



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**INTERVENCIÓN COGNITIVO-CONDUCTUAL PARA EL
MANEJO DE SÍNTOMAS ASOCIADOS AL DIVORCIO EN
PADRES E HIJOS.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA

JESSICA GUADALUPE CORTES BRISEÑO

DIRECTORA DE TESIS
DRA. CECILIA SILVA GUTIERREZ

REVISOR:
DR. JUAN JOSÉ SANCHEZ-SOSA

SINODALES:
**DRA. MARIANA GUTIERREZ LARA
DRA. SILVIA MORALES CHAINÉ
DRA. LYDIA BARRAGÁN TORRES**



**FACULTAD
DE PSICOLOGIA**

MÉXICO, D.F, AGOSTO 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.

A MIS ABUELOS, CARLOS Y LUCILA.

En primer lugar quisiera agradecerle a la UNAM. El pertenecer a la máxima casa de estudios y tener la oportunidad de formarme como profesionista en sus aulas, dentro de la Facultad de Psicología ha sido un honor. El primer día de clases nos dijeron que este era un lugar privilegiado para estudiar psicología y he trabajado cada día consciente y orgullosa de ello.

A la doctora Andrómeda Valencia, por abrirme las puertas del “Juego del Optimismo”, permitirme ser parte de un gran equipo y ser una extraordinaria maestra y una gran persona.

A mi revisor y mis sinodales, sobre todo a la Dra. Lydia y a la Dra. Mariana, por respaldarme en este proyecto y contribuir para que fuera mejor, gracias por sus aportaciones.

A mi familia, por apoyarme siempre. A mi mamá, por demostrarme con su ejemplo que siempre hay que dar el mayor esfuerzo. A mis abuelos, no hay palabras, esta es mi forma de pagarles todo lo que hicieron por mí.

Arturo, gracias por estar siempre junto a mí y nunca dejar que me rindiera.

Adri, Pri, mis compañeras del JO, colegas, amigas y co-terapeutas, sin su ayuda este trabajo no sería posible, gracias por su esfuerzo, dedicación y amistad.

A mis amigos, Klaus, Su, Yolo, David, ustedes son de esas personas especiales en la vida, no importa que no los vea, siempre están conmigo. A Vero, mi compañera de tesis, aunque no compartimos el mismo trabajo, recorrer este camino contigo hizo todo más sencillo. A Ceci, los momentos que compartimos en la facultad son inolvidables.

A todos ustedes, ¡mil gracias!

ÍNDICE

Resumen	7
I. Introducción	8
II. Marco teórico	9
Capítulo 1. Familia y divorcio	
1.1 Pareja	9
1.2 Matrimonio	11
1.3 Familia	13
1.4 Divorcio	15
1.4.1 Divorcio emocional	17
1.4.2 Divorcio legal	18
1.4.3 Divorcio económico	21
1.4.4 Divorcio co-parental	22
1.4.5 Divorcio de la comunidad	24
1.4.6 Divorcio psicológico	24
Capítulo 2. Aspectos psicológicos posteriores al divorcio	
2.1 Factores de riesgo	
2.2 Efectos a corto plazo	26
2.3 Efectos a largo plazo	30
2.4 Adaptación al divorcio	33
2.4.1 Tareas de ajuste postdivorcio	38
Capítulo 3. Tratamiento cognitivo-conductual y Psicología Positiva para el ajuste en el divorcio	
3.1 Psicología clínica	45
3.2 Psicología positiva	46
3.2.1 Resiliencia	56
3.3 Terapia cognitivo conductual	59
3.3.1 Formulación de caso	61
3.3.2 Reestructuración cognitiva	63
3.3.3 Regulación emocional	63
3.3.4 Autoeficacia	66
3.4 Talleres psicoeducativos	68

3.4.1 Tipos de talleres	71
3.4.2 Fundamentos de los talleres psicoeducativos	72
3.4.3 Definición de objetivos	73
3.4.4 Definición del plan de trabajo	76
III. Método	79
Planteamiento del problema	80
Objetivos	81
Objetivos específico para niños	81
Objetivos específicos para padres	82
Variables	82
Hipótesis	83
Participantes	83
Instrumentos	86
Instrumentos para niños	86
Instrumentos para padres	87
Procedimiento	89
Análisis estadístico	95
IV. Resultados	96
Resultados de las pruebas	
Niños	97
Papás	101
Formulación de caso	
MCP general niños	106
MAM general niños	108
MCF general niños	110
MCP general papás	112
MAM general papás	114
MCF general papás	116
Análisis de datos cualitativos	
Niños	117
Papás	119
V. Discusión y Conclusión	121
VI. Referencias	133
VII. Anexos	146

Índice de tablas

Tabla 1. Efectos a corto plazo del divorcio	32
Tabla 2. Abordaje clásico vs. Abordaje de la psicología positiva	49
Tabla 3. Motivos de consulta de los participantes	85
Tabla 4. Descripción del procedimiento de niños y padres	91
Tabla 5. Análisis de contenido de niños	117
Tabla 6. Comentarios de los niños vs. objetivo	117
Tabla 7. Análisis de contenido de padres	119
Tabla 8. Comentarios de los padres vs. objetivo	120

Índice de gráficas

Gráfica 1. Edades de los niños	84
Gráfica 2. Motivos de consulta de los participantes	85
Gráfica 3. Evaluación de síntomas de ansiedad en niños	97
Gráfica 4. Evaluación de síntomas de depresión en niños	98
Gráfica 5. Evaluación de síntomas de estrés en niños	99
Gráfica 6. Evaluación de conductas disruptivas en niños	99
Gráfica 7. Evaluación de aciertos en el CAVE	100
Gráfica 8. Evaluación de síntomas de ansiedad en padres	101
Gráfica 9. Evaluación de síntomas de depresión en padres	102
Gráfica 10. Evaluación de síntomas de estrés en la crianza	102
Gráfica 11. Evaluación de apego	103
Gráfica 12. Evaluación de competencia	104
Gráfica 13. Evaluación de reforzamiento	105

Resumen

El objetivo de este trabajo fue desarrollar una intervención cognitivo-conductual con fundamentos en psicología positiva, para niños y padres que han vivido un proceso de divorcio. Con el propósito de: disminuir las sintomatologías asociadas a la ruptura: depresión, estrés y ansiedad; enseñarles los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional (el divorcio) y dotarlos de habilidades para ajustarse a cada una de las etapas del duelo, con la finalidad, de realizar un tratamiento que brindara apoyo psicológico a un número amplio de usuarios de tal forma que la atención sea lo más eficaz posible, además de maximizar los efectos del tratamiento mediante el trabajo con personas que tienen experiencias en común, además de evaluar los cambios en las variables a partir de la intervención. En este tratamiento participaron niños entre seis y diez años y madres, quienes atravesaron un proceso de divorcio, que asistieron al Centro de Servicios Psicológicos (CSP) “Dr. Guillermo Dávila”, que presentaron como motivo de consulta sintomatologías asociadas a la separación; participaron en un proceso de admisión y fueron asignados al Programa “El Juego del Optimismo”. Los instrumentos que se utilizaron fueron los registros ACC, el Inventario de depresión; el Cuestionario de estrés, la Escala de ansiedad y el Análisis de Contenido de Explicaciones Verbales, para los niños; mientras que para los padres se utilizaron el Índice de Estrés en la crianza, la Escala de salud y vida cotidiana, el Inventario de Depresión y el Inventario de Ansiedad de Beck. La intervención consistió en trece sesiones cuya finalidad fue brindarles habilidades de reconocimiento y expresión de emociones, reestructuración cognitiva, solución de problemas y técnicas de relajación con el propósito de que asimilaran estas habilidades y las utilizaran con la finalidad de reducir las sintomatologías. En los resultados de las pruebas aplicadas posteriormente a la intervención, se encontraron cambios en los niveles de ansiedad, estrés y depresión, y en la identificación emocional tanto de niños como de padres, por lo cual se concluyó que el tratamiento presentado en este trabajo es efectivo en el apoyo en la adaptación al divorcio. Palabras clave: Terapia cognitivo-conductual, Psicología positiva, Divorcio, Niños, Padres.

Introducción

Según Reyes Vallejo (1999) la familia es la base del desarrollo humano, es el contexto social que dota de las condiciones necesarias para que los hijos, adquieran su autonomía a todos los niveles; además de los cuidados físicos necesarios que garanticen su supervivencia. La familia es la que proporciona el clima afectivo imprescindible para que se dé un proceso que cambie al ser biológico que es un bebé, en una persona, en un ser biopsicosocial.

Las discusiones matrimoniales agotan emocionalmente a los padres y disminuyen su interés por las necesidades emocionales de sus hijos, quienes pueden entenderlo como rechazo o ausencia de cariño, muy perjudicial para su crecimiento personal, Adicionalmente el conflicto matrimonial disminuye la capacidad de los padres de integrarse y participar socialmente (Pagés i Criville, 2002).

La provisión de estabilidad afectiva y emocional que requiere el desarrollo infantil puede verse seriamente amenazada por la separación o el divorcio de los padres, afecta a los hijos en la forma de enfrentamiento que utilizan ante situaciones estresantes, en la conformación del proceso de apego, la estabilidad afectiva y emocional requerida para el desarrollo infantil y la forma en la que responden a cambios en la familia.

En esta población los síntomas reportados en los niños estuvieron relacionados con problemas de conducta, el miedo, ansiedad y depresión; mientras que en los padres se reportaba principalmente ansiedad, enojo y dudas respecto a su capacidad como padres; siendo en todos los casos el factor desencadenante el divorcio. Por lo que se diseñó un modelo de intervención cuya principal finalidad fuera el manejo de las sintomatologías relacionadas a la separación conyugal.

Familia y divorcio

1.1 Pareja

La pareja puede definirse como un conjunto de dos personas que participan en una relación afectiva. Díaz-Loving (2002) retoma la teoría bio-psico-socio-cultural para explicar la función relevante de la relación de pareja al señalar que para los seres humanos, más que para ninguna otra especie, las necesidades de afecto, cuidado, apego, interdependencia, cariño, compañía y amor, son necesidades genéticamente básicas y determinantes para la supervivencia de la especie. Su relevancia se pone de manifiesto en la teoría del apego de Bowlby (1988), quien define el apego como una vinculación afectiva intensa, duradera, de carácter singular, que se desarrolla y consolida entre dos personas, por medio de su interacción; es relevante para los seres humanos, ya que esto proporciona seguridad, consuelo y protección.

En el modelo bio-psico-socio-cultural se postula que independientemente de la cultura particular todas las familias presentan normas sobre las relaciones interpersonales, estas características se modifican, se desarrollan y evolucionan en relación constante con las pautas socioculturales. Las normas, reglas y papeles específicos de la interacción humana de cada grupo cultural, regulan la forma en la que se desarrollan las relaciones íntimas, así como los papeles sociales a realizar, es decir, los dónde, cuándo y con quién interactuar en una cultura particular.

Las normas de interacción humana son transmitidas e inculcadas a través de los procesos de socialización (reforzamiento y castigo de las conductas esperadas), endoculturación (la presencia de modelos que realicen las conductas adecuadas, de esta forma la generación más antigua transmite sus formas de pensar, conocimientos, costumbres y reglas a la generación más reciente), aculturación (se refiere al resultado de un proceso en el cual una persona o un

grupo de ellas adquieren una nueva cultura o aspectos de la misma, generalmente a expensas de la cultura propia y de forma involuntaria); y presiones de cultura (opcionales hacia nuevas conductas esperadas). Las normas de interacción humana predicen las conductas aceptables y permean las expectativas y apreciaciones de las relaciones humanas; por lo que la definición y establecimiento de estructuras y fenómenos como el noviazgo, el matrimonio, la infidelidad, etc. se desprenden directamente de la conceptualización y normas de la sociocultura (Rivera, 2002).

A través de los procesos de socialización, endoculturación y aculturación, la sociedad, la cultura, el grupo y la familia enseñan las normas y expectativas de cómo comportarse en las relaciones humanas en general y las relaciones de pareja en particular, lo que converge en el desarrollo de rasgos, valores, creencias, actitudes y capacidades, que las personas utilizan en sus relaciones interpersonales. De esta forma es como las características individuales, influyen en el estilo de afrontar las relaciones, las características de personalidad, los estilos y la filosofía, conllevan a hábitos y estrategias personales de como evaluar diferentes estímulos, contextos, situaciones y personas, mediante la forma en la que se han internalizado las normas y expectativas, tanto a un nivel cognoscitivo (características que se piensan como atractivas), como afectivo (que es lo que siente, si le es agradable o desagradable), esta evaluación determina el comienzo de una relación, así como su calidad y disposición eventual una vez que la relación se ha establecido (Díaz-Loving, 2002).

La evaluación cognitiva requiere de percibir, codificar, interpretar e integrar la información relevante, que es proporcionada por parte de la persona estímulo (prospecto a pareja) incluye la apariencia, las acciones e incluso la naturaleza de la relación. Mientras que la evaluación afectiva es el criterio principal para describir fenómenos como atracción, apego, amor, celos, etcétera; acorde a la teoría de Berscheid (2001) la experiencia de amor depende de que se etiquete o interprete un estado emocional en términos de las reacciones fisiológicas provocadas por una persona estímulo.

De esta forma el sujeto va construyendo las normas y premisas socioculturales de interacción, así como los estilos de convivencia, valores, creencias, actitudes, personalidad y hábitos personales.

Una vez sumados todos los componentes, el modelo bio-psico-socio-cultural de la pareja propone que la persona busca una estrategia conductual para responder al estímulo. El emitir una conducta depende de la motivación y capacidad para llevarla a cabo; la conducta tiene como efecto la interpretación social de alejamiento o acercamiento del sujeto hacia la pareja; dicho nivel de proximidad afecta a su vez a la pareja, quien realiza una evaluación del conyugue, y decide la forma en la que debe reaccionar.

1.2 Matrimonio

El matrimonio es una institución social, reconocida como legítima por la sociedad, que consiste en la unión de dos personas para establecer una comunidad de vida y crea un vínculo conyugal entre sus miembros. Este lazo es reconocido socialmente, ya sea por medio de disposiciones jurídicas o por la vía de los usos y costumbres. El matrimonio establece entre los cónyuges una serie de obligaciones y derechos que también son fijados por la ley, que varían, dependiendo de cada sociedad. De igual manera, la unión matrimonial permite legitimar la filiación de los hijos procreados o adoptados de sus miembros, según las reglas del sistema de parentesco vigente (Vázquez, 2008).

La antropología del parentesco define el matrimonio como la unión de dos personas que cumplen roles de género definidos socialmente, inclusive tratándose de matrimonios homosexuales. El matrimonio, desde el punto de vista antropológico, es una institución que permite legitimar la descendencia de una pareja y crea relaciones de alianza entre los grupos de parentesco de los cuales provienen sus miembros (Ríos, 2005).

Desde el punto de vista del derecho occidental, el matrimonio constituye una unión de dos personas que tiene por finalidad constituir una familia. Hasta hace poco se consideraba un elemento esencial de la definición, el hecho de que ambos contrayentes debían ser de sexo opuesto, pero en los últimos años este elemento ha sido objeto de modificaciones debido a la introducción, de ordenamientos, como el del matrimonio entre personas del mismo sexo (Domínguez, 2007).

Rodríguez (2002) afirma que el matrimonio debe tratarse como acto jurídico y como institución regulada por el derecho canónico, atendiendo a la cantidad de personas que en México profesan el catolicismo. Por lo tanto proporciona ambas definiciones. De acuerdo con el artículo 146 del Código Civil para el Distrito Federal, la institución del matrimonio es la unión de un hombre y una mujer con el propósito de realizar comunidad de vida, con respeto entre ambos, igualdad y ayuda mutua, con la posibilidad de procrear hijos. En el derecho canónico, el matrimonio es el convenio que para el logro de respeto entre los cónyuges, igualdad y ayuda mutua, con la posibilidad de concebir hijos, favorecer el bienestar de la pareja y la generación y educación de la familia (canon 1055 del Código de Derecho Canónico).

En México el matrimonio tiene gran relevancia social, ya que está vinculado a la salida de los jóvenes del hogar familiar, y es parte de un proceso de adquisición de autonomía, en el que se involucran los padres y otros parientes (Mier y Terán, 2009).

En México en el 2010 hubieron un total de 568 632 matrimonios; la edad promedio en que se casan los hombres es de 28 años y las mujeres a los 25 años (INEGI, 2012).

1.3 Familia

Santacruz (1983 en Gómez, 2004) define a la familia como un grupo social primario formado por individuos unidos por lazos sanguíneos, de afinidad o de matrimonio, que interactúan y conviven en forma más o menos permanente y que en general comparten factores biológicos, psicológicos y sociales que pueden afectar su salud individual y familiar.

En México, la familia es la institución socio-cultural más importante para la población, y es considerada la principal institución que contribuye al desarrollo del capital social de la población (Pliego, 2012).

Al considerar que en este grupo familiar se satisfacen las necesidades más primordiales de las personas como dormir, alimentarse, etc., además de proporcionar amor, cariño, protección y preparar a los hijos para la vida adulta al colaborar para su integración en la sociedad, se satisfacen las necesidades de supervivencia pero también las de crecimiento y desarrollo.

Por otra parte la familia, es un sistema social abierto, en constante integración con los medios natural, cultural y social; conforma un microsistema, en el cual hay dimensiones biológicas, psicológicas y sociales de alta relevancia en la determinación del estado de salud o enfermedad en sus componentes.

La familia es un grupo formado por diferentes personas, de distinta edad y género, que desempeñan distintas funciones para alcanzar determinadas metas sociales (Gómez, 2004). Para afrontar la complejidad de vida en el contexto familiar los individuos necesitan generar un conocimiento social que les guíe en su actuación dentro del mismo. Por tanto este comportamiento requiere un adecuado manejo de las relaciones interpersonales, y se despliega desde el comienzo del desarrollo humano. Uno de los contenidos ligados a las experiencias que reciben dentro del contexto familiar es el de las funciones que desempeñan sus miembros. Conocer cómo se comportan y que acciones se esperan de las diferentes

personas con las que se convive, permite anticipar su conducta y saber cómo relacionarse con ellas, con lo que los niños adquieren un sentimiento de eficacia para actuar con el medio familiar.

Arranz (2010) propone un modelo teórico de la familia, considera que las interacciones familiares significativas afectivamente y constantes a lo largo del crecimiento afectan el desarrollo psicológico en sus dimensiones socioafectivas; además que la interacción familiar influye de padres, hijos y a otros miembros y viceversa. El modelo conceptúa que la familia es un sistema formado por subsistemas y que a su vez se relaciona con sistemas más amplios; en este grupo se establecen múltiples relaciones interpersonales organizadas a través de los subsistemas que la componen (el de la pareja, el parento-filial, el de los hermanos), que las interacciones se producen en contextos que las afectan; adicionalmente propone que la interacción familiar está influenciada por variables genéticas (Plomin, 2001); por último el modelo propone que la familia es un sistema educativo y de intervención afectado en su interacción interna por múltiples factores como sistemas de prevención y educación.

Por lo tanto la familia es el lugar donde las personas aprenden los valores humanos, sociales, morales, culturales e incluso religiosos que guían sus relaciones. En suma es el lugar donde el ser humano se desarrolla tanto física, como psicológica, afectiva y socialmente. En este núcleo se satisfacen sus necesidades materiales y económicas hasta que las satisface por sí mismo.

El modelo estereotipado de familia tradicional es un asociación nuclear compuesta de un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos tenidos en común (Rodrigo & Palacios, 1998), partiendo de este hecho, tomamos en cuenta que para que se dé un matrimonio se debe de encontrar primeramente una pareja, dos personas en mutua relación, tanto: física, jurídica, laboral, económica, sexual, afectiva, religiosa y cultural, que se encuentra en constante evolución y cambio.

Sin embargo, la familia no es una realidad homogénea sino que está en proceso creciente de transformación organizativa (Pliego, 2012).

La institución de la familia siempre ha tenido como fundamento jurídico el matrimonio, y actualmente también el concubinato, la filiación y el ejercicio de la patria potestad, instituciones que derivan de la procreación (Pérez, Davins, Valls & Aramburu, 2004). Mientras estas cuatro instancias se presentan y existen en la conformación y vida de las familias, éstas adquieren estabilidad y cumplen en forma eficaz la función social que les corresponde, la cual consiste en proveer a sus miembros de lo indispensable para un desarrollo humano pleno e integral que les permita tener una vida satisfactoria. Por lo anterior y por la naturaleza de las relaciones es necesario regularlas mediante documentos legislativos (Pérez, Davins, Valls & Aramburu, 2004).

1.4 Divorcio

El matrimonio se ha considerado tradicionalmente como la base de la familia, porque se pensaba que creaba el mejor ambiente para la crianza y la educación de los hijos, pero en tiempos modernos, caracterizados por una crisis de los valores, se ha demostrado que también existen otras formas en que puede desarrollarse bien el cuidado de los hijos (Pagés i Criville, 2002).

El divorcio es la consecuencia de la decisión acordada entre los dos cónyuges o tan solo la voluntad de uno de ellos, según corresponda el caso, de disolver el vínculo matrimonial por las diferencias irreconciliables que se suscitaron en la pareja. El Código Civil para el Distrito Federal en el artículo 266 indica: "El divorcio disuelve el vínculo del matrimonio y deja a los cónyuges en aptitud de contraer otro" (pp.30).

La estructura y dinámica de la familia son fundamentales para el funcionamiento adecuado de sus integrantes; el divorcio provoca un cambio radical en estas y trae aparejados problemas tanto para los padres como para los hijos.

El divorcio es mucho más complejo de lo que aparece en la superficie. Terminar una relación matrimonial o de concubinato es un proceso; que por lo general, incluyen una serie de eventos y comportamientos por parte de uno o ambos cónyuges que erosiona los sentimientos positivos hacia uno u otro o en ambos. Durante un período de tiempo, uno o ambos cónyuges se convencen de que la relación no está funcionando.

Las experiencias negativas más comúnmente asociadas al divorcio son la soledad y los problemas económicos. Rodrigo y Palacios (1998) indican que los principales conflictos que dificultan la adaptación posterior a una separación son la división de bienes, el mantenimiento económico (pensión alimenticia de los hijos o de la pareja) y la custodia de los hijos.

Entre las causas de divorcio más comunes se encuentran: la separación del hogar conyugal, que comprende una separación por 2 años o más independientemente del motivo, por causa justificada, el divorcio voluntario unilateral, en el que únicamente uno de los conyuges solicita, sin necesidad de expresar la causa, el abandono de hogar por más de 3 o 6 meses, sin causa justificada, la crueldad, amenazas o injurias, la violencia intrafamiliar, la negativa a contribuir voluntariamente o por sentencia del juez familiar al sostenimiento del hogar, el adulterio o infidelidad sexual y otras causas como son: acusación calumniosa; alumbramiento ilegítimo; bigamia; cometer acto delictivo contra el cónyuge, corrupción y/o maltrato a los hijos; declaración de ausencia o presunción de muerte; enajenación mental incurable o el estado de interdicción declarado por sentencia; enfermedad crónica o incurable; haber cometido delito doloso o infamante, hábitos de juego, embriaguez o drogas; incitación a la violencia y propuesta de prostitución. Si un cónyuge solicitó el divorcio por causa injustificada, el demandado puede divorciarse 3 meses después de la última sentencia. En el 2008 se incluyó además el divorcio voluntario unilateral; para 2009 el adulterio o infidelidad sexual y fecundación asistida sin consentimiento del cónyuge, y para 2010 incompatibilidad de caracteres (INEGI, 2012).

La pareja que se divorcia, así como toda la familia, experimentan una serie de cambios bruscos que impactan casi todos los aspectos de sus vidas. El divorcio es lo más a menudo una serie dolorosa de acontecimientos. El divorcio se produce en seis fases (Matthews, 1998): El divorcio emocional, el divorcio legal, el divorcio económico, el divorcio coparental, el divorcio de la comunidad y el divorcio psicológico.

1.4.1 El divorcio emocional

Se centra en torno al problema del deterioro del matrimonio. Esta fase suele tener lugar durante un período de tiempo, que varía de pareja a pareja. Los sentimientos positivos de amor y afecto son desplazados por el aumento de sentimientos de ira, frustración, dolor, resentimiento, aversión o el odio, y la percepción de que los sentimientos positivos se han ido para siempre. Los atributos que atrajeron a la pareja el uno al otro cada vez son menos importantes ante la presencia de estos sentimientos negativos.

En los casos en los que la pareja decide separarse se encuentran argumentos tales como la incompatibilidad entre los caracteres de ambos, infidelidad de la pareja. Presencia de algún problema crónico que hacía muy complicada la convivencia (p. ej. Alcoholismo, depresión), falta de comunicación en la pareja, etc. Los motivos argumentados por cada miembro de la pareja acerca de las razones del conflicto, no suelen coincidir, y cada uno suele citar sucesos y circunstancias diferentes (Birchler, G., Weiss, R., & Vincent, J, 1975, Weiss, 1975, Gonzáles & Triana, 2001).

De cualquier modo, no importan tanto las razones como las posibles consecuencias que acarrea dicha situación. Así se observa, que con demasiada frecuencia, las separaciones se ven precedidas por un periodo previo donde los miembros se hacen daño mutuamente con comentarios acusadores, o simplemente se ignoran entre ellos. Todo ello genera una clara disminución en su autoestima y una acumulación de demasiadas emociones que afectan el grado de adaptación de la pareja a su nueva vida en solitario (González & Triana, 1998).

Valdés, Esquivel y Artilles (2007) sostiene que dentro del modelo de crisis el divorcio se aborda de tres maneras: primeramente se tiene en cuenta que es la alternativa más factible considerada por uno o ambos miembros de una pareja para resolver una situación de crisis y disfuncionalidad en su relación; en segundo lugar, se conceptualiza el divorcio como una decisión que si bien pretende resolver una crisis, marca el inicio de otra, caracterizada por las dificultades relacionales y los cambios que se ocasionan en la vida de todos los integrantes de la familia; por último, los efectos del divorcio están mediados por factores que incluyen el sistema de creencias dominante en el contexto cultural, las características socioeconómicas que rodean a la familia y las estrategias idiosincrásicas que utilizan los integrantes de la pareja para manejar la separación.

1.4.2 El divorcio legal.

Esta fase del proceso de divorcio consiste en la documentación legal que hace constar que la pareja ya no están casados entre sí.

En nuestra realidad, como institución jurídica y en lo concerniente al alcance de los efectos, el divorcio ha variado con el transcurso del tiempo. Por ejemplo en el siglo XIX la legislación lo consideró como la separación temporal o definitiva de los conyugues sin la ruptura del vínculo matrimonial, y, por lo tanto sin la autorización para contraer nuevas nupcias. A principios del siglo XX se adoptó el concepto de divorcio vincular que hasta la actualidad se mantiene como disolución absoluta del vínculo matrimonial, Tal disolución deja a los conyugues divorciados en aptitud de contraer un nuevo matrimonio o unirse en concubinato, como se desprende del artículo 266, del Código Civil del Distrito Federal vigente.

Desde el 6 de octubre de 2008, la legislación civil para el Distrito Federal prevé dos vías para la disolución legal del vínculo matrimonial: el divorcio por mutuo consentimiento, que se desahoga a través de la vía administrativa, y el divorcio unilateral o sin expresión de causa, que se tramita por la vía judicial.

- El divorcio por mutuo consentimiento o por mutuo disenso.

Es un divorcio que solo requiere la manifestación del mutuo acuerdo de los conyugues para disolver el vínculo matrimonial, sin necesidad de exponer la causa o razón que los mueve a hacerlo.

En la actualidad el Código Civil para el Distrito Federal ofrece únicamente la vía administrativa para obtener el divorcio por mutuo consentimiento mismo que se sustancia ante el juez del registro civil.

El divorcio por mutuo consentimiento procede por la vía administrativa cuando los cónyuges:

- a) Son mayores de edad.
- b) Ambos están de acuerdo en divorciarse.
- c) No tienen hijos en común o, teniéndolos, son mayores de edad y no requieren alimentos.
- d) La mujer no se encuentra en estado de gravidez.
- e) Se haya casado por separación de bienes o hayan liquidado la sociedad conyugal, si se casaron por este segundo régimen.
- f) Tengan como mínimo un año de casados, a partir de la celebración del matrimonio.
- g) Ninguno de los divorciantes requiere alimentos.
 - Divorcio unilateral o sin expresión de causa.

Es un divorcio voluntario que a diferencia del anterior, puede proceder mediante la manifestación de voluntad de uno de los conyugues, ante el juez de lo familiar, de querer dar por terminado el matrimonio, aunque el otro no esté de acuerdo, o por la expresión de ambos para que este tenga lugar. Este tipo de divorcio encuentra su antecedente histórico en una de las causas que el derecho romano preveía para la disolución del matrimonio: la cesación del *affectio maritalis*

(voluntad de afecto y solidaridad entre los esposos que constituía la base moral del matrimonio), es decir, ante la voluntad de ambos o de alguno de los conyugues de poner término a la unión matrimonial. Al presentarse esta causal, la disolución del matrimonio se producía bien por el *divortium*, cuando había mutuo acuerdo, o bien por el *repudium*, cuando la voluntad era unilateral.

De lo anterior se deduce que por el divorcio unilateral o sin expresión de causa deba entenderse la forma de poner fin al matrimonio, ya sea únicamente con la manifestación expresa de la voluntad de uno o de los dos conyugues de no querer continuar casados, o de ambos, sin invocar el motivo que subyace a la separación, cuando se cumplen los requisitos de ley.

El divorcio unilateral procede por la vía judicial cuando:

- a) Cualquiera de los conyugues lo solicite o ambos lo promuevan, manifestando no querer continuar con el matrimonio.
- b) Se trate de un matrimonio de menores, o alguno de los esposos lo sea.
- c) Existen hijos que requieran alimentos.
- d) Alguno de los cónyuges requiera alimentos.
- e) No se haya liquidado la sociedad conyugal.
- f) Haya transcurrido al menos un año de la celebración del matrimonio.
- g) Se presente la propuesta de convenio de acuerdo con los requisitos que prevé el artículo 267 del Código Civil del Distrito Federal, en el que se establezcan los términos en que se regularan y se cumplirá con los deberes y obligaciones subsistentes derivados del matrimonio, tanto durante el procedimiento como después de decretado el divorcio.
- h) Cuando en general, falte alguno de los requisitos previstos para el divorcio administrativo.

Dentro del divorcio legal, también se encuentra el convenio de divorcio, donde también se acuerdan y engloban otras fases del proceso del divorcio, se citan más adelante.

Una vez decretado el divorcio por el juez de lo familiar los efectos del divorcio tienen que ver con los conyugues, los hijos y los bienes.

