



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA DE UN PROGRAMA TERAPÉUTICO PARA
EL ÁREA INFANTIL DE UN REFUGIO PARA MUJERES
QUE VIVEN VIOLENCIA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

PRESENTA:

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS

MAESTRA MARÍA MARTINA JURADO BAIZÁBAL



**Facultad de
Psicología**

MÉXICO, D.F.

FEBRERO, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México:

Por brindarme la oportunidad de ingresar a un campo profesional maravilloso, por la ocasión para crecer y mejorar mi vida.

A mi Directora de tesis Mtra. María Martina Jurado Baizábal:

Por su paciencia, por compartir sus conocimientos, por alentarme siempre a continuar.

A las Sinodales Mtra. Yolanda Bernal Álvarez, Mtra. María Cristina Heredia Ancona y Mtra. Ana María Bañuelos Márquez:

Por sus comentarios que enriquecieron este trabajo, por unas buenísimas clases, por enseñarme a resistir.

Un especial reconocimiento a la Mtra. Lucía Martínez Flores:

Por el tiempo dedicado, por sus valiosas apreciaciones y orientación, que me ayudaron a mejorar significativamente este trabajo.

A la Dra. María del Carmen Montenegro Núñez:

Por sus clases, por su amistad, por un fabuloso Seminario de Criminología que me inició en el trabajo por la no violencia.

A mi hija Daniela Rovira Sánchez:

Por el diseño de los separadores para los talleres que integran el programa, que nos recuerdan que se trata de un trabajo dirigido a la niñez y que de manera muy clara reflejan el propósito de cada uno de ellos.

A las niñas, niños y adolescentes con quienes trabajé y que compartieron conmigo sus lágrimas, sus risas, sus sueños; que enriquecieron este proyecto, mi experiencia y en quienes encontré la mayor gratificación a mi trabajo.

DEDICATORIAS

A mi madre:

Carmen,

Gracias por tu amor, tus cuidados y por tu apoyo como abuela, por impulsarme a estudiar y por tus enseñanzas en tantas cosas. Te quiero mucho.

A mi padre:

Miguel,

Donde quiera que estés, gracias por tu amor y por enseñarme que el esfuerzo tiene su recompensa.

A mis hijas:

Daniela, Paulina y Alejandra,

Gracias por su ayuda con las nuevas tecnologías, por sus consejos, por su apoyo en muchos momentos de este trabajo, de mis estudios y de mi empleo. Gracias por el tiempo que les robé y porque siempre tuvieron para mí palabras de aliento. Y aunque Gibrán Jalil dice "los hijos no son vuestros, son hijos del anhelo de la vida", yo digo que son el regalo más hermoso que me ha dado Dios y por ello le doy gracias.

A mi esposo:

Jorge,

Gracias por tu apoyo, aun cuando no estuvieras muy convencido, nunca me lo negaste. Gracias por las largas horas en soledad mientras yo preparaba un examen, por cuidar a las "niñas" mientras yo iba a la escuela, por acompañarme en las frecuentes idas y venidas a CU, a la biblioteca, a presentar exámenes, a presentar trabajos, etc. etc. etc. y que parecían no tener fin. Hoy terminan y debes saber que el título tendrá mi nombre, pero es sin duda fruto del esfuerzo de los dos. Gracias, te amo.

INDICE

Resumen	5
I. Planteamiento del problema	7
I.1 Objetivo de la Tesis	11
II. Marco Teórico	
II.1 Antecedentes	13
La violencia familiar	
Cifras por maltrato infantil	
Los derechos de la niñez	
Las leyes y la violencia familiar en México	
Maltrato infantil	
II.2 El modelo ecológico	24
a) Microsistema	
b) Mesosistema	
c) Exosistema	
d) Macrosistema	
II.3 Factores de riesgo para el maltrato infantil	28
a) Factores vinculados a las características de los menores	
b) Factores vinculados a las características de las personas a cargo y de la familia	
c) Factores de la comunidad	
d) Factores sociales	
II.4 Características de las niñas, niños y adolescentes en desarrollo	36
a) Principales desarrollos típicos en los cinco períodos del desarrollo infantil	
Periodo prenatal	
Lactancia y 1ª infancia	
Segunda infancia	
Tercera infancia	
Adolescencia	
II.5. Afectaciones del maltrato infantil sobre el desarrollo	39
a) Consecuencias del maltrato infantil durante las primeras etapas del desarrollo.	
Alteraciones en la maduración cerebral	
El papel de los cuidadores	
b) Consecuencias del maltrato infantil en la etapa escolar.	
Alteraciones cognitivas y psicosociales	
c) Repercusiones del maltrato infantil en la edad adulta	
d) Costos derivados de la violencia familiar	
II.6. Resiliencia y factores protectores	49
Resiliencia	
Algunos factores protectores	
a) Confianza	
b) Autoestima	
c) Autoconcepto	
III. PROGRAMA TERAPEUTICO INFANTIL	
III. 1 Introducción	61
III.1.1 Antecedentes	
III.1.2 ¿Qué debería contener un buen programa terapéutico?	
III.1.3 Para tomar en cuenta, algunas cuestiones éticas	
III.2 Descripción del Programa terapéutico infantil	67

Objetivo general del programa	
Objetivos particulares por eje de acción	
Esquema del programa	
III.2.1 Evaluación psicométrica	71
III.2.1.1 Indicadores de maltrato en el niño/a	
III.2.1.2 La entrevista	
- Crear un ambiente seguro	
- La presencia de otros	
- Rapport	
- El pensamiento y el lenguaje infantil	
- Cierre	
III.2.1.3 La memoria infantil	
- Trauma y repetición	
III.2.1.4 Evaluación de los trastornos internalizantes	
- Depresión y ansiedad	
III.2.2 Psicoterapia	84
III.2.3 Actividades grupales	85
III.2.3.1 Taller me quiero y me defiendo	87
Sesión 1. El poder personal	
Lectura para la sesión 2	
Sesión 2. Ser responsable de tu conducta y tus sentimientos	
Lectura para la sesión 3, Expectativas y realidad	
Sesión 3. Aprender a elegir	
Lectura para la sesión 4, "La Lista Feliz"	
Sesión 4. La "Lista Feliz"	
Lectura para la sesión 5, Me conozco, llamo a los...	
Sesión 5. Me conozco, llamo a los sentimientos por su nombre	
Lectura para la sesión 6, Cómo hacer valer tus sentimientos	
Sesión 6. Cómo hacer valer tus sentimientos	
Lectura para la sesión 7, Expresar y hacer valer tus sueños	
Sesión 7. Expresar y hacer valer tus sueños	
Lectura para la sesión 8, Expresar...	
Sesión 8. Expresar y hacer valer tus necesidades	
Lectura para la sesión 9,	
Sesión 9. Obtener y utilizar el poder personal	
Lectura para la sesión 10, Construyendo la autoestima	
Sesión 10. Construyendo la autoestima	
Lectura para la sesión 11, Autoevaluación	
Sesión 11. Autoevaluación	
III.2.3.2 Taller Mejor es, sin violencia	121
Sesión 1, Autoconocimiento	
Sesión 2, Conozco mis emociones	
Sesión 3, Autocontrol. Tolerancia a la frustración	
Sesión 4, Autocontrol. Límites	
Sesión 5, Autocontrol. Toma de decisiones	
Sesión 6, Autoconocimiento. Reconozco mis acciones	
Sesión 7, Autoconocimiento. Establecer y cumplir metas	
Sesión 8, La violencia en la familia	
Sesión 9, Alternativas contra la violencia	
Sesión 10, La familia	

Sesión 11, La defensa de mis derechos	
Sesión 12, Resolución de conflictos	
III.2.4 Actividades recreativas regulares y estructuradas	137
III.2.5 Educación para las madres	138
III.2.5.1 Taller Límites con amor y consecuencias del maltrato infantil	139
Lectura para la sesión 1, Las emociones	
Sesión 1. Identificación de emociones	
Sesión 2. Los derechos de las mujeres y la infancia	
Lectura para la sesión 3, Reconociendo la violencia	
Sesión 3. Reconociendo la violencia	
Lectura para la sesión 4. La violencia familiar	
Sesión 4. La violencia familiar	
Sesión 5. Consecuencias del maltrato infantil	
Lectura para la sesión 6, Conociendo a mi hijo	
Sesión 6. Conociendo a mi hijo	
Lectura para la sesión 7, Estilos de paternaje y autoestima	
Sesión 7. Estilos de paternaje	
Lectura para la sesión 8, Límites con amor	
Sesión 8. Límites	
Lectura para la sesión 9, Resolución de conflictos	
Sesión 9. Resolución de conflictos	
III.2.5.2 Estimulación temprana	156
IV. Discusión	157
V. Conclusiones	161
Referencias	163
Anexos	
Cuento "El niño pequeño"	173

Resumen

El incremento en los índices de violencia familiar en nuestro país y las medidas legales dictadas para proteger a las víctimas de ésta, hacen necesaria la creación de "Centros de Atención públicos o Privados que orienten sus servicios al empoderamiento de las mujeres y a la disminución del estado de riesgo en que éstas se encuentran". Aunque la atención a las mujeres se hace extensiva a sus hijas e hijos, en su mayoría, las investigaciones se han centrado en el tratamiento para las mujeres.

El aumento en las cifras sobre el maltrato infantil y el impacto de éste en los niños, niñas y adolescentes, ha puesto al descubierto que en los hogares en los que las mujeres son maltratadas, la seguridad de los y las menores se encuentra en grave peligro, de tal manera que en algunos países se han echado a andar programas que buscan responder a esta problemática. En nuestro país las investigaciones han ido a paso lento y apenas existen unos cuantos estudios que presentan algunas cifras sobre el particular. No obstante esta situación, ya hace algunos años se encuentran en operación estos centros de refugio.

Considerando estos hechos, este trabajo se plantea como una propuesta para atender a las necesidades de la población infantil en estos refugios. Se haya sustentada en la literatura existente y en nuestra propia experiencia en el trabajo en el área infantil de dos refugios en la Cd de México.

El programa tiene como base los elementos sugeridos por Rossman (2000) para un programa de estas características, así como el trabajo de Kaufman & Espeland (2006) sobre autoestima. Uno de nuestros objetivos ha sido mejorar el autoconcepto y autoestima de las niñas, niños y adolescentes, el cual se ve seriamente afectado por el tipo de relaciones familiares frías y poco afectivas características de las familias en esta condición. Se busca, asimismo, proporcionar un espacio para la expresión de emociones y el aprendizaje de otras formas que les permitan relacionarse en los ámbitos social y familiar sin violencia, así como compartir experiencias semejantes y resignificar las ideas equivocadas que mantienen al respecto. Así, se espera fortalecer los vínculos afectivos y mejorar las relaciones familiares, así como sus habilidades sociales y conductuales. El programa incluye además sesiones de Terapia de Juego individual, con lo que se espera contener y/o aminorar los síntomas presentados, en los casos que así lo requieran.

Esperamos que esta propuesta contribuya a una mejor atención de la población infantil, que representa un alto porcentaje de la población total en un refugio para mujeres en situación de violencia familiar.

I. Planteamiento del problema

La violencia en el mundo es un problema muy añejo, que ha cobrado muchas vidas y sufrimiento a través de la historia de la humanidad. Apenas hace unos cuantos años (1996) se le ha comenzado a atender como un problema de salud pública, utilizando instrumentos ya utilizados exitosamente en otros problemas de salud, tales como enfermedades infecciosas, complicaciones relacionadas con el embarazo, las lesiones en el lugar de trabajo, etc. La experiencia en este sentido, según los expertos, ha señalado el camino a seguir, ahora saben dónde aplicar estos conocimientos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que es posible prevenir la violencia y disminuir sus efectos, declaran que disponen de los “instrumentos y los conocimientos necesarios para cambiar la situación, los mismos instrumentos que se han utilizado con éxito para abordar otros problemas de salud, y sabemos dónde aplicar nuestros conocimientos” (2002). La violencia, dice la Dra. Gro Harlem Brundtland, directora general de la OMS, en el Informe Mundial sobre violencia y salud 2002, “es una constante en la vida de gran número de personas en todo el mundo”. Este no es un problema que nos resulte ajeno, de cierta forma nos afecta a todos. Algunas personas, refiere la Dra. Brundtland, intentan protegerse cerrando puertas y ventanas, para muchas otras esto no es posible, la violencia está detrás de las puertas, “oculta a los ojos de los demás”. (OMS, 2002, Prefacio)

Este informe, que representa la primera recapitulación general del problema de la violencia a escala mundial presenta las cifras de los millones de vidas que se pierden cada año por este motivo, más aún, los datos presentados muestran que donde la violencia persiste, la salud está en riesgo. Para los realizadores del informe, éste les ha obligado a cuestionarse conceptos antes aceptados, como la idea de que los actos violentos son meras cuestiones de intimidad familiar o de elección individual, o bien aspectos inevitables de la vida. La violencia, afirman, es un problema complejo, relacionado con esquemas de pensamiento y comportamiento conformados por multitud de fuerzas en el seno de nuestras familias y comunidades (OMS, 2002). Algunos informes señalan que es dentro de las familias donde se presentan los mayores índices de maltrato infantil. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999), en América Latina y el Caribe 80 mil menores mueren cada año por la violencia intrafamiliar (Villatoro, J., et al., 2006).

Siendo este un problema tan complejo, se han debido caracterizar los diferentes tipos de violencia, definir su magnitud, evaluar sus causas y repercusiones en la salud pública; así como evaluar las medidas y programas destinados a la prevención; entre otras acciones. En el presente trabajo nos vamos a referir al maltrato infantil, incluido por la OMS en su clasificación dentro de la violencia familiar, por las características de quienes cometen el acto violento. Este tipo de

violencia, que debido a su amplia aceptación social se haya muy extendido y arraigado en la cultura de nuestro país, se refiere a la violencia que se produce entre los miembros de la familia o de la pareja. Derivado de esta violencia, muchas veces las mujeres, a fin de salvaguardar sus vidas, se ven en la necesidad de huir del hogar llevando consigo a sus hijas/os. Para apoyarlas, existen en nuestro país centros de refugio que las acogen y les brindan diferentes tipos de ayuda, como lo marca el Art. 35.VI de la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia del D.F.: "Gestionar el ingreso de la víctima a los Centros de Refugio, en caso de ser necesario". Esta misma ley, pero a nivel Federal, dice en relación a los refugios lo siguiente:

CAPÍTULO V. DE LOS REFUGIOS PARA LAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA

ART 55 Los refugios deberán ser lugares seguros para las víctimas, por lo que no se podrá proporcionar su ubicación a personas no autorizadas para acudir a ellos.

ART 56 Los refugios deberán prestar a las víctimas y, en su caso, a sus hijas e hijos los siguientes servicios especializados y gratuitos:

- I. Hospedaje;
- II. Alimentación;
- III. Vestido y calzado;
- IV. Servicio médico;
- V. Asesoría jurídica;
- VI. Apoyo psicológico;
- VII. Programas reeducativos integrales a fin de que logren estar en condiciones de participar plenamente en la vida pública, social y privada;

VIII. Capacitación, para que puedan adquirir conocimientos para el desempeño de una actividad laboral...

ART 57 La permanencia de las víctimas en los refugios no podrá ser mayor a tres meses, a menos de que persista su inestabilidad física, psicológica o su situación de riesgo.

ART 58 Para efectos del artículo anterior, el personal médico, psicológico y jurídico del refugio evaluará la condición de las víctimas.

ART 59 En ningún caso se podrá mantener a las víctimas en los refugios en contra de su voluntad.

Dentro de estos refugios, la atención a las mujeres se brinda obedeciendo a un mismo modelo de atención, el cual es supervisado por el Instituto de las Mujeres (Inmujeres) y las Secretarías de Desarrollo Social y Salud. Este modelo busca, entre sus objetivos, empoderar a las mujeres, prepararlas para el trabajo y darles la atención psicológica que necesitan, a fin de que puedan afrontar exitosamente su situación al salir. En la atención que se da a sus hijas/os, en cambio, prevalecen diferentes criterios, pues derivado este servicio de la atención materna, hasta hace muy poco se ha prestado atención a las consecuencias negativas que tiene la violencia familiar sobre los niños/as. Cabe mencionar que, en los refugios, la población infantil puede llegar a representar el 80% de la población total, según cifras del Instituto Nacional de las Mujeres del Gobierno Federal

presentadas en el Foro Internacional para Prevenir, Atender y Sancionar la Violencia contra las Mujeres (Ciudad de México, Octubre, 2008).

De acuerdo a la Encuesta sobre maltrato infantil y factores asociados (Villatoro, J. et al, 2006), en los hogares donde la mujer es violentada por su pareja, tienden a existir más casos de maltrato infantil que en los que no se presenta violencia doméstica. En estos hogares las niñas y los niños además de ser testigos del maltrato a sus madres, lo cual en sí constituye una forma de maltrato, también son victimizados ya sea por sus madres maltratadas o por el generador de la violencia (padre, padrastro u otro).

“Por esto, no es de extrañar que el maltrato infantil permanezca como un tema del que se sabe poco y del que se carece de información empírica. Su histórico ocultamiento ha dificultado la documentación del problema, particularmente en modalidades tales como el abuso sexual y la violencia psicológica. Ahora bien, en nuestro país las secuelas del maltrato infantil suelen ser registradas por aquellas instancias que atienden los casos más graves, algunos letales. Además, las estadísticas oficiales suelen revelar poco acerca de las características de maltrato sufrido por estos menores. Lo anterior obedece en parte a que en México, como en muchos otros países, no hay ningún sistema jurídico o social con responsabilidad específica de registrar informes sobre el maltrato y descuido de menores y, mucho menos de atenderlos. Hay evidencias de que sólo una proporción pequeña de los casos de maltrato a menores se informa a las autoridades, aunque esto tenga carácter obligatorio (Villatoro, Quiroz, & Gutiérrez, 2006).

Dada la secrecía que por cuestiones de seguridad deben mantener estos centros de refugio, fue difícil la investigación respecto al tipo de atención otorgada a los menores. Entre los datos que pudimos conseguir, encontramos que en algunos sólo se busca proporcionar entretenimiento y dar continuidad a las tareas escolares; algunos otros buscan dar atención psicológica, pero ante la falta de personal especializado, improvisan diferentes acciones y se recurre, tal vez excesivamente, a las representaciones teatrales.

A pesar de que en casi todo el mundo “se proclama que la prevención del maltrato de menores es una política social importante, sorprendentemente se ha hecho muy poco para investigar la eficacia de las intervenciones preventivas... Existen estudios respecto a algunas de ellas, como la visita domiciliaria, pero se carece de una evaluación adecuada acerca de muchas otras. “La gran mayoría de los programas se concentran en las víctimas o causantes del maltrato y descuido de menores y muy pocos hacen hincapié en estrategias de prevención primaria encaminadas a impedir que aquellos se produzcan”. (OMS, 2002, p. 77)

El maltrato a los y las menores puede afectarles en diferentes formas, se ha determinado la presencia e interacción de algunos factores como las características propias del niño/a, su edad, la etapa de desarrollo en que se encuentre al momento de iniciar el maltrato; el tipo de maltrato, la frecuencia, severidad y el tiempo que este dure y finalmente, la relación del niño/a con el

agresor. Las consecuencias del maltrato pueden ser inmediatas, como es el caso en el Síndrome del niño zarandeado, o presentarse en el mediano o largo plazo; aunque también pudieran no presentarse.

Estas consecuencias pueden ser físicas, emocionales, cognitivas y sociales, aunque en la realidad sería difícil separar unas de las otras. El Informe mundial sobre Violencia y Salud 2003, presenta el siguiente cuadro de las consecuencias del maltrato de menores sobre la salud:

Consecuencias del maltrato de menores sobre la salud

Físicas	De la salud sexual
Lesiones abdominales o torácicas	Problemas de la salud reproductiva
Lesiones cerebrales	Disfunción sexual
Moretones e hinchazón	Enfermedades de transmisión sexual,
Quemaduras y escaldaduras	como la infección
Lesiones del sistema nervioso central	por el VIH y el SIDA
Discapacidad	Embarazos no deseados
Fracturas	
Desgarros y abrasiones	
Lesiones oculares	
Psíquicas y en el comportamiento	
Abuso de alcohol y otras drogas	Sentimientos de vergüenza y culpa
Menoscabo cognoscitivo	Hiperactividad
Comportamientos delictivos, violentos y	Incapacidad para relacionarse
de otros tipos	Desempeño escolar deficiente
que implican riesgos	Falta de autoestima
Depresión y ansiedad	Trastorno postraumático por estrés
Retraso del desarrollo	Trastornos psicósomáticos
Trastornos de la alimentación y el sueño	Comportamiento suicida y daño
	autoinfligido
Otras consecuencias a largo plazo	
Cáncer	Cardiopatía isquémica
Enfermedad pulmonar crónica	Enfermedad hepática
Fibromialgia	Problemas de la salud reproductiva,
Síndrome de colon irritable	como la esterilidad

(OPS, 2003)

En nuestra propia experiencia, podemos comentar que observamos, entre los problemas más frecuentes: Hiperactividad, incapacidad para relacionarse, desempeño escolar deficiente, falta de autoestima, Trastorno postraumático por estrés, menoscabo cognoscitivo, depresión, ansiedad, retraso del desarrollo y conducta agresiva.

Estar al frente de un grupo infantil con muchas de las características que acabamos de describir, nos animó para plantear, como objetivo general para nuestro trabajo de tesis el siguiente:

1.1 Objetivo de la tesis

Elaborar un programa terapéutico que constituya un apoyo eficaz para la atención y tratamiento de niñas, niños y adolescentes dentro de un refugio para mujeres que viven en situación de violencia familiar.

II. MARCO TEORICO

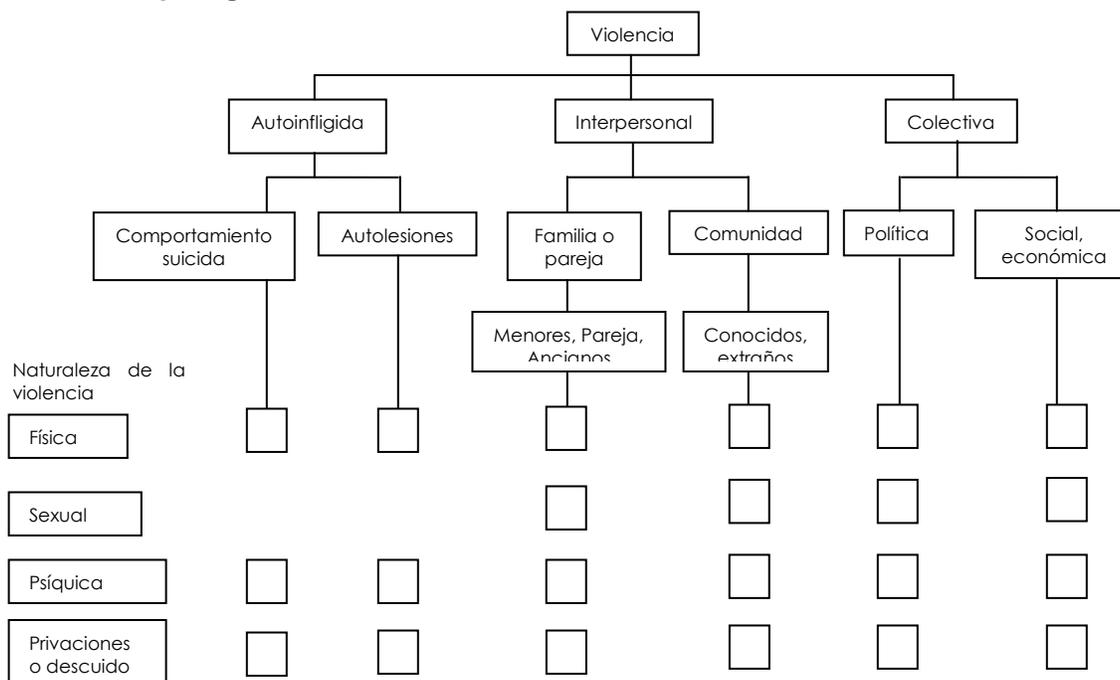
II.1 ANTECEDENTES

La violencia

Dice Nelson Mandela en el prólogo al primer Informe Mundial sobre la violencia y la salud: "El siglo XX se recordará como un siglo marcado por la violencia...La violencia medra cuando no existe democracia, respeto por los derechos humanos ni condiciones de buen gobierno. Hablamos a menudo de cómo puede enraizarse una "cultura de la violencia...También es cierto que los comportamientos violentos están más difundidos y generalizados en las sociedades en las que las autoridades respaldan el uso de la violencia con sus propias acciones. En muchas sociedades, la violencia está tan generalizada que desbarata las esperanzas de desarrollo económico y social". (OMS, 2002)

En 1996, la Asamblea Mundial de la Salud, en su resolución WHA49.25, declara que la violencia es un importante problema de salud pública en el mundo y pidió a la OMS elaborara una tipología de la violencia dado que entonces existían solo unas cuantas y estas fueron consideradas incompletas. La tipología que se propuso desde la OMS fue la siguiente:

Una tipología de la violencia



(OMS, 2002, p. 7)

Aunque la violencia siempre ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, en los años recientes esta se ha incrementado debido a diferentes causas; por un lado están las nuevas tecnologías "al servicio de ideologías de odio" y por otra parte, los efectos de la globalización. Respecto a esta última,

explica la OMS (2002) que los cambios sociales rápidos producidos en un país como respuesta a las fuertes presiones mundiales, además de la eliminación de las restricciones del mercado y los mayores incentivos para lucrar, pueden debilitar los controles sociales y crear las condiciones para que se produzca un alto grado de violencia, así como facilitar el acceso de alcohol, drogas y armas. Esta organización define a la violencia como: "El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones". (OMS, 2002, p.5)

La violencia familiar

Además de constituirse la familia como proveedora de cuidados y protección para los menores, es asimismo el espacio en donde se transmiten los valores y costumbres que prevalecen en la sociedad, incluida la violencia; de este modo ha sido establecida una jerarquía patriarcal en la que se otorga a alguno de sus miembros el control y poder sobre los demás:

En algunas sociedades muy tradicionalistas, golpear a la esposa se considera en gran medida como una consecuencia del derecho del hombre a castigar físicamente a su mujer, tal como lo indican estudios realizados en países tan diversos como Bangladesh, Camboya, India, México, Nigeria, Pakistán, Papua Nueva Guinea, la República Unida de Tanzania y Zimbabwe (39-47). Las justificaciones culturales de la violencia generalmente se desprenden de las ideas tradicionales de los roles que corresponden a los hombres y a las mujeres... Si un hombre siente que su esposa no ha cumplido sus funciones o se ha propasado —incluso, por ejemplo, al pedirle dinero para los gastos de la casa o al señalarle las necesidades de los hijos—, puede responder en forma violenta. El autor del estudio de Pakistán observa: "Pegarle a la esposa para castigarla o disciplinarla se considera cultural y religiosamente justificado. [...] Como se piensa que el hombre es el 'dueño' de la mujer, es necesario mostrarle a esta quién manda para desalentar futuras transgresiones". (OMS, 2002, p. 102)

La violencia familiar implica cualquier acto de poder cuyo objetivo sea ejercer un dominio absoluto sobre cualquier integrante de la familia. Este es un problema frecuente en las familias mexicanas, ya que culturalmente se favorece una condición de falta de poder en la mujer, poniéndola en riesgo de sufrir maltrato, situación que se reproduce también en las relaciones con los hijos/as, quienes a su vez son maltratados por el padre y/o la madre (Villatoro, et al, 2006). De acuerdo a la Encuesta sobre maltrato infantil y factores asociados 2006, en los hogares donde la mujer es violentada por su pareja, tienden a existir más casos de maltrato infantil que en los que no se presenta violencia doméstica. En estos hogares las niñas y los niños además de sufrir malos tratos, son testigos de la violencia que ahí se vive, lo cual en si constituye otra forma de maltrato. La tasa media de co-ocurrencia de maltrato a la esposa y maltrato infantil es de 40% (Rossman et al, 2000).

Algunos datos del maltrato a las mujeres en nuestro país, fueron publicados en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003 (INEGI, 2004), y reportan respecto a las mujeres de 15 años en adelante con pareja residente en el hogar, que 46.6% sufrió al menos un incidente de violencia en los últimos doce meses; 38.4% sufrió violencia emocional, 9.3% sufrió violencia física, 7.8% sexual y 29.3% económica. El grupo de 15 a 19 años es el que presentó una prevalencia mayor, 55.8% disminuyendo con el incremento de la edad. Por su parte, La Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres 2003 (Villatoro, et al, 2006), realizada en los servicios de salud de instituciones del sector público del primer y segundo nivel en México, reportó que 34.5% de las mujeres han sufrido violencia de pareja alguna vez en su vida y que el 21.5% la sufren con su pareja actual.

De la lectura de estas cifras y de las investigaciones que vinculan la violencia en el hogar a un mayor maltrato de niñas/os, cabría esperar cifras similares en relación al maltrato infantil; las estadísticas así lo confirman.

Cifras por maltrato infantil

La violencia en México es un factor determinante de la deserción escolar e incluso, una causa importante de muertes infantiles. Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente. (Unicef México, 2006)

De acuerdo al Informe Nacional sobre Violencia y Salud, dos niños con menos de 14 años mueren cada día a causa de la violencia en México. Otras instituciones también han registrado cifras importantes sobre esta situación, en el 2005, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) registró un total de 677 muertes causadas por homicidios entre los jóvenes de este grupo de edad. Según el INEGI, el 56% de las mujeres de 15 a 19 años que viven en pareja han sufrido al menos un incidente de violencia en los últimos 12 meses. (INEGI, 2006).

Por otra parte, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Distrito Federal recibió un promedio de cuatro casos de maltrato infantil por día entre 2000 y 2002. En casi la mitad de los casos (47%) la responsable fue la madre, en el 29% fue el padre, lo que significa que la familia que debería ser el lugar mejor equipado para proteger a los niños y niñas se puede convertir en una zona de riesgo para ellos. (Unicef México, 2006)

La Child Welfare Information Gateway en Estados Unidos publicó, de acuerdo a informes del Departamento de Salud del 2008, que aproximadamente 905,000

niñas/os en ese país fueron víctimas de maltrato o negligencia en el 2006 e informan que mientras las lesiones físicas pueden o no detectarse inmediatamente, el abuso y la negligencia pueden tener consecuencias para los menores, sus familias y la sociedad que perduran toda la vida, si no es que por generaciones.

Por otro lado el Informe Nacional sobre Violencia y Salud, (2006) realizado por la Secretaría de Salud informa lo siguiente:

En particular la violencia hacia los menores es poco atendida a pesar de que desde hace muchos años existen en México instituciones encargadas de velar por la seguridad y el bienestar de los niños. Esto se debe a la legitimación social del castigo físico y del maltrato emocional como parte de las estrategias aceptables de crianza infantil, siempre que "no sea excesivo"; es por eso que los casos detectados en instituciones de salud o de educación o denunciados por vecinos o familiares suelen ser casos de violencia extrema y en los que las instituciones de protección al menor llegan a intervenir. Por esta razón la estadística de casos de maltrato infantil atendidos no toma en cuenta un gran número de casos de violencia moderada y severa que no son reportados y no reciben atención.

En años recientes se han realizado en México dos encuestas nacionales sobre violencia de pareja, una titulada "Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres, 2003 (ENVIM, 2003) y la otra denominada Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones Familiares (ENDIREH, 2003); sin embargo no ha sido posible realizar un estudio equivalente para dimensionar la violencia contra los niños, las niñas y los adolescentes. El Instituto Nacional de las Mujeres en colaboración con el Instituto Nacional de Psiquiatría "Dr. Ramón de la Fuente Muñiz" realizaron en 2006 una encuesta sobre violencia en población que asiste a escuelas secundarias de 4 entidades federativas, así como una encuesta sobre violencia en el noviazgo en estudiantes de bachillerato de la Universidad del Valle de México; mientras que la Secretaría de Salud en colaboración con el Instituto Nacional de Salud Pública realizaron en 2005 una encuesta sobre violencia en el noviazgo en adolescentes que se encuentra en proceso de análisis. Es claro que todavía es insuficiente la información disponible sobre la violencia ejercida contra los menores. (SSA, 2006)

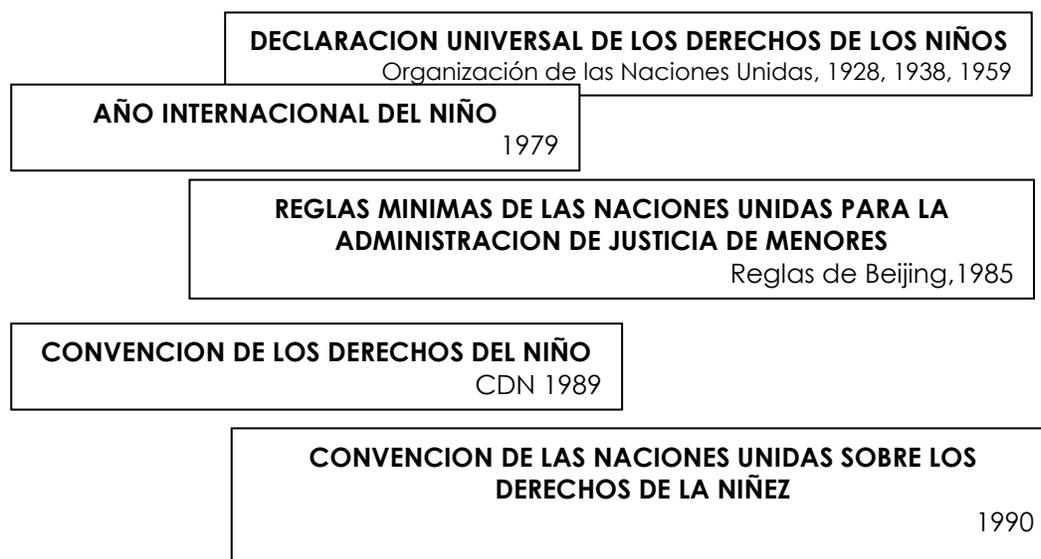
De los resultados presentados por Villatoro et al. (2006) tenemos el siguiente resumen: Las mamás son quienes más maltratan en relación con el papá; y este maltrato no está relacionado, como podría pensarse, con el mayor tiempo de convivencia, por el contrario, a mayor convivencia, menor maltrato.

El maltrato emocional es el que más se presenta, tanto para hombres como para mujeres. Seguido por el maltrato físico y físico severo. En este último renglón, existe la creencia cultural de que a las mujeres se les maltrata más emocionalmente, mientras que a los hombres se les maltrata más físicamente. No es así, el maltrato físico se presenta de igual forma tanto para hombres como para mujeres; aunque el papá maltrata menos físicamente a sus hijas que a sus hijos.

Destacan los realizadores de esta investigación el alto grado de aceptación del castigo físico por parte de los/as adolescentes. Ellos/as justifican a sus padres y madres por el maltrato; sienten por un lado que lo merecen, y por otra parte creen que lo hacen para educarlos, por tanto, dicen, lo hacen por su bien.

Los derechos de la niñez

El maltrato infantil es hoy reconocido como un problema de salud pública, gracias a una larga lucha de casi 70 años de esfuerzos buscando que la comunidad internacional reconociera la vulnerabilidad y las necesidades específicas de los niños y niñas como seres humanos.



Red por los Derechos de la Infancia en México, 2003

- La **Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)** adoptada de forma unánime por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por México en 1990, es el primer instrumento internacional que establece que todas las niñas, niños y adolescentes, sin ninguna excepción, tienen derechos y su cumplimiento es obligatorio para todos los países que la han firmado. Al firmarla los países asumieron el compromiso de hacerla cumplir y de adecuar sus leyes colocando a la infancia en el centro de sus agendas a través del desarrollo de políticas públicas y asignando el mayor número de recursos posibles para la infancia y la adolescencia.

A pesar de que México al firmar la CDN asumió el compromiso de cumplir con sus disposiciones, las modificaciones al artículo 4 de nuestra Constitución, necesarias para reconocer estos derechos a las niñas y niños mexicanos no se hicieron sino hasta 1999.

Todos los niños y niñas tienen **los mismos derechos**. Todos los derechos están mutuamente relacionados y tienen la misma importancia. La Convención hace hincapié en estos principios y destaca la responsabilidad de los niños y niñas de respetar los derechos de los demás, especialmente sus progenitores. Por este motivo, la comprensión que tienen los niños de los temas que se suscitan en la

Convención depende de su edad y ayudarlos/as a comprender sus derechos no significa que los padres, madres o tutores deben obligarles a tomar decisiones cuyas consecuencias no puedan asumir aún debido a su edad. (Unicef México, 2006)

Todos los niños y niñas tienen Derechos a la supervivencia y el desarrollo:

Estos son derechos a los recursos, las aptitudes y las contribuciones necesarias para la supervivencia y el pleno desarrollo. Incluyen derechos a recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación de calidad, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre los derechos. Estos derechos exigen no solamente que existan los medios para lograr que se cumplan, sino también acceso a ellos.

Derechos a la protección:

Estos derechos incluyen la protección contra todo tipo de malos tratos, abandono, explotación y crueldad, e incluso el derecho a una protección especial en tiempos de guerra y protección contra los abusos del sistema de justicia criminal.

Derechos a la participación: Los niños y niñas tienen derecho a la libertad de expresión y a expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Los derechos a la participación incluyen el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche, el derecho a la información y el derecho a la libertad de asociación. El disfrute de estos derechos en su proceso de crecimiento ayuda a los niños y niñas a promover la realización de todos sus derechos y les prepara para desempeñar una función activa en la sociedad.

La leyes y la violencia familiar en México

En relación a la Violencia Familiar el Artículo 343 bis del Código Penal del Distrito Federal establece:

Por violencia familiar se considera el uso de la fuerza física o moral, así como la omisión grave, que de manera reiterada se ejerce en contra de un miembro de la familia por otro integrante de la misma contra su integridad física, psíquica o ambas, independientemente de que pueda producir o no lesiones. (Código Penal del D.F., 2002)

Este Código tipificó en 1997 la violencia familiar como delito, en este mismo año se reformaron los Códigos Civil, de Procedimientos Civiles y el de Procedimientos Penales a fin de sancionar la violencia familiar. El Código Civil incluyó la violencia familiar como causal de divorcio, pérdida de la patria potestad y los derechos de familia.

En marzo del año 2000, a nivel federal, se publica la Norma Oficial Mexicana NOM-190-SSA1-1999, Prestación de servicios de salud, Criterios para la atención médica de la violencia familiar, la cual establece el derecho a la protección de la salud y la igualdad jurídica para hombres y mujeres. Con ella, dicen, se busca promover la buena convivencia familiar, toda vez que es bien sabido que la desigualdad propicia el maltrato y la violencia hacia aquellos que constituyen sus miembros más vulnerables: las mujeres, las niñas/os, ancianas/os y personas con discapacidad.

“El reto es coadyuvar a la prevención y disminución de la violencia familiar y promover estilos de vida saludables, por la frecuencia en que, según estimaciones sucede, y las consecuencias que genera, afectando la vida, la salud, la integridad y el desarrollo de las personas, las familias y las comunidades.

Para combatir la violencia familiar y promover la convivencia pacífica, es necesario fomentar la equidad entre los géneros y entre todas las personas, y construir espacios donde el rescate de la tolerancia, el respeto a la dignidad y a las diferencias entre congéneres, sean las bases de las relaciones interpersonales y sociales. (Norma Oficial Mexicana NOM-190-SSA1-1999)

En mayo del 2000, se decreta asimismo, la Ley para la Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, la cual desarrolla los principios y mandatos de la Convención de los Derechos del Niño para todo el país.

En el Distrito Federal en diciembre de 1999 fue aprobada la Ley de los Derechos de las Niñas y Niños del D.F. en la que además de enlistarse sus derechos, se definen el maltrato físico y psicoemocional y se dictan medidas para su cuidado y protección. Existe además desde 1996, la Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar, la cual determina lo que se consideran generadores y

receptores de violencia familiar, y define a la violencia familiar con sus modalidades de maltrato físico, psicoemocional y sexual. (Villatoro, et al ,2006)

“Las niñas y los niños, debido a la etapa de desarrollo físico en que se encuentran, a su inmadurez psicológica y a que muchas veces son considerados inferiores, propiedad de los adultos, y seres sin derechos con la obligación de “obedecer a los mayores”, son víctimas ideales de diversos abusos. Constituyen una población especialmente vulnerable a la violencia y al delito por parte de algunos adultos, tanto en el ámbito doméstico como en el extra-doméstico. Su situación facilita que se conviertan en víctimas de todo tipo de violencia, ya sea física, psicológica o sexual, la que -precisamente por su misma edad- puede permanecer oculta, y por lo tanto, impune”. (Villatoro et al, 2006)

Respecto del maltrato infantil se han dado diferentes definiciones, mismas que se han ido modificando conforme se ha profundizado y avanzado en las investigaciones.

En 1999, en la Reunión de Consulta de la OMS sobre la Prevención del Maltrato de Menores se dictó la siguiente:

El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. (OMS, 2002)

En esta definición se incluyen una amplia gama de tipos de maltrato. En México, la CNDH define el maltrato infantil como:

Todo acto u omisión encaminado a hacer daño, aun sin esta intención pero que perjudique el desarrollo normal del menor. (Villatoro, et al, 2006)

En esta definición se hace hincapié en que el daño debe considerarse por encima de la intención, lo cual estaría incluyendo aquellas prácticas consideradas como “culturales” y que, de acuerdo a las cifras reveladas en abril de 2007, durante la presentación del Informe Nacional Sobre Violencia y Salud, por el Secretario General de la ONU, Paulo Sergio Pinheiro, nuestro país “... tiene una de las más altas tasas de homicidios juveniles e infantiles del mundo..., diariamente son asesinados dos niños, mientras otros escapan por la ‘puerta falsa’ del suicidio a causa de la violencia y maltrato infantil del que son objeto en los hogares y en centros escolares. La cultura de la violencia infantil en México tiene que cambiar, no es excusa que el castigo físico sea una costumbre cultural que esté por encima de los derechos humanos de los niños”. (OMS, 2002)

La Norma Oficial Mexicana lo hace de la siguiente forma:

“Acto u omisión único o repetitivo, cometido por un miembro de la familia, en relación de poder –en función del sexo, la edad y la condición física- en contra de otro u otros integrantes de la misma, sin importar el espacio físico donde ocurra el maltrato físico, psicológico, sexual o abandono”.

En esta definición el énfasis se da en las relaciones de poder y en las condiciones que generan vulnerabilidad en los integrantes de la familia.

UNICEF:

“Los menores víctimas de maltrato y abandono son aquel segmento de población conformado por niños, niñas y jóvenes hasta los 18 años que sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física sexual o emocional, sea en el grupo familiar o en las instituciones sociales. El maltrato puede ser ejecutado por omisión, supresión o trasgresión de los derechos individuales y colectivos e incluye el abandono completo o parcial”.

Esta definición es muy amplia y especifica los distintos tipos de maltrato.

Maltrato infantil

Para este trabajo consideraremos los tipos de maltrato contemplados por la Organización Panamericana de la Salud entre los actos cometidos u omitidos por los padres u otras personas a cargo del cuidado de niñas/os que dan como resultado el daño. Estos son: maltrato físico, abuso sexual, maltrato emocional y descuido o negligencia:

Maltrato físico.- Se define el maltrato físico de un menor como los actos infligidos por un cuidador que causan un daño físico real o tienen el potencial de provocarlo. Puede producir huellas en forma de hematomas, moretones, quemaduras o fracturas, ocasionando a veces incapacidad temporal, permanente o hasta la muerte.

En nuestro país se informa que la violencia física es principalmente ejercida por padres sustitutos, por el tutor o por la pareja de la madre; varones que se sienten con derecho de agredir a la familia y en particular a las/os niñas/os por cuestiones de manutención. Sin embargo, se reporta que en cerca del 50% de los casos, las madres son las agresoras de los hijos/as. El DIF registró de 1995 a 2000, un promedio de 25,000 casos de maltrato a menores cada año, aunque en numerosos casos, al no existir evidencia física, no se comprueban estos casos, siendo omisos ante la agresión emocional, verbal, la negligencia y el abandono (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2005), de tal manera que sólo uno o menos de cada cinco casos comprobados de maltrato se presentan ante el Ministerio Público.

Maltrato Emocional.- El maltrato psicológico o emocional ocurre cuando los padres o las personas responsables del cuidado de un niño le causan o pueden causar, por acción u omisión, serios trastornos, tanto en el comportamiento, como

cognitivos, emocionales o mentales. El maltrato psicológico no requiere la presencia de daños físicos; con sólo presenciar la violencia en la familia o experimentar abandono, rechazo o explotación, se considera que el niño ha estado expuesto a comportamientos que constituyen abuso o maltrato psicológico. La mayoría de los expertos coinciden en que el maltrato psicológico debe involucrar un patrón de comportamiento destructivo por parte de un adulto, no un incidente aislado.

De acuerdo con el doctor Garbarino, existen cinco categorías de comportamientos que constituyen maltrato psicológico: rechazar, aislar, aterrorizar, ignorar y corromper (Garbarino 1998). Además de éstas, la American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC, 1995), incluye la explotación, ligada a la corrupción.

Abuso sexual.- El abuso sexual se define como los actos en que una persona usa a un niño/a para su gratificación sexual. Es "cualquier hecho en el que se involucra una actividad sexual inapropiada para la edad del menor, se le pide que guarde el secreto sobre dicha actividad y/o se le hace percibir que si lo relata provocará algo malo a sí mismo, al perpetrador y /o a la familia. Son experiencias consideradas extrañas y desagradables para el menor e incluye la desnudez, la exposición a material sexualmente explícito, el tocamiento corporal, la masturbación, el sexo oral, anal y/o genital, el exhibicionismo, las insinuaciones sexuales, conductas sugestivas, el presenciar cómo abusan de otro/s menor/es, la exposición a actos sexuales entre adultos, la prostitución, la pornografía infantil.

Descuido o negligencia.- Suele ser el tipo de maltrato más frecuente, no obstante que es el menos visible, y sobre el que menos se habla. Es también el más pobremente caracterizado. La negligencia es la forma de maltrato que consiste en el fracaso repetido por parte de los padres, cuidadores o de las personas responsables del cuidado de un niño o una niña, para proporcionarle los estándares mínimos de alimentación, vestido, atención médica, educación, seguridad y afecto, es decir, la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto físicas como emocionales (SSA, 2006).

Respecto del maltrato emocional, Elena Azaola, funcionaria de la ONU, se expresa como sigue: "implica dosis cotidianas de dolor que causan severos daños y disminuyen de manera drástica las posibilidades de una vida sana y plena. Tal es el caso, de los insultos, los apodos, el silencio y la indiferencia sufridos por los niños al interior de sus hogares". (SSA, 2006). Algunos autores (Jouriles et al, 1996) consideran que la agresión psicológica tiene que ser considerada, junto con la agresión física, como un factor importante en la adaptación del niño; sugieren que las/os menores dentro de familias con violencia familiar, son especialmente sensibles a que la agresión verbal y otras formas de abuso psicológico degeneren en violencia física.

En relación al maltrato por negligencia, estudios longitudinales reportan que la negligencia puede ocasionar daños emocionales más severos y duraderos que el

maltrato físico; los niños que han sufrido negligencia o han sido abandonados presentan mayores problemas de salud que los que han padecido maltratos físicos o abuso sexual. (Clark, Clark, Adamec 2001)

Asimismo, se ha hablado del maltrato por negligencia como un aparente descuido que en realidad podría estar ocultando rechazo y falta de afecto. La negligencia puede ser física, emocional o educativa y darse en diferentes grados (desde moderada a grave) y en diferentes fases (desde las periódicas hasta las crónicas). (Villatoro et al, 2006)

Constituyen negligencia física el abandono o expulsión del niño de la casa; la ausencia de supervisión; el fracaso en proporcionar cuidados necesarios a la salud; las condiciones de insalubridad severas en el hogar o de higiene personal en el niño y la nutrición o vestimenta inadecuadas. Existe negligencia emocional cuando se presenta desatención a las necesidades emocionales del niño; violencia doméstica o permitirle el consumo de drogas o alcohol. La negligencia educativa incluye ausencias crónicas e inexplicables de la escuela; el fracaso en inscribir al niño o el ignorar sus necesidades educativas, lo que puede resultar en que nunca adquiera habilidades básicas, abandone la escuela o presente comportamientos disruptivos continuamente. Es importante hacer notar que, mientras los abusos físicos pueden canalizarse hacia un niño de la familia, la negligencia, en cambio, suele afectar a todos los integrantes en el hogar. (Ireland 2002).

“Actualmente el escenario está cambiando...aunque aún con demasiada lentitud. Por ejemplo, nadie que tenga ojos puede seguir dudando de que demasiados niños son vapuleados por sus padres, tanto verbal como físicamente, o de ambas maneras, ni de que demasiadas mujeres son vapuleadas por sus esposos o sus novios. Además, nuestro horror por el hecho de que los padres puedan comportarse de esa manera queda mitigado por nuestro creciente conocimiento del tipo de infancia que esos mismos padres tuvieron. (Bowlby, 1989, p. 96)

II.2 El modelo ecológico

El informe entregado por la OMS en 2002 basa su estudio de la violencia en un modelo ecológico, modelo que, afirman, fue usado exitosamente a fines de los años setenta en el maltrato de menores, y más recientemente en la violencia juvenil. Nosotros hemos considerado este mismo modelo para nuestro trabajo, pues creemos que al tener en cuenta los distintos factores involucrados, tendremos más posibilidades de éxito para el tratamiento.

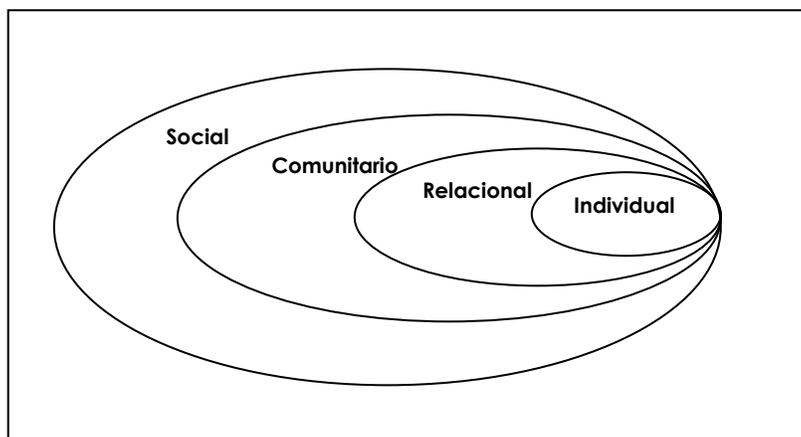
Un aspecto importante al utilizar este modelo tiene que ver con la variedad tan amplia de factores que influyen en el desarrollo. Este modelo trasciende a los anteriores, pues tras adoptar el principio de que el ambiente que tiene más importancia para la comprensión científica de la conducta y el desarrollo es la realidad tal como se la percibe más que la realidad objetiva, ha logrado probar que existen diferencias sistemáticas en la conducta de los niños y los adultos observados en el laboratorio y en el entorno de la vida real. Otra diferencia importante respecto de los otros modelos, Piaget por ejemplo, es que los ambientes no se distinguen con referencia a variables lineales, sino que se analizan en términos de sistemas para, finalmente, analizar la interacción entre estos sistemas. (Bronfenbrenner, 1987, p. 24).

Es decir, este modelo se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, donde cada una cabe en las siguientes. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo, como puede ser su casa, la clase, o si se trata de una investigación, el laboratorio o la sala de tests; el paso siguiente va más allá de cada entorno por separado, mira las relaciones que existen entre ellos; en el tercer nivel se investiga el entorno en el que el/la menor ni siquiera están presentes, como son las condiciones de empleo de sus padres y por último, la revisión se hace a nivel de la cultura o subcultura, en donde los entornos de una determinada clase tales como la calle, el hogar o el trabajo, tienden a ser muy parecidos (Bronfenbrenner, 1987).

Este modelo, plantea Humberto Gómez (2009), es muy útil para el análisis del aprendizaje de la violencia; de acuerdo a este, la violencia sería el resultado de la acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales: "el modelo explora la relación entre los factores individuales y contextuales y considera la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento". (OMS, 2002, p 13)

Este modelo, como se observa en el siguiente esquema, se compone de varios subsistemas los cuales se contienen unos a otros, indicando que el individuo se encuentra en una relación dinámica con su medio y éste con la persona, interfiriendo o favoreciendo la transformación recíproca. El objetivo del modelo es ayudar a identificar las raíces de los fenómenos que impiden, retardan o favorecen el cambio y para ello se basa en el análisis de los determinantes y

factores de riesgo que impactan la relación. El modelo ecológico pretende representar en cada categoría un grado de riesgo a fin de encontrar puntos clave para su intervención (Baca, 2005).



(OMS, 2002, p 14)

Subsistemas del modelo ecológico:

- a) **Microsistema.**- Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. El entorno es el lugar donde las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, parques recreativos, la escuela. Los factores de la actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes del microsistema (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

Gran parte de la violencia surge en el sistema familiar, donde se adquieren los primeros modelos, se estructuran las primeras relaciones sociales y las primeras expectativas básicas de aquello que se espera de uno mismo y de los otros. En algunos casos, los chicos/as que están expuestos a la violencia en su familia, reproducen patrones cuando interactúan con el entorno exterior. Desconocen formas de relación no violentas y así, sus relaciones acaban por deteriorarse. Por otra parte la escuela es a menudo un contexto que puede permitir el aprendizaje de la violencia. Es fundamental desarrollar habilidades que permitan afrontar las situaciones estresantes y los conflictos tanto en la familia como en la escuela de forma positiva (Gómez, 2009).

De acuerdo al informe de la OMS, en el nivel individual se buscaría identificar factores biológicos y de la historia personal, tales como la impulsividad, el bajo nivel educativo, abuso de sustancias, antecedentes de comportamiento agresivo o haber sufrido maltrato, entre otros.

b) Mesosistema.- Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio. Un mesosistema se forma o se amplía cuando el niño/a entra en un nuevo entorno, en donde además de este vínculo primario, las interconexiones pueden adoptar varias formas adicionales. (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

La carencia o nulidad de una comunicación de calidad entre familia y escuela, así como la falta de redes sociales de soporte ante situaciones que sobrepasan los recursos personales pueden favorecer la aparición de la violencia y su aprendizaje. El sujeto y su familia tienen que establecer relaciones positivas con otros sistemas sociales, para desarrollar la calidad y la cantidad de sus respuestas sociales para resolver problemas, mejorar su autoestima, etc. (Gómez, 2009).

