiza esta sub-escala porque está conceptualizada de manera idéntica a la sub-escala de afecto positivo en el cuestionario de percepción infantil.

Tabla 9

Prueba de Wilcoxon sub-escala Aceptación

	Aceptación
Z	.000
Sig. asintót. (bilateral)	1.000

De igual manera, como se aprecia en la tablas 10 y 11 , ningún valor “p” es menor a 0.05, por lo que no hay diferencias entre pretest – posttest de las sub-escalas referidas.

Tabla 10

Prueba de Wilcoxon en las sub-escalas del cuestionario estilos de crianza para madres (1)

	Rechazo	Evaluación entre hermanos	Castigo	Evaluación afectiva madre- hijo
Z	-.513	-.828	-.577	.000
Sig. asintót.	.608	.408	.564	1.000

Tabla 11

Prueba de Wilcoxon en las sub-escalas del cuestionario estilos de crianza para madres (2)

	Fomentar Autonomía	Sobreprotección	Evaluación positiva	Preferencia hacia el sujeto	Falta de límites
Z	-.816	-1.342	-.447	-1.732	-1.134
Sig. asintót. (bilateral)	.414	.180	.655	.083	.257

2.- Cuestionarios de percepción infantil de estilos de crianza maternos. Se llevó a cabo una comparación pre-test - post-test de los cuestionarios aplicados a los niños. La prueba utilizada fue la de signos de Wilcoxon, cuyas hipótesis son las siguientes:

H_1 = Existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos aplicaciones del cuestionario de percepción de estilos de crianza maternos.

H_0 = No existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos aplicaciones del cuestionario de percepción de estilos de crianza maternos.

Tabla 12

Prueba de Wilcoxon sub-escala "Afecto positivo".

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Af_pos1 - Rangos negativos	4 ^a	4.88	19.50
Afec_Posit2 Rangos positivos	3 ^b	2.83	8.50
Empates	1 ^c		
a. Af_pos1 < Afec_Posit2		Af_pos1 - Afec_Posit2	
b. Af_pos1 > Afec_Posit2		Z	-.940
c. Af_pos1 = Afec_Posit2		Sig. asintót. (bilateral)	.347

En la tabla 12 se muestra que la significación asintótica es mayor a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la nula, es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la sub-escala de afecto positivo. Sin embargo, en este caso se puede hablar acerca de un cambio después de la intervención, con un .653 de nivel de confianza, que aunque no es significativo, implica un cambio en la percepción de los niños en relación a la demostración del afecto por parte de sus madres.

Tabla 13

Prueba de Wilcoxon sub-escalas de percepción infantil (1).

	Af_Neg1 - Afec_Neg2	Cont_firm1 - Contr_firm2	Disc_Rac1 - Disc_rac2	Pref_Suj1 - Pref_suj2	Fom_Aut1 - Fom_Aut2
Z	-.315	-.552	-.343	-1.236	-.447
Sig. asintót. (bilateral)	.752	.581	.732	.216	.655

La tabla 13 señala que ninguna significación asintótica o valor “p” es menor a 0.05, por lo que se afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las aplicaciones de estas sub-escalas.

Sin embargo, en la tabla 14 se muestra que en la sub-escala de Dependencia, si existe una diferencia significativa entre las aplicaciones, ya que el valor de “p” es menor a 0.05. En este caso se puede afirmar que el nivel de dependencia fue menor al final de la intervención en relación al registrado en la fase inicial.

Tabla 14

Prueba de Wilcoxon sub-escalas de percepción infantil (2)

	Depend1 - Depend2	Atenc1 - Atenc2	Sobreprot1 - Sobreprot2
Z	-2.000c	-1.857b	-1.414b
Sig. asintót. (bilateral)	.046	.063	.157

3.- Cuestionario de satisfacción para evaluar el programa. En relación al segundo objetivo que consistió en determinar el grado de satisfacción de las participantes con respecto al programa, se obtuvieron los siguientes resultados:

La figura 6 muestra el nivel de satisfacción en relación a diferentes elementos de la intervención. Se puede observar que en los aspectos relacionados al horario de las sesiones, la duración de cada sesión y del programa respectivamente, el 54.17% de las participantes refirió sentirse muy satisfecha, mientras que el 37.50% se sintió satisfecha y el 8.33% manifestó insatisfacción. Esto último puede deberse a la falta de tiempo debido a sus ocupaciones domésticas y en algunos casos al tener que desempeñar un trabajo fuera de casa, en este sentido, se hizo todo lo posible por que los horarios se adaptaran a sus necesidades, aun así para algunas madres fue difícil asistir a cada una de las sesiones.

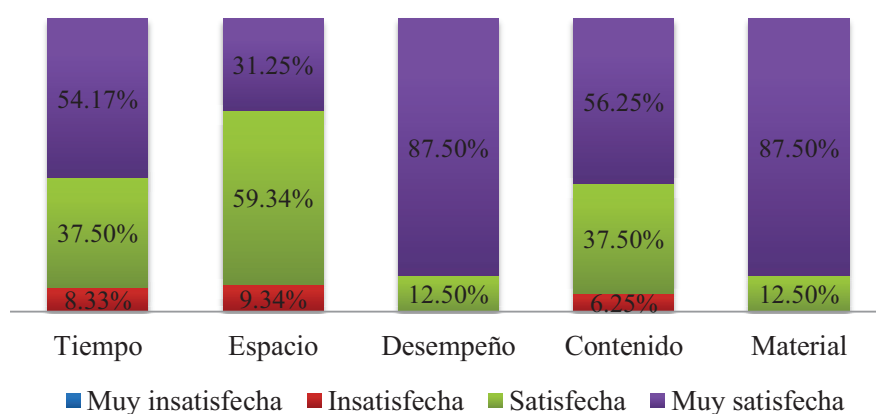


Figura 6. Nivel de satisfacción en relación al programa

En relación al espacio, es decir, las condiciones físicas en donde se llevaron a cabo las sesiones: espacio físico, iluminación, privacidad y ventilación, el 31.25% manifestó un nivel alto de satisfacción; 59.34% se sintió satisfecha y el 9.34% refirió insatisfacción. En este sentido, la intervención fue interrumpida algunas veces, ya que los espacios empleados para tal fin (Biblioteca y centro de cómputo) eran requeridos por algunos maestros y era necesario buscar otro lugar para trabajar. El traslado de un lugar a otro provocó cierto descontento entre las participantes.

El nivel de satisfacción en cuanto al desempeño de la facilitadora, que incluye aspectos como: La forma de exponer los temas, el dominio de las temáticas, la comunicación entre la facilitadora y las participantes y el trato por parte de ésta. Nótese que el 85.70% de las participantes manifestaron sentirse muy satisfechas, el 12.50% se sintió satisfecha.

En esta figura 3, también puede apreciarse que en relación al contenido, los temas desarrollados y el nivel de aprendizaje adquirido, el 56.25% presenta un nivel de satisfacción alto, mientras que el 37.50% de las participantes se sintieron satisfechas y el 6.25% insatisfechas. Es posible que este último nivel de satisfacción responda al nivel de aprendizaje, porque la mayoría de las participantes faltó a alguna de las sesiones, por lo que el aprendizaje no se logró de forma efectiva. En estos casos, para evitar la discontinuidad en las sesiones, a cada madre de familia se le entregó un tutorial que describía detalladamente la sesión desarrollada.

Por último también se puede observar que en relación a los materiales didácticos utilizados, el 12.50% de las personas refirió sentirse satisfecha mientras que el resto manifestó un nivel alto de satisfacción (87.50%).

4.- Auto-reporte de modificación de estilos de crianza (datos cuantitativos) y entrevistas semi-estructuradas. En lo que se refiere a los objetivos 3 y 4, que implicaron evaluar el proceso de intervención y conocer los cambios logrados, los resultados fueron los siguientes:

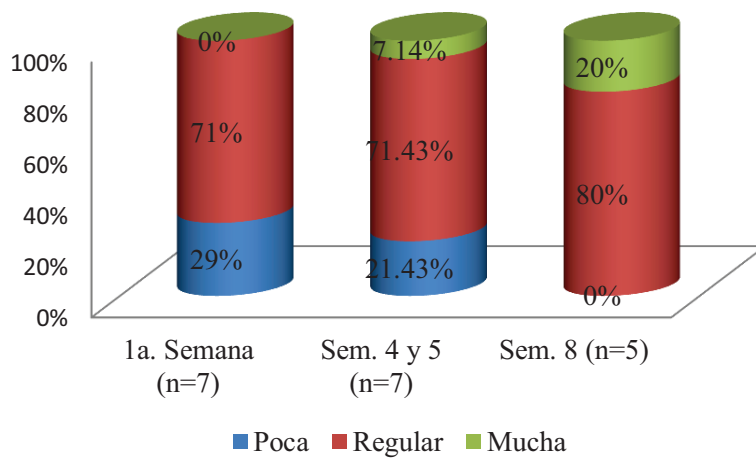


Figura 7. Frecuencia en la utilización de estrategias para controlar el estrés

El reactivo 2 del subtema “Manejo del estrés”, se relaciona con la utilización de estrategias para su control y muestra los resultados de la figura 7, donde se aprecia el uso de estrategias de forma regular en la semana inicial (71%) y la intermedia (71.43%), observándose un ligero aumento en la última semana (80%). Nótese como a medida que avanza la intervención asciende la frecuencia en el uso de estrategias (0%, 7.14%, 20%).

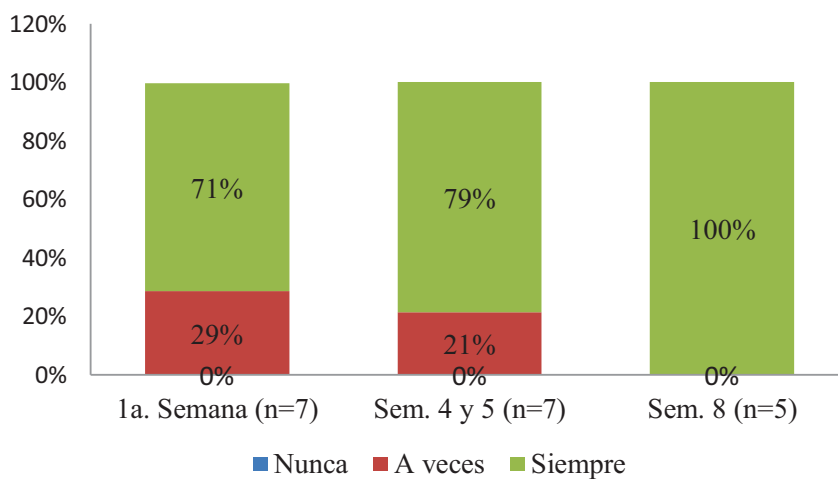


Figura 8. Nivel de funcionamiento de las estrategias para controlar el estrés

En relación al reactivo 3 que se refiere al nivel de funcionamiento de las estrategias utilizadas, se observa en la figura 8 como la frecuencia de funcionamiento asciende de un 71% de la primera semana a un 100% en la última semana.

Las estrategias utilizadas para controlar el estrés fueron: La respiración, utilizada en un 88% de los casos, hacer ejercicio (28%), hacer estiramientos (26%), gritar (16%), estar en soledad (10%), reír (8%), lavar la cara (6%), pensar positivamente (4%), retirarse (2%) y dormir (2%).

En ambas gráficas se observa un aumento tanto en la frecuencia de utilización de estrategias como en su nivel de funcionamiento conforme avanzó el programa. Estos resultados aún se mantienen actualmente, como lo manifestaron las madres en las entrevistas, señalando comentarios que muestran un manejo adecuado del estrés, como los que se enuncian a continuación:

Madre 1:

“Antes si andaba más acelerada, mas, siempre andaba con las prisas y siempre andaba apurada de que se hizo tarde, ya se me hizo tarde o ya no alcanzas...Ahora ya no me estreso tanto o sea ya lo que salió, salió. Ya no me estreso tanto de que córrele apúrale, tienes que terminar”

Madre 4

“Era muy duro, la verdad no pensaba las cosas antes de...antes era muy desatada, no pensaba, no reaccionaba bien como debía... ya estoy más calmadita, ya más tranquila, ya pienso antes de reaccionar, que todavía me falta un poquito pero yo pienso que ya es menos, ya pienso mejor las cosas”.