En cuanto a los conyugues, ambos recobran su libertad para contraer nuevo matrimonio. Ya no existen los tiempos de espera para celebrar nuevas nupcias, independientemente del tipo de divorcio que fuera.

Baum (2003 citado por Valdés, Basulto & Choza, 2009) afirma que las dificultades y la duración del proceso legal están negativamente correlacionadas con la relación co-parental. Mientras más difícil y largo sea aquél, peor será la relación entre los padres y menos cumplirán con sus funciones parentales.

1.4.3 El divorcio económico

Trata de dinero y la propiedad para muchas parejas que se divorcian, esta es la fase más volátil de divorcio. Las emociones a menudo corren alto riesgo cuando se trata de la división de los bienes materiales acumulados durante el matrimonio. Si la pareja no puede negociar de manera justa, el tribunal obliga a lo que considera una distribución equitativa a cada una de las personas que se divorcian, el juez dictará las medidas pertinentes para que ninguno de los conyugues cause perjuicio a los bienes del otro o en los de la sociedad conyugal, evitando que los oculten o que dispongan de ellos ilegalmente, así como respecto de los mandatos que se hayan otorgado (Código Civil para el Distrito Federal, 2008).

El convenio que debe acompañarse el escrito de solicitud de divorcio unilateral establecerá:

1. El modo de atender a las necesidades de los hijos y, en su caso, del conyugue a quien deba darse alimentos, especificando, la forma, lugar, y fecha de pago de la obligación alimentaria, así como la garantía para asegurar su cumplimiento.
2. La designación del conyugue al que corresponderá el uso del domicilio conyugal y del menaje.
3. El modo de administrar los bienes de la sociedad conyugal durante el procedimiento hasta su liquidación, así como la forma de liquidarla, exhibiendo para tal efecto, en su caso, las capitulaciones matrimoniales, el inventario, el avalúo y el proyecto de partición.
4. La compensación a que tendrá derecho el conyugue que, durante el matrimonio, se haya dedicado al trabajo del hogar y, en su caso, al cuidado de los hijos, o que no haya adquirido bienes propios, o habiéndolos adquirido, sean notoriamente menores a los de la contraparte, en caso de los casados bajo el régimen de separación de bienes. Tal compensación no podrá exceder del 50% del valor de los bienes adquiridos.

También como parte de los efectos del divorcio decretados por el juez de lo familiar en lo que refiere a los bienes si el matrimonio estaba sujeto al régimen de sociedad conyugal, se debe estar al convenio en el que los conyugues pactaron la manera de administrar, disolver y liquidar la sociedad conyugal.

1.4.4 El divorcio co-parental

Se refiere a la custodia, hogares monoparentales, y las visitas. Esta es también una parte muy emotiva del proceso de divorcio. El divorcio disuelve el matrimonio, pero no la familia. Eso hace que los componentes de la ex pareja deban redefinir sus roles en un contexto caracterizado por la existencia de emociones intensas y contrapuestas (Yárnoz-Yaben, 2010), que incluyen hostilidad, afecto, preocupación por la ex pareja, ira, rechazo, pena, ansiedad y pánico.

Tradicionalmente las madres recibieron automáticamente la custodia de sus hijos, a menos que se demostrara que no son aptas. Hoy en día, la mayoría de las decisiones de custodia se realizan sobre una base caso por caso, y el niño o los niños se colocan con el padre que se considera capaz de proporcionar el mejor ambiente en general para ellos. Es común que el padre sin custodia solviente pague monetarios de manutención al padre con custodia. A veces, el juez asigna custodia conjunta en la que ambos padres tienen la responsabilidad más o menos igual en la crianza de sus hijos. En tales casos, los niños pueden pasar la misma cantidad de tiempo viviendo con cada uno de los dos padres (Código Civil para el Distrito Federal, 2008).

El convenio que debe acompañar el escrito de solicitud de divorcio también debe establecer:

1. La persona que tendrá a cargo la guarda y custodia de los hijos menores o incapaces, pudiendo ser ésta compartida.
2. Las modalidades bajo las cuales se ejercerá del derecho de visita por parte del progenitor no custodio.

Los cónyuges pueden resolver de común acuerdo si compartirán la custodia de los menores (co-parentalidad), así como el régimen de visitas del padre no custodio. Tratándose de violencia familiar, cuando el juez lo considere pertinente y en atención a los hechos expuestos, deberá siempre dictar las medidas necesarias para la protección de los hijos, velando por que no se lastime u obstaculice, su pleno desarrollo armónico, así como la salida del cónyuge generador de violencia de la vivienda donde habita el grupo familiar.

Una relación de co-parentalidad puede ser definida como aquella en la que los dos progenitores interactúan positivamente, cooperan entre sí y mantienen una relación de apoyo mutuo centrada fundamentalmente en la crianza de los hijos e hijas, estando ambos implicados activamente en las vidas de sus hijos (Ahrns, 1981). A pesar de que diversos estudios resaltan los beneficios para los hijos del

ejercicio de la co-parentalidad tras el divorcio (Gasper, Stolberg, Macie & Williams, 2008); el conflicto parental (Turner & Kopiec, 2006) y la no adaptación al divorcio de uno o ambos progenitores pueden ser contraproducentes con esos supuestos beneficios, empeorando aún más la situación post-divorcio (Trinder, Kellet & Swift, 2008).

Arditti y Madden-Derdich (1997) encontraron que las madres que tenían custodia compartida con sus ex parejas disfrutaban de relaciones más cooperativas y se sentían más apoyadas en su rol de madres; los padres, por su parte, se comportaban de una forma más positiva hacia sus ex esposas. Madden-Derdich y Arditti (1999) encontraron también una mejor calidad co-parental en los progenitores con custodia compartida que en aquellos de custodia única, materna o paterna.

En el marco de las relaciones familiares post-divorcio, las diferentes perspectivas mantenidas por madres y padres, progenitores custodios y no custodios, pueden dar lugar a conflictos en las relaciones de co-parentalidad. Según diversos autores, el conflicto entre los progenitores es uno de los factores que más afecta negativamente el ajuste de los hijos a la situación de divorcio (Fabricius & Luecken, 2007; Orgilés, Espada, Méndez & García, 2008).

1.4.5 El divorcio de la comunidad

Consiste en los cambios de amigos y la comunidad que cada persona que se divorcia experimenta después del divorcio. Las parejas casadas tienden a socializar con otras parejas casadas; después del divorcio de estos dos individuos, suele ya no haber una convivencia placentera en el entorno que frecuentaba la pareja.

1.4.6 El divorcio psicológico

Se manifiesta en el problema de la recuperación de la autonomía individual. Esto simplemente significa que cada una de las dos personas que se divorcian tiene que adaptarse a vivir en paz. Cada uno pierde parte de su identidad, que se

estableció como parte de una pareja casada. Las decisiones y actividades diarias se realizan en la actualidad como un individuo, en lugar de como un individuo que es parte de una relación de pareja. Algunas de estas fases puede durar varios años en completarse, y algunas personas nunca terminan algunas fases. Los niños tienen que atravesar a través de cada etapa junto con sus padres, ya que, el informarle al niño cada uno de los pasos del divorcio es crucial para su adaptación a él, sin embargo es vital el éxito de los progenitores en esta etapa ya que supone también la asimilación del niño.

Es frecuente que se produzca una reacción de duelo en ambos integrantes por la pérdida de la relación, especialmente en quien no tomó esa decisión. Ello ocasiona que, junto a las vivencias antes descritas de hostilidad y rencor, haya episodios de angustia por la separación y sentimientos de profunda tristeza y soledad como consecuencia de la inaccesibilidad del sujeto de apego.

Según Valdés, Esquivel y Artiles (2007), es común que la separación produzca deterioro en la autoestima y la identidad de las personas involucradas en la misma, llevándolas en ocasiones a considerar que son poco atractivas o inadecuadas sexualmente. Existen ciertos factores que se asocian con la aparición de estos sentimientos, como son, entre otros, los sentimientos de culpa por fracasar en el matrimonio o por no poder mantener íntegro el hogar para los hijos, las acusaciones que se reciben por parte de la pareja y de la familia, los cambios negativos en la organización de las actividades, la disminución del tiempo para los hijos y para sí mismo, la reducción del poder adquisitivo y el nuevo papel social que pasan a desempeñar.

Existe una serie de elementos que mediatizan la adaptación de las parejas ante un divorcio; dentro de ellos destaca el nivel socioeconómico y educativo de los padres, encontrándose al respecto que mientras mayor es el estatus socioeconómico y el nivel educacional de los padres, mejor es la forma en que ambos cumplían sus funciones parentales y cooperan entre ellos (Baum, 2003).

Aspectos psicológicos posteriores al divorcio

2.1 Factores de riesgo

Múltiples factores parecen estar involucrados en el entendimiento del impacto del divorcio en el bienestar del niño. Hetherington, Bridges e Insabella (1998), analizaron cinco factores que contribuyen al ajuste postdivorcio del niño: Riesgo individual y vulnerabilidad (edad y el sexo, así como la historia del niño de estrés y afrontamiento); composición familiar (un solo padre vs. ambos padres, estado de la custodia, segundas nupcias); estrés y desventajas socioeconómicas (pérdida de ingresos, sobrecarga de tareas); angustia de los padres (ansiedad, depresión, fragilidad emocional, soledad) y proceso familiar (roles alterados, conflictos, relaciones fraternas).

Estos factores están mezclados y se presentan en cada niño de diferente manera y tienen diferente peso en el ajuste postdivorcio, uno de los más relevantes es el riesgo individual y vulnerabilidad, ya que toma en cuenta el índice de afrontamiento aún antes del divorcio y otorga una pista de cómo se darán las condiciones al ajuste (Pagés i Criville, 2002).

La reacción de los niños suele ser de forma más agresiva, que las niñas, con cólera y rabia, mientras que las niñas se muestran más tranquilas y pasivas, e intentan mantener una buena conducta para reducir el conflicto entre sus padres, también durante los primeros años de vida, los niños tienden a culparse de las peleas paternas y a pensar que pueden intervenir eficazmente en las mismas, en cambio, los hijos mayores suelen reaccionar con depresión y pasividad, sobre todo durante la preadolescencia y la adolescencia (Pagés i Criville, 2002).

Según Matthews (1998) en los niños se presentan factores de riesgo a presentar problemas en el ajuste postdivorcio, tales como:

- El género, los niños están en mayor riesgo que las niñas, sobre todo porque las madres se les concede la custodia con más frecuencia que a los padres. Es difícil porque el padre del mismo sexo, ya no vive en el hogar. La ausencia del modelo a seguir hace que sea más difícil para los niños a adaptarse al divorcio.
- Edad, los niños pequeños quienes tienen un menor desarrollo, están en riesgo a corto plazo debido a la confusión que rodea el divorcio y la pérdida de los padres que ya no viven en el hogar. Los niños más pequeños son menos capaces de dar sentido a todos los cambios que están ocurriendo. Niños preadolescentes y adolescentes están en mayor riesgo a largo plazo, ya que en el corto plazo su estrecha vinculación con sus pares reprime sus sentimientos sobre el divorcio de sus padres.
- Situación socioeconómica, nivel de vida a menudo cambia dramáticamente después del divorcio. Menos dinero puede significar que algunas de las necesidades de los niños no pueden ser satisfechas.
- El grado en que el niño fue involucrado al conflicto, cuanto más un niño es parte de la problemática entre los padres, más confusión, frustración, ira y conflictos de lealtad que él o ella puede experimentar.
- La relación con cada uno de los padres antes del divorcio, si antes del divorcio las relaciones con los padres fueron positivas, el riesgo de problemas después del divorcio se reduce. Si los problemas de las relaciones entre padres e hijos existen antes del divorcio, es probable que empeoren a raíz del divorcio.
- La incapacidad de los padres para separar sus roles como padre y esposo. Los cónyuges que se divorcian, de forma problemática se les conflictua tomar decisiones sobre el bienestar de sus hijos y negociar las cuestiones relacionadas con los niños, y ponen a los niños en mayor riesgo de problemas.

- Conflicto continuo entre los cónyuges. Cuanto mayor es el conflicto entre los padres, mayor es el riesgo de que los niños experimenten confusión emocional.
- La percepción de pérdida de los padres sin custodia. Los niños pueden sentir la pérdida del padre sin la custodia, principalmente si los padres no toman precauciones en los acuerdos de visitas.

Cuando los acontecimientos estresantes son mayores que los factores de protección disponibles, incluso el niño más resiliente puede desarrollar problemas. Un creciente cuerpo de información sugiere que ciertos factores pueden hacer que algunos niños corran un mayor riesgo de inadaptación que los demás niños. Algunos son inalterables y algunos existían antes del divorcio. Otros ejercen una presión considerable sobre los niños en el momento de la separación o el divorcio, y otros influyen en los hijos tras el divorcio (Matthews, 1998).

Las fuentes de estrés principales en los niños están relacionadas con el área familiar, escolar y social; el estrés es el resultado de la percepción que se tiene ante eventos internos y externos que pueden alterar el equilibrio del individuo. Al tomar en cuenta este punto, la relación entre el estrés y el afrontamiento es recíproca, debido a que, las acciones que realiza una persona para enfrentar un problema, afectan la valoración del mismo. Pero al mismo tiempo si el afrontamiento no es efectivo, el estrés se cronifica, y se produce un fracaso adaptativo, que tiene efectos físicos, emocionales y sociales. Por lo tanto puede decirse que el afrontamiento efectivo obra como un factor protector de la salud, ya que actúa como neutralizador de los efectos estresantes de los acontecimientos vitales (Hernández & Gutiérrez, 2012).

Podemos decir entonces que dentro del modelo biopsicosocial, el cual asume que factores biológicos, conductuales, psicológicos y socioculturales se relacionan con el proceso patológico, al estado de salud y a la vulnerabilidad a

enfermar (Sánchez-Sosa, 2002), el no lograr un correcto ajuste al divorcio se convierte en un factor de riesgo para la salud.

El divorcio tiene el potencial de afectar el ajuste y bienestar de los niños a corto y a largo plazo, diferentes estudios demuestran diferencias entre los niños con padres divorciados y padres no divorciados; el meta-análisis de Amato y Keith (1991) en el que se abordaron los hallazgos de 92 estudios del efecto del divorcio en niños de edad escolar revelo un desempeño y socialización menor en los niños cuyos padres estaban divorciados que en los niños con familias intactas.

El divorcio impacta múltiples áreas del funcionamiento de los niños y de los adultos. En los padres divorciados, los efectos más comunes son los sentimientos de fracaso y pérdida (Pérez, 2009), mientras que en los niños tiene repercusión en distintas áreas del funcionamiento de los niños como logros académicos, conducta (conductas problemáticas o disruptivas), ajuste psicológico, autoconcepto, ajuste social y relaciones con sus padres.

Hay que tomar en cuenta que mientras algunos niños con padres divorciados pueden tener dificultades otros niños con las mismas condiciones pueden no tener dificultades o pueden no externalizar lo que sienten (Schaefer & Ginsburg-Blorck 2007; Clapp, 1992)

Los patrones de crianza de cada uno de los padres después del divorcio, tienden a cambiar debido a que cada uno de los padres se enfrenta a la tarea de ser un padre separado y tiene repercusión en los patrones con los que educa a sus hijos; este cambio en los patrones también pueden impactar en la percepción del niño, las reacciones y el ajuste a la separación. Maccoby y Mnookin (1992) identificaron cuatro patrones de crianza post divorcio, incluyendo cooperativo, conflictivo, desentendido y mixto. Los estilos de crianza establecidos, pueden cambiar o intercambiarse de estilos autoritativos a permisivos o viceversa una vez que se ha producido el divorcio y tienden a evolucionar en estilos posiblemente menos adaptativos (Avenevoli, Sessa & Steinberg, 1999).

Los roles y el nivel de responsabilidad que cada miembro de la familia tiene en casa, y en incluso algunos otros aspectos cotidianos también tiende a cambiar (Schaefer & Ginsburg-Blorck, 2007).

Por su parte Abidin (1996) plantea que hay ciertas características de los padres, como son, el grado de competencia con el que se perciben, su aislamiento social, su nivel de apego al niño, su estado de salud, su incapacidad para desempeñar su rol como padres, su depresión y el apoyo que reciben de su cónyuge, así como variables contextuales que influyen en la habilidad de los padres para responder efectivamente ante la conducta de sus hijos (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán, 2002).

Como se ha mencionado antes, otro factor de riesgo es el impacto económico del divorcio; de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en nuestro país hay 30 millones de mujeres que son madres. El 18% de ellas vive sin el apoyo de una pareja.

Las condiciones se agravan cuando las mujeres tienen un bajo nivel educativo y no pueden acceder a empleos bien remunerados, también con aquellas que siempre se han dedicado al hogar y quedan en total vulnerabilidad al separarse de sus parejas. Sobre este punto, el INEGI refiere que el 14% de las madres solteras no posee ningún ingreso monetario; de tal forma que las necesidades de los miembros de la familia no pueden ser satisfechas (INEGI, 2012).

2.2 Efectos a corto plazo

Casi todo el mundo está de acuerdo en que el divorcio afecta a todos los miembros en la familia en algún momento y en algún grado, principalmente a los niños. Algunos de los efectos del divorcio surgen después de la separación con rapidez y algunos de ellos van en aumento en los primeros años después del divorcio y luego declive; aún otros pueden surgir más adelante.

Varios factores conducen a los efectos negativos en los niños. Por ejemplo, los niños son, casi inevitablemente, recargados por más responsabilidades y se

sienten menos atendidos. Es posible que cuando un matrimonio termina, sobre todo si termina en conflicto, los padres experimenten una disminución en los sentimientos hacia sus hijos y en la medida en la que voluntariamente asumen la responsabilidad por ellos (Matthews, 1998).

Otro factor es que el padre no custodio, normalmente el padre, tiende a retirarse progresivamente de sus hijos en los últimos años después de un divorcio, tanto geográfica como emocionalmente. La relación padre e hijo es crucial para el desarrollo de los niños a largo plazo. Sin esta relación, los niños pueden experimentar frustración emocional y confusión.

El sexo del progenitor custodio puede desempeñar un papel en determinar el impacto del divorcio en los niños. Existe evidencia de que los niños tienden a mostrar más problemas si se encuentran en la custodia de un progenitor del sexo opuesto que cuando permanecen con uno de los padres del mismo sexo (López, 2009).

Y, como se indicó anteriormente, el conflicto entre los padres tiene intensos efectos directos sobre el funcionamiento de los niños. Una regla es que mientras mayor es el conflicto entre los padres que se divorcian, mayor número de problemas que los niños van a experimentar.

Muchos de estos efectos a corto plazo pueden afectar negativamente a largo plazo durante el desarrollo, al acumularse con el tiempo. La intensidad y longevidad de cada problema está determinada por las siguientes características relacionadas con el ajuste positivo post divorcio:

- La capacidad de los padres para resolver el conflicto post-divorcio y la ira.
- La capacidad del padre de la custodia para reanudar con éxito el papel de los padres.

- Capacidad de los padres sin custodia a mantener una relación mutuamente satisfactoria con el niño o hijos.
- Características de la personalidad del menor y la capacidad de desarrollar habilidades de afrontamiento.
- Capacidad del niño para encontrar y utilizar los sistemas de apoyo.
- Disminución de la depresión o respuestas airadas por parte del niño.
- La edad y el sexo del niño.

Los efectos concretos a corto plazo pueden incluir los siguientes:

Tabla1. Efectos a corto plazo del divorcio. Citado en Carson, 1995; Matthews 1998.

Comportamiento inmaduro	Dificultades para la adaptación social
Aumento de la dependencia	Bajo concepto de sí mismo
Menores logros académicos	Sanciones más negativas
Menor supervisión paternal	Disciplina menos consistente
Ansiedad	Estrés
Conflicto interpersonal	Dificultades económicas
Percepción de pérdida de los padres	Incumplimiento
Impulsividad	Agresión
Ira	Depresión

2.3 Efectos a largo plazo

La literatura ha demostrado que el divorcio no únicamente tiene efectos a corto plazo, sino que también se observan repercusiones a largo plazo, en general, a lo largo de los años, los sentimientos de pérdida, tristeza y ansiedad persisten.

A veces los niños pueden experimentar lo que podría llamarse el "efecto durmiente". Se recuperan con bastante rapidez tras el divorcio, pero debido a los sentimientos negados en un nivel subconsciente, los sentimientos acerca del divorcio pueden surgir en algún momento más adelante en la vida. Es una reacción retrasada. Los consejeros profesionales han demostrado que todo tipo de experiencias traumáticas de la infancia pueden ser reprimidas en el subconsciente. Por ejemplo, el abuso sexual o abuso físico podría ser "olvidado" durante varios años y salir en algún momento más adelante en la edad adulta. Lo mismo puede decirse de los traumas causados por el divorcio (Matthews, 1998).

Wallerstein comenzó su investigación a principios de la década de 1970 con 131 niños de padres divorciados. Ella entrevistó en profundidad tanto a los niños como a sus padres. Les dio seguimiento a los niños que han madurado hasta la edad adulta y han comenzado sus propias familias, continuando con entrevistas periódicas y verificando su progreso a través de la vida. La investigación de Wallerstein es diferente de sus predecesores, ya que continuó por mucho tiempo después del divorcio real. Su investigación es el producto de cientos de horas de entrevistas con los padres divorciados y los niños.

En un primer estudio a 5 años de seguimiento, (Wallerstein, 1985) los síntomas que los niños mostraron fueron:

1. Persistencia de la ira del padre que había iniciado el divorcio.
2. La intensidad del anhelo por el padre ausente o que visita de forma errática.
3. Persistencia del deseo de reconstruir la familia antes del divorcio.

4. Moderada a severa depresión clínica en más de una tercera parte de la muestra original.

En el seguimiento a 10 años (Wallerstein, 1985), los síntomas que presentaron fueron:

1. La presencia de un sentimiento dominante de dolor sobre el divorcio de sus padres; que se manifiesta en los comentarios expuestos:

"Mi vida habría sido más feliz si mis padres no se hubieran divorciado." (p. 549).

"El divorcio era mejor para ellos, pero no para mí. Yo perdí a mi familia." (p. 549).

"He perdido la experiencia de haber crecido en unidad familiar." (p. 549).

"Me gustaría que mi mamá y mi papá no se hubieran divorciado. Hubiera sido más fácil ser una familia normal." (p. 549).

"Me dolía mucho. Lo más difícil fue ver a mi familia rota." (p. 549).

"Fue sólo cuando yo era un estudiante en una familia en el extranjero que llegué a ver a los padres que pelean y resolver el argumento de forma positiva." (p. 549).

Aunque la mayoría de estos jóvenes había llegado al entendimiento de que el divorcio había sido una sabia decisión, muchos de ellos seguían siendo críticos con ambos padres por haber cometido el error de un matrimonio equivocado. Ellos eran especialmente críticos con sus padres por no haber rectificado el error antes de que los niños nacieran.

Muchos de estos jóvenes decían haberse fortalecido y aumentado su independencia, como consecuencia del divorcio de sus padres.

3. Físicamente, estos participantes reportaron tener una peor salud física que los niños de familias intactas.

4. Emocionalmente, indicaron los problemas persistentes en los siguientes aspectos:

- Los temores de la traición, el abandono, la pérdida y el rechazo.
- El aumento de la ansiedad en la adolescencia y principios de los 20 años y sentimientos y recuerdos sobre el divorcio de sus padres surgen con mayor intensidad al entrar en la edad adulta.
- A lo largo de la vida la vulnerabilidad a la experiencia de la pérdida.
- La ira, el resentimiento y hostilidad.
- Una reducción en el bienestar psicológico.
- La depresión en la edad adulta.
- Baja satisfacción con la vida en general.

5. Socialmente, las relaciones de los niños en su vida posterior se afectaron de la siguiente manera:

- Reducción de la capacidad de desarrollar y mantener amistades y relaciones de apoyo
- Los niños de padres divorciados tienen más probabilidades de divorciarse ellos mismos como adultos.
- Principios tempranos de la vida sexual.
- Conductas delictivas.
- Las hijas de padres divorciados tienen más probabilidades de:
 - Casarse y tener hijos pronto
 - Tener hijos antes del matrimonio
- El miedo de repetir su o el fracaso de sus padres para mantener una relación amorosa.
- Miedo al compromiso y la intimidad.
- Menos confianza en el futuro cónyuge.
- Reducción de las inhibiciones hacia el divorcio como una solución para las dificultades matrimoniales.
- En general bajo nivel socioeconómico.
- En relación con sus padres, los hijos adultos de padres divorciados:
 - Sienten menos afecto por los padres.

-Tienen menos contacto con ellos.

- Los niños de padres divorciados tienden a ser más moralmente conservadores que sus padres. También adoptan puntos de vista más tradicionales de cómo el matrimonio y la familia debe ser.

En el mismo estudio a 10 años de seguimiento posteriores al divorcio y con la evaluación a padres e hijos (Wallerstein, 1989), los niños bien adaptados tenían:

- Una relación madre-hijo caracterizada por el respeto mutuo, y consideración.
- Una madre que había reorganizado su vida y "tenía una vida."
- Los niños que se habían mudado a vivir con su padre tenían una relación basada en respeto y consideración.
- Su padre había puesto límites a su desarrollo profesional para que pudiera tener una relación con sus hijos.
- Una relación positiva con un par de abuelos que se quedaron fuera de la conflictividad entre los padres e identificaron y favorecieron las necesidades de los niños.
- Una historia de estabilidad en los arreglos familiares después del divorcio. Eran importantes hogares organizados con reglas y expectativas claras.
- Haber visto una relación de pareja adulta buena, saludable y positiva entre al menos un progenitor y una nueva pareja.

Por su parte Uphold-Carrier y Utz (2012) en su análisis a una muestra de adultos entre 35 y 84 años, quienes habían vivido el divorcio de sus padres en su infancia; encontraron que quienes habían vivido esta experiencia tuvieron un mayor riesgo de depresión en comparación con aquellos cuyos padres seguían casados, lo que sugiere que el divorcio de los padres se asocia con efectos duraderos sobre los niños que viven el divorcio de los padres.

Adicional a estos informes Pliego (2012) brinda datos sobre el bienestar personal y social relacionado a las familias en diversos países con sociedades

democráticas, uno de los hechos relevantes que se mencionan en su estudio es el que las distintas estructuras de familia contribuyen de manera diferente al bienestar de adultos y de niños. Basado en encuestas representativas (800 casos o más) o reseñas de tipo censal, se encontró que, el 17% de los jóvenes mexicanos quienes abandonan sus estudios provienen de familias de padres divorciados, mientras que el 9% de los jóvenes viven con ambos padres.

También presenta datos de jóvenes noruegos quienes han cometido algún delito, entre 1982-2004, por ejemplo, el 20% de los jóvenes provenían de familias no intactas (padres divorciados, separados, solos o con segundas nupcias); mientras que el 8.9% provenían de familias intactas.

Por último, para fundamentar los efectos a largo plazo del divorcio en los niños. Retomando el trabajo de la teoría del apego de Bowlby (1988) el concepto de modelos internos o representaciones mentales, estos son definidos como los mecanismos a través de los cuales las experiencias tempranas de apego afectan a una persona a lo largo de su vida. Los individuos necesitan tener un modelo de su entorno (modelo ambiental) y un modelo de sus propias habilidades y potencialidades (modelo organísmico), una especie de mapas o planos que utilizamos para predecir las conductas de los demás y para organizar nuestra propia conducta para lograr relacionarnos. Según Bowlby, estos modelos internos se desarrollan a partir de la historia de relaciones que ha mantenido el niño, cuando explora sus relaciones a través de conductas como la demanda de atención y consuelo. Cuando los padres cooperan es probable que los niños desarrollen relaciones positivas con los demás y que exploren su entorno con confianza. Estos modelos, en principio muy sencillos se van haciendo más elaborados a lo largo del desarrollo. Afectan a la selección e interpretación de los datos, a la forma en que evaluamos a los demás y a las relaciones que tenemos con ellos, y sobre todo a la conducta. Los modelos pueden modificarse en función de la experiencia, aunque suelen ser relativamente estables, porque tienden a funcionar de manera automática. Los modelos internos afectan el estilo de apego, lo cual a su vez también afecta a la comunicación en las relaciones adultas de

intimidad. En conclusión si el niño vive una experiencia tal como el divorcio de los padres, y no se adapta de manera adecuada, repercute en la manera en la que el niño se relacionará con una pareja y en la formación de una familia propia en el futuro.

2.4 Adaptación al divorcio

El divorcio, como se ha mencionado con anterioridad, no es un evento aislado, es una cadena de eventos que ocurre durante un tiempo amplio, y no es solo lo que ocurre ahora, sino lo que ocurrirá en los meses, e incluso años siguientes de lo que dependerá el ajuste correcto de los niños o el desarrollo de problemáticas de ajuste al divorcio (Matthews, 1998; Clapp, 1992).

2.4.1 Tareas para el ajuste postdivorcio

Como se ha mencionado anteriormente, la edad de los niños, el estadio del desarrollo en el que se encuentren y algunos otros factores tendrán influencia en la adaptación al divorcio; sin embargo Wallerstein (1983), describe seis tareas que los niños que viven o han vivido una ruptura familiar deben desarrollar:

1) Reconocimiento y aceptación de la ruptura.

Implica, en primer lugar, entender qué quiere decir el divorcio y en segundo lugar aceptar las realidades que conlleva. Entre los aspectos más relevantes que aparecen en este momento, destacan las fantasías terroríficas de abandono que se han desencadenado por el conflicto parental.

La mayoría de los niños logran asumir esta tarea al final del primer año de separación, aunque un número significativo lo consiguen antes de ese tiempo. La alta incidencia de divorcio en la comunidad, ayuda a los niños mayores y a los adolescentes a comprender la situación: a pesar de que este hecho no tranquiliza, sí promueve la comprensión realista. La aceptación de la ruptura marital forma parte de otra tarea más difícil que es la aceptación de que el divorcio es definitivo.

Según Clapp (1992) el primer paso importante para el correcto ajuste de los niños es el decirle a los niños que habrá un divorcio, generalmente, entre más preparación y apoyo provean los padres mejor se ajustarán los niños a la separación y comúnmente es una buena idea que ambos padres le digan a los niños del divorcio, esta situación creará en el niño sentimientos de cohesión y cercanía. También es importante que la decisión sea definitiva, ya que los largos periodos de incertidumbre aumentan las problemáticas de ajuste en los niños.

Los niños deben sentirse libres de hacer preguntas y de hablar de sus sentimientos sin temer hacer enojar o lastimar a los padres, idealmente se debe escuchar la noticia en un tono calmado, cálido y amoroso; los niños se verán beneficiados si los padres pueden decirles honestamente que el divorcio ha sido cuidadosamente considerado y es necesario para solucionar algunos problemas serios; también se beneficiarían de escuchar de los padres que estos lamentan causarles daño. Estas son algunas de las consideraciones que se deben de tener al decirles a los niños de la separación.