En este nivel, según la OMS, se indaga el modo en que las relaciones sociales cercanas aumentan el riesgo de que las/os menores se conviertan en víctimas o perpetradores de actos violentos. (OMS, 2002, p 13)

c) Exosistema.- Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo. Por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres del menor, la clase a la que asiste un hermano mayor, el círculo de amigos de sus padres, las actividades del consejo escolar, etc. (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).

El medio influye en los sujetos de una manera implícita, por lo cual, una exposición incontrolada y constante a la violencia deriva a su normalización, en la asunción de la misma como respuesta de interacción válida y efectiva. (Gómez, 2009).

En este nivel, dice la OMS, se examinan los contextos de la comunidad en los que se dan las relaciones sociales, como la escuela, el vecindario o el trabajo, tratando de identificar las características asociadas con ser víctima o perpetrador de actos violentos. (OMS, 2002)

d) Macrosistema.- Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).

A través de costumbres, creencias y actitudes sociales se puede promover la violencia. Es importante desarrollar cambios de actitudes y alternativas que permitan resolver los conflictos de forma positiva, aboliendo estereotipos descalificadores, involucrando en esta lucha a toda la sociedad y haciendo

consciente la presencia de la violencia en el mismo sistema y en las instituciones. (Gómez , 2009)

La OMS (2002, p. 13) afirma que en este nivel se revisan, entre otras, las normas culturales que apoyan la violencia como una forma aceptable de resolver conflictos; las actitudes que consideran el suicidio como una opción personal más que como un acto de violencia evitable, las normas que dan prioridad a la patria potestad por encima del bienestar de las(os) hijas(os) y las normas que refuerzan el dominio masculino sobre mujeres y niños.

En relación al modelo ecológico, Martha Frías, Amelia López & Sylvia Díaz (2003), investigadoras de la Universidad de Sonora, realizaron un estudio en el que, utilizando este modelo, buscaban explicar el origen y mantenimiento de la conducta antisocial en jóvenes. Los resultados hallados por ellas fueron los siguientes: el microsistema explica directamente un 56% de la varianza en la conducta antisocial, la cual es también afectada por el sexo y el macrosistema. Como anticipaban las autoras, los contextos más amplios afectan a los más próximos en términos de desarrollo de la conducta antisocial.

Como afirma la OMS (2002), la importancia de este modelo estriba en proporcionar una pauta para la propuesta de sistemas de intervención.

Cada persona que encuentra formas poco adaptativas de solución a su situación de vida, erosiona un poco más las estructuras, individuales y colectivas sobre las cuales se sostiene la vida en sociedad. Ejemplos del efecto de esto son el aumento en los índices de suicidio y de la violencia intrafamiliar, u otras. (Gamboa, 2002)

II.3 Factores de riesgo para el maltrato infantil

Al investigar las diversas causas de la violencia bajo los principios antes expuestos, el modelo ecológico indica también el modo en que la violencia puede ser causada por diferentes factores en distintas etapas de la vida, ya que, si bien algunos factores de riesgo pueden ser exclusivos de un tipo particular de violencia, es más común que los diversos tipos de violencia compartan varios factores de riesgo (OMS, 2002, p. 15).

En relación al maltrato infantil, las investigaciones señalan que la exposición a la violencia en el hogar se asocia con ser víctima o perpetrador de actos violentos en la adolescencia y la edad adulta. Por ejemplo, se ha encontrado que muchos niños/as maltratados/as fueron no deseados, lo cual generó en sus madres un estado de frustración y rechazo constante hacia el pequeño/a. También se consideran los factores relacionados con las características propias del niño/a ya sea físicas, biológicas o psicológicas que lo hacen desagradable a los progenitores, o bien, que el/la menor no satisfaga las altas expectativas previamente concebidas para él/ella. (Villatoro et al, 2006)

A continuación se presentan los factores de riesgo para el maltrato infantil identificados por la OMS, así como datos estadísticos presentados en su informe mundial en el 2002. En algunos renglones se incluyeron datos estadísticos de México, extraídos de la Encuesta de maltrato infantil y factores asociados (Villatoro et al, 2006), en cuyo caso se hizo la anotación correspondiente.

a) Factores vinculados a las características de los menores

Entre los factores relacionados a las características del menor se encuentran la edad, el sexo y algunas características especiales.

Factor edad.- El tipo de maltrato puede ser físico, sexual o por descuido. Se ha encontrado que los casos mortales de maltrato físico se presentan en su mayoría, entre los lactantes pequeños (menos de 2 años de edad), mientras que el rango de edades para el maltrato físico no mortal es muy variable en los distintos países. Por ejemplo, en China, las tasas más altas se dan en niños de 3 a 6 años de edad; en la India en los de 6 a 11 años y en los de 6 a 12 años en los Estados Unidos. En México, el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, informa que en el 40% de los casos se trata de menores de entre 6 y 12 años, seguido de niños/as en edad preescolar y, en tercer término los/as lactantes. Las tasas de abuso sexual tienden a subir después del inicio de la pubertad y las más altas se registran durante la adolescencia, aunque en algunos países también afecta a los niños pequeños; para nuestro país las cifras en este renglón son de alrededor del 43%

para edades entre los 12 y 16 años, pero en las mujeres un porcentaje mayor se experimentó antes de los 12 años. (Villatoro, 2006)

Factor sexo.- En la mayoría de los países, las niñas presentan mayor riesgo de infanticidio, abuso sexual, descuido de la educación y la nutrición y prostitución forzada. Estudios a nivel internacional indican en relación al abuso sexual, tasas para las niñas de 1,5 a 3 veces más altas que entre los varones. A nivel mundial, más de 130 millones de niños de 6 a 11 años de edad no asisten a la escuela y 60% de ellos son niñas, se las mantiene en casa para cuidar a sus hermanos o ayudar económicamente. En muchos países los varones están en mayor peligro de sufrir castigos físicos severos. No está claro por qué los varones son sometidos a castigos físicos más severos, puede ser que tales castigos sean vistos como una preparación para las funciones y responsabilidades de la vida adulta, o que se considere que los varones necesitan más disciplina física.

Características especiales.- Se ha comprobado que los lactantes prematuros, los gemelos y los niños con discapacidades están expuestos a mayor riesgo de maltrato físico y descuido; los resultados en cuanto al retraso mental son contradictorios. Se cree que el bajo peso al nacer, la prematuridad, la enfermedad o las minusvalías físicas o mentales en el lactante o el niño/a dificultan la creación de vínculos afectivos haciéndolo más vulnerable al maltrato. Sin embargo, estas características no parecen ser importantes factores de riesgo de maltrato cuando se consideran otros factores, como las variables sociales y de los progenitores.

b) Factores vinculados a las características de las personas a cargo y de la familia

Entre los factores relacionados a las características de cuidadores y de la familia se encuentran:

- El tamaño de la familia
- Características de la personalidad y del comportamiento
- Antecedentes de maltrato
- Estructura y recursos familiares
- Sexo
- Violencia en el hogar
- Otros

En relación al tamaño de la familia, en un estudio realizado en Chile se encontró que en las familias con cuatro o más hijos era tres veces más probable que los padres trataran a sus hijos en forma violenta, en comparación con los padres con menos hijos. En México, se reporta que a mayor hacinamiento se presenta mayor maltrato, esto para el maltrato físico y físico severo, así como para los otros tipos

de maltrato, tanto para hombres como para mujeres (Villatoro et al, 2006). Sin embargo, no siempre es sólo el tamaño de la familia lo que influye. Datos provenientes de diversos países indican que el hacinamiento y los ambientes familiares inestables donde con frecuencia cambia la composición familiar al irse unos miembros de la familia y llegar otros, son características observadas en los casos de mayor maltrato y descuido crónico.

Características de la personalidad y del comportamiento.- Los padres con más probabilidades de maltratar físicamente a sus hijos suelen tener una baja autoestima, poco control de impulsos y problemas de salud mental, además de mostrar comportamientos antisociales. Los padres negligentes tienen muchos de estos mismos problemas y tal vez también les sea difícil planificar los acontecimientos importantes de la vida, tales como casarse, tener hijos o buscar empleo. Estas características afectan negativamente a la crianza y se asocian con la ruptura de las relaciones sociales, la incapacidad de hacer frente al estrés y las dificultades para tener acceso a los sistemas de apoyo social. Los padres que maltratan a sus hijos quizá no estén bien informados y tengan expectativas poco realistas acerca del desarrollo del niño. Las investigaciones han encontrado que estos padres responden con mayor irritación y fastidio ante los estados de ánimo y el comportamiento de sus hijos, que los apoyan menos, son poco cariñosos, no juegan con ellos, desatienden sus demandas, y son más dominantes y hostiles. Está claro que la mayoría de los menores presentan un impacto negativo de exposición a la violencia, sin embargo, es evidente que los efectos no son uniformes entre las/os niñas/os. Los factores del niño, así como los externos, juegan un papel significativo en dichas diferencias. Holden & Ritchie (1991) señalaron que las madres golpeadas reportaron mayor estrés e inconsistencia en la disciplina con sus hijos/as que las mujeres no golpeadas, así como altas tasas de irritabilidad paterna y que ambos factores, fueron predictivos de problemas de conducta en los niños/as; el alto estrés materno y paterno en la crianza se correlacionó con ridiculizar al niño, golpes, menos afecto físico y menor refuerzo positivo del menor.

Antecedentes de maltrato.- En este sentido, mientras algunos estudios revelan que los padres que fueron maltratados cuando niños son más propensos a maltratar a sus propios hijos, otros afirman lo contrario. Datos empíricos señalan que si existe una relación, aunque quizá se haya exagerado la importancia de este factor. Otros factores como la juventud de los padres, el estrés, el aislamiento, el hacinamiento en el hogar y abuso de sustancias y la pobreza quizá sean más predictivos.

La estructura y los recursos de la familia.- Los padres que más infligen maltrato físico son los jóvenes solteros, pobres y desempleados y con menos educación. Tanto en los países en desarrollo como en los industrializados, los hijos de madres pobres, jóvenes y solteras, tienen mayor riesgo de recibir castigos corporales en comparación con las madres de hogares que cuentan con los dos progenitores. Se ha encontrado también que la escasa educación y la falta de ingresos para satisfacer las necesidades de la familia aumentan el potencial de violencia física contra los niños.

El sexo.- Investigaciones en China, Chile, Estados Unidos, México, Finlandia y la India indican que las mujeres usan el castigo físico más que los hombres. Sin embargo los hombres son los causantes más comunes de los traumatismos craneoencefálicos potencialmente mortales, fracturas y otras lesiones mortales. El abuso a menores, tanto en el caso de las víctimas femeninas como masculinas, son predominantemente hombres.

La violencia en el hogar.- Cada vez se da más atención a la violencia en la pareja y su relación con el maltrato de menores. Datos de estudios de países tan distantes cultural y geográficamente como China, Colombia, Egipto, USA, Filipinas, India, México y Sudáfrica indican relaciones estrechas entre estas dos formas de violencia. Un estudio en la india habla de que la presencia de violencia doméstica duplicó el riesgo de maltrato de menores y entre las víctimas del maltrato de menores conocidas, 40% o más notificaron violencia doméstica en sus hogares; mientras que en México se reporta que en aquellas familias en donde hay violencia entre los padres, el nivel de maltrato es de por lo menos el doble, tanto en hombres como en mujeres. En realidad, la relación quizá sea aun más estrecha, ya que muchos organismos encargados de la protección de los niños no recopilan sistemáticamente datos sobre otras formas de violencia en las familias.

En la actualidad existen tres áreas generales de estudio de la relación parental en familias violentas: la negatividad emocional, la seguridad del apego y las prácticas reales de manejo del menor. Davies & Cummings (1994) encontraron en sus investigaciones, derivadas del estudio de la literatura sobre la crianza y el apego, que es la inseguridad que experimenta el niño/a, derivada de los conflictos de pareja, la que explica muchos de los efectos negativos de la exposición. Ellos revisaron, dentro de la negatividad emocional, el rechazo del menor que va desde la hostilidad del padre/madre al hijo, al retiro de los padres y el abandono, y la asociaron con diversas formas de falta de adaptación de los menores incluyendo la pasividad, baja autoestima y control, incumplimiento y la competencia social baja. En relación a los apegos inseguros, los identificaron

como las formas en que los niños/as lidian con el conflicto marital y el abuso y señalaron que las/os niñas/os con apego inseguro son más vulnerables a los estados afectivos negativos, fluctuantes e imprevisibles. Respecto de la crianza, hallaron que en las familias conflictivas maritalmente, esta no refleja un monitoreo cercano deseable; la disciplina es autoritaria, inconsistente y con poca capacidad de respuesta. En este tipo de familias, afirman, las /os niñas/os suelen a menudo sentirse temerosos y ansiosos respecto de las interacciones con los padres y este estado de alerta parece interrumpir el proceso de transformación, aceptación e internalización de las expectativas disciplinarias y mensajes de los progenitores. Las(os) niñas(os) se sienten confundidos, asustados e inseguros, sin saber como se sienten ni ser capaces de regular sus emociones lo suficientemente bien como para producir el comportamiento que sus padres desean o esperan.

Otras características.- El estrés y el aislamiento social del progenitor también se vinculan al maltrato y descuido de menores. Se cree que el estrés causado por los cambios de trabajo, la pérdida de ingresos, los problemas de salud u otros aspectos del ambiente familiar pueden intensificar los conflictos en el hogar y la capacidad de los miembros de la familia de hacerles frente o de encontrar apoyo. Es menos probable que padres más capaces de encontrar apoyo social maltraten a sus hijos, aunque estén presentes otros factores conocidos. Por ejemplo, en un estudio efectuado en Buenos Aires, los niños de familias integradas por un solo progenitor estaban expuestos a un riesgo mucho mayor de sufrir maltrato que los hijos de familias integradas por el padre y la madre. No obstante, el riesgo de maltrato fue menor entre los que eran más capaces de tener acceso a servicios de apoyo social. En diversos estudios, el maltrato de menores también se vincula al abuso de sustancias, si bien se requieren más investigaciones para distinguir los efectos independientes del abuso de sustancias psicotrópicas de los problemas conexos de pobreza, hacinamiento, trastornos mentales y problemas de salud asociados con este comportamiento.

c) Factores de la comunidad

La pobreza.- Numerosos estudios realizados en muchos países han revelado claros nexos entre la pobreza y el maltrato de menores. Las tasas de maltrato son más elevadas en las comunidades con niveles altos de desempleo y concentración de la pobreza. Esas comunidades también se caracterizan por el alto grado de renovación de la población y el hacinamiento habitacional. Las investigaciones indican que la pobreza crónica perjudica a los niños por su repercusión sobre el comportamiento de los padres y la disponibilidad de recursos en la comunidad. Las comunidades con niveles altos de pobreza tienden a tener infraestructuras

físicas y sociales deterioradas, y cuentan con menos recursos o elementos que hacen agradable la vida, en comparación con las comunidades más ricas.

Para el caso de México se reportan datos semejantes, los niveles socioeconómicos medio bajo y bajo, presentan los mayores niveles de maltrato en todos los casos, tanto en los hombres como en las mujeres. Solo en el caso del abuso sexual en los hombres, los niveles medio alto y medio bajo presentan porcentajes muy similares. (Villatoro, et al 2006)

El capital social.- El capital social representa el grado de cohesión y solidaridad que existe dentro de las comunidades. Los niños de zonas con menos "capital social" o inversión social en la comunidad parecen correr mayor riesgo de maltrato y tener más problemas psíquicos o de conducta. Por otra parte, se ha comprobado que las redes sociales y las vinculaciones entre los vecinos protegen a los niños. Esto vale aun para los niños expuestos a varios factores de riesgo (como la pobreza, la violencia, el abuso de sustancias psicotrópicas y tener padres con niveles educativos bajos), a quienes estos niveles relativamente mejores de capital social parecen brindar protección.

d) Factores sociales

Se considera que una variedad de factores de la sociedad tienen gran influencia en el bienestar de los niños y las familias. Estos factores —no examinados hasta la fecha en la mayor parte de los países como factores de riesgo de maltrato de menores— son:

- La función de los valores culturales y las fuerzas económicas al configurar las elecciones que enfrentan las familias y determinar su respuesta a estas fuerzas.
- Las desigualdades relacionadas con el sexo y el ingreso, que son factores presentes en otros tipos de violencia y que probablemente estén también vinculados con el maltrato de menores.
- Las normas culturales concernientes a las funciones de género, las relaciones entre padres e hijos y la privacidad de la familia.
- Las políticas relacionadas con los niños y la familia, tales como las que se refieren a la licencia por maternidad, el empleo materno y las disposiciones para el cuidado de los niños.
- La índole y el grado de atención preventiva de salud para los lactantes y los niños, como ayuda para identificar los casos de maltrato de menores.
- La solidez del sistema de asistencia social, es decir, las fuentes de apoyo que proporcionan una red de seguridad para los niños y las familias.

- La naturaleza y el grado de la protección social y la capacidad de respuesta del sistema de justicia penal.
- Los conflictos sociales más vastos y la guerra. Muchos de estos factores culturales y sociales más amplios pueden afectar a la capacidad de los padres de cuidar a los niños, intensificando o reduciendo el estrés asociado con la vida familiar e influyendo en los recursos de que disponen las familias. (OMS, 2002)

En este nivel es importante conocer no sólo los efectos que la violencia del medio en el que se desarrolla el menor y el maltrato directo pueden producir, sino tener, a la vez, un conocimiento amplio de las características presentes durante las diferentes etapas del desarrollo, hacer comparaciones y determinar la etiología de estas afectaciones, que bien pudieran ser congénitas o hereditarias y no adquiridas. (Ampudia, 2009)

Un enfoque de desarrollo reconoce que el funcionamiento emocional y conductual en la infancia debe entenderse dentro del contexto de normas de desarrollo, es decir, existen numerosas conductas infantiles que son usuales a cierta edad pero relativamente inusuales en otras. Una muy citada entre las más comunes antes de los cinco años sería mojar la cama, después de esta edad los porcentajes están por debajo del 15%. Asimismo, los temores de la infancia tienden a ser consecuentes con la edad del menor: hacia el primer año está la ansiedad por la separación, mientras que el temor a la oscuridad y criaturas imaginarias se presenta principalmente entre preescolares y escolares y tiende a desaparecer con la edad. De ahí que el conocimiento de estos cambios del desarrollo en la conducta de los niños es crucial, pues la misma conducta puede ser apropiada para el desarrollo en una edad, pero indicativa de patología en otra (Kamphaus & Frick, 2000, p. 74)

No basta con hacer simples comparaciones de una determinada conducta sobre las bases del desarrollo, es necesario considerar que cada etapa de desarrollo es una función de la interacción dinámica de varios procesos de maduración (socioemocional, cognoscitivo, lingüístico, biológico). Debemos ser capaces de determinar si dicha conducta debe conceptuarse como una exageración de procesos de desarrollo normal o si debería conceptuarse como una desviación cualitativa del desarrollo normal, lo cual es más indicativo de un proceso patológico. Por ejemplo, si un adolescente muestra en su desarrollo niveles de desviación de problemas de conducta por primera vez en la adolescencia, dicho problema puede conceptuarse como una exageración de un proceso normal de desarrollo (p. ej. desarrollo de identidad). En cambio, un niño preadolescente que muestra el mismo problema, está exhibiendo una conducta que parece más

diferente cualitativamente de lo que se espera en procesos normales del desarrollo, por tanto, puede ser un indicio de patología grave, lo cual es consistente con las investigaciones que indican que los problemas de conducta que comienzan en la adolescencia tienden a ser transitorios, mientras que aquellos en un prepúber tienden más a ser más graves y crónicos (Loeber, 1991).

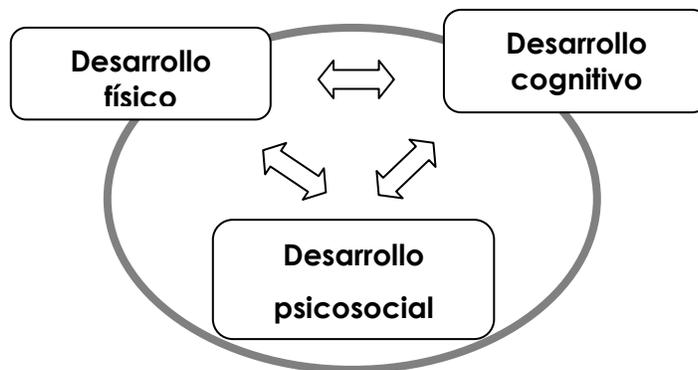
Otro aspecto importante a considerar es la comorbilidad, la cual se refiere a la presencia de dos o más trastornos o dos o más áreas problemáticas de adaptación que ocurren de manera simultánea en un individuo (Kamphaus & Frick, 2000). La comorbilidad puede implicar la ocurrencia de dos trastornos independientes, dos trastornos que tengan una etiología común o dos trastornos que tengan una relación causal entre ellos (Kendall y Clarkin, 1992). Aunque no se ha llegado a un claro delineamiento de las diversas causas de la comorbilidad entre los problemas psicológicos, es claro que en la evaluación clínica infantil, esta es la regla y no la excepción; los problemas infantiles raras veces se circunscriben a una sola área de problema. Por ejemplo, entre los niños con problemas de conducta, 62% presentan trastorno de ansiedad, 25% tienen problemas de aprendizaje y 50% tienen problemas considerables para relacionarse con niños de la misma edad (Kamphaus & Frick, 2000).

En seguida haremos un breve repaso a las características que distinguen cada etapa del desarrollo infantil.

II.4 Características de las niñas, niños y adolescentes en desarrollo

¿Qué hace que un niño resulte diferente de cualquier otro? Si bien existen diferencias individuales, para que un niño/a se desarrolle dentro de los procesos universales de la maduración humana, es necesario que además de adquirir el dominio de algunas tareas, se satisfagan ciertas necesidades básicas. Esto es, el desarrollo incluye tanto influencias del medio como otras innatas. Sin embargo, no podría hablarse de la preponderancia de un factor sobre el otro. En la actualidad los científicos del desarrollo han encontrado que las características de un niño en particular, estarán dadas por una mezcla de herencia y experiencia, en donde ambos tipos de influencias funcionarán en conjunto. (Papalia, 2009)

Con propósitos de estudio, los científicos del desarrollo distinguen tres dominios: desarrollo físico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial. En la realidad estos dominios siempre están interactuando.



Principales desarrollos típicos en los cinco períodos del desarrollo infantil (Papalia, 2009, p. 12)

Período prenatal (concepción al nacimiento)

Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicosocial
<ul style="list-style-type: none">- La dotación genética interactúa desde el principio con las influencias ambientales.- Se forman los órganos y estructuras básicas desde el principio; el desarrollo del cerebro es acelerado.- El crecimiento físico es el más rápido durante el ciclo vital.- La vulnerabilidad a las influencias ambientales es grande.	<p>Se desarrollan las capacidades para aprender y recordar y para responder a los estímulos sensoriales.</p>	<p>El feto responde a la voz de la madre y desarrolla preferencia por ella.</p>

Lactancia y 1ª infancia (nacimiento a tres años)

Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicosocial
<ul style="list-style-type: none">• Todos los sentidos y sistemas orgánicos operan en diversos grados al momento del nacimiento.• El cerebro aumenta en complejidad y es sumamente sensible a la influencia ambiental.• El crecimiento físico y el desarrollo de habilidades motoras es rápido.	<ul style="list-style-type: none">• Las capacidades para aprender y recordar están presentes, incluso en las primeras semanas.• El uso de símbolos y la capacidad para resolver problemas se desarrollan para el final del segundo año.• La comprensión y el uso del lenguaje se desarrollan con rapidez.	<ul style="list-style-type: none">• Se forma el apego hacia los padres y otras personas.• Se desarrolla la autoconciencia.• Ocurren cambios de dependencia a autonomía.• Aumenta el interés en otros niños.

2ª infancia (tres a seis años)

Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicosocial
<ul style="list-style-type: none">• El crecimiento es constante; la apariencia se vuelve más delgada y las proporciones más parecidas a las adultas.• Disminuye el apetito y los problemas de sueño son comunes.• Aparece la lateralización; mejoran las habilidades motoras finas y gruesas y la fuerza.	<ul style="list-style-type: none">• El pensamiento es un tanto egocéntrico, pero aumenta la comprensión acerca de las perspectivas ajenas.• La inmadurez cognitiva da por resultado algunas ideas ilógicas acerca del mundo.• Mejoran la memoria y el lenguaje.• La inteligencia se vuelve más predecible.• La experiencia preescolar es común y la experiencia en jardín de niños lo es todavía más.	<ul style="list-style-type: none">• El autoconcepto y la comprensión de emociones se vuelven más complejos; la autoestima es global.• Aumenta la independencia, la iniciativa y el autocontrol.• Se desarrolla la identidad de género.• El juego se vuelve más imaginativo, elaborado y generalmente más social.• Son comunes el altruismo, la agresión y el temor.• La familia sigue siendo el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven más importantes.

3ª infancia (seis a once años)

Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicosocial
<ul style="list-style-type: none">• El crecimiento se vuelve más lento.• Mejora la fortaleza y las habilidades atléticas.• Las enfermedades respiratorias son comunes, pero la salud es, en general, mejor que en ningún otro momento en el ciclo vital.	<ul style="list-style-type: none">• Disminuye el egocentrismo. Los niños comienzan a pensar de manera lógica, pero concreta.• Aumentan las habilidades de memoria y lenguaje.• Las ganancias cognitivas permiten que los niños se beneficien de la instrucción escolar formal.• Algunos niños muestran necesidades y fortalezas educativas especiales.	<ul style="list-style-type: none">• El autoconcepto se vuelve más complejo y afecta la autoestima.• La autorregulación refleja el cambio gradual en control de los padres al niño.• Los compañeros o amigos asumen importancia central.

Adolescencia (once a aproximadamente veinte años)

Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicosocial
<ul style="list-style-type: none">• El crecimiento físico y otros cambios son rápidos y profundos.• Ocurre la maduración reproductiva.• Los principales riesgos de salud provienen de asuntos conductuales, como trastornos de la alimentación y abuso de drogas.	<ul style="list-style-type: none">• Se desarrolla la capacidad para pensar en términos abstractos y utilizar el razonamiento científico.• El pensamiento inmaduro persiste en algunas actitudes y comportamientos.• La educación se enfoca en la preparación para la universidad o la vocación.	<ul style="list-style-type: none">• La búsqueda de identidad, incluso sexual, se vuelve esencial.• Las relaciones con los padres son, por lo general, buenas.• Es posible que el grupo de compañeros o amigos ejerza una influencia positiva o negativa.

Aunque con el desarrollo los/as niños/as logran aumentar su independencia gracias a la madurez que van adquiriendo en las distintas áreas que hemos mencionado, los progenitores siguen siendo figuras importantes; ellas(os), se dirigen a su padre o a su madre en busca de afecto, guía, vínculos confiables y duraderos y afirmación de su competencia y valor como personas. Asimismo se van conformando las reglas para el manejo de su independencia en etapas posteriores, por lo que la eficacia de los cuidadores al establecer reglas claras, sistemáticas y consistentes es fundamental.

El papel que desempeña la madre y/o cuidador principal tiene repercusiones importantes en el establecimiento de conductas adaptativas en el niño, permitiendo un desarrollo emocional adecuado... Autores como Freud, Piaget y Erickson –que estudiaron el comportamiento de los niños desde la más temprana infancia y en diferentes ámbitos del desarrollo- demostraron que crecer en un ambiente inadecuado generará al niño problemas en todas las esferas del desarrollo. Por su parte, esto afecta su proceso de aprendizaje, desarrollo motor, desempeño social, adquisición de lenguaje y otras habilidades comunicativas. (Ampudia, 2009, p. 10)

II.5 Afectaciones del maltrato infantil sobre el desarrollo

Debido a que el ambiente prenatal se encuentra dentro del cuerpo de la madre, casi todo lo que afecta su bienestar, desde su dieta hasta sus estados de ánimo, puede alterar el ambiente del neonato e influir su crecimiento" (Papalia, 2009, p. 14)

El maltrato a los y las menores puede afectarles en diferentes formas, se ha determinado la presencia e interacción de algunos factores tales como las características propias del niño/a, su edad, la etapa de desarrollo en que se encuentre al momento de iniciar el maltrato; el tipo de maltrato, la frecuencia, severidad y el tiempo que este dure y finalmente, la relación del niño/a con el agresor. Las consecuencias del maltrato pueden ser inmediatas, como es el caso en el Síndrome del niño zarandeado, o presentarse en el mediano o largo plazo; aunque pudieran también no presentarse.

En casi 80% de los casos de maltrato, los perpetradores son los padres del niño, por lo general la madre; 63% de los casos de maltrato implican descuido; cerca de 7% los perpetradores son otros familiares, 4% son las parejas no casadas de los progenitores y 75% son amigos de la familia o vecinos (Papalia, 2009, p. 186). Así como el estudio del desarrollo se ha abordado a partir de áreas o dominios bien diferenciados, las discusiones sobre las consecuencias del maltrato de menores también se realizan en términos de sus consecuencias en dichas áreas: física, cognitiva y psicosocial. Sin embargo, a lo largo de la revisión que iremos haciendo podremos ver cómo las afectaciones en cualquiera de estas áreas pueden tener implicaciones en alguna o algunas otras.

Ya hemos reproducido el cuadro que El Informe mundial sobre Violencia y Salud (2003), presenta sobre las consecuencias del maltrato de menores sobre la salud (p. 12). En seguida haremos una revisión más amplia de éstas sobre el desarrollo.

a) Consecuencias del maltrato infantil durante las primeras etapas del desarrollo. Alteraciones en la maduración cerebral

En relación a las consecuencias del maltrato infantil durante las primeras etapas del desarrollo, se habla de importantes anormalidades producidas por alteraciones en la producción de las señales neuroquímicas, debidas principalmente a la falta de estimulación sensorial o a una sobreactivación neuronal, es decir, a causa de un trauma (Nader, 2008); lo cual se explicaría de la siguiente manera.

Existen algunos períodos durante el desarrollo, especialmente sensibles a sucesos extraordinarios, con un alto impacto en la vida de las personas. Un período crítico, como se le conoce a dichos eventos, es un momento específico en que un suceso dado, o su ausencia, impacta de manera específica el desarrollo del menor. Un ejemplo muy conocido sería el tomar una placa de rayos X durante el embarazo, en donde las afectaciones al feto dependen del momento en que esto ocurra. Otro ejemplo que ilustra la ausencia de ciertos tipos de cuidado durante un período crítico, sería una atrofia permanente causada por la falta de estimulación visual o auditiva.

Sin embargo, si hemos de hablar de períodos críticos, también hemos de considerar la plasticidad mostrada en muchos aspectos del desarrollo, incluso en el dominio físico, y que confieren ciertas ventajas a las/os menores.

Esta primera etapa del desarrollo es como ya dijimos especialmente sensible. Debido a que el desarrollo de los sistemas cerebrales es secuencial y jerárquico; es decir, de menor a mayor complejidad, del tallo cerebral a las áreas límbica y cortical, si llegara a existir desorganización en el desarrollo de las células gliales, responsables de dar firmeza y estructura al cerebro, se provocaría una desorganización en las partes altas. Estos eventos se llevan a cabo en distintos períodos durante la infancia; las neuronas se desarrollan y comienzan a migrar hacia su ubicación final hasta un poco después del nacimiento. En este punto cabe destacar que los sistemas de respuesta al estrés se originan en las partes inferiores del cerebro.

El funcionamiento mental se correlaciona directamente con el número tanto de neuronas como de sinapsis en el cerebro y en el cerebro infantil se están produciendo nuevas sinapsis velozmente, incrementando de esta manera su plasticidad o potencial para el cambio, sustancial en esta etapa. Estas *conexiones neuronales se realizan como resultado de patrones repetitivos*, en los que el deseo y la emoción se convierten en las acciones que estimularán y reforzarán los caminos, los cuales a su vez enlazarán los sistemas cognitivo, emocional y motor (Stein & Kendall, 2004). También son importantes en el desarrollo cerebral las acciones con un propósito, las cuales implican una planeación y una secuencia motriz; en este caso las/os menores copian de quienes mantienen con ellas/os relaciones afectivas, comportamientos y acciones que llevan a consecuencias (aprendizaje causa – efecto), estrategias que sirven al infante para hacer frente a los estresores ambientales y para la regulación del afecto.

Los cambios bioquímicos caóticos derivados de un trauma, interfieren con la maduración de estas estrategias de afrontamiento y pueden conducir a dificultades de formación de identidad, de regulación de emociones y en las

relaciones interpersonales (Schore, 2001, Stein & Kendall). Mediante estudios de imágenes de tomografía (TEP) se ha demostrado que entre los seis meses y los tres años ocurre un importante incremento en la mielinización. (De Bellis, Keshavan et al, 1999). En estas imágenes la actividad que presentan la corteza prefrontal y las áreas motora y sensorial de la corteza es mínima; en cambio, los centros más bajos (tallo cerebral, tálamo y amígdala) están muy activos; lo que quiere decir que los infantes pueden usar todos sus sentidos para responder a los estímulos con emociones. (Stein & Kendall 2004).

Durante el desarrollo prenatal del cerebro los sistemas neuronales aún indiferenciados dependen críticamente del medio para diferenciarse, dividirse, migrar y formar sinapsis (Cicchetti, 2003; Perry et al, 1995). Poca excitación no afecta esta organización cerebral, pero demasiada llega a sobreexcitar las neuronas y el sistema se desorganiza (Stein & Kendall, 2004). Para los humanos y los primates en desarrollo, se ha vinculado el estrés prenatal con alteraciones en la actividad neuroquímica. El estrés prenatal se ha asociado a una mayor pusilanimidad, irritabilidad, desórdenes en el sueño, agresividad, problemas neuromotores y de atención; disminución en habilidades cognitivas y poco interés en el juego. Estudios retrospectivos en humanos asocian el estrés prenatal con trastornos emocionales severos, ansiedad, aislamiento, esquizofrenia y criminalidad. (Nader, 2008)

Una característica importante en el desarrollo temprano del cerebro es un patrón de organización, desorganización, reorganización; es decir, a un período de rápido crecimiento en las conexiones neuronales le sigue una eliminación selectiva, en la que se eliminan las conexiones que no se usan y surgen nuevas redes neuronales, lo que le permite al cerebro adaptarse rápidamente a las necesidades del medio ambiente. Los hemisferios derecho e izquierdo alternan periodos de rápido crecimiento. El hemisferio derecho es dominante en su crecimiento durante los tres primeros años de vida (Siegel, 2003). Las sinapsis proliferan asociadas con este patrón de organización-desorganización en el cerebro y se observan en la conducta del niño nuevas destrezas, se refuerzan y se estabiliza.

Allen et al (2004), informan que estudios entre pacientes con sordera congénita y no sordos, reportaron, en los pacientes sordos, una importante disminución en la sustancia blanca, en relación a la sustancia gris. La pérdida de la audición desde el nacimiento, pudo haber resultado en una menor mielinización y por lo tanto, en menos conexiones en la corteza auditiva y en el deterioro, con el tiempo, de las fibras axonales sin usar. Perry et al (1995), sugieren que la privación de experiencias

o la sobreactivación de los sistemas neuronales durante los periodos críticos, puede ser la consecuencia más destructiva del maltrato infantil.

El papel de las/os cuidadores

El papel que desempeñan las/os cuidadores en su relación con las/os niñas/os es fundamental, la interacción cuidador-infante influye directamente en el desarrollo del sistema cerebral de respuesta al estrés. Un apego seguro proporciona un ambiente en el que se favorece el desarrollo, facilitando las conexiones neuronales y ayudando a fortalecer e integrar estructuras clave del cerebro y las conexiones entre grupos de neuronas. Para que así ocurra, el entorno familiar debe estar en sintonía con las necesidades del niño/a (Schoore, 2003; Siegel, 1999); las madres que logran ajustar su conducta (comunicaciones, gestos, juego, etc.) al ritmo de las capacidades de integración reales del niño/a, estarán facilitando su capacidad de procesamiento de la información ajustando el modo, cantidad, variabilidad y tiempo de inicio y término de la estimulación. Por el contrario, la indiferencia o el rechazo del cuidador pueden obstruir el desarrollo cognitivo y emocional. Schoore explica que cuando una madre amorosa que brinda los cuidados primarios provoca una respuesta de estrés en su hijo/a, inmediatamente buscará arreglarlo, restableciendo un estado de afecto positivo, que permitirá al menor enfrentar y recuperarse del estrés.

Debido a que la regulación de la emoción es diádica, es decir, el mecanismo de conexión modula tanto estados positivos (alegría y emoción), como estados negativos (agresión y miedo), cuando el cuidador es inaccesible o reacciona inapropiadamente a la angustia del niño(a) o lo(a) rechaza, y/o participa mínima o impredeciblemente, en lugar de modular los estados afectivos, induce niveles extremos de excitación y estimulación sin proporcionar reparación interactiva. La cantidad, intensidad y el tiempo que el estímulo del cuidador/a sobrepase la tolerancia del niño(a), disparará un estado de alarma, y tal y como ocurre en los estados de dolor, los niveles de adrenalina, noradrenalina y dopamina del cerebro se elevarán (Cicchetti, 2003; Schoore, 2003).

El estrés que sobrepasa los límites tolerados por el organismo parece afectar un amplio espectro de las estructuras cerebrales y de los sistemas neurobiológicos. Algunas investigaciones sugieren que el grado del daño se establece por la severidad del trauma, su duración y el nivel de apoyo social recibido, mientras que otros estudios rechazan esta asociación. Lo cierto es que el trauma o maltrato en la infancia tiene una enorme capacidad de ocasionar trastornos importantes y en cascada, más que una experiencia similar en la adolescencia o en la edad adulta. El maltrato físico en algunos casos puede llevar a que

importantes regiones del cerebro no logren desarrollarse adecuadamente, lo que puede tener como resultado deficiencias en el desarrollo físico, mental y emocional.

Ya desde los años 60's (Lenneberg, 1967, 1969) se señaló la existencia de un período crítico para la adquisición del lenguaje, mismo que inicia en la temprana lactancia y termina cerca de la pubertad. Tomando en cuenta la plasticidad cerebral, otros autores consideran que los años previos a la pubertad son un periodo sensible, más que crítico, para la adquisición de este (Newport, Bavelier y Neville, 2001; Schumann, 1997). Lo cierto es que el aprendizaje del lenguaje ilustra, más que ninguna otra de las áreas involucradas en el desarrollo, la interacción de todos los dominios, pues a medida que maduran las estructuras físicas necesarias para producir los sonidos y se activan las conexiones neuronales requeridas para asociar sonido y significado, las interacciones sociales motivan y facilitan la naturaleza comunicativa del habla.

En la actualidad los estudios con tecnologías tales como las imágenes cerebrales muestran que el maltrato infantil -sea abuso sexual, maltrato físico, emocional o la negligencia-, no solamente puede generar lesiones físicas agudas y secuelas psicológicas de diverso tipo, sino que puede afectar permanentemente el desarrollo, estructura y química cerebrales de los niños expuestos a la violencia, lo que a su vez altera sus respuestas ante situaciones subsecuentes de estrés... (Child Welfare Information Gateway, 2008)

Asimismo, la Child Welfare Information Gateway (2008), ha informado que las alteraciones en la maduración del cerebro a largo plazo tienen consecuencias en las áreas cognitiva, del lenguaje y en las habilidades académicas (Watts-English, Fortson, Gibler, Hooper & De Bellis, 2006), así como de la existencia de numerosos estudios que muestran una relación directa entre diversos tipos de hogares disfuncionales y una mala salud. Adultos que experimentaron abuso o negligencia durante la infancia, hoy son más propensos a sufrir de enfermedades como alergias, artritis, asma, bronquitis, alta presión arterial y úlceras. (Springer, Sheridan, kuo, & Carnes, 2007, citado en Child Welfare Information Gateway, 2008).

b) Consecuencias del maltrato infantil en la etapa escolar.

Alteraciones cognitivas y psicosociales

Dado la necesidad de cuidados requeridos para su sobrevivencia y sano desarrollo, el papel activo de los adultos es fundamental en el desarrollo de niñas y niños. El proceso de socialización de las(os) menores involucra, además de las capacidades propias a cada etapa del desarrollo, la interacción con padres y

hermanos que han de brindarle estimulación, afecto, apoyo y una guía, que le permitirán irse haciendo de los recursos necesarios para integrarse exitosamente a la sociedad. A partir de las situaciones de interacción entre las(os) integrantes de la familia se establece un verdadero proceso de sintonización que facilita la adquisición progresiva del lenguaje (Acosta, s/f). Las habilidades comunicativas de las(os) niñas(os) son básicas para una adecuada interacción y para el aprendizaje de contenidos específicos dentro del aula y fuera de ella. El hecho de presentar patrones desordenados en el lenguaje y la comunicación, se traduce en una enorme pobreza tanto de la interacción social como del aprendizaje escolar (Rissman, Curtiss y Tallal, 1990, citado en Acosta s/f).

El lenguaje expresivo representa una parte sustancial en la integración del infante con sus iguales pues evitará que se sienta rechazado tanto emocional como socialmente, cuando éstos no pueden expresarse de forma adecuada, recurrirán al berrinche o a los comportamientos agresivos. Por ejemplo, cuando en el salón de clases no logran entender las instrucciones del maestro, hacen el payaso evitando así exponerse al ridículo.

Respecto del área cognitiva, ésta se perfecciona durante la etapa escolar: la memoria aumenta su capacidad y se mejora la calidad de organización del material, el vocabulario se enriquece y se desarrollan la atención y la persistencia en la tarea. El lenguaje, al ser más socializado, comienza a reemplazar a la acción. En los niños/as que sufren maltrato, el retraso en el desarrollo cognitivo se atribuye a la falta de estimulación y descalificación permanente de cuidadores que se preocupan mucho por aspectos conductuales y de obediencia, en detrimento de las necesidades exploratorias y de estimulación, necesarias para el desarrollo normal. (Ampudia, 2009).

La importancia del área social para el desarrollo, radica en el aprendizaje que las/os menores obtienen del intercambio que realizan entre sí al confrontar sus opiniones, sentimientos y actitudes o al ajustar sus necesidades y deseos a los de otras personas. El niño(a) se enriquece de sus relaciones en tres ámbitos: el familiar, el escolar y el juego. Un aspecto negativo de la interacción entre iguales, es que a esta edad las(os) niñas(os) son fácilmente influenciables, afectando principalmente a aquellas(os) con baja autoestima y habilidades sociales poco desarrolladas. El aislamiento social puede ser también un indicador de desajuste o trastorno emocional. (Ampudia, 2009).

Las(os) niñas(os) que son testigos de la violencia, al igual que aquellas(os) víctimas de agresión física o sexual directa, pueden presentar diversos síntomas, tales como problemas de conducta y retraso del desarrollo cognitivo o físico como ya

hemos visto. Elena Azaola, se expresa como sigue respecto del maltrato emocional: "implica dosis cotidianas de dolor que causan severos daños y disminuyen de manera drástica las posibilidades de una vida sana y plena. Tal es el caso, de los insultos, los apodos, el silencio y la indiferencia sufridos por los niños al interior de sus hogares". (Villatoro, 2006). De ahí que sea importante considerar las causas no biológicas, ya que "pueden ocasionar daños emocionales más severos y duraderos que el maltrato físico". Los niños que han sufrido negligencia o han sido abandonados, presentan mayores problemas de salud que los que han padecido maltratos físicos o abuso sexual". (Clark, Clark, Adamec 2001, citado en SSA, 2006).

Las causas no biológicas son presentadas en numerosos estudios como fuente principal de retardo en el crecimiento; así como otras que afectan la capacidad funcional del niño en los contextos familiar, académico y social y que son reconocidas como generadoras de discapacidad permanente global. (Fernández-Ballesteros, 1996; English, et al., 2005).

"Las características de las familias que viven violencia crean vulnerabilidad y/o interactúan con las vulnerabilidades genéticas de los/as menores, produciendo alteraciones en el funcionamiento individual, familiar y social"
(OMS, 2002).

Las consecuencias emocionales y del comportamiento originadas por el maltrato infantil (inclusive ser testigo de violencia), se han subdividido a su vez en causas internalizadas y externalizadas. Las internalizadas incluyen principalmente aspectos emocionales como la depresión, la ansiedad y la baja autoestima; las externalizadas se refieren a comportamientos tales como la desobediencia, la hostilidad y la agresión a los cuales se han asociado la delincuencia y la violencia juveniles, la violencia de los maltratadores dentro del entorno familiar y los actos violentos en otros contextos. Estas son en su mayoría, manifestaciones de casos de la exposición traumática a sucesos violentos ya sea dentro o fuera de la familia. (Villatoro, 2006)

c) Repercusiones del maltrato infantil en la edad adulta

Se habla mucho de que las personas que sufrieron maltrato infantil tienden a reproducir en la edad adulta los patrones conductuales aprendidos en su infancia. Este es un tema controvertido, pues hay quienes minimizan este factor de riesgo y quienes consideran que la carga financiera por la mala salud en adultos causada por el maltrato de menores, es el mayor problema para los países. No obstante, de acuerdo a la OPS (2003), no es sino hasta muy recientemente que se ha comenzado a trabajar en este campo. En México, la Secretaría de Salud en su Informe Nacional (2006) señala que existen pruebas de

que enfermedades de la edad adulta como la cardiopatía isquémica, el cáncer, la enfermedad pulmonar crónica, el síndrome del colon irritable y la fibromialgia, pudieran tener su origen en la infancia, relacionadas con el maltrato y la adopción de conductas de riesgo como fumar y beber en exceso, alimentarse deficientemente y la falta de ejercicio.

La evidencia en este sentido no es contundente, Mash y Graham (s/f) afirman que la continuidad entre los trastornos infantiles y del adulto es ambigua, pues las diferencias presentadas en diferentes estudios son debidas a factores metodológicos tales como el diseño de investigación, los instrumentos de evaluación, la naturaleza de la muestra y el tipo y la gravedad del trastorno. En general sólo se reconoce la continuidad o discontinuidad entre las psicopatologías infantil y adulta de manera muy específica: Por ejemplo, el retraso mental y el autismo son condiciones crónicas que persisten a lo largo del desarrollo; la enuresis y la encopresis funcionales, ocurren en la infancia y sólo raramente se mantienen en la edad adulta; la esquizofrenia y la depresión ocurren, con topologías relativamente diferentes, tanto en la infancia como en la adolescencia, y manifiestan distintos grados de continuidad a lo largo del tiempo. La evidencia sugiere que los problemas externalizantes como la desobediencia, la hostilidad y la agresión, son más estables a lo largo del tiempo que los problemas internalizantes, aquellos relacionados con aspectos principalmente emocionales como la depresión, la ansiedad y la baja autoestima. (Carter et al., 2003). Cabe mencionar que en relación a los problemas internalizantes, apenas comenzaron a surgir los resultados de las investigaciones longitudinales (Albano, Chorpita & Barlow, 1996).

Son muchos los posibles mecanismos que subyacen a la relación entre los trastornos infantiles y la conducta adulta deteriorada. Las dificultades tempranas y posteriores pueden estar relacionadas directa e indirectamente de diferentes maneras, incluyendo los siguientes aspectos:

DIRECTAMENTE	INDIRECTAMENTE
1) El desarrollo de un trastorno en la infancia que persiste a lo largo del tiempo; 2) Experiencias que alteran el estatus físico del niño (desnutrición, plasticidad neuronal) que a su vez influyen sobre el funcionamiento posterior; 3) La adquisición de patrones tempranos de respuesta que pueden ser adaptativos para las circunstancias y el nivel de desarrollo actual del niño/a, pero que podrían resultar en una desadaptación posterior, cuando las	1) Predisposiciones tempranas que interaccionan con experiencias ambientales (por ejemplo estímulos estresantes) para provocar comportamientos desadaptativos; 2) Experiencias que contribuyen a una situación alterada de la autoestima (por ejemplo, rechazo por parte de los iguales) o que crean un conjunto cognitivo negativo y que llevan a dificultades posteriores; 3) Experiencias que proporcionan oportunidades u obstáculos que posteriormente conducen a la selección de condiciones ambientales específicas y, de

circunstancias cambian y surgen nuevos retos evolutivos.	esta forma, dirigen el curso del desarrollo del niño.
--	---

(Caballo, 2001)

Respecto al trastorno disocial, la edad de inicio también ha recibido mucha atención por parte de los investigadores, y se ha reportado que un comienzo temprano de los síntomas (antes de los 12 años) se relaciona con mayores tasas y más serios actos antisociales a lo largo de un período de tiempo mayor, tanto en niños como en niñas. Sin embargo, las variables antisociales que están presentes antes y después del comienzo pueden influir sobre la gravedad y cronicidad más que la edad de comienzo sola (Tolan & Thomas, 1995), de tal forma que no está claro si la edad temprana de comienzo funciona de modo causal para problemas posteriores.

En general respecto a la continuidad a través del tiempo, de lo que podemos hablar es de la reproducción de patrones de comportamiento. Por ejemplo, aunque los trastornos externalizantes se consideran estables a lo largo del tiempo, en su forma de expresión si se reportan cambios importantes, pero aún cuando esto suceda, existe una permanencia de los patrones globales del niño/a para organizar sus experiencias e interactuar con el ambiente (sean adaptativas o desadaptativas). Por ejemplo, la inhibición conductual temprana puede afectar la adaptación posterior, pues la forma como el niño se adapta a situaciones nuevas y no familiares influye sobre las subsiguientes interacciones persona-ambiente a lo largo del tiempo. Igual sucede con la relación en la calidad del apego temprano y el desarrollo de modelos de funcionamiento interno que los niños llevan consigo en sus relaciones posteriores. Los modelos de funcionamiento interno del sí mismo pueden permanecer relativamente estables a lo largo del tiempo a la vez que las expresiones conductuales de estos modelos internos cambian con el desarrollo. Concluyen los autores que si en lugar de hablar de síntomas y comportamientos aislados, se habla de la continuidad evolutiva en patrones globales de organización, no se podría afirmar que la relación entre la desadaptación temprana y la psicopatología posterior es directa; la vinculación entre la psicopatología infantil y la adulta estaría marcada tanto por continuidades como por discontinuidades y el grado de éstas variará en función de las condiciones ambientales cambiantes y de la interacción niño-ambiente que afecta su trayectoria evolutiva. (Mash & Graham, s/f)

d) Costos derivados de la violencia familiar

Ya hemos mencionado que este aspecto es el que más preocupa a los diferentes países, tanto desarrollados como aquellos en vías de desarrollo. La OMS (2002) es muy clara en este sentido:

Los costos financieros asociados con la atención a corto y a largo plazo de las víctimas representan una proporción significativa de la carga general creada por el maltrato y descuido de menores. Se incluyen en el cálculo los costos directos asociados con el tratamiento, las visitas al hospital y al médico y otros servicios de salud. Una variedad de costos indirectos se relacionan con la productividad perdida, la discapacidad, la menor calidad de vida y la muerte prematura. Hay también costos asumidos por el sistema de justicia penal y otras instituciones, como:

- los gastos relacionados con la aprehensión y enjuiciamiento de los agresores;
- los costos para las organizaciones de asistencia social resultantes de la investigación de los informes de maltrato y de la protección de los niños contra el maltrato;
- los costos asociados con el cuidado de los menores en hogares de guarda;
- los costos para el sistema educativo;
- los costos para el sector del empleo generados por el ausentismo y la baja productividad.

Los datos provenientes de algunos países desarrollados ilustran la carga financiera potencial. En 1996, se estimó en unos US\$ 12 400 millones el costo financiero asociado con el maltrato y descuido de menores en los Estados Unidos. Esta cifra incluía estimaciones de los ingresos futuros perdidos, los costos educacionales y los servicios de salud mental para los adultos. En el Reino Unido se ha hablado de un costo anual estimado de alrededor de US\$ 1 200 millones solo por servicios inmediatos de asistencia social y jurídica. Los costos preventivos probablemente sean muy superados por el total combinado de los costos a corto y a largo plazo del maltrato y el descuido de menores para los individuos, las familias y la sociedad. (OPS, 2003)

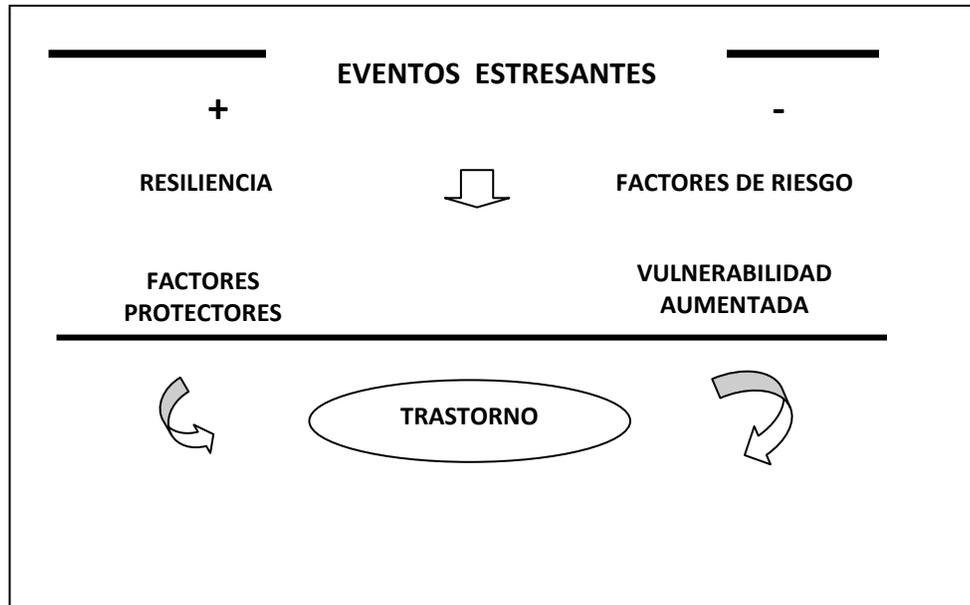
Pero no sólo se deriva una gran carga financiera, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) informó en la XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en El Salvador en octubre de 2008, que la violencia ha aumentado en la mayor parte de la región en los últimos años y los jóvenes se encuentran claramente sobrerrepresentados en la incidencia y gravedad de esta tendencia, como víctimas y perpetradores. En muchos países latinoamericanos, los jóvenes cometen delitos violentos y mueren por efecto de esos delitos a edades cada vez más tempranas. Tal violencia supone costos muy altos para la sociedad en los planos social, ético, humano y económico. Los efectos de la violencia pueden comportar costos directos, como la destrucción de activos físicos y de vidas humanas, y costos indirectos, relacionados con los recursos destinados a la justicia criminal y la encarcelación y los altos gastos en salud. En un sentido más general, el incremento de la violencia y la inseguridad socavan la cohesión social y generan desconfianza en la población respecto de la eficacia del Estado de derecho para garantizar la seguridad de las personas. (CEPAL, 2008)

II.6 Resiliencia y factores protectores

¿Por qué algunos menores que sufrieron toda clase de adversidades lograron adaptarse con éxito a las exigencias del medio consiguiendo una trayectoria esperada de desarrollo y en cambio, otros que vivieron unas vidas aparentemente sin muchas dificultades, no lograron hacerlo, llegando a presentar trastornos en la juventud? (Nader, 2008). Vulnerabilidad o resiliencia, son aspectos que no se pueden dejar de lado al abordar el tema que nos ocupa, sin duda con su estudio hallaremos pautas que nos indiquen el camino a seguir para realizar un diagnóstico y tratamiento acertados.