Madre 5

“Antes reaccionaba llorando, siempre llorando o enojada y callada y no me hables porque estoy enojada, de repente gritaba, explotaba y les llegaba a dar un aventón, un golpe o algo con coraje...Ahora he estado más contenta, más feliz, las personas que me rodean me lo han dicho, mi familia me lo ha dicho estas mejor, ya no estás tan enojada, ya no estás tan estresada, ya no te enojas tanto por aquella cosa que te enojaba tanto”

Madre 6

“Me desesperaba mucho. Reaccionaba con gritos o hasta con malas palabras, aventando cosas, me desesperaba con los niños y les gritaba mucho y me enojaba con ellos y dejaba de hablarles... antes llegaba a casa y decía -rápido ¿qué voy a hacer de comer? y ya va a ser la hora y no he barrido y no he acomodado esto, no he tendido la cama, no he lavado y nada más andaba preocupada... me sentía yo muy estresada... ahora llego a la casa, me relajo, si tengo tiempo me pongo a lavar... ahora digo no pues se hace lo que se alcanza a hacer y si no pues ya mañana Dios dirá, pero sí también en eso yo me he sentido como más relajada”

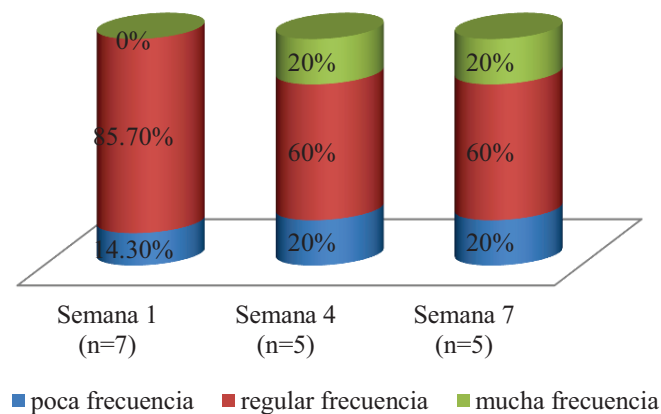


Figura 9. Frecuencia de ideas irracionales

En la figura 9 se puede apreciar la frecuencia de la recurrencia de pensamientos irracionales en las semanas 1, 4 y 7. Un mayor porcentaje de personas manifestaron tener una regular frecuencia de ideas irracionales en la semana inicial, disminuyendo ésta hacia la semana media y final.

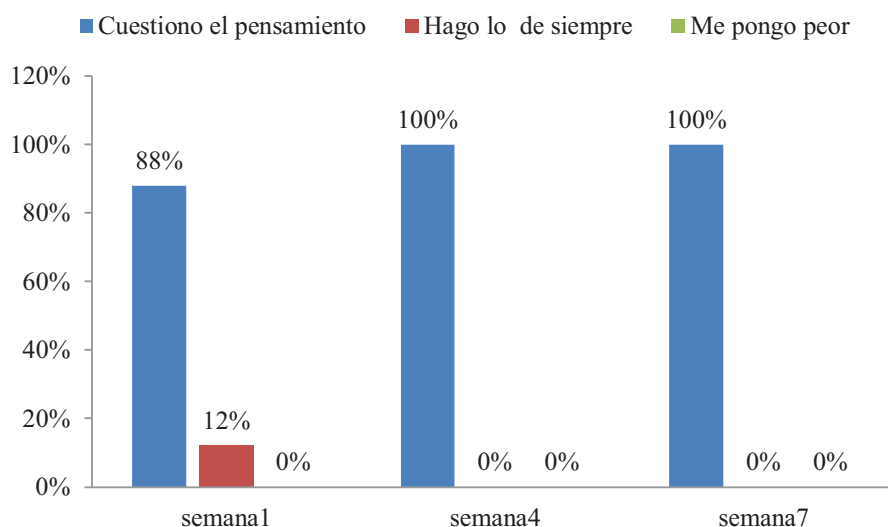


Figura 10. Comparación de reacciones ante las ideas irracionales

La figura 10 muestra como los pensamientos irracionales fueron abordados durante la intervención. En la primera semana un 88% de las personas participantes cuestionó el pensamiento, mientras que el 12% hizo lo de siempre. En la cuarta y última semana de la intervención se logró un incremento al 100% de los participantes en la modalidad de “cuestiono el pensamiento”, reduciéndose al 0% las otras dos categorías.

Estos resultados también se siguieron manteniendo, ejemplos de esto son las siguientes respuestas también emanadas de las entrevistas:

Madre 2

“Antes era muy inquieta, me inquietaba mucho, me preocupaba mucho, por cualquier cosa... ya pienso que no es bueno estarse anticipando de las cosas, hay que tranquilizarse

y pensar positivamente más que nada. Ahora ya con calma lo tomo, ya lo pienso antes de...”

Madre 5

“Ya me pongo a razonar primero...estoy pensándolo bien o nada mas estoy yo que me hago bolas con las ideas que tengo, por ejemplo cuando llegan tarde, empezaba a decir sabrá Dios que les estará pasando, les está pasando esto, lo otro, solamente estoy pensando y digo al rato vienen, están divirtiéndose no tengo que pensar eso, trato de sacudirme esas ideas que no tienen razón”

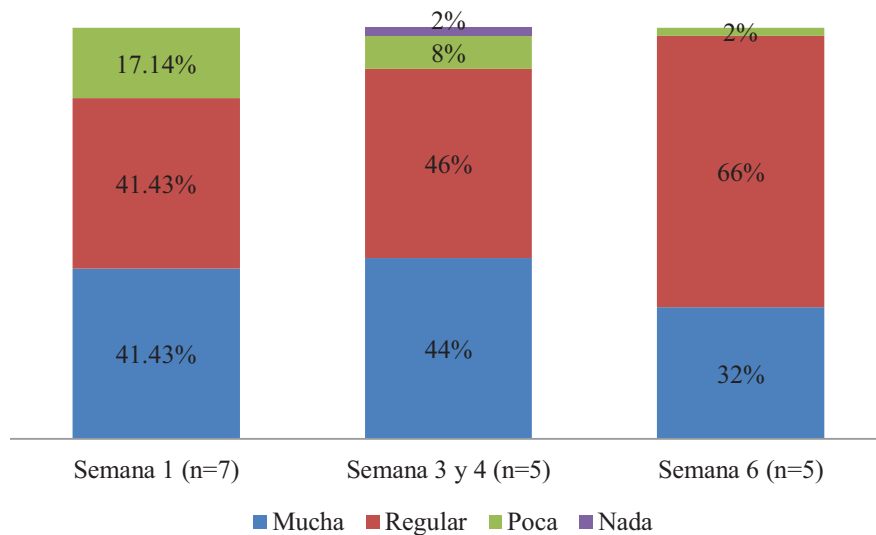


Figura 11. Porcentaje de conductas de amor a sí misma

En la figura 11 se muestra la variable “amor a sí mismo”, que implica conductas como: Evitación de pensamientos irracionales, asertividad, auto-perdón, auto-paciencia, etc. Se observa una frecuencia regular que predomina en las tres semanas de medición manifestándolo el 41.43%, 46% y 66% de los casos respectivamente. La frecuencia más alta de estas conductas se manifestó en la semana intermedia (44%), disminuyendo hacia la última semana (32%).

Las conductas que manifiestan una valoración personal, fueron referidas por algunas madres en sus entrevistas:

Madre 3

“Muchas veces los problemas que tenía con mi esposo eran por eso, decía se va a hacer esto se va a hacer aquello y aunque a mí no me pareciera yo me quedaba callada... por ejemplo si algo no me había parecido y si se llenaba la olla hasta que explotaba a mí no me interesaba si estábamos en la oficina, en el cuarto, en el baño, donde fuera explotaba ... Ahora le digo oye si está bien tu idea pero pienso así o me gustaría de tal modo ...en el momento se dicen las cosas y no exploto como una olla...ahora si hablamos, igual y lo hablamos también enfrente de los niños, pero también nos ven tu opinas yo opino, vemos cual opinión es la más conveniente”.

Madre 6

“Ay qué bonita blusa” No pero a lo mejor voy a sentir feo nada más comprarme yo y no comprarle a ellos y...ahora no, ahora yo si traigo, yo me la compro porque a mí me gusta y antes si sentía el remordimiento, de cómo nada más va a ser para mí y no para ellos y pues como que también me lo merezco y yo también me compro para mí.

La figura 12 muestra una comparación de las frecuencias de acuerdo parental en tres momentos de la intervención. Se nota un ascenso en las situaciones de mayor acuerdo conforme avanza el proceso.

En la última semana, el 75% de los participantes logró acuerdos en una frecuencia regular y un 25% acordó con mucha frecuencia.

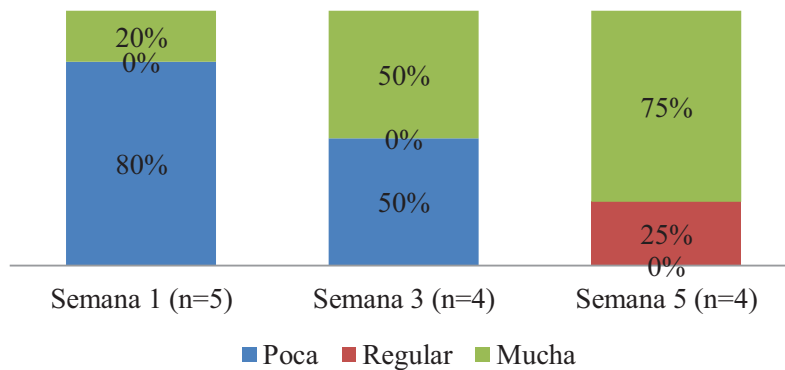


Figura 12. Frecuencia de acuerdos parentales

En este sentido, algunas madres señalaron que siempre han existido acuerdos con su pareja en relación al ejercicio de la crianza y otras han manifestado que el programa les ayudó, como se menciona en los siguientes ejemplos:

Madre 3

“Siempre hemos tenido acuerdos, como que es rara la vez que piensa el de un modo y yo de otro”

Madre 4

“Siempre hemos tenido buenos acuerdos los dos, en eso si no hemos tenido problema, siempre hemos estado parejos”

Madre 5

“Antes yo nada más tomaba en cuenta lo que yo sentía lo que yo pensaba sin tomarlo en cuenta a él, yo he sido muy dominante en la relación, de mi dependían los permisos, de mi dependía todo y yo lo he relegado... Ahora hablamos mucho, él siempre me ha apoyado, para que te enojas, ya he tenido más comunicación con él nos ponemos de acuerdo”

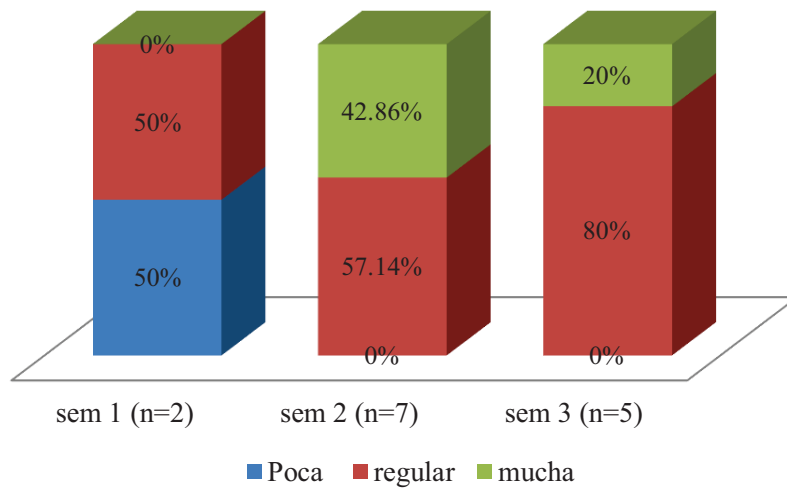


Figura 13. Frecuencia en la comunicación efectiva

La figura 13 muestra el porcentaje de las frecuencias en la comunicación madre-hijo (a). Se observa que 42.86% de los participantes reportaron una alta frecuencia de comunicación en la semana intermedia, descendiendo hacia la última semana (20%). Se puede apreciar que en las tres semanas de comparación la frecuencia más predominante en la comunicación fue la regular (50%, 57.14% y 80%).

Además, se obtuvo la siguiente tabla de resultados:

Tabla 15

Frecuencia de conductas de comunicación efectiva madre-hijo.

Acciones	9 ^a Sem	10 ^a Sem	11 ^a Sem
Fui congruente al hablar	1	-	-
Le puse atención	1	5	5
Le hablé bien, calmada	1	-	-
Lo escuché	1	1	3
Hice contacto visual	1	2	2
Total	5	8	10

En la tabla 15 se aprecian las conductas propias de una comunicación afectiva entre madres e hijos(as). La más frecuente fue: *Le puse atención* (f=11), seguida por *Lo escuché* (f=5) e *Hice contacto visual* (f=5).