Los niños necesitan tener detalles sobre el futuro, saber como el divorcio los afectará personalmente, esto significa, ¿cómo es que sus vidas serán diferentes? Y ¿cómo sus vidas serán iguales?

El conocer estos detalles hará que el futuro les parezca menos aterrador, aunque los padres no tengan esta información es importante mantenerlos informados. La cantidad de información que es apropiada para cada niño depende de cómo va asimilando la información que se le proporciona. Es apropiado hablar con él en varias ocasiones para asegurar que comprende la información y no se siente abrumado.

- 2) Establecer cierta distancia para preservar la identidad y controlar la inevitable angustia que se producirá.

Esta tarea requiere del niño la capacidad de tomar cierta distancia psicológica de los adultos: en un momento de desequilibrio familiar en que uno o

los dos padres pueden estar preocupados, deprimidos o enfadados, el niño necesita proteger su identidad individual, retomar las actividades cotidianas y las relaciones de convivencia con autoridades y compañeros de la escuela puede contener las ansiedades. La segunda parte de esta tarea requiere que el niño traslade la crisis familiar desde una posición dominante en su mundo interno a una posición más parcial. El logro de todo ello va a disminuir la ansiedad, la depresión y otros sentimientos conflictivos que se producen con la ruptura de la pareja.

- 3) Elaboración de la pérdida total o parcial de alguno de sus progenitores, especialmente en los casos en que la custodia no va a ser compartida legal o prácticamente.

Por elaboración del duelo se entiende el transcurso del proceso desde que la pérdida se produce hasta que se supera. El divorcio involucra múltiples pérdidas, la más importante es la pérdida total o parcial de un padre. Pero las pérdidas originadas por el divorcio pueden incluir también la pérdida de las rutinas familiares diarias, de símbolos y de tradiciones. A menudo las pérdidas también incluyen la escuela y el estatus socioeconómico.

Los padres deben de ser honestos y decirles a sus hijos la o las razones básicas de su decisión, eso no significa que deban bombardearlos con todos los detalles o información vergonzosa y nunca, ni siquiera indirectamente se debe responsabilizar a los niños de las dificultades matrimoniales. Lo mejor es dar a los niños una explicación general y bien pensada que ellos puedan entender (Clapp, 1992).

También se debe de ser sensible a sus reacciones, no se debe de insistir en dar una explicación si el niño no está listo para escucharla, y esperar a que esté listo para poder hablar con él.

Se debe crear seguridad en el niño; la ansiedad creada en la mayoría de los niños al saber sobre la ruptura de su familia provee también la oportunidad de crear concepciones erróneas, los niños deben de tener seguridad durante el

momento de la separación y en los meses siguientes, sobre el amor y la preocupación por ellos de sus padres. Ellos necesitan saber que aún tienen dos padres y que ambos lo siguen queriendo, es importante hacerles saber que el divorcio es entre los padres y no entre padres e hijos, y necesitan saber que está bien querer a ambos padres y que no tienen que escoger entre uno y otro.

Esta tarea de aceptar la pérdida es quizás la más difícil que impone el divorcio. El niño tiene que aceptar las pérdidas para ver las restricciones y potencialidades de la nueva situación. En esencia, esta tarea requiere que el niño se sobreponga al sentimiento de rechazo y la pérdida que ocasiona la partida de un padre. Esto se ve facilitado por el establecimiento del régimen de visitas formales que puede restaurar el sentido de integridad y sus respectivos roles nuevos (Pérez, 2009).

La resolución de esta tarea a menudo tarda muchos años y se consigue más fácilmente cuando el régimen de visitas se lleva a cabo adecuadamente (Pérez, Davins, Valls & Aramburu 2009).

También existen casos en los que uno de los padres desaparece, en esos casos, los niños necesitan tener claro que el padre que se fue, lo hizo por los problemas entre pareja, y no se fue por culpa del niño, es importante hacer entender al niño que la indiferencia del padre o madre refleja un problema con el padre o madre y no significa que el niño no se merezca que lo quieran y no refleja ningún problema con él (Clapp, 1992).

- 4) Elaboración de los sentimientos de rabia contra los padres y de autoculpabilización.

Para entender esta tarea es importante destacar el contexto social de la ruptura marital. A diferencia de un desastre natural o muerte, el divorcio es un hecho decidido por los padres y representa una decisión voluntaria de al menos uno de los miembros de la pareja. Los niños son conscientes de que el divorcio no es inevitable, que la causa inmediata es la decisión de uno o de los dos padres de

separarse. Estudios indican que los niños y adolescentes no creen que el divorcio no tenga culpables. Culpan a uno o a los dos padres o se culpan a ellos mismos, sobre todo los niños pequeños (Pérez, 2006).

La honestidad es muy importante al momento de decirles a los niños sobre el divorcio, ya que los niños necesitan una razón para lidiar con el divorcio. Sin suficiente explicación la imaginación de los niños puede crear miedos y explicaciones que están lejos de la verdad y frecuentemente los niños más asustados son los que reciben menos información.

También es importante fomentar la discusión en todo momento. Animar a los niños a hacer preguntas y hacerles saber que siempre les responderán lo mejor que se pueda, además de alentarlos a que compartan sus sentimientos y pensamientos sobre el divorcio cuando quieran hacerlo, esto es importante ya que los niños se vuelven más fuertes cuando sus sentimientos son entendidos (Clapp, 1992).

5) Aceptación de que el divorcio es definitivo.

Se ha observado que en niños y adolescentes, años después del divorcio, persisten las esperanzas de restablecer la familia intacta y no se han abandonado las fantasías de reconciliación. Se concluye que los hijos de padres divorciados tienen una tarea más difícil en la aceptación del carácter definitivo de este acontecimiento, en comparación con los niños afligidos por la muerte de uno de los padres (Pérez, 2009). El hecho que ambos padres estén vivos y de que el divorcio es percibido como evitable, al igual que el volverse a casar, favorece y estimula las fantasías de reconciliación. Los factores evolutivos parece que ayudan en la resolución de esta tarea. En niños pequeños resulta más difícil el abandono de estas fantasías.

6) Aceptación de sí mismo como una persona capaz de querer y de ser querida.

Implica la resolución de conflictos relacionales que pueden afectar a vínculos futuros. Se trata de que la persona joven sea capaz de conseguir y sustentar una visión realista en referencia a su capacidad para querer y ser querido.

Generalmente los niños se sienten intensamente tristes y ansiosos, se sienten rechazados, vulnerables e impotentes a evitar que sus padres se separen. Algunos niños pueden reaccionar enojados y sentirse traicionados; algunos otros pueden reaccionar con miedo y sentirse culpables por la separación de sus padres, y es común que su autoestima baje. Cuando hay cambios conductuales son síntomas de estrés y reflejan la ansiedad y el miedo de lo que está pasando en sus vidas, cada niño exhibe diferentes cambios de comportamiento, por ejemplo: retraimiento, agresividad, rebelión o baja en las calificaciones escolares (Clapp, 1992).

Algunos niños pueden no presentar cambios conductuales, la investigación señala que la mayoría de los padres no están al tanto de las dificultades que están enfrentando sus hijos y que son menos susceptibles a notar los signos de estrés en los mismos, por lo tanto, aunque no haya cambios conductuales en los niños, esto no significa que estén sobrellevando bien el divorcio (Ludolph, 2009).

Para favorecer la adaptación de los niños, también es importante ayudarlos a establecer su autoestima, debido a que ésta se ve afectada por los sentimientos negativos que se presentan cuando los padres se divorcian, y esto, según Clapp (1992) puede lograrse:

- Mostrándole al niño respeto
- Ofrecerle halago, estímulo y reconocimiento
- Evitar crítica y humillaciones
- Acentuar los rasgos positivos y no los negativos
- Mostrándole al niño que es especial, con interés y tiempo

- Dar oportunidades a los niños de hacer las cosas que saben hacer bien.
- Alentar a los niños a aprender nuevas habilidades de las cuales ellos puedan estar orgullosos.
- Ayudar a los niños a establecer metas realistas y apropiadas.
- Incrementa sus retos en pasos pequeños y alcanzables.

El logro de estas tareas tiene un impacto dentro de los factores que contribuyen a la adaptación postdivorcio, en el niño, el padre residente y en el padre no residente (Schaefer & Ginsburg-Blorck, 2007).

La resiliencia y la reestructuración cognitiva como habilidades facilitaran el logro de estas tareas.

Tratamiento cognitivo-conductual y Psicología Positiva para el ajuste en el divorcio.

3.1 Psicología clínica.

Según la American Psychological Association (APA) (2012) el campo de la psicología clínica integra la ciencia, la teoría y la práctica para comprender, predecir y mitigar la inadaptación, la incapacidad y molestias, así como para promover la adaptación humana, ajuste y desarrollo personal. La psicología clínica se centra en el desarrollo intelectual, emocional, aspectos biológicos, psicológicos, sociales y conductuales del funcionamiento humano a través de la vida, en diferentes culturas y en todos los niveles socioeconómicos. El psicólogo clínico es educado y entrenado para generar e integrar el conocimiento científico y profesional y las habilidades para la ciencia psicológica además, la práctica profesional de la psicología y el bienestar humano. Los psicólogos clínicos están involucrados en la investigación, la docencia y supervisión, desarrollo y evaluación de programas, la consulta, el orden público, la práctica profesional y otras actividades que promuevan la salud psicológica de los individuos, familias, grupos y organizaciones. Su trabajo puede variar desde la prevención y la intervención temprana de problemas menores de ajuste para hacer frente al ajuste y desajuste de individuos cuya perturbación requiere entonces ser institucionalizado.

Quienes intervienen en la psicología clínica se especializan en ayudar a las personas en todos los niveles del desarrollo (niños hasta adultos mayores), así como grupos (familias, pacientes de similares psicopatología y organizaciones), con problemas conductuales o emocionales utilizando una amplia gama de métodos de evaluación e intervención para promover el ajuste a las demandas de la vida cotidiana (Davis & Palladino, 2008).

La evaluación en psicología clínica, consiste en determinar la naturaleza, las causas y los efectos potenciales de angustia personal, de las disfunciones

personales, sociales y de trabajo, y los factores psicológicos asociados con la salud o funcionamiento físico, comportamiento nervioso, emocional, mental y trastornos. Ejemplos de procedimientos de evaluación son las entrevistas, evaluaciones de comportamiento, y la administración e interpretación de pruebas de capacidad intelectual, de las aptitudes, características personales, y otros aspectos de la experiencia humana y el comportamiento en relación a las perturbaciones. Las intervenciones en Psicología Clínica se dirigen a la prevención, tratamiento y corrección de conflictos emocionales, trastornos de personalidad, psicopatología, y los déficits de habilidades que subyacen a la angustia humana o disfunción. Ejemplos de técnicas de intervención incluyen la psicoterapia, psicoanálisis, terapia conductual, terapia familiar y marital, terapia de grupo, el retroalimentación biológica, la readaptación profesional y la rehabilitación cognitiva, social enfoques de aprendizaje y consulta ambiental y diseño. El objetivo de la intervención es promover la satisfacción, la adaptación, el orden social y la salud (APA, 2012).

3.2 Psicología positiva

La psicología positiva es el estudio científico de las fortalezas y virtudes que permiten a los individuos y a las comunidades prosperar.

El objetivo de la psicología positiva es realizar un cambio en la psicología tradicional; de una preocupación sólo en la reparación de las peores cosas, en la construcción de las mejores cualidades de la vida. Al corregir el desequilibrio anterior, se debe priorizar el tratamiento y la prevención de enfermedades mentales (Seligman, 2002).

La psicología positiva tiene tres preocupaciones centrales: las emociones positivas, los rasgos individuales positivos, y las instituciones positivas. Entender las emociones positivas implica el estudio de la satisfacción con el pasado, la felicidad en el presente y esperanza para el futuro. Comprender los rasgos individuales positivos consiste en el estudio de las fortalezas y virtudes, como la capacidad para el amor y el trabajo, el coraje, la compasión, la resiliencia, la

creatividad, la curiosidad, la integridad, el autoconocimiento, la moderación, el autocontrol y la sabiduría. Entender las instituciones positivas implica el estudio de los puntos fuertes que fomentan mejores comunidades, como la justicia, la responsabilidad, el civismo, la crianza, el cuidado, ética de trabajo, liderazgo, trabajo en equipo, el propósito y la tolerancia (Seligman, 2012).

El campo de la psicología positiva tiene distintos niveles. El nivel subjetivo es acerca de la experiencia subjetiva positiva: el bienestar y la satisfacción (pasado); el flujo, la alegría, los placeres y la felicidad (presentes), y cogniciones constructivas sobre el futuro, el optimismo, la esperanza y la fe. El nivel del individuo se trata de los rasgos personales positivos: la capacidad de amar, la valentía, la vocación, las habilidades interpersonales, la sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, el talento y la sabiduría. El nivel de grupo se trata de las virtudes cívicas y las instituciones en que se mueven los individuos hacia una mejor ciudadanía: la responsabilidad, el cuidado, el altruismo, civilidad, la moderación, la tolerancia y la ética de trabajo (Seligman, 2000).

Según Seligman (2002) el mensaje de la psicología positiva es para recordar que el campo de la psicología ha sido deformado. La psicología no es más que el estudio de enfermedad, debilidad y daño, sino que también es el estudio de la fuerza y la virtud. El tratamiento no es sólo arreglar lo que está mal, sino que también es construir lo que es correcto. La psicología no es sólo acerca de la enfermedad o la salud, sino que también se trata de trabajo, educación, perspicacia, amor, crecimiento, perdón y reproducción. Y en esta búsqueda de lo que es principal, la psicología positiva trata de adaptar lo que es mejor en el método científico a los problemas específicos que el comportamiento humano presenta en toda su complejidad.

Por lo tanto, algunos de los objetivos de la psicología positiva para el Positive Psychology Center (Seligman, 2012) son construir una ciencia que apoya:

- Las familias y las escuelas que permitan a los niños prosperar.
- Los lugares de trabajo que acojan la satisfacción y la alta productividad.

- Las comunidades que fomenten la participación ciudadana.
- Los terapeutas que identifican y nutren las fortalezas de sus pacientes.
- Difusión de las intervenciones de la psicología positiva en las organizaciones y comunidades.

Según Linley, Joseph, Harrington y Wood (2006) la psicología positiva intenta entender las condiciones, procesos y mecanismos que llevan estados subjetivos sociales y culturales que llevan a una vida plena, haciendo hincapié en el método científico.

El siguiente cuadro ejemplifica algunas de las áreas del quehacer profesional del psicólogo y los aspectos que se toman en cuenta en un abordaje desde el punto de vista de la psicología tradicional, comparados con una aproximación desde el punto de vista de la psicología positiva (Castro, 2010).

Tabla 2. Abordaje clásico versus abordaje desde la psicología positiva. (Tomado de Castro, 2010)

Áreas de la psicología	Abordaje clásico de la psicología	Abordaje propuesto por la psicología positiva
Evaluación y diagnóstico	Se evalúan los trastornos psicológicos, los rasgos de la personalidad patológicos, las áreas problema o focos a trabajar, los conflictos, los síntomas.	Se evalúan los aspectos adaptativos, el potencial de las personas, las fortalezas, el bienestar psicológico, los recursos, la creatividad
Área clínica	Se trata de aliviar o mejorar los síntomas, esclarecer los conflictos, se aconseja sobre situaciones problema, se elimina lo negativo.	Se trabaja sobre los rasgos positivos y el cultivo de las fortalezas. El cambio positivo se logra aumentando las capacidades resilientes del paciente la frecuencia de emociones positivas, el significado de la vida, la realización de actividades intencionales para incrementar el bienestar.
Área laboral	Se identifican problemas y se ponen en marcha estrategias a la mejora del déficit: la insatisfacción laboral, el bajo rendimiento, la baja motivación, el poco compromiso, el estrés laboral, el ausentismo.	Se trabaja sobre la potenciación de las virtudes organizacionales, el incremento del bienestar laboral por sobre el dinero o la productividad, el capital psicológico de los miembros de la organización.
Área educativa	Se identifican factores que obstaculizan o inhiben el proceso de aprendizaje. Se realizan intervenciones psicopedagógicas para rehabilitar el déficit. Se orienta a los padres sobre aspectos conflictivos de niños y adolescentes. Se realizan tareas de orientación vocacional.	Se trabaja sobre las fortalezas personales y como se aplican a diferentes contextos para favorecer los estados de flujo. Se entrenan las capacidades metacognitivas, la motivación, la inteligencia emocional y la práctica.

Según Seligman (2003), la psicología positiva es el estudio científico de tres tipos de “vida positiva”: La vida placentera, la buena vida y la vida con sentido. Se trabaja con las fortalezas o habilidades personales puesto que éstas se asocian a una mejor salud, bienestar y prevención de la enfermedad mental y física.

Aunque originalmente Seligman (2003) propuso estas tres categorías, recientemente reformuló su teoría y el modelo resultante es PERMA (Seligman, 2011), la cual, representa los cinco elementos esenciales que deben estar presentes para que se experimente bienestar duradero. Estos cinco elementos son la mejor aproximación de lo que los seres humanos persiguen por su propio bien, y por eso tienen un lugar en la Teoría del Bienestar. Aunque a veces los individuos pueden perseguir estos elementos para otros es posible que, por ejemplo, pensar que el logro traerá emoción positiva, muchos optan por hacerlo, porque estos elementos están intrínsecamente motivador por sí mismos.

1. Emoción positiva (*Positive emotion (P)*)

Para poder experimentar bienestar, es necesario emoción positiva en la vida cotidiana. Cualquier emoción positiva como la paz, la gratitud, la satisfacción, el placer, la inspiración, la esperanza, la curiosidad o el amor entra en esta categoría (Seligman, 2011).

2. Compromiso (*Engagement (E)*)

El compromiso es un estado psicológico en el que las personas reportan estar absortas por alguna labor y enfocan su atención y desempeño en lo que está haciendo. En su extremo superior, el compromiso ha sido referido como flujo (Csikszentmihalyi, 1996). Según Csikszentmihalyi (1996, 1975), altos niveles de compromiso se caracterizan por las siguientes características: el individuo tiene metas claras y está intrínsecamente interesado en la tarea. La tarea proporciona información directa e inmediata a la persona, el individuo conserva un sentido de control personal sobre el que se integran la actividad, acción y la conciencia de

manera que el individuo se vuelve completamente inmerso en lo que él o ella está haciendo.

3. Las relaciones positivas (*Positive Relationships (R)*)

Como seres humanos, somos "seres sociales" y las buenas relaciones son fundamentales para nuestro bienestar. Se ha visto que las personas que tienen relaciones significativas y positivas con los demás son más felices que aquellos que no lo hacen. La creencia de que uno es atendido, amado, apreciado y valorado, ha sido reconocido como uno de los más (si no la mayoría) de los determinantes influyentes de bienestar para personas de todas las edades y culturas (Reis & Gable, 2003).

4. Significado (*Meaning (M)*)

Seligman (2011) define el significado, como, la sensación de pertenecer y servir a algo más grande que uno mismo. Si esto es una deidad específica o religión, o una causa que ayuda a la humanidad de alguna manera, todos tenemos un sentido en nuestras vidas para tener un sentido de bienestar. En particular, el significado se considera actualmente como un factor esencial para el bienestar general que esté separado de, pero positivamente correlacionado con, otras facetas del bienestar (Seligman, 2002).

5. Realización / Logros (*Accomplishment/Achievement (A)*)

La realización puede ser definida en términos de logro, el éxito, o el dominio del más alto nivel posible dentro de un dominio particular (Ericsson, 2002). En algunos ámbitos, tales como los deportes, los negocios o la educación, el logro se mide a través de estándares acordados, tales como concursos, honores y premios, pruebas de logros académicos, o alcanzar un determinado estatus. A nivel individual, los logros pueden ser definidas en términos de alcanzar un estado deseado y el progreso hacia los objetivos preestablecidos (Heckhausen, Wrosch, & Schultz, 2010).

La investigación reciente también ha permitido identificar y clasificar los rasgos psicológicos positivos de los seres humanos. Al igual que el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de la psicología tradicional, Fortalezas de carácter y Virtudes (CSV) proporciona un marco teórico para ayudar en la comprensión de las fortalezas y virtudes, para el desarrollo de aplicaciones prácticas de la psicología positiva. En este manual se identificaron 6 clases de virtudes (es decir, "virtudes fundamentales"), que subyacen a 24 fortalezas de carácter medibles.

Según Peterson y Seligman (2004) estas son:

- 1) Sabiduría y conocimiento: Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.

1. Curiosidad, interés por el mundo

Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir situaciones nuevas.

2. Amor por el conocimiento y el aprendizaje

Llegar a dominar nuevas materias y conocimientos, tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes.

3. Juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta.

Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No sacar conclusiones al azar, sino tras evaluar cada posibilidad. Estar dispuesto a cambiar las propias ideas en base a la evidencia.

4. Ingenio, originalidad, inteligencia práctica.

Pensar en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.

5. Perspectiva

Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando caminos no sólo para comprender el mundo sino para ayudar a que los demás lo comprendan.

- 2) Coraje: Fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna.

6. Valentía

No dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás, actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado. Incluye la fuerza física pero no se limita a eso.

7. Perseverancia y diligencia

Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.

8. Integridad, honestidad, autenticidad

Ir siempre con la verdad por delante, no ser pretencioso y asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas.

9. Vitalidad y pasión por las cosas

Afrontar la vida con entusiasmo y energía. Hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo. Vivir la vida como una apasionante aventura, sintiéndose vivo y activo.

- 3) Humanidad: Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.

10. Amor, apego, capacidad de amar y ser amado

Tener importantes y valiosas relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cerca y apegado a otras personas.

11. Simpatía, amabilidad, generosidad

Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.

12. Inteligencia emocional, personal y social

Ser consciente de las emociones y sentimientos tanto de uno mismo como de los demás, saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales, saber que cosas son importantes para otras personas, tener empatía.

- 4) Justicia: Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.

13. Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo

Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo y sentirse parte de él.

14. Sentido de la justicia, equidad

Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades.

15. Liderazgo

Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo. Organizar actividades grupales y llevarlas a buen término.

- 5) Moderación: Fortalezas que nos protegen contra los excesos.

16. Capacidad de perdonar, misericordia

Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad, no siendo vengativo ni rencoroso.

17. Modestia, humildad

Dejar que sean los demás los que hablen de uno mismo, no buscar ser el centro de atención y no creerse más especial que los demás.

18. Prudencia, discreción, cautela

Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios ni diciendo o haciendo nada de lo que después uno se pueda arrepentir.

19. Auto-control, auto-regulación

Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones. Tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones.

6) Trascendencia: Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida.

20. Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro

Saber apreciar la belleza de las cosas, del día a día, o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia.

21. Gratitud

Ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Saber dar las gracias.

22. Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro

Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.

23. Sentido del humor

Gustar de reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia, ver el lado positivo de la vida.

24. Espiritualidad, fe, sentido religioso

Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia. Creer que existe algo superior que da forma a determinar nuestra conducta y nos protege.

3.2.1 Resiliencia

Una característica de suma importancia para la adaptación postdivorcio es la resiliencia.

La resiliencia se refiere a la capacidad de las personas para afrontar las adversidades, superarlas y ser transformado por ellas. Se trata de un recurso creativo que nos permite encontrar respuestas nuevas a situaciones que parecen no tener salida, la resiliencia es más que una característica personal un proceso dinámico y complejo que permite aprender de la experiencia y su resultado se traduce en una adaptación positiva (Forés & Grané, 2008).

La resiliencia surge de las interacciones sociales que aseguran a los niños los sustentos afectivos, relacionales, éticos y cognitivos que permiten conferir significado a las experiencias, en especial cuando son dolorosas (Barudy, 2005).

Empleando como metáfora la casita, Vanistendael (1996) propone cinco áreas interconectadas que se han de tener en cuenta si deseamos favorecer la resiliencia (ver dibujo 1), aunque cabe resaltar que no se trata de una lista exclusiva y excluyente:

a) aceptación incondicional de la persona como tal, subrayando por mí parte que de tal aceptación deba inferirse una aceptación y justificación de su comportamiento. Una relación emocional estable con los padres, amigos, vecinos y otros contactos informales. El soporte social dentro y fuera de la familia configura los cimientos de la Resiliencia.

b) capacidad del individuo para descubrir un sentido a la vida, ser autónomo, tomar decisiones, es decir, capacidad de autodeterminación.

c) un clima educacional emocionalmente positivo, que facilite el desarrollo de aptitudes y/o habilidades potenciales, intelectuales y emocionales.

d) autoestima y confianza en sí mismo, así como sentido del humor (de los que le rodean y del propio individuo), esto es, bienestar emocional.

e) otras experiencias a descubrir.



Dibujo 1. “La Casita” de la Resiliencia. Tomado de Vanistendael y Lecomte (2002, p. 175).

Diversos autores relacionan competencias parentales y resiliencia (Barudy, 2005), teniendo esto en cuenta para ayudar a los niños a ser resilientes según Sureda (2007) es necesario:

- Establecer lazos de afecto con adultos que estén suficientemente accesibles y disponibles, siendo esencial la calidad de las interacciones entre padres e hijos. Los niños necesitan saber que son escuchados y que el padre disfruta su presencia de ese modo se transmite el mensaje de que el niño es querido y le importa a sus padres.
- Ser coherentes y actuar de acuerdo a un criterio, sin arbitrariedad, los niños necesitan una estructura adecuada que les permita saber a través de reglas implícitas o explícitas que es o no aceptable y cuál es el papel de cada miembro de la familia, esto creará seguridad, hará que el niño se sienta protegido y de esta forma se fomentará un clima de confianza.
- Es importante hacer coincidir los mensajes verbales con los mensajes no verbales, es preciso una comunicación en la que concuerden las palabras con la expresión facial, el tono de voz etc. Ya que los niños son sensibles a los mensajes no verbales tenderán a priorizar estos a los mensajes verbales. Dándole información, aunque esta sea limitada, sin dejar de ser honestos, se conferirá seguridad, además poniendo nombre a los sentimientos se contribuye a la educación de las emociones del niño.
- Evitar críticas y humillaciones, acentuar los rasgos positivos y no los negativos, dar oportunidad a los niños de hacer cosas que saben hacer bien, alentar a los niños a aprender nuevas habilidades de las cuales ellos puedan estar orgullosos, ayudar a los niños a establecer metas realistas y apropiadas, dejar de lado las críticas descalificadoras y poner en práctica las críticas constructivas que enseñen al niño y logre aprender de sus errores, de forma que el niño internalice la convicción de que es digno de ser querido, y de que son sus acciones lo que causan la crítica.

- Respetar los sentimientos, intereses, opiniones y la personalidad del niño, sin desaprobarlo, ni juzgarlo; es decir, ser empático, al aceptarlo, y así aprenda a aceptarse a sí mismo. De esa forma se crea su seguridad y se legitiman sus sentimientos, al mismo tiempo que se ayuda a regular sus emociones. Escuchando todos los sentimientos que tienen sobre el divorcio los ayuda a sentirse apoyados; los niños se vuelven más fuertes cuando sus sentimientos son entendidos. La empatía transmite interés y fomenta la seguridad y el cariño.

3.3 Terapia cognitivo conductual

Entre los tipos de intervenciones con soporte empírico más importante se encuentra la terapia cognitivo conductual, (Hoagwood & Erwin, 1997, citado por Schaefer & Ginsburg-Blorck, 2007), basados en esta aproximación grupos de niños que se encuentran atravesando por el divorcio de sus padres han sido tratados con intervenciones cognitivo conductuales con efectividad (Schaefer & Ginsburg-Blorck, 2007)

La terapia cognitivo conductual surgió en los años setenta postulada por Aaron T. Beck (1979) como un abordaje de tratamiento para la depresión, a partir de entonces se produjeron diversas investigaciones que probaron su eficacia en diversos trastornos, principalmente del estado de ánimo (Newell & Dryden, 1991).

El postulado fundamental de la terapia cognitivo conductual (TCC) es que el modo en que las personas interpretan las situaciones ejerce una influencia en las emociones y en la conducta, no significa esto que todo lo que se siente depende de los pensamientos sino que entre pensamiento, emoción y conducta habría una relación circular de interacción mutua (Beck, 2000, citado por Bunge, Mandil & Gomar, 2010).

El problema de las interpretaciones no radica en verosimilitud o falta de ella, sino en las consecuencias comportamentales y emocionales que de ellas se desprenden, principalmente cuando el mismo estilo se utiliza frecuentemente y de

modo rígido en distintas situaciones. Para saber cuándo estos procesos reflejan cogniciones significativas para el paciente en la TCC se formula la “hipótesis de especificidad del contenido” la cual sostiene que cada estado emocional va asociado a unas cogniciones características (Friedberg & McClure, 2005).

La TCC conceptualiza los desórdenes psicopatológicos como modos de atribución de significado o procesamiento de la información que tienden a ser sesgados, rígidos o desadaptativos para la persona. Por ello su significado consiste en flexibilizar los modos patológicos del funcionamiento de la información y de esta forma lograr que la persona pueda sentir y actuar de manera más apropiada (Bunge, Mandil & Gomar, 2010).

El abordaje cognitivo conductual en niños integra intervenciones de reestructuración cognitiva y resolución con problemas de estrategias conductuales como el manejo de contingencias y el modelado. El objetivo principal consiste en modificar o mejorar las respuestas cognitivas, emocionales y conductuales desadaptativas del niño a su entorno (Friedberg & McClure, 2005).

De acuerdo con Bunge, Mandil & Gomar, (2010) la terapia con niños debe de apuntar hacia un aprendizaje experiencial, es decir, que el niño aprenda, a través de la acción, aplicando como en el consultorio como en su ámbito natural la estrategias aprendidas durante la terapia, para ello, el terapeuta debe desarrollar entrenamiento en habilidades de una manera que resulte amigable para el paciente.

Algunas estrategias para el cambio cognitivo que se utilizaran en el abordaje terapéutico, del taller de divorcio, son cuatro técnicas básicas que se aplican dentro de la terapia cognitivo-conductual y que también son utilizadas dentro de la psicología positiva (Seligman, 2005):

- 1) Detección de pensamientos. Es el aprender a reconocer los pensamientos, en los momentos en los que peor nos sentimos. Estos

pensamientos apenas si resultan perceptibles, sin embargo afectan intensamente el estado de ánimo y la conducta.

2) Evaluación de los pensamientos. Esto significa reconocer que los pensamientos que nos decimos a nosotros mismos no tienen por qué ser necesariamente ciertos, por lo tanto se enseña a reunir y considerar pruebas para determinar la veracidad de sus creencias.

3) Generar explicaciones más veraces. Esto es que cuando suceden acontecimientos desagradables se busquen explicaciones más acorde a la realidad, y de esa forma utilizarlas para cuestionar nuestros pensamientos automáticos.