Son múltiples las variables involucradas en las consecuencias del maltrato infantil, por lo que sería difícil que, basándonos en una única característica, pudiéramos conseguir un diagnóstico acertado (positivo o negativo), por lo que, como ya comentábamos cuando hablábamos del modelo ecológico, su abordaje debe ser desde los diferentes sistemas involucrados. Las investigaciones en este sentido, llevaron a descubrimientos que han contribuido al estudio tanto de los factores de riesgo como de la resiliencia (Nader, 2008).

Los factores de riesgo, que ya hemos mencionado (Factores de riesgo, pag. 25), son variables que en altos porcentajes, se han asociado empíricamente con un determinado trastorno; de esta manera es posible predecir su probabilidad aumentada de ocurrencia. Los factores de vulnerabilidad constituyen un subconjunto de los factores de riesgo, pero en este caso son endógenos al individuo y, de igual manera, pueden servir como un mecanismo causal en el desarrollo de un trastorno. Riesgo y vulnerabilidad pueden interactuar u operar en concierto. La resiliencia, por su parte, se refiere a la vulnerabilidad reducida y a la presencia de factores protectores tales como la competencia, la autoestima, un locus de control interno, la confianza y las habilidades de afrontamiento. Todos los anteriores, factores de riesgo, vulnerabilidad y resiliencia se combinarían entre sí y con los mediadores psicológicos y ambientales, para dar paso o no a un trastorno.



Ingram & Price, (2001) hablan de la vulnerabilidad y la resiliencia y las colocan en un continuo de opuestos. Este continuo interactúa con el estrés para producir la posibilidad de un estado de trastorno. La vulnerabilidad extrema y poco estrés puede resultar en un trastorno. Con altos niveles de resiliencia, se necesita una gran cantidad de estrés para producir una psicopatología.

La vulnerabilidad se ha definido como un rasgo latente más que un estado, es una predisposición a la enfermedad o a la patología, que aunque alterable, es estable y resistente al cambio (Nader, 2008). Para que se produzca un trastorno, la vulnerabilidad debe ser activada y los eventos estresantes se encargarán de esto. La tensión puede interrumpir el funcionamiento e interferir con la homeostasis fisiológica y psicológica. Debido a que las competencias adquiridas o no desarrolladas en una etapa afectan cada etapa subsecuente del desarrollo, la interrupción puede tener efectos en cascada o acumulativos (Nader, 2008).

Por otra parte, Mash & Graham (s/f) hablan de niños "resistentes" (de resiliencia – resistencia) y al hablar de resistencia, afirman, no se debe definir como un atributo universal, categórico o fijo del menor. Un niño/a puede ser resistente en relación a estímulos estresantes específicos, pero puede ser vulnerable a otros. Además la resistencia puede variar a lo largo del tiempo y a través de diferentes contextos. La resistencia, al igual que los factores de riesgo, implica interacciones continuas entre factores de protección y/o de vulnerabilidad dentro del niño, con el ambiente y con factores de riesgo específicos. Teniendo en cuenta que el mismo acontecimiento o la misma condición (por ejemplo, un temprano internamiento fuera de casa) puede funcionar como un factor de protección o de

vulnerabilidad, dependiendo del contexto general en el que ocurre, los factores de protección o los factores de vulnerabilidad constituyen procesos en vez de absolutos.

Asimismo, los factores de protección se identifican como pertenecientes al niño/a, a la familia o a la comunidad. Entre los pertenecientes al niño/a, se encuentran:

- Un fácil temperamento.- hace que el niño/a sea atractivo y agradable a los demás; son amistosos, adaptables, independientes y sensibles hacia los demás. Son creativos, ingeniosos e independientes. Cuando están bajo estrés, pueden regular sus emociones cambiando la atención hacia otra cuestión. (Papalia, 2009)
- Estrategias tempranas de afrontamiento, que combinen la autonomía con la búsqueda de ayuda cuando la necesite.
- Inteligencia.- Que lleve a la consecución de logros académicos. Un ambiente de apoyo en la escuela o las experiencias exitosas en los estudios, deportes o música, o con otros niños o adultos pueden ayudarles a compensar un ambiente destructivo en el hogar. (Papalia, 2009)
- Comunicación eficaz y habilidades de solución de problemas.
- Autoestima positiva y elevada autoeficacia.
- Riesgo reducido.- Los/as menores que han estado expuestos a sólo uno de varios factores de riesgo (como violencia intrafamiliar, bajo estatus social, una madre perturbada, un padre delincuente y experiencia en cuidados sustitutos o en una institución) generalmente son más capaces de superar el estrés que los niños/as que han estado expuestos a más de un factor de riesgo. (Papalia, 2009)

A nivel familiar, los factores de protección incluyen la oportunidad de establecer una estrecha relación con, al menos, una persona que comprenda las necesidades del niño/a, la educación positiva, la disponibilidad de recursos (por ejemplo cuidado del niño/a), un talento o afición que sea valorado por los adultos o los iguales, y creencias religiosas de la familia que proporcionen estabilidad y significado durante épocas de sufrimiento o adversidad. (Mash & Graham, s/f, p. 38).

A nivel de la comunidad, se incluyen las relaciones extrafamiliares agradables con vecinos, iguales o mayores, un ambiente escolar eficaz con profesores que desempeñen modelos en un papel positivo y sean fuentes de apoyo, y el disponer

de oportunidades en las transiciones principales de la vida (por ejemplo, educación en la edad adulta, servicio militar voluntario, participación en la comunidad o en la iglesia, un amigo que sirva de apoyo o una pareja). (Mash & Graham s/f, p. 38).

De acuerdo a la Dra. Nader (2008) los factores asociados al menor tales como la seguridad, confianza, estima, auto eficacia, y poder y control son todos esquemas del yo que pueden favorecer la recuperación de un evento traumático, o por el contrario, funcionar como una fuente de estrés. Estos procesos se interrelacionan frecuentemente, por ejemplo, la autoestima y el locus de control interno se presume que están asociados con prácticas parentales afectivas, de apoyo y fomento de la independencia; ambos se han identificado en jóvenes que han presentado conductas saludables y resiliencia después de haber sufrido un trauma o pérdida.

Algunos factores protectores

- a) Confianza.- La confianza es fundamental para un buen funcionamiento pues en base a ella se fincan nuestras relaciones. Esta se puede deteriorar por diferentes causas como pueden ser los cuidados parentales fríos, inconsistentes o abusivos; por las carencias económicas para cubrir los requerimientos necesarios; desilusiones repetidas respecto de lo esperado en relación a los otros; vergüenza por haber confiado tontamente; aprendizaje derivado de la conducta de los padres u otros que hablan de la falta de fiabilidad de la gente o proyección sobre los otros de nuestra propia desconfianza; bajo auto concepto y dudas acerca de la propia capacidad de superar la desilusión; rigidez y la necesidad de control, especialmente cuando existe la percepción de una falta de control, entre otras. (Nader, 2008)

La falta de confianza, puede interferir con un funcionamiento interpersonal eficaz: la persona es menos segura de sí misma, menos popular y menos satisfecha en sus relaciones con los demás; se muestra más solitaria y aislada y menos feliz y el concepto que tiene de sí misma es negativo; asimismo puede incluir miedo y una incorrecta evaluación de los demás. Cuando se daña la confianza las concepciones básicas acerca del mundo y otros aspectos fundamentales de las relaciones se alteran, las expectativas respecto a los otros serán tendenciosas y las conductas, interacciones y elecciones se afectarán. Por ejemplo, se ha encontrado que las jóvenes que califican alto en desconfianza, también califican alto en victimización, y los jóvenes que se clasificaron como ambos, victimarios y víctimas, tuvieron poca fe en la naturaleza humana y altas expectativas en sus pares con las mismas

características. La percepción de vulnerabilidad puede hacer que ésta crezca; la confianza, por el contrario, puede granjearnos el apoyo de los demás. (Nader, 2008)

Para los/as niños/as pequeños/as un trauma puede significar la interrupción en la progresión normal del desarrollo de la confianza en el yo o en los pares, socavando además la confianza en aquellas personas que debieran proporcionar protección, conocimiento y experiencia. Después de una larga serie de episodios traumáticos, la capacidad de las/os menores para confiar en aquellos que se supone saben más y pueden protegerlos, se va a ver disminuida; su capacidad para confiar será seriamente minada por la violencia intrafamiliar, extra familiar u otras. Cuando las personas en las que más confían los menores no son dignas de confianza, cuando no se puede contar con su buena voluntad, o peor aún, cuando son ellos quienes infligen el daño, puede ser difícil saber en quién o cómo confiar. (Nader, 2008)

- b) La autoestima.- Autoestima y autoconcepto son dos términos que han sido definidos de muy diversas maneras, inclusive algunos autores han llegado a usarlos indistintamente. De acuerdo a Purkey (1988), el autoconcepto es el aspecto cognitivo, cómo pensamos acerca del yo (en relación a nuestra propia imagen) y generalmente se refiere a un complejo sistema organizado y dinámico de creencias aprendidas, actitudes y opiniones que cada persona mantiene acerca de su existencia personal. La autoestima, por otra parte, es el aspecto afectivo o emocional del yo y generalmente se refiere a cómo sentimos respecto de nosotros mismos o cómo nos evaluamos a nosotros mismos (la propia valía).

Nosotros podríamos abonar a esta última definición llamando nuestra atención sobre las conclusiones de Berthe Reymond (1982) acerca de las relaciones madre hijo durante los primeros meses: Reymond, relacionando las observaciones de Spitz sobre los niños lobo, con los casos de hospitalización en los que el lactante es separado de la madre, refiere:

De esta comparación solo se puede sacar, nos parece, una conclusión: es al apego, al instinto maternal del animal (y no sólo al hecho de que lo haya alimentado) a lo que el niño lobo debe su vida, apego que ha faltado precisamente al lactante colocado en un medio hospitalario. Cuando las actitudes afectivas profundas de la madre son positivas, tienen una eficacia notable; agudizan su conocimiento de las necesidades y de los deseos de su hijo, conocimiento que se hace entonces intuición, preciencia, "instinto"; las señales que emanan de su inconsciente son estables y coherentes; todo se conjuga para dar al lactante la seguridad que le es tan necesaria. Pues, por

medio de los signos que le ofrece su madre, va poco a poco a introyectar "la imagen en espejo que le suministra la actitud del objeto hacia él y el proceso narcisista de la estima de sí mismo comienza con esta posibilidad de sentirse bueno, porque siente buena a la madre"...de la seguridad engendrada por estos primeros intercambios dimanará a su vez, más tarde, la estima de sí mismo...En el curso de la evolución ulterior, este sentimiento cesará de depender exclusivamente del amor del objeto; el sujeto adquirirá un sentimiento más autónomo, es decir, más interiorizado, de su valor personal; autonomía muy relativa todavía durante la segunda y hasta la tercera infancia, que veremos titubear en la adolescencia, en la cual la estima de sí mismo se encuentra completamente puesta en duda y que, si todo va bien, se afirmará de manera definitiva en la edad adulta. (Reymond-Rivier, 1982, pp. 56-57)

Esta autora afirma que toda falla en esta relación primitiva con la madre, hará del lactante un niño y luego un adulto falto de seguridad y, por consiguiente, desvalorizado, víctima de sentimientos tenaces de inferioridad. Respecto de la incapacidad de la madre para desempeñar el papel de objeto que brinda seguridad, indica que puede tratarse no sólo de madres desnaturalizadas, sino, como es más frecuente, de una personalidad neurótica y particularmente de una ambivalencia profunda. En estos casos en que el afecto es inestable o ambivalente, pero está ahí a pesar de todo, las desviaciones psíquicas de la madre no dejarán de provocar, en general, trastornos diversos en el niño, que dejarán huellas hasta en su comportamiento de adulto. (Reymond-Rivier, 1982)

- c) Autoconcepto.- Piers y Harris (1964) afirman que el autoconcepto es un conjunto relativamente estable de actitudes personales que reflejan ambas, la descripción y la evaluación de la conducta y los atributos personales.

Por su parte, Bandura (1998) no habla de autoconcepto, sino de autoeficacia percibida; afirma que las teorías que combinan diferentes atributos del yo en un solo índice, crean confusión acerca de cuál de ellos está siendo evaluado y qué tanto peso se da a dicho atributo en el juicio sumario, más aún dice, aunque dicha concepción global del yo estuviese ligada a ciertas áreas de funcionamiento, un compuesto así de la auto-imagen puede producir algunas correlaciones débiles. En las pruebas comparativas en donde la autoeficacia percibida y el autoconcepto son factores separados, las creencias acerca de la eficacia son altamente predictivas del comportamiento, mientras que el efecto de auto-concepto es más débil y equívoco; el autoconcepto gran parte de su capacidad predictiva ante la influencia de la eficacia percibida. Estos hallazgos sugieren que el autoconcepto refleja, en gran medida, las creencias de la gente

respecto de su eficacia personal y los conceptos de autoestima y autoeficacia percibida se utilizan indistintamente como si representaran el mismo fenómeno. Bandura afirma que la autoeficacia percibida se refiere a los juicios de capacidad personal, mientras que la autoestima tiene que ver con juicios de la propia valía. Según él, no existe una relación fija entre las creencias sobre las propias capacidades y lo que a uno le gusta o no. Una persona puede considerarse a sí mismo ineficaz en una determinada actividad sin sufrir ninguna pérdida en cuanto a su autoestima, ya que podría no involucrar su propia valía en dicha actividad: el hecho de que alguien reconozca su ineficacia absoluta en el baile de salón, no necesariamente le conducirá a episodios recurrentes de auto-devaluación. Por el contrario, algunos individuos podrían verse a sí mismos como altamente eficaces en una actividad, pero no sentirse orgullosos de realizarla; por ejemplo, un ejecutor de embargos podría no sentirse orgulloso de su eficacia al lanzar a la calle a las familias que no pueden pagar su hipoteca.

No obstante, reconoce Bandura, la gente tiende a cultivar sus capacidades en actividades que les dan un sentido de autoestima, pero, si los estudios empíricos se limitan a actividades en las que la gente invierte su sentido de autoestima, se estaría inflando la correlación entre autoeficacia y autoestima, ya que los análisis ignoran tanto los dominios de funcionamiento en que las personas se juzgan a sí mismas ineficaces pero no les importa y aquellos en los que se sienten muy eficaces, pero no sienten orgullo en la realización de la actividad por sus consecuencias sociales perjudiciales. La gente necesita mucho más que una autoestima alta para tener éxito en determinadas actividades. Muchos estudiantes son muy duros con ellos mismos, pues adoptan normas que no son fáciles de cumplir, mientras que otros pueden disfrutar de una alta autoestima, ya que no exigen mucho de sí mismos o pueden derivar su estima de otras fuentes distintas a los logros personales; en consecuencia, los gustos propios no necesariamente generan logros de rendimiento, son el producto de un penoso esfuerzo de auto-disciplina. La gente necesita una firme confianza en su eficacia para ampliar y mantener el esfuerzo necesario para tener éxito. Por lo tanto, la eficacia personal percibida predice las metas establecidas y sus logros de rendimiento, mientras que la autoestima no afecta ni a las metas personales ni al rendimiento.

Por lo tanto, afirma Bandura, (2008) esta ecuación, autoestima con autoeficacia percibida, es inadecuada pues los juicios de valor personal y eficacia personal representan fenómenos diferentes. Como hemos visto, las personas varían en el grado en que derivan un sentido de autoestima de su trabajo, su vida familiar, su comunidad, su vida social y sus actividades recreativas. Por ejemplo, algunos estudiantes se enorgullecen de sus logros académicos, pero se devalúan en sus

recursos sociales. No hay ni justificación conceptual ni empírica para construir la autoestima globalmente. Tampoco es la autoestima la encarnación generalizada de las creencias de eficacia específicas.

Respecto de la autoestima, Bandura explica: La autoestima no es menos multidimensional que la autoeficacia percibida, existen diversas fuentes para la autoestima o la auto-valía. La autoestima puede provenir de autoevaluaciones basadas en la competencia personal o en la posesión de atributos culturalmente investidos de valor, ya sea positivo o negativo; en la autoestima generada por la competencia personal, las personas obtienen el orgullo del cumplimiento de sus estándares de mérito; experimentan satisfacción por un trabajo bien hecho y se sienten insatisfechos cuando no cumplen con sus propios estándares. Las competencias personales que proveen los medios para alcanzar los logros valorados permiten una base verdadera de la autoestima; dan la oportunidad a la gente de ejercer alguna influencia sobre su propia autoestima mediante el desarrollo de potencialidades para la autosatisfacción de los logros personales. Otras personas a menudo hacen evaluaciones que reflejan sus gustos y disgustos de los atributos que poseen los demás, en vez de juzgarlos por sus logros; en estos casos las evaluaciones sociales están vinculadas a los atributos personales y al estatus social más que a competencias personales; las evaluaciones sociales tienden a influenciar a los propios receptores en la forma como evalúan sus propios méritos, más aún, estas personas son criticadas cuando no pueden estar a la altura de los ideales o aspiraciones impuestas por otros, así, en la medida en que adopten estos onerosos estándares, la mayoría de sus logros sólo les generarán sentimientos de autodevaluación, pues difícilmente lograrán alcanzarlos. Los estereotipos culturales es otra forma en que los juicios sociales afectan la autoestima; las personas frecuentemente son clasificadas en grupos ya sea valorados o devaluados, en base a su raza, sexo o características físicas y el trato que reciben es de acuerdo a los estereotipos sociales, en lugar de sobre las bases de sus individualidades, con las consecuentes pérdidas para su autoestima.

Harter y Pike (1984) identifican seis dominios de la autopercepción que los niños/as de ocho años pueden identificar: competencia escolar, competencia física, apariencia física, aceptación de los pares, la conducta y las percepciones personales globales (autoestima). Estos dominios de autopercepción pueden verse influenciados entre sí, por ejemplo, la aceptación de los pares se puede atribuir a otros dominios tales como la apariencia u otras competencias específicas.

El autoconcepto, entonces, corresponde a la imagen que el sujeto posee de sí mismo y que se va construyendo con las experiencias y la retroalimentación que el infante obtiene del medio y de las personas que proporcionan los cuidados primarios, por lo que se van integrando aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales. El autoconcepto se empieza a formar en la primera infancia, cuando los niños ya poseen conciencia de sí mismos y se vuelve más claro cuando al participar de las diferentes tareas en el curso de su desarrollo, adquieren más capacidades cognitivas. (Papalia, 2009)

Entre los seis y siete años inicia el desarrollo del yo real y del yo ideal, quién me gustaría ser. Aquí se incluye el debe y los debería que ayudarán al niño/a en el control de impulsos; están aprendiendo que algunas de las cosas que desean hacer tienen aprobación pero otras no: ¿cómo lograr esa reconciliación entre el deseo de hacer y el deseo de aprobación? Cuando aprenden a regular estos impulsos opuestos desarrollan la virtud del propósito, el valor de la visión a futuro y la búsqueda de metas sin sentirse indebidamente inhibidos por la culpa o el temor al castigo. (Papalia, 2009)

La autoestima está muy relacionada a la adaptación y al bienestar, incluyendo las relaciones sociales, el rendimiento escolar y la resiliencia ante los eventos estresantes de la vida (Harter et al, 1998), aunque algunas formas de autoestima se han relacionado a la agresión bajo condiciones amenazantes. Asimismo, se ha encontrado que las personas con alta autoestima están más satisfechas con la vida y experimentan emociones más positivas, por lo que es menos probable que presenten ansiedad o depresión (Twenge / Campbell, 2001).

Por el contrario, las emociones y actitudes características en los jóvenes con baja autoestima, pueden dificultarles conseguir lo que esperan de la vida. La baja autoestima se ha vinculado a psicopatologías tales como el suicidio, abuso de sustancias, trastornos de la personalidad, trastorno por estrés postraumático, retraimiento social en la niñez y trastornos alimenticios. Presentan asimismo, susceptibilidad a la crítica, conductas autodestructivas, sentimientos negativos hacia sí mismos y hacia los demás, lo que les conduce a relaciones personales conflictivas. (Ampudia, 2009; Caballo & Simón, 2001; Nader, 2008)

Lo que constituye la competencia y la aceptación social varía mucho a través de las diferentes edades desde preescolar hasta preparatoria. En las/os niñas/os muy pequeñas/os, que como hemos visto no tienen todavía la capacidad cognitiva para evaluarse a sí mismos, confunden fácilmente el deseo de ser competente con su actuación real, lo cual podría reflejarse en una autoevaluación con cifras infladas, por lo que serán necesarios otros medios para una buena evaluación.

A nivel general, la función de la autoestima es la de protegernos de las situaciones del medio que nos exponen a evaluaciones continuas, además de aportarnos un poder de motivación el cual influye positivamente en nuestra conducta; de esta manera el sufrimiento psicológico que puede causarnos la crítica, el rechazo, los fracasos, las pérdidas o cualquier acontecimiento negativo y estresante puede resultar menor (Bermúdez, 2000).

III. Programa terapéutico infantil



III.1 Introducción

III.1.1 Antecedentes

Este trabajo tiene su origen en un centro de refugio para mujeres en situación de violencia familiar. Estos lugares, como ya hemos comentado dentro del marco teórico, tienen la característica de brindar, durante tres meses, apoyo a mujeres receptoras de violencia, quienes pueden venir acompañadas de sus hijas/os y se les proporciona asesoría legal, psicológica y laboral. Gracias a los avances en las cuestiones de la violencia de género, se han generado ya algunos avances en las medidas para prevenir, sancionar y dar atención a las víctimas, de tal forma que a la fecha los refugios trabajan bajo un modelo interdisciplinario bien definido, con supervisión de instancias gubernamentales. Sin embargo esta definición no alcanza todavía a los programas para la atención a las/os menores; a pesar de que el maltrato infantil dentro del marco de la violencia familiar es bien conocido. Puede ser especialmente difícil y generar mucho estrés tratar de enfrentar por primera vez, sin un programa de atención a seguir y una gran cantidad de trabajo por hacer, a un grupo infantil tan diverso. No nos referimos solamente a las diferencias culturales y de edad, sino a aquellas que pueden llegar a complicar aun más la tarea, por ejemplo, hay quienes continúan yendo a la escuela, mientras que otros ya la han abandonado o nunca han asistido; otros son o han sido víctimas de los diferentes tipos de violencia (física, sexual, psicológica), mientras que otros/as lo son de manera indirecta al ser testigos del maltrato a sus madres; algunos/as más presentan afectaciones severas del maltrato (como problemas de lenguaje, Trastorno por estrés postraumático, ansiedad, etc.) en tanto otros han podido sortear exitosamente (aparentemente) el problema de la violencia familiar. No obstante, debido a las condiciones laborales en estas instituciones, la rotación de personal es alta y la atención a la población infantil pasa de un criterio a otro, de un profesionalista a otro (maestras, pedagogas, psicólogas, cuidadoras).

Sin desestimar los beneficios que el juego, recurso principalmente utilizado, y el extraer a los infantes del medio violento puedan ejercer, creemos que no es suficiente. Como profesionistas, es nuestra responsabilidad brindar a las personas una atención de calidad, en este caso, como ya hemos comentado, son diversos los aspectos a considerar, nos interesaba en gran medida mitigar la ansiedad, la culpa, el miedo, la baja autoestima, el sufrimiento por el maltrato recibido.

Debíamos decidir sobre qué aspectos trabajar, para lo cual hicimos la revisión de algunos programas de intervención.

III.1.2 ¿Qué debería contener un buen programa terapéutico?

Qué aspectos deberían ser incluidos para proporcionar los mayores beneficios, en un periodo de tiempo breve, a las/os niñas/os que viven violencia familiar y que se encuentran con sus madres en un refugio para mujeres maltratadas? De acuerdo a Graham-Bermann y Hughes (1998), la mayoría de los enfoques de tratamiento que se encuentran actualmente en uso, se desarrollaron principalmente por necesidades clínicas. Mucha de la información respecto de la intervención inicial se basó en las necesidades del personal de los hospitales. Además, los médicos a menudo se basaron en la literatura de otras áreas para las primeras intervenciones de planificación, por ejemplo, el trabajo disponible en las áreas de abuso de menores y en general la psicopatología infantil.

En general, la literatura sobre intervención dirigida a niños, además de contemplar las distintas etapas del desarrollo, involucra a varios miembros de la familia. Dichas estrategias se han desarrollado sobre la base de la experiencia clínica y de formulaciones teóricas, más que en el trabajo empírico, y aunque las técnicas parecían válidas en el momento del desarrollo, en su mayoría aún no se han probado empíricamente (Rossman et al, 2000). En este sentido, Mash y Graham (s/f) consideran que existe falta de información respecto de la eficacia de las formas convencionales de tratamiento para los niños y destacan que las discrepancias entre los resultados obtenidos en el laboratorio y en la práctica, más los altos costos en estudios longitudinales y las ineficaces técnicas de medición en algunos casos, son las causas principales de la ausencia de resultados concluyentes. Sin embargo, podemos decir que a la fecha, se han identificado algunos aspectos a los que se debe prestar mayor atención por encima de otros.

Algunos autores recomiendan un enfoque que incluya intervenciones con los niños y las mujeres en grupos separados y, de acuerdo con el enfoque ecológico e integral, Hughes (1982) recomienda también la capacitación para el personal del refugio a fin de mejorar su capacidad para proporcionar apoyo a los/as menores (Rossman et al, 2000). Los más recientes agregados a la colección de estrategias de intervención y métodos de tratamiento, están dirigidos a los niños/as que presencian la violencia en el hogar; estos son limitados y los datos obtenidos hasta la fecha acerca de su eficacia son, a menudo, contradictorios (OMS, 2000).

El Informe Mundial sobre la violencia y la salud (OMS, 2000), señala lo siguiente:

Un examen de los programas de tratamiento para niños maltratados físicamente encontró que la asistencia en centros de atención diurna – centrada en mejorar las aptitudes cognoscitivas y del desarrollo- era la estrategia más popular. La asistencia, en centros de atención diurna ha sido

recomendada para diversos trastornos relacionados con el maltrato, como los problemas emocionales, de conducta o afectivos, y retrasos cognoscitivos o del desarrollo. Esta estrategia incorpora la terapia y métodos de tratamiento específicos en el curso de las actividades diarias del niño en un centro de cuidados infantiles. La mayoría de los programas de este tipo también incluyen la terapia y la educación de los padres... Un ejemplo de un método de tratamiento específico para los niños maltratados que se aíslan socialmente: Se colocó a niños maltratados en edad preescolar socialmente muy aislados en grupos de juego junto con niños con grados más altos de integración social. Se enseñó a los niños mejor integrados a actuar como "ejemplos de conducta social" de los niños más retraídos y a alentar a estos a participar en las sesiones de juego. Sus tareas incluían hacer apropiadas insinuaciones verbales y físicas de acercamiento a los niños retraídos, pero no se evaluaron los efectos a largo plazo de esta estrategia. La mayoría de los otros programas de tratamiento descritos en el examen antes mencionado también han sido sometidos a poca o ninguna evaluación.

En relación al abuso sexual, cuya incidencia cuando hay violencia en los hogares es alta, el mismo informe señala que se han adoptado una amplia variedad de enfoques de intervención y métodos terapéuticos tales como la terapia individual, en grupo y familiar y que aunque las pocas investigaciones realizadas indican que la salud mental de las víctimas mejora como resultado de las intervenciones, no se informa sobre otros beneficios. (OMS, 2000)

Otro estudio realizado en 15 refugios para mujeres receptoras de violencia en la ciudad de Nueva York reportó que el número promedio de componentes de sus programas fue de 3.8, con un rango de 1 a 7. Los componentes más comunes fueron la educación parental o los grupos de apoyo a las madres o ambos (50% de los refugios tenían estas actividades). El siguiente componente más común fue cuidados infantiles (33%), orientación individual (33%), orientación grupal (33%). (Rossman et al, 2000).

Sin que existan datos concluyentes que apoyen la elección de un método u otro, si podemos ir rescatando información respecto a los aspectos que debería incluir nuestro programa terapéutico.

Rossmann (2000) señala diez elementos que deberían ser incluidos en un programa ideal para niños de mujeres maltratadas, ya sea que estén o no en un refugio: 1) evaluación individual; 2) orientación individual; 3) derivaciones; 4) defensa legal; 5) trabajo en grupo para los niños; 6) actividades recreativas regulares y estructuradas para los niños; 7) servicios de seguimiento; 8) servicios de

prevención; (9) educación para padres y grupos de apoyo para las madres y 10) la evaluación de todos los aspectos del programa.

También se ha encontrado que, debido a que la mayor parte del trabajo clínico y su investigación se originó en los refugios, la intervención en formato grupal resultó ser una forma económica para brindar este apoyo. Gran parte de los grupos de trabajo que se llevan a cabo, se basan en los modelos proporcionados por Jaffe y sus Colegas (1990) o por Peled & Edleson y sus colegas (1992, 1995). Estos autores afirman que los grupos son apropiados para los niños que están experimentando malestar leve, no así para los que tienen problemas emocionales y de comportamiento más importantes. Otro ejemplo de programas grupales es el desarrollado por Graham-Bermann (1992), quien crea un "Club de niños" como un programa preventivo de intervención de 10 semanas, diseñado para reducir el impacto de la violencia doméstica. Las 10 sesiones se centran en el conocimiento de los niños sobre la violencia familiar, las emociones y temores asociados con la violencia doméstica, las creencias sobre las familias y los roles de género, así como el comportamiento de los niños en el grupo. Los niños son colocados en grupos mixtos por rango de edad (entre 6 a 12 años), con dos facilitadores por grupo. En general en estos grupos las sesiones son por lo general de 60 a 90 minutos y de 6 a 9 participantes. Los temas pueden variar entre: a) reconocimiento de emociones; b) lidiar con el enojo; c) adquisición de estrategias de seguridad; d) conseguir apoyo social; e) mejorar la competencia social y autoestima; f) comprender los temas de responsabilidad por la violencia; g) comprensión de la dinámica de la violencia familiar; y h) validar los deseos de los niños de sus familias. Se incluyen una sesión introductoria y otra de cierre y una evaluación final. Para los niños mayores y adolescentes se incluyen sesiones del noviazgo, el amor, sexo y sexualidad.

Johnston (1998) señala que en el caso de los niños más problemáticos y en situación de riesgo, no es suficiente un grupo de intervención, es necesario que la atención sea individualizada de tal manera que les permita hacer frente a sus necesidades específicas.

Respecto del trabajo con las madres en relación con sus hijos/as, la mayoría de los autores recomiendan un enfoque orientado a la educación e incluyen la disciplina infantil como un tema en particular, acerca del cual existen numerosos métodos. Peled & Edleson (1995) señalan que dos de las metas en sus grupos con mujeres son a) proporcionar información, así como confrontar actitudes de reto, creencias, valores y suposiciones, y b) el desarrollo de habilidades de crianza. Otro autor, Bilinkoff (1995) hace énfasis en el empoderamiento de las mujeres como madres y presenta los siguientes temas como parte de su enfoque terapéutico

individual: a) los temas de crianza, incluyendo el uso de poder y control, lo que representa el padre ausente, la percepción de la madre de las similitudes de sus hijos al padre, y utilizar a los niños como confidentes y aliados; b) la comprensión del modelo de crianza tradicional; c) la comprensión de un modelo de crianza feminista; d) desarrollar una visión empoderada de la maternidad; e) el desarrollo de nuevos rituales de la familia; f) manejo de los cambios económicos; y g) el desarrollo de una red familiar extendida. De la misma manera Jouriles et al. (1998) señalan que el tratamiento individual es lo indicado tratándose de mujeres que tienen problemas difíciles con sus hijos/as.

Por lo que toca a la familia, se debe buscar que exista una estrecha relación con, al menos, una persona, alguien que comprenda las necesidades del niño, le brinde una educación positiva y posea disponibilidad de recursos (por lo menos en cuanto al cuidado del niño se refiere, por ejemplo), A nivel de la comunidad, se recomienda existan relaciones extrafamiliares agradables con vecinos, sus iguales o mayores y un ambiente escolar eficaz, entre otras. (Mash & Graham, s/f).

III.1.3 Para tomar en cuenta, algunas cuestiones éticas:

En relación al tratamiento que se ha proporcionar a las/os menores maltratados, existen cuestiones éticas que deben ser consideradas: El patrón de conducta social está dado dentro del entorno familiar y éste a su vez se ve influenciado por el funcionamiento de la sociedad. El Comité de Maltrato Infantil de la Sociedad Chilena de Pediatría, plantea que la agresividad, tan necesaria a la humanidad para la supervivencia, requiere de un aprendizaje para ser controlada y para que no se exprese como violencia. El aprendizaje inicial iniciaría durante la niñez con el vínculo madre-hijo y continuaría con la socialización a lo largo de la vida, implicando primordialmente, la contención del instinto agresivo.

Afirman los autores del documento que los padres maltratadores tienen serias dificultades para realizar la crianza y para resolver las demandas del desarrollo de sus hijos/as, apareciendo la violencia ante situaciones de rabia y desesperación en el manejo del comportamiento de las/os menores. Es decir, un padre puede violentarse si se siente sobre exigido en sus demandas de crianza, especialmente si es afectado por factores externos como pobreza y bajo nivel educativo, hacinamiento y gran número de hijos, enfermedades crónicas de los hijos/as o enfermedades psiquiátricas de los padres, destacando el abuso de alcohol y las drogas. En relación a la construcción del mundo psíquico de los padres y su grado de madurez afectiva en interacción con los problemas conscientes e inconscientes de cada niño "los padres con menos madurez y capacidad de verse a si mismo se afectan más ante las demandas infantiles y ante los factores ambientales adversos, reaccionando con baja tolerancia a la frustración, con menos habilidades parentales, y con menos adaptación ante sucesos vitales estresantes". Otro aspecto a considerar son las influencias en torno a la

aceptación del castigo físico como un recurso para educar a las/os hijas/os dentro del entorno cultural. "El maltrato menor puede ser entendido como una torpeza o un accidente cuando se produce en el contexto de crianza y en el derecho íntimo de educar a los hijos".

Entonces nos preguntamos, "¿cómo trabajar con los padres y cuidar las relaciones familiares? Excluyendo la mayoría de los casos de violencia grave, es posible pensar que los padres y otras figuras parentales que interactúan en forma violenta con sus hijos, hacen su mejor esfuerzo y fracasan ante sus limitaciones. Habría que pensar en cómo ayudarlos a tener éxito en su rol y a administrar el poder, cosa que generalmente ellos anhelan".

Una visión de ayuda y no de castigo con los responsables del maltrato permite mayor alianza y colaboración en el tratamiento. Además, permite conservar y proteger los aspectos buenos de la relación parental, proteger la unidad familiar y ayudar a modelar mejores vinculaciones con menos castigos y con una percepción más positiva de las personas y la sociedad. En la minoría de los casos será necesario el uso de la fuerza y la coerción para frenar la violencia. Carlos Almonte enumera los siguientes objetivos de la intervención familiar en casos de maltrato y violencia:

- Mejorar la capacidad de la familia para enfrentar las distintas etapas del ciclo vital, especialmente las que involucran la crianza y la socialización.
- Mejorar la calidad de las relaciones familiares, tanto entre sus miembros, como de estos con su entorno.
- Disminuir los factores ambientales que contribuyen a aumentar el estrés familiar.
- Reforzar los sistemas de apoyo social.
- Tratar patología asociada, especialmente la psiquiátrica de los padres.

(Rev Chil Pediatr 2007; 78 (Supl 1): 85-95)

III.2 Descripción del Programa

De la revisión a los diferentes programas existentes, encontramos que los elementos que Rossman (2000) considera debería contener un programa ideal para dar atención a niños/as en condiciones de violencia familiar (pag. 60), satisfacen las exigencias que la Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, exige a las instituciones que han de brindar atención en los centros de refugio y coincide con lo expresado por otros autores. Decidimos, por lo tanto, considerar estos elementos para dar estructura a nuestro trabajo. Cabe aclarar que aunque la nomenclatura de los elementos incorporados al programa corresponde al autor, la descripción de las actividades es nuestra y en ella se incorporaron trabajos de otros autores, así como actividades diseñadas por mí y otras compañeras en el desempeño de nuestra labor en el refugio.

Asimismo, era necesario decidir, entre las muchas afectaciones que puede presentar la población infantil en un centro de refugio, hacia cuáles de ellas dirigir principalmente nuestros esfuerzos. Nuestra elección debería ayudar, en lo posible, al mayor número de infantes, por lo que elegimos trabajar con talleres grupales, aunque también se incluyen sesiones de terapia individual y filial cuando es necesario.

El programa fue proyectado para trabajarse desde tres ejes distintos: 1) Educativo, 2) Terapéutico en sí mismo y 3) Trabajo con las madres.

Objetivo general del programa

- Promover en las niñas/os y adolescentes el desarrollo de diferentes habilidades que les ayuden a mejorar la competencia social y promover un cambio en el pensamiento, así como generar espacios de desahogo.
- Mejorar la interacción familiar y reforzar los vínculos afectivos entre madres e hijos/as.

Aunque es bien sabido que los efectos producidos por las acciones ejercidas en una cierta área del desarrollo no se limitan exclusivamente a ésta, sí es importante tener claros nuestros propósitos al planear las actividades. Por esta razón intentaremos desglosar los objetivos específicos en los tres ejes de acción que nos hemos planteado:

Objetivos particulares

Del eje Educativo:

- Apoyar a las niñas, niños y adolescentes, en el aprendizaje de estrategias para la resolución de conflictos, tales como dominar los impulsos, ponerse en el lugar del otro y aprender a negociar.
- Aprender a cambiar los viejos pensamientos negativos por otros más positivos, inclusive la manera en que hablan de sí mismos, al reflexionar al final de cada día sobre las cosas que hicieron bien y aquellas con las que se sintieron felices.
- Fomentar la autonomía y seguridad en sí mismos mediante la práctica constante de la toma de decisiones.
- Aprender a defenderse identificando sus necesidades y las acciones que necesitan llevar a cabo para satisfacerlas, así como la correcta expresión de las mismas. Al hacerlo sentirán que pueden tener un mayor control sobre sus acciones, pudiendo así responsabilizarse de ellas y sentir que pueden tener control sobre su vida.
- Aprender el valor de la comunicación y de la convivencia sin violencia mediante la comprensión de diferentes normas de conducta.
- Conocer las distintas formas de violencia a fin de que puedan clarificar las ideas equivocadas que tengan sobre la misma.

Del eje terapéutico:

- Generar espacios de desahogo.
- Brindar psicoterapia individual y filial.
- Identificar por su nombre distintos sentimientos, las sensaciones que les acompañan y reflexionar en la forma que cada quien tiene de expresarlos; les ayudará a saber más sobre sí mismos y les facilitará poder compartirlos con los demás.
- Practicar ser responsables de su conducta y de sus sentimientos, si aceptan la responsabilidad de su conducta y de sus sentimientos, entonces tienen la posibilidad de elegir.
- Aprender diferentes estrategias que les faciliten controlar la conducta, como hablar de las cosas consigo mismo, les ayudará a reflexionar en sus sentimientos antes de actuar así como identificar las diferentes opciones.
- Aprender a aceptar el fracaso y las equivocaciones como inherentes a la persona humana, y entender que se trata de situaciones transitorias que se pueden prevenir y resolver en nuevos intentos.

- Aprender a manejar algunos sentimientos, así como a poner distancia cuando son demasiado difíciles de enfrentar, mediante actividades como la relajación y la imaginación. Les ayudará a disminuir la ansiedad que les producen.

Del trabajo con las madres:

- Proporcionar herramientas para el manejo en la puesta de límites sin violencia.
- Aprender diferentes estrategias para la resolución de conflictos.
- Fomentar y generar en las señoras conciencia sobre los riesgos que la violencia y el maltrato infantil pueden tener sobre sus hijos/as.
- Informar sobre los distintos tipos de familias y de paternaje.
- Promover el desarrollo de las capacidades del niño/a mediante la estimulación temprana.

Con el fin de facilitar la visualización del programa en su conjunto, a continuación lo presentamos esquematizado:

Esquema del Programa

ACTIVIDAD	DIRIGIDO A	OBJETIVO	DURACION	TIPO DE ACTIVIDAD
EVALUACION	Población infantil en general	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una evaluación inicial a fin de determinar las afectaciones derivadas del maltrato, si las hubiera, y elaborar un plan de intervención. - Realizar una evaluación final que nos permita saber en qué medida se lograron los objetivos, así como elaborar un plan de acción de egreso. 	Se realizarán una evaluación inicial y otra final	Individual
PSICOTERAPIA	Población con problemas emocionales y/o del comportamiento importantes	Brindar atención psicológica individual en caso necesario. Se utilizaron la Terapia para estrés postraumático, la Terapia de juego y la terapia filial.	El tiempo y período que se considere conveniente.	Individual
TALLER "ME QUIERO Y ME DEFENDO"	Niñas/os de 6 años en adelante y adolescentes	Facilitar el desarrollo de diferentes habilidades que les ayuden a mejorar la competencia social, el autocontrol y cambiar algunas conductas negativas por otras más positivas, buscando mejorar su autoestima.	11 sesiones semanales de 90 a 120 min. cada una.	Grupal

TALLER "MEJOR ES, SIN VIOLENCIA"	Población infantil en general.	1) Reforzar mediante diferentes actividades las habilidades recién aprendidas en el taller "Me quiero y me defiendo"; 2) Compartir y clarificar sus sentimientos en relación a la violencia en casa; y 3) mejorar la competencia social.	12 sesiones de 90 min cada una	Grupal Se integrarán grupos por rangos de edad: preescolares (3 a 5 años); y escolares (6 a 8, 9 a 11 y 12 años en adelante)
TERAPIA DE JUEGO "EL RINCON DEL ENOJO"	Población infantil en general a partir de los 3 años.	- Que las/os menores puedan expresar sus emociones y compartir experiencias alentadas por las confidencias de sus compañeros, así como intercambiar consejos y palabras de aliento. - Mitigar la carga emocional que les produce ansiedad e irritabilidad.	12 sesiones de 90 min cada una. Para los niños/as más pequeños las sesiones serán de 50 min.	Grupal Se integrarán grupos por rangos de edad: preescolares (3 a 5 años); y escolares (6 a 8, 9 a 11 y 12 años en adelante).
ACTIVIDADES RECREATIVAS REGULARES Y ESTRUCTURADAS	Población infantil en general.	Ofrecer actividades recreativas y educativas. Algunos temas pueden ser: "El cuerpo humano y a bañarnos", Regularización escolar, Razonamiento matemático, "La familia", "Terapia de lenguaje", cocina, pintura, entre otros.	De acuerdo a los requerimientos y disponibilidad de horarios	Grupal
TALLER "LÍMITES CON AMOR Y CONSECUENCIAS DEL MALTRATO INFANTIL"	Mujeres en general	- Proporcionar herramientas para la puesta en el manejo límites sin violencia. - Aprender diferentes estrategias para la resolución de conflictos. - Informar respecto de los diferentes estilos de paternaje y los riesgos del maltrato infantil.	12 sesiones de 120 min cada una	Grupal
ESTIMULACION TEMPRANA	Mujeres con bebés y niños/as hasta los 4 años.	- Reforzar los vínculos afectivos entre madres e hijos/as. - Promover el desarrollo de las capacidades del niño/a.	Sesiones semanales de 50 min cada una	Grupal

Todo el trabajo que proponemos posee perspectiva de género.

Respecto de los grupos por edad, cabe señalar que en los refugios podemos encontrar niñas/os de todas las edades. En nuestra experiencia, no podríamos hablar de porcentajes, las variaciones en los mismos hacen difícil pensar en una planeación orientada en este sentido. Encontramos que había períodos en los que la mayoría de los niños/as estaban en edad preescolar y menores, otras temporadas había casi sólo adolescentes y en otras los grupos de edad eran muy variables. Esto dificulta mucho la tarea si consideramos que en un refugio no se cuenta con grandes espacios para la atención de las(os) menores, ni tampoco con el personal necesario para atender grupos pequeños, de tal manera que

frecuentemente tenemos que adaptar el trabajo a las necesidades de espacio, lo que hace que nuestros programas deban ser flexibles y orientados a dar atención al mayor número de participantes. En general, dividimos los grupos en menores, preescolares (3 a 5 años) y escolares (6 a 8, 9 a 11 y 12 años en adelante).

III.2.1 Evaluación psicométrica

El programa contempla una evaluación inicial y una evaluación final. La primera, nos ayuda a construir un plan de acción para atender las diferentes necesidades del niño/a; la segunda nos muestra en qué medida se lograron nuestros objetivos y, en su caso, recomendar el tratamiento a seguir. En seguida haremos referencia a algunos aspectos importantes en la evaluación del niño maltratado.

La evaluación es el primer paso básico para la identificación de los problemas infantiles y para la selección de una estrategia apropiada de tratamiento. Una de las características más importantes que distingue a un refugio, es brindar a las mujeres la posibilidad de cambiar el entorno de violencia en que ha transcurrido su vida y la de sus hijas/os. Esta extracción de las/os menores del ambiente violento, podría ser un primer factor protector para propiciar mejoras en su desarrollo. Sin embargo, de acuerdo a la información que acabamos de revisar acerca de las consecuencias del maltrato infantil, para muchas/os de ellas/os, medidas como esta no serían suficientes, las afectaciones derivadas de la violencia pueden ser muy serias y no sólo requerirían de nuestra escucha y apoyo, sino podría ser necesario canalizarlos a instituciones especializadas en distintas áreas como podrían ser del lenguaje, motricidad, sexualidad, nutrición o psiquiátrica. Como hemos visto cuando hablamos del desarrollo infantil (p. 32 del Marco teórico), las evaluaciones deben cubrir áreas múltiples de funcionamiento, para que no solo se evalúen adecuadamente los problemas de referencia, sino también los problemas comórbidos potenciales en la adaptación (Kamphaus & Frick, 2000).

La evaluación de un menor maltratado no es sencilla, comenta la Dra. Ampudia (2009). Si bien, el abuso físico puede ser fácilmente detectado, no lo es así la intencionalidad del mismo, en donde, al igual que en el caso de la detección en el plano emocional, han de considerarse cuestiones culturales: patrones de conducta repetidos y socialmente aceptados, en los que la violencia como medida disciplinaria, es muy común. Al decir de la Dra. Ampudia, comprobar la negligencia, el abandono o el daño emocional, podría ser muy subjetivo, pues implica el criterio de lo que cada persona, ya sea autoridad, profesional, los generadores del maltrato o el mismo infante, consideran como ofensivo o nocivo para un sano desarrollo. No obstante, derivado de la anamnesis, de las

exploraciones (síntomas, lesiones) y de la historia social, se ha determinado la existencia de indicadores que señalan la presencia de maltrato, abandono y/o abuso sexual.

Los indicadores, son focos de alerta, la presencia reiterada de un único indicador, de diversos indicadores combinados, o la aparición de lesiones serias, podrían ser "indicadores" de una situación de riesgo o maltrato; pero no podemos mediante la constatación de un solo indicador, afirmar que éste exista. Algunos de los indicadores que nos ayudarán en la detección del maltrato, son los siguientes:

III.2.1.1 Indicadores de maltrato en el niño/a

Maltrato y abandono emocional.- Es menos perceptible que otras formas de abuso en las que los signos de maltrato son evidentes, sin embargo se puede predecir su presencia a partir las conductas del niño o cuidador.

Indicadores comportamentales	Conducta del cuidador
<ul style="list-style-type: none"> - Parece excesivamente complaciente, pasivo, nada exigente. - Es extremadamente agresivo, exigente o rabioso. - Muestra conductas extremadamente adaptativas, que son demasiado "de adultos" (ej. hacer el papel de padre/madre de otros niños [o los propios hermanos] o demasiado infantiles (ej.: mecerse constantemente, chuparse el pulgar, enuresis). - Retraso en el desarrollo físico, emocional o intelectual. - Intento de suicidios. - Trastornos psicossomáticos. - Fingimiento de síntomas. - Agravamiento de enfermedades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Culpa o desprecia al niño. ▪ Es frío o rechazante. ▪ Niega amor. ▪ Trata de manera desigual a los hermanos ▪ Parece no preocupado por los problemas del niño. ▪ Exige al niño muy por encima de sus capacidades físicas, intelectuales o psíquicas ▪ Tolerancia absolutamente todos los comportamientos del niño sin ponerle límite alguno.

Maltrato físico.- Entre los indicadores comportamentales del menor se encuentran: Es cauteloso con respecto al contacto físico con adultos; se muestra aprensivo cuando otros niños lloran; muestra conductas extrañas (por ejemplo, agresividad o rechazo).

Indicadores físicos	Conducta del cuidador
<ul style="list-style-type: none"> - Magulladuras o moretones - Quemaduras por cigarrillos o puros; quemaduras que cubren toda la superficie de la mano como un guante o de los pies como un calcetín, en forma de buñuelos en nalgas, genitales. Las indicativas de inmersión en líquidos calientes; las provocadas por haber estado atado fuertemente con cuerdas y con objetos que dejan señal claramente definidas (planchas, parrillas...) - Fracturas. En forma espiral de los huesos largos, en diversas fases de cicatrización; fracturas múltiples y cualquier fractura en un niño menor de dos años. - Heridas o raspaduras. - Lesiones abdominales. - Señales de mordeduras humanas. - Lesiones con localización o morfología que no encaja con el mecanismo de producción relatado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ha sido objeto de maltrato en su infancia ▪ Utiliza una disciplina severa inapropiada para la edad, falta cometida y condición del niño. ▪ No da ninguna explicación con respecto a la lesión del niño, o estas son ilógicas, no convincentes o contradictorias. ▪ Percibe al niño de manera significativamente negativa (ej.: le ve como malo, perverso, un monstruo, etc.) ▪ Psicótico o psicópata. ▪ Abusa del alcohol o de otras drogas. ▪ Intenta ocultar la lesión del niño o proteger la identidad de la persona responsable de ésta.

Negligencia

Indicadores físicos	Indicadores comportamentales	Conducta del cuidador
<ul style="list-style-type: none"> - Constantemente sucio, escasa higiene, hambriento e "inapropiadamente" vestido. - Constante falta de supervisión, especialmente cuando el niño está realizando acciones peligrosas o durante largos períodos de tiempo - Cansancio o apatía permanentes. - Problemas físicos o necesidades médicas no atendidas (ej.: heridas sin curar o infectadas) o ausencia de los cuidados médicos rutinarios. - Es explotado, se le hace trabajar en exceso, o no va a la escuela. - Ha sido abandonado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en acciones delictivas (ej.: vandalismo, prostitución, drogas y alcohol, etc.) - Pide o roba comida - Ausentismo escolar - Dice que no hay nadie que lo cuide. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abuso de drogas o alcohol. ▪ La vida en el hogar es caótica. ▪ Muestra evidencias de apatía o inutilidad. ▪ Está mentalmente enfermo o tienen bajo nivel intelectual. ▪ Tiene una enfermedad crónica. ▪ Fue objeto de negligencia en su infancia.

Abuso sexual

Indicadores físicos	Indicadores comportamentales	Conducta del cuidador
<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para andar o sentarse - Ropa interior rasgada, manchada o ensangrentada. - Se queja de dolor o picor en genitales - Tiene una enfermedad venérea - Contusiones o sangrado en los genitales externos, zona vaginal o 	<ul style="list-style-type: none"> - Parece reservado, rechazante, con fantasías o conductas infantiles, incluso puede parecer retrasado. - Tiene escasa relación con sus compañeros. - Comete acciones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extremadamente protector o celoso con el niño. ▪ Alienta al niño a implicarse en actos sexuales o prostitución en presencia del cuidador ▪ Sufrió abuso sexual en su

anal. - Tiene la cérvix o la vulva hinchadas o rojas. - Tiene semen en la boca, genitales o en la ropa. - Embarazo (especialmente al inicio de la adolescencia)	delictivas o se fuga. - Manifiesta conductas o conocimientos sexuales extrañas, sofisticadas o inusuales - Dice que ha sido atacado/a por su padre, madre o cuidador.	infancia. ▪ Experimenta dificultades en su matrimonio. ▪ Abuso de drogas o alcohol. ▪ Está frecuentemente ausente del hogar.
--	---	---

(Hogares Maná, A.C.)

Algunos otros indicadores señalados por la dra. Ampudia (2009, p. 31), son los siguientes:

Señales que se pueden observar en el niño maltratado y características del agresor		
SEÑALES COMUNES	Pesadillas y problemas del sueño Cambios de hábitos Consumo de drogas y alcohol Fugas del domicilio Conductas autolesivas Bajo rendimiento académico Miedo a los adultos Agresividad o aislamiento Baja autoestima Fobias sexuales Desnutrición Falta de higiene Lesiones por "accidentes" Apatía Ausentismo escolar	SOBRE EL AGENTE AGRESOR Fue infante maltratado Disciplina severa inapropiada para la edad del niño y falta cometida Explicaciones poco convincentes sobre las lesiones Despreocupación por el niño Culpa o desprecia al niño Abuso de drogas o alcohol

Sin embargo, para un diagnóstico completo y confiable, sería necesario considerar la aplicación de diversas pruebas. Las distintas técnicas (entrevistas, pruebas, etc.) dan un perfil del funcionamiento del individuo y podrán ayudar a confirmar o negar el maltrato y sus afectaciones (Ampudia, 2009). La técnica elegida para el proceso de evaluación deberá permitir: 1) Establecer el rapport; 2) Proveer la primera oportunidad de brindar una relación terapéutica; 3) Ayudar a validar o negar el maltrato; y 4) Evaluar el nivel de riesgo y la necesidad de medidas de protección inmediatas o mediatas. Antes que nada, habremos de asegurarnos que se atiendan las lesiones físicas y necesidades básicas, si las hubiera; por nuestra parte evitar traumas adicionales y brindar apoyo.