Las madres refirieron seguir comunicándose de esa manera con sus hijos (as):

Madre 2

“Hablando, platicando sobre la escuela o sea yo desde que sale de la escuela como te fue en la escuela que hiciste, que te hicieron, que hiciste tu a los demás...a veces cuando estamos comiendo estamos platicando, casi el tiempo no la pasamos platicando. Ahora yo sé por qué quiere estar solo o porque simplemente se aísla, porque ahora le pregunto qué tienes, me platica, antes no”.

Madre 6

“Antes casi no me contaba, antes pasaban cosas o problemas, aquí en la escuela y me venía enterando hasta que venía a las juntas, yo le decía: no me contaste, no me dijiste que pasó... es que antes no contaba...me siento así a platicar con él, a ponerle toda la atención, cuando es algún problema, cuando él tiene algún problema, entonces sí, cuando es para contarme algo que hizo o algo que hicieron en la escuela, si lo escucho”

Otros resultados de las preguntas abiertas del autoreporte y las entrevistas se enuncian a continuación:

Tabla 16

Manifestaciones de afecto durante la intervención

Acciones	8ª sem	9ª sem	10ª Sem	11ª Sem	12ª Sem
Lo abracé	4	4	2	6	4
Lo besé	2	2	1	1	2
Le hablé con cariño	1	1	-	-	1
Lo tomé de la mano	1	1	-	-	-
Brindé afecto con mucha frecuencia	1	1	-	-	-
Lo cargué	-	-	1	1	-
Lo consentí	-	-	1	1	1
Le dije que lo quiero	-	-	-	1	1
Lo apapaché	-	-	-	1	-
Le tuve paciencia	-	-	-	1	-
Le puse más atención	-	-	-	-	1
Le demostré más interés	-	-	-	-	1
Lo acaricié	-	-	-	-	1
Total	9		5	12	12

En el desarrollo de la sesión “Aprendiendo a dar amor: Tiempo de calidad y demostración del afecto”, también intervinieron los hijos e hijas de las madres participantes, a quienes se les preguntó la manera en cómo les gustaría que su madre les expresara el afecto. Los requerimientos más frecuentes entre los niños y niñas fueron los abrazos y los besos.

La tabla 16 contiene las manifestaciones de afecto que las madres expresaron a sus hijos(as) durante 4 semanas. Los abrazos y besos fueron las acciones más frecuentes. Se puede observar un ascenso en el número de manifestaciones conforme avanzó el programa.

Los datos arrojados por las entrevistas confirman estas prácticas como se menciona a continuación:

Madre 1

“Antes casi no la abrazaba, ahora le digo -te quiero mucho-, me dice - ay ama, ¿tú me quieres?-, si yo te quiero bastante. La abrazo, si la abrazo”

Madre 5

“Lo apapacho, lo abrazo, lo beso y le digo que lo quiero mucho y otra forma es cuando el me pide que le haga algo, procuro hacérselo si se puede si no nos esperamos un poquito”

Tabla 17

Frecuencia en las maneras de compartir el tiempo durante la intervención

Acciones	8ª Sem	9ª Sem	10ª Sem	11ª Sem	12ª Sem
Jugamos	2	1	1		4
Platicamos	3	2	3	4	2
Salimos a pasear	2	3	2	1	1
Leímos cuentos	1	2	2	-	-
Pasé tiempo con ella antes de dormir	-	-	-	1	-
La acompañé a estudiar	-	-	-	-	1
Vimos la tele juntos	-	-	-	-	3
Leímos	-	-	-	-	1
Conviví más con ella	-	-	-	-	1
Total	8	8	8	6	13

En la tabla 17 se puede observar la forma en como madres e hijos (as) pasaron tiempo juntos. Las acciones más frecuentes fueron: jugamos (f=8), platicamos (f=14) y salimos a pasear (f=9). También se observa un ascenso de acciones a la semana de intervención no. 10.

Algunas de estas conductas se han mantenido hasta la actualidad como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Madre 1

“Nos ponemos a jugar pelota o a brincar la cuerda y vamos aquí al parquecito que está ahí enfrente un rato y ya que baja el sol un ratillo vamos y ya nos regresamos”

Madre 5

“Platicamos o jugamos lotería muy poco ratito o platicamos de sus cosas de la computadora y los juegos o de las bromas que hacen en el salón”

En relación a las manifestaciones de apoyo, las acciones *Apoyo no especificado* y *Lo (a) ayudé en su tarea* fueron las más frecuentes, como lo muestra la tabla 18.

Tabla 18

Manifestaciones de apoyo durante la intervención

Acciones	10^a Sem	11^a Sem
Compré cosas que ella necesita	1	-
Apoyo no especificado	1	3
Hablé con la maestra para saber cómo puedo apoyarlo	1	-
Lo (a) ayudé en su tarea	4	1
Le dije palabras de apoyo	1	-
Convencí a su padre para que lo llevara al juego	1	-
La acompañé	-	1
La ayudé a estudiar	-	1
La ayudé a sentirse más segura	-	1
Lo apoyé para que hiciera ejercicio	-	1
Total	9	8

Las manifestaciones de apoyo externadas por las madres en las entrevistas se ejemplifican en los siguientes párrafos:

Madre 3

“Antes yo me enojaba mucho con el cuándo me empezó a bajar mucho de calificaciones entonces si ha sido diferente porque ya no me enojo sino que trato de ver que es lo que está pasando, en que está teniendo problemas, en que está fallando para ayudarlo, ahora el siente que en vez de ponerme a regañarlo porque no va tan bien como a mí me gusta no me baje más que se mantenga si se puede otra vez para arriba”

Madre 5

“Antes siempre lo he apoyado pero era más presión y el se sentía muy presionado a hacer las cosas...Ahora lo apoyo dándole tiempo, -¿quieres que te ayude a hacer la tarea?-, no que si no que no, ayúdame a buscar esto o necesito tal material, necesito ir a tal parte, ¿ me llevas? Yo lo apoyo para que el ahorre”

Tabla 19

Frecuencia en las manifestaciones de respeto durante la intervención

Acciones	10 ^a Sem	11 ^a Sem
Le pedí por favor las cosas	1	-
No la interrumpí cuando habló	1	-
Respeté su forma de ser	1	2
Respeté sus decisiones (ropa, orden en sus cosas, tiempo libre)	8	2
Evité criticarlo	1	-
Ya no lo regañé	1	1
Ya no le grité	1	1
Ya no le pegué tanto	-	1
Expresó lo que siente	-	2
Respeté sus ideas	-	1
Respeté su espacio	-	1
Total	14	11

La tabla 19 muestra las manifestaciones de respeto durante dos semanas de intervención. La acción referente a *Respetar sus decisiones* es la más frecuente (f=10). Algunas de estas manifestaciones se siguen manteniendo en la actualidad como se ejemplifica a continuación:

Madre 5

“Antes no sentía que lo respetaba siempre le estaba diciendo que ponerse y como se veía criticándolo, oye hijo te pusiste eso y se te ve muy mal no combina porque andas todo sucio que van a decir las vecinas... ahora Le respeto su forma de pensar, su forma de ser respeto su forma de vestir sus cosas, todo”

Tabla 20

Disciplina durante la intervención

Acciones	11^a Sem
Puse límites claros	2
Premie su conducta	2
Dejé que asumiera las consecuencias	4
Hice efectivos los castigos	1
Llegamos a acuerdos	2
Dialogamos	3
Fui democrática	1
Total	15

En relación a las acciones disciplinarias, la acción más frecuente fue *Dejé que asumiera las consecuencias* (f=4), como se aprecia en la tabla 20.

Al respecto, algunas madres refieren en las entrevistas este tipo de conductas:

Madre 1

“Me dice -¿me dejas ver un programa?, le dijo -no, ¿terminaste tu tarea?, Ahorita la hago, le digo -primero hágala despues ve la tele-”.

Madre 2

“Me dice -me prestas el juego, me prestas la computadora-, si, si terminaste tu tarea bueno”

Madre 6

“Le hablo, le digo que eso no está bien, le digo por ejemplo, que no se ande llevando con las niñas, le digo que no ande hablando mal, que se ve mal, a la mejor yo también me veo mal al hacerle comparaciones con otros niños, que se fije, que no está bien, le hago estas comparaciones para que él vea y me entienda mejor, si él quiere seguir este camino. Dialogo con él”.

Conclusiones

Los grandes cambios que caracterizan esta época, impactan de forma significativa la vida de las personas, esta transición requiere una serie de habilidades necesarias para adaptarse a entornos cada vez más inestables. La familia como institución formadora es la base en la que se moldea un tipo de sociedad determinado, es el escenario donde inicia una visión de la vida e impacta la forma de pensar, sentir y comportarse de sus miembros.

Cada mujer, que decide formar esta institución al lado de un hombre o sola, lleva consigo una serie de elementos que influirán en el devenir de una nueva vida, como una historia, una personalidad, una cultura. Estos factores unidos entretejen los cimientos de lo que será un miembro de la sociedad, que se tendrá que adaptar a las situaciones del ambiente a través del despliegue de una serie de habilidades que aprenderá en diversos entornos, el principal es la familia.

Al parecer, el impacto del programa no plasma diferencias significativas después de la intervención en el caso de las madres de familia. Sin embargo, en relación a la percepción de los niños, de acuerdo a la prueba utilizada, se puede apreciar un ligero cambio aunque no significativo. Esto se puede deber a que la muestra fue pequeña y eso influye en el resultado arrojado por el estadístico.

Por otra parte hay evidencia suficiente para sustentar cambios importantes en la relación madre-hijo.

La mayoría de los objetivos planteados en el diseño de intervención se han logrado, y aunque parte de las evidencias señalen que el impacto fue mínimo, otras muestran que el cambio ha comenzado.

Como se señaló anteriormente, el afecto positivo se refiere al apoyo emocional, que se expresa en palabras amables o acciones, en expresión del afecto, en compartir el tiempo, entre otras conductas que implícitamente le demuestran al niño que es importante como el respeto y la comunicación efectiva.

Los comportamientos y actitudes que se implican en el afecto positivo, se han modificado. Las madres refieren que se han experimentado cambios en la relación con sus hijos e hijas. Ahora, las participantes hablan de un antes y un después en su forma de conducirse, notando variaciones importantes como resultado del trabajo realizado.

Mencionan que han notado diferencias en su forma de afrontar el estrés, dejando atrás la tensión que generaba golpes, gritos, golpes, malas palabras, etc. para pensar mejor las cosas y tranquilizarse antes de actuar.

Ahora nos encontramos con madres más reflexivas, mas atentas, conscientes de su actuar y que afirman que sus acciones tiene un sentido, una razón, que es el bienestar de ellas y sus hijos.

Se han dado cuenta de que ellas mismas son las que propician una relación más armoniosa con sus hijos y que sus acciones los benefician de modo importante. Al respecto algunas de ellas señalan

Madre #4

“El me veía enojada y sentía como un poquito apachurrado triste... ahora tiene más confianza conmigo de decirme algo malo que pasó en la escuela o que el hizo se acerca con más confianza porque ya sabe que no voy a reaccionar mal o tan mal”

Madre #1

“También él tiene más confianza de platicarme que pasa sin sentir que a lo mejor me voy a alterar, me voy a enojar o lo voy a regañar. Ahora lo trato como con más paciencia”.

Madre #3

“Él tiene más confianza en sí. Ha subido de calificaciones ahí se nota mucho, no me da problemas, no está corajudo, no está ansioso incluso, ya no ha hecho tiradero, el hacia un tiradero enorme, tiene sus cosas en orden ya no batallo con él, me dijiste que ya no hiciera caso a eso y él solito, él solito tiene sus cosas en orden ya no he tenido que volver a regañarlo por sus cosas, sus pantalones, nada, incluso su cama está más arreglada, por

eso te digo él ha estado más feliz, ha sido más ordenado, más limpio en sus trabajos, sobre todo en sus calificaciones pues aumento.

Este trabajo tuvo limitaciones que deben ser tomadas en cuenta para futuros estudios relacionados con el tema, una de ellas fue que se trabajó con una muestra muy pequeña, ya que desde la primera sesión, algunas madres desertaron del programa, y no se pudo lograr que regresaran a pesar de las estrategias utilizadas por la investigadora en coordinación con la dirección del plantel educativo.

Otra limitación fue que las sesiones no se llevaron a cabo como se había planeado en un principio y esto fue por diversas razones propias del centro escolar.