4) Anti-catastrofismo. Implica que al suceder algo desagradable evitar pensar en el escenario más desastroso, debido a que es contraproducente cuando el peor de los casos es realmente muy improbable, y por lo tanto, prepararse para lo peor constituye una pérdida de energía y genera estados de ánimo negativos.

3.3.1 Formulación de caso

Dentro de la terapia cognitivo conductual, se utiliza como herramienta para el tratamiento el Mapa clínico de patogénesis (MCP), la evaluación y planeación del trabajo terapéutico, puesto que ayudan a identificar de los ámbitos de mayor importancia que se deben de tratar con un paciente en específico; es una descripción gráfica de las variables hipotéticas que contribuyen al surgimiento y mantenimiento de las dificultades de un paciente determinado (Nezu & Nezu, 2004). En el caso del trabajo grupal se utilizan mapas con variables en los que cada uno de los participantes coinciden, o bien los de mayor importancia en todos los casos.

Los elementos que constituyen el MCP son:

Variables distantes: son hechos biográficos responsables del surgimiento inicial de la vulnerabilidad, trastorno, desajuste o situación problema.

Variables antecedentes: son el conjunto elementos relacionados con el ambiente social y físico que operan como estímulos desencadenantes o discriminativos.

Variable orgánicas: abarcan el área conductual, afectiva, biológica, social, étnica, cultural. Se manifiestan como mediadora de la variable antecedentes. Ejemplo “las habilidades sociales deficientes (variable cognitiva), excitación y temor elevados, (variable emocional), padecimientos coronarios (variable biológica)”

Variables de respuestas: se refiere a resultados instrumentales relacionados con el consultante que se asocian de manera estrecha a las metas de resultados finales del consultante.

Variable de consecuencias: La diversidad de elementos relacionados consigo mismo y su entorno. Según la naturaleza y la intensidad será la probabilidad de aumentar o disminuir la aparición de la conducta.

La elaboración de este mapa conducirá a la comprensión de la problemática de consultante y por tanto el terapeuta tomará las decisiones para la elaboración de un plan de acción personalizado.

La elaboración del MCP, permite la elaboración del Mapa de Alcance de Metas (MAM) compuesto por las estrategias potenciales de intervención, las variables de resultados instrumentales, y las metas de resultados finales (Valencia & Dávila, 2010).

Adicionalmente dentro de la psicología positiva, se considera la elaboración de un Mapa clínico de fortalezas (MCF), el cual considera aspectos positivos y saludables del sujeto o de sus contextos externos; es decir, las características

(tanto de la dimensión ambiental como de las aptitudes de la persona) que se convierten en recursos o fortalezas con las cuales el sujeto cuenta para lograr el objetivo general de la terapia (Valencia & Flores, 2013).

3.3.2 Reestructuración cognitiva

La reestructuración cognitiva es una estrategia de la terapia cognitivo-conductual, destinada a modificar el modo de interpretación y valoración, mediante el diálogo, el modelar y la práctica de hábitos cognitivos nuevos.

Esta habilidad se enseñará con el propósito de fomentar un estilo cognitivo positivo, que refleje un estilo optimista de ver la vida y de explicar los acontecimientos, y que conduzca a aceptar las circunstancias favorables con confianza y los éxitos como algo que merecemos, a la vez que restringe el efecto de las circunstancias adversas y a ver el lado positivo de las cosas, a la vez de aceptar las emociones negativas y hacer frente al malestar que generan (Sureda, 2007).

Como estrategia para lograr la reestructuración se utilizará el modelo ACC, introducido por Albert Ellis (1977), junto con Aaron Beck.

La “A” significa adversidad, una adversidad puede ser cualquier suceso negativo, la primera “C” significa creencias, e interpretaciones, sobre “A”. La segunda “C” significa consecuencias, como se siente y cómo se comporta después de la adversidad.

A menudo se piensa que las adversidades son lo que causan inmediata y automáticamente las consecuencias, sin embargo, según Ellis estas creencias son lo que provoca las consecuencias específicas; por lo tanto es la evaluación irracional de las adversidades lo que hace crecer las dificultades.

3.3.3 Regulación emocional

La regulación emocional puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 2002).

Se prefiere el término “regulación” al de “control” debido a que regulación implica un ordenamiento dinámico y ajuste de las emociones al medio, mientras que control implica restricción; la regulación emocional no es una simple cuestión de detener el malestar. Implica varias clases de ajustes para organizar el funcionamiento inmediato y a largo plazo. No se trata sólo de reducir la intensidad o la frecuencia de ciertos estados emocionales, sino también de la capacidad para generar y sostener emociones que permitan desarrollar una actividad y comunicarse e influir en otros, especialmente en coordinación con sus estados emocionales. La activación emocional puede fomentar o quebrantar el funcionamiento efectivo, y los procesos de regulación emocional son importantes porque disponen la emoción para brindar soporte adaptativo y estrategias conductuales organizadas (Rendón, 2007).

La literatura demuestra que la regulación afectiva es significativa para el individuo, para su fisiología, y para su experiencia personal (incluyendo el efecto que produce en otros) (Gross, 1998 a, 1998 b, 2002).

Un número considerable de programas de investigación convergen en establecer que la psicopatología surge en parte debido a un proceso de regulación deficiente, ya sea por el tipo de estrategia utilizada o como producto de una diferenciación afectiva poco desarrollada. Evidencias recientes han mostrado que la regulación emocional como proceso depende de un grado de diferenciación emocional previo. En otras palabras, la habilidad para controlar la experiencia afectiva depende fundamentalmente de la capacidad para distinguir estados internos y diferenciarlos unos de otros. Así, en la medida que las personas delimitan más detalladamente su experiencia, pueden manipular con mayor precisión sus estados afectivos. Cuando la diferenciación emocional es deficiente los niveles de psicopatología son más altos, independientemente de la constelación diagnóstica a que se refiere el síntoma (Feldman, Gross, Conner, Benvenuto, 2001).

La literatura reconoce el valor adaptativo de las emociones y de su regulación en términos del fomento de estados emocionales favorables a la interacción social y la convivencia. En general, las emociones motivan a comportarse con base en criterios morales, visión que contrasta con la de aquellos clínicos y teóricos que ven en la emoción una característica esencial e invariable de diversos trastornos (Eisenberg, 2000; Ferguson, Stegge, Eyre, Vollmer & Ashbaker, 2000).

La emoción tiene un potencial tanto de riesgo como de protección. La evidencia señala que existe beneficio en fomentar la regulación emocional como uno de los pilares de la socialización saludable, así como la necesidad de intervenir en aquellas situaciones tempranas, relacionadas con una pobre regulación emocional, que pueden dar inicio a alteraciones en el funcionamiento social inmediato y posterior (Keenan, 2000).

La literatura sugiere que la regulación emocional en los niños es relevante en la interacción con pares en la medida en que la activación del niño determina su competencia social y la activación está determinada por la capacidad para autorregularse (Gross, 1998).

La edad preescolar es un período crítico para la formación del sistema de control regulatorio, y aunque el temperamento puede predisponer a ciertos resultados sociales, otros procesos de desarrollo juegan un papel significativo en la predicción del ajuste. Factores situacionales interactúan con factores disposicionales, y en dicha interacción el control regulatorio es clave, porque sienta las bases para una mejor competencia social, mediada por una menor disposición hacia la emocionalidad negativa (Fabes et al., 1999).

La interacción familiar sienta las bases para el uso de reglas de despliegue emocional, definidas como guías para la regulación del comportamiento afectivo-expresivo en la interacción social (Underwood, Coie & Herbsman, 1992; Saarni, 1984). Dichas reglas están basadas en convenciones sociales y se refieren básicamente al uso de expresiones faciales que discrepan del estado emocional

subyacente, es decir, la emoción experimentada se enmascara fingiendo una emoción diferente en el comportamiento expresivo o no expresando ninguna emoción. La sustitución o enmascaramiento de las emociones se da únicamente en presencia de otros (Cole, 1986), por lo cual tiene la función de regular los intercambios interpersonales de una manera predecible (Rendón, 2007).

3.3.4 Autoeficacia

El concepto de auto-eficacia se encuentra en el centro de la teoría social cognitiva del psicólogo Albert Bandura. La teoría de Bandura enfatiza el papel del aprendizaje observacional, la experiencia social, y el determinismo recíproco en el desarrollo de la personalidad (Bandura, 1977).

Según Bandura (1977), las actitudes de una persona, sus capacidades y habilidades cognitivas constituyen lo que se conoce como el sistema del yo. Este sistema juega un papel importante en la forma en que percibimos las situaciones y cómo nos comportamos en respuesta a situaciones diferentes. La autoeficacia es una parte esencial de este sistema del yo.

La autoeficacia es "la creencia en las capacidades propias para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para manejar las situaciones posibles." En otras palabras, la autoeficacia es la creencia de una persona en su capacidad de tener éxito en una situación particular. Bandura describe estas creencias como factores determinantes de la forma de pensar, comportarse y sentir. La expectativa de autoeficacia hace referencia a la estimación personal de que se es capaz de llevar a cabo una conducta específica (Bandura, 1994 citado por Rueda & Pérez-García).

La autoeficacia de un individuo juega un papel importante en cómo los objetivos, las tareas y los retos son abordados (Bandura, 1994).

Las personas con un fuerte sentido de auto-eficacia:

- Ver problemas difíciles como las tareas que deben dominar

- Desarrollar un interés más profundo en las actividades en las que participan
- Formar un mayor sentido de compromiso con sus intereses y actividades
- Recuperarse rápidamente de los reveses y decepciones

Las personas con un débil sentido de auto-eficacia:

- Evitan las tareas difíciles.
- Creen que las tareas difíciles y las situaciones están más allá de sus capacidades.
- Tienden a centrarse en fracasos personales y los resultados negativos
- Rápidamente pierden la confianza en las capacidades personales.

La autoeficacia empieza a desplegarse en la primera infancia; los niños frente a una amplia variedad de experiencias, tareas y situaciones desarrollan su propio sentido de autoeficacia. Sin embargo, el crecimiento de la auto-eficacia no termina en la juventud, pero sigue evolucionando a lo largo de la vida como la gente adquiere nuevas habilidades, experiencias y conocimientos.

Según Bandura (1977), hay cuatro principales fuentes de autoeficacia.

1. Dominio de Experiencias

La forma más eficaz de desarrollar un fuerte sentido de eficacia es a través de experiencias de dominio. La realización de una tarea con éxito fortalece nuestro sentido de auto-eficacia. Sin embargo, al no tratar adecuadamente una tarea o desafío puede socavar y debilitar la autoeficacia.

2. Modelado Social

Ser testigo de otras personas que completen con éxito una tarea es otra importante fuente de autoeficacia. Al ver a gente similar a uno mismo tener éxito ante esfuerzo sostenido plantea creencias en los observadores que ellos también poseen la capacidad de dominar actividades comparables para tener éxito.

3. Persuasión Social

Bandura también afirmó que las personas pudieran ser convencidas a creer que tienen las habilidades y capacidades para tener éxito. Cuando alguien dice algo positivo y alentador que ayuda a lograr una meta. Conseguir estímulo verbal de los demás ayuda a las personas a superar la duda y en lugar de centrarse en dar su mejor esfuerzo a la tarea en cuestión.

4. Respuestas psicológicas

Nuestras propias respuestas y reacciones emocionales ante situaciones también juegan un papel importante en la auto-eficacia. Los estados de ánimo, estados emocionales, reacciones físicas y los niveles de estrés pueden afectar todo cómo una persona se siente acerca de sus habilidades personales en una situación particular. Una persona que se siente extremadamente nervioso antes de hablar en público puede desarrollar un débil sentido de auto-eficacia en estas situaciones.

3.4 Talleres psicoeducativos

Se define un taller como una opción pedagógica, alternativa a un curso o clase, con una alternativa de instrucción opuesta a la expositiva, que supone un rol pasivo por parte del oyente, que actúa como receptor del conocimiento que el instructor imparte, teniendo este el rol activo. Y de la enseñanza de tipo memorística la cual es aquella que se efectúa sin comprender lo que se fijó en la memoria, se realiza sin haber efectuado un proceso de significación, y se introduce en la mente sin anclar en la estructura cognitiva (Herrera, 2003) .

Teniendo lo anterior en cuenta algunas características constitutivas de un taller son (Herrera, 2003):

- Una opción por trabajar en pequeños grupos.
- La intervención de los participantes dentro de la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Una integración de las experiencias personales de cada participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Se plantea que aprendizajes adquiridos tengan una influencia en las acciones de los propios sujetos.

De tal forma que un taller es definido como una experiencia grupal en la cual los participantes interactúan entre sí en torno a una tarea específica, esto le concede un rol protagónico a los participantes en el proceso de aprendizaje que allí se produce (Cirigliano & Villaverde, 1966). De esta forma el proceso de conocimiento es asumido por el grupo, el que cuenta con una orientación de carácter cooperativo, que favorece la democracia grupal. Una característica de gran relevancia es que este aprendizaje no se relaciona necesariamente con temáticas estrictamente instrucciones, como aprender ciencias o matemáticas, tal como se hace en la educación formal, sino que concede la posibilidad de vivir una situación de enseñanza-aprendizaje diferente, que prioriza el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades, conductas y destrezas relevantes para el desarrollo psicosocial de las personas.

Se entiende aprender como un proceso que lleva a las personas a inquirir, indagar, investigar la realidad. El taller se convierte en un lugar de vínculos, de participación, donde se desarrollan distintos estilos de comunicación. En definitiva el taller es un camino con alternativas metodológicas diversas, que estimula el aprendizaje, las intersubjetividades y la creatividad. Es un espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización (García, 1997).

Por lo tanto, Herrera (2003) describe al taller psicoeducativo, como un tipo específico de intervención psicoeducativa, que favorece una situación de

enseñanza-aprendizaje que incorpora la dinámica grupal como instrumento del cambio conductual, de actitudes, habilidades, percepciones, pensamientos, creencias o interacciones. Considerando los siguientes elementos:

- Parte de la práctica, o sea de lo que la gente sabe, vive y siente, lo cual constituye temas a desarrollar durante el taller
- Desarrolla un proceso de teorización sobre esta práctica, como un proceso sistemático, ordenado y progresivo, a partir de la experiencia de los participantes, la cual se va transformando, mejorando y resolviendo a medida que transcurre el taller
- Permite socializar el conocimiento individual, enriqueciéndolo y potenciando el conocimiento colectivo.

Según Martínez (1991) los talleres en general se desarrollan con base en una metodología activo-participativa, en la cual se produce una relación educativa facilitadora, se potencia el aprendizaje colectivo y se rescata el principio del aprender haciendo; además una característica básica de los talleres es que responden a uno o más objetivos que le otorgan sentido y dirigen su proceso.

Por otra parte, es importante remarcar que hay diferencias entre un taller psicoeducativo y la psicoterapia grupal, pues lo que define un taller es que sus objetivos tienden a ser específicos, medibles y están definidos antes del inicio del taller, siendo iguales para todo el grupo, lo cual no significa que no se respeten los ritmos individuales. Una terapia grupal, en cambio, tiene objetivos relacionados con las problemáticas de los diferentes integrantes del grupo, lo cual tiene que ver con aspectos de la dinámica de la personalidad de los participantes. Sus fines son más terapéuticos. Ambos tienden a coincidir, en el hecho de que se reúnen en torno a un profesional que funciona como psicoterapeuta o conductor del taller, respectivamente. De hecho en la psicoterapia grupal la relación terapeuta-paciente resulta central (Herrera, 2003). Sin embargo, en un taller alguien funge como conductor del grupo, el cual suele ocupar una posición de jerarquía dentro del grupo. Esto no implica que asuma una posición directiva, sino que adquiere la

función de conducir el grupo desde una posición predominantemente participativo y democrático (Ayetarán, 1996).

3.4.1 Tipos de talleres

Existen diferentes variables que permiten diferenciar a los talleres psicoeducativos (Herrera, 2003).

Una de ellas es el número de participantes, lo cual permite hablar de grupos pequeños o grupos grandes, sin embargo, es preferible que los talleres se organicen con grupos pequeños.

Otra propiedad es el tipo de conducción del líder, pudiéndose diferenciar entre talleres de tipo directivos o más democráticos, como se planteó anteriormente, es recomendable que sean más de tipo democrático y participativo.

También pueden distinguirse por el tipo de cambio que pretenden propiciar en los participantes. Es importante que tipo de cambio que proyecta sea especificado en los objetivos del taller. Esto suele relacionarse con diferentes perspectivas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de las perspectivas cognitivo-conductuales que se utilizarán como perspectiva teórica se enfatizarán tanto el cambio conductual, como el cambio en el pensamiento (cambio en las ideas, percepciones, actitudes, teorías implícitas, creencias, visiones).

Otra distinción relevante que se puede hacer en los talleres es si admiten a los participantes integrarse una vez iniciado el taller (talleres abiertos), o si requieren de un número definido de participantes desde la primera sesión y no se admiten participantes una vez iniciado (talleres cerrados).

Los talleres también se distinguen por el número y recurrencia de las sesiones. Respecto al número de sesiones hay talleres cortos (3 – 8 sesiones) y talleres más

largos (9 sesiones o más). Según la recurrencia de las sesiones, algunos se realizan periódicamente, una vez por semana, otros realizan sesiones seguidas al principio, luego con menor frecuencia y hay otros que se dan con menor periodicidad, por ejemplo una vez al mes (García, 1997).

3.4.2 Fundamentos del taller psicoeducativo

Una necesidad se define como una brecha entre lo que existe y lo que quisiéramos que fuera. Un vacío entre los resultados actuales y los esperados. Es importante plantear las necesidades en términos de la brecha que hay que cubrir y no del estado actual desprovisto respecto de nuestra situación ideal. De esta forma se facilita tener claros los objetivos a alcanzar y las tareas a cumplir (Arancibia, 1997).

Es importante partir de un diagnóstico, ya que mediante él se elige el tema específico del taller y la población beneficiaria, además se puede recoger información útil para las metodologías del taller.

El diagnóstico tendrá distintos niveles de profundidad según el tipo de taller que esperemos realizar. Por ejemplo, no es lo mismo si partimos de una necesidad relatada por quien nos encarga la realización del taller, sobre la cual profundizaremos, para definir claramente qué es lo que podemos trabajar en un taller. La situación es distinta si partimos de una panorámica muy general, no existiendo claridad sobre las necesidades de la organización (Herrera, 2003).

En algunas ocasiones los talleres forman parte de un programa o proyecto que ya tiene sus propios objetivos y metodología, por lo tanto el diagnóstico desempeñaría el fin de concretar el taller a realizarse, más que recopilar información global que permita elegir la población focal; sin embargo siempre resulta importante conocer las percepciones de los que solicitan el taller, como de los posibles beneficiarios. Esto se puede hacer mediante entrevistas, grupos

focales (*focus group*), cuestionarios o recopilación de información estadística (Arancibia, 1997).

A partir de esto pueden surgir distintos tipos de datos que aporten a nuestro diagnóstico. Unos son los datos “duros”, es decir información estadística estandarizada, y los llamados “datos blandos” que son aquellos aportados por las propias personas en entrevistas, cuestionarios o grupos de discusión.

También puede resultar importante priorizar las necesidades que surjan, pues no se cuenta con los recursos humanos y materiales suficientes para abordarlas todas. En este caso, resulta beneficioso que los distintos actores involucrados participen de la priorización, mediante una votación, por ejemplo, ordenando las necesidades desde las más relevantes.

Para esta priorización es útil diferenciar entre necesidades que a la vez son causa o efecto de otras, para ir construyendo un “árbol” de problemas que permita identificar claramente cuál es relevante trabajar en el taller (Herrera, 2003). El incluir a los participantes en el proceso de priorización de las necesidades ayuda a la inserción y democratización dentro del grupo.

La evaluación de necesidades es la que justifica los alcances y definición de objetivos.

3.4.3 Definición de objetivos.

Concretar los objetivos es responder a la pregunta para qué se hace. Es decir, se trata de indicar el destino del taller o los efectos que se pretenden alcanzar con su realización. Consienten en el elemento fundamental ya que expresan los logros definidos que se busca alcanzar. Los objetivos del proyecto, se establecen en función de los problemas que este pretende contribuir a solucionar (Herrera, 2003).

Los objetivos constituyen el punto central de referencia para entender la naturaleza más específica de cualquier taller y conforman el elemento que da

coherencia a las acciones y actividades que se ejecutarán en las diferentes sesiones.

Según Herrera (2003) existen tres atributos básicos que debemos tener en cuenta para elaborar de más idónea los objetivos, ellos deben ser:

- Claros, o sea, deben estar enunciados en un lenguaje comprensible y preciso para que sean identificables con facilidad.
- Realistas, o sea, factibles de alcanzar con los recursos de que dispondrá el taller, con la metodología que se adoptará y dentro de los plazos previstos.
- Pertinentes, o sea, tener relación lógica con la naturaleza de los problemas que se pretende solucionar con el taller.

Además, deben ser redactados en función de los logros que deseamos alcanzar en nuestros beneficiarios y no en relación a las actividades que nosotros ejecutaremos para lograrlo. Según Arancibia (1997) debe procurarse no utilizar verbos como “estimular”, “favorecer”, “generar”, pues ellos se refieren a una acción ejecutada por los conductores del grupo y no un logro en los participantes.

Se deben delimitar los objetivos en generales, específicos y operacionales, dentro del taller para dar mayor claridad a la estructura del mismo.

Objetivos generales. Expresan cuál es el resultado final que se espera lograr una vez finalizado el taller. Estos deben especificar el logro final y la población en la cual espera lograrse. Es importante considerar en su enunciado el hecho de que deben ser realistas y ajustarse a las posibilidades de logro de un taller que dura un tiempo definido. Por lo tanto, es importante plantear el logro esperado especificando, por ejemplo, si se trata de cambios conductuales, logros de mayor información, cambios en los pensamientos, etc. (Herrera, 2003).

Objetivos específicos. Describen las temáticas específicas que deberán tratarse para lograr los objetivos generales. Esto debe ser coherente con el marco teórico. Son logros más concretos que los objetivos generales. Estos objetivos se

asientan necesariamente en los objetivos generales y constituyen especificaciones más precisas y acotadas que los mismos (Herrera, 2003).

Los objetivos específicos deben de tener ciertas características:

- Restringen el significado de los objetivos generales.
- Solo admiten una interpretación.
- Implican tomar opciones frente a las posibles interpretaciones de los objetivos generales.
- Se formulan en función de manifestaciones observables y evaluables;
- Pueden desglosarse para su análisis.
- En general, con objetivos bien formulados puede evaluarse mejor la coherencia de todo el proyecto.

Objetivos operacionales. Establecen qué es lo que se va a lograr y cuándo serán alcanzados los resultados. Es decir, son descripciones de los resultados que se alcanzarán en un tiempo determinado. Estos objetivos deben ser susceptibles de ser evaluados. Deben establecerse tiempos para ser alcanzados, factibles (susceptibles de lograrse) y comprensibles. Cada uno de estos objetivos debe relacionarse específicamente con alguno de los objetivos específicos.

Es un objetivo cuantificado y cualificado. Al formularlo estamos señalando cuanto queremos alcanzar de cada objetivo, que tiempo nos demandará aquello y de que calidad es lo que queremos lograr. Entonces, nos remiten a la idea de cantidades, por ello debemos tener en cuenta que todo objetivo operacional debe reunir ciertas características:

- Deben ser precisos y concisos, es decir, enunciados en términos muy específicos.
- Deben ser medibles, o sea, deben contener criterios de cantidad y calidad que puedan ser medidos por medio de indicadores.

- Deben incluir un periodo de duración, lo que significa que debe ser alcanzada en un periodo de tiempo determinado.
- Deben ser coherentemente descritas, es decir, tener relación directa con el o los objetivos del que forman parte.

Rodríguez (1995) enuncia algunos ejemplos de posibles verbos a utilizar, dependiendo del tipo de logro que pretende el taller:

- Logros conceptuales: identificar, reconocer, clasificar, describir, comparar, conocer, explicar, relacionar, recordar, enumerar, señalar, distinguir, aplicar, analizar
- Logros procedimentales: manejar, confeccionar, utilizar, construir, aplicar, recoger, representar, observar, experimentar, probar, elaborar, simular, demostrar, planificar, ejecutar, inventar
- Logros actitudinales: respetar, tolerar, apreciar, aceptar, darse cuenta, atender, interesarse, permitir, entusiasmarse, emocionarse, compartir, gustar, tender a

3.4.4 Definición del plan de trabajo

El plan de trabajo, se conoce como carta descriptiva y es un instrumento de planificación inicial, el cual debe ser constantemente analizado y evaluado, para efectuar las modificaciones que sean necesarias en relación al proceso de implementación del taller, es esencial tener en cuenta que el núcleo orientador lo constituyen los objetivos. La carta descriptiva debe de tener los siguientes puntos:

- Unidad temática, La cual es el eje conductor de la sesión, el cual suele relacionarse con los objetivos específicos.
- Los objetivos operacionales son los mismos que se establecieron en la etapa anterior, debiendo corresponderse con cada una de las sesiones.
- Las actividades, las cuales describen los procedimientos que se utilizarán en cada sesión para lograr los objetivos propuestos. Estas

deben ser acordes a las características evolutivas, personales y grupales de los beneficiarios. Para cada sesión pueden establecerse actividades centrales, así como actividades optativas en caso de que no resulte alguna de las actividades programadas y se requiera acudir a otra.

- Materiales requeridos, deben especificarse los materiales que se utilizarán para cada actividad.
- Tiempo posible de ejecución de cada actividad.

Resulta de vital importancia planificar todas las sesiones, es especialmente importante planificar de la mejor forma posible la primera sesión, porque ésta tiene el objetivo de establecer el marco relacional y compromiso inicial básico para la realización del taller. Además, en esta sesión suelen establecerse las normas básicas de funcionamiento y se contrastan las expectativas y temores, tanto de los participantes, como los conductores (Herrera, 2003). En esta sesión debe evaluarse la motivación de los participantes y se debe generar un espacio grupal cálido y acogedor que posibilite la confianza y respeto mutuo. Para que puedan cumplirse estos objetivos deben planificarse actividades simples, que no impliquen una amenaza para los miembros del grupo ya que este es el momento en que se ponen los principios básicos que permiten iniciar un trabajo conjunto y establecer un contrato psicológico que posibilite el taller.

Es importante que para cada unidad temática o sesión se deben considerar tres momentos (Arancibia, 1997):

1. Descongelamiento (romper el hielo), confianza y acercamiento grupal, en el cual se presenta el propósito de la sesión y se da acogida a los participantes.
2. Desarrollo de las actividades centrales para el logro de objetivos. Este suele ser el momento más largo de la sesión y estará destinado a que las personas se organicen de acuerdo a las tareas que se propongan, se

desarrolle la actividad principal y se refuerce el trabajo con el fin de que todos avancen a un ritmo que les permita realizar las tareas con éxito.

3. Cierre y evaluación. Es el momento de despedida, en el cual los participantes conversan, discuten, entregan sus opiniones y sentimientos en relación a lo realizado en la sesión. Además, se pueden reforzar los aprendizajes logrados y motivar la asistencia para la sesión siguiente.

Método

Planteamiento del problema

Es relevante desarrollar un programa que ayude a los niños a realizar el ajuste postdivorcio con mayor facilidad, principalmente por tres factores: debido al impacto que tiene en los niños, a corto y a largo plazo (Amato & Keith, 1991, Pliego, 2012, Bragado, Bersabé & Carrasco, 1999), por el progresivo número de divorcios en nuestro país; (en la última década ha habido un crecimiento exponencial en la cantidad de divorcios registrados, en el año 2000 hubo un total de 52 358 divorcios registrados, mientras que en el año 2010 se registraron un total de 86 042; también ha crecido el número de divorcios con relación a los matrimonios, en el 2009 por cada cien matrimonios hubo quince divorcios, mientras que en 1993 hubieron cuatro divorcios) (INEGI, 2012). Y por último el gran número de personas que acuden, principalmente al Centro de Servicios Psicológicos “Dr. Guillermo Dávila” de la Facultad de Psicología, a solicitar el servicio por diversos motivos de consulta, y que al hacer una revisión de los expedientes y con base a las entrevistas resultan ser síntomas asociados con el divorcio, entre estos se encontró ansiedad, depresión, baja autoestima, problemas de conducta, agresividad, enuresis, somatización y problemas gastrointestinales.

La realización de un taller psicoeducativo para el ajuste postdivorcio, contribuiría en primer lugar a proporcionar atención de calidad a una mayor cantidad de personas que se presentan con esta problemática, también favorecería a crear un clima de apoyo entre los participantes que han vivido una situación similar (Herrera, 2003) y su ajuste se verá facilitado al tener sentimientos que sean entendidos por otras personas similares a ellos (Clapp, 1991). El taller se impartió paralelamente con los niños y los padres; esto debido a que el ajuste postdivorcio de los niños está influenciado por las interacciones que tengan los padres entre ellos y las interacciones que tengan con los niños; los padres y los padrastros deben de estar informados de como su comportamiento y sus interacciones pueden impactar el ajuste de los niños a la escuela, a la casa y a la comunidad (Carlson, 1995).

Objetivos

- Desarrollar una intervención cognitivo-conductual para niños y padres que han vivido un proceso de divorcio. Con el propósito de enseñarles los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional, en este caso el divorcio y dotarlos de habilidades para ajustarse a cada una de las etapas del duelo; disminuir las sintomatologías asociadas a la ruptura, depresión, estrés y ansiedad, y en los niños problemas de comportamiento; y evaluar los cambios en las variables a partir de la intervención.

Objetivos específicos para el taller de niños

- Enseñar a los niños los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional y enseñarles habilidades para ajustarse a cada una de las etapas del duelo.
- Aumentar la identificación de emociones, favoreciendo la regulación emocional.
- Disminuir los niveles de ansiedad de los niños.
- Disminuir los niveles de estrés de los niños.
- Disminuir los niveles de depresión de los niños.
- Disminuir las conductas disruptivas de los niños.

Objetivos específicos para el taller para padres

- Enseñar a los padres los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional y enseñarles habilidades para ajustarse a cada una de las etapas del duelo.
- Brindar a los padres habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos y mejorar la interacción padre-hijo; así como generar seguridad y confianza en sí mismos y en sus habilidades como padres.
- Dotar al padre de herramientas de comunicación asertiva, identificación de emociones y comunicación no verbal para generar mejores relaciones interpersonales, y hacerles saber su importancia principalmente en la relación con sus hijos.
- Disminuir los niveles de estrés de los padres.
- Disminuir los niveles de ansiedad de los padres.
- Disminuir los niveles de depresión de los padres.