No debemos olvidar que las/os menores están inmersos en una situación edípica y en proceso de estructuración, lo que implica que los síntomas del niño/a casi siempre son un reflejo de los conflictos de y entre los padres (Esquivel et al, 1999), por lo que durante la evaluación, debemos tener presente la situación y dinámica familiar. Subrayo este aspecto por dos motivos: 1) Será importante en algún momento integrar a la madre en la evaluación y tratamiento; y 2) No perder de vista el objetivo de nuestra evaluación (ayudar al menor). El defecto principal en cualquier evaluación clínica es la falta de una finalidad; desde el inicio se deben

especificar con claridad los objetivos y las metas (Kamphaus & Frick, 2000). Poseer suficiente información previa al iniciar la evaluación nos ayudará a tomar al menos algunas decisiones iniciales para la estructura y contenido del proceso, dicha información puede provenir de la ficha de recepción o ingreso de la familia a la institución. Es importante considerar que las interpretaciones que uno anticipa durante la evaluación inicial, pueden ser una guía en la selección de pruebas de la batería (Kamphaus & Frick, 2000); el evaluador debe reunir la mayor cantidad posible de información para realizar recomendaciones apropiadas acerca de cuáles intervenciones se requieren de acuerdo a las necesidades del menor; pues mientras algunos presentarán serias afectaciones derivadas de la violencia familiar o el maltrato, habrá quienes no requieran un tratamiento terapéutico específico.

La evaluación psicológica del maltrato infantil es una medida de algunos aspectos del comportamiento por medio de pruebas objetivas (tests)... Los contenidos de estas pruebas pueden referirse a cualquier aspecto del funcionamiento psíquico,...permiten conocer el funcionamiento cognitivo del sujeto, es decir, su cociente intelectual, habilidades y capacidades, así como su mundo afectivo interno; es decir, su autoconcepto, su percepción de la realidad, su forma de relación con el medio y cómo se ajusta a éste (Ampudia, 2009, p. 33). Swan y Mac Donald (1978) llevaron a cabo una revisión de las prácticas de evaluación más usadas por psicólogos y terapeutas infantiles, señalando las siguientes como las más utilizadas:

- Entrevista con el paciente
- Autorregistro por parte del paciente
- Entrevista con otras personas significativas del entorno
- Observación directa de las conductas objetivo
- Información de otros profesionales consultados
- Representación de papeles
- Tests proyectivos
- Tests de personalidad
- Cuestionarios demográficos
- Medidas de autoinforme conductuales
- Juego diagnóstico

Un aspecto importante en la evaluación infantil, es sin duda la entrevista. Sin pretender hacer una revisión exhaustiva de cada una de estas prácticas, puesto que existen textos completos dedicados a la evaluación de niños/as y adolescentes, si queremos abrir un espacio para echar un vistazo a la entrevista al niño/a maltratado, solo con el fin de señalar algunos aspectos que consideramos importantes.

III.2.1.2 La entrevista

Dentro de las diferentes técnicas de evaluación, una de las principales es la entrevista. De acuerdo a la Dra. Ampudia (2009, p. 52), el objetivo de la entrevista de evaluación es “averiguar si ha habido maltrato o abuso sexual y quién ha sido el autor del mismo, sin que el objetivo sea procesar al perpetrador, sino determinar el bienestar futuro y las necesidades del niño y de su familia” (en caso de buscar iniciar un proceso legal, sugerimos la consulta de un texto especializado). Es frecuente que los menores, aún después de que se hayan tomado las medidas necesarias para su protección y se haya restaurado el sentido de seguridad, pudieran no sentirse seguros al encontrarse a solas con el psicólogo/a durante la entrevista, sería necesario entonces, solicitar a la madre que permanezca un tiempo, lo cual puede servirnos además para observar la interacción madre-infante. Es importante además brindar al menor información precisa y adecuada a su edad. (Nader, 2008)

La entrevista con los niños es muy diferente a una entrevista con un adulto. Jugar, utilizar juguetes o dibujar son herramientas muy útiles, que pueden ayudar a las/os menores a hablar de información personal, de sentimientos que les resultan incómodos, o de los traumas que están queriendo olvidar. Mantener de principio a fin un buen rapport, adaptarse a las necesidades del menor, crear un ambiente seguro y proveer un cierre apropiado y reorientado al presente, son cosas que no debemos olvidar. Repasemos estos puntos:

- Crear un ambiente seguro.- Las reacciones de un menor durante un evento traumático en el que su seguridad o los sentimientos de seguridad se han visto amenazados, pueden verse exacerbadas por experiencias estresantes previas o problemas con la confianza, relacionados con las personas que brindan los cuidados primarios. En estos casos, el entrevistador deberá valorar si el menor se encuentra muy angustiado o extremadamente afectado por una pregunta para poder continuar, en cuyo caso será necesario hacer una pausa. Asimismo, mostrar poca confianza en la habilidad del menor para proveer información, a pesar del malestar que éste pudiera estar sintiendo, o ante la insensibilidad del entrevistador hacia la angustia del menor, pueden resultar en un problema para el niño y para la evaluación. (Nader, 2008)

Evitar mostrar, ya sea renuencia a escuchar o emitir juicios (positivos o negativos, aprobatorios o desaprobatorios), podría socavar la exactitud de los informes o incluso, alterar la memoria del menor. Si el niño/a siente que el entrevistador está desilusionado o juzga negativamente la información dada, puede optar por guardarse información, exagerar o bajar el tono de las respuestas; o por el contrario, si el niño/a percibe admiración o

aprobación de las cualidades, logros o conductas puede querer complacer al entrevistador para ganar su aprobación (Nader, 1997; Reich & Todd, 2002; Santila, Korkmana, / Sandnabba, 2004). Estos mismos autores sugieren un tono en la conversación moderado, como de contar un cuento, y evitar una cadencia monótona. Ambos, el balance entre empatía e interés genuino y neutralidad son importantes. Transmitir calidez y amabilidad es, por lo general, benéfico.

A fin de brindar un ambiente de privacidad y seguridad, y conforme la edad del menor es mayor, puede ser necesario prestar más atención al tiempo y al lugar para la entrevista; utilizar el salón de clases para hacerlo no es buena idea, pues las/os niñas/os tienden a dar respuestas socialmente aceptables cuando se sienten observados, sobre todo por sus pares. Asimismo, es importante que el menor sepa que la entrevista es privada y que a menos que su seguridad o bienestar físico o mental se encuentren en peligro, mantendremos en secreto la información que nos brinde.

- La presencia de otros.- Algunos autores consideran que la presencia de la/s persona/s encargada de los cuidados es positiva, afirman que además de la cantidad de información valiosa que pueden proporcionar, es posible obtener diversas visiones sobre el niño y su síntoma, determinar las identificaciones del niño con las características de uno y otro, y evaluar el tipo de vínculo que cada uno tiene con el menor (Ampudia, 2009). Otros creen que es mejor evitar la presencia de otros durante la evaluación; tratándose de los cuidadores, por ejemplo, podrían interferir ya sea interrumpiendo, respondiendo en lugar del niño/a o presionándolo para contestar. Por el contrario, la presencia de una trabajadora social podría ser útil. (Poole & Lindsay, 2001).

Con los niños/as más pequeños, como ya mencionamos (p. 64), la presencia de sus cuidadoras podría ser necesaria, para comodidad del menor.

- Rapport.- El rapport se ha descrito también como el establecimiento de una alianza entrevistador-paciente. Un buen rapport es crucial para motivar al menor a contestar todas las preguntas de la entrevista veraz y oportunamente. Una forma para establecer el rapport es pedir al niño que haga un dibujo y nos cuente una historia acerca de éste. Iniciar una entrevista con preguntas neutrales o preguntas biográficas apropiadas a la edad y cultura del niño/a, pueden facilitar su participación, dan tiempo para establecer la confianza y permiten a las/os menores demostrar y sentir la comodidad y capacidad de responder las preguntas. Dichas preguntas también permiten al entrevistador familiarizarse con el nivel de funcionamiento y la manera de hablar del menor. Si bien es importante

evitar terminología profesional, utilizar la jerga juvenil puede ser experimentada por ellas/os como condescendiente o manipulador. Los/as niños/as frecuentemente se alegran de poder platicarle a alguien sus experiencias traumáticas. La madre o acompañante del niño/a pueden, con antelación, comunicarle el objetivo de la entrevista y la experiencia y calificación del entrevistador.

El contacto inicial podría iniciar explicándole al niño/a la forma en que vamos a trabajar, en una forma sencilla, amigable y ligándola a su problemática actual. Asimismo deberemos informarle al niño/a que nos interesa saber cómo se siente y lo que piensa en relación a los acontecimientos actuales en su vida, de tal manera que podamos ayudarlo si es que tiene un problema" (Nader, 2008, p. 220). Otro ejemplo es el que a continuación reproducimos y que fue utilizado con un niño de cinco años referido para una evaluación psicológica privada:

Hola Johnny, Soy el doctor No soy del tipo de doctores que tú visitas cuando estás enfermo, como cuando tienes dolor de estómago o de cabeza, sino que soy el tipo de doctores a quienes nos gusta conocer mucho mejor a los niños, lo que sienten acerca de algunas cosas y cómo actúan algunas veces.. Así que lo que voy a hacer hoy es descubrir lo más que se pueda acerca de ti. Te voy a pedir que realices algunos dibujos para mí y me hables acerca de ellos. También tengo algunas ilustraciones y quiero que construyas unas historias sobre ellas. Y luego te haré varias preguntas acerca de cómo te sientes con respecto a ciertas cosas que yo te voy ayudar a contestar. Trabajaremos muy duro juntos y pienso que también nos vamos a divertir mucho. Vamos a tomar muchos descansos y por favor dime que paremos cuando quieras ir al baño. Ahora, tu papá y tu mamá ya me han dicho mucho acerca de ti y también voy a hablar con tu maestra de la escuela. Después de hacer esto, tomaré lo que tu me dijiste, lo que tu familia y maestros me dijeron, y trataré de conseguir un buen panorama de tus gustos, cómo te sientes acerca de las cosas, de todas las cosas que haces bien, y alguna situación en la cual pudieras necesitar ayuda. Y luego hablaré contigo y con tus padres sobre lo que encuentre y tú sabrás si existe algo que yo pueda sugerir para ayudarte. (Kamphaus & Frick, 2000, p. 121)

Este último ejemplo se enfoca en dar a conocer el trabajo que se va a realizar con el menor, dado que en este grupo de edad una de las fuentes más importantes de ansiedad es el temor a lo desconocido; por ello se busca que el niño sepa que los procedimientos a utilizar son inofensivos (contestar preguntas, dibujar, jugar) y todos los procedimientos que se utilicen deben explicarse en un lenguaje comprensible para el menor, a fin de que éste se sienta respetado y valorado en el proceso, lo cual será además muy favorable al establecimiento del rapport. En el caso de la explicación al grupo de preadolescentes, se ha observado que la explicación debe ser sensible a la amenaza potencial hacia el autoconcepto del niño que la evaluación pudiera presentar, pues en esta

etapa una de las tareas emocionales principales es el desarrollo de los sentimientos de dominio y competencia; debemos evitar utilizar frases como “vamos a hacer una evaluación” en la que el término evaluación conlleva la posibilidad de fracaso; o “vamos a ver que es lo que anda mal”. En el caso de los adolescentes, la intimidad es un aspecto fundamental, ellas/os deben estar prevenidos acerca del tipo de preguntas que se harán y de cómo se compartirá la información de la evaluación con otras personas (Kamphaus & Frick, 2000).

- El pensamiento y lenguaje infantil.- Las/os niñas/os más pequeños pueden tener dificultades con el orden temporal, el tiempo y los números. La incapacidad para reconocer las capacidades de lenguaje del menor y sus procesos de pensamiento puede resultar en la confusión del niño. El examinador puede caer en suposiciones erróneas sin tener en cuenta el razonamiento literal y concreto del niño/a y su lenguaje personal; no es sino hasta alrededor de los 3 ½ años que el niño entiende y contesta confiablemente a preguntas tales como dónde, quién, qué o cómo.
- Cierre.- Lograr un cierre adecuado al final de cada sesión impedirá dejar al menor con una ansiedad renovada. La revisión de una experiencia con un individuo traumatizado debe hacerse hábilmente y sólo cuando los objetivos de la sesión se pueden alcanzar. Una entrevista bien realizada puede ayudar en el proceso de los pensamientos y las emociones traumáticas, ayuda a proporcionar un enfoque distinto de algunos aspectos de la experiencia o contribuye a la reparación del autoconcepto. Al final de una evaluación, puede ser necesario que el entrevistador ayude al menor a resolver la angustia, las perspectivas de un problema, u otras cuestiones que puedan haber surgido durante la entrevista.

Asimismo, durante la entrevista puede ser importante consolar al niño/a y/o ayudarles a recordar o descubrir sus propias estrategias de afrontamiento. En este sentido existe divergencia entre las diferentes metodologías acerca de la conveniencia del confort físico. En este caso la decisión acerca de la forma de confortar está también influenciada por la naturaleza de la experiencia traumática del menor, ya que el contacto inadecuado pudo haber sido una parte del trauma. Al inicio de una evaluación individual o entrevista de tratamiento, el menor que vivió un trauma debe ser orientado al trauma; presentarnos nosotros mismos como terapeutas en traumas, en la primera sesión, puede ser el principio de este proceso. Las/os niñas/os que han sido traumatizados repetidamente o que fácilmente vuelven a quedar en trance respecto de algún aspecto de su experiencia, pueden necesitar una

reorientación hacia el presente y a un aspecto de su existencia que promueva la adaptación; si lo cree adecuado, el terapeuta puede centrarse en algo positivo o neutral al inicio de la entrevista. Para estos niños la reorientación al presente puede prevenir de percances después de la sesión. (Nader, 2008)

III.2.1.3 La memoria infantil

Existen diversos factores tales como la edad y el estrés, que en condiciones normales, pueden afectar la memoria y la naturaleza de una experiencia; pero las experiencias únicas, distintivas y con consecuencias personales, son más recordadas; los elementos distintivos son los más fáciles de aprender y los más difíciles de olvidar. Los científicos que estudian el cerebro y la neurobiología, postulan que el estrés moderado mejora la memoria pero la tensión extrema o prolongada interfiere con ella. Por el contrario, una gran cantidad de evidencia sugiere que las experiencias traumáticas producen evocaciones detalladas y recuerdos de larga duración. Aun los niños pequeños, después de un tiempo considerable, recuerdan con exactitud incidentes únicos o experiencias traumáticas, ya sea que hayan participado en ellas o no (por ejemplo, siendo testigos). A pesar de la existencia de una tendencia a disociar durante una experiencia, el recuerdo de la experiencia así como el objeto disociado (por ejemplo una mancha en el techo) pueden ser muy bien conservados. Las/os niñas/os menores de 6 años de edad, tienen más dificultades para distinguir la realidad de la fantasía y pueden confundir lo que hicieron con lo que pensaban hacer. No obstante, pueden distinguir sus pensamientos de las acciones de otras personas.

Aunque los niños pueden recordar y retener con precisión los recuerdos de un evento, la información defectuosa previa y posterior al episodio puede dar lugar a distorsiones en el recuerdo, es decir, alguna experiencia externa puede alterar el contenido de su memoria y producir así recuerdos (Ampudia, 2009). Para los eventos no traumáticos, los menores de 3 y 4 son más sugestionables que los de 5 y 6 años de edad. A la edad de 4 años, los niños/as suelen resistirse a los intentos de sugerir una historia de abuso. Los menores pueden tener dificultades para desafiar la percepción de los acontecimientos de los padres, sin embargo, y, si hay algo que no se produjo y dijo en repetidas ocasiones, llegará a dudar de sus propias percepciones.

Trauma y Repetición.- La mayoría de las intervenciones de trauma incluyen la revisión o un recuento verbal de la experiencia traumática o parte de ella (a veces repetidamente). Dado que con frecuencia se ha considerado al trauma como una experiencia fragmentada y emocional y cognitivamente desorganizada, contar un recuerdo traumático en repetidas ocasiones, reduce la ansiedad asociada, lo que permite su reorganización (Foa & Rothbaum, 1998; March,

Amaya-Jackson, Foa, & Treadwell, 1999). Para algunos métodos cognitivo-conductuales, el progreso del tratamiento se refleja en una narrativa cada vez más coherente del trauma, que puede integrarse más fácilmente en los esquemas mentales de la víctima (March et al; Silva et al, 2003).

Algunos investigadores han utilizado los términos entrevista cognitiva, sondeo verbal (preguntas no dirigidas para aclarar las reacciones) y pensar en voz alta (hablando en voz alta acerca de las experiencias), para describir las técnicas utilizadas en un estudio sobre el recuerdo de las actividades físicas en menores (8 a 16 años). La entrevista cognitiva consta de cuatro etapas: 1) el restablecimiento del contexto (por ejemplo, "¿Qué había en su mente cuando comenzó el día?, ¿Qué tenías planeado para ese día?"); 2) informar todos los detalles (por ejemplo, "Comienza, justo antes de inicio del evento que ocurrió y llévame a través de él paso a paso"), 3) cambiar el orden de informar acerca de los eventos (por ejemplo, "Dime otra vez lo que pasó, pero ahora comienza a partir del momento cuando..."); y (4) cambiar la perspectiva de ver el evento (por ejemplo, "si tu amigo/madre/hermano/otros estuvieran describiendo lo que pasó, ¿qué diría?") (McKenna, Foster, and Page, 2004; Nader, 2001; Pynoos & Nader, 1989). McKenna et al encontraron que todos estos métodos clarifican el recuerdo de las experiencias de los niños. Los puntos de referencia y los sucesos importantes, fueron elementos especialmente útiles alrededor de los cuales los menores pudieron desarrollar los relatos de sus experiencias. Los procedimientos que se centraron en el contexto, así como las frecuentes indicaciones y la identificación de lo que otros estaban haciendo, ayudaron a recordar. Dentro del marco de la terapia de juego, la terapia centrada en el trauma/dolor, provoca a un menor el recuerdo libre y dirigido, de una experiencia traumática en forma similar.

Respecto de la evaluación de los trastornos internalizantes, en un principio puede parecer innecesario evaluar alguno o varios de ellos, sin embargo no debemos olvidar que las repercusiones que pueden llegar a tener son muy serias. Revisemos la depresión y ansiedad:

III.2.1.4 Evaluación de los Trastornos internalizantes

Depresión y ansiedad

Como ya hemos mencionado (Consecuencias emocionales y de la conducta, p. 43), la depresión y la ansiedad se ubican dentro de los problemas de adaptación infantiles conocidos como trastornos/problemas de internalización; los cuales, debido a la naturaleza de su sintomatología encubierta dirigida hacia el interior, son los más difíciles de diagnosticar, pues no llaman la atención de psicólogos,

maestros, o incluso los padres; se ha encontrado que los niños/as con problemas de internalización logran altas puntuaciones en las pruebas de lectura e inteligencia y tienen un mejor desempeño en la escuela. Es importante que los profesionales estén atentos a su existencia ya que puede considerárseles potencialmente graves; se incluyen entre estos los trastornos de depresión, la ansiedad, el trastorno obsesivo compulsivo, los trastornos somáticos y las conductas suicidas. Las/os niñas/os con este tipo de problemas se describen como con un síndrome de problemas de personalidad que implica ansiedad, aislamiento y sentimientos de inferioridad (Peterson, 1961); ansiedad-temor ((Behar y Stringfield, 1974); inhibición (Miller, 1967), ansiedad-inmadurez (Conners, 1970); y sobrecontrol (Edelbrock, 1979).

La prevalencia y expresión de la depresión infantil puede estar relacionada con la edad; mientras para los niños menores es del 2%, en la adolescencia la prevalencia es doble, en cerca de 5%, debido a los factores estresantes presentes en este rango de edad. En cuanto a las formas de expresión, entre los más pequeños se manifiesta principalmente en trastornos del sueño, mientras que en la edad escolar y adolescencia se informa de disforia como un síntoma central; las adolescentes reconocen más dolencia somática que los preadolescentes (niños y niñas) y los adolescentes (masculinos). Asimismo, existe un alto porcentaje de repetición familiar; entre la mitad y una tercera parte de los adolescentes depresivos tienen una historia familiar positiva de depresión. En este sentido se aconseja que si la madre del niño tiene una historia de depresión, se requiere de mayor evaluación e intervención que si no estuviera presente. (Kamphaus & Frick, 2000).

La duración de un trastorno de depresión puede ser sustancial, la cronicidad de la sintomatología depresiva se ha presentado incluso durante los primeros grados escolares. De manera similar, un estudio longitudinal de 1000 estudiantes de secundaria realizado en Nueva York, reveló que los síntomas depresivos persistían, deteriorándose de manera significativa su buen desempeño dentro de la etapa de adultos jóvenes. Kandel y Davies (1988) reportaron los siguientes hallazgos encontrados en este estudio:

- Predicción de posterior hospitalización psiquiátrica de las mujeres.
- Predicción de salud física más deficiente entre los varones. (Fue poco usual que tanto varones como mujeres se describieran a sí mismos como saludables.
- Se asocia con una gran probabilidad de deserción en la secundaria.
- Se asocia con más divorcios en las mujeres y más desempleo en los varones
- Produjo mayor adicción al cigarro en varones y mujeres y un uso incrementado de la prescripción de tranquilizantes entre las mujeres.
- Estuvo asociado con menos afiliación a una religión, y mayor delincuencia y actividades nocivas cuando eran adultos jóvenes. De hecho, los varones

que fueron depresivos durante su adolescencia, con mayor frecuencia se vieron involucrados en accidentes automovilísticos un año antes.

- Se asocia con menos cercanía hacia los cónyuges de varones y mujeres, y menos cercanía hacia los padres en las mujeres.

Señalan los autores, que estos hallazgos resultan inquietantes, pues apuntan a un pronóstico desfavorable de los adolescentes que experimentan síntomas depresivos significativos.

Respecto de la comorbilidad, se encontró que existe una alta probabilidad (de una a dos terceras partes de los casos) de que cuando se diagnostica a un niño con depresión, de manera simultánea se diagnostique al niño con un trastorno de ansiedad; y que de 11 a 46% de los niños depresivos y de 14 a 34% de los adolescentes depresivos también tenían diagnóstico de trastorno de conducta. (Kamphaus & Frick, 2000). Los trastornos de ansiedad son de especial importancia para la consideración de cuándo excluir comorbilidades, el dominio completo de los problemas de ansiedad debe excluirse de manera rutinaria; deben distinguirse los problemas de somatización, fobias, temores, trastornos obsesivo-compulsivos y el trastorno de ansiedad por separación. Diversas investigaciones muestran que los instrumentos de mayor uso en la evaluación de la depresión infantil son fundamentalmente el Child Depression Inventory (CDI, Kovacs y Beck, 1977) y el Child Depression Scale (CDS, Tisher y Lang, 1974; Lang y Tisher, 2003). El CDS es un instrumento que puede ser útil para identificar la vulnerabilidad del niño, así como para observar las dificultades que puede experimentar; proporciona una panorámica acerca de cómo percibe este malestar en determinada edad e indica el estado global de salud mental del menor (Ampudia, 2009). De la misma manera, se menciona la medición de la afectividad positiva o negativa para evaluar la depresión; se han identificado como determinantes importantes a los constructos de afectividad positiva (AP) Y afectividad negativa (AN) en los autoinformes de los estados de ánimo en adultos. Otros instrumentos útiles son la Hopelessness (Escala de desesperanza), la Children's Depression Rating Scale (Escala de clasificación de depresión infantil) y el Peer Nomination Inventory for Depression (Inventario de depresión por nominación de los compañeros) (Kamphaus & Frick, 2000).

Asimismo, la dra. Ampudia (2009, p. 83) refiere respecto de la ansiedad, que ésta es el indicador más frecuente de problemas generales de salud y que subyace a todas las formas de depresión, siendo uno de los primeros síntomas que los psiquiatras intentan aliviar mediante psicofarmacoterapia. Para su evaluación sugiere el Cuestionario de Ansiedad CMAS-R que al proporcionar una puntuación total de ansiedad, una escala de mentira y escalas factoriales individuales, hace posible identificar subcomponentes de la ansiedad (Reynolds y Richmond, 1997).

III.2.2 Psicoterapia

Como se ha señalado ya en los antecedentes (pag. 63), se recomienda utilizar la terapia individual para aquellos casos en que el maltrato es severo. Johnston (1998) señala que en el caso de los niños más problemáticos y en situación de riesgo, no es suficiente un grupo de intervención, es necesario que la atención sea individualizada de tal manera que les permita hacer frente a sus necesidades específicas. Por ejemplo, en un primer momento se podrían utilizar algunas estrategias de socialización que les faciliten después interactuar con otros niños y adultos en un ambiente de grupo. Posteriormente, estos niños podrían desarrollar un lenguaje de la emoción, en lugar de actuar su ira y frustración, y desarrollar la capacidad de empatía, que además promueve acciones más éticas y flexibles. Para los niños/as que han sufrido traumas graves (e.g., violencia familiar grave, exposición a tiroteos y otros traumas), se necesita más tiempo para desarrollar la confianza en el grupo y dejar emerger sus sentimientos confusos y muchas veces reprimidos. Para las niñas/os con problemas de conducta, es importante incorporar más ejercicios de socialización (e.g., una mayor discusión sobre la forma de hacer amigos, comportamiento inadecuado y adecuado, lo que se siente ser acosado, etc.). Para las/os menores que estuvieron expuestos a la violencia doméstica grave, actividades delincuenciales y hostilidades raciales, es muy importante incorporar el debate sobre la seguridad y protección, tanto física como psicológica. Al final de la serie de grupo, los médicos evaluaron lo que cada menor y sus madres necesitaban reforzar además de las habilidades y conocimientos aprendidos; fortalecer su capacidad de hacer frente y hacer las derivaciones necesarias a los diferentes servicios.

Tratándose de niñas/os con problemas mayores (por ejemplo, aquellos que presentan un deterioro considerable en el funcionamiento) también se sugiere la intervención individual. Si se cuenta con personal especializado en el refugio para llevarla a cabo, ésta debería contemplar el tiempo de permanencia de la familia en el refugio, por lo que frecuentemente se prefiere referirlos a una clínica especializada. Otros autores utilizaron en sus intervenciones individuales con hijos/as de mujeres maltratadas, la PTSD (terapia para trastorno de estrés postraumático); ellos sugieren cuatro estrategias para una PTSD: a) Focalización de los síntomas traumáticos; b) facilitar hablar claro; c) desensibilización y reestructuración cognitiva y d) interpretación simbólica y síntomas (Silvern, Karyl & Landis, 1995). Kerig et al. (1997) examinaron los objetivos principales de este enfoque y encontraron que aunque se da una reexposición del niño a los síntomas traumáticos, se da en una forma terapéutica y no retraumatizante, y 2) la oportunidad de esclarecer las distorsiones cognitivas que el niño pudiera tener. Estos autores proponen utilizar una variedad de técnicas, incluyendo la desensibilización sistemática, la terapia de juego con orientación psicodinámica y

el juego cognitivo- conductual, así como la terapia familiar cuando sea necesario.

Para nuestro trabajo utilizamos la Terapia de juego en los casos en que los niños habían sido expuestos a violencia doméstica grave, en aquellos que presentaban un deterioro considerable en el funcionamiento (conducta antisocial, depresión y aislamiento) y en los que fueron las víctimas directas del maltrato (todos los casos en estas condiciones fueron del sexo masculino). La Terapia para estrés postraumático (PTSD) la utilizamos principalmente en los casos de abuso sexual, se trató principalmente de niñas y adolescentes, aunque también se presentó en varones.

III.2.3 Actividades grupales

Diversos autores que han investigado sobre la intervención en niños/as víctimas de la violencia, coinciden en indicar la terapia de grupo: En ella encontrarán una oportunidad para aprender que otros niños y niñas han vivido experiencias parecidas a la suya, lo que facilitará romper el silencio. Según comentamos en la introducción (pag. 63) Jaffe y Edleson recomiendan los grupos para los niños/as con malestar leve. Graham-Bermann (1998), que crearon un "Club de niños" con fines preventivos, sugieren trabajar temas como el reconocimiento y manejo de emociones y el aprendizaje de diferentes estrategias: de seguridad, para mejorar la competencia social y autoestima, así como los temas relacionados con la violencia familiar.

Las características de la intervención en grupo pueden ofrecer diferentes ventajas. Nosotros queremos destacar dos: 1) Brindar atención terapéutica a un mayor número niños, niñas y adolescentes, y 2) Proporcionar a los menores un ambiente que les facilite compartir las experiencias dolorosas en torno a la violencia familiar. La intervención grupal para nuestro programa incluye los talleres "Me quiero y me defiendo", el cual es una adaptación del libro Poder personal y autoestima de Kaufman & Espeland (2006), y "Mejor es, sin violencia", que incluye los temas sugeridos por Graham-Bermann para su "Club de niños" con fines preventivos, así como actividades de diferentes autores. Introdujimos un grupo más, "El rincón del enojo", que consiste en sesiones de Terapia de juego grupal.

Respecto a este último, debemos comentar que en los centros de refugio las familias se comprometen al cumplimiento de un reglamento con el que se busca lograr una sana convivencia entre las usuarias y sus hijas e hijos. Sin embargo, cuando lo imperante dentro de sus hogares ha sido la violencia y la falta de límites, el cumplimiento de estas nuevas reglas como no golpear o no utilizar un

lenguaje inadecuado y violento, puede resultar difícil su cumplimiento, no sólo para las niñas y niños, sino para sus madres, para quienes las amenazas y los golpes han sido la única forma de hacerse obedecer. Consideramos que este espacio puede aportar grandes beneficios al bienestar de las/os menores.

Asimismo, la terapia grupal favorece que las niñas/os y adolescentes pueden expresar sus emociones y compartir experiencias alentados por las confianzas de sus compañeros/as; intercambiar consejos y palabras de aliento; o simplemente mitigar la carga emocional que les produce una enorme ansiedad e irritabilidad. La terapia de juego grupal puede cumplir todas estas funciones. Algunas de las ventajas de los grupos de juego terapéutico, comentadas por la maestra Jurado en el Diplomado en terapia de juego de la UNAM son las siguientes:

- Fomentan la espontaneidad de las niñas y niños
- Brindan la oportunidad de exploración y expresión de aspectos interpersonales
- Las niñas y niños observan expresiones emocionales y conductuales de los demás miembros del grupo, aprenden comportamientos de afrontamiento y resolución de problemas y medios alternos de expresión personal.
- Las niñas y niños experimentan la oportunidad de crecimiento y exploración personal, tienen la oportunidad de reflexionar y lograr una comprensión de sí mismos.
- El grupo sirve de anclaje al mundo de la realidad.
- Las niñas y niños tienen la oportunidad de “practicar para la vida diaria”.

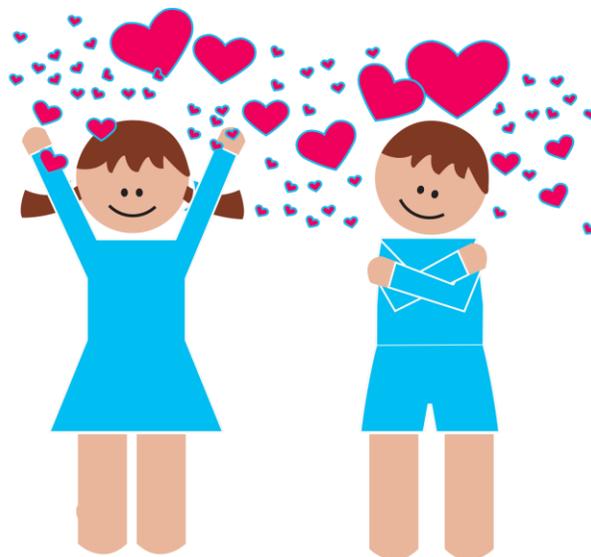
Para la integración de los grupos debe tomarse en cuenta lo siguiente:

- 1) Entre más pequeños son los menores, más reducido debe ser el grupo y
- 2) La diferencia de edades no debe rebasar los 2 años.

Contraindicaciones:

- Niños sumamente agresivos
- Sexualmente impulsivos
- Sociópatas
- Autoconcepto sumamente negativo (es necesario poseer más fortaleza yoica para integrarse sin problemas a la terapia)
- Hermanos con rivalidad intensa

III.2.3.1 Taller “Me quiero y me defiendo”



SESION 1) EL PODER PERSONAL

- I. Bienvenida
- II. ¿Qué significa defenderse

Materiales: Hojas, lápices, cartulina, marcadores de colores.

Objetivo:

- I) Presentar el taller a las niñas/os, darles la bienvenida y establecer las reglas que lo regirán. Mediante la exposición de normas de conducta, se les hará saber cómo comportarse en determinadas situaciones, así como a verificar qué es lo permitido y qué no lo es; con lo que se espera crear un ambiente cordial y de respeto durante las sesiones.
- II) Hacer la presentación del taller Poder personal = Saber quiénes somos, y Autoestima = gustarnos a nosotros

Actividades:

- I.1) Dar la bienvenida a las niñas/os haciendo una breve introducción a las actividades planeadas para ellas/os en el refugio, en un lenguaje claro y cálido. Es importante que sepan que este es un espacio seguro para ellas/os.
- I.2) Exponer las reglas que regirán durante las clases, tales como horarios, descansos, uso del material, etc. Las siguientes son importantes:
 - a) Lo que se dice en el grupo se queda en él.
 - b) Somos amables y respetuosos con las/os demás, no culpamos ni reprochamos y queremos que todas/os en el grupo se sientan valorados y aceptados.
 - c) Nos escuchamos. Cuando alguien habla, lo miramos y le prestamos atención. No pensamos en lo que vamos a decir cuando nos toque el turno de hablar.
 - d) Queremos que todos compartan sus pensamientos y sentimientos, pero no es obligatorio. Está bien decir "paso" si no queremos hablar.
 - e) No hay respuestas correctas o incorrectas.

II.1) Se anotará en el pizarrón lo que el grupo cree que significa "defenderse". Exponer tres situaciones diferentes en las que un niño es culpado por algo que no hizo y guarda silencio (por ej. Un hermano/a rompe algo y lo culpa a él/ella de haberlo hecho; o en el colegio, un compañero/a habla en clase y el maestro lo culpa, pero ambos guardan silencio; otro ejemplo podría ser que rehúyen hacer algo (por ej. ir a la escuela) ante el temor de enfrentar situaciones que les desagradan (e.g. bullying). Posteriormente hacer un debate sobre lo que ellas/os creen que debieron haber hecho los niños/as de los ejemplos para no ser inculcados en lugar de guardar silencio. En seguida, mediante algunos ejemplos sencillos, intentarán encontrar el significado de "defenderse", por ejemplo: Cuando la mamá de Pedro le dice que se defiende en la escuela, cuando otros lo molesten o lo golpeen, ¿qué quiere decir?; si la amiga de Juanita le dice que se defiende de su hermano, qué quiere decir; o si el padre de Juan opina que no es justo lo que hizo el maestro al expulsarlo del salón por hablar durante el examen, ¿qué quiere decir? Deberían ellos/as contestar con burlas, pelear o vengarse por molestarlos? O deberían discutir con los mayores, azotar la puerta o ignorar las órdenes?

Explicar que defenderse no es vengarse de alguien ni comportarse en forma dominante o agresiva con la gente, tampoco decir y hacer cosas sin pensar. Defenderse significa:

- Ser honesto contigo mismo
- Intentar hablar o abogar por ti, en el momento adecuado
- Pensar que siempre habrá alguien de tu lado: ¡tú mismo!

Ahora harán su propia lista de lo que sí es defenderse, comenzando por eliminar de la lista en el pizarrón lo que no es defenderse. ¿Algo en esta lista se parece más a vengarse que a defenderse? Recuerden que defenderse no es actuar de forma autoritaria, terca o ruda? Defenderse significa saber quién eres y qué puedes tolerar, así como ser honesto contigo mismo, ¿está esto en nuestra lista? Dar ejemplos de cosas que cada uno puede tolerar. Abogar por uno es una manera de defenderse, ¿está esto en nuestra lista? Reflexionar acerca de qué significa "siempre habrá alguien de tu lado: ¡tú mismo!", agregarlo a la lista.

II.2) Repartir un papel en blanco a cada niño/a, numerar al grupo del 1 al 2 hasta terminar. Los número 1 pensarán en una situación en casa, en la escuela o en la casa de un amigo en la cual tienen que defenderse y la escribirán en una hoja: por ejemplo, tu hermana se puso tu blusa preferida; tu maestro perdió tu tarea y te calificó con cero; tu mamá te regañó por llegar tarde cuando estuviste esperando a tu hermano, etc. Los números 2 pensarán en cómo se defenderían y también lo anotarán en su hoja. Después elegirán un personaje de la TV o de una película, un número 1 leerá el problema que anotó adjudicándoselo al personaje elegido y un número 2 leerá lo anotado en su papel, tiene que hacerse rápido para que sea divertido.

Para finalizar comentar que a veces funciona lo que hacemos para defendernos

	pero otras no y a veces estamos tan apegados a algunas de las ideas de cómo defendernos que no somos capaces de descubrir otras formas. Anotar en el pizarrón "En este taller quiero aprender nuevas maneras de defenderme cuando..." pedir a las niñas/os que la copien y se tomen un rato para completar la frase. Al final del taller, volverán a leer lo que escribieron, para ver si aprendieron lo que deseaban.
--	--

Lectura para la sesión 2

Existen cuatro aspectos implicados en el poder personal, éstos son: 1) ser responsable, 2) aprender a elegir, 3) llegar a conocerse y 4) obtener y utilizar el poder personal tanto en sus relaciones como en su vida.

Ser responsable.- Cuando justifico mis acciones y mis sentimientos al decir "me obligaste a hacerlo" estaré evadiendo mi responsabilidad, aunque los actos o palabras de otras personas pueden desencadenar en nosotros/as sentimientos o conductas, de la misma manera que nuestras palabras o acciones pueden generar algo en las/os demás, esto no significa que esas personas sean responsables de lo que nosotros decimos o sentimos al igual que nosotros no seremos responsables por los sentimientos o conductas de aquellas. Cada uno es responsable de su conducta y sentimientos

Las niñas/os deben saber que los cambios toman tiempo, al principio les será difícil, sobre todo si estamos acostumbrados a que los adultos siempre nos estén diciendo qué hacer, será como un par de zapatos nuevos que a veces aprietan y molestan, pero que a medida que los usamos más, se sienten más cómodos, al final ya ni nos acordamos que los traemos puestos. Ser responsable no es "estar a cargo" o "ser el jefe" de otras personas y cosas, tampoco "tener la decisión correcta y definitiva sobre todo lo que les sucede", hay muchas cosas sobre las que no podemos influir, como el clima, el lugar donde viven, la escuela a la que asisten, la cantidad de tarea que les deja la maestra, si alguien quiere ser su amigo o no, o la manera en que otras personas se comportan o sienten. De igual manera deben saber que si alguien nos convence de hacer algo que ya sabíamos no debíamos hacer, esto no nos libera de la responsabilidad de nuestros actos, al final fuimos nosotros/as quienes elegimos realizar la acción. A veces hacemos cosas simplemente porque nos da la gana, no pensamos en qué sucederá después o cómo nuestras acciones puedan afectar a los demás, pero decir "No lo hice a propósito", no borra lo que hicimos ni sus consecuencias, necesitamos responder por nuestra propia conducta. Esto no solo les sucede a los menores, existen muchos adultos que no asumen la responsabilidad de su comportamiento, seguro habrán escuchado frases como: "Me da pena haberte golpeado, pero me haces enojar tanto..." o "Me hiciste enojar y ahora me duele la cabeza por tu culpa", o inventar excusas como "No pude venir a tu fiesta porque tuve un problema". Cuando escuchen a algún adulto culparlos por algo, ahora saben que no es verdad, y pueden decirse a si mismos "Yo no obligué a esa persona que lo hiciera, soy responsable únicamente de mi propia conducta", descubrirán que esta es una forma de defenderse, aunque, por su propia seguridad es mejor no decirlo a la otra persona ya que no es muy amable y probablemente podría meterlos en problemas; es

suficiente con que sepan dentro de ustedes mismos que no hicieron que el adulto actuara de una cierta manera y, si lo desean, pueden esperar a que las cosas se calmen y luego decirle al adulto que quieren hablar sobre lo que sucedió y trabajar juntos en un plan para el futuro.

Cuando sabemos que somos responsables de nuestra propia conducta, podemos decidir lo mejor para nosotros mismos: Hablar con la verdad y no exagerar las cosas ni inventar nada; ser el tipo de persona con la que otros pueden contar; o dejar quietas las manos, aunque nos enojemos y tengamos ganas de pegarle a alguien; o hacer nuestra tarea y nuestras obligaciones en la casa sin necesidad de que se nos regañe o nos lo tengan que estar recordando. "Ser responsable generalmente hace que sucedan cosas buenas en la escuela y en el hogar" (Kaufman, Raphael & Espeland, p. 7) Encontrarán que al ser más responsables, la confianza de los demás crecerá, trayéndoles más libertad y privilegios.

Pero la principal razón para comenzar a ser responsables, es que es lo mejor para nosotros, nos ayuda a sentir confianza y seguridad en nosotros mismos y nos da la sensación de poder personal. Hay algo más que deben saber: ser responsable no significa ser perfecto, podrán seguir cometiendo errores o haciendo cosas que no deben, todo el mundo lo hace, ¡nadie es perfecto! Lo importante es que cuando verdaderamente se equivoquen acepten su responsabilidad, admitan lo que hicieron y se disculpen, por ejemplo, si toman algo que no les pertenece, lo devuelven y hacen lo que pueden para arreglar las cosas, y si nada de lo que hagan parece ayudar, pasan a otra cosa y siguen adelante". (Kaufman, 2006)

SESION2) SER RESPONSABLE DE TU CONDUCTA Y TUS SENTIMIENTOS	
I. El poder personal y la responsabilidad	
Materiales: Hojas, lápices, cartulina, marcadores de colores.	
Objetivo: En esta sesión las niñas/os aprenderán que al responsabilizarse de su conducta y sus sentimientos estarán desarrollando el poder personal. Se busca que al considerarse responsables de su conducta y sentimientos, sientan que tienen la posibilidad de elegir. Verán que todos tenemos un cierto margen de elección en cuanto a como sentimos, lo cual aumenta nuestras posibilidades de elegir cómo actuar a partir de esos sentimientos.	Actividades: 1) Juego de roles: "Tú me obligaste a hacerlo". Estamos tan acostumbrados a utilizar estas palabras cuando nos encontramos en apuros, que surgen casi de manera automática. Una respuesta automática se da cuando alguien hace algo sin pensar. Conversar con el grupo acerca de lo que a veces ellas/os dicen automáticamente cuando algo sale mal y no quieren ser responsables. Colocar sobre una pared la frase "Tú me obligaste a hacerlo" y aclarar que cada vez que la usamos no nos estamos haciendo responsables. Por parejas, mediante el juego de roles, un participante hará una pregunta y el otro/a dará una respuesta del tipo "Tú me obligaste a hacerlo": Por ejemplo: ¿Por qué no sacaste la basura cuando vino el camión? -"No la dejaste junto a la puerta, yo pensé que no había"-; o - "No me despertaste temprano y no me dio tiempo"-; o -"Nunca me dijiste que esta semana me tocaba"- . Nos aseguramos que todos entendieron lo que tienen que hacer, las preguntas para el juego de roles podrían ser las siguientes: a) ¿Dónde está tu tarea? b) ¿Por qué no me llamaste como habías dicho? c) ¿Por qué usaste mi playera sin pedírmela? d) ¿Qué pasó con el cambio de 20 pesos que te di? e) ¿Por qué llegas tarde a clases? f) ¿Por qué no lavaste los trastes?

	<p>g) ¿Quién rompió la ventana?</p> <p>Las parejas tendrán que trabajar rápido, después entre todos encontrarán respuestas diferentes a cada una de las preguntas, se darán cuenta cómo no les cuesta trabajo encontrar respuestas de este tipo. Explicar que al decir "Tú me obligaste a hacerlo" estamos evitando nuestra responsabilidad, esto será como una pared que nos impide obtener y usar el poder personal. Anotar en el pizarrón "nadie más que yo es responsable por mi conducta y mis sentimientos; nadie me obligó a hacerlo".</p> <p>2) Realizar un debate tomando como base las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si alguien te convence de hacer algo, ¿eres responsable de tu comportamiento? - Si haces algo sin pensar –nada más lo haces-, ¿eres responsable?, ¿por qué sí o por qué no?, ¿cuándo te sucedió algo así? - Si haces algo que en realidad no querías, ¿eres responsable?, ¿por qué sí o por qué no?, ¿cuándo te ocurrió algo así? - ¿Otra persona puede hacer que te sientas triste, enojado o feliz? ¿Por qué sí o por qué no? <p>3) Hacer las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> o ¿Alguna vez dijeron a alguien "ya sabía que dirías eso" o "ya sabía que harías eso"? o ¿Pueden dar ejemplos? o ¿Cómo sabían que esa persona iba a hacer o decir eso? <p>Conducir el debate; es importante que los chicos/as se den cuenta de que podemos predecir la conducta de alguien, en base al conocimiento, porque ya la/o habían visto reaccionar de esa manera en situaciones similares, o porque saben qué le importa. Luego preguntar: ¿Cuántos de ustedes conocen algo que pueden decir a alguien, que saben que hará que lloren o se enojen? ¿Por qué están tan seguros? Aunque cada uno es responsable sólo de su comportamiento, a veces nos comportamos de un modo que desencadena conductas o sentimientos en otra persona. Por ejemplo: Tú no obligaste a llorar a tu amiga, pero cuando no la invitaste a tu fiesta se sintió triste. No ser invitada desencadenó su tristeza; Tu hermano no te obligó a enojarte, pero cuando rompió tu juguete preferido, eso desencadenó tu enojo.</p> <p>Preguntar ahora: Si tu mamá siempre se enoja cuando dejas platos sucios regados por la casa, ¿eres responsable de su enojo? ¿Son un factor desencadenante los platos sucios? ¿Piensas que dejar platos sucios regados sería un desencadenante si nunca antes lo hubieras hecho?, ¿es más probable que sea un desencadenante si ya lo habías hecho muchas veces?</p> <p>Luego formarán parejas y, por turnos, que cada uno cuente a su pareja, primero, algo que hace normalmente que desencadena un sentimiento o conducta en otra persona, y después, algo que otra persona hace y que desencadena una reacción en cada uno de ellos/as. Después de dos o tres minutos preguntar si alguien quiere compartir con el grupo: ¿quién pensó en algo que otra persona hace y que desencadena en ustedes un sentimiento de enojo, o de dolor, o de alegría, o de emoción, o de miedo, o de vergüenza?; ¿de qué nos sirve darnos cuenta de qué es lo que desencadena nuestros sentimientos?</p> <p>4) Preguntar, ¿quién se equivocó alguna vez? Levanten la mano los que alguna vez se equivocaron. ¿Alguien se equivocó dos veces?, ¿tres?, ¿más? Quién es el campeón del error de nuestro grupo? – Los adultos porque tienen más años- ¿Hay alguien que</p>
--	---

	<p>piense que nunca más va a equivocarse? ¿A quién le gustaría pensar que no repetirá los mismos errores? Deben saber que equivocarse es parte de la vida y por ello, cada uno debemos asumir la responsabilidad por nuestros errores, al reconocerlos, aprendemos de ellos, ¿por qué creen qué es así?, platicar acerca de esto. Lo que si es muy importante es lo que nos decimos a nosotros/as mismos cuando nos equivocamos, ya que podemos fortalecer nuestra autoestima o lastimarla. Escribir en el pizarrón: "Cuando me equivoco, me digo a mi mismo.... De ahora en adelante, cada vez que me equivoque me diré....", pide al grupo que copien las oraciones y las completen. Todos los seres humanos tienen derecho a equivocarse todos los días, lo cual incluye a todas/os en el grupo.</p>
--	---

Lectura para la sesión 3
Expectativas y realidad

Vivimos en una sociedad que valora el éxito casi más que cualquier otra cosa. Ya todas/os se habrán dado cuenta de lo importante que es ser el mejor, el más fuerte, el más rápido, el más rico, el más popular, la estrella más grande. Este, como ya hemos visto, no es el significado de poder personal, recuerden que poder personal significa realizar nuestro mejor esfuerzo para las cosas que cada uno considera importantes. Debemos aprender a sentirnos satisfechos cuando hacemos nuestro mejor esfuerzo, aunque tal vez a alguien no le parezca así. ¿Cuántas veces nos hemos sentido decepcionados? Ocurre así cuando esperamos que suceda algo que no es posible. Cuando no obtenemos lo que esperábamos, nos enojamos o nos sentimos tristes, incluso podemos culparnos por ello. Una parte importante de aprender a elegir es aprender a hacer elecciones sabias, si hay buenas posibilidades de que lo que elegimos suceda, nuestra elección es realista; si no las hay, nuestra elección no es realista. Por ejemplo, si me digo "voy a sonreír más, así los niños/as se sentirán muy felices"; ¿es probable que esto ocurra? ¿es esta una expectativa realista? No, claro que no. Leer juntos el siguiente ejemplo:

Rosa y su familia acaban de cambiarse a una nueva ciudad y éste es su primer día en su nueva escuela. Al principio se siente nerviosa y temerosa y piensa ¿y si no le caigo bien a los demás niños? ¿Y si me pierdo o hago algo tonto? ¿Y si nadie quiere ser mi amigo? Al final del día se siente mucho mejor, una niña llamada Sonia se mostró amistosa con ella todo el día, le enseñó dónde estaba la cooperativa en el recreo y la invitó a jugar con ella. Esa noche en la cena, Rosa cuenta a su familia: "me gusta mucho mi nueva escuela, una niña, Sonia, fue muy amable conmigo, ¡creo que será mi mejor amiga!

Es muy bueno que Rosa se sienta contenta en su nueva escuela y también que quiera ser amiga de Sonia, pero, si espera que ella se convierta en su mejor amiga, su expectativa no sería realista. Tal vez Sonia ya tiene una "mejor amiga", tal vez el maestro le pidió a Sonia que se acercara a Rosa, o tal vez a ella y a Sonia no les diviertan las mismas cosas, o quizá sí y terminen por ser buenas amigas. No pueden saberlo ahora, es demasiado pronto para decidirlo.

A casi todos nos cuesta trabajo ser realistas, esperamos que la gente se interese por nosotros sólo porque nos interesamos en ellos; olvidamos que no podemos controlar sus sentimientos y su comportamiento. Algunas expectativas realistas de Rosa podrían ser: Puede esperar hacer buenos amigos en su nueva escuela; si es amistosa, quizás otras niñas puedan ser sus amigas; tal vez necesite tiempo para decidir qué niños le can bien y a quiénes admira. También a ellos les tomará tiempo decidir si ella les cae bien y la admiran, incluso uno o más de ellos quieran ser amigos/as cercanos/as, tal vez su mejor amigo/a! (Kaufman, 2006)

SESION 3) Aprender a elegir	
I) Expectativas realistas y sentimientos	
Materiales: Hojas, lápices, cartulina, marcadores de colores.	
<p>Objetivo: Comentar brevemente la sesión anterior. En esta sesión discutirán la relación entre expectativas y sentimientos, tener expectativas realistas abonará a un mejor autoconcepto y a una mayor flexibilidad. "Si consideras que eres responsable de tu conducta y sentimientos, ya puedes ser capaz de elegir". Si explicamos al grupo que nuestras acciones están relacionadas con nuestros sentimientos, entenderán que ahora, al identificarse como responsables de sus actos, tendrán en sus manos la decisión de comportarse de tal o cual manera. Preguntar al grupo ¿por qué a veces lloran?; ¿por qué a veces sienten que quieren golpear a alguien?; ¿por qué a veces mienten?; golpeamos a alguien porque nos sentimos enojados o rompemos algo porque nos sentimos frustrados o lloramos porque nos sentimos tristes. Ellas/os ahora saben que pueden decidir no romper un juguete, o no desobedecer a sus padres, aun cuando tengan muchos deseos de hacerlo, aun si creen que no pueden resistir el deseo. Preguntar ¿cuántos de ustedes han dicho "no tuve opción"; a veces es cierto, no siempre se puede elegir en relación con lo que debemos hacer, pero a veces ignoramos las opciones. En este taller podrán empezar a reconocer las opciones que tienen. "Reconocer y hacer buenas elecciones te sirve para defenderte".</p>	<p>Actividades: 1) Leer y reflexionar acerca de las siguientes historias: Sara estudió mucho para tener la mejor calificación en su prueba de ortografía, pero tuvo seis puntos malos. Su maestra escribió en su prueba, con letras grandes y rojas: ¡Puedes hacerlo mejor!" Opciones de Sara: Puede sentir enojo hacia su maestra por no considerar cuánto estudió; puede sentir enojo hacia sí misma, por no conseguir un mejor resultado; puede pensar "si fuera más lista no tendría tantos puntos malos", soy bastante estúpida; o bien, hice mi mejor esfuerzo en esta prueba, y creo que fue bueno, pediré a alguien que me ayude a estudiar para la próxima. Luis llega emocionado a casa a contar a su mamá su día en la escuela. Su equipo ganó el partido de fútbol, se divirtió mucho en la clase de música, terminó su tarea en el período de estudio...todo fue perfecto! Pero al entrar corriendo, encuentra a su mamá hablando por teléfono y ella le indica que guarde silencio. Opciones de Luis: Puede sentirse rechazado, pensar "si yo fuera más importante que la persona con la que habla, mi mamá colgaría y me haría caso. O bien: "A lo mejor no se tarda mucho, puedo esperar y leer un libro para que el tiempo pase rápido". Carlos quiere mucho a su perro. El lo ha educado desde que era pequeño, duerme con él y lo acompaña a todas partes. Un día cuando Carlos regresa, el perro se enferma y el papá de Carlos lo lleva al veterinario, quien, después de revisarlo, no cree que el perro se recupere. Opciones de Carlos: Es normal sentir tristeza y dolor en momentos como éstos, cuando alguien o algo que amamos va a morir o es separado de nosotros, nos sentimos solos y atemorizados. Aun así, Carlos tiene opciones, puede elegir sentirse triste y preocupado sin que nadie se entere, o puede elegir compartir sus sentimientos con su papá para hablar de su gato y de por qué significa tanto para él. Esto quizá no lo haga sentir feliz; pero probablemente sí menos triste o preocupado. Recuerden que ayuda contar con alguien que escuche y comprenda nuestros sentimientos, especialmente en los momentos difíciles. Tú puedes elegir cómo manejar lo que la vida te da, o cómo enfrentarás los problemas. - En relación a la historia de Sara, imaginen por un minuto</p>

	<p>que están en la misma situación, de las opciones que tiene Sara, ¿cuál sería una buena forma de defenderse? – decidir que su esfuerzo fue muy bueno-</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿A quién le ha pasado lo que le sucedió a Luis? Cómo se sintieron?, por qué piensan que se sintieron así?, ¿qué hicieron?, ¿qué otra cosa podrían haber hecho? <p>Anotar en el pizarrón: Ser capaces de identificar las opciones que tenemos en cuanto a cómo sentirnos o cómo actuar aumenta nuestro poder personal.</p> <p>2) En base a la siguiente historia, armar un debate, ahora la clase tiene que dar las opciones para José: José está en casa de un amigo. Su mamá le pide que regrese a las 8 en punto de la noche. Esto significa que debe tomar el autobús a las 7:30, pero a José se le hizo tarde y no lo tomó. El próximo llegará a las 8, de modo que el llegaría a las 8:30, con media hora de atraso. Podría tomar el metro a las 7:45 y así llegar a las 8, pero su madre no le permite ir en metro después de las 7. Los chicos/as pueden darse cuenta que, sin importar lo que haga José, estará faltando a una de las reglas de su mamá: o toma el autobús y llega tarde a casa, o aborda el metro sin tener el permiso. José intenta llamar por teléfono a su mamá, pero el teléfono está ocupado. Entonces decide tomar el autobús y llegar tarde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué opinan de la elección que hizo José?, ¿por qué? <p>Cuando José baja del autobús en su parada, su mamá lo espera, pero no parece contenta</p> <p>¿Cuáles son las opciones de José ahora en relación con sus sentimientos? ¿Cómo va a comportarse?</p> <p>Lo primero que dice su mamá es: Llegaste media hora tarde, por lo que vas a estar castigado.</p> <p>¿Qué crees que siente José?, ¿Qué opciones tiene en cuanto cómo sentirse y cómo actuar?, ¿Qué podría hacer o decir que mejoraría la situación?, ¿Qué podría hacer o decir que empeoraría la situación?</p> <p>No siempre podemos predecir qué vamos a elegir, a veces elegimos bien y otras no tan bien. Obtenemos poder personal cuando aprendemos a reconocer, en medio de una situación, cuáles son nuestras opciones.</p> <p>3) Hacer un juego de roles, pedir al grupo que se dividan en parejas, uno hará el papel de la madre o del padre, la otra persona será el hijo. La situación es la siguiente: El niño/a llega una hora tarde y su papá o mamá ya lo están esperando. El niño/a tendrá que decidir a) cómo se va a comportar y b) cómo va a expresar sus sentimientos. Después preguntar si tuvieron dificultades para adivinar qué estaba sintiendo cada uno y si pudieron identificar en qué momento cada uno hizo una elección. Otro equipo podría hacer su representación pero sin hablar, preguntar después a la clase si pudieron identificar las diferentes emociones en la actuación de sus compañeros/as y cómo pudieron hacerlo.</p> <p>Podemos elegir cómo sentirnos y cómo comportarnos.</p>
--	---

Lectura para la sesión 4

La "lista feliz"

La vida real no es como los cuentos de hadas, de hecho no existe tal cosa como "vivir felices por siempre"; por el contrario, cada uno es responsable de su propia felicidad. Puede ser que otras personas se interesen por nuestra felicidad, pero nadie puede hacernos felices; cada uno elige cómo enfrentar la vida y cómo sentirse consigo mismo, y ni siquiera así podemos ser felices todo el tiempo. Ser felices siempre no es una expectativa realista, la vida real está llena de sorpresas, habrá días buenos y días malos; algunas veces estaremos felices y otras tristes, ¿qué podemos hacer? A muchas personas les gusta juntar cosas, también acostumbramos guardar sentimientos, los almacenamos de tal manera que forman una colección cada vez más grande. Por ello es muy importante que haya muchos buenos sentimientos en nuestra colección, es una forma de sentir seguridad y confianza en todas las situaciones. Coleccionar y almacenar sentimientos podrá ayudarnos a obtener y utilizar el poder personal, si la colección está hecha de buenos sentimientos. Al hacer nuestra "lista feliz" estaremos almacenando momentos llenos de felicidad para tener una provisión, elevará nuestro poder personal, nos enseña que somos responsables por nuestra felicidad, nos enseña que podemos elegir cómo experimentar la vida y nos enseña a apreciar cosas que crean felicidad.