Y finalmente, en este caso, no se tomó en cuenta una opinión más profunda de parte de los niños y niñas participantes, esto sin duda hubiera enriquecido este trabajo.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2006). *Aprender jugando I. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*. México: Limusa.
- Acevedo P., J. A. y Carrillo Á., M. L. (2010). Adaptación, ansiedad y autoestima en niños de 9 a 12 años: Una comparación entre escuela tradicional y Montessori. *Psicología Iberoamericana*, 1 (18), 19-29. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=133915936003>
- Aguilar V., J., Valencia C., A. y Romero S., P. (2004). Estilos parentales y Desarrollo Psicosocial en estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21(2), 119-129.
- Alonso G., J. y Román S., J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), 76-82. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3067.pdf>
- Alonso P., L. M; Murcia G., G.; Murcia G., J.; Herrera P., D.; Gómez G., D.; Comas V., M. y Ariza T., P. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la división salud de la universidad del norte, Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 23(1), 32-42. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/salud_uninorte/23-1/5_Autoestima%20y%20relaciones.pdf
- Amodio, E. (2005). *Pautas de crianza de los pueblos indígenas de Venezuela*. Recuperado de www.unicef.org/venezuela/spanish/Pautas_de_crianza.pdf
- Ariza, M. y Oliveira, O. (2009). Valores, afectos y conflictos. Desigualdades sociales y relaciones intrafamiliares en el México del siglo XXI. En Rabell Romero, C. (Coord.). *Tramas familiares en el México contemporáneo, una perspectiva sociodemográfica*. pp. 257-291
- Arranz, F., E. (2005). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación.
- Arriagada, I. (2008). Globalización y transformaciones familiares en América Latina. Una perspectiva de género. Congreso Familias y globalización ¿Qué globalización, para qué futuro?. Recuperado de http://www.fad.es/sala_lectura/C2008-MR1_ARRIAGADA.pdf
- Aznar, I., Fernández, F. D., Hinojo, F. J., y Cáceres, M. P. (2005). Valoración de la formación de docentes y padres en una intervención con alumnos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Universitas Tarraconenses*, 29(3), 59-73.
- Barraza M., A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf
- Berlanga S., V. y Rubio H., M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació 1, Recerca en Educació*. Recuperado de www.ub.edu/ice/reire.htm

- Bermúdez, M. P. (2004). *Déficit de Autoestima, Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid, España: Pirámide.
- Borstein, L. & Borstein, M. (2010). Estilos parentales y el desarrollo social del niño. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BornsteinESPxp.pdf>
- Bragado, C.; Hernández-Lloreda, M. J.; Sánchez B., M. L. y Urbano, S. (2008). Autoconcepto físico, ansiedad, depresión y autoestima en niños con cáncer y niños sanos sin historia de cáncer. *Psicothema*, 20(3), 413-419. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3501>
- Branden, N. (2001). *La psicología de la Autoestima*. México: Paidós Mexicana.
- Bravo G., A. (2009). Violencia y desarrollo afectivo en el contexto social. En Ríos, J. *Personalidad, Madurez humana y contexto familiar*, 578 – 592. Madrid: CCS.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: ARFO.
- Cantón, M. I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Careaga A., Sica, R., Cirillo, A. y Da Luz, S. (Octubre, 2006). Aportes para diseñar e implementar un taller en el 8º seminario, 2as. Jornadas de Experiencias educativas en DPMC.
- Catells, M. (2006). *La era de la información, el poder de la identidad*, vol. II. México: Siglo XXI.
- Cava, M. J., Musitu, G., (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potencialización de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8 (3), 369-383. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/mjesus/1cava.pdf>
- Clerici, G. y García, M. J. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas. *Anuario de investigaciones*, 17. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100065
- Climent, G. I. (2006). Representaciones sociales, valores y prácticas parentales educativas: perspectiva de madres de adolescentes embarazadas. *Revista en línea La Ventana*. 23 Recuperado el 17 Noviembre 2011 en: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana23/graciela.pdf>
- Cuervo M., A. (2010) Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009

- Echeverría, J. (2009). *Las repúblicas del conocimiento*. En Suárez, R. (Coord). Sociedad del conocimiento, propuesta para una agenda conceptual. Sociedad y cultura, México Siglo XXI: México. (pp.27-62)
- Estefanía, L. J. & López M., J. (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Fajardo V., V. y Hernández G., L. (2008). Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-45342008000200014&script=sci_arttext
- Gallego B., T. M. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 63-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362005>
- García F. & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*. 33(3), 365-384.
- Jimeno S., J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Girardi, C. I., Velasco L., J. (Enero-Junio, 2006). Padres autoritativos y democráticos y características de personalidad de estudiantes de licenciatura y posgrado. *Revista en línea intercontinental de Psicología y Educación*. 1 (8), 25-46.
- Gómez G., M. L. (2004). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa para la prevención secundaria del maltrato, dirigido a padres de familia desde una perspectiva participativa. *Acta Colombiana de Psicología*, 12, 87-101.
- Hernández S., R., Fernández-Collado, C. & Baptista L., P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2002). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-282). España: Alianza.
- Izzedin B., R. y Pachajoa L., A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza... ayer y hoy. *Iberarabit Revista de Psicología*, 15(2), 109-115. Recuperado de www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68611924005
- Jiménez, M. J. (2010). *Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos*. Recuperado de www.luriapsicologia.com/mediateca
- Jiménez R., D., Hernández M., I. (2011). Intervención clínica a diadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en nivel básico. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 14 (2). Recuperado de www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin

- Labrador P., M. J (2008). Técnica expositiva. En Labrador P., M. J. y Andreu A., M. A, (Ed.). *Metodologías activas* (pp. 65-78) Valencia: Editorial de la UPV.
- Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí. (2009). Recuperado de www.congresoslp.gob.mx
- Ley General de Educación (2012). Recuperado de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref25_10jun13.pdf
- López, N. (2003). Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141736s.pdf>
- López V., R. (2000). Medición de la percepción en los estilos de crianza madre-hijo. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Margot, J. P. (2008), *Modernidad, crisis de la modernidad y Postmodernidad*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle. Recuperado de 201.234.78.173:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod
- McCormick, R. & James, M. (1997). *Enfoques generales Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- Molina, M. F., Raimundi, M. J. (2011). Predictores de la autoestima global en niños de escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Diferencia en función del sexo y la edad. *Revista Argentina de ciencias del Comportamiento RACC*, 3(3), 1-7. Recuperado de www.psych.unc.edu.ar
- Mruk, C. (1998). *Auto-estima. Investigación, teoría y práctica*. España: Desclée de Brouwer.
- Musitu G. & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Navarro P., E., Tomás M., J. M. y Oliver G., A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en adolescentes con baja autoestima. *Boletín de psicología*, 88, 7-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281290>
- Ochoa A., I., Martínez, A. y Antón R., J. (2009c). Desarrollo infantil y adolescente de la personalidad y contexto familiar. En Ríos, J.A. *Personalidad, Madurez humana y contexto familiar* (pp. 1074 - 1085). Madrid: CCS.
- Ortega R., M. S. (1994). Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño. (Tesis de Maestría Inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Palacios, J. (2002) Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*, pp. 103-132. España: Alianza.

- Palacios, J. e Hidalgo, V. (2002). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 433-450). España: Alianza.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1999). Contexto familiar y desarrollo social. En Rodrigo, M. J. *Contexto y desarrollo social*, (pp. 157-188). España: Síntesis Psicología.
- Palacios, J. y Oliva, A. (2002). Desarrollo psicológico durante la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*, pp. 433-450. España: Alianza.
- Papalia, D. E., Wendkos O. S. y Duskin F. R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Pequeña C., J., Escurra M., L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 y 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista IIPSI*, 9(1), 9-22. Recuperado de sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion.../v09.../a02v9n1.pdf
- Petricone Ch., F. (2009). La familia de origen del docente: estilo educativo y aspectos relacionados con su ejercicio profesional. En Ríos, J. A. *Personalidad, Madurez humana y contexto familiar* (pp. 1074 - 1085). Madrid: CCS.
- Pichardo M., M. C., Justicia J., F. y Fernández C., M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80112469004>
- Povedano, A.; Hendry, L. B; Ramos, J. M y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. Recuperado de www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179818575002
- Programa sectorial de educación (2007-2012). Recuperado de http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf
- Puerta K., M. P. y Villegas P., M. E. (s.f.) Relación de pareja y crianza. Recuperado de http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/PublicacionesMedios/BoletinPrincipioActivo/57_relacion_de_pareja_y_crianza.pdf
- Ramos Á., R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. Tesis doctoral Inédita, Universidad de Granada, España.
- Ramos Á., R. y Santamaría F., P., (2010). *Cuestionario de Evaluación Multimedia y Multilingüe de la Autoestima*. España: Tea.

- Raya T., A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis doctoral Inédita). Universidad de Córdoba, España.
- Rice, F. P. (1997) *Desarrollo humano*. Estudio del ciclo vital, segunda edición. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez, A. (2001). La familia post-moderna: distancia y compromiso. *Redes*, 18, 103-115. Recuperado de <http://revistaredes.es/imagenes/pdf/La%20familia%20posmoderna.%20A.%20Rodr%C3%ADguez.pdf>
- Rodríguez P., A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 9, 91-97. Recuperado de <http://www.forodeeducacion.com/numero9/007.pdf>
- Rodríguez S., R. (2010). Juventud, familia y posmodernidad: (des)estructuración familiar en la sociedad contemporánea. *Fermentum, Revista venezolana de Sociología y Antropología*, 20(57), 39-55. Recuperada de www.redalyc.org/articulo.oa?id=70518541005
- Rojas-Barahona, C. A., Zegers P., B y Förster, M. (2009). La escala de autoestima Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes, adultos y adultos mayores. *Revista Médica Chile* 137 (6), 791-800. doi: 10.4067/S0034-98872009000600009
- Rojas S., R. (2006). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés.
- Rúa C., N. (2006). La globalización del conocimiento científico-tecnológico y su impacto sobre la innovación en los países menos desarrollados. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e innovación, mesa 6. Recuperado de www.oei.es/memoriasctsi/mesa6/m06p28.pdf
- Ruiz, M. A. (2009). La utilización educativa del video en Educación primaria. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
- Sátir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Salazar H., E. I. y Serrano S., M. G. (2013a). Auto-reporte para evaluar el programa “Desarrollo de la afectividad en madres de familia”. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Salazar H., E. I. y Serrano S., M. G. (2013b). Cuestionario de satisfacción para evaluar el programa “Desarrollo de la afectividad en madres de familia”. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Salazar H., E. I. y Serrano S., M. G. (2013c). Guía de entrevista semi-estructurada para evaluar el impacto del programa “Desarrollo de la afectividad en madres de familia”. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

- Solis-Cámara R., P. y Díaz R., M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23(2). Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/22481>
- Talarn, A. (2007a). En la intimidad de hombres y mujeres. En Talarn, A. (Comp.), *Globalización y salud mental*, 131- 160. España: Herder.
- Talarn, A. (2007b). La sociedad en el diván. En Talarn, A. (Comp.), *Globalización y salud mental*, 91-123. España: Herder.
- Talarn, A. y Artola, C. (2007) El mundo en el que vivimos: La globalización. En Talarn, A. (Comp.), *Globalización y salud mental*, 33- 60. España: Herder.
- Torres M., G. (2011, Septiembre 16). ¿Qué es un proyecto de intervención?. Recuperado el 4 de octubre de 2013, de <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.mx/2011/09/que-es-un-proyecto-de-intervencion-por.html>
- Torres V., L. E., Garrido G., A., Reyes L., A. G. y Ortega S., P. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 77-89. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213107
- Valdés G., L. (2001). Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. No. 27, 65-73. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718>
- Vázquez R., A. (2011). La posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 1 (29). Recuperada de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/29/avrocca.pdf>
- Verduzco Á., M. A.; Gómez-Maqueo, E. L. y Durán P., C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud mental*, 27(4), 18-25. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997453>
- Vergara S., J. C. y Quesada I., V. M. (s.f.). *Estadística básica con aplicaciones en Excel*. Programa de administración industrial, Universidad de Cartagena.
- Villaverde, A., (1997). *Dinámica de grupo y educación*. Buenos Aires: Lumen Hymanitas
- Zárate Loyola, A. y Serrano Soriano, M. G. (2004). Variables que inciden en un bajo rendimiento académico de los niños al finalizar el tercero de preescolar de acuerdo con la opinión de los profesores. Memorias de las Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educativa.
- Zavala, L. (2006). *La precisión de la incertidumbre. Posmodernidad, vida cotidiana y escritura*. México: Universidad autónoma del Estado de México.



APÉNDICE A

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Escuela participante: **Escuela Primaria Federal “Leona Vicario”**

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“Desarrollo afectivo en madres para fortalecer la autoestima de sus hijos(as)”

Estudiante de la Maestría en Psic.: **Ericka Ivón Salazar Huerta**, Directora Tesis: **Mtra. María Guadalupe Serrano Soriano**.