Variables

Variables dependientes

- | Niños | Padres |
|--|---|
| • Puntaje de CDI | • Puntaje de BDI |
| • Puntaje de estrés | • Puntaje de IEC |
| • Puntaje de CMAS-R | • Puntaje en la escala de Apego |
| • Número de aciertos en el CAVE | • Puntaje en la escala de Competencia |
| • Promedio de comportamientos disruptivos. | • Puntaje en la escala de Reforzamiento |
| | • Puntaje de BAI |

Variable independiente

- Intervención Cognitivo-Conductual para el manejo de depresión, estrés, ansiedad y problemas de conducta, para los niños y depresión, estrés, ansiedad y problemas para el manejo de la conducta de sus hijos, en los padres; relacionados al divorcio.

Hipótesis

Hi: Una vez realizada la intervención, los niveles de estrés, ansiedad y depresión, de los participantes disminuirán, así como también se presentará un cambio en el contenido verbal de la atribución.

Ho: Una vez realizada la intervención, los niveles de estrés, ansiedad y depresión de los participantes no disminuirán, así como tampoco se presentará un cambio en el contenido verbal de la atribución.

Participantes

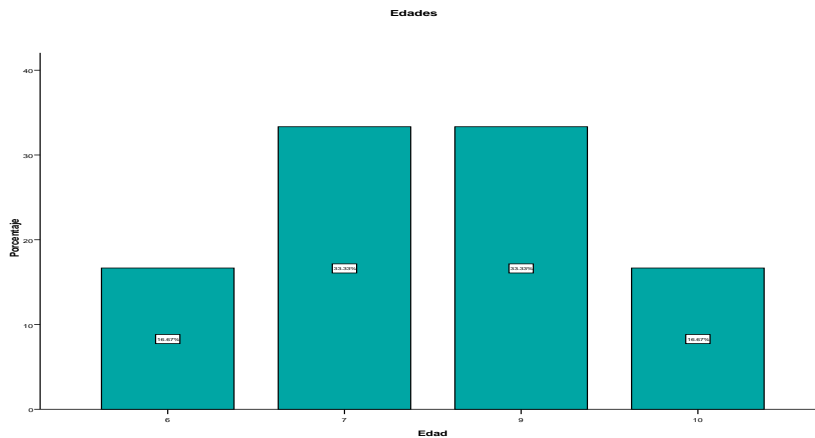
Criterios de inclusión: niños entre seis y diez años y madres, quienes hayan atravesado por un proceso de divorcio, en un periodo de no más de un año, que asistieron a solicitar el servicio al Centro de Servicios psicológicos “Dr. Guillermo Dávila”, que presenten como motivo de consulta sintomatologías asociados a la separación; hayan pasado por un proceso de admisión y fueran asignados al Programa “El Juego del Optimismo”.

Criterios de exclusión: Niños, de menor o mayor edad que se presenten al Centro de Servicios psicológicos “Dr. Guillermo Dávila”, que no hayan atravesado por un proceso de divorcio. O que presenten patologías propias de los niños o de los padres y requieran atención de manera individual.

Características de los participantes

- Edad

La media de las edades de los niños fue de 8 con una desviación estándar 1.549.



Gráfica 1. Edades de los niños

La media de edades de las madres de los niños participantes en el taller fue de 33, con una desviación estándar de 5.30.

- Género

El 50% de los niños asistentes al taller fueron niños y el otro 50% niñas.

Mientras que el taller para padres fue compuesto en su totalidad por las madres, quienes asumían la custodia de los niños.

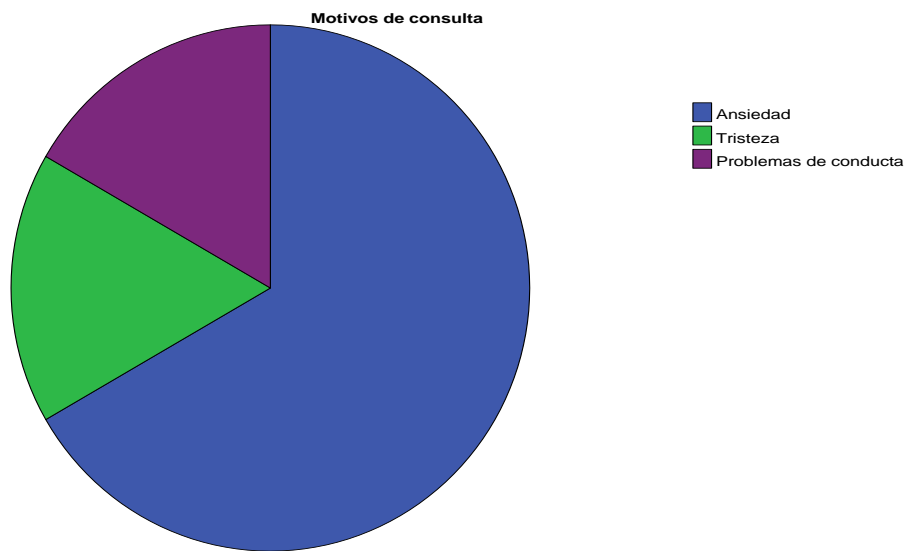
- Motivo de consulta

Los participantes asistieron al CSP “Dr. Guillermo Dávila” con diversos tipos de motivos de consulta:

Tabla 3. Motivos de consulta de los participantes

Motivos de consulta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Ansiedad	4	66.7	66.7	66.7
Tristeza	1	16.7	16.7	83.3
Problemas de conducta	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	



Gráfica 2. Motivos de consulta de los participantes

Es importante mencionar que el 95% de los niños participantes en el taller fueron embarazos no planeados y el 80% nació cuando sus madres eran menores de 25 años.

Instrumentos

- Historia clínica

Para examinar los criterios de inclusión de los participantes se recurrió a revisar en la historia clínica realizada en el proceso de Pre-consulta a los padres en el ingreso al Centro, tomando en cuenta el familiograma y además los datos de tipo socio demográficos.

Niños:

- Registros ACC (Antecedente, conducta, consecuencia) (Valencia, 2007).

A través de los registros ACC los padres escriben las conductas problemáticas que identifiquen en sus hijos, la cantidad de conductas identificadas por los padres se convertirán en datos cuantitativos, que se analizarán estadísticamente.

- Children's Depression Inventory (CDI) (Meave y Ayala).

El CDI valora a un rango de edad de 7 a 17 años, diseñado por Kovacs y evalúa la presencia y severidad de los síntomas depresivos específicos de la juventud para que pueda desarrollar un plan de tratamiento específico.

Mide, estado de ánimo negativo, ineficacia, autoestima negativa, anhedonia y problemas interpersonales. Su índice de confiabilidad es de .91.

- Cuestionario de estrés en los niños (Valencia & Ayala, 2002).

El Cuestionario de Estrés está integrado por reactivos con la finalidad de conocer qué tanto preocupan a los niños algunas situaciones de la vida diaria. El instrumento cuenta con 25 reactivos en una escala Likert que va de Nunca a Siempre; conformados en cinco factores, de acuerdo a los pruebas estadísticas preliminares realizadas, Familia tiene una media de ($X= 19.22$) y una desviación estándar de ($DE=5.92$), Higiene tiene una media de ($X=6.30$) y una desviación estándar de ($DE=2.93$), Amigos tiene una media de ($X=11.15$) y una desviación estándar de ($DE=3.80$), y por último Salud tiene una media de ($X=18.43$) y una desviación estándar de ($DE=6.65$) (Valencia, et al, en prensa).

- Escala de ansiedad manifiesta en niños “Lo que siento y pienso” (CMAS-R) (Reynolds y Richmond).

La CMAS-R valora a un rango de edad de 6 a 19 años; consta de 5 puntuaciones. La puntuación de Ansiedad total se basa en 28 reactivos de ansiedad. Estos 28 reactivos están divididos en tres subescalas de ansiedad: Ansiedad fisiológica (dificultades del sueño, náusea y fatiga), Inquietud/hipersensibilidad (preocupación obsesiva, miedo de ser lastimado o aislado emocionalmente), y Preocupaciones sociales/concentración (pensamientos distractores, miedos de naturaleza social o interpersonal). Los 9 reactivos restantes de la CMAS-R son parte de la subescala de Mentira (conformidad, conveniencia social, o falsificación deliberada de respuestas). Traducción al español de Fayne Tinajero Esquivel, adaptación de Gustavo Rodrigo (1988) validez se analiza en tres componentes llamados validez de contenido, de constructo y relacionada con el criterio. La prueba muestra una validez de .82 para varones y .83 para mujeres.

- Content Analysis of Verbatim Explanations (CAVE) (Seligman, 1985).

Análisis de Contenido de Explicaciones Verbales.

El CAVE evalúa el estilo explicativo pesimista de los niños en situaciones cotidianas dentro del área escolar, familiar, social y personal. El niño debe dar diferentes respuestas, en la primera parte debe mencionar que piensa de acuerdo a esa situación y en la segunda parte debe elegir la emoción que le produce cada pensamiento que se asigna a la situación dada. En proceso de adaptación (Valencia, en prensa).

Padres:

- Índice de Estrés en la crianza (IEC) (Abidin, 1992)

El Índice de Estrés en la crianza, en un instrumento que mide el grado de estrés que ejerce la crianza, ofreciendo información sobre las características de la

madre como del hijo según la percepción de la madre sobre el hijo y hacia sí misma, este instrumento consta con tres dimensiones: del niño (47 reactivos), de los padres (54 reactivos), y estresores vitales (19 reactivos en total), siendo un total de 110 reactivos.

La validez del instrumento se obtuvo de un estudio preliminar en población mexicana, en el que se empleó un análisis factorial de componentes principales con rotación VARIMAX, mismo que arrojó 5 factores principales. El primer factor quedó integrado por 20 reactivos que hacen referencia a las “Características del niño con relación al ser padre”, el segundo factor está integrado por 17 reactivos sobre las “Características del niño”; el tercer factor se refiere a las “Características de atención y reforzamiento del niño” y se integra por 15 reactivos, el cuarto factor habla sobre “Expectativas y apoyo percibido” e incluye 6 reactivos, y el quinto factor menciona a la “Relación de pareja” con 6 reactivos. Los valores de Alfa resultantes del análisis de consistencia interna para los factores son: Para el primer factor “características del niño con relación al ser padre” obtuvo un Alfa de .543; para el segundo factor “características del niño” se obtuvo .828; para el tercer factor “características de atención y reforzamiento del niño” un Alfa de .734; para el cuarto factor “Expectativas y apoyo percibido” se obtuvo .453 y para el quinto factor, “Relación de pareja”, se obtuvo un Alfa de .744. Para hacer el análisis preliminar de la consistencia interna de la totalidad del instrumento, se realizó un análisis de coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach, el cuál arrojó que el coeficiente de confiabilidad para este cuestionario es de .931 (Candia, Gómora, & Valencia, 2010).

El IEC cuenta con 14 sub escalas, en el presente estudio se utilizaron, además de la puntuación general, las siguientes:

Sub escala de Apego: Mide el grado en que el padre se siente cercano a su hijo permitiendo su interacción.

Sub escala de Competencia: Mide sentimiento de competencia de los padres y su percepción en relación a la crianza.

Sub escala de Reforzamiento: Mide la percepción que tiene el padre en relación a la aceptación de su hijo, y la adaptabilidad que es la facilidad que tiene el menor a adaptarse a los cambios

- Inventario de Depresión de Beck (BDI) (Beck, 1979).

El Inventario de Depresión de Beck, IA (BDI-IA), estandarizado por Jurado, Villegas, Méndez, Rodríguez, Loperena & Varela (1998) en población mexicana ($\alpha = .87$), es un autoinforme de 21 ítems, referidos a síntomas depresivos en la semana previa a la aplicación, con cuatro opciones de respuesta. Los puntajes de severidad de síntomas van de 0 a 63, donde 63 representa la severidad máxima. El punto de corte establecido por Jurado et al., (1998) para población mexicana fue de 10 puntos.

Su contenido enfatiza más en el componente cognitivo de la depresión, ya que los síntomas de esta esfera representan en torno al 50% de la puntuación total del cuestionario, siendo los síntomas de tipo somático/vegetativo el segundo bloque de mayor peso; de los 21 ítems, 15 hacen referencia a síntomas psicológicos-cognitivos, y los 6 restantes a síntomas somáticos vegetativos.

- Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck, 1988)

El Inventario de Ansiedad de Beck (BAI; Beck, Epstein, Brown & Steer, 1988; Steer, Ranieri, Beck & Clark, 1988), versión estandarizada por Robles, Varela, Jurado & Páez (2001) para población mexicana ($\alpha = .83$), es un autoinforme de 21 ítems que evalúan síntomas de ansiedad en la semana previa a la aplicación, con cuatro opciones de respuesta. Los puntajes de severidad de síntomas van de 0 a 63, donde 63 representa la severidad máxima.

Procedimiento

Los integrantes del taller participaron en el proceso de admisión del Centro de Servicios psicológicos “Dr. Guillermo Dávila”, que consiste en: agendar una cita de primera vez, preconsulta (entrevista breve), historia clínica y evaluación, que

consistió en las pruebas CAVE, CASQ, CMAS-R, CDI y Estrés en los niños y FES, BAI, BDI, HDL e Índice de estrés en la crianza para los padres; para su posterior asignación al programa del “Juego del Optimismo” (Valencia, 2007).

Una vez incorporados en el programa se contactó por vía telefónica para decirles la hora y el día que debían presentarse para empezar el taller.

Se hizo una revisión de los expedientes de los participantes, tanto niños, como padres, y con base en ellos se realizó un Mapa clínico de patogénesis, un Mapa de alcance de metas y un Mapa clínico de fortalezas (ver resultados de formulación de caso), con la finalidad de tener una descripción gráfica de las variables que, contribuyen al surgimiento y mantenimiento de las dificultades de los pacientes, las estrategias potenciales de intervención, las variables de resultados instrumentales, y las metas de resultados finales y las variables positivas y saludables del sujeto, respectivamente.

Las sesiones fueron programadas para tener una duración de dos horas en sesiones semanales, de forma simultánea tanto en niños y en padres, facilitadas por dos terapeutas con el grupo de niños y una terapeuta con los padres, todas pertenecientes al Programa del “Juego del Optimismo”.

En la primera sesión los niños y sus madres entraron juntos al principio de la sesión para hacer la lectura y la firma de los consentimientos informados. Las terapeutas leyeron el consentimiento informado y se dio tiempo para que los participantes hicieran preguntas en caso de tener dudas antes de que firmaran.

A continuación se dividieron en dos grupos, el grupo de los niños y el de los padres. Las sesiones de ambos grupos se describen a continuación.

Tabla 4. Descripción del procedimiento en las sesiones de niños y padres

SESION	NIÑOS		PADRES	
	OBJETIVO	ESTRATEGIAS UTILIZADAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS UTILIZADAS
1	Establecer los acuerdos de convivencia del taller, conocer a cada uno de los participantes y que entre ellos se conozcan. Promover la inclusión en el grupo y en la vida cotidiana, promoviendo el buen trato, la buena conducta y el respeto a lo largo del taller (Ver anexo 1).	Contratos de contingencias, Economía de fichas	Generar rapport entre las terapeutas y los participantes así como generar empatía entre el grupo y dar a conocer los acuerdos grupales. Además de explicarles a los padres por qué están en el taller y la forma en que se va a trabajar dentro del mismo (Ver anexo 2).	Contratos de contingencias
2	La segunda sesión tuvo como objetivo específico dotar al niño de herramientas e información acerca de su cuerpo y su salud para generar estilos de vida más saludables, mejor calidad de vida, y favorecer la autoeficacia.	Moldeamiento	Brindar a los padres habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos y mejorar la interacción padre-hijo, que los aprendan en qué consisten las consecuencias positivas y negativas, e identifiquen las consecuencias que corresponden a dicha situación.	Moldeamiento
3	Esta sesión tuvo como finalidad que los niños identificaran las diferentes emociones y la forma adecuada de expresarlas.	Moldeamiento Retroalimentación	Aprender a tener un mejor manejo de emociones, mediante la identificación de emociones, para lograr este objetivo se explicó a los padres los conceptos básicos de identificación de emociones y su importancia en su vida y en su relación con sus hijos, además se realizaron actividades en las que los padres identificaron sus emociones y las relacionen con situaciones específicas, en las actividades los padres llenaron las tarjetas de los mensajes identificando las emociones que tienen dependiendo de la situación que se presente.	Moldeamiento Retroalimentación. Entrenamiento en habilidades sociales
4	Generar un cambio en las creencias inadecuadas de los niños y demostrarles que las conductas y las emociones están íntimamente ligadas a la forma de pensar de	Moldeamiento Retroalimentación	Brindar a los padres habilidades para la comunicación con sus hijos, así como la identificación de sus emociones, generar un cambio en las creencias inadecuadas de los padres	Moldeamiento Retroalimentación

	<p>cada uno y no a la situación externa. Uno de los principales objetivos de esta sesión es que el niño identificara cómo ante diferentes situaciones se generan pensamientos para explicar lo que sucede.</p>		<p>y demostrarles que las conductas y las emociones están íntimamente ligadas a la forma de pensar de cada uno y no a la situación externa. En esta sesión se empezó a familiarizar a los padres con los conceptos de básicos de reestructuración cognitiva y su importancia en su vida y en su relación con sus hijos.</p>	
5	<p>Generar en el niño seguridad, y confianza, así como fortalecer sus virtudes y conocerse mejor a sí mismo.</p>	<p>Moldeamiento Retroalimentación.</p>	<p>Crear un cambio en las creencias inadecuadas de los padres y demostrarles que las conductas y las emociones están íntimamente ligadas a la forma de pensar de cada uno y no a la situación externa, además los padres identificaron los diferentes estilos explicativos que componen sus pensamientos y sus consecuencias.</p>	<p>Moldeamiento Retroalimentación</p>
6	<p>Demostrar que los pensamientos positivos y una visión optimista ante la vida generan emociones y conductas positivas y viceversa. Que el niño comprendiera que cada persona se explica las cosas de manera diferente y se familiarice con la persona optimista y con la pesimista.</p>	<p>Moldeamiento Retroalimentación. Entrenamiento en habilidades sociales</p>	<p>Generar en los padres seguridad, y confianza en ellos mismos y enseñarles las habilidades para generar confianza en sus hijos, por medio de que conozcan lo que es la autoestima y reconozcan la importancia para ellos y para sus hijos, este objetivo se lograra con la ayuda de los formatos de identificación de emociones, se les enseñó a los padres a usarlos para conocer como es la autoestima suya y de sus hijos.</p>	<p>Moldeamiento Retroalimentación. Entrenamiento en habilidades sociales</p>
Medición intermedia	<p>Se les pidió a los participantes que asistieran al Centro de Servicios Psicológicos "Dr. Guillermo Dávila" a contestar las pruebas CAVE, CASQ, CMAS-R, CDI y Estrés en los niños, como parte de la evaluación intermedia.</p>		<p>Se les pidió a los participantes que asistieran al Centro de Servicios Psicológicos "Dr. Guillermo Dávila" a contestar las pruebas FES, BAI, BDI, HDL e Índice de estrés en la crianza, como parte de la evaluación intermedia.</p>	
7	<p>Dotar al niño de herramientas de comunicación asertiva, identificación de emociones y lenguaje no verbal para generar mejores relaciones interpersonales. Con el objetivo de que el niño</p>	<p>Entrenamiento en habilidades sociales Moldeamiento Retroalimentación.</p>	<p>Dotar al padre de herramientas de comunicación asertiva, identificación de emociones y lenguaje no verbal para generar mejores relaciones interpersonales, y hacerles saber su importancia principalmente en la</p>	<p>Entrenamiento en habilidades sociales Moldeamiento Retroalimentación.</p>

	conozca habilidades importantes para relacionarse con su familia, amistades, etc.		relación con sus hijos. También se les explicó a los padres los 4 pasos para sentirnos bien y cómo aplicarlo en situaciones de la vida cotidiana, además de los beneficios de la comunicación asertiva.	
8	Enseñar a los niños sobre la negociación y que esta puede ser una estrategia útil para relacionarnos con los demás. Que los niños conocieran los 4 pasos para sentirnos bien y cómo aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana y los beneficios de aplicarlo en su vida diaria.	Entrenamiento en habilidades sociales Moldeamiento Retroalimentación.	Enseñar al padre la importancia de la negociación como herramienta para relacionarse y que aprenda que puede utilizar la negociación en su vida cotidiana.	Entrenamiento en habilidades sociales Moldeamiento Retroalimentación.
9	Enseñar al niño la importancia de la solución de problemas así como dotar al niño de estrategias de solución asertiva de problemas. Y que los niños identificaran los cinco componentes de la solución de problemas y los utilicen como estrategia de solución de problemas.	Entrenamiento en habilidades sociales Moldeamiento Retroalimentación. Entrenamiento en solución de problemas	Enseñar al padre la importancia de la solución de problemas así como dotarlo de estrategias de solución asertiva de problemas, se explicó a los padres la importancia de las habilidades sociales y se les enseñó los tipos de comunicación: agresivo, pasivo y asertivo, se consideró importante que los objetivos se lograran mediante ejemplos que los padres proporcionaran que se relacionaran con el tema y les ayudaran a aplicarlos de forma cotidiana.	Entrenamiento en habilidades sociales Moldeamiento Retroalimentación. Entrenamiento en solución de problemas
10	La finalidad de esta sesión enseñar al niño sobre el estrés y aprendan cómo identificarlo. Que aprendan sobre síntomas y señales de estrés, así como se proporcionaron ejemplos sobre posibles situaciones estresantes.	Moldeamiento Retroalimentación. Entrenamiento en respiración	Enseñar al padre sobre el estrés, aprendan cómo identificarlo y enseñarles estrategias para lidiar con el estrés. En esta sesión se le dio importancia a que el padre aprendiera que los niños también pueden tener estrés, se les enseñó cuales son los síntomas de estrés en los niños y pueden hacer para ayudar a los niños con el estrés.	Moldeamiento Retroalimentación. Entrenamiento en respiración Entrenamiento en relajación progresiva
11	Enseñar al niño sobre los beneficios del perdón, fomentar el perdón como una herramienta ante	Moldeamiento Retroalimentación.	Mediante el uso de Escritura Emocional Autorreflexiva, enseñar al padre sobre los beneficios del	Moldeamiento Retroalimentación. Entrenamiento en relajación

	el divorcio. Que el niño aprendiera la importancia del perdón y que identificara si tenía alguna situación que perdonar involucrada en el divorcio de los padres.		perdón, y fomentar el perdón como una herramienta ante el divorcio.	progresiva
12	Enseñar al niño los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional. Que los niños identificaran situaciones que involucren cambios, que identificaran que situaciones en su vida han cambiado y relacionarlo con el divorcio de sus padres, identificaran porque las personas se casan y porque se divorcian, identificaran los sentimientos que le produjo el divorcio, e identificaran que hubo consecuencias positivas en el divorcio, comentar lo que les gusta hacer con sus padres antes y ahora.	Moldeamiento Retroalimentación.	Enseñar a los padres los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional y enseñarles estrategias para ayudarlos y ayudar a sus hijos a enfrentar el divorcio, que el padre aprenda lo que es el duelo y explicarle las fases del duelo para que de esa forma se identifiquen dentro de una de ellas y aprendan que la pérdida no es un evento aislado sino un ciclo.	Moldeamiento Retroalimentación.
13	Observar el estado posterior al taller en los niños con el fin de encontrar mejoras significativas. Se aplicaron las mismas pruebas que al inicio. Se realizó una dinámica en la que los niños pudieron decir que les gustó y que no les gustó del taller, y una dinámica de reconocimiento al esfuerzo, se entregó un diploma a cada niño.	Aplicación de pruebas	Observar el estado posterior al taller en los padres.	Aplicación de pruebas

Análisis estadístico

Para los datos cualitativos se realizó un análisis descriptivo sobre la información que proporcionaron los participantes en los controles de avance por sesión que se aplicaron durante el tratamiento, mediante un análisis de contenido.

Para los datos cuantitativos se realizó una base de datos utilizando el programa de análisis estadístico SPSS versión 15.0.

Para analizar la relación entre las variables se utilizó la prueba de Wilcoxon para grupos relacionados, con la finalidad de comparar los resultados de las pruebas antes y después de la aplicación del taller; para identificar si existe una mejora en las variables analizadas y por lo tanto si el taller fue efectivo. Esta prueba se utilizó debido a que al ser una prueba no paramétrica, tiene más sensibilidad al medir la N que se está utilizando en este trabajo, y de esta forma evitar cometer el error Tipo 2.

La regla de decisión para poder aceptar o rechazar la Hipótesis Nula es la siguiente: Si la puntuación z es mayor o igual a 1.96 (sin tomar en cuenta el signo) se rechaza la hipótesis nula, esto es porque este valor equivale al 95% del área bajo la curva (nivel de significancia de 0.05) con un valor menor debemos aceptar la hipótesis nula. Al igual que si el valor de significancia es menor o igual a 0.05 se debe rechazar la hipótesis nula, si es mayor a 0.05 debemos aceptar la hipótesis nula (Juárez, Villatoro & López, 2002).

Resultados

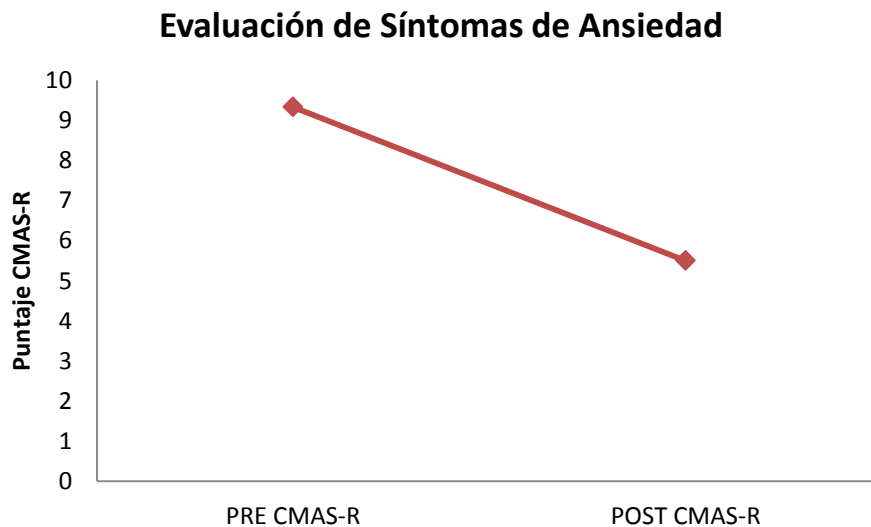
Resultados de las pruebas

Se realizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas con el objetivo de conocer las diferencias entre el grupo, antes y después de la aplicación del taller.

Niños

- Sintomatologías de ansiedad

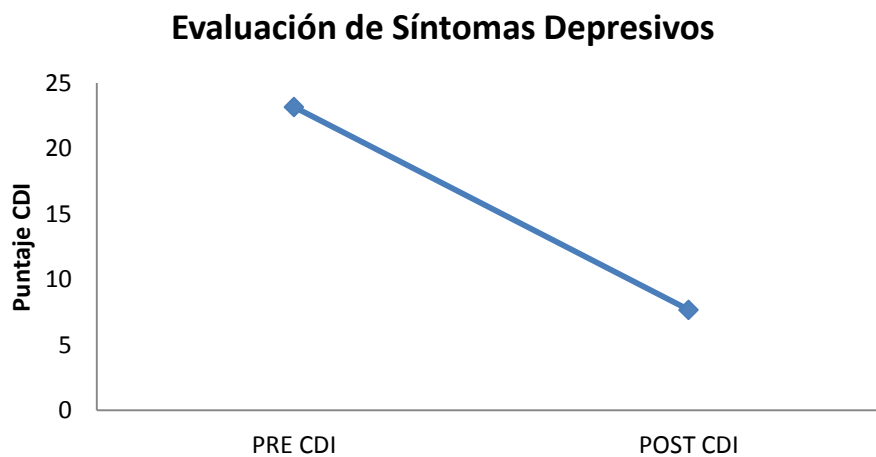
Para esta variable, de acuerdo a la regla de decisión mencionada anteriormente y a las puntuaciones obtenidas en la prueba CMAS-R (Reynolds, 1978), la cual mide ansiedad, comparando Pre test y Post test ($z -2.214, p > .027$) podemos rechazar la hipótesis nula; por lo tanto si existe una diferencia significativa y se acepta que los síntomas de ansiedad disminuyeron después de la intervención (Ver Gráfica 3).



Gráfica 3. Evaluación de síntomas de ansiedad pre y post

- Sintomatologías de depresión

De acuerdo a la regla de decisión mencionada anteriormente y a las puntuaciones obtenidas en la prueba CDI (Kovacs, 2001), la cual mide depresión, comparando Pre test y Post test ($z -2.226$, $p >-.026$) podemos rechazar la hipótesis nula; por lo tanto si existe una diferencia significativa y aceptamos que los síntomas de depresión disminuyeron después de la intervención (Ver Gráfica 4).

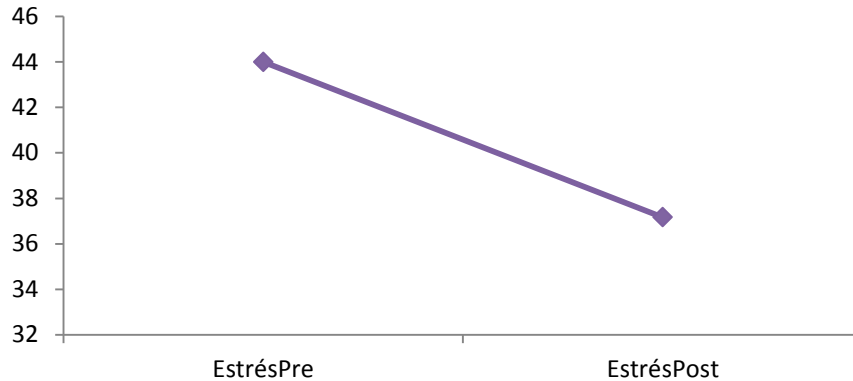


Gráfica 4. Evaluación de síntomas depresivos pre y post

- Sintomatologías de estrés.

De acuerdo a la regla de decisión mencionada anteriormente y a las puntuaciones obtenidas en la prueba Estrés en niños (Valencia & Ayala, 2002) la cual mide estrés, comparando Pre test y Post test ($z -2.201$, $p > .028$) podemos rechazar la hipótesis nula; por lo tanto si existe una diferencia significativa y aceptamos que los síntomas de estrés disminuyeron después de la intervención (Ver Gráfica 5).