La próxima vez que te sientas triste, enojado, temeroso, puedes sacar un sentimiento bueno de tu lista feliz y experimentarlo de nuevo, así olvidarás el sentimiento malo. Puedes hacer tu lista feliz en un cuaderno especial y decorarlo en la forma que quieras. (Kaufman, 2006)

SESION 4) La lista feliz	
Materiales: Hojas, lápices	
Objetivo: "La lista feliz", al igual que la "Lista de cosas hechas por mí" y "Habla de las cosas contigo mismo" son parte importante del trabajo terapéutico del taller, los niños/as trabajarán sobre ellos unos minutos a diario. Cuando hayan logrado hacer suyas estas actividades, podrán cambiar sus viejos pensamientos negativos por otros más positivos; aprenderán a reflexionar sobre sus sentimientos antes de actuar; y a cambiar la forma en que hablan de sí mismos, por una más afectuosa. Con estas acciones buscamos tengan un mayor autocontrol, así como abonar a su autoestima.	Actividades: 1) Hacer un recordatorio de la sesión anterior. Tratar de utilizar siempre juegos para hacer preguntas a los niños, tratando de que recuerden lo que aprendieron la vez anterior. 2) Para averiguar si somos del tipo de persona que almacena buenos sentimientos en su interior y desecha los malos, o nos gusta hacer justo lo contrario, hagamos el siguiente ejercicio: Escribe cinco cosas que te sucedieron ayer, deben ser las primeras cinco cosas que se te ocurran. Ahora revisa tu lista, ¿recordaste cinco cosas buenas, cinco cosas malas o de las dos? Preguntar si alguien quiere comentar cómo se sintió con este ejercicio. Deben saber que pueden elegir qué cosas recordar, pueden aprender a recordar los sentimientos buenos y desechar los malos. Esto es lo que haremos: Escribe cinco cosas que te sucedieron el día de hoy que te hicieron sentir bien. No tienen que ser cosas grandiosas, pueden ser cosas pequeñas que casi nunca tomamos en cuenta pero que nos provocan una sonrisa. Por ejemplo, ¿hoy salió el sol?, ¿te felicitó tu maestra?, ¿te prestó un amigo su juguete favorito?, ¿te abrazó tu mamá?, ¿sonreíste a alguien que te gusta mucho y el/ella te sonrió también?, ¿algo te hizo reír?, ¿aprendiste cosas nuevas en la escuela?, ¿comiste tu plato favorito? Todas estas cosas pueden entrar en tu "lista feliz", que ellos/as digan cosas

	<p>que les hacen sonreír. Hazla todos los días, sé feliz cinco veces al día. Pueden hacerla antes de acostarse, o anotar en un cuaderno durante el día. Algunas veces será difícil recordar cosas buenas, pero vale la pena hacer un esfuerzo; pensaremos en esta lista como si fuera una cuenta de ahorros de felicidad y la próxima vez que se sientan tristes pueden acudir a su cuenta de ahorros, sacar un sentimiento bueno y experimentarlo de nuevo, esto desviará su atención de un sentimiento malo. Vamos a aprender a hacer una "Lista feliz":</p> <p>De ahora en adelante, cuando suceda algo que te haga sonreír:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Párate y fíjate qué te está haciendo feliz, - Siente el sentimiento de felicidad, - Guárdalo adentro de tí, luego - Escríbelo tan pronto como puedas <p>Traten desde ahora y durante todo el tiempo que dure el taller, hacer su lista feliz, ¡o quizá durante toda la vida!</p>
--	---

Lectura para la sesión 5

Es recomendable que las niñas/os hagan la lectura antes de la sesión en el taller.

Me conozco, llamo a los sentimientos por su nombre

Hablar de nuestros sentimientos es importante y deberíamos poder hacerlo regularmente, sin problemas. Lamentablemente, para muchas personas no es así. Se sienten incómodas al hablar de sus sentimientos y cuando otros hablan acerca de ellos. Debemos saber que los sentimientos no son correctos o incorrectos, buenos o malos, sino que simplemente existen y nadie puede quitárnoslos o hacer que estos cambien, a menos que nosotros lo permitamos. Conocerlos no sólo nos fortalece, también nos ayuda a conocernos. En esta sesión aprenderán a identificar qué sensaciones corporales acompañan a los distintos sentimientos, de esta manera podrán anticiparse a sus emociones y tener un mayor control de sus acciones. Aprenderán a reconocer los diferentes sentimientos y a llamarlos por su nombre, lo cual les ayudará a comunicar a los demás qué sienten. Muchas veces el poder personal depende de esta capacidad para nombrar sus sentimientos, si no podemos darle un nombre a lo que sentimos, difícilmente podremos comunicarlo a los/as demás. Escribe en tu cuaderno el nombre de tres personas que te han demostrado que te quieren, se preocupan por ti y te cuidan, ¿puedes confiar tus sentimientos a estas personas? Intenta hacerlo el día de hoy.

Dijimos en el párrafo anterior que conocer nuestros sentimientos nos hace más fuertes y nos ayuda a conocernos. ¿Por qué es importante conocernos? Vamos a leer las siguientes historias:

Julia hace un gran esfuerzo por pertenecer al grupo popular de la escuela. Intenta que le gusten las mismas cosas que a ellos y desea odiar lo que ellos/s odian; viste igual que ellos; gasta su dinero en la misma música; se peina igual y utiliza el mismo lenguaje. ¡Y así sucesivamente! Es difícil mantener el ritmo, a veces, quisiera ser solo ella misma.

A Marcos lo que más le gusta es jugar fútbol. Ve todos los juegos en la televisión, una y otra vez se imagina que se convierte en jugador de futbol. Este es su gran sueño. Pero al llegar el momento de inscribirse en un equipo, su papá le da una gran sorpresa, le dice que ya lo inscribió al equipo de karate porque su hermano va a ser el entrenador y él puede llevarlo y traerlo. Marcos duda en obedecer a su papá, pero finalmente hace lo que le dicen, y guarda silencio en cuanto a lo que a él le gusta.

¿Qué piensan de Julia y Marcos? ¿Creen que deberían defenderse? Deben saber que si se esfuerzan demasiado en complacer a otras personas, les será difícil llegar a conocerse y entonces no podrán defenderse. Siempre se puede hacer un cambio, si hacemos los ejercicios de este taller, podrán comenzar a hacer valer sus sentimientos, sueños futuros y necesidades. Comenzaremos por aprender los nombres de algunos sentimientos.

Los sentimientos tienen sus nombres, cuantos más nombres conozcan, mejor entenderán lo que sienten y podrán expresarlo a otras personas. Los nombres son como "asas" de nuestros sentimientos, si sabemos el nombre adecuado para un sentimiento podemos "tomarlo" y tomar la decisión correcta. Por ejemplo, les será sencillo ver que cuando estaban aprendiendo a hablar y no conocían el nombre de las cosas, era difícil que las personas adivinaran lo que queríamos, al aprender más nombres, ya podemos pedir lo que necesitamos.

Atracción.- Cuando sientes atracción por algo, tienes curiosidad, atención, e incluso te concentras en ello.

Satisfacción.- Cuando sientes satisfacción sonríes y te sientes bien.

Sorpresa.- Cuando sientes sorpresa, quizá en principio no sepas qué hacer. Sentir sorpresa es experimentar algo que no esperabas.

Temor.- Cuando sientes temor, estás preocupado y tienes miedo. Piensas que algo está por suceder o que alguien te dirá algo para amenazarte.

Aflicción.- Cuando sientes aflicción por algo, te sientes triste y algunas veces lloras.

Enojo.- El enojo puede ser repentino y feroz, puede durar un segundo, o puede empezar lentamente, crecer y permanecer por un largo tiempo. Puedes sentirte enojado con una persona o una cosa en particular que te hayan hecho. O bien sentir enojo hacia todos y todas las cosas.

Vergüenza.- Cuando sientes vergüenza te sientes desprotegido, quieres correr, esconderte o cubrirte. Parece que de pronto todos saben que no sirves, o que algo está mal en tu interior y todos se dan cuenta.

Desagrado.- Experimentas desagrado cuando, por ejemplo, algo o alguien muy cerca de ti de repente huele mal y tienes que alejarte rápidamente. Sentimos desagrado cuando no nos gusta el olor o el sabor de algo.

Rechazo.- Cuando sientes rechazo por alguien, prácticamente no puedes estar cerca de esa persona; sientes que te "enferma". También es posible sentir rechazo por ti mismo.

Hay otros más: seguro te habrás dado cuenta que algunas veces es difícil identificar lo que sientes, esto se debe a que podemos tener más de un sentimiento a la vez y a que llegan con tanta rapidez que parecen mezclarse, por ejemplo, podemos sentir sobresalto en principio y enseguida enojo, como cuando alguien salta frente a nosotros, nos sobresaltamos y después queremos golpear a quien lo hizo; o en un momento puedes sentirte feliz por tu fiesta de cumpleaños, y triste, porque alguien que te importa mucho no asistió; también puede ser que de sentirte satisfecho, de pronto alguien te agrade y de

inmediato te sientes humillado, por ejemplo, si construiste una torre altísima con unos cubos y de repente entra tu hermano y se burla de ti llamándote bebé, entonces te sientes lastimado, humillado; también puedes cambiar de sentir sorpresa a alegría, como cuando recibes un regalo inesperado; otro puede ser el cambio de vergüenza a la cólera, en esta caso la cólera puede ser una manera de encubrir la vergüenza para que no se note tanto.

También los sentimientos se pueden combinar, por ejemplo: El desprecio o arrogancia, es una combinación de enojo y desagrado. A veces la arrogancia es una defensa, una manera de protegerte de sentimientos dolorosos e incómodos; para las niñas/os que se sienten excluidos o que piensan que no encajan en un grupo, la arrogancia es una manera de demostrar que no les importa, como cuando otros niños no te dejan entrar a su grupo y entonces decides que el grupo es tonto y no vale la pena entrar; o como cuando tienes miedo pero te da vergüenza mostrarlo, entonces actúas como si fueras superior a todos. Sentir arrogancia es ver a los demás sintiéndose superior, pensar que eres mejor que ellos, o sentir que hay algo mal en los demás y que no merecen gustarle a nadie ni ser respetados. Otra mezcla de sentimientos son los celos, sentir celos significa sentirte mal en tu interior porque otra persona tiene algo que tú deseas, o de repente descubres que alguien compite contigo por afecto y la atención de otra persona; te sientes desvalorizado o inferior, como si algo te faltara; al mismo tiempo te sientes enojado y resentido, algunos ejemplos de situaciones en las que podrías sentir celos son: tu mamá o tu papá dedican más tiempo a tu hermano más pequeño, o tu mejor amigo hace un nuevo amigo y ya no tiene tanto tiempo para ti. La soledad es uno más de estos sentimientos, es una combinación de vergüenza y aflicción; sentirse solo es como sentirse un extraño, quieres sentirte cerca de alguien, o quieres pertenecer a un grupo, pero en cambio te sientes aislado, ignorado y rechazado. Parecería que nadie te comprende, ni quiere estar contigo ni se interesa por ti: todos en casa están ocupados y nadie tiene tiempo para ti; te has cambiado de escuela y te cuesta hacer amigos nuevos; parecería que nadie quiere ser tu amigo. Todos necesitamos sentir que pertenecemos a un lugar, que tenemos a alguien cerca, cuando no sentimos esto nos parece que no somos lo suficientemente buenos y nos sentimos tristes.

Al desánimo, una combinación de vergüenza y aflicción, es importante prestarle atención. Cuando nuestro ánimo está alto, te sientes excitado y alegre; cuando tu ánimo está bajo te sientes melancólico, tus hombros se encogen, tu cabeza cuelga, tal vez sientes ganas de llorar. Puede que te sientas desanimado por un motivo importante, o por muchos motivos no tan importantes, o quizá no encuentres ningún motivo; también puedes sentirte desanimado por poco tiempo o por largo tiempo. Algunas personas usan la palabra "depresión" para referirse al desánimo, pero la depresión es algo mucho más serio. Si alguna vez te sientes profundamente desanimado durante un largo tiempo, puede que se trate de una depresión, en ese caso deben hablar con un adulto en quien puedan confiar, un maestro, su mamá, un consejero escolar. (Kaufman, 2006)

SESION 5) Me conozco, llamo a los sentimientos por su nombre

Esta sesión es larga, se sugiere dividirla en dos sesiones.

Materiales: Hojas, lápices, tarjetas con el nombre de distintos sentimientos, tarjetas con imágenes que representen diferentes emociones y otras con los nombres que correspondan a las imágenes,

Objetivo:

Mediante diferentes actividades los niños/os aprenderán a identificar por su nombre distintos sentimientos. De esta manera les será más fácil expresarlos y anticipar sus acciones, con lo que se espera disminuyan las reacciones violentas o los berrinches.

Saber qué sienten los ayudará a saber cómo actuar; con la práctica podrán llamar por su nombre a sus sentimientos con más facilidad.

Actividades:

- 1) Mediante un juego de roles, hacer grupos de 3 y entregar a cada grupo el nombre de un sentimiento. Cada grupo actuará este sentimiento sin decir una sola palabra, los demás tratarán de adivinarlo. Dar algunos minutos para que se pongan de acuerdo. Después de que el grupo haya mostrado el sentimiento, preguntar a los otros por qué creen que se trata de ese sentimiento, qué los ayudó a darse cuenta y si les resultó difícil.
- 2) Preparar unas tarjetas con dibujos o fotografías que representen las diferentes emociones y otras con sus nombres, jugaremos "Memoria", gana quien tenga el mayor número de pares de tarjetas.
- 3) Pedir al grupo que escriban los nombres de los siguientes sentimientos y en seguida anoten cómo se sintieron la última vez que se presentaron: Cólera, terror, sobresalto, angustia, humillación, emoción y terminar con alegría. Les podemos ayudar con las siguientes descripciones: La última vez que te enojaste tanto, que te sentías lleno de cólera: ¿En qué lugar de tu cuerpo la sentías? Puede ser que apretaste los puños, sentías caliente tu cara, tenías ganas de gritar, etc. ¿Cómo se siente el terror?, tal vez no puedo moverme (paralizado), siento que el estómago se me encoge, mis manos están frías, estoy muy atento y nervioso (alerta), mi cuerpo y mis rodillas tiemblan, me castañetean los dientes, sudo mucho, etc. ¿Y el sobresalto? ¿Cómo te hace saber tu cuerpo que estás sobresaltado? Sus respuestas podrían ser: Grito muy fuerte, salto, levanto los brazos, me tapo los ojos, etc. Continuar con los siguientes sentimientos: angustia, humillación, emoción y terminar con alegría. Deberán escribir al menos dos reacciones corporales o faciales junto a cada una de las emociones. Hacerles notar que experimentamos sentimientos no sólo en la mente, sino también en el cuerpo. Para terminar esta actividad cada uno inventará una receta para un buen sentimiento. Por ejemplo: Receta para la alegría en familia.- Un cuarto de tarde del sábado, una taza de buenos amigos; dos cucharadas de bromas; media cucharada de botanas; una pizca de sol; hornear durante 2 horas.

Quien quiera puede compartir su receta con el grupo, pedir que sólo lea los ingredientes y el grupo tratará de adivinar de qué sentimiento se trata. Hacerles reflexionar acerca de que existen diferentes recetas para la alegría, o para la emoción, etc., pero si pensamos un poco, casi siempre podremos reconocer por qué nos sentimos de tal o cual manera. Deberán poner atención a sus sentimientos, cuando distingan uno, mediten en él por un rato y pregúntense: ¿qué ocurre a mi alrededor y qué me sucede en este momento? Aprenderán qué cosas los hace sentir enojados, tristes o felices.

Lectura para la sesión 6

Hacer la lectura previa a la sesión nos ayudará a hacer más ágiles las sesiones.

Cómo hacer valer tus sentimientos

Algunos médicos aseguran que en la actualidad muchos adultos tienen grandes problemas en su vida, debido a que no hicieron caso a importantes sentimientos, deseos o necesidades cuando eran niños, porque al hacerlo, perdemos la pista de quiénes somos realmente, es decir, nos perdemos a nosotros mismos.

El mejor camino para hacer valer tus sentimientos, es lo que llamaremos en este taller "Hablar de las cosas contigo mismo" Tal vez todas/os lo hayamos hecho alguna vez, hablar de las cosas con nosotros/as mismos nos ayuda a aprender mucho sobre nuestros sentimientos, sueños y necesidades, lo importante aquí y para lo que vamos a practicar, es aprender hacerlo casi de manera automática. En seguida hay un ejemplo de cómo puedes hacerlo, anota en tu cuaderno sólo las preguntas siguientes y trata de contestarlas. Fíjate en el ejemplo:

Habla de las cosas contigo mismo

Di: Hoy me siento triste

Pregunta: ¿Por qué me siento triste? ¿Qué sucedió que me hizo sentir triste?

Di: Me siento triste porque anoche discutí con mi papá

Pregunta: ¿Qué puedo hacer con mi sentimiento de tristeza?

Di: Puedo hablar con mi papá sobre la discusión

Algunas veces no podrás cambiar un sentimiento, pero hablar de él contigo mismo será mejor que hacerlo a un lado o guardarlo dentro de ti. Intenta convertir esto en un hábito; elige un horario para hacerlo todos los días. Puedes hablar en voz alta contigo mismo si tienes un lugar privado, si no es así, puedes escribir tus preguntas o respuestas, o simplemente pensar en ellas.

Los grandes escapes

Algunas veces los sentimientos que no nos hacen sentir bien resultan demasiado fuertes, por ejemplo, nos afligimos o atemorizamos, avergonzamos o enojamos tanto que el sentimiento nos domina. En momentos como éstos, necesitamos una manera de escapar de nuestro sentimiento.

¿Qué haces cuando estás muy enojado? ¿Te vas corriendo, golpeas las cosas, gritas o lloras? ¿Esto te funciona? Hay veces en que no podemos hacer nada de esto, hoy vamos a aprender algunas formas de escapar de un sentimiento.

- 1) Encuentra algo que te haga reír, tal vez haya algo divertido en lo que te esté molestando. Conocimos a un hombre que siempre se le caían las cosas, se sentía enojado consigo mismo por ser tan torpe, y avergonzado porque otras personas se daban cuenta; frecuentemente tenía miedo de tirar algo más. Un día en que tiró una engrapadora en la oficina dijo ¡ah, la gravedad ataca de nuevo! y todos se rieron de su ocurrencia.

- 2) Dirige tu atención hacia algo que no sea tu sentimiento. Esto es lo que hacemos sin darnos cuenta, por ejemplo salir a jugar con tus amigos/as, andar en bici, patinar o sólo caminar y concentrarte en todo lo que ves, escuchas o hueles. Habla contigo mismo acerca de lo que te rodea.
- 3) Relájate. Hay muchas formas de relajarse, aquí practicaremos una.
- 4) Sueña despierto, también veremos cómo hacerlo.

Los grandes escapes son para esos momentos en que es difícil estudiar o hacer cualquier cosa, porque ese pensamiento está siempre allí, no nos permite pensar sabiamente y no sabemos qué hacer. Es bueno alejarnos de ese sentimiento por un rato; quizá después, más tranquilos, podamos hablar con nosotros mismos acerca de él, saber qué lo provocó y cómo debemos actuar. Pero los grandes escapes no siempre funcionan, a veces, después de hacer los ejercicios el sentimiento sigue allí, tal vez no tan fuerte como antes, pero lo suficiente para hacernos sentir mal. O a veces simplemente no podemos hacer un gran escape porque no tenemos tiempo, o no es el momento indicado. Debemos saber qué hacer con ese sentimiento de inmediato, antes de que se vuelva más intenso o hagamos o digamos algo que empeore las cosas. En estos casos:

- Si es miedo, trata de nombrarlo, por ejemplo, puedes decir: "esta tormenta me asusta mucho"; o si se trata de una persona decir: "Pedro, me parece que es tan fuerte, que me asusta mucho", etc. Después, piensa si este miedo es realista o no, si es realista trata de imaginar formas de hacerle frente, cambiarlo o hacerlo menos aterrador, puedes contestar por ejemplo ¿cómo puedo protegerme? o ¿quién puede ayudarme? Por el contrario, si no es realista, trata de pensar por qué te asustas, ¿cómo sería tu vida si no te preocuparas por algo que no va a suceder? Si no puedes hacerlo solo, busca ayuda, habla con un adulto en quien confíes.
- Si es aflicción, trata de nombrar la causa de tu aflicción, ¿qué te causa tristeza?, habla con alguien acerca de ella, tus padres, tu hermana, un buen amigo; escribe acerca de tu sentimiento y el motivo, escribe hasta que sientas que es suficiente; haz algo para alegrarte. Si no puedes manejarlo solo, busca ayuda, habla con un adulto en quien confíes.
- Si tienes motivos para sentirte enojado, intenta alguna de las siguientes cosas:
 - Si sientes que vas a explotar, aléjate; si tu papá o tu maestro no permiten que te alejes, por ejemplo, entonces respira profundamente cinco veces, una vez más, o cuenta hasta diez muy lentamente tantas veces como sea necesario. Di que necesitas quedarte solo.
 - Detente y piensa antes de hablar o actuar, lo que quieres decir mejorará o empeorará las cosas?
 - Habla contigo mismo: Está bien sentirse enojado, no está bien lastimar al otro, etc.
 - Tensiona y luego relaja cada músculo de tu cuerpo, desde tu cabeza hasta tus pies. Es conveniente practicar diferentes ejercicios de relajación como: Inflarse como globos, lo más que puedan, luego desinflarse; caminar de puntas con los brazos muy estirados como bailarinas, después como muñecos de trapo, etc.

- Practica cambiar lo que haces cuando te enojas, en lugar de gritar, habla en voz baja y calmada, dile a la otra persona que la escuchas perfectamente; aléjate; mete las manos en los bolsillos o tómatelas detrás de tu espalda.
 - Deja salir el vapor de una forma que no te dañe, sal a correr, camina o anda en bicicleta. Golpea un cojín, lanza una pelota contra la pared, salta.
 - Escribe una carta a la persona que te hizo enojar, como si estuvieses hablándole, NO ENVÍES LA CARTA, recuerda que el ejercicio es algo que haces por ti. También puedes escribir sobre la gente y las cosas que te enojan, escribe lo que haces cuando te enojas; haz una lista de las cosas que harías en cambio y proponte algunas metas para ti mismo y escríbelas. Registra tu progreso.
 - Piensa en cosas tranquilizadoras, por ejemplo, imagina que estás en la plaza viendo el mar, o que estás acostado sobre el pasto viendo las nubes, descubre que formas tienen, observa cómo se mueven.
- Si sientes vergüenza y es esto lo que te aflige, trata de nombrar la fuente de tu vergüenza, ¿alguien dijo algo o hizo algo que desencadenó tu sentimiento, o éste se origina adentro tuyo? Trata de nombrar el tipo de vergüenza que sientes, ésta aparece bajo diferentes formas: puedes sentirte desvalorizado, débil, apenado, descorazonado, tímido, culpable o inferior. Dale palabras y voz a tu vergüenza, cuéntale cómo te sientes a alguien en quien confíes. Debes saber que a veces la vergüenza puede conducir al enojo: contigo mismo, contra otras personas, contra el mundo.
 - Si son los celos los que no te dejan en paz, trata de nombrar la causa ¿alguien tiene algo que tú querías? ¿sientes que no te prestan suficiente atención? Debes saber que a veces los celos pueden conducir al enojo; escribe acerca de tus celos ¿cómo te hacen sentir? ¿provocan peleas con tus amigos? ¿ser celoso te hace hacer o decir cosas que lastiman a otras personas y a ti mismo? Haz una lista de todas las cosas buenas en tu vida: la gente que quieres, la gente que te quiere, las cosas que tienes o que haces y que más te gustan. ¿Qué te hace sentir feliz y agradecido? Ahora haz una lista con las cosas que te hacen sentir celos. Verás que la lista de cosas buenas es más larga que la lista de lo que te hace sentir celos. Esto ayudará a poner las cosas en perspectiva. Si no puedes manejar tus celos solo (si no te permiten disfrutar de las cosas), busca ayuda, habla con un adulto en quien confíes.
 - Si te sientes solo puede ser que pasas mucho tiempo solo, o pasas demasiado tiempo con gente que no es la adecuada para ti, piensa cuál es el motivo. Si pasas demasiado tiempo solo, puedes intentar hacer amigos: no esperes a que los demás se acerquen a ti, si quieres conocer a alguien di hola, sonríe, inicia una conversación, encuentra qué cosas tienen en común, comparte tu tiempo; involúcrate con otras personas, únete a un grupo, club o equipo; preséntate como voluntario en tu escuela, vecindario, comunidad, parroquia; muestra a las otras personas que te interesan, no hables solo de ti mismo, pregúntales, escúchalas; se amable, respetuoso y tolerante. Trata a los demás como quieres que te traten a ti. Si te sientes solo cuando estás con amigos, tal vez no son realmente tus amigos, tal vez no son tan amables contigo o no

tienen mucho en común; tal vez no son una buena compañía y sientes que quieren que hagas cosas que no deseas hacer. Aléjate y busca nuevos amigos, tal vez te sientas solo por un rato más, pero no durará para siempre. Si necesitas ayuda, habla con un adulto en quien confíes.

- Si es desánimo, trata de nombrar su causa, escribe acerca de tu sentimiento, déjalo salir. Habla de tu desánimo con un adulto en quien confíes, habla con amigos que te escuchen y te apoyen. Piensa que todos nos sentimos tristes algunas veces y este tipo de sentimientos son parte de nuestra vida. Haz algo que te alegre, haz ejercicio, el ejercicio físico libera en tu cerebro algunos químicos que ayudan a que te sientas mejor en forma natural. Recuerda que sentirte desanimado no es lo mismo que sentirte deprimido, si tu desánimo dura más de dos semanas, habla con un adulto en quien confíes. Si alguna vez te sientes tan triste, desesperado e impotente que piensas en lastimarte a ti mismo, busca ayuda inmediatamente

Diferentes personas tienen distintos modos de librarse de sus sentimientos. La próxima vez que tengas un sentimiento tan fuerte que no te sientas capaz de enfrentarlo en el momento, piensa en una forma de alejarte de él hasta que parezca más manejable. Por ahora escribe en tu cuaderno el nombre de un adulto en quien confíes y con quien puedan hablar, como tu madre, un tío, una abuela, un hermano, un maestro, un vecino. Escribe dos nombres más. Toma en serio este taller, hazlo con deseos de aprender. Utiliza un cuaderno y haz de él tu diario personal y anota en él todos los ejercicios y todos los pensamientos que se te ocurran cuando lo leas. (Kaufman, 2006)

SESION 6) Cómo hacer valer tus sentimientos	
I. Habla de las cosas contigo mismo II. Los grandes escapes	
Materiales: Hojas, lápices, tarjetas con las preguntas "Habla de las cosas contigo mismo"	
Objetivo:	Actividades:
I) Una vez que han aprendido los nombres de diferentes sentimientos, mediante distintas actividades, los niños/as comprenden qué significa reconocer como propio un sentimiento, lo cual les puede ayudar a identificar diferentes opciones para actuar en relación con el mismo. Hablar con uno mismo ayuda a identificar los sentimientos y discernir las opciones. II) Como una manera de disminuir la ansiedad que algunos sentimientos llegan a producir, las/os niñas/os aprenden formas positivas de manejar estos sentimientos, así como a poner distancia cuando son demasiado difíciles de enfrentar.	1) Se hará un repaso de la sesión anterior. ¿Debemos no hacer caso a nuestros sentimientos o debemos esconderlos en nuestro interior? ¿Cuál de estas acciones creen que aumente nuestro poder personal? Pedir al grupo que recuerde el nombre de algunos sentimientos y anotarlos en el pizarrón. Ahora deben pensar si alguno de los que anotaron describe lo que sienten en ese momento, pueden revisar las notas de la sesión pasada, tal vez alguno corresponda mejor con lo que sienten. Cuando hayan encontrado un nombre para sus sentimientos, recogerán del escritorio una tarjeta en la que anotarán el nombre del sentimiento y se quedarán con ella. Con esta actividad han hecho valer sus sentimientos: Pensaron cómo se sentían, nombraron sus sentimientos, los escribieron en el papel y se los llevaron a su lugar; ahora los tienen en su poder, les pertenecen. Llevar a cabo una discusión en base a las siguientes preguntas: - ¿Qué pasa cuando hacen a un lado un sentimiento?, ¿es posible hacer esto totalmente? ¿Creen que el sentimiento volverá a presentarse? - ¿Qué ocurre cuando guardan un sentimiento muy dentro? En la clase pasada hablamos acerca de cómo pueden reconocer sus sentimientos escuchando lo que dice su cuerpo. Esconder sus sentimientos, ¿creen que es bueno o

	<p>malo para su cuerpo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sucede cuando juzgas o cuestionas tus sentimientos, como cuando preguntas ¿por qué me enoja?, o si me digo "este es un sentimiento malo" Es esta una actitud inteligente frente a los sentimientos, ¿por qué si o por qué no? Recuerden lo que platicamos la clase pasada: Los sentimientos no son adecuados o inadecuados, buenos o malos, sino simplemente existen. - ¿Es posible no hacer caso a un sentimiento? ¿nos hace bien? ¿por qué si o por qué no? - ¿Qué pasa cuando damos a un sentimiento un nombre equivocado? Por ejemplo, si le llamas a tu mascota con otro nombre, ¿qué pasa? <p>Quando reconocemos un sentimiento, lo nombramos, lo aceptamos, lo hacemos valer. En ese momento se convierte en una parte nuestra. Reconocerlo no significa que debemos vivir con él para siempre, sino sólo que estamos conscientes de que está ahí y de que nos pertenece.</p> <p>2) Tómense unos minutos y contesten su hoja "habla de las cosas contigo mismo" lo que sienten en este momento, quizá sea el mismo sentimiento que reconocieron hace un rato u otro diferente. No tendrán que mostrar lo que escriban a nadie, a menos que quieran hacerlo. Tal vez escriban acerca de un sentimiento que no les gusta, o de uno que quieren conservar como es. Las dos cosas están bien. Después de unos minutos preguntar: ¿Qué aprendieron con esto?, ¿a alguien se le dificultó distinguir qué sentía?, ¿alguien quiere contarnos lo que descubrió acerca de su sentimiento?, ¿alguien quiere contarnos lo que decidió hacer con su sentimiento? A veces no es posible cambiar inmediatamente un sentimiento, pues esto toma tiempo Si hablan de las cosas con ustedes mismos, distinguirán con más claridad qué decisión tomar respecto al sentimiento o cuál podría ser su causa. Guarden esto que escribieron en sus cuadernos, más tarde puede ayudarles a recordar las preguntas que debemos hacernos cuando necesitemos hablar con nosotros acerca de nuestros sentimientos.</p> <p>II.1) Guiar un ejercicio de relajación, podría ser el siguiente: Disponer de un sitio tranquilo en el que puedan estar sin que nadie los moleste por un tiempo. Siéntense cómodamente y cierran los ojos. Imaginen que sostienen una enorme vara y una botella de jabón para hacer burbujas. Sumerjan la vara en el jabón y comiencen a lanzar grandes burbujas con los colores del arcoíris, véanlas como flotan hasta que desaparecen. Pongan una preocupación dentro de cada burbuja y vean cómo se aleja flotando hasta que desaparece. Hacer esto durante 5 o 10 min. Detener el ejercicio cuando estés listo, poco a poco abre tus ojos.</p> <p>II.2) Soñar despierto es como ver muchas veces la película que te gusta. Un ensueño puede ayudarte a descubrir un sentimiento, un sueño futuro o una necesidad. Considera los siguientes ejemplos:</p> <p>"si pudiera tener todo lo que quisiera"...¿alguien adoptaría a mis hermanos y hermanas y se los llevaría! Quizá sientas celos de ellos. Tal vez necesites sentirte diferente y separado, ¿qué puedes hacer para lograrlo?</p> <p>Si pudiera tener todo lo que quisiera... mi mamá me cargaría, me hablaría como cuando era bebé. Tal vez te sientas triste o temeroso, o quizá sientas la necesidad de tocar y ser tocado, ¿qué puedes hacer para satisfacerla?</p> <p>Continuar practicando con diferentes ejemplos, hasta que las niñas/os identifiquen diferentes necesidades, sueños o</p>
--	---

	<p>sentimientos.</p> <p>II.3) Otras veces la mejor forma de escapar de algo es voltear y enfrentarlo. Este ensueño te ayuda a enfrentar al "monstruo" de tu sentimiento poderoso. Para ello, piensa en lo que sientes; ahora imagina qué apariencia tiene ese sentimiento: quizá el temor parezca un pequeño ratón temblando; tal vez la ira parezca una criatura echa de fuego, hasta le sale humo por las orejas y la nariz; o la tristeza, ¿parecerá un elefante que se mueve pesada y lentamente, hasta con lágrimas quizá?</p> <p>II.4) Que las niñas/os dibujen el objeto de su sentimiento poderoso; al final quizá decidan romper el dibujo. Recordarles que hablar con ellos mismos acerca de este ejercicio es importante.</p>
--	--

Lectura para la sesión 7

Expresar y hacer valer tus sueños

¿De dónde vienen nuestros sueños para el futuro? No nacemos con ellos ni los podemos comprar en una tienda; vienen de muchas personas y lugares diferentes: de nuestros padres, maestros, personas a quienes admiramos y respetamos, líderes religiosos, amigos, compañeros, de la música que escuchamos, lo que leemos en libros, revistas, periódicos, de los programas de televisión y las películas, o simplemente de nuestra imaginación. Los sueños futuros cambian, no son los mismos durante toda la vida; conforme las cosas cambien a nuestro alrededor, mientras nosotros mismos cambiemos en nuestro interior, continuamente necesitaremos decidir lo que queremos ser y hacer. Escribir acerca de nuestros sueños para el futuro cercano y lejano, una vez al mes, al año, o tan seguido como quieras, nos ayudará a ver dónde estuvimos y hacia dónde queremos ir, será como un mapa de nuestra vida, esto refuerza nuestro poder personal.

Los sueños futuros son nuestros objetivos personales pues dan dirección, propósito y significado a nuestras vidas; guían nuestras decisiones y nos ayudan a definir la clase de persona que somos y que deseamos ser. Si no tenemos sueños para el futuro, no tendremos metas personales, seremos como un coche sin volante o un barco sin timón. Tal es la importancia de los sueños futuros. Los sueños pueden situarse en el futuro cercano o lejano. Algunos sueños cercanos podrían ser: hacer amistad con los compañeros/as en la nueva escuela; leer más y ver menos televisión, ganar tres medallas en las competencias de tu equipo, etc. Algunos sueños lejanos podrían ser: convertirme en jugador profesional de fútbol, convertirme en bailarina, tener hijos algún día, conseguir un empleo en el que pueda trabajar con animales, convertirme en científico, etc. (Kaufman, 2006)

SESION 7) Expresar y hacer valer tus sueños	
Materiales: Hojas, lápices, tarjetas con las preguntas	
Objetivo: La planeación de una actividad obliga al infante a pensar constantemente en alcanzar unos objetivos, obligándole a reflexionar acerca de las consecuencias	Actividades: 1) El grupo deberá escribir sobre sus sueños para el futuro cercano al contestar la pregunta ¿cuáles son tus objetivos personales para esta semana, la semana próxima, el mes próximo, o incluso el año próximo? Harán una lista y luego pensarán en formas de alcanzar

de sus acciones y a evaluar si éstas le ayudarán en el logro de los mismos. Ejercicios como estos fomentan la autonomía e independencia y proveen un sentimiento de seguridad, con lo que las explosiones de ira o la ansiedad elevada desaparecen; ahora es él/ella quien dirige la acción y no el medio o las circunstancias. Es importante no olvidar que nuestras expectativas deben ser realistas, de otra manera constantemente se encontrarán ante tareas olvidadas o, lo que es peor, ante una mayor ansiedad.

esos objetivos personales, ¿cómo puedes hacer que tus sueños se realicen? Lo mismo harán en relación a sus sueños futuros, deberán contestar: ¿Cuáles son tus objetivos personales para tu educación? ¿Qué tipo de carrera o trabajo te gustaría tener? ¿Qué te gustaría lograr? ¿Qué crees que daría significado a tu vida? Tal vez no les resulte fácil contestar, alentarlos a que lo intenten. Después imaginarán maneras de alcanzar estos objetivos. Pedir que revisen lo que escribieron, ¿se relacionan sus sueños para el futuro cercano y lejano? Preguntar si algunos sueños para el futuro cercano conducen hacia sus sueños para el futuro lejano. Al igual que en el tema acerca de los sentimientos, alentar al grupo a compartir sus sueños con personas cercanas a ellas/os en quienes confíen, puede que él o ella les sugieran algunas ideas que les ayuden a alcanzar sus objetivos.

Actividad 2) Conversar acerca de los sueños de cada uno, incluso los del maestro, no importa si son lejanos o cercanos. Escribir dos o tres de cada uno en el pizarrón. ¿Cuál de las listas les parece que tienen los sueños más grandes? ¿tiene sentido? ¿Por qué si o por qué no? ¿Creen que los sueños para el futuro lejano y los sueños para el futuro cercano tienen que estar relacionados? ¿por qué si o por qué no? Al terminar pedir que escriban en sus cuadernos, tan rápido como puedan, 10 sueños que tengan, no piensen ahora si son para el futuro cercano o lejano. Después tendrán que releer su lista y poner una C junto a cada sueño para el futuro cercano y una L junto a cada sueño para el futuro lejano. Preguntar si tenían sueños de los dos tipos, ¿creen que algún sueño para el futuro cercano ayude a que se realice un sueño para el futuro lejano? ¿Alguien quiere compartir un ejemplo?

Actividad 3) Jugar volibol de los sueños. Los integrantes de un equipo dirán un sueño lejano cuando les toque el balón, cuando lo pasen del otro lado de la red, a quien le caiga la pelota deberá contestar con un sueño cercano que ayude a su compañero a alcanzar su sueño lejano, antes de lanzar el balón deberá decir su sueño lejano, y así hasta que todos participen. Deberán poner atención a lo que les sugieran sus compañeros para alcanzar su sueño lejano, tal vez les puedan dar buenas ideas.

Actividad 4) Habla de las cosas contigo mismo, ahora practícalo con tus sueños. Si hablan de las cosas con ustedes mismos, aprenderán mucho acerca de sus sueños, hablar con ustedes mismos los ayudará a comprender qué necesitan aprender. Contesta:

Di: Realmente quiero _____ algún día

Pregunta: ¿Qué tengo que aprender para que este sueño se realice?

Di: Puedo comenzar a _____

Pregunta: ¿Qué más puedo hacer?

Di: _____ Puedo _____

Si quieren pueden planificar cómo aprender y hacer cosas para que sus sueños se realicen. Escriban el plan en sus cuadernos. Pueden planear hacer algo mañana, otra cosa la próxima semana, otra más en el final del año, etc. Cada vez que aprendan o hagan algo que se relacione con el sueño, anótenlo en sus cuadernos. Conserve sus notas para que les ayuden a recordar.

Lectura para la sesión 8

Expresar y hacer valer tus necesidades

1) Habla de tus necesidades

En relación a las necesidades de las personas, aquí te presentamos siete: 1) relacionarnos con los demás; 2) tocar y ser tocados; 3) pertenecer y sentirte “uno” entre los demás; 4) ser diferente y estar separado; 5) nutrir (interesarnos por otras personas y ayudarlas); 6) sentirnos considerados, valorados y admirados; y 7) tener poder sobre nuestras relaciones y nuestra vida.

Al igual que al identificar y expresar nuestros sueños y emociones, obtendrás mayor poder personal y autoestima cuando aprendas a reconocer, expresar y satisfacer tus necesidades. Saber qué es lo que necesitas y pensar en cómo puedes satisfacer estas necesidades, son formas que te ayudan a defenderte y aumentan tu poder personal. ¿Por qué es importante identificar nuestras necesidades? Porque las necesidades también guían nuestras decisiones, poseen un papel importante al elegir y construir las amistades. Es importante aprender a diferenciar entre las necesidades y los deseos: Puedo querer tener un juguete nuevo, pero en realidad no lo necesito. Al igual que los sentimientos, las necesidades no son correctas o incorrectas, buenas o malas, simplemente existen. Cuando todos los seres humanos tienen satisfechas sus necesidades básicas, somos personas más saludables y felices; aunque algunas veces no es fácil poder satisfacerlas inmediatamente. Vamos a leer un poco acerca de las necesidades.

Todas/os podemos identificar fácilmente las necesidades de subsistencia: Son las necesidades básicas como comer, beber, ir al baño, descansar, evitar el dolor, la salud, etc.

La necesidad de relacionarnos con otras personas.- Desde el momento en que nacemos necesitamos interesarnos por otras personas y que otros se interesen por nosotros, sentirnos completamente seguros de que somos importantes y de que se nos quiere; considerar que somos especiales en cada una de nuestras relaciones. En la actualidad la sociedad valora mucho la independencia, probablemente escuches que sólo las personas débiles necesitan a otras personas. No es así, de hecho, relacionarse requiere de fortaleza, tal vez te habrás dado cuenta que a veces es difícil ser amigo, hermano/a, hijo/a, padre, madre, esposo/a, etc.

La necesidad de tocar y ser tocado.- Todos necesitamos ser tocados y tocar algunas veces, es una forma de demostrar afecto: cuando tu mamá te abraza o te da un beso de despedida al ir a la escuela; cuando te caes y corres hacia tu papá/mamá y te abraza para consolarte. Dicen los médicos que cuando los bebés no reciben suficientes caricias, no desarrollan adecuadamente sus facultades sensoriales y, en consecuencia, tienen problemas físicos y mentales. Nuestra necesidad de ser tocado y abrazado no desaparece nunca, aunque seas adulto o anciano. Desafortunadamente algunas personas confunden tocar y abrazarse con otras intenciones, por esta razón, conforme vayas creciendo, recibirás diferentes mensajes respecto a tocar y ser tocado: la gente se burla y le pone apodos a los amigos que se tocan; los padres pueden decidir de repente que sus hijas/as han crecido mucho para ser abrazados y besados. Este es un problema

de nuestra sociedad, no es malo necesitar tocar y ser tocado. Pero ¡cuidado! Nunca debes dejar que nadie te toque en una forma que te haga sentir mal, si alguien (sin importar quién sea, trata de tocarte en maneras que te hacen sentir incómodo/a, extraño/a o asustado/a, confía en tu sentimiento, di NO y aléjate tan pronto como puedas y cuéntaselo a un adulto en quien confíes.

La necesidad de pertenecer y ser “uno” entre los demás.- Todas/os tenemos personas a quienes admiramos y respetamos, queremos parecernos a ellas, tal vez imitemos su forma de hablar, de caminar, de vestirse. Esto nos ayuda a sentir que somos parte de su vida, sentimos que pertenecemos y somos uno con ellos. También puede ser que deseemos formar parte de un grupo, los scouts, los equipos deportivos, la iglesia, etc., son formas de satisfacer esta necesidad. ¿Cuándo nos sentimos uno con los demás?: cuando tenemos cosas en común con ellos; cuando nos sentimos cerca de ellos; cuando ellos nos gustan y nosotros les gustamos a ellos y cuando aprendemos de ellos y ellos aprenden de nosotros. Al sentirnos cercanos y unidos podemos ver que no estamos solos.

La necesidad de ser diferente y estar separado.- Todas las personas necesitamos sentirnos únicos y separados, por lo tanto, poder decir a los demás “yo no soy tú, soy diferente de ti”, en este sentido podemos desear rechazar algunas cosas que nos han enseñado, así vamos descubriendo quiénes somos en realidad y en qué creemos, nos definimos. Esta necesidad y la que acabamos de revisar de “pertenecer y sentir que somos uno entre los demás” parecen opuestas, de hecho así es, es bueno saber que durante toda la vida vamos de una de estas dos necesidades a la otra. Algunas veces imitarás a otras personas a quienes admires, otras, permitirás que surjan tus propios talentos, intereses y habilidades. Debes sentir satisfacción por estas diferencias.

La necesidad de nutrir.- ¿Cuántas veces has querido consentir a mamá, compensarle de alguna manera su cariño y cuidados? Tal vez deseemos un día prepararle el desayuno, ayudarle a recoger la casa o abrazarla si la notamos triste. Lo mismo nos ha pasado cuando un amigo está en problemas, tratamos de aconsejarlo o simplemente somos más amables que en otras ocasiones. Todas las personas tenemos la necesidad de nutrir a otras, de ayudarles y mostrarles que nos interesan, esto nos hace sentir bien a todos/as.

La necesidad de sentirnos considerados, valorados y admirados.- ¿Cuántas veces hemos querido que los demás sepan de nuestros éxitos? Si escuchamos a un amigo que está platicando cómo logró salir de una situación difícil, inmediatamente recordamos alguna situación en que nosotros también lo hicimos y queremos compartirlo. Al principio contamos con que otras personas nos ayuden a sentirnos así, con el tiempo aprendemos a hacerlo solos/as. Cuando alguien que nos interesa nos dice “eres bueno para las matemáticas”, comenzamos a pensar “soy bueno para las matemáticas”; si nos dicen “me gusta la manera en que hablas con tu hermanita”, pensamos “soy una persona cariñosa”. Conforme otras personas se dan cuenta de nuestros talentos y habilidades, vamos reafirmando nuestros pensamientos acerca de ellos, lo cual nos lleva a sentirnos más seguros, conforme otras personas los reconocen, nos damos cuenta que somos considerados y valorados y merecemos ser admirados.

La necesidad de poder en nuestras relaciones y en nuestras vidas.- Hasta ahora hemos hablado del poder personal, de sentirte seguro y confiado en tu interior. Pero existe otro tipo de poder que toda persona necesita. Necesitamos sentir que tenemos poder en nuestras relaciones con otras personas (que no es lo mismo que tener poder sobre la

gente) y que estamos a cargo de nuestras propias vidas. Siempre que puedes elegir entre cosas como qué ponerte, cuándo acostarte, qué música escuchar, estás ejerciendo poder. Hay muchas cosas sobre las que no tienes poder y algunas sobre las que sí lo tienes.

¿Cómo podemos saber qué necesitamos? ¿Cómo puedes darte cuenta de qué necesitas? Tal vez nuestros sueños y sentimientos puedan ayudarnos. Hablar de las cosas contigo mismo también te ayudará a comprender con mayor claridad qué necesitas hacer para satisfacer esa necesidad. Recordemos:

Habla de las cosas contigo mismo

Habla de las necesidades

Di: Necesito _____

Pregunta: ¿cómo puedo satisfacer esa necesidad?

Di: Puedo _____

Pregunta: ¿Y qué pasa si no funciona?

Di: Puedo _____

Lista de cosas hechas por mí

Ahora que has comenzado a escribir tus sueños y lo que necesitas para lograrlos, es importante que comiences a reconocer tus logros, no importa cuán pequeños creas que son. Hoy empezarás a elaborar una "Lista de cosas hechas por mí", es muy parecida a tu lista feliz pero ahora vas a escribir las cosas que te hacen sentir orgulloso/a. Pueden ser actividades en las que participas, problemas que resolviste, éxitos, iniciativas, decisiones que tomaste, retos que enfrentaste, metas que alcanzaste, gente que ayudaste, logros de cualquier tipo y cualquier cosa que te haga sentir satisfecho/a, contento/a y orgulloso/a. Esta lista también aumenta tu poder personal y te enseña que eres responsable de estar orgulloso/a de ti. En una hoja de tu cuaderno escribe ahora mismo cinco cosas que hiciste ayer que te hicieron sentir orgulloso/a, no tienen que ser grandes cosas, frecuentemente hacemos cosas buenas cuando actuamos con sinceridad. Pregúntate si fue difícil, si es así es porque seguramente pensabas en grandes logros, pero recuerda que las cosas pequeñas también cuentan, tanto como las grandes. Recuerda los pasos a seguir:

1. Suspende lo que estás haciendo y reconoce qué te hace sentir orgulloso/a, luego
2. Experimenta el sentimiento de orgullo, después
3. Guárdalo dentro y finalmente,
4. Anótalo lo antes posible

Pueden ser cosas como las siguientes: Saqué la basura sin que nadie me lo pidiera, hice mi tarea antes de jugar, estudié para mi examen, dije hola al alumno nuevo en la escuela, ayudé a mi hermana a limpiar el cuarto, recogí mis platos sucios, logré entrar al equipo de fútbol, me inscribí en un club de lectura. Sentirse orgulloso/a no significa ser terco/a, arrogante o pensar que uno es mejor que los demás, sino sólo disfrutar de los propios logros, talentos y habilidades (Kaufman, Raphael & Espeland, 2006, p. 61). Imaginen que sus dos listas, la Lista Feliz y la Lista de cosas hechas por mí, son una cuenta de ahorros de

autoestima, te recordarán lo valioso que eres y verás que no te toma tanto tiempo hacerlas. (Kaufman, 2006)

SESION 8) Expresar y hacer valer tus necesidades	
I. Las necesidades básicas II. Lista de cosas hechas por mí	
Materiales: Hojas, lápices	
Objetivo: <p>En esta sesión aprenderán acerca de las necesidades. Identificarlas y pensar en cómo satisfacerlas son formas de saber defenderse por sí mismos, se darán cuenta que las necesidades también guían nuestras decisiones y desempeñan un papel importante al elegir y construir las relaciones. Aprenderán a diferenciar entre las necesidades y los deseos,</p>	Actividades: <ol style="list-style-type: none"> 1) Escribe sobre tus relaciones más importantes, ¿quiénes son las personas que te interesan más, las que se interesan más por ti? Pide a una de ellas algo de tiempo para compartir, al hacerlo estás buscando satisfacer tu necesidad. Después escribe sobre cómo te sentiste y cómo se comportó esa persona. 2) Nombra a tres personas a quienes respetes y admires, ¿a quién deseas parecerle más?, ¿por qué? Nombra los grupos a los que perteneces o te gustaría pertenecer, di qué es lo que más te gusta de cada uno. 3) Describe tres formas en que te sientes diferente a los miembros de tu familia. Describe cinco formas en que te sientas diferente de tus amigos. 4) Escribe tres ocasiones en que hayas ayudado a otras personas. Hablen sobre cómo reaccionaron y cómo se sintieron. 5) Nombra al menos tres de tus talentos y habilidades. Después nombra al menos tres personas que te ayuden a sentirte considerado, admirado y valorado. 6) Nombra tres cosas sobre las que tengas poder en tu casa. Después nombra tres cosas sobre las que no lo tengas. Elige una sobre la que no tengas poder y de lo que te gustaría hacerte cargo y pláticalo con tu mamá, trabajen juntos en encontrar dos opciones que puedan tener al respecto. 7) Deben contestar: Si me siento solo, ¿qué estoy necesitando? (la necesidad de relacionarme con otras personas, la necesidad de tocar y abrazar, la necesidad de pertenecer y sentirme "uno" con los demás. No tienen ganas de salir en este momento con sus amigos, de qué necesidad estaremos hablando. De repente creo que nada de lo que hago vale la pena, ¿qué estaré necesitando? A veces quiero que mi mamá me abrace como a mi hermanito ¿qué necesito? Pueden mencionar otros ejemplos, al final pueden hacer un mural con recortes de revistas y periódicos que ilustren alguna de las necesidades que acaban de aprender. Una vez terminado el mural entre todos tratarán de adivinar de qué necesidades se trata cada una de las ilustraciones.