La forma en cómo se educa a los hijos, influye en su desarrollo emocional, que incluye su autoestima, es decir, en la aceptación o rechazo de sí mismos. De esta valoración dependen la manera de relacionarse con los demás, la actitud ante la vida y la forma de encarar los problemas. Este trabajo pretende fortalecer la autoestima de niños y niñas a través del desarrollo afectivo en sus madres. Su duración será de 12 sesiones semanales, cada una se desarrollará en un tiempo aproximado de entre 60 y 90 minutos. Se trabajará en las aulas de la escuela; los días y horarios propuestos son: martes y jueves, de 8 a 9:30 a.m., y el sábado de 9 a 10:30 a.m.

Su participación consistirá en involucrarse en las actividades de este proyecto. Se trata de dar opiniones acerca del tema expuesto, participar activamente en las dinámicas grupales, realizar algunas actividades en casa como tareas o llenado de auto-reportes, además de enriquecer las sesiones compartiendo en la medida que desee su historia personal. Se trabajará con una presentación de power point proyectado en una computadora, se brindará material alusivo al tema para lectura y reflexión y algunas veces se trabajara con material manipulable como madera, plastilina, etc.

Este trabajo es confidencial, lo que aquí se exponga es privado, por lo que se le pide atentamente su discreción y compromiso al respecto. Su participación es voluntaria y usted puede decidir no involucrarse en este proyecto sin temor a algún tipo de sanción. También tiene la libertad de retirarse en cualquier etapa del proyecto si así lo desea

Para cualquier duda o aclaración, los correos a los que puede escribir son: Mtra. María Guadalupe Serrano: lserranos@prodigy.net.mx y Psic. Ericka Ivón Salazar Huerta: erickaivon@hotmail.com. Si usted está de acuerdo en participar en el desarrollo de este trabajo, por favor escriba su nombre y firma.

Nombre: _____

Firma: _____

San Luis Potosí, S. L. P., Septiembre 19, 2012.

APÉNDICE B

Percepción de crianza materna en niños escolares y su relación con autoestima

Maternal parenting perception in scholar children and their relationship with self-esteem.

Salazar Huerta, Ericka Ivón¹; Serrano Soriano, Ma. Guadalupe²
Instituto de Investigación y Posgrado
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de San Luis Potosí,
E-mail: erickaivon@hotmail.com¹, lserranos@prodigy.net.mx²
Carretera Central Km. 424.5 C.P. 78494
Tels. 01 (444) 8 22 22 15 y 01 444 8 18 25 22

Percepción de crianza materna en niños escolares y su relación con autoestima

Maternal parenting perception in scholar children and their relationship with self-esteem.

Resumen

Múltiples investigaciones demuestran la importancia de la crianza y su repercusión en la salud emocional de los hijos. Un aspecto a considerar es el desarrollo de la autoestima. Objetivos: indagar el nivel de autoestima y su relación con la percepción los estilos de crianza maternos. Participaron 66 estudiantes de 4° de primaria de una Escuela pública y sus madres. Se empleó un enfoque cuantitativo, de alcances descriptivo y correlacional. Instrumentos utilizados: Cuestionario de evaluación de autoestima, cuestionario de percepción de estilos de crianza maternos y cuestionario sociodemográfico. Resultados: 30.3% de la muestra estudiada presenta una autoestima global por debajo de la media y se evidencia una correlación positiva significativa entre autoestima y afecto positivo, $r=.401$, al 0.01 bilateral.

Palabras clave: Afecto positivo, estilos de crianza, autoestima global

Abstract

Multiple research display the importance of parenting and its impact on the emotional children's health. One aspect to be considered is the development of self-esteem.

Objectives: To inquire into the level of self-esteem and its relationship with the perceived maternal parenting styles. 66 students, who study their level 4 at a public school, elementary, and their mothers, participated in this research process. A quantitative approach with a descriptive and correlational range was used.

Used instruments: a self-esteem questionnaire, a maternal parenting perception questionnaire and a socio-demographic questionnaire. The results: 30.3% of the self-esteem sample shows a lower level of it and we found a meaningful and positive correlation between self-esteem and positive affection, $r=.401$, to 0.01 bilaterally.

Keywords: Positive affection, parenting Styles, scholar children, global self-esteem.

Introducción

La familia es la primera fuente de socialización del ser humano, es el núcleo donde se desarrolla la personalidad. Socializar es un proceso a través del cual los niños y niñas desarrollan hábitos, habilidades, valores y comportamientos que los convierten en personas productivas y responsables de la sociedad (Papalia, Wendkos y Dustin, 2010).

Entre las funciones de la familia se encuentran aquellas referidas a los adultos que se relacionan con la satisfacción de necesidades afectivas, sexuales, de comunicación, etc. Por otra parte, las funciones en relación a los hijos tienen que ver con el procurar su supervivencia física, la socialización de su conducta y el desarrollo de vínculos (Palacios y Moreno, 1999).

En este mismo sentido este grupo familiar es considerado como el encargado de proteger y dar apoyo y afecto a los hijos en el proceso de crecimiento (Gallego, 2012). Su función primaria es propiciar el desarrollo temprano del individuo y este proceso es importante porque impacta su desarrollo afectivo y sus relaciones personales futuras (Bravo, 2009).

La forma en como cada familia socializa a sus hijos se relaciona con su particular modo de vida y éste es permeado por las circunstancias sociales, políticas, económicas e históricas con las que convive. De esta manera las prácticas de crianza y las relaciones entre sus miembros son influidas por el contexto (Rodríguez, 2007; Gallego, 2012).

Como consecuencia de los diferentes fenómenos y cambios de toda índole que son propios de esta época posmoderna, la familia ha sido modificada en su estructura y funcionamiento. Han cambiado sus valores, roles, estilos de vida, formas de relación, creencias y expectativas; además, la forma de concebir la crianza así como las prácticas parentales también han sido modificadas.

Al respecto Talarn (2007) menciona que estamos inmersos en un tiempo de cambios vertiginosos jamás vistos. Señala que actualmente vivimos una época de incesante transformación cuyas características son el auge del sistema capitalista, la revolución tecnológica, el deterioro del medio ambiente, la modificación de las relaciones familiares y laborales, la consagración del consumo como valor supremo, entre otras muchas otras.

Uno de los cambios en la familia se debe a que día a día más mujeres se incorporan al mercado laboral por diversas razones: Buscando la realización personal, por ayudar a la pareja con los gastos del hogar o por la necesidad de sostener una familia.

Ante este panorama surge la necesidad de solicitar apoyo externo para el cuidado de los hijos, sobre todo los más pequeños. Los niños son atendidos por terceras personas, de tal manera que la crianza, la maternidad y la paternidad, que son la base de la familia, resultan cuestionadas (Talam, 2007).

El alejamiento de los padres, sobre todo el de la madre, en muchas ocasiones genera que el ejercicio de la crianza se viva de forma parcial; y regularmente son las educadoras, los familiares cercanos o los amigos quienes comparten esta responsabilidad.

La crianza es un conjunto de actividades que los padres llevan a cabo para orientar la conducta de sus hijos. Se relaciona con la administración de los recursos que disponen para apoyar el proceso de desarrollo psicológico (Arranz, 2005). En el abordaje de la crianza se debe tomar en cuenta su relación con el desarrollo infantil, las diferentes concepciones de lo que es un niño, la clase social, las costumbres y las normas socio-históricas y culturales (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Algunos autores utilizan los términos pautas de crianza, prácticas de crianza, estilos de crianza para referirse a un mismo proceso, sin embargo, otros hacen una clara diferenciación entre ellos.

Al respecto, Izzedin & Pachajoa (2009) mencionan que la crianza implica tres procesos psicosociales: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza. Las pautas se refieren a la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos; son portadoras de significaciones sociales. Así cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños. Las creencias se relacionan con el conocimiento

de cómo se debe criar un niño. Son las explicaciones que brindan los padres sobre la manera de dirigir la conducta de sus hijos. Las prácticas son acciones, son conductas aprendidas de los padres que se usan para guiar los comportamientos de los hijos.

Los estilos de crianza o estilos parentales son las actitudes y las creencias que los padres tienen acerca de lo que es una crianza adecuada para sus hijos (Solís-Cámara y Díaz, 2007). Darling y Steinberg (como se citó en Raya, 2008) sostienen que estos estilos son un conjunto de actitudes y comportamientos como por ejemplo gestos, tonos de voz, etc. que crean un clima emocional.

Petricone (2009) agrega que un estilo educativo es la manera aprendida de llevar a cabo una acción para ayudar a un individuo a asimilar las conductas de una determinada cultura. En los estilos de crianza se manifiestan los comportamientos recurrentes y específicos en la interacción entre padres e hijos para alcanzar los objetivos de la socialización (Solís-Cámara y Díaz, 2007).

Desde el punto de vista infantil, los estilos son los métodos personales que utilizan las madres para obtener que los niños hagan lo que ellas desean (Ortega, 1994).

Describiendo en palabras simples lo anterior, se puede deducir que una pauta es el “por qué”, bajo que parámetro cultural se llevan a cabo ciertas prácticas; las prácticas representan el “qué”, es decir, las acciones específicas que realizan los padres y los estilos el representan el “cómo”, la forma de interacción o el tono emocional en el proceso de crianza.

Baumrind operacionalizó 3 estilos parentales: autoritario, autoritativo y permisivo (Raya, 2008). Esta tipología se originó a partir de dos dimensiones en las relaciones entre padres e hijos: aceptación o responsividad y control o exigencia parental (Musitu y García, 2004). Después Maccoby y Martín, actualizaron los estilos propuestos por Baumrind en

donde el estilo parental surgía de 2 dimensiones denominadas: afecto/comunicación y control/exigencia.

En este mismo sentido, Steinberg, Lambornd, Darling, Mounts y Dornbusch obtuvieron dos dimensiones similares: aceptación/implicación (apego, aceptación, amor, etc.) e Inflexibilidad/supervisión (disciplina, castigo, privación, control). Lamborn, y Steinberg, et al., señalan que a partir de estas dos dimensiones se definen cuatro estilos de crianza: autorizativo o autoritativo, permisivo, autoritario y negligente (Musitu y García, 2004).

Tabla 1. Estilos de crianza, características e implicaciones

Estilo	Características	Implicaciones en los hijos
Autoritario Alta exigencia, baja responsividad	Pocas expresiones de afecto, extremo control, normas rígidas, castigos, criticismo, impulsividad.	Altos índices de agresividad y/o sumisión, baja autoestima, poca autonomía, rebeldía por impotencia
Permisivo Baja exigencia, alta responsividad	Poco control, escasez de normas o no aplicación, evitación del conflicto, ausencia de consecuencias, expresiones de afecto	Baja autoestima, pobre rendimiento escolar, inconsistencia, intolerancia a la frustración, agresividad.
Autorizativo Alta exigencia, alta responsividad	Negociación, responsividad ante demandas, atención, afecto, expectativas realistas, respeto de la independencia, estímulo de la autonomía, límites claros y firmes.	Adecuado nivel de autoestima, autonomía en la toma de decisiones, , responsabilidad, habilidades sociales, respeto a normas.
Negligente Baja exigencia, baja responsividad	Bajo en afecto, en coerción, supervisión, control y cuidado. Indiferencia, falta de implicación emocional, pobre compromiso y supervisión.	Impulsividad, agresividad, implicación en actos delictivos, problemas de adicción, falta de confianza, pobre autoestima, pobres habilidades sociales, etc.

Adaptado de Ochoa, Martínez y Antón (2009) y Musitu y García 2004.

Palacios y Moreno (1999), mencionan que existen tendencias hacia un estilo específico, ejemplos de esto es cuando las familias son extremadamente democráticas, autoritarias, etc. Sin embargo, en la mayoría de las familias no se dan situaciones en dónde solo exista un solo estilo, sino combinaciones de cada uno de ellos.

Desde que se iniciaron los trabajos en este ámbito de investigación (Baumrind, 1967, 1971), se ha considerado al estilo autoritativo como el ideal para el proceso de socialización (García y Gracia, 2010).

Sin embargo, integrando los resultados de las diferentes culturas parece ser que los estilos de crianza tienen diferentes repercusiones en lo que se refiere al entorno cultural en el que se producen, ejemplos de algunas investigaciones que lo muestran son las realizadas por Musitu y García (2004) y García y Gracia (2010).

Los estilos indulgente y autoritativo al parecer son los más adecuados para la crianza de los hijos. Estos estilos tienen algo en común que es la utilización del afecto, la aceptación o responsividad ante la persona. Esta dimensión es una parte medular en el ejercicio de la crianza por su influencia en el desarrollo socio-emocional de las personas.

La falta de un modelo paterno o materno adecuado propicia una baja autoestima y dificulta la capacidad de aprender a modular los impulsos, la expresión emocional, el desarrollo de habilidades sociales básicas, etc. (Bravo, 2009).