Evaluación de síntomas de Estrés

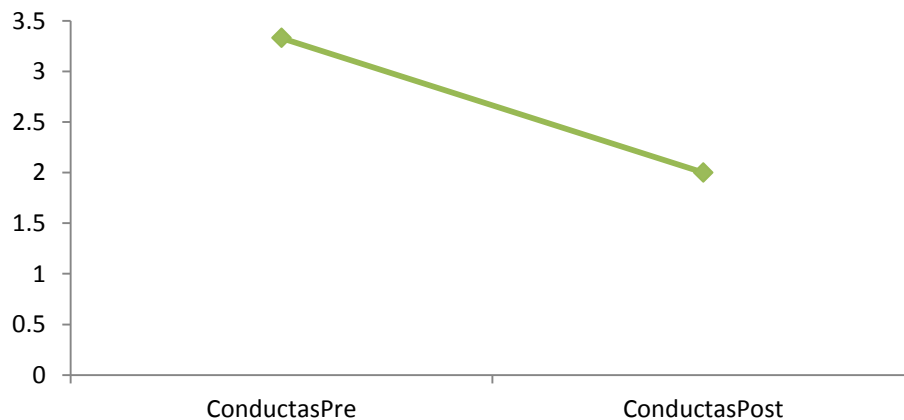


Gráfica 5. Evaluación de síntomas de estrés pre y post.

- Conductas disruptivas

Para la evaluación de las conductas disruptivas se utilizaron los promedios de los registros ACC (antecedente, conducta, consecuencia) realizados por los padres de los participantes a lo largo del taller. De acuerdo a la regla de decisión mencionada anteriormente y a los promedios de los registros ACC, comparando Pre test y Post test ($z -2.070$, $p > .038$) podemos rechazar la hipótesis nula; por lo tanto si existe una diferencia significativa y aceptamos que las conductas disruptivas disminuyeron después de la intervención (Ver Gráfica 6).

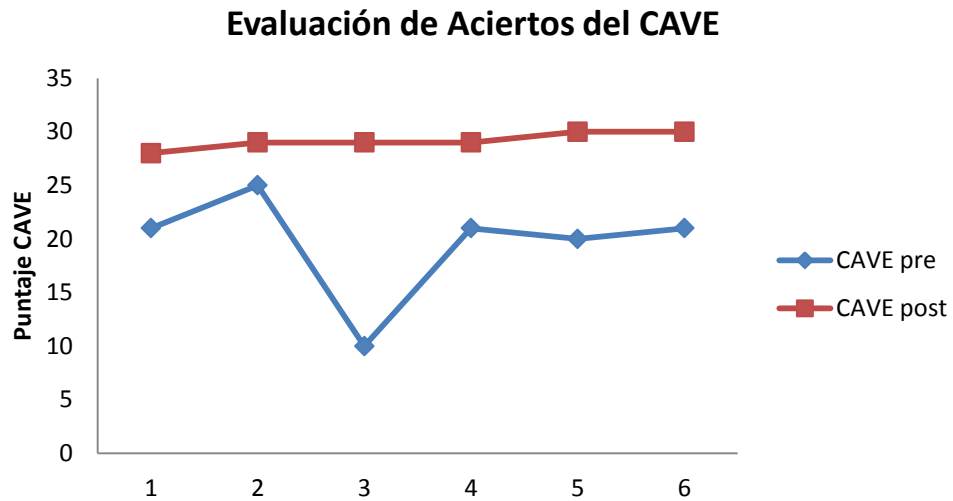
Evaluación de Conductas disruptivas



Gráfica 6. Evaluación de conductas disruptivas pre y post.

- Evaluación de la identificación emocional.

Para la evaluación del contenido verbal de la atribución se utilizó la prueba CAVE (Valencia & Ayala, 2002). De acuerdo a la regla de decisión mencionada anteriormente y al número de aciertos obtenidos en las preguntas del CAVE, comparando Pre test y Post test ($z = -2.207$, $p > .027$) podemos rechazar la hipótesis nula; por lo tanto si existe una diferencia significativa y aceptamos que el estilo explicativo cambio y hay una mayor identificación emocional después de la intervención (Ver Gráfica 7).

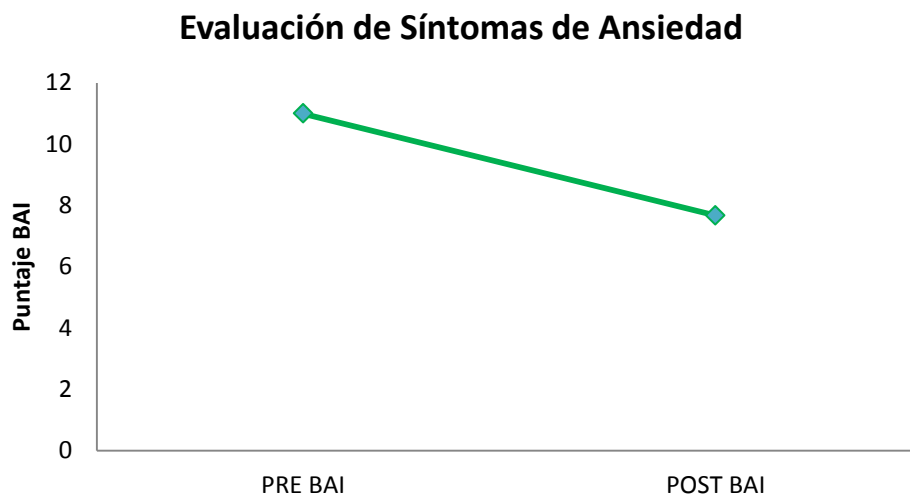


Gráfica 7. Evaluación de Aciertos del CAVE pre y post

Padres

- Sintomatologías de ansiedad

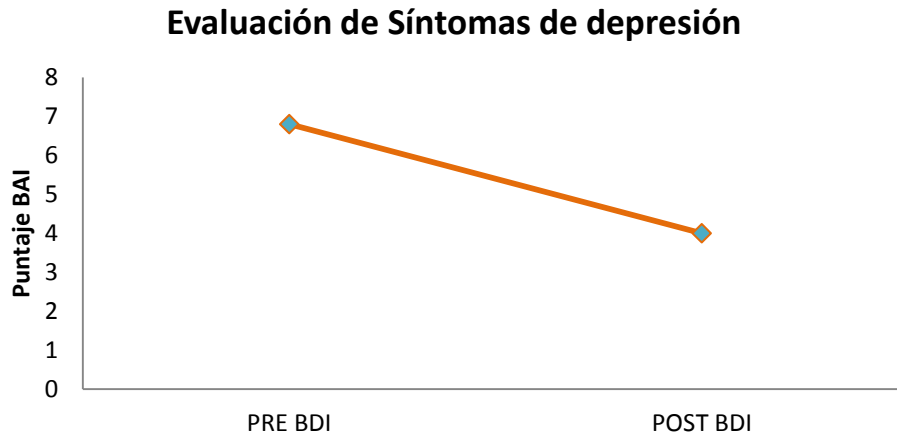
De acuerdo a la regla de decisión mencionada anteriormente y a las puntuaciones obtenidas en la prueba Beck (1988), la cual mide ansiedad, comparando Pre test y Post test ($z = -2.023$, $p > .043$) podemos rechazar la hipótesis nula; por lo tanto si existe una diferencia significativa y aceptamos que los síntomas de ansiedad disminuyeron después de la intervención (Ver Gráfica 8).



Gráfica 8. Evaluación de síntomas de ansiedad

- Sintomatologías de depresión

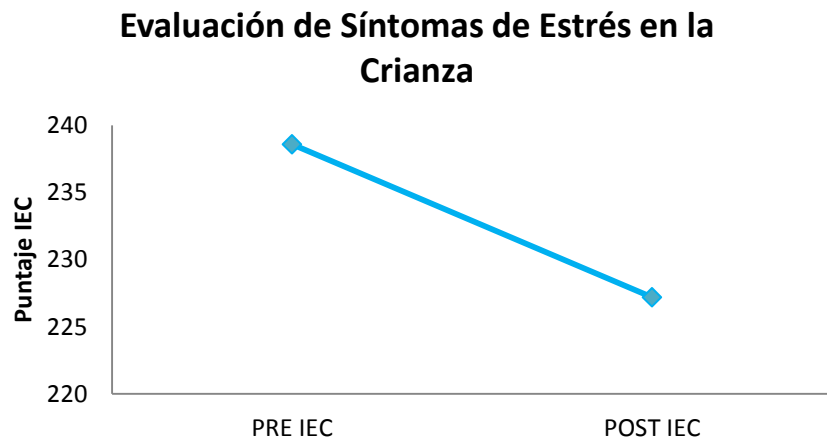
De acuerdo a la regla de decisión mencionada anteriormente y a las puntuaciones obtenidas en la prueba Beck (1979), la cual mide depresión, comparando Pre test y Post test ($z = -1.342$, $p > .109$), no se puede rechazar la hipótesis nula; por lo tanto no existe una diferencia significativa (Ver Gráfica 9). En la mayoría de los padres no se encontraba un nivel de depresión severo, por lo cual no se esperaba que hubiera un cambio significativo en los niveles de depresión.



Gráfica 9. Evaluación de síntomas de depresión.

- Estrés: Nivel total de estrés percibido por el padre en relación con la crianza de sus hijos.

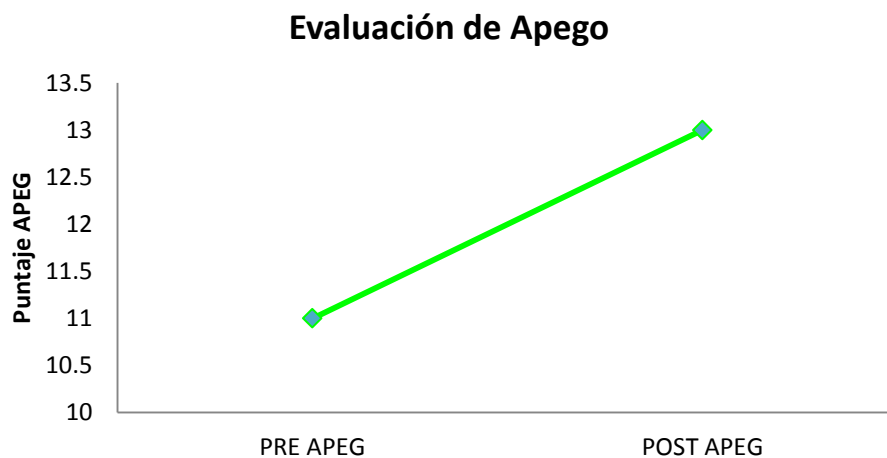
El estrés de los participantes en relación con la crianza de sus hijos fue medida con la prueba de Índice de Estrés en la crianza (Abidin, 1992). De acuerdo con la regla anteriormente mencionada y comparando Pre test y Post test ($z = 2.023$, $p = .043$) podemos rechazar la hipótesis nula; por lo tanto si existe una diferencia significativa y se acepta que los síntomas de estrés disminuyeron después de la intervención (Ver Gráfica 10).



Gráfica 10. Evaluación de síntomas de Estrés en la crianza

- Apego: Mejorar la interacción padre e hijo aumentando el grado en que el padre se siente cercano a su hijo.

El apego de los participantes hacia sus hijos fue medida con la prueba de Índice de Estrés en la crianza, con la escala que mide apego (Abidin, 1992). De acuerdo con la regla anteriormente mencionada y comparando Pre test y Post test ($z -2.000$, $p .031$) se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto si existe una diferencia significativa y aceptamos que el apego de los participantes hacia sus hijos se incrementó después de la intervención (Ver Gráfica 11).

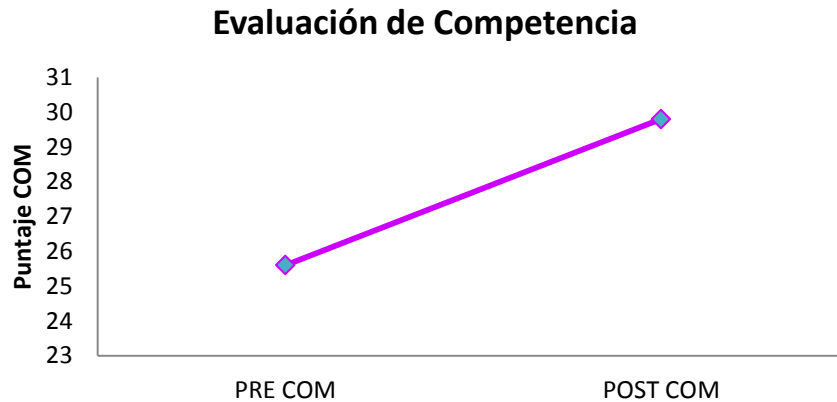


Gráfica 11. Evaluación de apego

- Competencia: Al brindar a los padres habilidades para la crianza de los hijos la percepción del padre en relación a su crianza y a su competencia aumentara.

La competencia de los participantes hacia su crianza fue medida con la prueba de Índice de Estrés en la crianza, con la escala que mide competencia (Abidin, 1992). De acuerdo con la regla anteriormente mencionada y comparando Pre test y Post test ($z -1.966$, $p .048$) podemos rechazar la hipótesis nula; por lo tanto si existe una diferencia significativa y aceptamos que la competencia

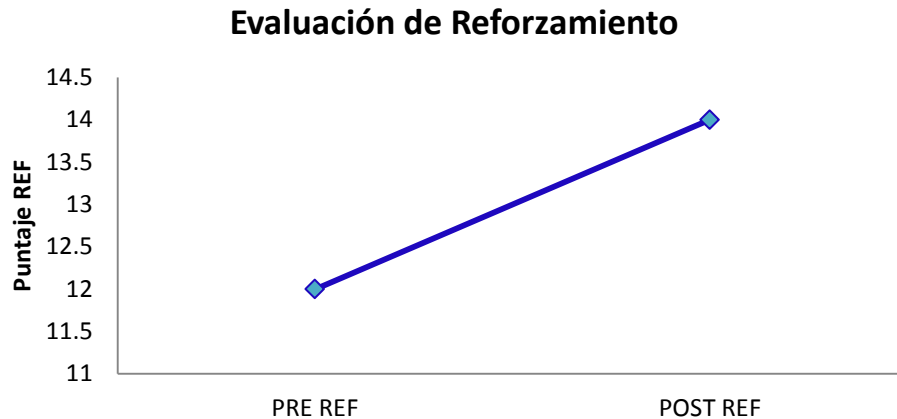
percibida hacia la crianza de sus hijos se incrementó después de la intervención (Ver Gráfica 12).



Gráfica 12. Evaluación de competencia

- Reforzamiento del padre: Al brindar a los padres habilidades para la crianza de los hijos la percepción que tiene el padre en relación a la aceptación de su hijo aumentará.

El reforzamiento del padre de los participantes hacia su crianza fue medida con la prueba de Índice de Estrés en la crianza, con la escala que mide reforzamiento (Abidin, 1992). De acuerdo a la regla de decisión mencionada anteriormente y a las puntuaciones obtenidas en la escala de reforzamiento, comparando Pre test y Post test ($z -1.000$, $p .317$), no se puede rechazar la hipótesis nula; por lo tanto no existe una diferencia significativa. (Ver Gráfica 13).



Gráfica 13. Evaluación del reforzamiento

Resultados de la formulación de caso

A continuación se presentan los resultados de la formulación de caso, la primera figura que se presenta es el Mapa clínico de patogénesis (MCP) general de los niños.

Con respecto a las variables de los niños se observa el embarazo no planeado, presente en el 90% de los participantes y principalmente las características de la relación conflictiva entre los padres y el deterioro de la misma, las prácticas de crianza inconsistentes y el divorcio de los padres como elementos que desarrollan la probabilidad de desajuste.

Como variables de respuesta las cuales se identifican como los motivos de consulta, se observan la inestabilidad emocional, los problemas de conducta y los sentimientos de culpa (Ver figura 1).

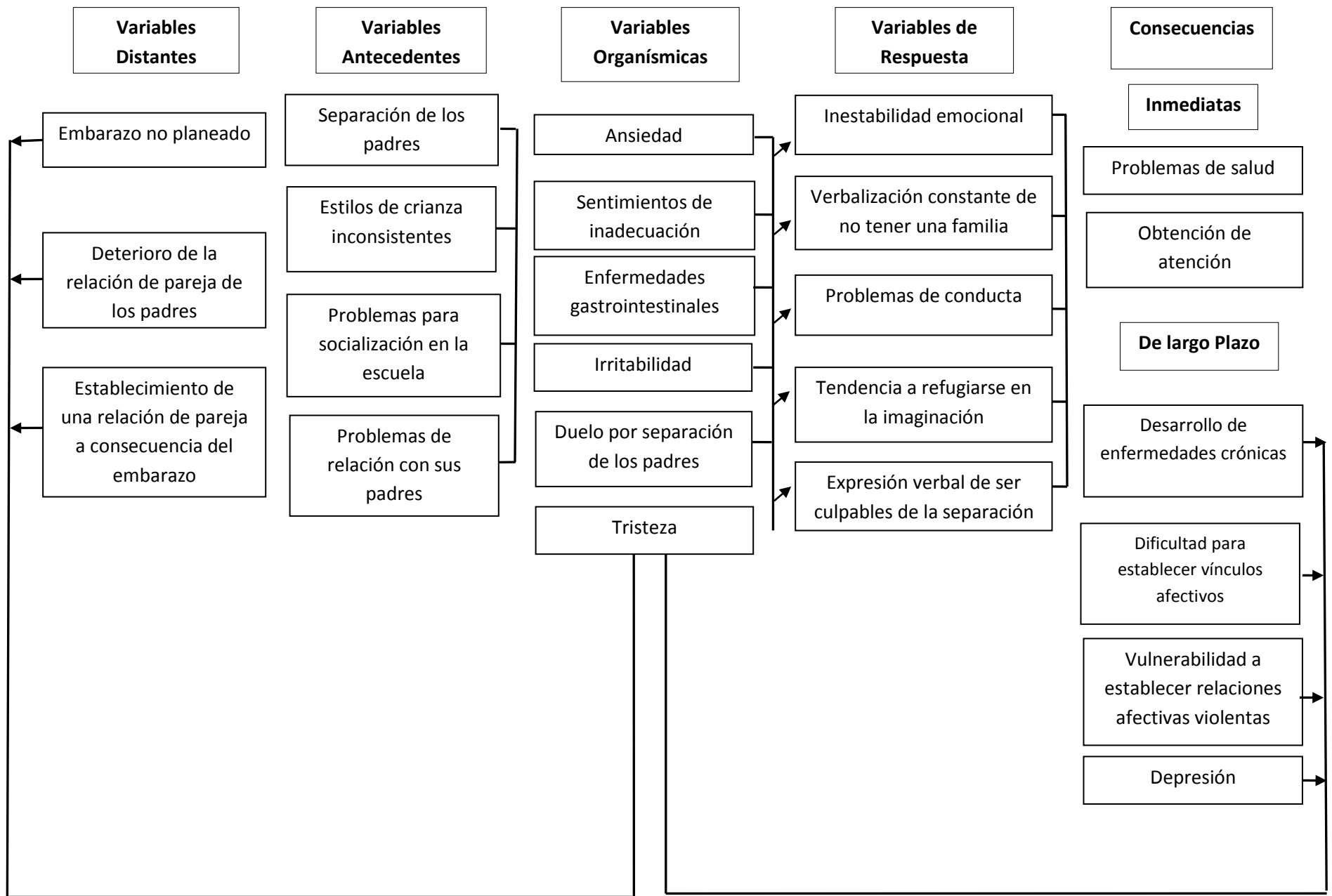


Figura 1. Mapa clínico de patogénesis grupal de los niños.

El desarrollo del mapa clínico de patogénesis facilitó la elaboración del Mapa de Alcance de Metas (MAM) compuesto por las estrategias potenciales de intervención, las variables de resultados instrumentales, y las metas de resultados finales. Las metas iniciales del tratamiento se establecieron al inicio del tratamiento, con un contenido elaborado para la elaboración del duelo por el divorcio de los padres, los objetivos de las sesiones se enfocaron en los aspectos importantes que un niño debe alcanzar para el correcto ajuste postdivorcio. El MAM fue la base para la elaboración del plan de tratamiento sesión por sesión.

En este caso las técnicas que se utilizaran; la psicoeducación en salud con el objetivo de generar seguridad y confianza en los niños y disminuir los síntomas de ansiedad, mejorando su autoeficacia. El entrenamiento en identificación y control de emociones, para lograr estabilidad emocional, disminución de sentimientos de estrés y el duelo por el divorcio de los padres; la reestructuración cognitiva para la disminución de sentimientos de culpa, ansiedad y estrés; se les enseñó sobre autoestima para fomentar la seguridad en ellos mismos, fortalecer sus virtudes y conocerse mejor a sí mismo y de esa forma ayudar en el proceso de duelo, técnicas de habilidades sociales para lograr estabilidad emocional, sentimientos de adecuación, el fortalecimiento de sus virtudes y el duelo; el entrenamiento en solución de problemas, ayudó a generar seguridad y confianza, estabilidad emocional, disminución de sentimientos de estrés y duelo; los ejercicios en técnicas de relajación, sirvieron para disminuir los sentimientos de ansiedad y estrés (Ver figura 2).

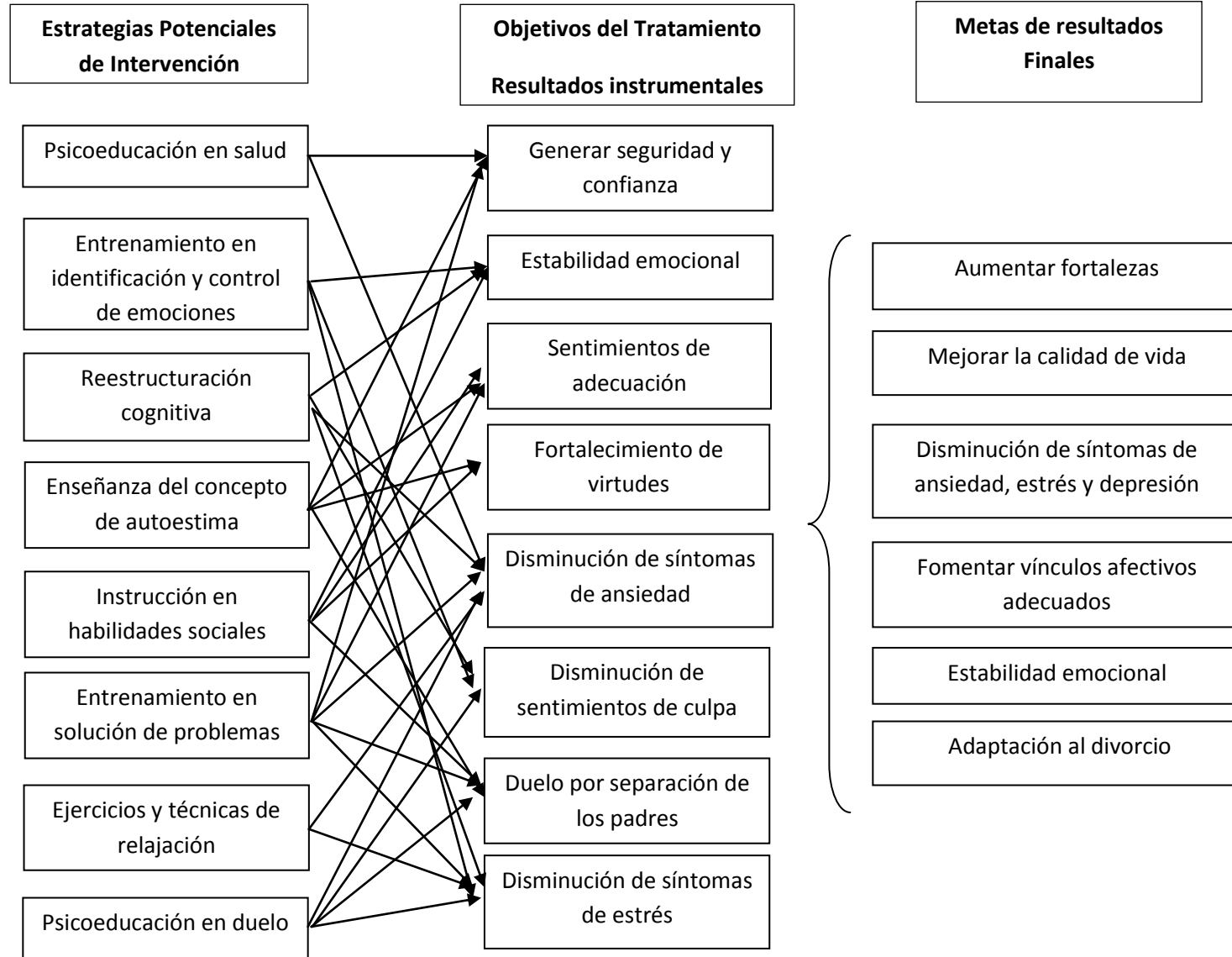


Figura 2. Mapa de alcance de metas grupal de los niños.

A continuación se presentan los resultados del Mapa Clínico de Fortalezas (MCF) las cuales actúan como amortiguadoras contra el trastorno mental, y las cuales compartían la mayoría o todos los participantes del programa.

Con respecto a las variables de los niños se observan principalmente el cuidado de la familia nuclear y extendida, la estabilidad económica y el cuidado en su educación, y como variables propias de las personalidades de los niños, se observan el coeficiente intelectual alto, la curiosidad e independencia (Ver figura 3).

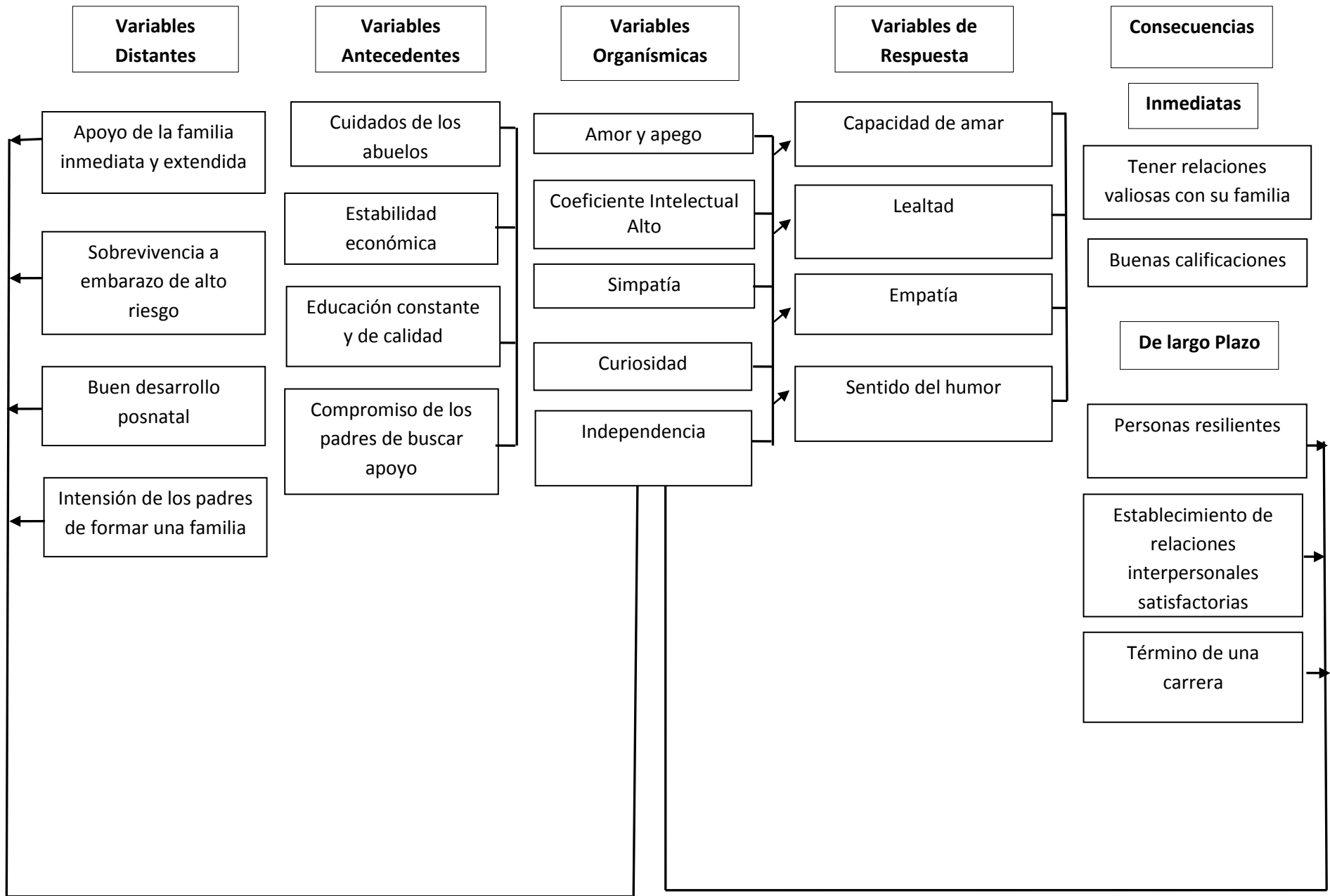


Figura 3. Mapa clínico de fortalezas grupal de los niños.

A continuación se presenta el MCP de los padres. En el caso de las variables distantes se hace referencia a las situaciones de las madres durante su relación de pareja que tenían en común unas con las otras, y que son relevantes en el impacto que ejercen las variables antecedentes, entre las cuales encontramos la infidelidad, el divorcio y los problemas legales, los cuales favorecieron junto con las variables propias del sujeto (organísmicas) la presencia de variables de respuesta que ponen en riesgo la salud física y mental de la madre (Ver figura 4).