Lectura para la sesión 9

Obtener y utilizar el poder personal

Existen dos tipos de poder: el poder de posición y el poder personal. El poder de posición está unido a ciertos papeles o puestos, por ejemplo, los padres tienen este tipo de poder sobre sus hijos para establecer las reglas, dar y quitar privilegios, sólo porque son los

padres. Otro ejemplo son los maestros, tienen poder sobre sus alumnos para dar las tareas, aplicar pruebas, subir o bajar calificaciones y hasta para castigar si consideran que alguien lo merece. Otras personas más tienen este tipo de poder, incluso alguno de ustedes, si es líder de un club o jefe estudiantil, pueden tomar decisiones sólo por la posición que ocupan. En cambio, el poder personal es algo que obtienes porque lo quieres y te esfuerzas por conseguirlo, depende únicamente de ti, no tienes que esperar para conseguirlo, es algo que se presenta en cualquier momento si lo deseas y puedes obtener todo lo que quieras de él. Sólo algunas personas pueden tener poder de posición, un rey por ejemplo, pero cualquiera puede tener poder personal, aun cuando haya muchas personas con poder de posición sobre ti.

Es importante entender estas diferencias porque algunas personas se pasan la vida entera peleando contra otras personas con poder de posición, algunos hasta creen que es el único poder que vale la pena tener. Esto les ocasiona grandes problemas en la vida. Veamos en seguida algunos ejemplos relacionados con el poder de posición y el poder personal y la forma en que algunas personas hacen uso de este poder. (Kaufman, 2006)

Ejemplos	Observaciones
<p>1) Lola quiere ser grande, ahora parece que todos los demás pueden darle órdenes, si no quiere hacer algo, la castigan. Odia esa palabra, se la dicen todo el tiempo: sus padres, su hermano mayor, su maestra, el profesor de deportes, hasta su vecina, que la semana pasada le dijo que dejara de jugar con la pelota fuera de su departamento. Lola desearía que hubiera un solo día en el que ella fuera quien diera las órdenes. ¡Haría que todos se arrepintieran!</p>	<p>Lola tiene problemas, está enojada con todos los que tienen poder de posición en su vida, le gustaría vengarse de ellos. ¿Crees que es una pérdida de energía pelear siempre con quienes tienen poder de posición sobre ti? ¿Por qué? Probablemente no sirva para nada y solo la meta en problemas, pero ¿qué puede hacer?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Puede aceptar que algunas personas tienen poder de posición sobre ella y esforzarse por aumentar su poder personal, así se sentirá segura y confiada por dentro. 2. Dejar de pelear y utilizar su energía para construir su poder personal, esta es una manera de defenderse. 3. Es importante que sepan que esto no significa que deban estar de acuerdo siempre con quienes tienen poder de posición sobre ustedes, o que deban hacer todo lo que digan. Si un adulto intenta obligarlos a hacer algo que no les parece correcto, pidan ayuda. Acudan a otro adulto en quien confíen y con quien puedan hablar, sigan intentando hasta que encuentren a alguien que pueda ayudarlos.
<p>1) <i>Martín está leyendo un libro cuando su mamá llega del trabajo y pregunta ¿Ya hiciste la tarea? Martín contesta que primero quiere leer su libro, a lo que su mamá dice "Déjalo y ponte a hacer la tarea ahora mismo o te castigaré por una semana.</i></p> <p>2) <i>Cecilia está viendo la televisión cuando llega su mamá del trabajo y pregunta si ya hizo la tarea. Todavía no contesta Cecilia, primero quería ver este programa. La mamá de Cecilia le recuerda que debe hacer su tarea al llegar de la escuela, pero Cecilia insiste en que es su programa</i></p>	<p>El poder y poder elegir</p> <p>Tanto Martín como Cecilia tienen que hacer la tarea después de haber llegado de la escuela, en esto se parecen los dos casos; la diferencia es que Martín se siente impotente en tanto que Cecilia se siente poderosa ¿por qué? Porque la mamá de Martín le dio una orden y la de Cecilia le dio la oportunidad de elegir. Siempre que tenemos una opción nos sentimos poderosos y muchas personas con poder de posición lo saben e intentan dar opciones a los chicos/as, aunque se trate de opciones pequeñas, como "¿cuál de las medicinas quieres primero, la de buen sabor o la que sabe feo?"; no pueden elegir entre tomar o no la</p>

<p>preferido. La señora contesta, "creo que tenemos un problema, veamos si podemos resolverlo" se queda pensando unos momentos y le dice "Si grabas el programa y lo ves más tarde, puedes cumplir con la tarea, o puedes hacer tu tarea después, pero si necesitas comprar material o te lleva más tiempo hacerla, ya no podrás terminarla a tiempo, ¿qué prefieres? Cecilia decide grabar el programa y verlo después cuando tenga tiempo.</p>	<p>medicina, pero al menos pueden elegir cuándo tomarla; esto ayuda a sentirse poderoso y no impotente. ¿Qué pueden hacer?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si se sienten impotentes en casa, quizá puedan hablar con sus padres, díganles cómo se sienten y pídanles que traten de darles opciones algunas veces; pero es importante, si les dieron oportunidad de elegir, cumplir con sus promesas, ¿qué pasaría si Cecilia no cumple su promesa? Y si sus padres no les dan elección? Pueden tener las siguientes opciones: Aceptar las cosas como son, si sus padres no quieren cambiar, no pueden obligarlos; o pueden realizar un "gran escape", esto ayudará si se sienten tristes, enojados, avergonzados o simplemente frustrados.
<p>René y Daniel viven en el mismo edificio. René está en 4º año Daniel en 6º. Un día René, el más pequeño, va en su patineta por la acera cuando Daniel se acerca y le dice "Qué padre está tu patineta, René se sorprende de que un niño más grande le hable, pero le contesta "Me la regalaron en mi cumpleaños". Daniel le dice "Yo también tengo una, puedo enseñarte algunos trucos si quieres. "Está bien" contestó René y Daniel trajo su patineta y jugaron durante una hora, los dos se divirtieron mucho.</p>	<p>Ceder nuestro poder a los/as demás</p> <p>Siempre que nos interesamos por lo que los demás piensen de nosotros, le estamos cediendo nuestro poder, pues actuamos en una forma que creemos agrada a esa persona; comenzamos a admirarlo/a y a imitarlo/a. A René le interesa lo que Daniel piense de él, lo cual está bien, mientras Daniel lo trate con respeto; disfrutará de las cosas que Daniel le pueda enseñar, como a patinar mejor. Pero, ¿y si Daniel no lo trata con respeto?, si se burla de él e intenta enseñarle trucos demasiado difíciles para un niño más pequeño, o qué tal si la patineta de Daniel no sirve y pretende usar todo el tiempo la de René? eso ¿está bien? ¿Por qué?, ¿cómo podría recuperar su poder René?, ¿qué debería hacer René?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Durante toda la vida encontrarán personas cuyas opiniones sean importantes, desearán caerles bien y les darán poder sobre ustedes ¿cómo saber si te están tratando con respeto? Tienen que prestar atención a sus sentimientos, si estar con ellos y aprender de ellos les hace sentir bien interiormente, ¡adelante!, pero si les hace sentir mal, incómodo o raro, no lo hagan. Por otra parte, también encontrarán personas que se interesen por lo que ustedes piensen de ellos, lo cual les hará sentir poder sobre ellos ¿cómo sabrán si los están tratando con respeto? Hagan caso a sus sentimientos y sabrán cuándo actúan en una forma que es buena para ellos y cuándo no.

Los siguientes temas, que tal vez surjan durante el curso de esta actividad, son importantes:

Sugerencias para superar la timidez:

Casi todos nos sentimos tímidos alguna vez. La timidez es la vergüenza que sentimos ante desconocidos. Si eres tímido será más difícil defenderte, hablar de tus sentimientos, pedir lo que necesitas o usar tu poder personal en tus relaciones. Tal vez tus manos sudan y tu corazón se acelera en momentos difíciles. Intenta lo siguiente:

- Habla con adultos que conozcas y en quienes confíes. Explícales que a veces te sientes tímido, pide ayuda y sugerencias, pídeles que te cuenten de situaciones en las que sintieron timidez
- Comienza cada día con una meta sencilla: "hoy saludaré a una persona en la entrada de la escuela", o "Si hoy Pedro se burla de mí, le diré que se calle".
- Haz una lista de tres cosas sobre las que te guste platicar, escoge una y comienza una plática con alguien que quieras conocer.
- Haz algo que normalmente no harías: únete a un club, lee un cuento a niños pequeños
- En lugar de rechazar las invitaciones, acéptalas.
- Haz un nuevo amigo, te sentirás menos tímido cuantos más amigos tengas.
- Fortalece tu autoestima

Respétate a ti mismo, incluso cuando sientas timidez

Cómo afrontar las agresiones

Si alguna vez te agredieron, ya sabes qué desagradable es. Las agresiones te despojan de tu poder personal; puedes acabar sintiéndote avergonzado, desprotegido, asustado y muy enojado. No importa si te agreden una vez al mes, o a la semana, o diez veces al día: no tienes por qué soportarlo. Hay cinco cosas que debes saber para aprender a enfrentar a los agresores: 1. Si te agreden, no es culpa tuya, nadie merece ser agredido. 2) Si te agreden, no estás solo; le sucede a muchos niños en todas las escuelas del mundo. 3) Una agresión es más que una burla, a veces las burlas sólo terminan en risa, pero la agresión siempre lastima. Si alguien dice que los que se quejan de las agresiones son cobardes, no lo creas, no lo son; o si dicen que recibir agresiones es parte normal del crecimiento, no lo creas, no lo es. Las agresiones son un gran problema. 4) Hay tres clases de agresiones: física, verbal, emocional. 5) Si te agreden, hay algunas cosas que puedes hacer, puedes defenderte y puedes buscar ayuda. Pero lo que **no** debes hacer es lo siguiente:

- Si puedes, no llores. A los agresores les gusta tener poder sobre la gente. Cuando lloras, les das lo que ellos quieren.
- No intentes devolver la agresión. Los agresores odian esto y se vuelven más agresivos.
- No pelees físicamente. Los agresores habitualmente agreden a personas que son más pequeñas y más débiles que ellos mismos, te podrían lastimar.
- No amenaces, los agresores responden con más agresión
- No ignores la agresión, los agresores buscan una reacción de la gente a quien agreden. Si no la obtienen, volverán a agredir hasta provocarla.
- No te quedes en tu casa, los agresores que logran que faltes a la escuela por ellos, se sienten mucho más poderosos.

Esto es lo que puedes hacer:

- Cuéntaselo a un amigo, alguien que te escuche, te apoye y te defienda. Cuéntaselo también a tus padres.
- Cuéntaselo a un maestro, especialmente si las agresiones ocurren en la escuela. Los agresores son astutos, agreden cuando los adultos no pueden verlos ni escucharlos. Si no se lo dices, tal vez tu maestro nunca lo sabrá
- Cuando alguien intente agredirte, párate derecho, míralo a los ojos y dile con voz firme y segura: Basta!, no me gusta que hagas eso. Los agresores no esperan que sus víctimas se defiendan. Esto podría ser suficiente
- Mantente calmado y aléjate. Camina hacia algún lugar en donde haya gente. Los agresores no atacan a la gente que está en grupos, no les gusta estar en desventaja.

Aunque seas "sólo un niño" eres una persona poderosa. Recuerda todas las cosas que puedes hacer

SESION 9) Obtener y utilizar el poder personal	
I. El poder de posición y el poder personal II. Cómo superar la timidez III. Cómo afrontar las agresiones	
Materiales: Hojas, lápices	
<p>Objetivo:</p> <p>En esta sesión las niñas/os aprenden a diferenciar entre poder personal y poder de posición, aquel que poseen por lo que son y el que pueden llegar a poseer en función de lo que hacen. El poder personal es el tipo de poder más importante que podrán adquirir, pues significa poder sobre la propia vida, incluso cuando no se posee ningún poder de posición. Comprenderán que sus sentimientos les permiten reconocer si las personas o ellos/as mismos/as, usan su poder de forma negativa o positiva y sabrán que cuando son capaces de elegir, pueden sentirse poderosos en lugar de impotentes. Por medio de los debates aprenderán a identificar las alternativas con que cuentan en las situaciones en que se sienten privados de todo poder, esta es una forma de tomar conciencia del poder que tienen sobre sus propias vidas.</p> <p>Asimismo se proponen acciones para superar la timidez y afrontar las agresiones, temas que con seguridad surgirán durante la sesión.</p>	<p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pedir al grupo que tomen una hoja y la dividan por la mitad, escriban en la primera columna "personas que tienen poder de posición sobre mí" (padre, madre, abuela/o, maestra/o, entrenador/a, etc.), y en la segunda "Cómo me siento al respecto", pueden utilizar palabras que digan cómo se sienten o pueden utilizar signos + ó - , o caritas felices, neutrales o tristes. Dar un tiempo para que trabajen en sus listas. Pregunta ¿Sienten lo mismo respecto a las diferentes personas que tienen poder de posición sobre ustedes?; ¿por qué creen que a veces se sienten bien cuando algunas personas usan el poder de posición sobre ustedes, y no tan bien cuando otras personas lo hacen? (Los niños/as deberían descubrir que depende en parte de qué te piden que hagas y de cómo te tratan). Ahora deberán a elegir a una persona de su lista y pensar: si pudieran intercambiar su lugar y tener poder de posición sobre esa persona, ¿harían lo mismo que ella ó él hacen? ¿qué harían diferente?. Si se imaginan en lugar de esa persona, eso cambiará en algo las cosas, ¿será más fácil aceptar que tengan poder de posición sobre ustedes? 2) Preguntar al grupo, si quieren dar a un amigo poder sobre ustedes, ¿cómo lo harían? Harían siempre lo que él/ella quiere, dirían siempre lo que él/ella espera oír? Cuando damos poder sobre nosotros a nuestros amigos/as a veces ni siquiera nos damos cuenta, recuerden que nuestros sentimientos nos pueden ayudar a saber. Dividir a la clase en pequeños grupos, el grupo 1 conversará sobre situaciones que se presentan con un amigo, el grupo 2 hablará acerca de situaciones con los compañeros de clase, el grupo 3 conversará sobre situaciones con un hermano/a, el grupo 4 hablará respecto a situaciones con un maestro y el grupo 5 conversará sobre situaciones con el padre o la madre. Cada uno dará un ejemplo de una situación en la cual consideran que el poder no es equilibrado, o en la cual se sienten en desventaja. Después pedir que imaginen formas como podrían conseguir mayor poder o un poder equitativo, esperar a que hagan tantas propuestas realistas como puedan. Después de unos minutos, reunir al grupo y pedir que un voluntario del grupo 1 cuente alguna de las situaciones que discutieron y qué sugerencias hicieron. Preguntar a la clase ¿cuántos de ustedes han estado en una situación similar?, ¿alguien puede darnos otra idea o sugerencia acerca de cómo esa persona obtendría mayor poder o un poder equitativo? Continuar hasta que participe una persona de cada grupo. 3) Otra opción es que en lugar de que cada grupo hable del poder en un único contexto, que cada grupo hable del poder en todos los contextos, esto brindaría a los chicos/as la oportunidad de explorar formas de establecer un poder equitativo en todas sus relaciones. 4) Preguntar sobre su lista feliz y la lista de cosas hechas por mí. Conversen hacer de los efectos positivos que hayan

	descubierto desde que comenzaron a hacer las listas. ¿Les está resultando fácil encontrar algo que los haga sonreír?, ¿se está convirtiendo en un hábito?, ¿les resulta fácil identificar cada día cinco cosas hechas por ustedes que les hacen sentir orgullosos? Recuerden lo importante que es hacer las listas todos los días.
--	--

Lectura para la Sesión 10

Construyendo la autoestima

¿Qué significa autoestima? Significa estar orgulloso de uno mismo y sentir ese orgullo adentro nuestro, no porque te digas a ti mismo que eres especial y maravilloso o porque lo diga nuestra mamá, las palabras no crean el orgullo, los actos crean el orgullo. Autoestima significa sentirse orgulloso porque hemos hecho cosas buenas. Tal vez alcanzaste algunas metas que te habías fijado, tal vez supiste manejar situaciones difíciles con sabiduría, tal vez eres muy amable con las personas o tal vez has vivido tu vida hasta ahora de una forma que te hace sentir orgulloso, siendo fiel a tus valores y a tus pensamientos, es decir, siendo honesto contigo mismo. Autoestima no significa sentirse superior a otras personas, no tiene nada que ver con las otras personas, es sólo acerca de ti.

Existen diez razones por las que necesitamos autoestima:

1. Es más probable que te arriesgues por lo que quieres. Sabes que puedes fallar, pero también sabes que puedes tener éxito.
2. No vas a arriesgarte en forma inútil o perjudicial. Te respetas a ti mismo lo suficiente como para no ponerte en peligro.
3. Puedes resistir mejor las presiones de tus compañeros.
4. Es más improbable que sigas lo que hace la mayoría sólo para sentirte aceptado.
5. Eres fuerte. Puedes hacer frente a los cambios y desafíos de la vida.
6. Eres resistente. Puedes volver a la superficie cuando la vida te jala hacia abajo con problemas, decepciones, fracasos
7. Te fijas metas e intentas alcanzarlas.
8. Te sientes libre para explorar tu creatividad y aprovechar al máximo tus talentos, aptitudes y habilidades.
9. Te permites ser feliz porque sabes lo que vales.
10. Tienes una actitud positiva ante la vida.

Ya has comenzado a hacer algunas cosas que te ayudan a fortalecer la autoestima, como aprender cosas acerca de ti, hacer la "Lista feliz" y la "Lista de cosas hechos por mí". Hoy vas a aprender otras formas de fortalecerla. Piensa en ti por un momento: ¿te culpas o te criticas?, ¿un poco, ¿mucho?, ¿de vez en cuando? A veces nos comparamos con otras personas, al hacerlo, casi siempre perdemos en la comparación. Si pasamos mucho tiempo haciendo comparaciones, acabaremos por creer que no seremos valiosos o útiles a menos que seamos mejores que otra persona. La culpa, la crítica y la comparación son voces internas antipáticas que escuchamos en algunas ocasiones y que hieren nuestra autoestima, son aquellas voces que dirigimos a nosotros mismos y que a veces, no son muy afectuosas que digamos. Pero no tenemos que escucharlas, porque

esto provoca sentimientos negativos, podemos responderles. Así es que si tu voz interna te culpa, te critica o te compara, podrás cambiarla; hay tres formas de hacerlo:

- 1) Encontrar otras palabras para decirte a ti mismo;
- 2) Tener nuevos sentimientos de amor y respeto por ti mismo, y
- 3) Imaginar una nueva voz interna que suene como la voz de alguien que te quiere y te apoya.

Esta es otra tarea que tendrás en adelante, la próxima vez que oigas una voz interna antipática, trata de recordar lo que hoy aprendiste. Las siguientes son cosas que puedes hacer en el futuro para hacer crecer tu autoestima:

- a) Elige algo para hacer sólo con el fin de divertirte, todas las veces que puedas.
- b) Date un pequeño placer todos los días. Puede ser cualquier cosa, basta con que te guste.
- c) Perdónate por algo que hiciste en el pasado.
- d) Haz al menos una cosa cada día que sea buena para tu cuerpo.
- e) Lleva a cabo al menos una cosa cada día que sea buena para tu cerebro
- f) Encuentra personas adultas en las que confíes con quienes puedas hablar. Deja que tus sentimientos guíen tu elección. Elige tres o más personas con quienes te sientas seguro, que te quieren lo suficiente para escucharte y tratar de comprender cómo te sientes.

Contesta el siguiente cuestionario:

Plan a seguir para esta semana

1. Voy a hacer _____ sólo para divertirme
2. Voy a darme este pequeño gusto _____
3. Voy a hacer _____ para cuidar mi cuerpo
4. Voy a hacer _____ por mi cerebro
5. Los adultos en los que puedo confiar son : _____

(Kaufman, 2006)

SESION 10) Construyendo la autoestima	
l) Tus voces internas	
Materiales: Hojas, lápices, tarjetas, bolsa para guardar las tarjetas. Las listas que han estado trabajando los niños/as (Lista feliz, Lista de cosas hechas por mí"	
Objetivo: En esta sesión los niños/as aprenden el significado de autoestima y algunas formas para ejercitarla, como entender que sus voces internas (lo que piensan, sienten e imaginan acerca de sí mismos), influye en su autoestima. Aprenden que estas voces ejercen gran influencia en su opinión sobre sí mismos, a ser conscientes de ellas y a cambiarlas, a fin de que los juicios que continuamente hacen sobre sí mismos sean positivos y autoafirmativos. También meditan acerca de lo que pueden comenzar a hacer día a día para cuidar de sí mismos y ser justos	Actividades: 1) Van a escribir en las tarjetas que les voy a dar, las cosas que se dicen cuando son duros con ustedes mismos. No tienen que firmar la tarjeta, sólo ponerlas en esta bolsa. Dar un tiempo para que llenen las tarjetas y después ir las leyendo, comentar cuántas cosas feas nos decimos, nos pasa a todos/as: yo misma a veces me sorprendo diciéndome ¡osh, que tonta soy! Escribir en el pizarrón cinco cosas de las que acaban de leer y pedir a las niñas/os que den ideas para cambiar esas voces internas antipáticas. Guiar al grupo con el fin de que encuentren alternativas positivas para los cinco comentarios antipáticos. Ahora vamos a pensar en sentimientos nuevos, para ello nos

<p>consigo mismos.</p>	<p>vamos a auxiliar de su lista feliz y de la Lista de cosas hechos por mí. Estos sentimientos y recuerdos pueden ayudarnos a cambiar nuestras voces internas. En lugar de "eres tan _____", podemos decirnos ¿te acuerdas cuando _____? Que los alumnos den ejemplos para sustituir lo que está escrito en el pizarrón. Finalmente trabajar tratando de imaginar las voces de personas que los quieren y apoyan y cambiar los negativos. ¿Qué diría esta persona si te oyera decir...? Imagina a esta persona diciéndolas, en lugar de tu voz, oye la de esa persona en tu cabeza. ¿Alguien quiere comentarnos en quién están pensando, qué les dice esa voz?</p> <p>Actividad 2) La próxima semana, actuarán diversas maneras de defenderse en un juego de roles, usando las ideas que van a imaginar. Escribirán acerca de algo que ocurre en su vida, una situación en la que tienen que defenderse, sin firmar las hojas. Las ideas tienen que ser reales, por ejemplo: otro niño los molesta en la escuela; su hermana cambia de canal cuando están viendo la tele; sus padres les hacen ir a la cama todas las noches a las 9 de la noche cuando ustedes creen que es muy temprano; su maestro siempre les grita frente al grupo, especialmente cuando se equivocan, etc. Recoger las hojas, la próxima sesión, actuarán todas esas escenas hasta que se les acabe el tiempo, así tendrán nuevas ideas acerca de cómo defenderse. Elaborar un formato para realizar una evaluación del taller.</p>
------------------------	---

Lectura para la Sesión 11

Autoevaluación

¿Cómo puedes saber si ahora tu autoestima ha mejorado? Las siguientes son 16 señales seguras de una buena autoestima. Tu autoestima es fuerte cuando:

1. No depende de que todo te salga bien en la vida.
2. Disfrutas de tus éxitos porque te hacen sentir bien internamente, no porque los demás te hagan cumplidos.
3. Haces cosas buenas por los demás sin esperar nada a cambio.
4. No te da pena hablar de tus talentos y habilidades, pero no exageras ni presumes. No te preocupes tanto por lo que los demás opinan de ti.
5. No te preocupa demasiado fracasar o aparecer como un tonto. Todos cometemos errores, date permiso de fracasar.
6. Cuando te equivocas no das excusas, asumes tu error y aprendes de él.
7. Eres asertivo –expresas lo que quieres y lo que necesitas- pero no eres prepotente.
8. Estás bastante conforme contigo mismo así como eres.
9. No necesitas menospreciar a las otras personas para sentirte valioso.
10. Eres capaz de hacer muchas cosas solo, pero no dudas en pedir ayuda cuando la necesitas.
11. Aceptas los cumplidos pero no te envaneces.
12. Escuchas las críticas, pero no dejas que te desanimen.
13. No te pones a la defensiva cuando alguien te cuestiona.
14. No te enojas cuando alguien te desafía.

15. Te importa lograr tus objetivos, pero no te presionas demasiado ni intentas ser perfecto.

16. Eres capaz de reírte de ti mismo

A lo largo de tu vida tu autoestima subirá y bajará, algunos días te sentirás feliz contigo mismo y otros no tanto, esto es normal. Dos motivos por los cuales la autoestima puede bajar son la impotencia y la vergüenza. En esas ocasiones no basta con pensar positivamente, hay que actuar, ve a tu "lista de cosas hechas por mí" en busca de ideas e inspiración. Luego haz cosas que eleven tu autoestima.

Haz llegado al final de este taller de autoestima, ve lo importante que son las tareas que has venido realizando: Tu lista feliz, es un buen método para coleccionar y almacenar buenos sentimientos, mientras que la "Lista de cosas hechas por mí" es una cuenta de ahorros de autoestima que te ayuda a defenderte de ti mismo, pues a veces olvidamos que somos valiosos y que cada día a día hacemos cosas que nos hacen sentir orgullosos. También sigue practicando hablar de las cosas contigo mismo; de qué cosas puedes hablar contigo mismo: ¿qué nuevas cosas has puesto en práctica para defenderte frente a otras personas?; ¿Qué nuevas cosas has puesto en práctica para defenderte frente a ti mismo?; ahora, cuando te equivocas, ¿Cómo actúas?, cuando tus voces internas te dicen algo desagradable, ¿qué haces?; en lugar de centrar tu atención en algo que te produce frustración y ansiedad, concéntrate en lo que te hace sentir orgulloso. Pasa un rato con personas a quienes quieres mucho, tal vez algunas veces te hagan enojar, pero siempre encontrarás a su lado aceptación y amor incondicional; si alguien en la calle pasa y te dice ¿te quiero mucho, eres el niño más listo del mundo? ¿le creerías? No, por supuesto, saldrías corriendo, en cambio si te lo dice tu abuela, sonreirías, la abrazarías y le creerías. Haz cosas buenas para los demás, hay muchas formas de ayudar a mejorar nuestro mundo, habla con tus padres, tus maestros, amigos y no olvides ayudar en tu propia casa. (Kaufman, 2006)

SESION 11) Autoevaluación	
1) Practicar lo aprendido 2) Evaluación personal 3) Evaluación del taller	
Materiales: Hojas, lápices, tareas sesión anterior	
Objetivo: En esta última sesión se repasan las formas de defenderse aprendidas en el taller, evalúan su progreso y realizan una evaluación del taller.	Actividades: 1) Revisar la tarea, ¿quién quiere contarnos qué hizo sólo por diversión?; ¿quién se dio un pequeño placer?, fue difícil encontrar algo?, ¿cómo podrían hacerlo más sencillo?; ¿quién quiere hablar sobre perdonarnos a nosotros mismos por algo que hicimos en el pasado?, ¿Por qué creen que es importante perdonarse a sí mismo?; ¿Qué cosa buena hicieron para el cuidado de su cuerpo?; ¿qué cosa buena hicieron para el cuidado de su cerebro?, leyeron algo, vieron un programa especial, pensaron algo, etc. Alguien quiere platicar sobre el último punto? De esta manera, ideando juegos, repasar lo aprendido: Realizar el juego de roles, aplicar las evaluaciones. Felicitar a los/as estudiantes.

III.2.3.2 TALLER

“Mejor es, sin violencia”



SESION 1) Autoconocimiento	
I) Responsabilidad y autonomía	
Materiales: Hojas, lápices	
<p>Objetivo:</p> <p>La interacción del niño con sus compañeros, requiere de un cierto grado de autonomía, así como de la toma de conciencia por parte de este, de la doble función director-dirigido en muchas de las actividades de la vida diaria. La dirección de una actividad debe ser expresión de una mayor responsabilidad y de un mayor servicio a los demás, por lo que constituyen el inicio de actividades de carácter comunitario. En esta sesión se presentan actividades sencillas que se pueden integrar fácilmente a otras, con las que se busca conseguir una mayor responsabilidad. Asimismo, con el fin de que las/os menores posean una escala de valores más amplia, se presentan no sólo casos reconocidos como exitosos, sino también aspectos de abnegación, renuncia, dedicación y solidaridad (enfermeros, médicos, bomberos, policías, etc.)</p>	<p>Actividades:</p> <p>Para lograr una mayor responsabilidad y autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que las niñas/os expliquen cómo se asean, se visten y desayunan antes de ir al colegio, haciéndoles notar cuándo deciden ellas/os utilizar su propio criterio. - En las actividades de expresión plástica y dinámica, así como todo tipo de juegos y simulaciones, propiciar que sean los propios niños/as quienes elijan los temas, los materiales, los compañeros con quienes trabajar, etc. - Repartir responsabilidades individuales para que cuiden el material colectivo del grupo y se lleven a cabo determinadas tareas (v.g. cambiar el periódico mural). - Relatar individualmente algún cuento, película, etc. Permitir al niño que elija él mismo los personajes y argumentos de esos cuentos y narraciones para permitir su libre expresividad. - Hacer que el niño/a compare, trabajos suyos bien hechos con otros mal terminados, incompletos, etc. Motivar al niño que rehaga ciertos trabajos después de que hayan sido corregidos. - Platicar sobre los oficios de enfermeros, médicos, bomberos, policías, etc., narrar historias o cuentos sobre personajes que se han distinguido por acciones nobles. Después hacer que cada niño/a comente a quién le gustaría parecerse y por qué. - Los niños/as imitarán, en juegos y dramatizaciones, a los adultos con los que más se relacionan (padres, profesores, abuelos, hermanos, algún amigo o compañero) y expresarán sus vivencias y experiencias tratando de contestar las siguientes preguntas: ¿Por qué crees que hace eso tu padre?, ¿lo hace siempre?, ¿cambia en alguna situación?, ¿eso es una característica importante de su persona?

SESION 2) Conozco mis emociones	
I) Expresión de emociones	
II) La Comunicación	
Materiales: Hojas, lápices, pegamento, revistas, colores, cartulinas	
<p>Objetivo:</p> <p>En esta sesión las niñas y los niños aprenderán a controlar su conducta mediante estrategias que les enseñen a reconocer el enojo y las sensaciones corporales que le acompañan. Al anticipar el enfado y mantener un diálogo interno, podrán utilizar alguna estrategia que evitará que el nivel de enojo aumente, proveyéndole de una mayor seguridad en sí mismo. No se trata pues, de sólo dominar los impulsos o demorar las respuestas, sino, sobre todo, de anticipar los logros y las consecuencias y acomodar la conducta a ello. (Cortés et al, 2004).</p>	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alternativas para manejar y expresar mis emociones En parejas los/as menores pensarán en ejemplos que puedan llevar a cabo para expresar por lo menos tres de las emociones presentadas previamente, en los siguientes espacios: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Ambiente familiar. (Por ejemplo, ¿qué puedo hacer si mi hermana siempre usa mi ropa?) ➢ Ambiente escolar. (¿cómo actuar si me llaman la atención injustamente?) ➢ La comunidad (vecindario, la ciudad, etc.) <p>Pedirles que elaboren pequeños carteles con estos ejemplos para promover la adecuada expresión de emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar al niño qué es el autocontrol, por ejemplo se le puede decir que debe acostumbrarse a hablar consigo

	<p>mismo para decidir qué debe hacer y cómo comportarse. Podemos enseñarles que cuando estén frente a una situación conflictiva y comienzan a sentirse nerviosos y sienten que están a punto de estallar, pueden utilizar el Tiempo fuera, o la Técnica de la tortuga, ésta última consiste en enconcharse mientras mantienen un diálogo interno. Es importante que las/os menores conozcan normas de conducta que les ayuden a saber cómo comportarse en determinadas situaciones, así como a verificar qué es lo permitido y qué no lo es, haciéndole ver al niño las consecuencias que tendría el que estas reglas no se respeten, decirle que a veces a todas/os nos resulta difícil cumplir con alguna de ellas. Ejemplificar y clarificar con frases como: ¿Cómo te sentirías tú si te hicieran lo mismo? Esto le ayudará a ser más empático.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar cuentos, historietas, etc., para que se acostumbren a la reflexión anticipada de efectos y logros, comentando los hechos y preguntando qué puede pasar, cómo terminará la historia. • Exponer al grupo una situación problemática y pedir que planteen diversas soluciones, razonando los pasos y el por qué de cada uno. <p>Tipos de comunicación de las emociones y expresión de necesidades</p> <p>Platicar sobre los tres tipos de comunicación: pasiva, violenta y asertiva, de forma que queden claros para los menores. Posteriormente se representarán cada una de ellas, de acuerdo a los siguientes casos, y el grupo deberá adivinar de qué tipo de comunicación se trata:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una hermana le dice a la otra que va a llevarse sus colores nuevos a la escuela, aunque ella los necesite. La dueña de los colores intenta decirle que ella los va a utilizar, pero de forma muy quedita y sin defenderse. 2. La mamá le pregunta a su hija si bajó la ropa lavada del tendedero de la azotea, la niña lo olvidó y todo se mojó, entonces la mamá reacciona gritándole, castigándola y humillándola. 3. Dos amigas están jugando en el recreo, una le dice a la otra que ahora van a jugar a las luchitas. La amiga que no quiere jugar, lo menciona brevemente pero finalmente juega. 4. Un señor está en la fila para pagar la luz y de repente otro se mete más adelante. El primero habla con él asertivamente y le pide que se forme de manera respetuosa. 5. Una señora descubre que su vecina le está tirando basura a su departamento, entonces responde violentamente gritándole e insultando, sin llegar a nada. 6. La maestra cometió una injusticia al castigar a un alumno/a por algo que no hizo, entonces el alumno/a habla con ella después de clases para aclarar el problema y defender sus derechos.
--	---

SESION 3) Autocontrol

I) Tolerancia a la frustración

Materiales: Hojas, lápices, pegamento, revistas, colores**Objetivo:**

Una primera manifestación de autocontrol es la tolerancia a la frustración sin que se produzcan desajustes notables de la propia conducta. En su interacción con el ambiente las/os niñas/os encontrarán que unas veces serán protagonistas, pero en otras ocasiones tendrán que acomodarse a las presiones ambientales. Es en este proceso asimilación-acomodación que los infantes encuentran la adaptación, considerado este como uno de los parámetros básicos para su maduración y su configuración. No obstante, no siempre el sujeto va a tener éxito en esas acciones de adaptación, por lo que hay que hacerle aceptar el fracaso y el error como consustanciales a la persona humana, pero al mismo tiempo, que entienda estas situaciones como transitorias, que se pueden prevenir y resolver en nuevos intentos. Debemos aprender a vivir con un cierto grado de esos errores y dificultades, incluso aunque no seamos capaces de resolverlos en la medida de nuestros deseos (Cortés et al, 2004).

Actividades:

Tolerancia a la frustración

Observar y descubrir con los niños situaciones en las que las personas no logran lo que desean: 1) Perder el autobús; no poder abrir una puerta; ir a un cine u otro espectáculo y no conseguir boletos; no tener el regalo esperado, etc.

- 1) Se describirán una serie de situaciones y los niños/as dirán en cuáles pueden hacer lo que quieren y en cuáles deben hacer lo que quieren los demás. Se trata de diferenciar situaciones individuales y actividades colectivas haciendo comprender al niño que, en estas últimas, es necesario en ocasiones ceder cada uno en algunos deseos o gustos individuales.
- 2) En el recreo, cada uno de los niños se fijará en qué cosas y hechos no ha podido imponerse ni ganar a los demás. En clase se comentarán las cosas en que cada uno tuvo que ceder o que no ha podido conseguir.
- 3) Comentar en grupo situaciones familiares frustrantes y asociarlas con la falta de cumplimiento de los deseos individuales.
- 4) Comentar en grupo que ante algunas conductas inadecuadas, las personas no siempre reaccionan igual: unos renuncian y eligen otra cosa, y otros se empeñan y fracasan se enojan más. Observar y describir conductas insensatas en la vida real: discusiones por causa del tráfico, los ruidos de las motos, no reconocer el error, egoísmos o negación de ayuda, etc. Para los más pequeños/as ayudar a modificar la conducta para ajustarla a nuevas situaciones, por ejemplo, si no puede desenroscar un tapón puede revisar la estrategia (si está tirando el tapón hacia arriba, sugerir pruebe a dar vueltas; puede elegir otro material, puede buscar apoyo).
- 5) Comentar situaciones de conflicto o enfrentamientos en que se hayan visto involucrados y que al final hayan terminado arreglándose y sigan siendo amigos. Se observarán actitudes y conductas; expresiones y gestos; cómo se despiden; lo que hacen después. Hacer igual con situaciones en las que las personas no se hayan separado amistosamente.
- 6) Animar al menor a realizar pequeños esfuerzos para vencer dificultades en tareas que haya abandonado por comodidad, capricho o deseos de fastidiar a otros. Proponer que hagan un plan de trabajo semanal y cumplirlo (aseo, ayuda en casa, tareas, etc.), reforzar la satisfacción derivada de superar una situación, independientemente de los resultados obtenidos.
- 7) Ayudar a descubrir al niño que cuando una persona fracasa en sus objetivos, tiene que seguir realizando sus tareas: el padre tiene que irse a trabajar a veces enojado o cansado; la madre, estando enferma, prepara sus cosas; cuando ocurre un accidente, las cosas siguen funcionando, etc. Racionalizar con el grupo las diversas causas que imponen, en ocasiones, situaciones no deseadas o que impiden la satisfacción de todas sus propuestas.
- 8) Potenciar el logro de objetivos a medio plazo para librarse de la ansiedad de la inmediatez. Por ejemplo: "Si durante esta semana..., el viernes por la mañana haremos..", "Hasta que no hayamos todos realizado..., no podemos, etc.
- 9) Prever la celebración de fiestas, cumpleaños, etc. Cada vez con mayor antelación.

	<p>10) Realizar tareas de duración media: Por ejemplo, un mural colectivo unos minutos diarios; aprender un poema (unos versos diarios), etc.</p> <p>11) Es necesario iniciar a los niños en la comprensión de la conveniencia de satisfacer o reparar los daños, inconvenientes, perjuicios.. producidos por los efectos de su conducta (aunque fueran involuntarios o no previstos). En este caso es muy útil apelar a la reciprocidad y aprovechar las ocasiones de reposición del material común para progresivamente llegar a la responsabilidad individual. El progreso resulta más fácil al empezar por situaciones grupales. Por ejemplo, se obligará al grupo (aunque siempre repercutirá en efectos individuales) a: reponer material ya gastado; recoger papeles del suelo de la clase; arreglar el lugar después de alguna fiesta, etc. Para llegar a que puedan después comprender la sanción expiatoria como tal, aplicada a un comportamiento individual por el daño hecho a un compañero, al grupo, etc. Pueden ser ejemplos válidos de sanciones individuales: No salir al recreo durante cinco min por no haber terminado el trabajo; pintar un dibujo al compañero con quien se ha peleado; pedir disculpas al compañero que se ha molestado; reponer el material estropeado, etc.</p> <p>12) Ante una falta colectiva o una conducta negativa individual cuyas consecuencias afectaron al grupo, proponer que la clase decida la sanción, misma que deberá ser justa y proporcionada a la falta cometida.</p>
--	---

<p>SESION 4) Autocontrol I) Límites</p>	
<p>Materiales: Hojas, lápices, rompecabezas, revistas sobre deportes</p>	
<p>Objetivo:</p> <p>En esta sesión los niños aprenden, a partir de situaciones de cotidianas, la distinción entre juego y trabajo: libertad; sujeción a normas; rendir cuentas; necesidad de terminar el trabajo como un producto final.</p> <p>Es importante mantener una línea de conducta en todas las áreas de actividad con las/os menores. Por ejemplo, en los casos de descuido en la vestimenta, obligar al niño a colocarse correctamente la ropa, prestando atención a los detalles (botones, hebillas, agujetas, etc.)</p>	<p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Componer rompecabezas sencillos. Comentar cómo en ocasiones los dejamos sin terminar, porque es un juego. 2) Al realizar propuestas de actividades se diferenciará claramente aquellas que son libres y que el niño puede decidir cómo hacerlas y cuándo terminarlas, de otras que han de realizarse de acuerdo a unas normas y que han de finalizarse. En este último caso no se deberá pasar a otra actividad sin haber terminado la que se esté realizando. 3) Comenten las consecuencias cuando no se terminan las tareas: poner la mesa; una plancha quema una prenda; cuando sus compañeros le reclaman por una tarea no terminada, ¿qué siente?, ¿qué le dicen?; cómo se siente cuando es otro el que no hizo su parte de la tarea; si su madre no cumple con su trabajo en la oficina o en casa; etc. Explicar la conexión entre terminación de tareas y objetivos. 4) Pedir a un niño que inicie un rompecabezas, lo continuará un compañero y lo terminará otro. 5) Observar la práctica de algún deporte y comentar: a) Las reglas que lo rigen, b) las funciones del árbitro, y c) la necesidad de su función 6) Ver videos de competencias en donde, además de los premios al vencedor, se dan otros al que más se ha esforzado, al más participativo, etc. Es importante aceptar que no siempre se van a recibir premios de los otros; la satisfacción personal por el trabajo bien hecho es invaluable. Para ello, hacer que asocien en su propia vida situaciones

	<p>de tiempo libre, con el trabajo bien hecho y ayuda a los demás.</p> <p>7) Realizar un juego en el que dramatizen están en una ciudad donde ocurre un terremoto, después de la tragedia cada uno asume un papel diferente, desde los que recogen escombros, los que preparan alimentos, los que ayudan a organizar, etc. Explicar después cómo se sienten en el caso de ser directores y de ser dirigidos.</p>
--	--

SESION 5) Autocontrol	
II) Toma de decisiones	
Materiales: Hojas, lápices, cuento "El niño pequeño"	
<p>Objetivo:</p> <p>Aun a pesar de que debido a su edad el infante depende fundamentalmente de los adultos, siendo los criterios y razones de estos los que justifican sus propias acciones, el desarrollo de cierta autonomía es deseable, para que, junto con la asimilación y aplicación de sus pautas y valores, vaya proyectando modos personales de resolver los pequeños problemas que la vida diaria le plantea. El niño debe reconocer que es necesario tomar decisiones y que debe tomarlas él, sin dejar que lo hagan los demás. Se apoyará la vivencia de seguridad una vez tomada la decisión, para lo cual es importante ayudar previamente a ser reflexivo, a no precipitarse y a actuar con aplomo. Asimismo se tratará de facilitar situaciones de trabajo autónomo, situaciones de trabajo libre y de ocasiones para decidirse por una alternativa. El tipo de disciplina y las relaciones abiertas, así como una actitud positiva, crean el ambiente adecuado para que el niño pueda y quiera expresar deseos, opiniones, sentimientos y vivencias, logrando que los demás le conozcan y le acepten. (Enciclopedia de la Educación Infantil, Recursos para el desarrollo del currículo, 2006)</p>	<p>Actividades:</p> <p>Mediante la lectura del cuento El niño pequeño, se realizarán diferentes actividades a fin de que los menores reflexionen sobre la importancia de la toma de decisiones constructivas, evaluar las diferentes opciones y asumir de manera responsable las consecuencias de nuestros actos. Distribuir copias del cuento entre el grupo y repartir la lectura en voz alta entre varios participantes. Es importante que nadie se quede sin una copia del cuento. Cuando hayan terminado de leer, pedir a las niñas y a los niños que se dividan en dos equipos con el fin de organizar un debate en torno a los sucesos que se acababan de escuchar y las decisiones que ellas/os podrían tomar en torno a las situaciones planteadas en el mismo. Darán un tiempo para que los equipos organicen sus ideas y después iniciará el debate. Cada grupo elegirá a un líder. Es importante rescatar todas las ideas que se expongan. Para los niños más pequeños se pueden organizar dos equipos y pedirles se pongan de acuerdo para dramatizar el cuento con un final diferente. (Valenzuela y Gómez Gallardo, Jaramillo Flores, Zúñiga García, Díaz Mundo & Avendaño Rodríguez, 2001)</p> <p>Propiciar que las niñas/os expresen libremente qué les pareció el cuento original, qué consideran que le sucedió al pequeño cuando se cambia de escuela, qué hubieran hecho en su lugar, qué decisiones hubieran tomado, cómo se organizaron en los equipos y qué finales eligieron y por qué. Es importante que las niñas/os logren reconocer la diferencia entre la toma de decisiones y la obediencia por presión social para que identifiquen qué ventajas les representa decidir entre diferentes opciones y responsabilizarse de sus actos, incluso cuando éstos no les resultan como quieren.</p> <p>Las acciones que se describen a continuación, buscan favorecer la autonomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el inicio de cualquier actividad, dejar siempre algunos aspectos para que las niñas/os puedan decidir individualmente o en grupo cómo realizarlos. - Fomentar la aceptación y participación de juegos y acciones decididos por otros. Reforzar la compatibilidad entre autonomía e interdependencia o decisión compartida. - Favorecer que los niños/as elijan por su cuenta y ejecuten por sus propios medios obsequios para un amigo, familiar, profesor, etc. Con motivo de alguna fecha señalada. - Hacer que los niños puedan observar y criticar el modo de decidir y actuar de los personales de cuentos, narraciones, películas, etc. Por ejemplo, ¿qué decisión tomó Caperucita Roja para ir a casa de la abuela?, ¿fue acertada o no?, ¿por qué?

Asumir la responsabilidad de las propias acciones, o realizar la propia defensa frente al otro, implican la capacidad del menor de autorreconocerse como separado y diferente. El autoconocimiento puede convertirse entonces en factor motivacional para actividades posteriores como propiciar comparaciones con otros compañeros, en donde los comentarios y reacciones de los demás sirven como elemento estructurador del sentimiento del propio yo. Los demás son, el espejo, el modelo de comparación y, a su vez, el elemento que proporciona la imagen clara, nítida y satisfactoria de uno mismo. Es en el seno de la familia donde el niño inicialmente se reconoce, se diferencia de los demás e inicia el proceso de socialización mediante la interrelación con padres y hermanos. Un paso posterior es conseguir que el niño tome conciencia de la constancia de su propio yo, como unidad indisoluble, pese a las múltiples dimensiones y diferentes ambientes en que se manifiesta. Aquí es necesaria una adecuada pedagogía del esfuerzo como medio para conseguir un yo autónomo, responsable y solidario. Esta necesaria autoafirmación ha de continuarse con el desarrollo de la propia autonomía, la cual, junto con la asimilación y aplicación de sus pautas y valores, va proyectando modos personales de resolver los pequeños problemas que la vida diaria le plantea. (Cortés et al, 2004)

SESION 6) Autoconocimiento	
I) Reconozco mis acciones	
II) Cómo me percibo a mi mismo	
Materiales: Hojas, lápices	
Objetivo: El objetivo de estas actividades es que las niñas/os comiencen a familiarizarse con el reconocimiento y expresión de sus acciones y se den cuenta cómo los otros perciben esas acciones, es decir, comiencen a identificarse como "uno mismo" en relación con los otros y con el medio y reconocerse como autor de las propias conductas, lo cual constituye el principio de la responsabilidad. Asimismo, que adquieran una imagen ajustada y positiva de sí mismas/os, identificando las características y cualidades personales, las propias posibilidades y limitaciones y valorarlas de forma adecuada a fin de que puedan actuar en consecuencia. La verbalización, en función de la edad de los alumnos, es un factor importante. (Cortés et al, 2004).	Actividades: Alternativas para practicar el reconocimiento y expresión de las propias acciones <ul style="list-style-type: none"> - Que los niños/as recuerden y anoten que hicieron el día anterior. Las siguientes preguntas pueden ayudar: ¿Con quién jugaste?, ¿qué otras cosas hice?, ¿cuál realicé más veces?, ¿cuál fue la última que hice? Después, con algún juego (v.g. la papa caliente, las estatuas de marfil, etc.) los menores referirán alguna de las cosas que anotaron, sus compañeros del grupo podrán añadir datos a su descripción. Al final pueden comentar qué notaron entre sus descripciones y las de sus compañeros. - Exponer una relación de conductas cotidianas referidas al salón de clases, a la calle y a la familia (v.g. hacer la limpieza, hacer la tarea, etc.) y pedir, si varios niños coinciden en una misma actividad, que cada uno explique su forma particular de llevarla a cabo. - Realizar ejercicios completando frases sobre sus posibles gustos, aficiones, decisiones, etc. Cómo me percibo a mí mismo <ul style="list-style-type: none"> - Pedir a las niñas/os pregunten a sus mamás hechas que recuerden de cuando ellas/os eran más pequeñas/os. - Compararse delante del espejo, por parejas con niños/as de la misma edad, para establecer diferencias entre los rasgos físicos de ambos. - Describir en grupo y delante del espejo a cada uno de los compañeros para que todos perciban la misma sensación de ser reconocidos como alguien distinto de los demás. - Hacerte ver al/la niño/a cuando la autocrítica forma parte de su manera de pensar: pedirle que ante pensamientos negativos de sí mismo se detenga y los revise, es importante que se de cuenta cuando está exagerando los aspectos

	<p>negativos. Para modificar el estilo atribucional se estudiarán sus pensamientos en relación a hechos como: Cuando tu profesor te llama la atención en clase ¿Qué te dices a ti mismo?; ¿Cuándo ganas un juego, que te dices a ti mismo?, ¿Cuándo pierdes? etc. después de esto es el niño quien plantea situaciones reales recientes que haya experimentado, debe revisar sus pensamientos y explicar cómo se sintió. Se puede hacer al/la niño/a la siguiente pregunta: ¿cómo crees que yo me sentiría si una persona estuviese continuamente evaluando y criticando todo lo que hago</p> <p>Otra técnica es el role-playing, consiste en que el/la facilitador represente exagerando el modo en que el niño se ve a si mismo/a y que el niño/a trate de ayudarlo. (Bermúdez, 2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es bueno que las/os menores conozcan diferentes conceptos sobre la belleza física, para lo cual pueden exponer qué modelo de atractivo físico prefieren en cuanto a forma de vestir, peinar, etc. y rompan con la falsa creencia de que sólo serán aceptados por los demás si son como ellos creen que deben ser. Para que las/os infantes tengan una imagen global y más rica de sí mismos/as, se pueden hacer juegos como el de la papa caliente identificando al inicio del juego sobre las características que debe dar el que reciba la papa. Por ejemplo: mis cualidades, todos en círculo hablarán de sus cualidades. Pueden hablar también de lo que no les gusta de sí mismos/as, de su música favorita, de su héroe, qué comidas prefieren, etc. y finalmente hablarán de su conducta: me gusta tocar mi pelo mientras habla la maestra, me gusta molestar a los demás... Luego compartirán lo que recuerde cada uno de algún compañero, lo importante es que el niño enriquezca su autoimagen y rompa con ideas erróneas acerca de lo que creen que piensan los demás de ellos. Con este ejercicio se espera que se fomenten las relaciones y crezca el círculo de amigos. (Bermúdez, 2000) <p>Ahora podrán hacer un carnet de identidad, anotarán en una sección, sus datos personales: nombre, apellidos, fecha de nacimiento, edad, año escolar, nombre de los padres y hermanos; en otra sección anotarán características personales como estatura, color de ojos, piel, cabello, peso, etc. Al final decorarán su carnet como deseen.</p>
--	---

<p>SESION 7) Autoconocimiento I) Establecer y cumplir metas</p>	
<p>Materiales: Hojas, lápices</p>	
<p>Objetivo: La planeación de una actividad obliga al infante a pensar constantemente en alcanzar unos objetivos, obligándole a reflexionar acerca de las consecuencias de sus acciones y a evaluar si éstas le ayudarán en el logro de los mismos. Ejercicios como estos fomentan la autonomía e independencia y proveen un sentimiento de seguridad, con lo que las explosiones de ira o la ansiedad elevada desaparecen; ahora es</p>	<p>Actividades Establecer y cumplir metas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para la puesta en práctica del entrenamiento en fijación de metas se tratarán temas de interés: drogas, higiene, ecología, etc. Luego de una breve introducción al tema, se realiza un debate en el que todas/os expresen sus sentimientos y opiniones. Terminado el debate deberán escribir en sus cuadernos las 5 cosas más importantes en su vida y platicarán con su compañero a la derecha, sus sentimientos hacia estas cosas. Así las/os niñas/os aprenderán a conocerse mejor sabiendo qué es lo que realmente les importa, estableciendo su propia escala de