Autoestima

Algunos autores coinciden en señalar que el autoconcepto y la autoestima son constructos que miden lo mismo y usan los términos de forma indistinta. Sin embargo, lo común es la aceptación de que ambos elementos son diferentes, aunque empíricamente se tratan como si fueran uno solo, como ocurre en algunas investigaciones (Ramos, 2008).

Para efectos de este trabajo se hace una diferenciación de estos términos, aunque se considera que ambos constructos son inseparables. Para Harter, el autoconcepto es la imagen que tenemos de nosotros mismos, es el cuadro total de nuestros rasgos y capacidades. Este se desarrolla a partir de la combinación de experiencias de donde surgen conceptos rudimentarios de sí mismo y cuya conciencia después permite la diferenciación entre el sí mismo y el otro (Papalia, et al., 2010).

Es imposible que el autoconcepto se conforme fuera del marco de las interacciones sociales. Se origina como una disgregación entre el yo y el tú de la simbiosis inicial en que el bebé se encuentra respecto de quienes lo cuidan y protegen (Palacios, 2002).

Este conocimiento de sí mismo se completa con una dimensión valorativa y enjuiciadora del yo. Esta visión que cada persona tiene de su propia valía y competencia es la autoestima y empieza a definirse entre los últimos años de la primera infancia y la adolescencia donde se da su mayor elaboración (Hidalgo y Palacios, 2002).

La autoestima se basa en la capacidad cognoscitiva cada vez mayor, para describirse y definirse a sí mismos (Papalia, et al., 2010). Ésta se sujeta a oscilaciones normativas pero también obedece a oscilaciones circunstanciales, relacionadas con experiencias concretas que para cada quien en su momento sean significativas. (Palacios e Hidalgo, 2002).

Bermúdez (2004), señala los factores circunstanciales que se encuentran relacionados con el origen de los problemas o déficit de autoestima: a) Factores del niño como la distancia entre autoconcepto real e ideal, evaluación de la realidad distorsionada, tipo de estilo atribucional, etc.; b) factores parentales y familiares como la forma de reforzar o castigar una conducta y c) factores asociados con la escuela como el ambiente escolar y las características y nivel de autoestima del profesor.

En relación a los factores normativos, varios autores hablan del desarrollo evolutivo del autoconcepto y la autoestima:

Desde el nacimiento hasta la edad de 3 años se desarrolla la autoconciencia y hay un cambio con respecto a la dependencia hacia los padres. De los 3 a los 6 años el autoconcepto se hace más complejo y se establece una autoestima global (Papalia, et. Al, 2010). Palacios e Hidalgo (2002) señalan que de los 2 a los 6 años la autoestima suele ser idealizada y generalmente positiva.

De los 5 a los 7 la autoestima no se basa necesariamente en la realidad. Es hasta los 8 años cuando hablan de un concepto de valor personal, aunque niños de menor edad también manifiestan la existencia de este concepto con su comportamiento. A esta edad la autoestima adquiere mayor realismo (Papalia et. al, 2010).

Según Schaffer, la autoestima global no parece desarrollarse hasta los 7 u 8 años, momento en que los niños son capaces de evaluarse de forma más desligada e independiente de su actuación en situaciones concretas (Hidalgo y Palacios, 2002).

De los 7 a los 8 años se observa una disminución de las puntuaciones de autoestima, disminución de la que saldrá una autoestima que tenderá a mantenerse estable hasta la llegada de los cambios puberales que dan lugar a un nuevo decremento (Palacios y Oliva, 2002).

Entre los 8 y 12 años las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños se hacen más predominantes. Se incrementa el énfasis en las descripciones referidas a contenidos y rasgos internos y su valoración incluye tanto aspectos positivos como negativos y existe una mayor exactitud en sus autodescripciones.

Para Harter, dos dimensiones de la autoestima en esta edad son el aspecto físico y la competencia y destrezas físicas; también son igualmente importantes las competencias

académica y social que incluyen relaciones con padres, adultos e iguales (Palacios e Hidalgo, 2002).

Las investigaciones más recientes que relacionan las variables de autoestima y estilos de crianza señalan hallazgos importantes. Weber, Stasiack y Branderburg en 2003, exploraron las relaciones entre autoestima y pautas parentales de crianza con jóvenes de 13 años. Sus hallazgos revelaron que la autoestima se relaciona con la calidad de las interacciones entre padres e hijos (Clerici y García, 2010).

Alonso & Roman (2005) estudiaron la relación de diferentes estilos parentales y la autoestima en familias con hijos de tres a cinco años, encontrando que a mayor grado de autoestima en los niños corresponde un mayor grado de autoestima valorado por los padres, aunque no encontraron relaciones significativas entre los estilos de crianza y el grado de autoestima de los niños.

Dada la importancia que tienen los estilos de crianza en relación al desarrollo psicosocial de los hijos señalado en la literatura, el objetivo de este trabajo fue conocer el nivel de autoestima de niños escolares y su relación con la percepción de los estilos de crianza ejercidos por sus madres.

Método

Tipo de estudio

Este trabajo utilizó el enfoque cuantitativo, sus alcances fueron el descriptivo y el correlacional.

Participantes

Participaron 66 estudiantes que cursaban el cuarto grado de educación primaria en una Escuela pública. 32 niñas y 34 niños, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 10 años.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron un **cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima** (Ramos y Santamaría, 2010). Esta prueba consta de 30 ítems que dan como resultado el cálculo de la autoestima global. De ésta se derivan 3 subescalas que dividen el valor global de la autoestima en factores: Socioemocional, académico y deportivo. Un **cuestionario de percepción infantil de estilos de crianza maternos** (López, 2000) consta de 53 ítems que fueron evaluados en una escala de “siempre o casi siempre”, “a veces” y “nunca o casi nunca”, cada una con su respectivo valor. Fue desarrollado y validado en México. Los ítems están distribuidos en 9 sub-escalas: Afecto positivo, afecto negativo, control firme, disciplina racional, preferencia ante el sujeto, fomentar la autonomía, dependencia, atención, sobreprotección. También se aplicó un **cuestionario sociodemográfico**.

Procedimiento

Los instrumentos fueron aplicados de forma directa por la investigadora, la cual revisó que todos los cuestionarios fueran contestados completamente. Tal aplicación se llevó a cabo en tres sesiones, en las aulas del centro escolar.

El cuestionario de percepción de pautas se aplicó de forma colectiva a los dos grupos de cuarto grado de primaria en su misma aula. El cuestionario de evaluación de la autoestima se aplicó de forma individual y ordenada (uno por uno y en un tiempo de 3 días), debido a su naturaleza interactiva en la biblioteca de la Escuela. Estos cuestionarios se aplicaron después de obtener los correspondientes permisos maternos y de la dirección del centro escolar. En ambos casos se les aclaró a los participantes el manejo confidencial de las respuestas. Todos los participantes accedieron a contestar los cuestionarios.

Análisis de datos

La información fue procesada a través del programa estadístico SPSS versión 20. Se llevó a cabo un análisis de frecuencia para determinar los niveles de autoestima y un análisis de correlación para identificar la fuerza de asociación entre las variables.

Resultados

Este estudio tuvo como objetivos indagar el nivel de autoestima y su relación con las sub-escalas de estilos de crianza. Para lograrlo primeramente se realizó un análisis descriptivo para conocer las frecuencias de los datos sociodemográficos. En la Tabla 1, se puede apreciar que las niñas (n=32) tenían una edad promedio de 9.35 años, por otra parte la media de edad en los niños (n=34) era de 9.38. La variable “Tipo de familia” se distribuyó de la siguiente manera: 75.8% familia nuclear, 19.7% familia monoparental y 4.5% nueva conformación, como lo muestra la tabla 2.

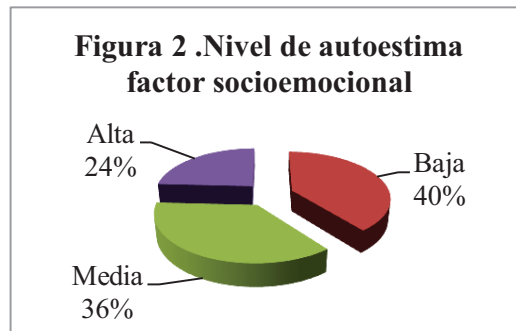
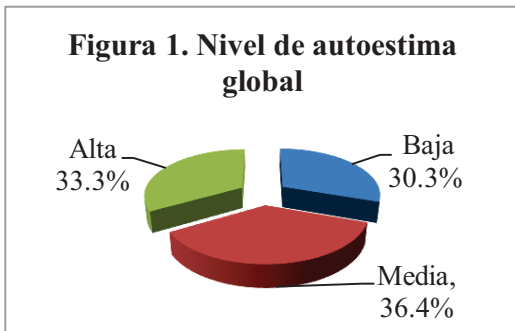
Tabla 1. Distribución edad

Género	Frecuencia	Media edad
Niñas	32	9.38
Niños	34	9.35
Total	66	

Tabla 2. Distribución del tipo de familia

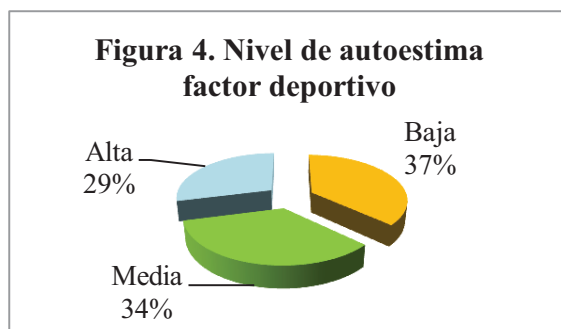
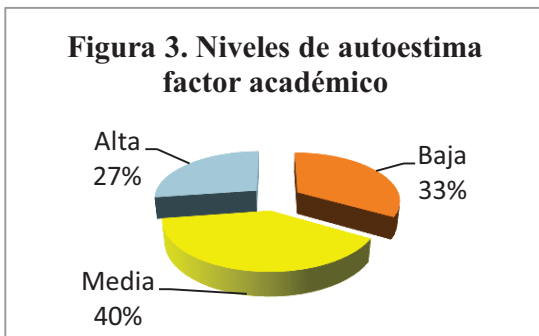
Tipo de familia	Frecuencia	Porcentaje
Nuclear	50	75.8
Monoparental	13	19.7
Nueva conformación	3	4.5
Total	66	100.0

Se llevó a cabo un análisis de frecuencias para conocer el nivel de autoestima global, así como los factores socioemocional, académico y deportivo de los niños y niñas participantes. Como se puede observar en la Figura 1, los niveles de autoestima global se distribuyen de la siguiente manera: 33.3% de la muestra presenta una autoestima alta, un 36.4% una autoestima media y un 30.3% tiene una autoestima baja.



La figura 2 muestra la representación gráfica de los niveles del factor socioemocional de la autoestima. Se observa que la mayoría de los participantes presenta una autoestima baja en lo que se refiere a este factor.

En cuanto al factor académico, la figura 3 señala que el 27% tiene una autoestima alta, 40% presenta una autoestima media y el 33% baja.



La figura 4 describe la distribución de la autoestima en su factor deportivo. Se observa que el 37% tiene una autoestima baja, 34% autoestima media y 29% autoestima alta. Para indagar en qué medida las variables de crianza se relacionan con el nivel de autoestima, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson, que se presentan en la Tabla 3. Como puede observarse, el afecto positivo y el nivel de autoestima global, los factores socioemocional y académico se relacionan positivamente. Su nivel de significancia es al 0.01 bilateral, lo que significa que a mayor afecto positivo percibido por los niños y niñas en sus madres, mayor es el nivel de autoestima que presentan.

Tabla 3. Correlaciones

Sub-escalas	Autoestima total	Factor Socioemocional	Factor Académico	Factor Deportivo
Afecto positivo	.401**	.255*	.265*	.188
Afecto negativo	-.117	-.107	-.086	.135
Preferencia hacia el sujeto	-.056	-.170	.216	.076
Atención	.120	.056	.117	-.031
Sobreprotección	-.017	.048	-.049	-.125
Dependencia	.009	.091	-.017	.118
Control firme	.206	.176	.113	.072
Disciplina racional	.104	.125	.172	-.080
Fomentar la autonomía	.082	-.036	.089	.093

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

entre sub-escalas de estilos de crianza y autoestima.

Las sub-escalas de afecto negativo, preferencia hacia el sujeto, atención, sobreprotección, dependencia, control firme, disciplina racional y fomentar la autonomía no reportaron correlaciones significativas.

Discusión

Los resultados de este estudio indican que la autoestima se relaciona con el afecto positivo percibido por parte de los niños en sus madres. Esta relación es consistente con hallazgos de estudios previos.