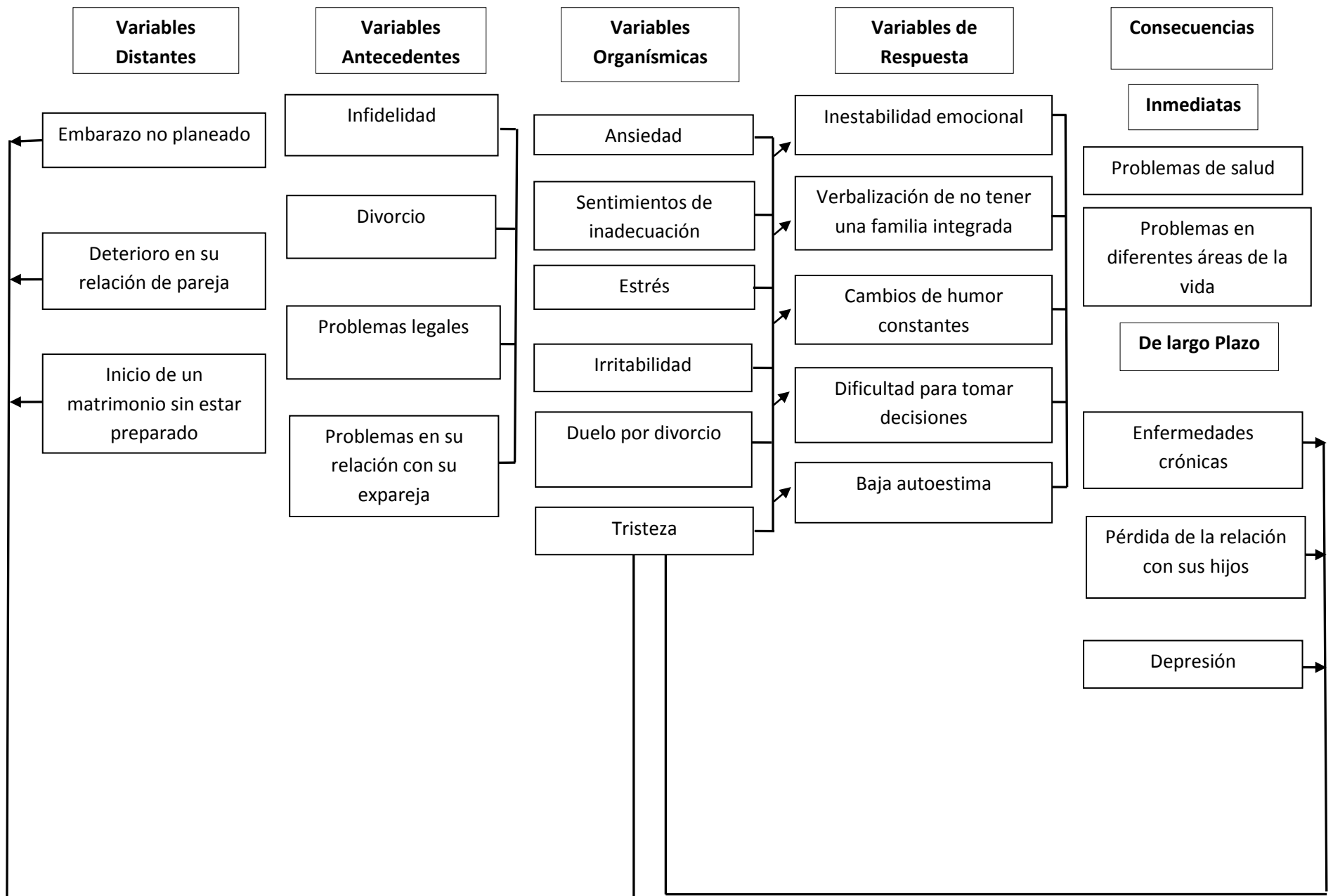


Figura 4. Mapa clínico de patogénesis grupal de los padres.

Las metas iniciales del tratamiento se establecieron al inicio del tratamiento, con un contenido encaminado a la elaboración del duelo por divorcio, los objetivos de las sesiones se enfocaron en los aspectos importantes que una persona requiere alcanzar para el correcto ajuste postdivorcio, además de habilidades que debe conocer un padre, que facilitarán que su hijo tenga un adecuado ajuste al divorcio. El MAM fue la base para la elaboración del plan de tratamiento sesión por sesión.

Las sesiones de “taller a padres” y de psicoeducación en salud funcionan para enseñar habilidades de crianza, generar seguridad y confianza en sí mismos y en sus habilidades como padres, generar sentimientos de adecuación como padres y disminuyen la ansiedad, entrenamiento en identificación y control de emociones, tiene como finalidad la estabilidad emocional y la disminución de sentimientos de ansiedad y depresión, y generar seguridad y confianza. La reestructuración cognitiva, tiene como objetivo la estabilidad emocional, la disminución de sentimientos de culpa, ansiedad, depresión y estrés, además de fomentar el perdón como fortaleza y como estrategia en el proceso de duelo; el enseñar sobre estrés servirá como habilidad en la crianza, disminución de síntomas de ansiedad, generar confianza y seguridad y apoyar el proceso de duelo; las habilidades sociales también sirven como habilidad en la crianza, además de tener como objetivo generar confianza y adecuación y disminuir sentimientos de ansiedad; el entrenamiento en solución de problemas tiene como principal objetivo el generar confianza y fomentar las habilidades como padre (Ver figura 5).

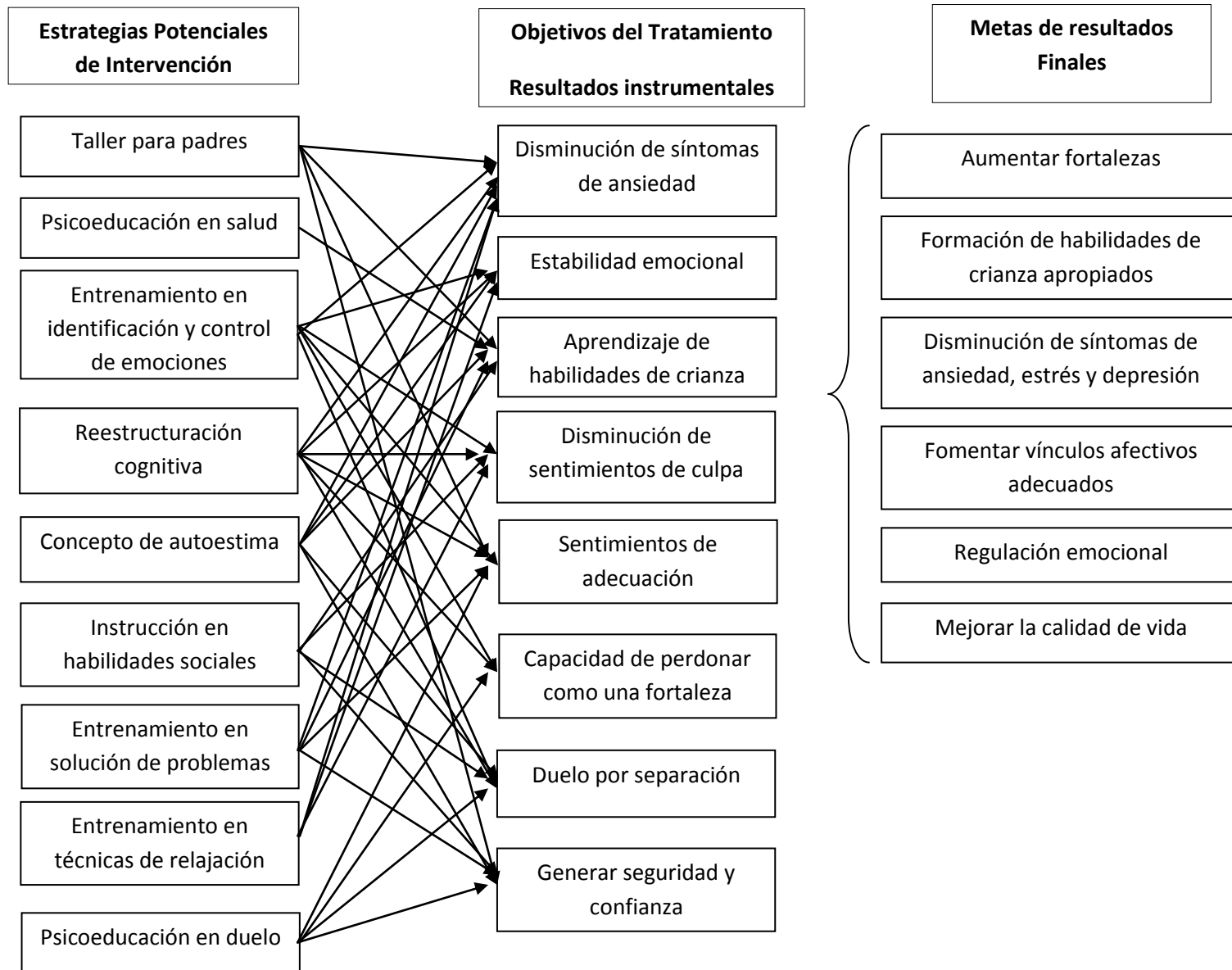


Figura 5. Mapa de alcance de metas grupales de los padres.

Por último se presenta el MCF de los padres, que nos permitirá observar que protecciones ante el conflicto tienen los padres. Con respecto a las variables de los padres se observan principalmente el fomento de hábitos de cuidado de la salud y de esparcimiento, constantes y saludables, la estabilidad económica, el apoyo de sus redes sociales y su independencia, y como variables propias de las personalidades de los padres, tenían en común un pensamiento crítico, coraje y pasión por las cosas (Ver figura 6).

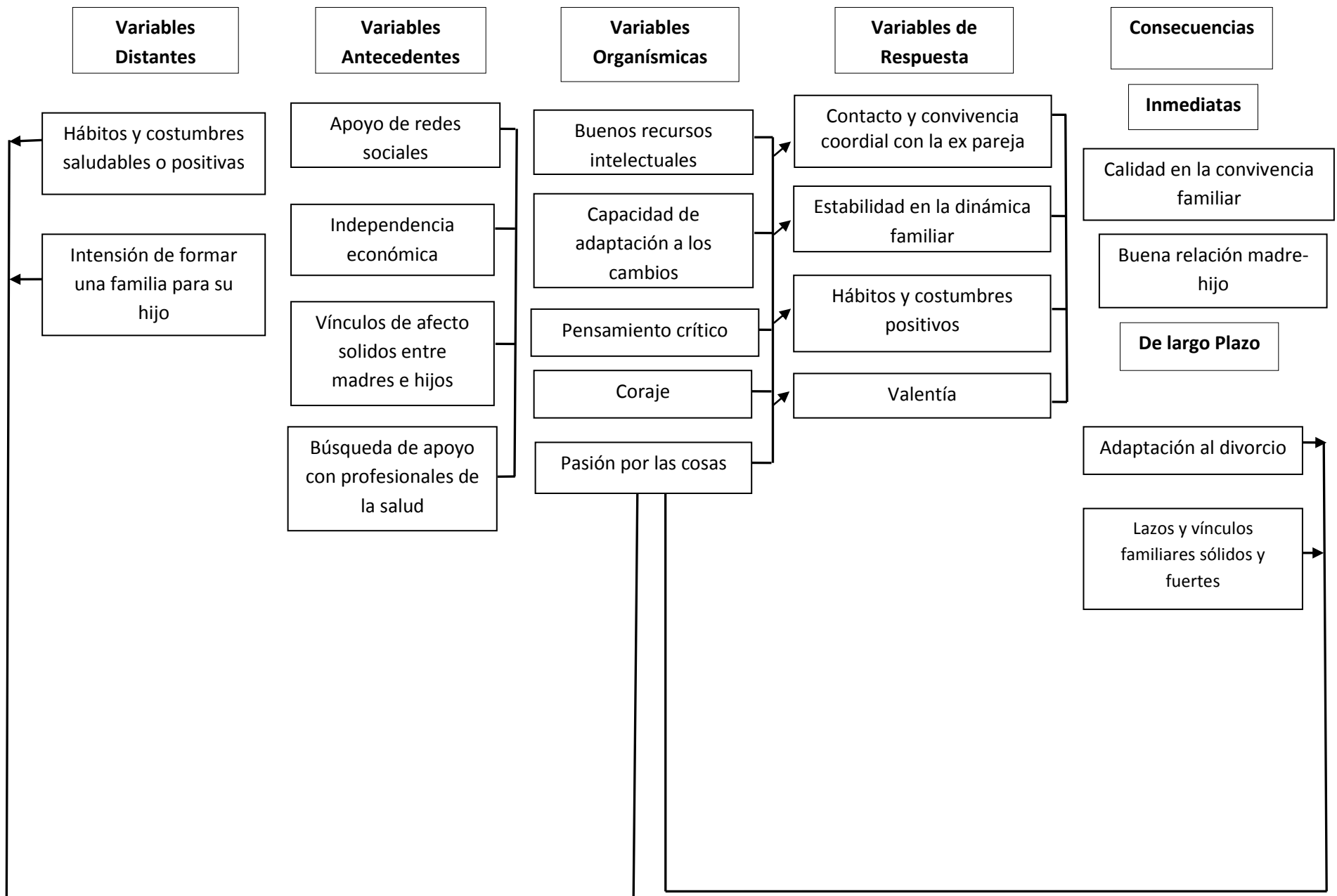


Figura 6. Mapa clínico de fortalezas grupal de los padres.

Análisis Datos cualitativos

A continuación se presentan los comentarios hechos por los niños al término de las sesiones, en respuesta a la actividad “Hoy aprendí que...”

Tabla 5. Análisis de contenido de los niños

Sesión	“Hoy aprendí que...”
Primera	Los acuerdos del taller, que hay que respetarse
Segunda	Como cuidar nuestro cuerpo
Tercera	Cuáles son las emociones
Cuarta	Lo que pensamos y lo que sentimos
Quinta	Aprender a querernos
Sexta	Los pensamientos optimistas y pesimistas
Séptima	Que se puede hablar de forma agresiva, una pasiva y una asertiva
Octava	Los pasos para sentirnos bien
Novena	Como solucionar nuestros problemas
Décima	Que es y cómo se siente el estrés
Onceava	Que es y porque es importante el perdón.
Doceava	Que es el divorcio y como sentirnos mejor.

Tabla 6. Comentarios de los niños vs. Objetivo de sesión

Sesión	Aprendizaje	Objetivo
Primera	Los acuerdos del taller, que hay que respetarse	Generar el rapport entre las terapeutas y los participantes así como generar empatía entre el grupo y dar a conocer los acuerdos grupales
Segunda	Como cuidar nuestro cuerpo	Dotar al niño de herramientas e información acerca de su cuerpo y salud para generar estilos de vida más saludables y mejor calidad de vida.
Tercera	Cuáles son las emociones	Que los niños identifiquen las diferentes emociones y las formas de expresarlas.
Cuarta	Lo que pensamos y lo que sentimos	Generar un cambio en las

Quinta	Aprender a querernos	creencias inadecuadas de los niños y demostrarles que las conductas y las emociones están íntimamente ligadas a la forma de pensar de cada uno y no a la situación externa. Generar en el niño seguridad, y confianza en sí mismo. Fortalecer sus virtudes y conocerse mejor a sí mismo.
Sexta	Los pensamientos optimistas y pesimistas	Demostrar que los pensamientos positivos y una visión optimista ante la vida generan emociones y conductas positivas y viceversa
Séptima	Que se puede hablar de forma agresiva, una pasiva y una asertiva	Dotar al niño de herramientas de comunicación asertiva, identificación de emociones y lenguaje no verbal para generar mejores relaciones interpersonales.
Octava	Los pasos para sentirnos bien	Enseñar los derechos y obligaciones de los niños. Entrenamiento el manejo adecuado de la negociación
Novena	Como solucionar nuestros problemas	Dotar al niño de herramientas para la solución adecuada de sus problemas.
Décima	Que es y cómo se siente el estrés	Enseñar al niño sobre el estrés y aprendan cómo identificarlo.
Onceava	Que es y porque es importante el perdón.	Enseñar al niño sobre los beneficios del perdón, fomentar el perdón como una herramienta ante el divorcio.
Doceava	Que es el divorcio y como sentirnos mejor.	Fases del duelo Perdidas específicas

A continuación presentan los datos obtenidos mediante el análisis de contenido del Control de avance por sesión.

Tabla 7. Análisis de contenido de los padres

Sesión	Comentarios	Pienso aplicarlo en...
Primera	Crianza positiva y democrática de los hijos.	Con mis hijos, siendo más democrática
Segunda	Importancia de los límites y reglas para el bienestar de los niños	Ayudar a poner reglas en mi familia
Tercera	Importancia del manejo y reconocimiento de las emociones.	Preguntándole a mis hijos que sienten
Cuarta	Importancia de conocer y entender las emociones de los niños, principalmente durante el divorcio.	Ayudando a mis hijos a conocer sus emociones
Quinta	Tener más conciencia de los pensamientos y cómo influyen en la manera en la que actúan.	Pensar adecuadamente antes de actuar
Sexta	El concepto de autoestima y reconocimiento de pensamientos que influyen en ella.	Mejorar la relación con mi familia y tener pensamientos más positivos
Séptima	Habilidades para expresar lo que les molesta y mejorar las situaciones.	Para mejorar la comunicación con mis hijos
Octava	Habilidades de negociación.	Platicar sobre situaciones que me molestan siendo más asertiva
Novena	Resolver problemas , ponerse en el lugar del otro	Analizar los problemas y tomar buenas decisiones.
Décima	Manejo del estrés en los adultos y en los niños	No enojarme tanto
Onceava	La importancia del perdón	Ayudarme a mí y a mi hijo a perdonar
Doceava	Los pasos del duelo, como se pueden sentir los niños por el divorcio.	Platicando y apoyando a mis hijos.

Tabla 8. Comentarios de los padres vs. Objetivos

Sesión	Aprendizaje	Objetivo
Primera	Crianza positiva y democrática de los hijos.	Dar a conocer los acuerdos grupales. Empezar a explicar el registro ACC y los estilos de interacción que los padres tienen para con sus hijos
Segunda	Importancia de los límites y reglas para el bienestar de los niños	Brindar a los padres habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos y mejorar la interacción padre-hijo.
Tercera	Importancia del manejo y reconocimiento de las emociones.	Que los padres identifiquen las diferentes emociones y las formas de expresarlas y brindar a los padres habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos para mejorar la interacción padre-hijo.
Cuarta	Importancia de conocer y entender las emociones de los niños, principalmente durante el divorcio.	Brindar a los padres habilidades para la comunicación con sus hijos, así como la identificación de sus emociones.
Quinta	Tener más conciencia de los pensamientos y cómo influyen en la manera en la que actúan.	Generar un cambio en las creencias inadecuadas de los padres y demostrarles que las conductas y las emociones están íntimamente ligadas a la forma de pensar de cada uno y no a la situación externa.
Sexta	El concepto de autoestima y reconocimiento de pensamientos que influyen en ella.	Generar en los padres seguridad, y confianza en ellos mismos y enseñarles las habilidades para generar confianza en sus hijos.
Séptima	Habilidades para expresar lo que les molesta y mejorar las situaciones.	Dotar al padre de herramientas de comunicación asertiva, identificación de emociones y lenguaje no verbal para generar mejores relaciones interpersonales.
Octava	Habilidades de negociación	Dotar al padre de habilidades de negociación, y hacerles saber su importancia principalmente en la relación con sus hijos.
Novena	Resolver problemas , ponerse en el lugar del otro	Enseñar al padre la importancia de la solución de problemas así como dotarlo de estrategias de solución asertiva de problemas
Décima	Manejo del estrés en los adultos y en los niños	Enseñar al padre sobre el estrés, aprendan cómo identificarlo y enseñarles estrategias para lidiar con el estrés
Onceava	La importancia del perdón	Enseñar al padre sobre los beneficios del perdón, fomentar el perdón como una herramienta ante el divorcio.
Doceava	Los pasos del duelo, como se pueden sentir los niños por el divorcio.	Enseñar a los padres los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional y enseñarles estrategias para ayudarlos y ayudar a sus hijos a enfrentar el divorcio.

Discusión y Conclusión

Discusión

El objetivo de este trabajo fue desarrollar una intervención cognitivo-conductual, y evaluar el impacto de dicha intervención en las variables de estudio; para niños y padres que enfrentan una situación de divorcio.

De acuerdo con la literatura, las implicaciones de un divorcio en el bienestar del niño tienden a ser diversas y trascendentales, además el divorcio se presenta cada vez con mayor frecuencia y prevalencia en nuestra sociedad.

Haciendo una revisión de la literatura se encuentra que pocos artículos hacen mención de tratamientos de corte cognitivo-conductual para los niños y sus padres que hayan atravesado por un proceso de divorcio, siendo en su mayoría desarrollados en otros países. Sin embargo, es relativamente común encontrar tratamientos para afrontar diversas sintomatologías que se presentan frecuentemente en niños y adolescentes (Caballo & Simon, 2002; Gomar, Mandil & Bunge, 2010), y poca literatura que mencione intervenciones que sean específicamente para el ajuste postdivorcio. Destacando el trabajo realizado por Schaefer y Ginsburg-Blorck (2007), quienes trabajaron con niños estadounidenses dentro de sus escuelas en un grupo de apoyo facilitado por la institución.

La ansiedad, miedo y depresión de los niños al separarse los padres es uno de los problemas psicológicos más frecuentes en la población infantil. En los hijos de padres divorciados la vulnerabilidad a presentar el trastorno es mayor debido a la separación brusca de uno de los padres después de la ruptura, que el niño puede vivir como una experiencia traumática que le predispone a reaccionar de forma ansiosa ante las separaciones cotidianas (Orguiles, 2003). Los resultados muestran que los niños que han vivido una ruptura conyugal presentan puntuaciones ligeramente superiores en miedos escolares, relacionados con el fracaso y el castigo escolar, mayores en los niños cuyos padres permanecen unidos. El análisis de regresión reveló una probabilidad de presentar miedos relacionados con el fracaso y castigo escolar 0,42 veces mayor en los niños que han experimentado una ruptura conyugal. Los cambios en las pautas de crianza y

la falta de supervisión, frecuente en los padres después de una ruptura, pueden explicar que los niños que proceden de una familia rota presenten menos miedos en este factor. Los resultados muestran que los niños que han vivido una ruptura conyugal presentan incluso niveles de ansiedad por separación más elevados que los niños cuyos padres permanecen unidos. Manifiestan además niveles significativos de ansiedad general (Orguiles, 2003).

Según Amato y Keith (1991) los niños cuyos padres están divorciados tienen un menor ajuste que los niños con familias intactas y las áreas del funcionamiento de los niños como, logros académicos, conducta, ajuste psicológico, autoconcepto, ajuste social y relaciones con sus padres, se ven afectadas por el divorcio. Por lo cual, las principales variables a tomar en cuenta en los niños fueron la disminución de síntomas de estrés, ansiedad y depresión, así como también, la disminución de conductas disruptivas y el aumento en la identificación de emociones de los niños (regulación emocional).

Por su parte Pérez (2009) expone que los efectos más comunes en los padres son los sentimientos de fracaso y pérdida, aunados a sentimientos de ansiedad y depresión. Schaefer & Ginsburg-Blorck (2007) plantean que los roles que cada uno de los miembros de la familia tienden a cambiar, así como los patrones de crianza, lo cual conlleva sentimientos de estrés tanto en los padres, como en los niños.

Por lo tanto las variables a tomar en cuenta en los padres fueron la disminución de síntomas de estrés, ansiedad y depresión; así como el apego, que es el grado en que el padre se siente cercano a su hijo permitiendo su interacción; la competencia del padre, que es la percepción del padre en relación a su crianza y el sentirse capaz de proveer cuidado físico y emocional al niño, y el reforzamiento del padre, que es la percepción que tiene el padre en relación a la aceptación de su hijo. Dichas variables respondiendo a los objetivos de brindar a los padres habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos y mejorar la interacción padre-hijo, y dotar al padre de herramientas de

comunicación asertiva, identificación de emociones y comunicación no verbal para generar mejores relaciones interpersonales, y hacerles saber su importancia principalmente en la relación con sus hijos.

Las edades de los niños fueron tomadas en cuenta al momento de formar el grupo del taller, de forma que las edades no estuvieran muy alejadas entre ellas. La edad de los niños participantes en el taller osciló entre los seis y los diez años de edad, mientras que las edades de las madres fluctuaron entre veintiocho y treinta y nueve años de edad; lo anterior coincide con resultados obtenidos por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2012). Las mujeres en general comienzan a tener descendencia a una edad joven y en la mayoría de los casos, son embarazos no planeados, como los correspondientes a estos participantes, siendo esto relevante ya que la relación de pareja se ve alterada tras un embarazo no planeado, en algunos casos implicando el rompimiento de la relación de pareja (Candia, 2012). Siguiendo con estos antecedentes el ENADID en su censo del 2009 informó que las mujeres en edad fértil se casan o se unen por primera vez a los 20.4 años en promedio y la edad media al momento de tener el primer hijo es de 21 años.

En lo que se refiere al género de los participantes, el 50% de los niños participantes fueron del sexo femenino, y el 50% del sexo masculino, mientras que para el taller a padres, encontramos que el total de la asistencia al taller fueron madres de los niños, este escenario, concuerda con los datos aportados por el INEGI (2012) donde encontramos que más del 90% de los divorcios se resuelven a favor de la madre.

Por otro lado, el divorcio no fue en sí un motivo de consulta, los padres de los niños asistieron al Centro de Servicios Psicológicos “Dr. Guillermo Dávila” por diversos motivos de consulta, entre los cuales encontramos, problemáticas de conducta, tristeza e introversión y en mayor número con sintomatologías de ansiedad: miedos, irritabilidad y enfermedades gastrointestinales; estos datos corresponden con lo encontrado en el meta-análisis de Amato y Keith (1991); así

como de Orguiles (2003), quienes aseveran que en los hijos de padres divorciados la vulnerabilidad a presentar trastornos por ansiedad es mayor debido a la separación brusca de uno de los padres después de la ruptura, ya que vivir esto como una experiencia traumática le predispone a reaccionar de forma ansiosa ante las separaciones cotidianas.

Contrastación de hipótesis

Datos del taller para niños

La primera variable a analizar fueron las sintomatologías de ansiedad, como ya se mencionó la variable con mayor prevalencia dentro de los participantes del taller, medido con la prueba CMAS-R (Reynolds, 1978).

Para el tratamiento de la ansiedad, dentro del taller hubo sesiones con la finalidad de brindarles habilidades a los niños de reconocimiento y expresión de emociones, reestructuración cognitiva, solución de problemas y técnicas de relajación con el propósito de que asimilaran estas habilidades y las utilizaran con la finalidad de reducir las sintomatologías de ansiedad (Bunge, Mandil & Gomar, 2010; Friedberg & McClure, 2005; Seligman, 2005; Domínguez, Hernández & Tam 2002). Las diferencias estadísticamente significativas se encuentran pre y post tratamiento.

La siguiente variable a analizar fue la depresión de los participantes, la cual fue medida con la prueba CDI (Kovacs, 2001).

En este caso, para el tratamiento de la depresión, se instruyó a los niños en reestructuración cognitiva, conductas de autocuidado, fortalecimiento de autoestima, comunicación asertiva e identificación de emociones, con la finalidad de ayudarlos a reducir las sintomatologías de depresión (Friedberg & McClure, 2005; Seligman, 2005). Para esta variable se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación previa y post al tratamiento.

El estrés de los participantes fue medida con la prueba de Estrés en niños (Valencia & Ayala, 2002). Para el tratamiento del estrés se dedicó una sesión a enseñar a los niños la identificación del estrés, como y cuando se siente, así como también técnicas de relajación. Es importante mencionar que paralelamente a la sesión con los niños, a los padres también se les enseñaron habilidades para apoyar a los niños ante situaciones que les sean estresantes (Domínguez, Hernández & Tam 2002). Para esta variable se encontraron diferencias significativas ($z -2.201, p > .028$). Lo cual demuestra que los niveles de estrés decrecieron.

Para la variable de conductas disruptivas se utilizaron los promedios de los registros ACC (antecedente, conducta, consecuencia) realizados por los padres de los participantes a lo largo del taller. Para disminuir las conductas problemáticas de los niños se les enseñaron técnicas de negociación, reestructuración cognitiva y expresión de emociones, además se les enseñó a los padres habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos y mejorar la interacción padre-hijo (Seligman, 2005). Para esta variable se encontraron diferencias significativas ($z -2.070, p > .038$).

Por último para medir el cambio en los estilos explicativos de los participantes se utilizaron los aciertos obtenidos por los participantes en la prueba CAVE (Valencia & Ayala, 2002).

Para el cambio en los estilos explicativos de los participantes se llevaron a cabo sesiones relacionadas con identificación de emociones, negociación y reestructuración cognitiva (Seligman, 2005). En la evaluación pre y post tratamiento existe una diferencia significativa y aceptamos que el estilo explicativo cambió y hay una mayor identificación emocional después de la intervención.

Por lo tanto, por los datos obtenidos es posible aceptar que una vez realizada la intervención, los niveles de estrés, ansiedad y depresión disminuyeron, así como también se manifestó un cambio en la identificación emocional.

Datos del taller para padres

La primera variable a analizar fue la ansiedad; la cual fue medida por la prueba de ansiedad de Beck (1988).

Para el tratamiento de la ansiedad, dentro del taller hubo sesiones con la finalidad de brindarles habilidades de reconocimiento y expresión de emociones, reestructuración cognitiva, solución de problemas y técnicas de relajación con el propósito de que asimilaran estas habilidades y las utilizaran con la finalidad de reducir las sintomatologías de ansiedad (Beck & Clark, 1988; Jarrett & Rush, 1988), lo cual se logró según la prueba estadística utilizada.

La siguiente variable a analizar fue la depresión, la cual fue medida por la prueba de depresión de Beck (1979).

Para el tratamiento de la depresión, se les enseñó a los padres habilidades de reestructuración cognitiva, fortalecimiento de autoestima, comunicación asertiva e identificación de emociones, con la finalidad de ayudarlos a reducir las sintomatologías de depresión (Jarrett, Eaves, Grannemann & Rush, 1991; Seligman, Schulman, DeRubeis & Hollon, 1999). A pesar de que al aplicar la estadística no hubo diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de depresión antes y después del taller, si se pueden apreciar diferencias en los puntajes ($z -1.342$, $p > .109$). Estos datos pueden explicarse debido a que la mayoría de los participantes no mostraban niveles elevados de depresión al comienzo del taller, por lo tanto los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas.

Por su parte la variable de estrés de los participantes en relación con la crianza de sus hijos fue medida con la prueba de Índice de Estrés en la crianza (Abidin, 1992). Para la disminución de este síntoma se dio énfasis principalmente en dotar a los padres de habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos y mejorar la interacción padre-hijo y reestructuración cognitiva (Sureda,

2007). Encontrando que el estrés en relación a la crianza de sus hijos participantes se redujo.

El apego de los participantes hacia sus hijos fue medida con la prueba de Índice de Estrés en la crianza, con la escala que mide apego (Abidin, 1992). En este caso se busca aumentar el grado en que el padre se siente apegado con su hijo, para esto se buscó mejorar la comunicación e interacción padre-hijo enseñándoles habilidades de identificación y expresión de emociones, reestructuración cognitiva, habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos y habilidades de comunicación con sus hijos (Sureda, 2007).

Para esta variable se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($z = -2.000$, $p > .031$). Por lo que se puede decir que el apego de los participantes aumento después de la intervención y podemos inferir que mejoró la interacción padre e hijo aumentando el grado en que el padre se siente cercano a su hijo.

El sentido de competencia de los participantes en relación a la crianza fue medido con la prueba de Índice de Estrés en la crianza, con la escala que mide competencia (Abidin, 1992). En este caso se busca aumentar el grado en que el padre se siente competente en relación a la crianza de su hijo, para ello se les enseñó habilidades de identificación y expresión de emociones, reestructuración cognitiva, habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos y habilidades de comunicación con sus hijos (Sureda, 2007). Los resultados demostraron que los padres se sintieron más competentes después del tratamiento.