<p>él/ella quien dirige la acción y no el medio o las circunstancias. Es importante no olvidar que nuestras expectativas deben ser realistas, de otra manera constantemente se encontrarán ante tareas olvidadas o, lo que es peor, ante una mayor ansiedad. (Cortés et al, 2004)</p>	<p>valores y practicando la defensa de lo que realmente les interesa. Si lo desean pueden compartir con el grupo lo que escribieron.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer ver al niño que fijarse modelos de conducta ideales lo llevará a sentirse continuamente como un fracasado. Un ejercicio entretenido es que los niños/as comenten acerca de situaciones en que hayan tenido éxito y fracaso, con el fin de que consideren valoraciones intermedias y dejen de pensar en términos totalitarios. Ya que se trata de enfocar su actuación hacia metas que puedan conseguir, las metas deben establecerse a corto plazo. Para ello se dividen las tareas en etapas cortas, el término de cada una constituye un éxito en sí mismo y el niño debe aprender a reconocerlo y valorarlo. - Pedir que doblen una hoja por la mitad, de un lado anotarán las cosas que necesitan para ser feliz y en el otro anotarán qué es lo que van a hacer para satisfacer esas necesidades. - Confeccionar sencillos murales por equipos donde algún alumno dirija y se comprometa a no dejar inconcluso el trabajo. Hacer que cada equipo señale previamente los pasos que van a seguir en la realización del mural. - Realizar juegos en donde planeen las acciones a representar y los roles de cada uno y en donde un alumno/a haga de director de escena. Al final llevar a cabo una autorreflexión y autovaloración del trabajo realizado. - Realizar ejercicios físicos con la ayuda de algún compañero. Exponer la necesidad de que colaboren para que las acciones colectivas sean posibles, ejemplificando los resultados negativos de no hacerlo. - Observar la reciprocidad entre dirigentes y dirigidos, entre conductas dominantes y conductas sumisas, en todos los ámbitos de la vida real (padres-hijos, profesor-alumno, jefe-subalterno, etc.) Se hará ver como las mismas personas pueden tener alternativamente ambas funciones: el profesor cuando recibe órdenes del director, cuando prepara una fiesta para el grupo, etc. Darse cuenta de que en ocasiones nos piden ayuda y somos protagonistas, y otras veces pedimos ayuda y son otros los importantes. Descubrir que para dirigir, hay que ganarse la confianza de los que son dirigidos y si esto no ocurre surgen problemas que pueden hacer que el grupo desaparezca: si no gana el equipo, quitan al entrenador; discuten los dirigentes; se enojan y no cumplen sus tareas - Escenificar situaciones de la vida familiar donde participen padres, hermanos y abuelos y en las que se vean todo tipo de relaciones: dependencia, dominio, igualdad, cooperación, rivalidad, etc. Se verá que cuando hay colaboración las tareas se facilitan, los equipos colaboran y ganan, y otras donde suceda lo contrario. <p>Las siguientes son acciones que deberán hacerse rutinariamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigir puntualidad a los niños/as a la hora de la entrada y salida. - Acostumbrar al menor, cuando hace una cosa mal, a no esconderse, a reconocerlo y corregirse. <p>Designar semanalmente a un equipo la responsabilidad de repartir el material y vigilar quede ordenado al terminar.</p>
---	--

SESION 8) La violencia en la familia																																								
I)	Diferencias de género																																							
II)	La violencia																																							
Materiales: Hojas, lápices, colores, tarjetas con acciones asignadas culturalmente a los distintos géneros, revistas y periódicos, pegamento, cartulinas																																								
<p>Objetivo: Aunque el objetivo de estas actividades es que las niñas/os reconozcan a la familia como una de las formas más habituales de la vida humana, valoren su utilidad e identifiquen acciones que como integrantes de esa familia les corresponden, sin duda es uno de los temas en que ellas/os tendrán muchas cosas que decir. Es importante dar tiempo suficiente a este tema a fin de que se sientan escuchadas/os y se pueda dar respuesta a las dudas y temores que pudieran tener; muchas veces ellas/os suelen culparse por la violencia en casa, porque no pudieron defender a su madre, o porque no pudieron hacer nada porque el temor los paralizó. Es una buena oportunidad no sólo de brindarles la escucha tan necesaria, sino de que aprendan algunas estrategias de seguridad.</p>	<p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser niño y ser niña Entregar al grupo tarjetas con diversas acciones propias de los menores, y otras que culturalmente se han asignado a uno y otro sexo. Pedirles que las clasifiquen en la categoría <i>niña</i>, <i>niño</i> o <i>ambos</i>, según corresponda, pueden discutir en la actualidad cuales de estas acciones han superado la barrera tradicional y ahora las realizan hombres y mujeres por igual. Finalizar reflexionando la diferencia principal: la biología, y relacionar la inequidad de género con las mujeres como factor que da lugar a la violencia. - Hacer el siguiente ejercicio: Marcar con color rojo las F y en color verde las V, según son falsas o verdaderas: <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="2">LOS HOMBRES</th> <th colspan="2">LAS MUJERES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No lloran</td> <td>F</td> <td>No piensan</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>Son los que trabajan</td> <td>F</td> <td>Están en la casa</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>Son los fuertes</td> <td>F</td> <td>Son débiles</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>Tienen que ser agresivos</td> <td>F</td> <td>Tienen que ser calladas</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>Tienen que mandar</td> <td>F</td> <td>Tienen que obedecer</td> <td>F</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="2">TODOS LOS SERES HUMANOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pueden pensar</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>Pueden expresar sus ideas y sentimientos</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>Tienen derecho a ser respetados</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>Pueden dialogar para resolver problemas</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>Las niñas y los niños somos seres humanos</td> <td>V</td> </tr> </tbody> </table> <p>Estas ideas equivocadas han hecho que las personas que se sienten con poder, se crean con derecho de ser violentos, para demostrar que son fuertes. Las niñas y los niños, a veces, aprenden y repiten estas actitudes. En la sociedad y también en las familias, hay personas que se sienten con poder y muchas veces maltratan con gritos, insultos, desprecios o con golpes a los más débiles. Por esto hay tanta violencia en contra de las mujeres, de las niñas y de los niños.</p> <p>Completen las siguientes oraciones anotando lo que sienten contra la violencia:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Cuando conozco a alguien que han maltratado me siento</td> </tr> <tr> <td>Si me pegan siento que</td> </tr> <tr> <td>Cuando alguien dice que tiene razón de pegarte a otra persona, me siento</td> </tr> </tbody> </table>	LOS HOMBRES		LAS MUJERES		No lloran	F	No piensan	F	Son los que trabajan	F	Están en la casa	F	Son los fuertes	F	Son débiles	F	Tienen que ser agresivos	F	Tienen que ser calladas	F	Tienen que mandar	F	Tienen que obedecer	F	TODOS LOS SERES HUMANOS		Pueden pensar	V	Pueden expresar sus ideas y sentimientos	V	Tienen derecho a ser respetados	V	Pueden dialogar para resolver problemas	V	Las niñas y los niños somos seres humanos	V	Cuando conozco a alguien que han maltratado me siento	Si me pegan siento que	Cuando alguien dice que tiene razón de pegarte a otra persona, me siento
LOS HOMBRES		LAS MUJERES																																						
No lloran	F	No piensan	F																																					
Son los que trabajan	F	Están en la casa	F																																					
Son los fuertes	F	Son débiles	F																																					
Tienen que ser agresivos	F	Tienen que ser calladas	F																																					
Tienen que mandar	F	Tienen que obedecer	F																																					
TODOS LOS SERES HUMANOS																																								
Pueden pensar	V																																							
Pueden expresar sus ideas y sentimientos	V																																							
Tienen derecho a ser respetados	V																																							
Pueden dialogar para resolver problemas	V																																							
Las niñas y los niños somos seres humanos	V																																							
Cuando conozco a alguien que han maltratado me siento																																								
Si me pegan siento que																																								
Cuando alguien dice que tiene razón de pegarte a otra persona, me siento																																								

	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Cuando se burlan de mí, me siento</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Si me desprecian o ignoran siento</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">La violencia me hace sentir</td> </tr> </table> <p>La violencia no deja nada bueno, nada la justifica. Todas y todos queremos que los seres humanos formemos una sociedad más justa donde no haya diferencias por razón de sexo, color de piel, religión o manera de pensar, o ser pobre o rico. Una sociedad donde se respeten los Derechos Humanos. Donde no haya violencia, sino colaboración, respeto y amor.</p> <p>Hay otras maneras de ser fuertes, por ejemplo cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamos • Expresamos nuestros pensamientos y sentimientos • Escogemos lo bueno • Escuchamos y respetamos a las otras personas <p>Las hormigas nos demuestran la fuerza de su solidaridad, pues juntas logran mover cosas bien grandes. Las niñas y los niños no queremos más violencia, exigimos que se nos respete y nos amen y queremos ayudar para que todas las personas encontremos la manera de vivir sin violencia, con respeto, dignidad y amor. Que dibujen un mundo sin violencia. (Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, (1995)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collage de la violencia Por parejas, pedir que con dibujos y recortes de revistas y periódicos, ilustren lo que para ellos significa la violencia. Al finalizar explicarán al grupo su trabajo y se irá anotando en el pizarrón los distintos tipos de violencia que vayan surgiendo. Reflexionar al finalizar sobre sus diversas manifestaciones y los espacios en los que presenta. Profundizar cada uno y dar ejemplos de la forma en que se hacen presentes en la familia, especialmente con las mujeres. - Consecuencias de la violencia Pedir a los menores que cierren los ojos y compartirlas la historia de una niña que vivió violencia en su familia, (relatar un caso de padre a madre, y posteriormente de ésta a los hij@s y entre ellos) de manera que se enfaticen las consecuencias de la misma: emocionales, físicas, económicas, sociales, etc. Al terminar la historia, invitar a los menores a compartir las consecuencias que cada uno ha vivido y ya no quiere vivir más. Cerrar conversando sobre la importancia de reconocer las huellas que la violencia ha dejado en sus vidas para poder trabajar con ellas y curar las heridas. - Pedir a los niños/as que actúen una situación en donde se identifiquen conductas violentas. Al término de la representación los actores expresarán qué han sentido al ser agredidos y el resto del grupo tratará de identificar las acciones y palabras violentas que los actores hayan expresado. Hay que motivar al grupo a que dejen de utilizar palabras como inútil, cobarde, aburrido, torpe, feo, nunca, imbécil, tonto, flojo, siempre, todo, cada, ninguno, nadie, ni uno, todos, todo el mundo, así como que dejen de valorar las cosas como buenas o malas y sustituir expresiones como debería o tendría que... por otras más flexibles y menos rígidas como: me gustaría..., desearía..., sería conveniente... Asimismo es importante aclarar al niño/a que ellos/as no son culpables de todo lo que ocurre en casa, aunque a veces ellos/as lo piensen así y animarlos para que cada vez que lo hagan bien se autorrefuercen positivamente "Cada vez que lo hago mejor", "Pude terminarlo yo solo", etc. 	Cuando se burlan de mí, me siento	Si me desprecian o ignoran siento	La violencia me hace sentir
Cuando se burlan de mí, me siento				
Si me desprecian o ignoran siento				
La violencia me hace sentir				

SESION 9) Alternativas contra la violencia	
Materiales: Hojas, lápices, tarjetas con palabras como gritar, pegar, no escuchar, azotar la puerta, insultar, burlarse, aislar a alguien, y sus opuestos: dialogar, escuchar, no golpear, etc.	
<p>Objetivo: El objetivo de estas actividades es que las niñas/os reconozcan a la familia como una de las formas más habituales de la vida humana, valoren su utilidad e identifiquen acciones que como integrantes de esa familia les corresponden. Este es un tema en el que las/os menores tendrán muchas cosas que decir, por lo que es importante darles tiempo suficiente a fin de que se sientan escuchadas/os y se pueda dar respuesta a las dudas y temores que pudieran tener. Es frecuente que las niñas/os se culpen por la violencia en casa, ya sea porque no pudieron defender a su madre, o porque no pudieron hacer nada ante el temor que los paralizó. Esta es una buena oportunidad no sólo para escucharlos, sino también para que aprendan algunas estrategias de seguridad.</p>	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alternativas contra la violencia Dividir al grupo en dos equipos y dar a cada uno una situación donde el uso de la violencia sea evidente. Pedirles que piensen en una alternativa para que esa misma situación no sea violenta, y que la actúen. Al terminar todos los equipos, platicarán sobre lo que sintieron al actuar en forma no violenta. Reflexionar que, en relación a la actividad anterior, muchas de las alternativas contra la violencia están fuera de su alcance, por ejemplo que papá platique con mamá en vez de gritarle e insultar. Dar a cada uno papelitos y pedirles que piensen lo que pueden hacer cada uno para: <ol style="list-style-type: none"> 1. Evitar la violencia en la escuela. 2. Protegerse de la violencia en casa y cuidarse. 3. Enseñar a otras personas a actuar sin violencia. Cuando terminen, colocar los papelitos en el centro e ir sacándolos al azar para colocarlos en la categoría que corresponda. Reflexionar sobre cada una de las propuestas y completarlas o corregirlas en caso necesario. - Escribir en unas tarjetas palabras clave que representen acciones opuestas, unas en contra y otras que promuevan la violencia y ponerlas en una bolsa: gritar, pegar, no escuchar, azotar la puerta, insultar, burlarse, aislar a alguien, dialogar, escuchar, no gritar, no golpear, respetar, etc. Por turno cada alumno tomará una y decidirá si ésta es una alternativa contra la violencia o no y la pegará en la columna correspondiente en el pizarrón. Otra alternativa podría ser que cada uno realice un dibujo representando la palabra que le tocó y que el grupo trate de adivinar de qué palabra se trata. Al terminar cada dibujo, platicar sobre lo que representa y como pueden llevarlo a la vida diaria. (Este grupo de actividades fueron tomadas de un taller que impartí con una compañera, todas las actividades fueron creación nuestra).

SESION 10) La familia	
Materiales: Hojas, lápices, colores	
<p>Objetivo: Todas las familias y todas las comunidades formamos parte de nuestro país, compartimos las leyes, los derechos, los deberes y la cultura. La cultura es la manera de convivir en una sociedad, y la violencia ha sido parte de nuestra cultura. La cultura se enseña a través de la familia, la escuela, la iglesia, la televisión, los libros, personas mayores, la calle. Así, mientras crecen, todas las niñas y los niños van aprendiendo como ser buenos ciudadanos: Aprenden a respetar las leyes, a cuidar la naturaleza, a amar a su país, a querer vivir en paz y a dialogar en lugar de pelear. Pero algunas personas siempre quieren dominar y tener la razón, así, la sociedad ha formado actitudes que nos</p>	<p>Actividades</p> <p>La familia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Iniciar una conversación colectiva a partir de las preguntas: ¿Con quién vives? ¿Qué personas viven contigo en casa? Cada niño expondrá así su propia situación familiar. Se aprovechará para comentar las diferentes realidades que pueden existir en cada familia tratando de que todas sean asumidas sin trauma por el niño/a y aceptadas normalmente por los compañeros. Platicar de lo que para cada uno significa la palabra familia, así como de todas las cosas que se relacionan con ella en la vida cotidiana y de acuerdo a sus experiencias. Profundizar en las relaciones familiares actuales y si se repiten patrones violentos. 2) Hacer que los niños/as digan el nombre de su papá y de su mamá, indiquen a qué se dedican y qué actividades

<p>impiden convivir con los/as demás. Las personas por ser diferentes, no deben ser apartadas, todas y todos valemos igual en el mundo y aunque las niñas y los niños tenemos el cuerpo diferente (diferencias debidas al sexo), las niñas y los niños valemos igual como seres humanos. Las diferencias, no tolerar a los diferentes y discriminarlos, son formas que inventaron algunas personas para conservar el poder; de esta manera quedó en la mente de la gente por muchos años. (Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, (1995)</p>	<p>realizan en el hogar (hacer una reflexión en relación a los papeles asignados culturalmente a cada género y las necesidades reales en casa). Observar y reconocer los cuidados y atenciones proporcionados por los padres, que simulen y expresen lo que ocurriría si faltasen; las atenciones de las personas con las que habitualmente se relaciona, relatando los sentimientos y vivencias que eso le produciría, por ejemplo, si llega del colegio y al tocar la puerta, nadie contesta; o al llegar se encuentra con su madre enferma y no preparó los alimentos, etc.</p> <p>3) Se pedirá a los y las menores que escriban un cuento donde describan la violencia que vivieron y como lograron salir de ella, así como lo que ahora están viviendo. Reconocer las formas en que los miembros de su familia han colaborado para superar esa situación. En una hoja en blanco doblada por la mitad, anotarán (o dibujarán) en una mitad lo que agradecen a un miembro de su familia (pueden hacer varias hojas si lo quieren) y en la otra mitad lo que le pedirían que cambie. Reflexionar sobre esto y finalmente motivar a los menores a entregar esas hojas a los miembros de la familia.</p> <p>4) Reconocer y comprobar los beneficios derivados de la convivencia con otros, mediante la descripción de situaciones en las que no puedan realizar una actividad por sí solos; ver películas donde la colaboración sea el tema principal y que los niños/as describan después las situaciones que más llamaron su atención; comentar en grupo situaciones que hayan presenciado en las que se aprecie la falta de colaboración, el egoísmo, etc.; distinguir entre un grupo verdadero (cuando las personas comparten metas o tareas comunes) y las situaciones en las que, pese a estar juntas muchas personas, no forman un grupo (viajeros de un tren, espectadores en un cine, los que pasan por una plaza, etc.)</p>
--	---

<p>SESION 11) La defensa de mis derechos</p>	
<p>Materiales: Hojas, lápices, colores</p>	
<p>Objetivo:</p> <p>Con esta actividad, se pretende poner en práctica muchas de las habilidades recién adquiridas, a la vez que se hace un repaso de los Derechos de la Niñez. Mediante un repaso de sus derechos, las niñas/os aprenderán a reconocer cuándo estos han sido violados, así como a defenderlos asertivamente. Esto les fortalecerá, practicarán la forma de expresar y hacer valer sus emociones, la toma de decisiones y aprenderán otras formas de defenderse de las manipulaciones y/ o humillaciones de otras personas. Los siguientes son algunos de los derechos que valdría la pena repasar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vivir en una familia que te cuide, te alimente y te dé cariño. 2. Tener una casa 3. Decir, con respeto, lo que piensas, lo que sientes y lo que te preocupa 4. Tener una nacionalidad 5. Ir a la escuela y recibir educación 6. Tener un nombre y un apellido que te distinguan de los demás 	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir al grupo que mencionen los derechos que conozcan y anotarlos en el pizarrón, completar la lista considerando los más importantes. Para hacerlo divertido, se puede utilizar un juego: a quien le toque el turno dirá un derecho que conozca y lo explicará al grupo. Al terminar, pedir que piensen en una ocasión en que sintieron que sus derechos no fueron respetados; hacer equipos de tres alumnos. Cada equipo hará la representación de una experiencia en la que uno de los participantes crea que sus derechos fueron violados y no los defendió por vergüenza o porque no supo cómo hacerlo. Dar tiempo para que los equipos se pongan de acuerdo. Después de las representaciones, armar una discusión sobre los derechos que creen fueron violados en cada uno de los casos, las consecuencias de no haberlos defendido y finalmente, pedirles su opinión sobre cuál hubiera sido la solución más acertada y por qué. - Para los más pequeños, frases como las siguientes pueden ayudar a armar un debate: "Tienes el derecho de pedir a Julio que te preste su carro, pero él tiene derecho de no hacerlo" ; "No tienes que sentirte mal por haberte dicho a Juan que hoy

<p>7. Hablar el idioma, tener las costumbres y practicar la religión de tus padres 8. Descansar, jugar y divertirse sanamente 9. Si eres discapacitado, tienes derecho a recibir una educación y cuidados especiales 10. Hacer amistades con otras niñas y niños 11. Nadie tiene derecho a maltratar tu cuerpo ni tus sentimientos</p>	<p>no querías ir con él, estás en tu derecho".; "No interrumpas a tu hermano cuando habla, él tiene derecho a decir lo que piensa". Pueden actuar situaciones como las anteriores, cómo harían ellas/os para hacer valer sus derechos de manera asertiva.</p>
--	---

<p>SESION 12) Resolución de conflictos</p>	
<p>Materiales: Hojas, lápices, colores</p>	
<p>Objetivo:</p> <p>Esta sesión, igual que la anterior, tiene el objetivo de poner en práctica todo lo aprendido en el taller de autoestima. Se busca que las niñas/os acepten que los problemas son parte de la vida diaria, es decir, son normales e inevitables, pero se pueden afrontar de muchas maneras posibles. Para ello, aprenderán a identificar problemas reales, a reconocer las señales que su cuerpo les envía en situaciones conflictivas; a encontrar y proponer diferentes alternativas de solución, revisando las consecuencias positivas y negativas, a corto y a largo plazo, evitando así involucrarse en problemas o conflictos mayores.</p>	<p>Actividades:</p> <p>- Explicar el cuadro de Pensamientos inadecuados y adecuados sobre los problemas. Explicar que a veces podemos experimentar malestar emocional, pero esto no quiere decir que necesariamente estamos ante un problema, ¿cómo podemos saber si estamos o no en un problema? Contestar las siguientes preguntas puede ayudarnos: ¿Quién tiene el problema? ¿En qué consiste el problema? ¿Por qué es un problema para mí? ¿A qué áreas de mi vida afecta? ¿A qué otras personas afecta?; ¿Desde cuándo tengo este problema? A fin de lograr una buena predisposición para la actividad y mediante la representación de un acontecimiento real reciente, pediremos a las/os menores pensar en sus diálogos internos y de las emociones o sentimientos de malestar que experimentaron (enojo, rabia, tristeza), los cuales le servirán de señal cuando en el futuro vuelvan a enfrentar a situaciones difíciles. Ante esta señal deben pararse y reflexionar para buscar una solución eficaz al conflicto. Ahora podrán identificar si realmente se trata de un problema o es tan solo un hecho sin importancia que le hizo sentirse contrariado o frustrado (como perder un juego, por ej.). Posteriormente elaborarán una lista de todas las alternativas de solución que se les ocurran para que dejen de sentirse enojados/as, tristes o nerviosos/as. En principio valen todas. También podemos pedirles que recuerden algunas que utilizaron en el pasado, o que piensen en su héroe favorito ¿cómo resolvería él este problema? Deben saber que la solución que elijan tendrá consecuencias tanto para ellas/os como para los demás, por lo que hay que valorar las alternativas: En una hoja se anota del lado izquierdo una alternativa, el lado derecho se divide con una línea y de un lado ponemos las ventajas y en el otro los inconvenientes. De la lista anterior aconsejamos al/a la niño/a elegir aquella alternativa que a) Consiga eliminar los sentimientos de malestar; b) No ocasione daños a los demás; y c) Más ventajas y menos inconvenientes le proporcione tanto a corto como a largo plazo. Con la seguridad de que ha llegado a una solución razonada, la pondrá en práctica lo antes posible y se olvidará de las demás alternativas. Finalmente, deberán pensar en el plan de ejecución, cómo y cuándo lo pondrán en práctica. Después harán una evaluación: ¿Qué pasó?, ¿Cómo afronté el problema?, ¿Qué debo hacer la próxima vez?, ¿Qué no debo hacer? Con la práctica, las y los menores aprenderán a hacerlo de forma automática</p> <p>Otras alternativas para los más pequeños, pueden ser las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ante una viñeta con dos personas en actitud de hablar, dialogar sobre lo que sugieren los dibujos.

	<ul style="list-style-type: none">- Representar un diálogo entre dos amigos; entre dos desconocidos que se encuentran en la calle y se ven envueltos en algún suceso; entre una autoridad y un alumno, etc.- Realizar juegos en los que cada uno al hablar, empezará con la palabra con la que terminó el compañero/a anterior.- Aceptar que unas veces se gana y otras se pierde- Platicar acerca del respeto sobre las cosas de los demás: no coger ni utilizar otras cosas sin pedir las; guardar silencio cuando los demás quieren hablar; si me prestan algo, tengo que devolverlo en buen estado y agradecerlo. <p>Descubrir en la vida familiar situaciones en las cuales no hay acuerdo y, sin embargo, las relaciones y sentimientos se mantienen. Observar cómo siempre hay alguien que al final cede en beneficio de los otros y que el que ceda no debe ser siempre el mismo.</p>
--	--

III.2.4 Actividades recreativas regulares y estructuradas

El papel de estas actividades en los centros de refugio es fundamental, no sólo se trata de mantener ocupados a los niños/as, brindarles un ambiente estructurado ayudará a disminuir los niveles de ansiedad, proporcionando forma y dirección a las urgencias desorganizadas de niños con escaso control de impulsos, ineptitud social y emocional y sobrerreacción (Schaefer & Connor, 2000). Se prepararon diversas actividades con contenidos principalmente educativos, tratando siempre de que hubiera mucha participación infantil. Algunos de los temas tratados fueron los siguientes: "El cuerpo humano y a bañarnos", Regularización escolar, Razonamiento matemático, "La familia", "Terapia de lenguaje", Cocina, Pintura, Cuenta cuentos, Baile infantil, Aprendiendo a amar y cuidar, Cine y valores, Autocuidado y Sexualidad .

Aunque en las instituciones en que trabajé no dan seguimiento a los casos, consideramos importante su inclusión ya que es frecuente que las madres deciden regresar a casa con el "generador de la violencia". Algunos autores informan disminución de los índices de maltrato a partir de las visitas de seguimiento, pero los datos no son contundentes, como muchos estudios en los temas de violencia, los resultados son contradictorios (Soriano F., 2011).

Respecto de la prevención, se mencionan acciones como: reducir el estrés, mejorar la dinámica familiar, reducir los problemas conductuales de los menores, remitir en los casos necesarios a los centros de salud, informar a la familia de los recursos comunitarios, evaluación de la situación de los menores, reconocer situaciones de violencia doméstica, colaborar con el trabajador social en la definición de objetivos, planes, estrategias y ayudas definidas para cada familia. En este trabajo se incluyen algunas de éstas; por lo que podríamos afirmar que todas las actividades, desde las que poseen un carácter exclusivamente recreativo, hasta aquellas con fines terapéuticos, pueden ser preventivas, toda vez que con las acciones realizadas se busca reducir los daños y atenuar los indicadores de riesgo presentes, potenciando los indicadores protectores.

III.2.5 Educación para las madres

El área de psicología se encarga de brindar a las madres el apoyo psicológico, la asistencia legal y la capacitación para el trabajo. Respecto de la educación desde el área infantil, Peled & Edleson (1995) señalan que dos de las metas en sus grupos con mujeres son a) proporcionar información, así como confrontar actitudes de reto, creencias, valores y suposiciones, y b) el desarrollo de habilidades de crianza, mientras que Jouriles et al. (1998) sugieren el tratamiento individual para aquellas madres que tienen problemas difíciles con sus hijos/as.

Para nuestro trabajo con ellas, creamos el taller "Límites con amor y consecuencias del maltrato infantil", en el que se abordan los temas sugeridos en el párrafo anterior. Se trata de un taller de 12 sesiones de 120 min, que se impartirán adicionalmente a las sesiones terapéuticas y otras actividades que se hayan preparado para ellas en el centro de refugio. Es necesario mantener informadas a las señoras del trabajo a realizar en el área infantil, de tal manera que haya claridad acerca de la conducta de sus hijas/os y de los cambios que se pueden producir como consecuencia del trabajo terapéutico, a fin de evitar situaciones de riesgo para las niñas/os. Asimismo, buscamos sensibilizarlas respecto del trato que dan a sus hijas/os, de cómo se comunican con ellas/os, cómo se hacen obedecer, etc., a fin de que se den cuenta si están reproduciendo el maltrato del que han sido objeto, así como brindarles información acerca de los riesgos del maltrato infantil y evitar situaciones de riesgo para las niñas/os y adolescentes.

III.2.5.1 “Límites con amor y consecuencias del maltrato infantil”



Muchas de las actividades realizadas con las niñas/os y adolescentes podemos retomarlas y aplicarlas al trabajo con sus madres, a ninguna edad está de más jugar y divertirnos.

Lectura para la sesión 1

Las emociones

Los sentimientos son innatos, nacemos con la capacidad de sentir, pero también son históricos, es decir, aprendemos a expresarlos de los demás. Aprendimos que pueden estar prohibidos o exagerados y entonces su expresión será disminuida o desproporcionada. Por ejemplo, si el padre o la madre exageraban el enojo, la niña puede repetir el ejemplo o por el contrario, perder la capacidad para enojarse al mismo tiempo que se asuste mucho cuando alguien se enoje y, por tanto, no pueda poner límites.

También aprendimos a ligarlos a diferentes cosas: Si nos enojamos somos malas; si estamos contentas somos buenas. Entonces los sentimientos, que surgen espontáneamente, nos llevan hacia la maldad o la bondad. Otro problema de los sentimientos es que se han condicionado, es decir, nos enseñan que si nos portamos mal, ya no nos van a querer y en algunas ocasiones hasta nos dejaron de hablar. Peor aún es cuando a veces nuestra madre se mostraba enojada y aunque su enojo no tenía nada que ver con nosotras, nosotras ahí lo andábamos cargando.

Otro error en la expresión de este sentimiento, es que, en vez de nombrar las conductas que nos enojan, las unimos a la esencia de la persona así, somos tontas por tirar el agua, necias por preguntar demasiado, groseras por decir no me gusta y al crecer, decimos: "eres un impuntual", en lugar de "me enoja que llegues tarde" o "ya no te importo", cuando la otra persona sólo tuvo problemas para llegar a tiempo. De esta manera, el enojo puede provocarnos una carga tan fuerte que se vuelve muy difícil de manejar. (Fernández Espinosa, 2004)

Los sentimientos nos llegan primero como una sensación, se registra en el cuerpo avisándonos que algo pasa: Nos puede doler el estómago, hacerse un nudo en la garganta, crispase los puños o temblarnos las piernas. Esta sensación es el primer paso y todavía el sentimiento no tiene nombre. Cuando aprendemos a reconocerlos y llamarlos por su nombre, se facilita ampliamente su manejo, en cambio, si sólo puedo decir me siento mal o bien, me encontraré muy limitada. Los sentimientos no son ni buenos, ni malos. Lo que puede ser bueno o malo es su expresión, según las consecuencias que genere.

SESION 1) Identificación de emociones	
Materiales: Hojas, lápices, colores	
Objetivo: Mediante diferentes actividades las señoras identificarán las emociones básicas y cómo las expresan, conocerán asimismo la manera adecuada de canalizarlas y su importancia en el establecimiento de límites. Reflexionarán si el castigo que aplican es proporcional a la falta cometida por su hijo/a o están interviniendo otros sentimientos.	Actividades: 1) ¿Alguna vez les preguntaron cómo se sentían y no pudieron contestar? Vamos a ver cuántos sentimientos conocen. Hacer una lista con los que se mencionen. Por parejas representarán los diferentes sentimientos sin decir una sola palabra. El resto del grupo tratará de adivinar de qué sentimiento se trata. 2) Se dibujarán y pintarán con diferentes colores en qué parte de su cuerpo sienten el enojo, la tristeza, la culpa, la frustración, etc. Escribirán en la misma hoja cómo sienten

	<p>en el cuerpo los distintos sentimientos.</p> <p>3) Dividir al grupo en equipos de tres, platicarán sobre algún hecho, real o ficticio, que haya marcado su niñez, ya sea negativo o positivo, dar el tiempo suficiente para que cada persona participe. Al terminar reunir nuevamente al grupo, preguntar si alguien desea compartir cómo se sintieron al recordar, cómo se sintieron al compartir, qué sintieron al escuchar el relato de su compañera y finalmente, los sentimientos que ahora experimentan. Destacar como la frustración, el enojo o la impotencia nos llevan a conductas agresivas en contra de aquellos que no son los causantes directos, siendo las/os hijos/as muchas veces los receptores de estas agresiones.</p> <p>4) Ejemplificar las necesidades afectivas mediante la lectura "Privación social en los monos, Harry F. and Margaret Kuenne Harlow" y realizar un debate. Destacar que el buen desarrollo de sus hijos/as requiere brindarles no sólo cuidados de alimentación e higiene. Este ejercicio resulta muy efectivo.</p>
--	---

SESION 2) Los Derechos de las mujeres y la infancia	
Materiales: Hojas, lápices, colores	
<p>Objetivo:</p> <p>Que las señoras identifiquen los propios derechos, reconozcan los de los niños y reflexionen respecto a la violación de los mismos. En la casa, por cuestiones históricas y culturales, muchas mujeres no tienen libertad para decidir, entre otras cosas, si desean o no tener hijos/as y cuántos, ni cuándo; tampoco pueden decidir libremente sobre su sexualidad; no se respeta su derecho a pensar ni expresarse libremente; ni su derecho a la intimidad; no encuentran equidad ni respeto en el trato de parte de sus parejas; tampoco se respeta su derecho a una vida libre de violencia. A las niñas y los niños, en la escuela muchas veces se les discrimina, se les etiqueta y son víctimas de abuso sexual, físico y psicológico, por mencionar algunos. En esta sesión, las mujeres conocerán sus derechos y reflexionarán de qué manera el desconocimiento de los mismos ha contribuido a fomentar la violencia de que son objeto, y cómo el ejercicio de la misma se ha naturalizado en la sociedad.</p>	<p>Actividades:</p> <p>1) Tras un breve repaso de los derechos de las mujeres, destacar como éstos se violentan a diario en diferentes espacios (el hogar, la escuela, el trabajo, etc.).</p> <p>2) Que escriban alguna ocasión en que sintieron que se violaron sus derechos siendo niñas, qué traten de recordar qué hicieron y cómo se sintieron. Después de unos minutos preguntar si alguien quiere compartir lo que escribió. Armar un debate tratando de destacar cómo se ha dado una naturalización de la violencia y cómo todos estos aspectos tienen que ver con poner límites, lo cual debe ser un ejercicio constante. Si yo no soy consciente de que soy una persona con derechos, será difícil lograr mi empoderamiento. De la misma manera reflexionarán cómo la naturalización de esta violencia se refleja en el trato que ellas dan a sus hijos/as y en la manera en que manejan la disciplina.</p>

Lectura para la sesión 3

Reconociendo la violencia

Lamentablemente la violencia dirigida a las mujeres por sus parejas no termina ahí, el maltrato a niñas y niños generado por sus madres, se presenta en altos porcentajes. La violencia, dice la Dra. Brundtland (2002), "es una constante en la vida de gran número de personas en todo el mundo". Este no es un problema que nos resulte ajeno, de cierta forma nos afecta a todos. Algunos, refiere la Dra. Brundtland (2002), intentan protegerse cerrando puertas y ventanas, para muchos otros esto no es posible, la violencia está detrás de las puertas, "oculta a los ojos de los demás".

La sola amenaza de castigo no basta para inhibir su práctica. El maltrato infantil, penalizado ahora por las leyes, continúa dándose, muchas veces como medida disciplinaria, bajo el argumento de que padres y madres no conocen otra forma de hacerse obedecer.

El principio del cambio comienza con el reconocimiento de la conducta que se desea cambiar, al lograr enfrentarla y reconocerla como propia, entonces y sólo entonces, podremos cambiarla o corregirla. Cuando nos enfrentamos a un error que hemos cometido y aceptar que es nuestro, tenemos la libertad de aprender de él y mejorar en el futuro. Darse cuenta es un primer paso, responsabilizarse por las propias acciones, el siguiente. Estas solas acciones serán suficientes para comenzar a sentirnos competentes, sentir que el control de nuestra existencia nos pertenece, dándonos un sentimiento de seguridad. Para ello es necesario que se esté dispuesto a aceptar la responsabilidad por las propias acciones, lo cual conlleva aceptar la responsabilidad por nuestra vida y bienestar. Nadie va a venir a redimir la infancia, no vendrá nadie a hacerle feliz; no vendrá nadie a rescatarle. Si deseamos mejorar nuestra vida, deberemos hacer algo diferente por nosotros mismos. (Branden, 2008)

SESION 3) Reconociendo la violencia	
Materiales: Hojas, lápices, colores, película	
Objetivo: Con el fin de sensibilizar a las señoras para el trabajo que se propone desde el área infantil, se buscará, por medio de distintas actividades, que reflexionen sobre la violencia en sus diversas manifestaciones. Asimismo se buscará propiciar un cambio en el trato hacia sus hijos/as, llevándolas a ser conscientes del mismo y a responsabilizarse por sus acciones.	Actividades: 1) Presentar una película relacionada con el tema, pedir a las señoras antes de iniciar, observen si de alguna forma la violencia del filme se relaciona con su situación particular. Al finalizar armar un debate, tratando de que identifiquen las distintas formas de violencia y cómo responden a ellas. 2) Proponer la siguiente actividad: Cada día se tomarán 5 min antes de acostarse para responder la siguiente pregunta: ¿Qué hice hoy para mejorar mis relaciones con mi hijo/a? Por ejemplo: hoy fui paciente cuando lloró; hoy traté de contestar más amablemente; hoy lo abracé; hoy me di un momento para jugar o platicar; hoy hice para no pegarle, etc. Cada día tratarán de dar un 5% extra para mejorar esta situación, sólo un 5% cada día, y por las noches escribirán <u>detalladamente</u> sus logros: cómo lo lograron, qué cambios observaron en el niño/a, qué sintieron, etc. Evaluar periódicamente cómo se han sentido con esta tarea y si les ha sido útil. Considerar que la retroalimentación es importante a fin de que no terminen por abandonar la actividad.

Lectura para la sesión 4

La violencia familiar

Las consecuencias de la violencia familiar son diversas, de acuerdo a la maestra María del Carmen Montenegro, encargada del Seminario de Criminología en la Facultad de Psicología en la UNAM, un factor común en quienes han sufrido situaciones de violencia en la infancia, es la baja autoestima, misma que, por cuestiones de género, encuentra formas distintas de manifestarse: en las mujeres encontramos más sentimientos de indefensión y culpabilidad; en los hombres, mecanismos de sobrecompensación que le llevan a estructurar una imagen externa dura. Las mujeres, se sienten avergonzadas por el maltrato, a la vez que se sienten culpables del fracaso en la relación, atribuyéndose muchas veces la responsabilidad de ser maltratadas mediante las mismas justificaciones que utiliza el agresor, reforzando así sus conductas. Cuando el maltrato es muy grave y prolongado, se refuerzan los sentimientos de desvalorización y comienza a verse a sí misma como inútil, tonta o loca, tal como se le repite constantemente; inclusive llegando a dudar de sus propias ideas o percepciones. Esta pérdida de confianza le dificulta excesivamente tomar decisiones, aún aquellas de ámbito más cotidiano y doméstico.

Otra emoción frecuente en las personas en esta situación es el miedo que, relacionado con la vivencia de los episodios violentos, actúa inmovilizando. Esto impide a la persona salir de la situación de abuso, o pedir ayuda y buscar soluciones. La persona se aísla, prefiere ocultar lo que se vive en la relación familiar; sus conductas son temerosas y expresa dependencia y sumisión. Experimenta un verdadero conflicto entre su necesidad de expresar sus sentimientos y el temor que le provoca la posible reacción del agresor, al mismo tiempo que algunas de sus conductas hablan de apoyo, cuidado y protección al mismo. Su comportamiento es ambivalente y contradictorio, prisioneras entre la agresión y la impotencia. Esta represión de las necesidades emocionales lleva a menudo a canalizar la expresión de lo reprimido a través de síntomas psicósomáticos, entre los cuales es frecuente encontrar a la depresión y al estrés postraumático.

SESION 4) La violencia familiar	
Materiales: Hojas, lápices, colores,	
Objetivo: Es importante que las mujeres conozcan el círculo de la violencia familiar y cómo ésta afecta a todos sus integrantes. Se introduce esta sesión como antecedente al tema "Consecuencias del maltrato infantil", buscando que al lograr una mayor comprensión de su situación, las mujeres sepan que pueden cambiarla a partir del proceso psicológico individual que están teniendo. De la misma forma se espera lograr se involucren más en el proceso de sus hijos/as.	Actividades: 1) Hacer una breve reflexión sobre el papel de la familia en la sociedad y los distintos tipos de familias existentes, tratando de romper con viejos esquemas y prejuicios. 2) Formar equipos de tres, en donde se comenten las consecuencias de la violencia mencionadas anteriormente, que elijan uno de estos aspectos y lo escenifiquen ante el grupo. Al finalizar, armar un debate.

SESION 5) Consecuencias del maltrato infantil	
Materiales: Hojas, lápices, colores,	
Objetivo: Este tema ha sido ya ampliamente abordado, dentro del marco teórico. Es importante destacar que al abordar el tema con las señoras, se deben subrayar, de manera preventiva y como medida para detectar su presencia, los indicadores para adicciones y abuso sexual. Debemos mencionar a las señoras que gracias a la plasticidad humana, se encuentran a buen tiempo de iniciar un cambio en las relaciones con sus hijos/as, con la finalidad de revertir dichas afectaciones.	Actividades: 1) Exposición de las consecuencias del maltrato infantil sobre el desarrollo en las áreas cognitiva, emocional, conductual y física. 2) Guiar un ejercicio de imaginación al pasado, que traten de recordar alguna ocasión en que se sintieron felices, qué sucedió, con quién estaban, qué hizo que se sintieran así. Preguntar si alguien desea compartir su recuerdo, probablemente alguien más estaba ahí con una actitud afectuosa. ¿Por qué a pesar del tiempo ese recuerdo permanece? ¿Ocurre lo mismo con los recuerdos dolorosos? Armar un debate.

Lectura para la sesión 6

Conociendo a mi hijo/a (Cuidados infantiles)

Los cuidados infantiles no son un tema que nos resulte muy atractivo para estudiar en la juventud, menos aun si nos llega la maternidad inesperadamente, como ocurre frecuentemente. En esta sesión vamos a aprender un poco acerca de los cuidados infantiles necesarios para un sano desarrollo.

Al igual que en cualquier tarea, debemos plantearnos objetivos claros, éstos nos ayudan a saber qué queremos obtener como resultado de la educación, pero basándonos en el desarrollo y características propias del niño/a, pues cada uno tiene su propio ritmo. Poner en orden de importancia lo que queremos y planear la forma para lograrlo, serán nuestras primeras tareas. Es importante que las perspectivas que nos tracemos sean realistas, de otra manera estaríamos en un estrés constante y con una sensación de ineficiencia. Asimismo debemos reconocer y apreciar los avances que el niño/a vayan logrando.

Brindarle un espacio físico seguro, crear rutinas en casa y fuera de ella y brindarle afecto, son necesidades importantes que hay que cubrir. Las rutinas son necesarias en la formación de hábitos como la alimentación, el sueño, el control de esfínteres y la limpieza. Cuando encuentra seguro y conocido el espacio en que se desenvuelve, le estamos ayudando a sentirse seguro haciendo que su medio sea predecible y constante. El apoyo emocional que recibe en sus primeros años es determinante para su autoestima y desarrollo personal, cuando los niños/as son pequeños no saben cómo manejar sus emociones, para que aprendan a hacerlo es necesario que el adulto los acepte y le enseñe a identificarlas y expresarlas; decirle lo que sí queremos, le ayudará a saber lo que esperamos exactamente de él, pero decir sí sólo si cumple alguna condición, lo condiciona, es mejor si puede elegir entre distintas alternativas, así aprenderá a tomar la responsabilidad de sus elecciones.

En relación a la formación de hábitos, como decíamos, debemos ser constantes y repetir una y otra vez la misma actividad hasta que la conducta forme parte de su rutina diaria.

- La alimentación.- Debe ser balanceada y adecuada a su edad; las comidas deben ser simples, de fácil manipulación y que se pueda comer en poco tiempo y permitir, de ser posible, un pequeño margen de elección, tratando de mantener un balance. Se debe proporcionar la mayor parte de las sustancias nutritivas en el primer plato por si el niño/a ya no desea comer más; servir porciones pequeñas, si se las termina y quiere más puede servirse otro poco. La comida es un momento muy valioso de convivencia entre la madre y su hijo/a y más tarde con la familia, debería ser en lapso de bienestar, por lo que deberán existir algunas reglas.
- El sueño.- La hora de dormir comienza un tiempo antes de acostarse: ir de una actividad agitada a una más tranquila, ponerse pijama, cenar, irse a acostar, contarle un cuento y apagar la luz. Puede ser otro momento de convivencia en el que platicuen de sus actividades del día, ideas e inquietudes, le ayudemos con sus problemas y le mostremos afecto; él tratará de alargar este momento por lo que se deben establecer límites. Dormir separado de los padres le ayudará a ser más independiente, a descansar mejor y a respetar la intimidad tanto de los padres como la suya. Mientras menos luz y ruido haya le será más fácil conciliar el sueño; no dejar juguetes a su alrededor que le puedan lastimar, aunque cerca de los dos años buscará su juguete favorito para sentirse seguro, es importante respetar sus preferencias y dejarlo con él aunque ya lo veamos un poco sucio o deteriorado.
- Control de esfínteres.- Será alrededor de los 24 a 30 meses, es necesario que el menor tenga la madurez neurológica para controlarse y reconocer la sensación de que quiere orinar o defecar, saber hablar lo suficiente para comunicar que quiere ir al baño, saber caminar y mostrar curiosidad acerca de esta actividad. El control de la emisión de orina se logra antes en el día que en la noche; probablemente primero comience a avisar cuando ya se haya orinado pues todavía no puede contener, después ya será capaz de avisar con anticipación. Para el control intestinal será necesario sentarlo en la nica para que comience a reconocer la relación entre su necesidad de ir al baño y el lugar donde lo tiene que hacer, brindándole siempre seguridad. Es recomendable iniciar el entrenamiento en vacaciones, pues se requiere continuidad y seguimiento, ponerle prendas que se quite fácilmente con resorte o broches de presión, pantalón corto y huaraches; que en el baño pueda lavarse las manos y tenga cierta privacidad.
- Hábitos de limpieza.- Su finalidad es la salud y cuidado del cuerpo, los principales son bañarse, lavarse las manos antes de comer y después de ir al baño, lavarse los dientes, peinarse y cortarse las uñas.
- Hábitos de urbanidad.- Les darán herramientas para convivir con diferentes personas, algunos son saludar y despedirse, dar las gracias, pedir las cosas por favor y los modales para comer. Éstos y los hábitos de limpieza son importantes en cuanto a su aceptación al grupo, que no sea rechazado por oler mal o presentar un aspecto sucio y dañar así su autoestima.

SESION 6) Conociendo a mi hijo/a Cuidados infantiles	
Materiales: Hojas, lápices, colores,	
Objetivo: Con la finalidad de brindar a las mujeres información sobre los cuidados básicos que debe tener un bebé para un sano desarrollo, se hará una exposición de los temas, tratando de dar respuesta a las dudas que puedan surgir. Este tema podría resultar poco interesante para aquellas madres cuyos hijos ya son mayores; sin embargo, es muy importante que las mujeres con niños/as más pequeños los conozcan.	Actividades: 1) Pedir a las señoras que ya tienen hijos/as mayores lleven a cabo la exposición de los temas, aclarar las dudas.

Lectura para la sesión 7

Diferentes estilos de paternaje y autoestima

Las relaciones madre-hijo/a se afectan mutuamente. Cuando padre y madre cambian amor y aceptación de sus hijos/as con fuertes exigencias de desempeño académico y buen comportamiento, estos/as niños/as pueden tener características que animan a sus padres a ser amorosos, firmes y democráticos; es decir, su conducta refuerza la respuesta de los progenitores y les genera alta autoestima. De esta manera se puede ver la influencia en doble sentido entre los progenitores y sus hijos/as.

A medida que los niños crecen pueden entender y controlar mejor las emociones negativas, saben qué los hace enojar, qué les hace sentir miedo o tristeza y aprenden cuál es la reacción probable de otras personas cuando ellos manifiestan estas emociones, de manera que pueden controlar y adaptar su comportamiento de acuerdo a ello. El ambiente en el hogar tiene dos componentes importantes: la estructura y la atmósfera familiar. Los factores de influencia más importantes para el desarrollo del menor proceden del interior del hogar: si cuenta con apoyo o si el ambiente es conflictivo, y si la familia tiene o no suficiente dinero. A menudo estas dos facetas de la atmósfera de la familia están interrelacionadas. Esto es importante porque ahora algunas de ustedes tendrán que hacerse cargo solas de los gastos en la casa, esto puede hacer que algunas veces estén irritables o francamente enojadas, lo cual, sin duda se verá reflejado en su actitud en el hogar, ser conscientes de ello nos ayuda a manejarlo mejor.

Uno de los aspectos relacionados con el estilo de paternidad es la corregulación de la disciplina. Es decir, a medida que la vida de los niños cambia, sucede lo mismo con los problemas dentro de la familia y la manera de resolverlos. Durante la niñez, el control del comportamiento se desplaza gradualmente de los padres al hijo. La niñez intermedia es una etapa de transición de corregulación, en donde padre/madre e hijo comparten el poder: el padre supervisa, pero los niños toman las decisiones por momentos. La corregulación refleja aspectos sociales del autoconcepto del niño. Cuando los niños se convierten en preadolescentes y su búsqueda de autonomía se hace más insistente, la

calidad de soluciones y la negociación de los problemas familiares es más complicada y frecuentemente suele deteriorarse.

Cuando los padres se divorcian, no importa lo infeliz que haya sido el matrimonio, la separación suele causarle un choque al niño. Los chicos pueden sentirse temerosos del futuro, culpables por su responsabilidad (por lo general imaginaria) en el divorcio, lastimados por el padre que se marcha y furiosos con ambos padres. Esto podría traer a los menores problemas sociales, académicos y de comportamiento como mayor agresividad, desobediencia, depresión o retraimiento. Lo importante aquí es destacar que la mayoría de los niños/as se vuelve a ajustar gradualmente. Este ajuste, por lo general, implica seis tareas (no necesariamente se cumplen en el mismo orden):

- Reconocer la realidad de la ruptura familiar
- Separarse del conflicto y de la angustia de los padres y reasumir los objetivos habituales
- Resolver la pérdida del padre con quien no se vive, de la seguridad de sentirse amados y cuidados por ambos padres, de las rutinas familiares diarias y de las tradiciones de la familia
- Resolver la ira y el sentimiento de culpa;
- Aceptar la permanencia de la separación; y
- Lograr una esperanza real para sus propias relaciones íntimas.

Es tarea de quienes son responsables de los cuidados infantiles, mantener las relaciones que el niño/a establece con otras personas y crear un ambiente sano, cuidando que se mantenga, en la medida de lo posible, libre de factores de riesgo. Los objetivos de la prevención son los objetivos de todos los padres/madres de familia conscientes del bienestar de sus hijos. No basta con cuidar al niño desde el punto de vista físico, llevándolo a vacunar ni previniendo enfermedades físicas, también debemos cuidarle desde el punto de vista psicológico.

Las mejores pautas educativas hablan la actitud con que se brindan los cuidados; no es ni la cantidad de regalos que reciben, ni la cantidad de tiempo que esté la madre en casa, sino la calidad en la atención. Son tres los estilos educativos: aquellos que ejercen un control excesivo, los que ejercen un control moderado y los que no establecen ningún tipo de normas.

Autoritario.- Se presenta cuando quienes cuidan del menor, valoran la obediencia incondicional y perciben la relación como una relación de poder. Usan técnicas de control directo, es decir, son los que resuelven los problemas e imponen las soluciones a sus hijos; exigen respeto y obediencia ciega a una serie de reglas absolutas, permitiendo poca independencia. Aunque este estilo persigue como propósito principal la responsabilidad de los hijos, no logra alcanzarlo. De hecho, los padres que lo practican no fomentan la responsabilidad, pues ellos son los que toman la mayor parte de las decisiones. Son demandantes y al mismo tiempo muy poco responsivos a las demandas de sus hijos. El estilo autoritario de los padres se ha vinculado con la menor capacidad intelectual, poca responsabilidad y autonomía personal en los hijos. También ofrece escasas oportunidades de que el niño aprenda estrategias de afrontamiento exitosas, incluyendo habilidades de interacción social. Cuando se mezcla con castigo físico y

expresiones emocionales negativas tiende a asociarse con agresividad de los niños a su ingreso en la escuela.

Estilo permisivo/negligente.- Estos padres son tolerantes y permiten que sus hijos actúen impulsivamente, castigan poco y no prohíben. Los dejan hacer y deshacer aunque se lastimen y destruyan o dañen a otras personas, animales o las cosas a su alrededor. No establecen límites o reglas. Los hijos de padres permisivos tienden a ser inmaduros, no controlan sus impulsos ni son socialmente responsables. Esta forma de relacionarse con los hijos no permite el aprendizaje del autocontrol, ni el respeto a las señales sociales de las demás personas. No favorece la capacidad para afrontar y resolver problemas interpersonales, ni el desarrollo intelectual. El estilo permisivo tiene como objetivo promover la autosuficiencia y autonomía, pero no lo logra.

El estilo de autoridad racional.- Este incluye el establecer reglas claras y su cumplimiento firme. Los padres que poseen este estilo esperan madurez por parte de sus hijos y cumplimiento de las reglas. Utilizan técnicas de control indirecto, invitando al niño a participar activamente en la solución de problemas y dejando ver las consecuencias de sus acciones. Promueven la independencia, la individualidad y la autonomía de los hijos manteniendo siempre la comunicación abierta con ellos. Alientan al reconocimiento de los derechos de cada quien a través de la discusión razonada entre padres e hijos. Los hijos de los padres que usan la autoridad racional son más responsables y maduros y muestran mayor capacidad intelectual y de comunicación con los demás. (Reynaud Retamar & Sánchez Sosa, 1996)

SESION 7) Estilos de paternaje	
Materiales: Hojas, lápices, colores,	
Objetivo: A fin de que las señoras conozcan los diferentes estilos de paternaje, se hará una exposición y por medio de diferentes actividades, intentarán relacionar la teoría con su propia experiencia, reflexionarán y comentarán sobre los resultados en cada caso.	Actividades: 1) Dividir la exposición de los temas en equipos de tres, dar tiempo para que se pongan de acuerdo. Deberán resolverse las dudas que surjan o hacer las aclaraciones pertinentes en cada caso. 2) Por equipos, compartirán el tipo de relaciones familiares cuando eran niñas, deben ser casos reales aunque las señoras decidirán si es sobre su pasado o de algún conocido. Escenificarán uno de los casos presentados y el resto del grupo responderá de que estilo de paternaje se trata. Al terminar debatirán sobre lo que piensan de cada uno de los estilos presentados, tratando de identificar cuál es el que han utilizado, si deberían cambiarlo y qué harían para hacerlo.

Lectura para la sesión 8

Límites con amor

Con la puesta de límites los menores aprenderán no solamente que no todo lo que desean hacer o tener les es permitido, también aprenden que le importan a alguien, que alguien estará contento si lo hacen bien y, por el contrario, se pondrá triste si no es así. Asimismo, los límites ayudan a tolerar las frustraciones, notamos su ausencia en chicos/as

caprichosos/as, ansiosos/as y que o saben perder. También tienen que ver con el respeto a las normas, transmitir los valores que consideramos importantes en nuestra vida y con la protección del niño/a. Un niño sin límites se siente a la deriva, sin un timón o guía: abandonado. Los límites son básicos desde los primeros años de vida para ayudarlos a crecer, para cuando un infante ingresa al preescolar, debe poseer ya un buen bagaje de ellos que le permitan su permanencia y buena convivencia con compañeros y autoridades. Por esta razón no podemos esperar a que los maestros/as se encarguen de esta tarea, los primeros educadores son los progenitores.

El autocontrol como la tolerancia al dolor se educa. Con la capacidad para tolerar frustraciones y para autocontrolar las expresiones de agrado o desagrado sucede lo mismo. Un niño puede haber aprendido que cuando mamá dice no es no, pero también puede ser que haya aprendido que puede gritar, protestar y tirarse al suelo para mostrar frustración sin que nadie le pare los pies. El grado de autocontrol y de tolerancia a la frustración está muy relacionado con la capacidad de la familia para hacer respetar su autoridad.