Este estudio muestra que el estilo de crianza basado en la expresión de la afectividad positiva, donde hay comunicación, respeto y apoyo genera en los niños el desarrollo de una adecuada autoestima y por consiguiente una satisfacción vital (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Al respecto, Coopersmith señala que el grado de aceptación por parte de las personas más significativas y cercanas, su tipo y calidad de la relación con ellas parecen destacar entre los factores más determinantes de la autoestima (Hidalgo y Palacios, 2002).

Estos autores señalan que es habitual encontrar que las personas con alta autoestima se sientan queridos y aceptados por las personas que les rodean, y con las que tienen relaciones cálidas y positivas. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que los niños con alta autoestima y adecuado crecimiento emocional, tienen padres que se ajustan en gran medida al estilo democrático, en donde predomina la expresión explícita del afecto y la aceptación, en donde se muestra interés en las pequeñas cosas de los niños y sensibilidad a sus necesidades y opiniones (Hidalgo y Palacios, 2002; Borstein y Borstein, 2010). García (2009) agrega que estos elementos permiten un sentimiento de libertad porque no necesitan probar su valía e importancia, ya que se asume como algo natural.

Aunque existe una correlación positiva significativa entre afecto positivo y autoestima, en las otras variables de los estilos de crianza la relación no fue significativa, por lo que parece ser más fuerte en efecto que tiene la expresión del afecto.

La demostración del afecto es muy importante para el sano desarrollo emocional e intelectual de niños y niñas. El saberse queridos y valorados les va creando una percepción positiva acerca de si mismos y por consiguiente un sentimiento de autoaceptación y amor propio.

Conclusiones

La autoestima es una necesidad de los seres humanos, contribuye al proceso vital y es indispensable para desarrollarse de forma normal y sana, por lo tanto se puede afirmar que tiene un valor de supervivencia (Branden, 2001). A nivel general protege de las situaciones del medio, aporta motivación y permite que el sufrimiento psicológico o cualquier acontecimiento negativo y estresante sea menor (Bermúdez, 2004).

Sin embargo, Si el nivel de autoestima es baja y persistente, el crecimiento psicológico es afectado y disminuye la resistencia frente a las adversidades (Branden,

2001), por lo cual la persona tendrá menos posibilidades de alcanzar sus metas, presentará bajo rendimiento académico, depresión y estará proclive a vivir en situaciones graves como la delincuencia.

Aunque la aceptación de los padres y sus exigencias de madurez constituyen ingredientes básicos para una autoestima positiva en cualquier momento del curso evolutivo, el estilo educativo no es la única fuente de influencia sobre la autoestima a lo largo de la infancia (Hidalgo y Palacios, 2002).

Los estilos de crianza son procesos predisponentes e interactuantes en la autoestima de las personas (Mruk, 1998) y no son, desde luego, su única fuente de influencia a esta edad. Existen otros factores que se suman al desarrollo de este constructo como el trato del maestro y de las personas cercanas. Sin embargo, el trabajar con la afectividad en las madres puede ser una alternativa para fortalecer de manera indirecta la autoestima, debido a que éstas siguen siendo significativas en la vida del niño y la retroalimentación que de ellas reciben influye de forma esencial en su valoración personal.

En conclusión, este estudio muestra que las madres cumplen en cierta medida, un papel importante en la construcción de una sana autoestima de sus hijos e hijas a esta edad. Y ellas pueden contribuir a mejorar la autoestima de forma indirecta fortaleciendo la afectividad positiva que inicia primeramente por un trabajo en su propia persona y después centrado en la modificación de sus estilos de crianza, sobre todo enfatizando la parte afectiva.

En este estudio se observan algunas limitaciones. La muestra con la que se trabajó es pequeña, por lo que los resultados no pueden generalizarse. No se tomó en cuenta el cómo perciben los niños el estilo de crianza de sus padres, ni tampoco cómo se perciben

padres y madres en relación a su forma de educar. Además las variables sólo fueron abordadas desde un enfoque cuantitativo.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo P., J. A. y Carrillo Á., M. L. (2010). Adaptación, ansiedad y autoestima en niños de 9 a 12 años: Una comparación entre escuela tradicional y Montessori. *Psicología Iberoamericana*, 1 (18), pp. 19-29. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=133915936003>
- Alonso G., J. y Román S., J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), pp. 76-82. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3067.pdf>
- Arranz F., E. (2005). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación.
- Bermúdez, M. P. (2004). *Déficit de Autoestima*. España: Ediciones Pirámide.
- Borstein, L. & Borstein, M. (2010). *Estilos parentales y el desarrollo social del niño*. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BornsteinESPxp.pdf>
- Branden, N. (2001). *La psicología de la Autoestima*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Bravo G., A. (2009). Violencia y desarrollo afectivo en el contexto social. En Ríos, J. *Personalidad, Madurez humana y contexto familiar* (pp. 578 – 592). Madrid: Editorial CCS.
- Clerici, G. y García, M. J. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas. *Anuario de investigaciones*, 17. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100065

- Gallego B., T. M. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 35, pp. 63-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362005>
- García F. & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), pp. 365-384. Recuperado de http://www.uv.es/~garpe/C_/A_/C_A_0041.pdf
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2002). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-282). España: Alianza editorial.
- Izzedin B., R. y Pachajoa L., A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza... ayer y hoy. *Iberarabít Revista de Psicología*, 15(2), pp. 109-115. Recuperado de www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68611924005
- López V., R. (2000). Medición de la percepción en los estilos de crianza madre-hijo. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Musitu G. & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), pp. 288-293. Recuperado de www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/download/.../8112
- Mruk, C. (1998). *Auto-estima. Investigación, teoría y práctica*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S. A.
- Navarro P., E., Tomás M., J. M. y Oliver G., A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en adolescentes con baja autoestima. *Boletín de psicología*, 88, pp. 7-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281290>

- Ochoa, I. y Antón R., J. (2009). Desarrollo infantil y adolescente de la personalidad y contexto familiar. En Ríos, J.A. *Personalidad, Madurez humana y contexto familiar* (pp. 1074 - 1085). Madrid: Editorial CCS.
- Ortega R., M. S. (1994). *Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Palacios, J. (2002) Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 103-132). España: Alianza editorial.
- Palacios, J. e Hidalgo, V. (2002). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 433-450). España: Alianza editorial.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1999). Contexto familiar y desarrollo social. En Rodrigo, M. J. *Contexto y desarrollo social*, (pp. 157-188). España: Editorial Síntesis Psicología.
- Palacios, J. y Oliva, A. (2002). Desarrollo psicológico durante la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 433-450). España: Alianza editorial.
- Papalia, D., Wendkos O., S. & Dustin F., R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Petricone Ch., F. (2009). La familia de origen del docente: estilo educativo y aspectos relacionados con su ejercicio profesional. En Ríos, J. A. *Personalidad, Madurez humana y contexto familiar* (pp. 1074 - 1085). Madrid: Editorial CCS.
- Povedano, A.; Hendry, L. B; Ramos, J. M y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género.

- Psychosocial Intervention*, 20(1), pp. 5-12. Recuperado de www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179818575002
- Ramos Á., R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España.
- Ramos Á., R. y Santamaría F., P., (2010). *Cuestionario de Evaluación Multimedia y Multilingüe de la Autoestima*. España: Tea Ediciones, S. A.
- Raya T., A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Rodríguez P., A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 9, pp. 91-97. Recuperado de <http://www.forodeeducacion.com/numero9/007.pdf>
- Solís-Cámara R., P., Díaz R., M. y Díaz R., M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23(2), pp. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/22481>
- Talam, A. (2007). *Globalización y salud mental*. España: Herder Editorial, S. L.
- Verduzco Á., M. A.; Gómez-Maqueo, E. L. y Durán P., C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud mental*, 27(4), pp. 18-25. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997453>

APÉNDICE C
ACUSE DE RECIBO



COORDINACIÓN DE PUBLICACIONES
Revista *Intercontinental de Psicología y Educación*
ISSN: 1665-756X

México D.F., a 27 de junio de 2013

At'n: Ericka Ivón Salazar Huerta
Ma. Guadalupe Serrano

Soriano

Señores (as)
Profesores (as) y/o Autores (as)
REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
P r e s e n t e

Estimadas autoras:

Me permito notificarles que hemos recibido el manuscrito:

Título: “Percepción de crianza materna en niños escolares y su relación con autoestima”

Autor (es): Ericka Ivón Salazar Huerta y Ma. Guadalupe Serrano Soriano

Que será enviado a los revisores correspondientes y en cuanto tengamos noticias de ellos se las haremos saber.

Sin más por el momento, quedo a sus apreciables órdenes.

A t e n t a m e n t e
“Ducit et Docet”

Lic. Javier E. Sánchez Curiel
Coordinador de Publicaciones

APÉNDICE D

Tabla de conceptualización de categorías

Categoría	Descripción
Control del estrés	Es la aplicación o no de técnicas específicas para eliminar o reducir el estrés. Por ejemplo respirar profundamente, gritar, caminar, etc
Trabajo de ideas irracionales	Es el cuestionamiento o no de las ideas irracionales cotidianas. Entendiéndose por ideas irracionales aquellas que no están fundamentadas en la realidad y que provocan malestar psicológico.
Manejo de la asertividad	Capacidad de expresar sentimientos, ideas, opiniones, necesidades, etc. de manera clara y sencilla, comunicándolo en el momento justo, de manera apropiada y a la persona adecuada.
Amor a si misma	Aceptación, valoración y cuidado de si misma.
Acuerdo parental	Alianza entre el padre y la madre de familia que se manifiesta en la crianza de los hijos.
Demostración del afecto	Son acciones en las que se expresa el afecto de forma cotidiana: besos, abrazos, caricias, actitudes, hechos, etc.
Tiempo de calidad	Es el tiempo que se comparte junto con el niño o niña, sin hacer otras actividades de forma conjunta: ver televisión, ir de paseo, platicar, etc.
Comunicación	Es la forma en cómo se transmiten los mensajes verbales y no verbales. Por ejemplo el empleo de mensajes yo, la atención al escuchar y el contacto visual

Respeto	Es el comportamiento hacia el niño ante sus pertenencias y ante situaciones en que éste expresa su independencia: ejemplo: gustos, vestimenta, actividades de ocio, forma de hacer sus trabajos, etc.
Apoyo	Es el comportamiento que implica el poner a disposición del niño los recursos económicos, emocionales o de otra índole, cuando sea necesario.
Disciplina	Conjunto de acciones usadas por las madres para hacer cumplir las reglas establecidas.

APÉNDICE E

Cuestionario de percepción de las madres de su estilo de crianza

López, 2000

Instrucciones: A continuación aparece una serie de enunciados unimembres, que se le pide que califique de acuerdo a su forma de pensar, todos los enunciados se refieren a la relación que lleva con hijo(a).

	Siempre Casi siempre	A veces	Nunca Casi nunca
Juego con él (ella)	()	()	()

Si coloca la cruz (X) en el primer paréntesis indica:

Siempre o casi siempre

En el segundo paréntesis indica:

A veces

En el tercer paréntesis indica:

Nunca o casi nunca

Por ejemplo: si juega con su hijo (a) a veces, coloque la cruz (X) en el espacio de en medio.

	Siempre Casi siempre	A veces	Nunca Casi nunca
Juego con él (ella)	()	(X)	()

Coloque con cuidado la cruz para que quede dentro del paréntesis

Responda a cada enunciado por separado y no vuelva atrás una vez que haya marcado algo. Conteste tan rápido como le sea posible, ya que lo que cuenta es lo primero que le venga en a la mente, pero hágalo con mucho cuidado.

Recuerde que todos los enunciados se refieren a la relación que lleva con su hijo (a).