Poner límites es una cuestión de autoridad que no debe ser confundida con autoritarismo, retos, castigos o penitencias; tampoco es una descarga verbal de gritos e insultos; los límites deben ser coherentes, aplicados sin violencia ni exceso de severidad, y con respeto hacia su persona y sus derechos. (Calderón Astorga)

En seguida se proponen algunos puntos importantes para la puesta de límites:

- Se limita la conducta, no los sentimientos que la acompañan. No podemos pedir a nadie que no sienta algo, si podemos pedirle que no haga alguna cosa. Al hacerlo, debemos evitar que nuestro hijo/a se sienta humillado, ridiculizado o ignorado. Señalar la situación problema en pocas palabras, es mejor que soltar un sermón.
- Evitemos calificar al niño/a, señalar el problema de manera firme, pero tranquila es suficiente. Es importante establecer reglas y sanciones en caso de que éstas no se cumplan. En el caso de las primeras, deben ser adecuadas a la edad del niño/a, las segundas deben ser proporcionales a la falta cometida, directas y, en la medida de lo posible, inmediatas a la situación que las provoca. Ambas, reglas y sanciones, deberán ser producto de la discusión y el entendimiento entre los integrantes de la familia.
- Los niños/as imitan la conducta de los adultos y si el adulto es grosero, ellos/as también lo serán. Debemos considerar que educar bien no es compensarle a mi hijo/a por lo que yo no tuve en mi niñez. Los niños no nacen con nuestras carencias o necesidades, no se las creemos.
- Un poco de esfuerzo es bueno, una mala actuación ahora se paga con creces en el futuro. No debemos angustiarnos, si no podemos manejar una situación, busquemos ayuda. Aceptar nuestras limitaciones y nuestras virtudes de forma sana, es enseñar a vivir y nuestras hijas/os deben aprender a adaptarse a todas las situaciones, buenas o malas. Levantar castigo o encubrir errores es sobreprotección; sólo aprendemos de nuestros errores si vivimos las consecuencias de los mismos. De otra forma serán inmaduros e incapaces de enfrentar la frustración.

- Nada es lo mismo para un hijo que para otro. Dile a tu hijo lo que te gusta y pon un límite a lo que no te gusta. El mayor deseo del niño es controlar el entorno, en el cual también estamos nosotros. Controlar nuestras reacciones le fascinará, incluso aunque sea a costa de que nos enojemos. Si nosotros no ponemos límites a su conducta, lo hará él/ella. Si le mentimos se hará inmaduro (necesitará que se le disfrace la realidad para aceptarla) e inseguro (si no puedo confiar en mis padres, entonces en quien?)
- El mayor deseo de un niño/a es que sus padres estén pendientes de él/ella.

Debemos establecer diferencias entre los hermanos, de otro modo los mayores sentirán que crecer sólo trae obligaciones y no tardarán en aparecer conductas regresivas; por su parte los pequeños no querrán crecer. No es injusto que un niño pequeño se quede sin ir a una actividad o que no pueda recibir una bicicleta hasta tener 3 años o más, así deseara crecer y hacer lo que su hermano. Evitar centrar la autoridad en un solo progenitor, así como evitar delegar la autoridad. Los adultos que conviven con el niño tienen que estar de acuerdo acerca de lo que se le permite y lo que se prohíbe.

SESION 8) Límites	
Materiales: Hojas, lápices, colores,	
Objetivo: Con el fin de que las señoras reflexionen sobre la forma en que ponen los límites a sus hijos/as, se realizarán diferentes actividades. Es importante comentar y corregir las acciones violentas o que pudieran estar intimidando al niño/a.	Actividades: 1) Se dividirán por equipos y cada equipo representará un caso. Al final de las exposiciones se comentará acerca de lo que las señoras consideran fue inconveniente y pedir que sugieran cómo lo harían ellas. De ser posible, sería conveniente trabajar con casos reales.

Lectura para la sesión 9

Resolución de conflictos

Los conflictos ocupan un lugar considerable en la vida, pensar que se puede pasar sin ello es irreal. Lo que sí podemos hacer es aprender a solucionarlos de forma no violenta. Según J. A. Marina, lo que dificulta nuestro avance y a veces nos paraliza es que se trata de una decisión difícil de tomar. Pero que sea difícil no significa que no se pueda abordar. Son pocas las cosas que no tienen ninguna solución... quizá solamente haya una.

Hay cosas que debemos saber en relación a los problemas: Siempre tendrán más de una solución; los dilemas (del tipo blanco/negro) son más una construcción mental que una realidad; las soluciones extremas no suelen ser las mejores. Las soluciones pueden ser del tipo:

- **Gana – pierde.** Ocurre cuando una de las partes evita el enfrentamiento por pereza, desidia o miedo; el conflicto les genera angustia y la única salida que encuentran es la huida. Negar el conflicto no es una solución adecuada a menos

que el tema sea de poca importancia. Lo mejor es encontrar la forma oportuna de enfrentarse a ello y confrontar. En esta clase de conflictos caen también los que quieren vencer siempre. Son los que no escuchan razones, porque su punto de vista es absolutamente correcto y consiguen imponerse cuando el otro es débil, frágil o en algún modo dependiente e inferior.

- **Pierde – pierde.** Se trata del tipo de conflictos donde ambas partes pierden porque se manejaron mal y no se resolvieron. Se reconocen fácilmente porque las personas se quedan con una sensación de insatisfacción, frustración, impotencia y soledad. En ellos no hubo escucha, de entrada se juzga al otro, las posturas son extremas y el lenguaje ofensivo, las personas involucradas se alejan hasta construir barreras de prejuicios que terminan lastimando la relación. El afecto por el otro nos puede jugar malas pasadas, cuando todo lo que estamos haciendo es “por él”. El chantaje emocional, explícito o involuntario, también debilita la relación. El resultado pierde-pierde se da no sólo cuando se pierde la batalla, sino cuando de alguna forma se pierde también algo de la otra persona.
- **Gana – gana.-** Se gana a través de la comprensión del otro y la negociación de los valores en juego; se gana cuando se aprende y cuando se crece, al menos un poco; se negocian las condiciones, los tiempos, las modalidades, etc. para solucionar el conflicto. Todos ceden algo y todos ganan algo. Este parece el modo más eficaz y sano para enfrentarse a situaciones conflictivas. Lo importante no es cómo eliminar o prevenir el conflicto, sino saber negociar en lugar de peleas letales.

Podemos aprender a resolver conflictos a cualquier edad y también se puede enseñar. Poder identificar los siguientes puntos nos acerca a una solución exitosa:

1. ¿Cuál es el problema?
2. ¿Quién tiene el problema?
3. ¿Qué sabemos sobre el tema?
4. ¿Qué alternativas hay?
5. ¿Qué curso de acción elegimos?
6. ¿Ha sido una elección acertada?

¿Cuál es el problema?

Contestar esta pregunta de forma clara y concisa, puede ser la clave para el proceso de resolución. Hay que utilizar palabras sencillas y formular el problema en una frase. Por ejemplo: “Mi hija no come” o “Carlos quiere hacerse un tatuaje en la espalda”. No se pueden solucionar varios asuntos a la vez: mezclar problemas es la mejor manera de no resolver ninguno de ellos. Podemos escribir un listado de todos los asuntos que nos preocupan, con el fin de apartarlos temporalmente de la discusión y dejarlos para otro momento. De este modo, no enfrentaremos “al desastre de mi hijo”, sino con un aspecto o un comportamiento específico que él mantiene. De esta manera podremos solucionar un asunto y el hijo/a no se sentirá como “un fracaso viviente”, sino que hay algo que hago que no le gusta a mi mamá.

Hay ocasiones en las que con la simple definición del problema se termina el conflicto. Esto ocurre, como muestra, cuando los padres tienen un problema, mientras su hijo tiene otro. Cecilia no quiere ponerse el abrigo al salir de casa y sus padres insisten porque está lloviendo. Cecilia no quiere ponérselo porque no le gusta ese color, tal vez podamos

encontrar algo más que pueda usar que solucione el asunto desde su comienzo y todos queden satisfechos.

¿Quién tiene el problema?

Todas las cosas pueden ser observadas bajo diferentes puntos de vista. Por eso lo que es un problema para alguien, puede no serlo para otra persona. Los problemas no existen "de por sí", en abstracto, sino que siempre existen "para alguien". Yo tengo un problema, si su solución depende de mí, entonces no hay conflicto con otras personas: es mi problema.

El problema personal se transforma en asunto interpersonal cuando su solución implica la colaboración de otras personas, acuerdo en este caso de mi hijo, y si no logramos ponernos de acuerdo en la solución, entonces estamos frente a un problema. Que Cecilia coja o no el abrigo, que Carlos se tatúe o que se afeite la cabeza, es su problema. Si Cecilia pasa o no frío o si se moja, no me ocurre a mí, sino a ella, aunque a mí que la quiero, me gustaría que no le pasara. Pero el que a mí me disguste que se enfríe, no quita que es un problema de ella, no mío. Es importante diferenciar los problemas de los hijos de los problemas de los padres. Por ejemplo, si Ana deja el salón revuelto, ese sí es un problema de todos, porque ese espacio es común, no suyo y molesta a todos. En casi todos los conflictos subyace un manejo de poder, ya que cada una de las partes cree que tiene la mejor forma de solucionarlo y por ello trata de imponerlo.

El conflicto padres/hijos es un conflicto de poder.

Los padres han iniciado su papel tomando todas las decisiones y responsabilidades sobre sus hijos/as. Con el tiempo ellos van adquiriendo cierta autonomía, con lo que van surgiendo diferencias, las cuales se hacen más evidentes en la adolescencia. Si su manera de gastar el dinero no me gusta, por ejemplo, tendré que definir bien cuál es mi problema con respecto a su comportamiento y hablarlo con él. Entonces valdría la pena intentar lo siguiente:

- Escucharse. Es la actitud fundamental para que el conflicto no acabe con la simple imposición de una postura sobre otra.
- Cada parte necesita dar razones a favor y en contra con respecto al tema objeto de discusión.
- Hay que esforzarse por entender la perspectiva del otro, ponerse en su lugar en la medida de lo posible.
- Encontrar puntos en común o posibles áreas de acuerdo, un terreno común sobre el que basar posibles acuerdos.

Existe la posibilidad de que el proceso de solución se pare en este segundo momento, al darme cuenta de que algo no es mi problema: Estábamos de acuerdo en que ese dinero era para todo el mes, si lo gastaste en otras cosas es tu problema. Podemos juntos intentar encontrar alternativas de solución, pero el problema es de él.

¿Qué sabemos sobre el tema?

Es muy difícil que conozcamos todo sobre la cuestión que nos preocupa. Si nuestro hijo llega tarde, podremos tener varias hipótesis sobre la razón de su retraso (desde las más fantasiosas hasta las más catastróficas), pero realmente no sabremos qué ha ocurrido hasta que no se lo preguntemos, es importante preguntarles y escucharles con actitud abierta. Intentar resolver un problema con poca información puede resultar complicado, adquirir más información sobre el asunto que nos interesa puede ayudar. Esto nos

permitirá dialogar con conocimiento y, además, nos ayudará a ver y tener más alternativas.

¿Existen alternativas?

Generalmente estamos acostumbrados a ver las cosas como "blancas" o "negras", es decir, de forma dilemática. En la realidad, la mayor parte de las personas nos movemos en una infinita "gama de grises", que es la vida; pero ante situaciones de conflicto, tenemos la tendencia a exagerar los extremos: si nuestro hijo "tira" por un lado, nosotros por supuesto le llevamos la contraria y viceversa. Este tirar de la cuerda generalmente lleva a la ruptura, que no suele ser gratificante para nadie. La ruptura es el final del diálogo y de la posibilidad de solucionar un conflicto de forma positiva. En lugar de considerar una cosa como "buena"/"mala", o que "se hace"/"no se hace" etc., este paso del método nos invita a tomar conciencia de que no es "la cosa en sí" buena o mala, sino que depende del valor que le atribuimos. Probablemente los sujetos involucrados valoren el asunto de forma diferente y por ello haya conflicto.

Los conflictos no existen "de por sí", sino que existen conflictos de valores: para mí esto es malo, peligroso o feo, pero para mi hijo no. Por ello y para llegar a una solución aceptable para todos, será importante intentar explicitar los valores en juego, sabiendo que los valores son siempre importantes para quiénes los sostengan. Entender los valores del otro puede agilizar mucho el proceso de resolución. Con esta actitud seremos capaces de generar un mayor número de alternativas posibles aceptables para ambas partes.

¿Qué curso de acción elegimos?

Una vez considerados los pro y los contra de cada una de las alternativas generadas, se puede elegir. No tiene porqué haber una única solución, varias pueden ser adecuadas, dependerá de la valoración que se haga en relación a sus implicaciones y sobre todo sus posibles consecuencias. Las soluciones intermedias, y no las extremas, suelen ser las más adecuadas, pues ninguna de las partes se verá completamente afectada. No es cuestión de que alguien gane y el otro pierda, sino de que ambos ganen algo y crezcan. Padres e hijos deberán trabajar juntos para pactar y elegir lo que para ambos es aceptable. La decisión final será factible y respetada, cuando salvaguarde parte de los valores en juego del hijo y parte de los de sus padres. En el proceso de una buena resolución de conflictos no debería haber "vencedores y vencidos".

¿Ha sido una elección acertada?

Una vez puesta en marcha la solución elegida, habrá que valorar las consecuencias. Si el conflicto parece haberse solucionado de forma suficientemente buena, nos congratularemos por los resultados conseguidos (a veces nos olvidamos subrayar lo que hacemos correctamente). En caso contrario, se optará por escoger otra solución. Somos responsables de las consecuencias de nuestras decisiones y acciones, independientemente de que hayamos acertado o no; cargar con las consecuencias negativas de nuestras elecciones – soportables y proporcionadas a la edad del individuo, como puede ser un fracaso escolar – también ayuda a madurar. Al final, el proceso resultará más enriquecedor que el haber encontrado la solución en sí.

Acciones para resolver conflictos menores

Es importante diferenciar conflictos mayores de conflictos menores. Los pasos descritos hasta ahora se refieren principalmente a situaciones difíciles con hijos adolescentes. Sin embargo, existen otras posibilidades de resolución más sencillas, que generalmente se utilizan con niños más pequeños. He aquí algunas:

1. Cara/cruz: si un hijo quiere ver un programa de televisión y otro quiere ver otro, a la misma hora, se podrá tirar a suerte.
2. Olvidar: cuando el tema no merece la pena, evitar rizar el rizo y hacer de cualquier situación un motivo de confrontación.
3. Marcharse: tomar tiempo y resolver el problema en otro momento más oportuno.
4. Dar la razón: saber reconocer la propia equivocación y ser capaces de dar la razón al otro.
5. Pedir perdón: enseñar a los niños a pedir perdón cuando se dan cuenta de que lo han hecho mal. Se enseña dando ejemplo.
6. Reírse: a veces reírse soluciona cosas de forma sorprendente y relaja mucho tensiones y ambiente. No olvidar el sentido del humor al educar.

Reflexiones finales

Los conflictos no tienen porqué ser por definición desagradables. Tener diferentes visiones de una situación es normal y saludable. Podemos convertir su solución en algo provechoso. Es bueno recordar que tenemos conductas aprendidas, interactuamos de la misma forma en que nos han enseñado de pequeños. Tomar conciencia de esto nos permite manejar mejor nuestro propio inconsciente, que puede expresarse en determinadas emociones o actitudes que de repente emergen durante una discusión o una situación de conflicto.

En cada situación conflictiva es necesario encontrar un cierto equilibrio entre respetar al otro e imponer nuestro poder de padres. Esto es posible a través del diálogo y la creación de soluciones alternativas que salvaguarden, por lo menos en parte, los valores en juego. Cada padre y madre deberá de evaluar, en la situación particular, qué peso dar a factores como: la edad del niño, su temperamento y carácter, el asunto en cuestión. (Brusa & Bonet Luna, 2008)

SESION 9) Solución de conflictos	
Materiales: Hojas, lápices, colores,	
Objetivo: Para realizar esta actividad es importante que se haya dado la lectura con anticipación. Comentar las dudas y hacer escenificaciones y debates puede resultar constructivo y divertido. Parecen aspectos muy sencillos, pero sobre los cuales no habíamos reflexionado. Los debates nos ayudarán a poner en práctica lo aprendido, a reflexionar sobre nuestras acciones y a considerar, después de observar a las demás, aspectos que estamos pasando por alto.	Actividades: Dar lectura del siguiente ejemplo y armar un debate alrededor de él: Mi hija Karla de 16 años quiere hacerse un tatuaje en la espalda. En este caso es importante que se especifique qué le preocupa y qué le disgusta, así como priorizar qué es lo más importante para comunicárselo. Por ejemplo, me puede parecer una nacada que se haga un tatuaje, me puede avergonzar que pensará la familia y los vecinos, me puede preocupar que se arrepienta en un futuro de algo que es indeleble y además me puede horrorizar que se infecte con algo serio (hepatitis, sida, etc). Tratar de encontrar entre todas estas preocupaciones cuál es a su juicio la más importante para negociar con ella.

III.2.5.2 Estimulación temprana

Se ha incluido dentro de las actividades para las madres la estimulación temprana, como un recurso para reforzar los vínculos afectivos entre madres e hijos/as, de tal forma que serán las señoras quienes realicen el trabajo con las niñas y niños. Estas actividades se realizaron con diferentes grupos de edad desde maternal hasta los cuatro años. Los temas se eligieron de acuerdo a las necesidades de cada grupo. Es importante crear un ambiente relajado y agradable, a fin de favorecer el clima de trabajo, que por momentos puede tornarse difícil, debido a los conflictos que para algunas mujeres significa el contacto, así como a la falta de límites y autocontrol por parte de los menores. La música resulta una ayuda eficaz en este sentido.

IV. Discusión

De la revisión al Marco Teórico de esta tesis, podemos destacar los siguientes temas: En relación a la violencia familiar y de género, de la cual se habla mucho en estos tiempos gracias a su amplia difusión en los medios de comunicación, hoy sabemos que los trabajadores que por razones de su labor están en contacto directo con personas que son o han sido víctimas de ésta, deben poseer un entendimiento claro de este problema tan complejo, con el fin de evitar la revictimización, la discriminación o la violación de sus derechos. Conocer bien el tema nos permite ser más sensibles y nos acerca más a las personas, lo cual favorece el desarrollo de las actividades y cabría esperar mejores resultados. Asimismo, frecuentemente se requiere realizar informes para ser entregados a otras instancias, contar con esta información facilita el trabajo. Es por ello que decidimos tratar el tema con la relevancia que posee y darle un amplio espacio dentro de esta tesis.

Entre los diferentes modelos desde los cuales analizar el problema de la violencia familiar, decidimos adoptar el modelo ecológico, utilizado por la OMS. Este modelo que como ya hemos explicado, explora la relación entre los factores individuales y contextuales de esta, explica, de manera muy clara, la interacción entre los distintos factores de riesgo que operan tanto en la familia como fuera de ella, así como los factores protectores que se deben abordar para su atención y prevención. Revisar el modelo nos ayudó no sólo para entender cómo se aprende la violencia, sino en la elaboración misma del programa terapéutico. Por ejemplo, el tema de los Factores de riesgo, fue un auxiliar importante en la realización del taller para las madres, pues nos permitió incluir información que les alerta de los riesgos que pueden amenazar a sus hijos/as como las adicciones, el pandillerismo y el abuso sexual, entre otros; de igual manera para nosotros esta información es muy útil en la evaluación y detección de los mismos. Otra forma en que el modelo nos ayudó, fue que se convirtió en la guía para definir los objetivos del programa, la prevención era uno de ellos. Pensando en que el tiempo de permanencia de las familias en un refugio es muy corto, desde el punto de vista terapéutico, creímos que si al menos podíamos evitar que las niñas, niños y adolescentes bajo nuestro cuidado, reprodujeran en el futuro los malos tratos o la violencia de la que habían sido testigos, tendríamos ya un punto a nuestro favor en esta lucha contra la violencia. De los factores protectores podemos decir que fueron una guía, para decidir qué elementos debería contener un programa terapéutico.

Asimismo, se llevó a cabo una amplia revisión a dos temas que por la relación que guardan entre sí, no deberían quedar excluidos: Uno es las Características que

distinguen cada etapa del desarrollo y el otro, las Consecuencias del maltrato infantil. Afirmar estos conocimientos resulta muy útil en distintos momentos de nuestro trabajo como pueden ser la evaluación y el trabajo terapéutico en sí. Como lo comentamos en su momento, poder determinar acertadamente si las afectaciones del menor tienen su origen en la violencia y el maltrato o se deben a otros factores, es una tarea importante y de gran responsabilidad. Otro aspecto que me parece aún más relevante al revisar el segundo tema, es que parece imposible, después de conocer los datos aquí expuestos sobre las multiplicidad y gravedad que las consecuencias de la violencia familiar puede acarrear a niñas/os y adolescentes, permanecer indiferente. Como se afirma en el informe entregado por la OMS (OMS, 2002), los gastos erogados en salud pública en muchos países del mundo por este motivo se pueden cuantificar, no así el costo humano en aflicción y dolor.

Si bien la permanencia de las/os menores en el refugio es muy breve para pretender grandes cambios; un trabajo de calidad con sustento científico, deberá rendir mejores resultados que uno improvisado. Dar la mejor atención posible a estas familias que se encuentran en una situación de gran vulnerabilidad, en un momento difícil e importante para sus vidas, alienta en gran medida este esfuerzo.

Finalmente, dentro de la revisión al marco teórico, haremos referencia a la Resiliencia. Su análisis a los factores protectores y cómo estos pueden favorecer la resistencia a la adversidad en un momento dado, fueron de gran valor. Así, encontramos que muchas de las actividades del programa tienen el propósito de ayudar a los niños/as y adolescentes a desarrollar distintos factores protectores.

Siento que no podemos hablar de los resultados del programa, puesto que no fue posible aplicarlo en su totalidad. Conforme íbamos avanzando en la investigación, llevamos a la práctica algunas actividades. Una de estas fue el taller "Me quiero y me defiendo". Y aunque no podríamos hablar de una evaluación del programa como tal, nos parece pertinente hacer algunos comentarios al respecto. Por ejemplo, logramos que cada vez más expresaran su frustración y enojo hablando y no actuando (aventando cosas o golpeando). En su mayoría, los infantes pudieron llegar a realizar su autodefensa, ya sea dando aviso a las autoridades o personas mayores y lograron, entre iguales, poner límites o expresar su desacuerdo. En los casos en que debían llegar a un acuerdo, podían reconocer cada vez más su responsabilidad en el conflicto e intentaban no mentir respecto al otro. Esto tomó su tiempo y se dio en diferentes medidas en cada caso, pero creemos constituye un logro importante.

Observamos también avances en relación a las creencias que poseían sobre las cuestiones de género o de la familia, encontrando mayor flexibilidad en sus juicios. En este sentido, pudieron hablar de los sentimientos de culpa o vergüenza por diferentes motivos y poner en perspectiva su conducta hacia los sentimientos del otro. Por ejemplo, cesaron las críticas recurrentes por el color de la piel, la pobreza, el aseo personal, hasta cuestiones relacionadas con la conducta de la madre.

En algunos casos de depresión, observamos cambios positivos relacionados con la percepción de su entorno y su visión a futuro, que fue un aspecto que se trabajó en la terapia individual.

En relación a la disminución del sufrimiento de los niños/as y adolescentes, podemos adjudicar los logros conseguidos, por una lado, a la confianza en la relación infante-terapeuta, y por otro, a la buena disposición de los/as menores de participar en las diferentes actividades. Para muchos de ellos/as someterse a una disciplina y a una actividad planeada y divertida fue muy atractivo. Cabe mencionar que aprovechamos cada espacio para reconocer las cualidades y fortalezas de todos/as, pretendiendo cambiar su percepción de vulnerabilidad por otra en que se percibieran como niños y niñas fuertes, valientes y valiosos. Desde luego, cuando pudimos conseguir el apoyo materno, los avances fueron significativos.

Respecto del trabajo con las señoras, encontramos alguna dificultad para disponer del tiempo necesario para nuestras actividades, por ejemplo durante el último mes las señoras se encuentran más preocupadas hacia el futuro: su situación económica, su seguridad, la escuela de sus hijos, búsqueda de empleo, trámites, etc. con lo que sus ausencias son frecuentes. Podríamos proponer realizar el taller en un curso intensivo de 6 sesiones de 4 hrs cada una durante los dos primeros meses, o durante el primer mes de estancia en el refugio, lo que implicaría un replanteamiento de las actividades. En este sentido, creemos que se pueden tener diferentes opciones, el tema de fondo es que no se le ha dado al área infantil la importancia que merece. Sólo a últimas fechas comienzan a destacar datos con información relevante acerca de las afectaciones derivadas de la violencia familiar sobre los/as menores, con lo que esperamos pronto surjan algunos cambios en los modelos de atención.

Respecto de la Estimulación Temprana, observamos en general buena disposición de las madres para llevar a cabo las actividades. En realidad, por cuestiones de disponibilidad de tiempo de las señoras, fueron muy pocas sesiones las que pudimos realizar. Sin embargo, podemos destacar que nos dan la oportunidad de

hacer observaciones directas sobre algunas conductas que se pueden detectar en otros momentos del trabajo con los niños/as, logrando, en algunos casos, cambios positivos en la relación madre-hijo/a. Se presentaron también algunos casos extremos en los que las señoras no podían interactuar con su hijo/a, mostrándose francamente exasperadas ante la respuesta negativa de los menores para realizar el trabajo. Además de señalar algunas estrategias pertinentes en el momento, los casos se trataron de manera individual. Desafortunadamente podemos decir que nuestra intervención en ellos fue la menos exitosa de todas las que realizamos. No podemos dejar de comentar que esta actividad es delicada, tratándose de una actividad grupal y considerando que las señoras están siendo parte de un proceso, por lo que debemos ser muy cuidadosos/as en nuestras intervenciones.

Es importante señalar que algunos casos con adolescentes se consideró necesario llevar a cabo sesiones de Terapia filial, con resultados positivos.

Quisiéramos señalar que independientemente de los avances individuales, a cada familia se le brindó la oportunidad de conocer una forma diferente de relacionarse.

Por último, quisiera reproducir las siguientes palabras de Nelson Mandela:

A nuestros hijos, los ciudadanos más vulnerables de cualquier sociedad, les debemos una vida sin violencia ni temor. Para garantizarla hemos de ser incansables en nuestros esfuerzos para lograr la paz, la justicia y la prosperidad no solo para los países, sino también para las comunidades y los miembros de una misma familia. Debemos hacer frente a las raíces de la violencia. Solo entonces transformaremos el legado del siglo pasado de lastre oneroso en experiencia aleccionadora. (OMS, 2002, P. xii)

V. Conclusiones

De acuerdo al objetivo general planteado, se logró integrar un programa terapéutico infantil para las niñas, niños y adolescentes en un refugio para mujeres víctimas de violencia familiar y de género, para que pueda ser utilizado y evaluado.

Lo consideramos valioso porque ahora se puede tener acceso a una herramienta confiable, con sustento científico y basada en la experiencia, evitando así que por falta de ella, se recurra a la improvisación, con las consecuencias indeseables que pudieran existir entendiéndose que estamos trabajando con personas vulnerables.

Al profundizar en nuestro conocimiento sobre el trabajo que se está realizando en los centros de refugio, coincidimos con aquellos autores que opinan todavía queda mucho por hacer. En nuestro país, en donde el atraso en diferentes asignaturas es significativo, (por ejemplo en la investigación, en la recaudación de datos, en medidas adoptadas para la prevención y tratamiento, así como en materia legislativa) o avanza muy lentamente, no debemos olvidar que las necesidades de las personas en situación de violencia familiar, no parecen tener el mismo ritmo, por el contrario, la violencia generada por la delincuencia organizada se extiende rápidamente, afectando en primera instancia, como es bien sabido, a los grupos más vulnerables.

La experiencia en cualquier área favorece nuestro desempeño, pues nos provee de conocimientos y habilidades para mejorarlo. En nuestro caso la valoramos no solo porque motivó la realización de este trabajo, sino porque lo enriqueció de manera importante. Pero en su realización también fueron decisivos otros factores. En primer lugar, cabe señalar que lo respalda una extensa revisión teórica. Como antecedente a mi incursión en este campo de estudio, debo mencionar que el Seminario en Criminología en mis últimos años de Universidad, me dio las herramientas necesarias para entender el complejo fenómeno de la violencia y hacerme una perspectiva más amplia sobre el mismo. No sólo eso, marcó mi introducción en el campo laboral. Después, ya con el peso de tener a mi cargo el área infantil en un refugio de las características aquí señaladas, el Diplomado en Terapia de Juego que realicé en la División de Educación Continua de nuestra Facultad, fue un soporte fundamental en la atención a las niñas/os y adolescentes, convirtiéndose además en nuestro principal apoyo en situaciones de crisis.

Por todo ello, consideramos que nuestro programa terapéutico es una buena opción para el trabajo en el área infantil de un refugio para mujeres en situación de violencia familiar y de género o en cualquier otro espacio que se requiera.

Un aspecto importante de los diferentes programas ya señalado en la literatura, es que no cuentan con evaluaciones sólidas que validen su eficacia, ya sea porque son defectuosas o simplemente carecen de ella. En nuestro caso, queda abierta la invitación para realizar una investigación en la que se puedan evaluar los beneficios del programa terapéutico que hoy proponemos.

No cabe duda que este trabajo puede ser objeto de diferentes mejoras y señalamientos, pero constituye una aportación seria a un problema que crece día a día en nuestro país.

Referencias

- Acosta, V. M., & Moreno, A. M. (s/f). *Atención Educativa a las Necesidades Especiales Relacionadas con el Lenguaje Oral*. En Mata, F. S. (dir). (s/f). *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, p. 388 Vol. II. México: Gil Editores.
- Albano, A. M., Chorpita, B. F., Barlow, D. H. (1996). Childhood anxiety disorders. En Caballo, V., Simón, M. A. Dirs. (2001). *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. Trastornos generales* p. 36. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Allen, J. S., Bruss, J., & Damasio, H. (2004). The structure of the human brain. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 48. New York, NY: Routledge.
- American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC). (1995). Practice guidelines: Psychosocial evaluation of suspected psychological maltreatment in children and adolescents. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 5. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Ampudia, A., Santaella, G., Eguía, S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*. México: El Manual Moderno.
- Anzieu, A., Anzieu-Premereur, C., & Daymas, S. (2001). *El juego en psicoterapia del niño*. España: Biblioteca Nueva.
- Arévalo Soto, O. (1998). *Imagen parental e imagen corporal del niño quemado*. (Tesis de Licenciatura). UNAM, México.
- Balego, L., Colmenares, M. E. (2001). La resiliencia del niño de la calle. Una gran ciudad: Cali; una pilluela: Mar. En Manciaux, M. Comp. *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa.
- Bandura, A. (1998). *Self-Efficacy, The exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Becerril Pérez, M. S., Sánchez García, B. A. (2004). *Agresión en niños institucionalizados*. (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Behar, L. B., & Stringfield, S. A. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. En Kamphaus, R. W, & Frick, P. J. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*, p. 523. México: El Manual Moderno.
- Bellak, L. (1993). *Manual de psicoterapia breve, intensiva y de urgencia*. México: Manual Moderno.
- Bermudez, M. P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide
- Bilinkoff, J. (1995). Empowering battered women as mothers. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 112. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Boyd Webb, N. Ed. (1991). *Play therapy with children in crisis. A casebook for practitioners*. New York: The Guilford Press.
- Bologaro-Cravenna, M. (2006). Violencia doméstica y alteridad, en *A Diez Años de Belem Do Pará, Perspectivas de la violencia familiar en el Distrito Federal*. México: Corp. Mexicana de Impresión.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Branden, N. (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (2008). *La psicología de la autoestima*. México: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano, Experimentos en entornos naturales y diseñados*. España: Paidós.

- Brundtland, G. H. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud. (Prefacio)
- Buela-Casal, G., Caballo, V., & Sierra, J. C. (1996). *Manual de Evaluación en Psicología Clínica y de la Salud*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Caballo, V., Simón, M.A. (2001). *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. Trastornos generales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Campion, J. (1987). *El niño en su contexto: la teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*. España: Paidós.
- Carter, L., Kay, S. J., George, J. L. & King, P. (2003). Treating children exposed to domestic violence. En Villatoro, J., Quiroz, N., Gutiérrez, M.L., Díaz, M., & Amador, N. (2006). *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados 2006*. México: INMUJERES/Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Cicchetti, D. V. (2003). Neuroendocrine functioning in maltreated children. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 47. New York, NY: Routledge.
- Clark-Carter, D. (2002). Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación. México: Oxford University Press.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2005). Violencia y maltrato a menores en México. En Villatoro, J., Quiroz, N., Gutiérrez, M. L., Díaz, M., & Amador, N. (2006). *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados 2006*. México: INMUJERES/Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Conners, C. K. (1970). Symptom patterns in hyperkinetic, neurotic, and normal children. En Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*, p. 523. México: El Manual Moderno.
- Connor, D. (2004). *Aggression and antisocial Behavior in children and adolescents. Research and Treatment*. New York: The Guilford Press.
- Cortés, M., Carvajal, A., Díez-Hochleitner, M., García, M., Ramírez, J., Schmilovich, Pablo, Eds. (2004). *Enciclopedia de la Educación infantil, Recursos para el desarrollo del currículum*. México: Santillana, (2ª R).
- Costoradiis-Aulagnier, P., Amorrorro Eds. (2001). *La violencia de la interpretación, del Pictograma al enunciado*. Buenos Aires.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, P. 19. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- De Bellis, M., Keshavan, M., Clark, D., Casey, B., Giedd, H., Boring, A., Frustaci, K., & Ryan, N. (1999). Developmental traumatology part II: Brain development. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 45. New York, NY: Routledge.
- Díaz, J. (1997). *El Juego y el juguete en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Dieterich, H. (1998). Nueva guía para la investigación científica. México: Ariel (5ª R.).
- Edelbrock, C. (1979). Empirical classification of children's behavior disorders: Progress based on parent and teacher ratings. En Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*, p. 523. México: El Manual Moderno.
- English, D. J., Bangdiwala, S. I., & Runyan, D. k., (2005). The dimensions of maltreatment: Introduction. En Ampudia, A., Santaella, G., Eguía, S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*, p. 11. México: El Manual Moderno.

- Esquivel, F., Heredia, C., Lucio, E. (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: El Manual Moderno.
- Feixas, G., Miró, M. T. (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos*. España: Paidós
- Fernández, M. (2004). *Deja de romper tus dietas*. México: Selector.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). Introducción a la evaluación psicológica. En Ampudia, A., Santaella, G., Eguía, S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*, p. 11. México: El Manual Moderno.
- Foa, E. B., & Rothbaum, B. O. (1998). Treating the trauma of rape: Cognitive-behavioral therapy for PTSD. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, . New York, NY: Routledge.
- Freud, A. (1986). *El yo y los mecanismos de defensa*. México: Obras maestras del pensamiento contemporáneo, Libro 33, Origen/Planeta.
- Gago Huguet, A. (1980). *2 Elaboración de cartas descriptivas, guía para preparar el programa de un curso*. México: Trillas.
- Gamboa, A. (2002). La victimidad. En *A Diez Años de Belem do Pará, Perspectivas de la violencia familiar en el Distrito Federal*. México: Corp. Mexicana de Impresión.
- García, E. (2000). *La imaginación y el dibujo infantil, el test microgenético*. México: Trillas.
- Genovés, S. (1991). *Expedición a la violencia*. México: F. C. E.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional, Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Javier Vergara.
- Graham-Bermann, S. A., & Hughes, H. M. (1992). "Kids' Club": An approach to supporting children of battered women. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 109. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Graham-Bermann, S. A., & Hughes, H. M. (1998). The impact of domestic violence and emotional abuse on children: The intersection of research, theory, and clinical intervention. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 108. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Hammer, E. (1997). *Tests proyectivos gráficos*. Barcelona: Paidós.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for Young children. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 114. New York, NY: Routledge.
- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 115. New York, NY: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores.
- Holden, G. W., & Ritchie, K. L. (1991). Linking extreme marital discord, child rearing, and child behavior problems: Evidence from battered women. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, P. 20. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Hughes, H. M. (1982). Brief interventions with children in a battered women's shelter: A model preventive program. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 108. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.

- Ingram, R. E., & Price, J. M. (2001). The role of vulnerability in understanding psychopathology. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context* p. 110. New York: Routledge
- Jaffe, P., Wolfe, D., & Wilson, S. K. (1990). *Children of Battered Women*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 109. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Jaraquemada, G. (1985). Problemas de la personalidad. En Bamdrés, M., Renau, M., Jaraquemada, G., & García, J. Eds. *La influencia del entorno educativo en el niño* (pp 91-121). España: Cincel.
- Johnston, J. R. (1998) Biennial report for group interventions for children and parents at-risk from abuse and violence. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 111. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Jouriles, E. N., Norwood, W. D., McDonald, R., Vincent, J. P., & Mahoney, A. (1996). Physical violence and other forms of marital aggression: Links with children's behavior problems. En Rossman, R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Stephens, N., Norwood, W., Spiller, L. C., & Ware, H. S. (1998). Breaking the cycle of violence: Helping families departing from battered women's shelters. En Rossman, R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 113. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*. México: El Manual Moderno.
- Kandel, D. B., & Davies, M. (1988). Adult sequelae of adolescent depressive symptoms. En Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*, p. 527. México: El Manual Moderno.
- Kaufman, G., Raphael, L., & Espeland, P. (2006). *Aprende a defenderte, Poder personal y autoestima*. México: Editorial Pax.
- Kaufman, G., Raphael, L., & Espeland, P. (2005). *Cómo enseñar autoestima*. México: Editorial Pax.
- Kendall, P. C., & C.larkin, J. F. (1992). Introduction to special section: Comorbidity and treatment implications. En Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*, p. 79. México: El manual Moderno.
- Kerig, P. K., Fedorowicz, A. E., Brown, C. A., & Warren, M. (1997, June). Assessment and intervention with PTSD in children exposed to violence. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 111. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Lecante, J. (2001). El buen uso de la memoria y del olvido. En Manciaux, M. Comp. *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa.
- Lenneberg, E. H. (1967). Biological functions of language. En Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*, p. 21. México: McGraw Hill (11ª R.)
- Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. En Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*, p. 21. México: McGraw Hill (11ª R.)

- Ley de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia del Distrito Federal.* (2008, 29 enero). México: Asamblea Legislativa del D.F. IV Legislatura
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia.* (2007, febrero 1º). México: Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión. Compilación legislativa para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia.
- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B., & Stouthamer-Loeber, M. (1991). Differences and similarities between children, mothers, and teachers as informants on disruptive child behavior. En Kamphaus, R., & Frick, P. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*, p. 75. México: El Manual Moderno.
- Manciaux, M. Comp. (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa.
- Mann, E., & McDermott, J. (1988). Terapia de juego para niños víctimas de maltrato y negligencia. En Schaefer, Ch., & O'Connor, K. *Manual de Terapia de juego, Vol. 1* (pp. 254-277). México: El Manual Moderno.
- March, J., Amaya-Jackson, L., Foa, E., & Treadwell, K. (1999). Trauma focused coping treatment of pediatric post-traumatic stress disorder after single-incident trauma. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 229. New York, NY: Routledge.
- McKenna, J., Foster, L. J., & Page, A. (2004). Exploring recall of physical activity in young people using qualitative interviewing. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 229. New York, NY: Routledge.
- Mash, E. J., & Graham, S. A. (s/f). Clasificación y tratamiento de la psicopatología infantil. En Caballo, V., & Simón, M. A. (dirs.) *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente, Trastornos Generales* (pp. 29-56). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mata, F. S. (dir). (s/f). *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales. Vol. II*. México: Gil Editores.
- Miller, L. C. (1967). Louisville Behavior Checklist for males 6-12 years of age. En Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*, p. 523. México: El Manual Moderno.
- Nader, K. (1997). Treating traumatic grief in systems. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 218. New York, NY: Routledge.
- Nader, K. (2001). Treatment methods for childhood trauma. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 229. New York, NY: Routledge.
- Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*. New York, NY: Routledge.
- Newport, E. L., Bavelier, D., & Neville, H. J. (2001). Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition. En Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*, p. 21. México: McGraw Hill (11ª R.)
- Niehoff, D. (2001). *La Biología de la violencia*. Barcelona: Ariel
- O'Connor, K., & Schaefer, Ch. (1997). *Manual de Terapia de juego, Avances e innovaciones Vol. 2*. México: El Manual Moderno.
- Oaklander, V. (1994). *Ventana a nuestros niños: Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Chile: Editorial 4 Vientos.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill (11ª R.)
- Peled, E., & Edleson, J. L. (1992). Multiple perspectives on groupwork with children of battered women. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000).

- Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 109. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Peled, E., & Edleson, J. L. (1995). Process and outcome in small groups for children of battered women. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*, p. 109. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Perry, B. D., Pollard, R., Blakely, T., Baker, W., & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and "use-dependent" development of the brain: How "states" become "Traits". En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 47. New York, NY: Routledge.
- Peterson, D. R. (1961). Behavior problems of middle childhood. En Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*, p. 523. México: El Manual Moderno.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 114. New York, NY: Routledge.
- Poole, D. A., & Lindsay, D. D. (2001). Children's eyewitness reports after exposure to misinformation from parents. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 219. New York, NY: Routledge.
- Pynoos, R., & Nader, K. (1989). Children's memory and proximity to violence. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 229. New York, NY: Routledge.
- Reich, W., & Todd, R. D. (2002). Missouri Assessment of Genetics Interview for Children specifications manual. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 218. New York, NY: Routledge.,
- Reymond-Rivier, B. (1982). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Editorial Herder.
- Reynaud Retamar, B. , & Sánchez, J. (1996). *Psicología y problemática social*. México: UNAM.
- Reynolds, C. R., & Richmond, B. O. (1997). Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) (CMAS-R). En Ampudia, A., Santaella, G., Eguía, S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*, p. México: El Manual Moderno.
- Rissman, M., Curtis, S. & Tallal, P. (1990). School placement outcomes of young language impaired children. En Mata, F. S. (dir). (s/f). *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, p. 388. Vol. II. México: Gil Editores.
- Rosas López, L. (2007). *Terapia de juego para niñas y niños maltratados: Una propuesta de atención*. (Tesina de Licenciatura). UNAM, México.
- Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence, The impact of exposure*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Saenz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Santtila, P., Korkamana, J., & Sandnabba, N. K. (2004). Effects of interview phase, repeated interviewing, presence of a support person, and anatomically detailed dolls on child sexual abuse interviews. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 218. New York, NY: Routledge.

- Sattler, J. (1998). Clinical and forensic interviewing of children and families. Guidelines for the mental health, education, pediatric, and child maltreatment fields. San Diego State University.
- Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 45. New York, NY: Routledge.
- Schore, A. N. (2003). Early relational trauma, disorganized attachment, and the development of a predisposition to violence. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 49. New York, NY: Routledge.
- Schumann, J. (1997). The view from elsewhere: Why there can be no best method for teaching a second language. Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*, p. 21. México: McGraw Hill (11ª R.)
- Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE). (2008). *Foro Internacional para Prevenir, Atender y Sancionar la Violencia contra las Mujeres*. México, D.F.
- Siegel, D. J. (1999). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are. Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 49. New York, NY: Routledge.
- Siegel, D. J. (2003). An interpersonal neurobiology of psychotherapy: The developing mind and the resolution of trauma. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 48. New York, NY: Routledge.
- Silva, R. R., Cloitre, M., Davis, L., Levitt, J., Gomez, S., Ngai, I., & Brown, E. (2003). Early intervention with traumatized children. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 229. New York, NY: Routledge.
- Silvern, L., Karyl, J., & Landis, T. Y. (1995). Individual psychotherapy for the traumatized children of abused women. En Rossman, B. B. R., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (2000). *Children and Interparental Violence*, p. 111. *The impact of exposure*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Soto, T., & Rodríguez, Z., Eds. (1995). *Las niñas y los niños queremos vivir sin violencia*. S. J., Costa Rica: Centro Nacional para el desarrollo de la mujer y la familia.
- Stein, P. T., & Kendall, J. (2004). Psychological trauma and the developing brain: Neurologically bases interventions for troubled children. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 45. New York, NY: Routledge.
- Swan, G. E. & Mac Donald, M. L., (1978). Behavior therapy in practice: A national survey of behavior therapists. En Ampudia, A., Santaella, G., Eguía, S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*, p. 34. México: El Manual Moderno.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En Manciaux, M. Comp. *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa, S. A.
- Tolan, P., Thomas, P. (1995). The implications of age of onset for delinquency risk II: Longitudinal data. En Caballo, V., & Simón, M. A. (2001). *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. Trastornos generales* p. 36. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. En Nader, K. (2008). *Understanding and assessing*

- trauma in children and adolescents. Measures, methods and youth in context*, p. 115. New York, NY: Routledge.
- Valenzuela, M. L., Jaramillo, R., Zuñiga, Ll., Díaz, A., & Avendaño, C. (2001). *Contra la violencia, eduquemos para la paz; carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos*. México: Grupo de Educación Popular co Mujeres, A. C.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Villatoro, J., Quiroz, N., Gutiérrez, M. L., Díaz, M., & Amador, N. (2006). *¿Cómo educamos a nuestros(as) hijos(as)? Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados 2006*. México: INMUJERES/Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- West, J. (2000). *Terapia de juego centrada en el niño*. México: El Manual Moderno.
- Willock, B. (2000). *Terapia de juego con el niño agresivo, acting-out*. En Schaefer, Ch., & O'Connor, K. *Manual de terapia de juego*, vol. 1. México: El Manual Moderno
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Argentina: Crónica
- Zuckerfeld, R. (2005). *Procesos Terciarios de la vulnerabilidad a la resiliencia*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Direcciones electrónicas

- Atenciano, B. (2009). *Menores Expuestos a Violencia contra la Pareja: Notas para una Práctica Clínica Basada en la Evidencia*. En *Clínica y Salud* Vol. 20, n.º 3, 2009 - Págs. 261-272. Recuperado [2009], de: <http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v20n3/v20n3a07.pdf>
- Baca, E. (2005). *El modelo ecológico para la atención integral de la violencia que afecta a los jóvenes*. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado [2011, septiembre 6] de: <http://www.ppt2txt.com/r/1df25d6c/>
- Brusa, M., Bonet, C. (2008). *Escuela para padres*. Recuperado [2011, diciembre 10] de: <http://www.aepap.org/familia/resolucion.htm>
- Calderón Astorga, N. (s.f.). *PsicoPedagogia.com Psicología de la educación para padres y profesionales*. Recuperado [2011, octubre 23] de: <http://www.psicopedagogia.com/aplicar-limites-a-los-hijos>
- CEPAL. (2008). *Panorama social de América Latina*. Capítulo IV/Violencia juvenil y familiar en América: agenda social y enfoques. Recuperado [2010, noviembre 12] de: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/34732/PSE2008_Cap4_AgendaSocial.pdf
- Child Welfare Information Gateway. (2008). U.S. Department of Health & Human Services. Recuperado [2010, octubre], de Administration for Children & Families: http://www.childwelfare.gov/pubs/factsheets/sp_long_term_consequences.cfm
- Clark, RE., Freeman- Clark, J., Adamec, C. (2001). *The encyclopedia of child abuse*. En Secretaría de Salud. (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*, p. 24. México, D.F.: SSA. Recuperado [2008], de: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(1\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(1).pdf)
- Código Penal para el Distrito Federal*. (2002). Recuperado [2011], de: [http://www.pgjdf.go.mx/temas/4-8-1/fuentes/2 CODIGO%PENAL%20DF.pdf](http://www.pgjdf.go.mx/temas/4-8-1/fuentes/2_CODIGO%PENAL%20DF.pdf)

Derechos de la niñez. (s.f.). Recuperado [2010], de:

<http://www.unicef.org/mexico/spanish/17054.htm>

Frías, M., López, A., & Díaz, S. (2003). *Predictores de la conducta antisocial juvenil. Un modelo ecológico*. Estudios de psicología, Enero-Abril, vol. 8, número 1, Universidad Federal do Rio Grande, Brasil, (pp15-24). Recuperado [2011, mayo 22], de:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26180103.pdf>

Garbarino, J. (1998 august). Psychological maltreatment is not an ancillary issue. En Secretaria de Salud. (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. México, D.F.: SSA. Recuperado [2008] de: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(1\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(1).pdf)

Gómez, H. (2009). Modelo Ecológico de Explicación de la violencia (Bronfenbrenner & Belsky). Recuperado [2011] de Psicología, Educación y Organización:

<http://hgomez.blogspot.mx/2009/05/modelo-ecologico-de-explicacion-de-la.html>

Huitt, W. (2009). Self and Self-Views. Educational Psychology Interactive: Self-concept and self-esteem. Valdosta, GA: Valdosta State University. Recuperado [2009, septiembre] de:

<http://www.edpsycinteractive.org/topics/self/self.html>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). 2004. *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los hogares 2003*. Recuperado de:

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/endireh/default.aspx>

Ireland, TO. (2002). Child maltreatment. En Secretaria de Salud. (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*, p. 24. México, D.F.: SSA. Recuperado [2008] de:

[http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(1\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(1).pdf)

National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information. (2004). *Consecuencias a largo plazo del maltrato a menores*. Recuperado [2008] de:

http://nccanch.acf.hhs.gov/pubs/factsheets/sp_long_term_consequences.cfm

Norma Oficial Mexicana NOM-190-SSA1-1999, *Prestación de Servicios de Salud. Criterios para la atención médica de la violencia familiar*. (1999). Recuperado [2009] de:

http://www.generosaludreproductiva.salud.gob.mx/descargar/norma_violencia.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado [2009], de:

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2003). *Informe mundial sobre violencia y salud*. Recuperado [2009] de: http://www.paho.org/spanish/dd/pub/violencia_2003.htm

Lozano, C. (Noviembre, 2012). Resumen de políticas de la APA para citas y referencias bibliográficas. *Razón y palabra*. Recuperado [12 de noviembre 2012] de:

<http://www.razonypalabra.org.mx/com/citas.html>

Purkey, W. (1988). An overview of self-concept theory for counselors. En Huitt, W. (2011). Self and self-views. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Recuperado [2009], de: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/self/self.html>

Red por los derechos de la infancia en México. (2003). Recuperado [2010], de: <http://www.derechosinfancia.org.mx/Legislacion/legislacion13.htm>

Revista chilena de pediatría. (2007). [en línea]. No. 78 (Supl 1): 85-95. Doi: [10.4067/S0370-41062007000600007](https://doi.org/10.4067/S0370-41062007000600007)

Secretaría de Salud. (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. México, D.F.: SSA. Recuperado [2008] de: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(1\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(1).pdf)

Soriano , F. J. (2011). *Promoción del buen trato y prevención del maltrato en la infancia en el ámbito de la atención primaria de salud*. En Recomendaciones PrevInfad/PAPPS. Recuperado [septiembre 2011], de: <http://www.aepap.org/previnfad/Maltrato.htm>

Springer, K. W., Sheridan, J., Kuo, D., & Carnes, M. (2007). Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women. En *National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information*. (2004). *Consecuencias a largo plazo del maltrato a menores*. Recuperado [2008] de: http://nccanch.acf.hhs.gov/pubs/factsheets/sp_long_term_consequences.cfm

UNICEF MEXICO. (2006). *Violencia y maltrato*. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm

Watts-English, T., Fortson, B. L., Gibler, N., Hooper, S. R., & De Bellis, M. (2006). The psychobiology of maltreatment in childhood. En *National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information*. (2004). *Consecuencias a largo plazo del maltrato a menores*. Recuperado [2008], de: http://nccanch.acf.hhs.gov/pubs/factsheets/sp_long_term_consequences.cfm

El niño pequeño

Una vez un niño pequeño fue a la escuela. Era bastante pequeño y era una escuela muy grande, pero cuando el niño pequeño descubrió que podía entrar a su salón desde la puerta que daba al exterior estaba feliz y la escuela ya no le parecía tan grande.

Una mañana cuando había estado durante un tiempo en la escuela la maestra dijo: "Hoy vamos a hacer dibujos". "Qué bien", pensaba el pequeño, le gustaba hacer dibujos. Podía hacerlos de todas clases: tigres, pollos, vacas, trenes y barcos. Sacó su caja de crayones y empezó a dibujar. Pero la maestra dijo: "¡esperen! Aún no es tiempo de empezar". Y esperó a que todos y todas estuvieran listos y listas. "Ahora –dijo la maestra- vamos a dibujar flores". "¡Que bien!", pensó el pequeño, le gustaba hacer flores y empezó a hacer flores muy bellas con sus crayones rojas, naranjas y azules. Pero la maestra dijo "Yo les enseñaré cómo, esperen!" Y era roja con el tallo verde. "Ahora –dijo la maestra- pueden empezar."

El niño miró la flor que había hecho la maestra, y luego vio la que él había pintado. Le gustaba más la suya mas no lo dijo. Sólo volteó la hoja e hizo una flor como la de la maestra. Era roja con el tallo verde.

Otro día la maestra dijo: "Hoy vamos a hacer trabajos de plastilina" Le gustaba la plastilina. Podía hacer toda clase de cosas con ella: víboras, hombres de nieve, ratones, carros, camiones. Empezó a estirar y a amasar su bola de plastilina. Pero la maestra dijo: "¡esperen! Aún no es tiempo de empezar!". Y esperó a que todos y todas estuvieran listos y listas. "Ahora –dijo la maestra- vamos a hacer un plato". "¡Que bien!", pensó el pequeño, le gustaba hacer platos y comenzó a hacerlos de todas formas y tamaños. Entonces la maestra dijo "Esperen, yo les enseñaré cómo!" Y les mostró cómo hacer un plato hondo.

Muy pronto el pequeño aprendió a esperar, a ver y hacer cosas iguales a las de la maestra, y no hacía más de él solo.

Luego sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra casa en otra ciudad y el pequeño tuvo que ir a otra escuela. Esta escuela era más grande que la otra y no había puerta del exterior a su salón. El primer día que tuvo que ir ahí la maestra dijo. "hoy vamos a hacer un dibujo". "Muy bien", pensó el niño, y esperó a que la maestra le dijera. Pero la maestra no dijo nada, sólo caminaba por el salón. Cuando llegó con él dijo: "No quieres hacer un dibujo?" "Sí", contestó el pequeño y preguntó: "¿Qué vamos a hacer". "No sé, hasta que lo hagas –dijo la maestra-. Si todos y todas hicieran el mismo dibujo y usaran los mismos colores, ¿cómo sabría yo quién hizo qué y cuál?". "No sé", contestó el niño, y empezó a hacer una flor roja con un tallo verde.