	Siempre Casi siempre	A veces	Nunca Casi nunca
1. Lo regaño en presencia de otros	()	()	()
2. Lo regaño frente a mis amigos	()	()	()
3. Le pego en presencia de otros	()	()	()
4. Le digo que es un burro	()	()	()
5. Le digo que es un inútil	()	()	()
6. Le digo que es un flojo	()	()	()
7. Me gusta que saque buenas calificaciones	()	()	()

	Siempre Casi siempre	A veces	Nunca Casi nunca
8. Lo dejo salir aunque no haga el trabajo que le asigne	()	()	()
9. Digo que es un problema	()	()	()
10. Me preocupo mucho por su salud	()	()	()
11. Cuando lo castigo le explico por qué	()	()	()
12. Me gusta hablar con él	()	()	()
13. Le ayudo cuando tiene un problema	()	()	()
14. Me gusta platicar de las cosas buenas que él hace	()	()	()
15. Lo consuelo cuando está triste	()	()	()
16. Le digo cuáles son sus responsabilidades	()	()	()
17. Me preocupo por su arreglo personal	()	()	()
18. Le hablo amistosamente	()	()	()
19. Siento que lo quiero	()	()	()
20. Lo abrazo	()	()	()
21. Estoy orgullosa de él	()	()	()
22. Lo considero más que a sus hermanos	()	()	()
23. Le regalo más juguetes que a sus hermanos	()	()	()
24. Me preocupo más por los problemas de sus hermanos que por los de él	()	()	()
25. Le regalo más juguetes que a sus hermanos	()	()	()

	Siempre Casi siempre	A veces	Nunca Casi nunca
26. Prefiero más a sus hermanos que a él	()	()	()
27. Siento que quiero más a sus hermanos que a él	()	()	()
28. Le pego	()	()	()
29. Le doy coscorrones o jalones de orejas	()	()	()
30. Lo regaño más que a sus hermanos	()	()	()
31. Cuando saca malas calificaciones le pego	()	()	()
32. Me desespero con él	()	()	()
33. Lo critico	()	()	()
34. Le tengo paciencia	()	()	()
35. Ignoro sus sentimientos	()	()	()
36. Juego con él	()	()	()
37. Me gusta castigarlo	()	()	()
38. Todo lo que hace me parece mal	()	()	()
39. Le pego por cualquier cosa	()	()	()
40. Le pongo límites precisos para lo que pueda hacer	()	()	()
41. Puede contar conmigo cuando me necesite	()	()	()
42. Lo dejo escoger la ropa que quiere ponerse	()	()	()
43. Lo impulso a hacer las cosas lo mejor posible	()	()	()
44. Cuando lo regaño es por una razón justa	()	()	()

	Siempre Casi siempre	A veces	Nunca Casi nunca
45. Espero que tenga sus cosas en orden	()	()	()
46. Lo baño	()	()	()
47. Lo visto	()	()	()
48. Se baña solo	()	()	()
49. Lo trato como si fuera un bebé	()	()	()
50. Le limpio los zapatos	()	()	()
51. Lo felicito cuando hace algo bien	()	()	()
52. Lo aliento para que se apure	()	()	()
53. Cuando va bien en la escuela lo felicito	()	()	()
54. Lo mimo más que a sus hermanos	()	()	()
55. Lo ignoro	()	()	()
56. Lo consiento más que a sus hermanos	()	()	()
57. Si hace algo malo no le digo nada	()	()	()

APÉNDICE F

Cuestionario de Percepción Infantil de Estilos de Crianza Maternos

López Villarreal, Rosa María

Instrucciones: A continuación aparece una serie de enunciados unimembres, que se te pide que califiques de acuerdo a tu forma de pensar, todos los enunciados se refieren a la relación que llevas con tu mamá.

	Siempre Casi siempre	A veces	Nunca Casi nunca
1. Juega conmigo	0000	000	0

Si colocas la cruz (X) en el primer paréntesis indica:

Siempre o casi siempre

En el segundo paréntesis indica:

A veces

En el tercer paréntesis indica:

Nunca o casi nunca

Por ejemplo: si tu mamá a veces juega contigo, colocas la cruz (X) en el espacio de en medio.

	Siempre Casi siempre	A veces	Nunca Casi nunca
1. Juega conmigo	0000	0X0	0

Coloca con cuidado la cruz para que quede dentro del paréntesis

Responde a cada enunciado por separado y no vuelvas atrás una vez que hayas marcado algo. Contesta tan rápido como te sea posible, ya que lo que cuenta es lo primero que te venga en a la mente, pero hazlo con mucho cuidado.

Recuerda que todos los enunciados se refieren a la relación que llevas con tu mamá.

	Siempre Casi siempre	A veces	Nunca Casi nunca
1. Me ayuda cuando tengo un problema	○○○○	○○○	○
2. Me ayuda con mi tarea cuando no entiendo nada	○○○○	○○○	○
3. Le gusta hablar conmigo	○○○○	○○○	○
4. Me enseña cosas que quiero aprender	○○○○	○○○	○
5. Cuando voy bien en la escuela me felicita	○○○○	○○○	○
6. Me consuela cuando estoy triste	○○○○	○○○	○

7. Me habla amistosamente	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
8. Siento que me quiere	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
9. Le gusta platicar las cosas buenas que hago	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
10. Puedo contar con ella cuando lo necesito	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
11. Ella me abraza	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
12. Me felicita cuando hago algo bien	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
13. Está orgullosa de mí	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
14. Cuando me regaña es por una razón justa	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
15. Le gusta castigarme	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
16. Dice que soy un problema	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
17. Ignora mis sentimientos	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
18. Me pega por cualquier cosa	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
19. Ella me critica	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
20. Dice que soy un burro	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
21. Me dice que soy un inútil	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
22. Me grita de todo	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
23. Todo lo que hago le parece mal	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
24. Le regala más juguetes a mis hermanos que a mí	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
25. Me deja ir a donde yo quiera sin preguntarme nada	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
26. Cuando saco malas calificaciones me pega	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
27. Me ignora	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
28. Me pega en presencia de otros	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
29. Me regaña frente a mis amigos	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
30. Me alienta para que me apure	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
31. Me dice cuáles son mis responsabilidades	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
32. Ella espera que tenga mis cosas en orden	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
33. Se preocupa por mi arreglo personal	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
34. Me dice que antes de jugar tengo que hacer mi tarea	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
35. Cuando me pega me explica por qué lo hace	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○

36. No me deja salir por temor a que me pase algo	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
37. Cuando me castiga me explica por qué lo hace	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
38. Cuando no tengo la tarea me pega	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
39. Me prefiere más que a mis hermanos	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
40. Me trata mejor que a mis hermanos	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
41. Me deja escoger la ropa que yo quiero ponerme	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
42. Me deja hacer lo que yo quiera	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
43. Me baño solo	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
44. Me impulsa a hacer las cosas lo mejor posible	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
45. Me baña	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
46. Me da coscorrones o jalones de orejas	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
47. Se preocupa mucho por mi salud	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
48. Le gusta que saque buenas calificaciones	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
49. Me tiene paciencia	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
50. Me cuida demasiado	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
51. Me viste	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
52. Me deja escoger a mis amigos	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○
53. Me deja salir aunque no haga el trabajo que me encargó	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○

APÉNDICE G

Cuestionario de satisfacción para evaluar el programa “Desarrollo de la afectividad en madres de familia”

Este cuestionario tiene como objetivo evaluar la percepción que tienen los participantes sobre aspectos generales del programa de intervención para madres ya implementado. Agradezco su colaboración al llenarlo. La información aquí recabada será confidencial. ¡Muchas gracias por participar!

Marque con una X el nivel de satisfacción en cada una de las preguntas siguientes:

	¿Cuál es su grado de satisfacción con respecto a...	Muy insatisfecha	Insatisfecha	Satisfecha	Muy satisfecha
Tiempo	el horario de las sesiones?				
	el tiempo que duró cada sesión?				
	la duración del programa?				
Espacio	los lugares donde se realizaron las sesiones				
	la iluminación				
	la privacidad				
	La ventilación				
Desempeño facilitadora	el dominio de los temas				
	La forma de exponer los temas				
	la comunicación entre la facilitadora y usted				
	el trato hacia usted				
Contenido	temas vistos en los talleres?				
	el nivel de aprendizaje que adquirió?				
Material	los materiales didácticos utilizados (metáforas, historias, etc.?)				

APÉNDICE H

AUTO-REPORTE Programa “Desarrollo de la afectividad en madres de familia”

Acerca del estrés

1.- Señale el nivel de estrés que ha experimentado en esta semana

Poco _____ Regular _____ mucho _____

2.- ¿Con qué frecuencia ha utilizado las herramientas que ya conoce para manejar el estrés?

Nunca _____ Con poca frecuencia _____ Con regular frecuencia _____ con mucha frecuencia _____

3.- ¿Le han funcionado? A veces _____ siempre _____ nunca _____

4.- ¿Cuáles son las que más frecuentemente ha usado?

Acerca de las creencias irracionales

Señale con una X la opción con la cual se identifique más

4.- ¿Con que frecuencia se ha dado cuenta de que sus pensamientos son irracionales?

Nunca _____ Con poca frecuencia _____ Con regular frecuencia _____ con mucha frecuencia _____

5.- ¿Cómo ha reaccionado ante esos pensamientos?

Cuestiono el pensamiento _____

Hago lo de siempre (Me estreso, angustio, etc.) _____

Me pongo peor (me estreso, me angustio mas) _____

Acerca del amor a sí mismo

Instrucciones: Señala con una X las opciones que hayas realizado en esta semana

Formas en que me he amado en esta semana

	OPCIONES	Con mucha frecuencia	Con regular frecuencia	Con poca frecuencia	Nunca
6	Evito los pensamientos que me lastiman				
7	Defiendo mis derechos y/o mi punto de vista				
8	Externo lo que pienso y siento asertivamente				
9	Acepto elogios de otros sin sentirme mal				
10	Miro a los ojos cuando pido algo o cuando me comunico				
11	Mi voz es firme y cálida cuando me comunico con los demás				

12	Me tengo paciencia				
13	Perdono mis errores				
14	Cuido mi salud				
15	Evito que otros me lastimen				

Acuerdo parental

16.- En esta semana se han presentado situaciones de desacuerdo en cuando a la educación de mis hijos en casa

Nunca _____ Con poca frecuencia _____ Con regular frecuencia _____ con mucha frecuencia _____

17.- Me he puesto de acuerdo con mi pareja en cuanto a la crianza en esta semana:

Nunca _____ Con poca frecuencia _____ Con regular frecuencia _____ con mucha frecuencia _____

Tiempo de calidad y demostración del afecto

18.- En esta semana he demostrado el amor a mi hijo (a) como el me lo ha pedido de la siguiente manera:

19.- He compartido el tiempo con él (ella) de esta manera:

Comunicación

20.- En esta semana me he comunicado de diferente manera aplicando lo aprendido en la sesión de comunicación

Nunca _____ Con poca frecuencia _____ Con regular frecuencia _____ con mucha frecuencia _____

21.- ¿Qué hago diferente?

Respeto y apoyo

22.- En esta semana he respetado a mi hijo (a) de diferente manera aplicando lo aprendido en la sesión de respeto y apoyo:

Nunca _____ Con poca frecuencia _____ Con regular frecuencia _____ con mucha frecuencia _____

23.- En esta semana:

a) Apoyé a mi hijo de la siguiente manera:

b) Lo respeté de la siguiente manera:

Disciplina con amor

24.- ¿Con qué frecuencia ha utilizado nuevas formas de disciplina de acuerdo a lo visto en la sesión?

Nunca: _____ Con poca frecuencia _____ Regular frecuencia _____ mucha frecuencia _____

25.- Por favor mencione algún ejemplo de nuevas formas de disciplina que haya utilizado:

APÉNDICE I

Entrevista semi-estructurada para evaluar el impacto del programa “Desarrollo de la afectividad en madres de familia”

Realizada por: _____ Fecha _____ Hora _____

Lugar y “atmósfera”: _____

Entrevistado: _____ Edad: _____

El motivo de esta entrevista es conocer los cambios que se han realizado en la relación con su hijo (a) después del trabajo de intervención (12 módulos). Le pido su cooperación y sinceridad en sus respuestas. Los datos recabados son confidenciales.

I.- Trabajo personal

1. ¿Qué cambios ha notado en su manejo del estrés?
2. ¿Cómo ha beneficiado su manejo del estrés a su hijo (a) de quinto grado?
3. ¿Qué cambios ha notado en su manejo de ideas irracionales?
4. ¿Cómo se ha beneficiado su hijo (a) de este cambio en su manejo de ideas irracionales?
5. ¿Qué cambios ha notado en relación con el desarrollo de su asertividad (defensa de derechos e intereses personales, satisfacción de las propias necesidades)?
6. ¿Cómo se ha beneficiado su hijo (a) de estos cambios en su manejo de la asertividad?
7. ¿Qué cambios ha notado en la forma de quererse a sí misma?
8. ¿Cómo se ha beneficiado su hijo (a) de estos cambios en la manera de quererse a sí misma?
9. ¿Qué cambios ha habido en relación con los acuerdos con su pareja referentes a la crianza de sus hijos?
10. ¿Qué cambios ha visto en su hijo (a) a partir de estos acuerdos?

II.- Trabajo con los hijos (as)

1. ¿Qué tanto tiempo pasa con su hijo?
2. ¿Qué hacen juntos?
3. ¿De qué manera pasa tiempo con su hijo (a)?
4. ¿Cómo le expresa el afecto a su hijo (a)?

5. ¿Cómo se comunica con su hijo (a)?
6. ¿Cómo le demuestra a su hijo (a) que lo (a) respeta? Mencione ejemplos
7. ¿Cómo apoya a su hijo (a)?
8. ¿De qué manera disciplina a su hijo (a)?