El reforzamiento del padre de los participantes hacia su crianza fue medida con la prueba de Índice de Estrés en la crianza, con la escala que mide reforzamiento (Abidin, 1992). Se buscó aumentar el grado de la percepción del padre en relación a la aceptación de su hijo, se les enseñó habilidades de identificación y expresión de emociones, reestructuración cognitiva, habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos, habilidades de

comunicación con sus hijos y habilidades de negociación (Sureda, 2007). Para esta variable se encontraron diferencias, sin embargo no fueron estadísticamente significativas. Estos datos pueden explicarse debido a que la mayoría de los participantes tenían una adecuada relación con sus hijos, se preocupaban por ellos, lo cual es muestra de que se hayan interesado en mantener constancia en el tratamiento, además, se sentían aceptados por sus hijos, de tal forma que es positivo no haber encontrado cambios en el interés y la relación que tienen los participantes con sus hijos.

Dentro de las observaciones de los datos cualitativos se pudo notar que los participantes adquirirían, en su mayoría, de manera satisfactoria las habilidades que se les habían pretendido transmitir, y emitían comentarios satisfactorios al final de las sesiones, así como a la finalización del taller.

Al tomar en cuenta los comentarios de los participantes acerca de los avances de los participantes del taller, se pudieron notar cambios en la manera de hablar y de reaccionar de los niños y de los papás, además de que ambos fueron capaces de darse cuenta de algunas conductas que eran incorrectas y modificarlas por su cuenta, principalmente en su relación entre madre, padre e hijo, por último los participantes se pudieron dar cuenta de sus cualidades y de la posibilidad que tenían de explotarlas.

Aunado a esto, realizando un análisis de contenido, los padres durante las sesiones y al final de éstas dieron comentarios sobre los cambios que estaban teniendo sus hijos, dotando de esta forma de significancia clínica al taller.

Tres de los padres comentaron durante el tratamiento que las conductas disruptivas habían disminuido, sin embargo, volvieron a aumentar, alrededor de la mitad del tratamiento (sesiones cinco, seis y siete) lo cual concuerda con los resultados que se obtuvieron en las pruebas CAVE, CASQ, CMAS-R, CDI y Estrés en los niños, en la evaluación intermedia, donde las puntuaciones se elevaron. Pidiéndoles registros ACC a los padres y solicitándoles que comentaran estos, compartieron que las conductas volvieron a mejorar, lo cual también concordó con

los resultados en las pruebas, estos datos concuerdan con la literatura donde se encuentra que antes de que una conducta disminuya esta tiende a aumentar (Martin & Pear, 2007).

Una de las madres comentó había notado cambios en la forma de expresarse de su hijo, y lo veía más contento, también comentó que después de haber regañado a su hermano, él hablo con ella para pedirle que fuera más comprensiva e intentara ser más positiva.

Otra de las madres, comentó que las maestras de su hijo habían notado un cambio en su comportamiento, se relacionaba más con sus compañeros y ya no era agresivo. Según la literatura, la agresión en los niños puede ser un síntoma de depresión (Barrio, Moreno & López, 2001), por lo cual se puede inferir que la depresión disminuyó después de la intervención.

Al respecto Seligman (2011) en su modelo de bienestar PERMA, resalta que la emoción positiva, el compromiso, las relaciones, el significado y los logros, son dominios relevantes para que se logre el estado de plenitud.

Al término de esta intervención podemos mencionar que los niños y sus madres: tenían una visión más optimista, y una mayor cantidad de emociones positivas, además eran capaces de discriminar las consecuencias positivas del divorcio; eran capaces de notar que tenían cualidades y talentos para realizar algunas cosas bien y de manera satisfactoria, lo que les permitió comprometerse en labores tanto deportivas, académicas y de esparcimiento, lo que de la misma forma les permitió tener un sentimiento de pertenencia y significado; por último, aunque la relación de la mayoría de las madres con sus hijos ya era buena y se podía notar compromiso hacia sus hijos, se dio un aumento en su apego y en su percepción de competencia.

Conclusión

Los datos presentados permiten documentar que la intervención disminuye los niveles de ansiedad, estrés, depresión y las conductas disruptivas. Así como

también disminuye los niveles de ansiedad y estrés en las madres, además de aumentar el grado en el que los padres se sienten apegados a sus hijos y se sienten más competentes en referencia a la crianza de sus hijos.

Los hallazgos del presente estudio extienden los de otros en el sentido de que las intervenciones de esta naturaleza logran disminuir las sintomatologías asociadas al divorcio. La literatura le da relevancia a realizar el taller de manera paralela en padres y en niños de forma que se maximicen los efectos de éste, se den retroalimentación uno al otro y su ajuste al divorcio por lo tanto se presente de forma más rápida y efectiva.

Este taller tuvo algunas limitaciones, entre las principales la inasistencia y la pérdida de participantes a lo largo del taller, lo cual en algunos casos estuvo relacionado a situaciones externas al propio proceso terapéutico, pero vinculadas con el área administrativa. Debido a que el centro es un espacio de entrenamiento para los estudiantes de la Facultad de Psicología, los horarios se ajustan a estas necesidades, por lo tanto los horarios asignados para el taller (lunes de 16:00 a 18:00 hrs.), no necesariamente se ajustaban a las actividades o intereses de los participantes. Por otra parte, también es importante mencionar que aunque algunos participantes cumplían los criterios de inclusión, fueron descartados por patologías propias de los padres. En su mayoría, no obstante, se logró una adecuada adherencia terapéutica de los participantes de manera que se concluyó satisfactoriamente el taller.

Con respecto a los usuarios del taller podemos concluir que el taller brindó atención a niños y a sus padres quienes se encuentran atravesando un proceso de duelo, y se disminuyeron los principales síntomas que una persona bajo las mismas condiciones experimenta; además de proporcionar un espacio donde los participantes se sintieron identificados y comprendidos, no únicamente facilitando la reducción de las sintomatologías como la depresión, estrés y ansiedad, sino también la adquisición de nuevas habilidades que los apoyaran en el proceso de duelo que están viviendo.

Finalmente, con respecto a la formación profesional podemos concluir que se ofreció la oportunidad de realizar una investigación de forma meticulosa que hizo posible la realización de una terapia que cumplió la mayoría de sus objetivos; y de esa forma dio cuenta de lo valioso que es la investigación, documentación y el trabajo basado en evidencias, en la labor de un psicólogo. También proporcionó la experiencia de afrontar y solucionar problemáticas que un psicólogo en su quehacer diario debe enfrentar, brindó un espacio para aplicar un tratamiento bajo condiciones realistas y cotidianas, que permitirán el ejercicio profesional de la psicología de manera exitosa, y de la misma forma sirvió para el crecimiento profesional y personal.

Referencias

- Ahrons, C. (1981). The continuing coparental relationships between divorced spouses. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 415-428.
- Amato P, Keith B. (1991) Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychol Bull.* 1991 Jul;110(1):26-46.
- American Psychological Association, Division 12, Society of Clinical Psychology, *About clinical psychology*, recuperado de <http://www.apa.org/divisions/div12/aboutcp.html> el 15 de diciembre de 2012.
- Arditti, I. y Madden-Derdich, D. (1997). Joint and sole custody mothers: Implications for research and practice. *Families in Society*, 78, 36-45.
- Arranz, F (2010) *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*, Madrid: Pirámide.
- Avenevoli, S., Sessa, F & Steinberg, L. (1999) Family structure, parenting practices, and adolescent adjustment: an ecological examination. En Hetherington, E.(Ed.) *Coping with divorce, single parenting and remarriage: a risk and resiliency perspective* (pp. 65-90). Mahwah: Erlbaum.
- Ayala, H, Pedroza, C, Morales S, Chaparro, A y Barragán, N. Factores de riesgo, actores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar, *Salud Mental*, Vol. 25, No. 3, junio 2002
- Ayetaran, S. (1996). *El grupo como construcción social*. Barcelona: Plural
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*,4. New York: Academic Press, pp. 71-81.

- Barrio, V, Moreno, C, López, R, Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión, *Clínica y Salud*, 2001, vol. 12 n°. 1 - Págs. 33-50.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005) *Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Baum, N (2003) Divorce process variables and the co-parental relationship and parental role fulfillment of divorced parents, *Fam Process*. 2003 Spring;42(1):117-31.
- Beck, A (1979) *Cognitive Therapy of Depression*, Nueva York: Guilford Press
- Berscheid, E., & Ammazalorso, H. (2001). Emotional experience in closerelationships. In G.J.O. Fletcher & M.S. Clark (Eds.)
- Birchler, G. R., Weiss, R. L., & Vincent, J. P. (1975). A multimethod analysis of social reinforcement exchange between maritally distressed and nondistressed spouse and stranger dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 349-360.
- Bowlby, J (1988) *El apego y la pérdida*, Barcelona: Paidós.
- Bragado, C; Bersabé, R y Carrasco, I. Factores de riesgo para los trastornos conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes, *Psicothema*, 1999. Vol. 11, nº 4, pp. 939-956.
- Caballo, V., Simón, M. (2002) *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: trastornos específicos*, Madrid: Pirámide.
- Candia, B., Gómora, A. & Valencia, A. (2010). Validación del Índice de Estrés en la Crianza en padres usuarios del Juego del Optimismo: Resultados preliminares del piloteo. Cartel presentado en el XVIII Congreso Mexicano de Psicología, 2010, Octubre 21; México.

- Candia, B (2011) El embarazo no planeado y su relación con el estrés en la crianza, Tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Carlson, C. (1995) Best practices in working with single-parent and step family systems. En Thomas, A, y Grimes, J. (Eds.) Best practices in school psychology (pp. 1097-1110) Washington: National association of school psychologist.
- Cirigliano, G., Villaverde, A. (1966). Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires:Humanitas.
- Clapp, G (1992) *Divorce and new beginnings, an authoritative guide to recovery and growth, solo parenting, and stepfamilies*, Estados Unidos: John Wiley & sons inc.
- Código Civil para el Distrito Federal, (2008) Asamblea Legislativa del Distrito Federal.
- Cole, P. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57 (6), 1309-1321.
- Consejo Nacional de la Población, 2009, Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Encuesta_Nacional_de_la_Dinamica_Demografica_ENADID el 20 de enero de 2013
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Davis, S. y Palladino, J. (2008) *Psicología*. México: Pearson.
- Díaz-Loving, R (2002) *Psicología del amor: una visión integral de la relación de pareja*, México: Porrúa.

- Domínguez, X (2007) *Antropología de la familia: persona, matrimonio y familia*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Domínguez Trejo, B., Hernández Troncoso, C., & Tam Ham, L. (2002). Manejo y conocimiento del estrés en niños. México: Plaza y Valdés
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Fabes, R.; Eisenberg, N.; Jones, S.; Smith, M.; Guthrie, I.; Poulin, R.; Shepard, S. & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer, *Child Development*, 70 (2), 432-442.
- Fabricius, W.V. y Luecken, L.J. (2007). Postdivorce living arrangements, parent conflict, and longterm physical health correlates for children of divorce. *Journal of Family Psychology*, 21, 195-205.
- Feldman, L, Gross, J, Conner T, Benvenuto M. Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion* 2001; 15: 713-724
- Ferguson, T., Stegge, H., Eyre, H., Vollmer, R. & Ashbaker, M. (2000). Context effects and the (mal)adaptive nature of guilt and shame in children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126 (3), 319-345.
- Forés, A y Grané, J (2008) *La resiliencia, Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Friedberg, R. y McClure, J. (2005) *Práctica clínica de terapia cognitiva con niños y adolescentes : conceptos esenciales*, Barcelona : Paidós.
- García, D. (1997). *El grupo: métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio

- Gaspar, J., Stolberg, A., Macie, K. y Williams L. (2008). Coparenting in intact and divorced families: Its impact on young adult adjustment. *Journal of Divorce y Remarriage*, 49, 272-290.
- Gomar, M., Mandil, J. y Bunge, E (eds.) Manual de terapia cognitiva-comportamental en niños y adolescentes: Buenos Aires: Polemos.
- Gómez, C (2004) *Infancia y familias: realidades y tendencias*, Barcelona: Ariel.
- González, M. y Triana, B. (1998). *Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos*. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (373-397). Madrid: Alianza Editorial.
- Gross, J. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 2002; 39: 281-291
- Gross, J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology* 1998; 2: 271-299
- Gross, J. Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *J Pers Soc Psychol* 1998; 74: 224-237
- Heckhausen, J., Wrosch, C., y Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117, 32-60.
- Hernández S, y Gutiérrez, M, (2012) Estilos de Afrontamiento ante Eventos Estresantes en la Infancia, *Acta de Investigación Psicológica*, 2 (2), 687 - 698
- Herrera, P (2003) *Bases para la elaboración de talleres psicoeducativos: una oportunidad para la prevención en salud mental*
- Hetherington, E. M., Bridges, M., & Isabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist*, 53, 167–184.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2009, *Estadísticas de matrimonios y divorcios*, Recuperado el 20 de marzo de 2012 de <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>

Jarrett, R., Eaves, G., Grannemann, B. D., & Rush, A. J. (1991). Clinical, cognitive, and demographic predictors of response to cognitive therapy for depression: A preliminary report. *Psychiatry Research*, 37, 245-260.

Jarrett, R. y Rush, J. (1988) cognitive therapy for panic disorder and generalized anxiety disorder, *Cognitive psychotherapy*, 1988, (253-275).

Juárez, F., Villatoro, J y López, K. (2002) Apuntes de estadística inferencial.

Jurado, S., Villegas, E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V. y Varela, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 21, 345-357.

Keenan, K. (2000). *Emotion dysregulation as a risk factor of child psychopathology*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7 (4), 418-434.

Ludolph. P.S. (2009). Answered and unanswered questions in attachment theory with implications for children of divorce. *Journal of Child Custody*, 6, 1-16.

Maccoby, E. & Mnookin, R (1992) *Dividing the child: social and legal dilemmas of custody*. Cambridge: Harvard University Press.

Madden-Derdich, D. y Arditti, J. (1999). The ties that bind: Attachment between former spouses. *Family Relations*, 48, 243-249.

Martin, G y Pear, J. (2007). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson.

Mattews, W “*Long-terms effects of divorce of childrens*” North Carolina Cooperative Extension Service, 1998.

- Martínez, H. (1991). *Dinámica de grupos y técnicas participativas*. Santiago: PIIE
- Nezu, A., Nezu, C. y Lombardo, E (2004) *Cognitive-behavioral case formulation to treatment design: a problem-solving approach*, Nueva York: Springer Verlag.
- Newell, R. y Dryden, W. (1991) *Clinical problems: An introduccion to the cognitive-behavioural approach* en Dryden, W. y Rentaul, R. *Adult clinical problems: A cognitive-behavioural approach*. (3-25) London: Routledge.
- Organización Mundial de la Salud, 2012, *¿Cómo define la OMS la salud?*
Recuperado el 17 de septiembre de 2012, de
<http://www.who.int/suggestions/faq/es/index.html>.
- Orgilés A, M; Méndez, X; Rosa , A e Inglés, C, *La terapia cognitivo-conductual en problemas de ansiedad generalizada y ansiedad por separación: Un análisis de su eficacia* Anales de psicología, 2003, vol. 19, nº 2 (diciembre), pp. 193-204
- Orgilés, M., Espada, J.P., Méndez, X. y García, J.M. (2008). Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 693-703.
- Orgilés, M., Espada, J.P., y Méndez, X. (2008). Trastorno de ansiedad por separación en una muestra de hijos de padres divorciados. *Psicothema*, 20, 383-388.
- Pagés i Criville, M (2002) *Hijos y divorcio: consejos legales y ayuda emocional para parejas con niños*, Barcelona: Martínez Roca.
- Pérez C, Davins M, Valls C & Aramburu I, (2009) *El divorcio: una aproximación psicológica*, La Revue du REDIF, 2008, Vol. 1, pp.39-46.
- Pérez, C.; Castillo, J.; Davins, M. (2006). El divorcio. En: Pérez, C (Ed.) *Parejas en conflicto*. Barcelona: Paidós.

- Peterson, C y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pliego, F (2012) *Familias y bienestar en sociedades democráticas: el debate cultural del siglo XXI*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Plomin, R y Asbury, K (2001) *Nature and nurture in the family*, *Marriage and Family Review*, 33 (2-3), 273
- Rabell, C (2009) *Tramas familiares en el México contemporáneo: una perspectiva sociodemográfica*, México: Instituto de investigaciones sociales.
- Reis, H., y Gable, S. (2003). *Toward a positive psychology of relationships*. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rendón, M, *Regulación emocional y competencia social en la infancia*, *Diversitas. Perspectivas en psicología*, julio-diciembre, 2007 /vol. 3, número 002 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia pp. 349-363
- Reyes, O, Sánchez-Barranco, F y Sánchez-Barranco, P “*Separación o divorcio: Trastornos psicológicos en los padres y los hijos*” *Debates*, 1999, pp. 91-110.
- Richmond, B, Rodrigo, G y Rodrigo, M (1988) *Factor Structure of a Spanish Version of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale in Uruguay*, *Journal of Personality Assessment*, Volume 52, Issue 1, 165-170.
- Ríos, J (2005) *Los ciclos vitales de la familia y la pareja: crisis u oportunidades*, Madrid: CCS.
- Rivera S, (2002) *La cultura del poder en la pareja*, México: Porrúa.
- Robles, R., Varela, R. Jurado, S. y Páez, F. (2001). *Versión Mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck: Propiedades Psicométricas*. *Revista Mexicana de Psicología*, 8, 211-217.

- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodriguez, J. (1995). *Criterios de evaluación*. Madrid: Alhambra Longman
- Rodríguez, G (2002) *Matrimonio, Aspectos generales en el derecho civil y canónico*, *Revista de Derecho Privado*, 2002, vol.2, pp. 91-111.
- Rueda, B y Pérez-García A, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 2004, Volumen 9, Número 3. pp, 205-219
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempt to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Sánchez-Sosa, J. J. (2002). Health Psychology: Prevention of disease and illness. Maintenance of health. In *Encyclopaedia of Life Support Systems (EOLSS)*.UK: Psychology Oxford.
- Schaefer, B y Ginsburg-Blorck, M (2007) *Helping Children and Adolescents Dealing with Divorce* en Christner, R., Stewart, J y Freeman, A (eds.) *Handbook of Cognitive-Behavior group therapy with children and adolescents, specific settings and presenting problems*, (241-252) Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Seligman, M. E., Schulman, P., De Rubeis, R. & Hollon, S. (1999). The prevention of depression and anxiety. *Prevention and Treatment*, 2, 2-21, Artículo 8. Extraído el 17 de Diciembre de 2012 desde:
<http://journals.apa.org/prevention/volume2/pre0020008a.html>
- Seligman, M. (2002) *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M.(2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.

- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. (2012) *Authentic Happiness*, Positive Psychology Center at the University of Pennsylvania recuperado de <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/Default.aspx> el 20 de diciembre de 2012.
- Sureda, M. (2007) *Cómo afrontar el divorcio: guía para padres y educadores*. Madrid: WK Educación.
- Trinder, L., Kellet, J. y Swift, L. (2008). The relationship between contact and child adjustment in high conflict cases after divorce or separation. *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 181-187
- Turner, H.A. y Kopiec, K. (2006). Exposure to interparental conflict and psychological disorder among young adults. *Journal of Family Issues*, 27, 131-158.
- Underwood, M., Coie, J. & Herbsman, C. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63 (2), 366-380.
- Uphold-Carrera, H y Utz, R, *Parental Divorce Among Young and Adult Children: A Long-Term Quantitative Analysis of Mental Health and Family Solidarity* *Journal of Divorce & Remarriage* Volume 53, Issue 4, 2012, pp 247-266.
- Valdés, A., Esquivel, L. y Artilles, K. (2007). *Familia y desarrollo humano. Estrategias de intervención en terapia familiar*. México: El Manual Moderno.
- Valdés, A., Basulto, G y Choza, E., Percepciones de mujeres divorciadas acerca del divorcio *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 14, Núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 23-35
- Valencia, A (2007) *Programa de apoyo psicosocial para niños con cáncer y sus familias*, México: UNAM.

Valencia, A. y Dávila, Y. Intervención cognitivo-conductual para la elaboración del duelo en la diada madre-hijo, *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 1-11 (2010).

Valencia, A y Flores, A (2013) Formulación de casos clínicos y psicología positiva como herramientas terapéuticas. 7th World congress of behavioral and cognitive therapies.

Vanistendael, S. (1996): Cómo crecer superando los percances: Resiliencia. BICE, Oficina Internacional Católica de la Infancia, Ginebra.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002): La felicidad es posible. Barcelona: Gedisa.

Vecina Jiménez, M “Emociones positivas” *Papeles del psicólogo*, 2006, vol.27 pp. 9-17.

Vázquez, L (2008) El concepto de matrimonio en el Código Civil. Madrid: Aranzadi

Wallerstein, J y Kelley, J (1980). *Surviving the break-up: how children and parents cope with divorce*. New York: Basic Books, Inc

Wallerstein, J. (1983) Children of divorce: The psychological task of the child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 230-242.

Wallerstein, J. (1985). Children of divorce: Preliminary report of a ten-year follow-up of older children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(5), 545-553.

Wallerstein, J y Blakeslee, S (1989). *Second chances: Men, women, and children a decade after divorce*. New York: Ticknor & Fields.

Wallerstein, J. (1991). The long-term effects of divorce on children: A review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(3), 349-360.

Yárnoz-Yaben, S. Hacia la coparentalidad post-divorcio: percepción del apoyo de la ex pareja en progenitores divorciados españoles, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 10, Núm. 2, 2010, pp. 295-307

Anexos



TALLER JO PARA NIÑOS HIJOS DE PADRES DIVORCIADOS DE 6 A 10 AÑOS.

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES y PÉRDIDAS EMOCIONALES		Número de Sesiones: 12		
Fecha de inicio: Lunes 07 de agosto de 2012		Fecha de término: Lunes 12 de noviembre de 2012		
Horario: Lunes de 16 a 18 horas		Duración: 120 min por sesión.		
Participantes: Niños de 6 a 10 años, que presentan como motivo de consulta problemáticas diversas tales como problemas de conducta y emocionales asociados al divorcio de los padres.		Terapeutas: Supervisora: Dra. Andrómeda Valencia Ortiz Psic. Jessica Guadalupe Cortes Briseño Psic. Yoalli Priyanka Alanis Murillo Psic. Gloria Adriana Moreno		
Objetivo General del Taller: Enseñar a los niños, los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional, divorcio de los padres; dotar a los niños de habilidades y competencias, que les permitan mantener mejores relaciones en casa y en la escuela, principalmente con sus padres, y disminuir las sintomatologías relacionadas con el divorcio de los padres.				
Contenido temático	Objetivos Específicos	Actividades	Material Didáctico	Duración
1. Presentación e introducción	Generar el rapport entre las terapeutas y los participantes así como generar empatía entre el grupo y dar a conocer los acuerdos grupales.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del contenido y funcionamiento del taller - Claves secretas - Dinámica de presentación 	<ul style="list-style-type: none"> Cartulina con claves secretas. Una pelotita Cartulina de color Estampas Gafetes plásticos Cartoncillos Plumones de colores 	2 hrs.

2. Salud	Dotar al niño de herramientas e información acerca de su cuerpo y salud para generar estilos de vida más saludables y mejor calidad de vida.	Lluvia de ideas Explicación de la importancia de los hábitos de higiene Explicación de la importancia de la buena alimentación Hacer un collage grupal con recortes de actividad física y deportes.	Plumones Colores Dibujos Lotería Tijeras Revistas	2 hrs.
3. Identificación de emociones	Que los niños identifiquen las diferentes emociones y las formas de expresarlas.	Se les entregan espejos a cada uno de los participantes y se les explica que expresiones faciales tenemos dependiendo de nuestras emociones.	Espejos, hojas de caritas, lápices.	2 hrs.
4. Cambiando nuestro pensamiento	Generar un cambio en las creencias inadecuadas de los niños y demostrarles que las conductas y las emociones están íntimamente ligadas a la forma de pensar de cada uno y no a la situación externa.	Explicarle al niño la importancia que tienen nuestros pensamientos en la vida cotidiana. Representar situaciones con títeres, induciendo la opinión de los niños. Realizar una retroalimentación de la representación.	Cartulina Plumones Títeres	2 hrs.
5. Autoestima	Generar en el niño seguridad, y confianza en sí mismo. Fortalecer sus virtudes y conocerse mejor a sí mismo.	La lista feliz El escudo de la autoestima Estrellas de rasgos positivos	Una hoja de papel amarillo para cada niño Tijeras Crayolas Perforadora Hilo Clips Patrón o molde de una estrella	2 hrs.

6. Cambiando nuestro estilo de explicar las cosas	Demostrar que los pensamientos positivos y una visión optimista ante la vida generan emociones y conductas positivas y viceversa.	Lectura de historias Reflexión de estilos explicativos Identificación de pensamientos y consecuencias	Imágenes muy claras de una persona optimista y una pesimista.	2 hrs.
7. Habilidades sociales	Dotar al niño de herramientas de comunicación asertiva, identificación de emociones y lenguaje no verbal para generar mejores relaciones interpersonales.	Lectura de historias Cuatro pasos para sentirnos bien	Plumones	2 hrs.
8. Habilidades sociales	Enseñar los derechos y obligaciones de los niños. Entrenamiento el manejo adecuado de la negociación	El juego “el costal de los derechos” ¿Qué derechos y obligaciones tiene en su hogar, escuela y comunidad? Lectura de historias ¿En qué momentos puedes aplicar la negociación?	Cartulina de color Lápices	2 hrs.
9. Solución de problemas	Dotar al niño de herramientas para la solución adecuada de sus problemas.	Lectura de historias Lluvia de ideas Juego del detective	Plumones Hojas de colores	2 hrs.
10. Estrés	Enseñar al niño sobre el estrés y aprendan cómo identificarlo.	¿Qué señales de estrés te da tu cuerpo? Lluvia de ideas: ¿Qué creen que eleva nuestro nivel de estrés? Lluvia de ideas: ¿Qué creen que disminuye nuestro nivel de estrés? Entrenamiento en respiración diafragmática	Cartulina Plumones	2 hrs.

11. El perdón	Enseñar al niño sobre los beneficios del perdón, fomentar el perdón como una herramienta ante el divorcio.	Cartas a los padres Entrenamiento en respiración diafragmática	Hojas blancas Lápices	2 hrs.
12. Pérdidas emocionales	Fases del duelo Perdidas específicas Autocuidado	Brindar a los participantes información detallada de las pérdidas emocionales Entrenamiento sobre las diferentes fases de duelo Los participantes manejarán de una manera adecuada diferentes pérdidas que hayan experimentado.	Plumones Historias Dibujos Colores	2 hrs.
12. Post evaluación	Observar el estado posterior al taller en los niños con el fin de encontrar mejoras significativas.	Realizar la post-evaluación de los participantes de modo uno a uno. Hacer una lluvia de ideas, cada uno de los niños dirá que les gustó y que no les gustó del taller	Instrumentos impresos: CAVE CASQ CMAS-R Depresión infantil Estrés en los niños	2 hrs.



TALLER JO PARA PADRES DIVORCIADOS.

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES y PÉRDIDAS EMOCIONALES		Número de Sesiones: 12		
Fecha de inicio: Lunes 06 de agosto de 2012		Fecha de término: Lunes 12 de noviembre de 2012		
Horario: Lunes de 16 a 18 horas		Duración: 120 min por sesión.		
Participantes: Padres de niños de 6 a 10 años, que presentan como motivo de consulta problemáticas diversas tales como problemas de conducta y emocionales asociados al divorcio de los padres.		Terapeutas: Supervisora: Dra. Andrómeda Valencia Ortiz Psic. Jessica Guadalupe Cortes Briseño Psic. Yoalli Priyanka Alanis Murillo Psic. Gloria Adriana Moreno		
Objetivo General del Taller: Enseñar los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional, divorcio; dotar a los padres de habilidades y competencias, para el manejo adecuado de sus hijos, y reducir las sintomatologías asociadas al divorcio.				
Contenido temático	Objetivos Específicos	Actividades	Material Didáctico	Duración
1. Presentación e introducción	Generar el rapport entre las terapeutas y los participantes así como generar empatía entre el grupo y dar a conocer los acuerdos grupales. Empezar a explicar el registro ACC y los estilos de interacción	Presentación del contenido y funcionamiento del taller Encuadre y reglas Dinámica de presentación Llenado del registro ACC	Registros ACC Control de avance por sesión Bolígrafos	2 hrs.

	que los padres tienen para con sus hijos.			
2. Taller para padres Salud	Brindar a los padres habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos y mejorar la interacción padre-hijo.	<p>Explicar a los padres los conceptos de: Consecuencias positivas y negativas. Procedimiento para incrementar la conducta</p> <p>Recompensas</p> <p>Reglas para el uso de las recompensas</p> <p>Auto-cuidado</p>	<p>Registros ACC</p> <p>Control de avance por sesión</p> <p>Bolígrafos</p>	2 hrs.
3. Taller para padres/Identificación de emociones	Que los padres identifiquen las diferentes emociones y las formas de expresarlas y brindar a los padres habilidades para el manejo de la conducta inadecuada de sus hijos para mejorar la interacción padre-hijo.	<p>Explicar a los padres conceptos de: Reglas para el uso de consecuencias negativas Otras técnicas de manejo infantil. Identificación de emociones</p> <p>Actividad de Mensajes en primera persona</p>	<p>Presentación de power point</p> <p>Mensajes "YO"</p> <p>Control de avance por sesión</p> <p>Bolígrafos</p>	2 hrs.
4. Identificación de emociones	Brindar a los padres habilidades para la comunicación con sus hijos, así como la identificación de sus emociones.	<p>Explicar a los padres los conceptos básicos de identificación de emociones.</p> <p>Explicar a los padres a utilizar mensajes para hablar con sus hijos.</p>	<p>Presentación de power point</p> <p>Formato de comunicación con los hijos</p> <p>Control de avance por sesión</p> <p>Bolígrafos</p>	2 hrs.

5. Reestructuración cognitiva	Generar un cambio en las creencias inadecuadas de los padres y demostrarles que las conductas y las emociones están íntimamente ligadas a la forma de pensar de cada uno y no a la situación externa.	Explicar a los padres los conceptos básicos de reestructuración cognitiva, y su importancia en su vida y en su relación con sus hijos.	Presentación power point de reestructuración cognitiva. Control de avance por sesión Bolígrafos	2 hrs.
6. Autoestima	Generar en los padres seguridad, y confianza en ellos mismos y enseñarles las habilidades para generar confianza en sus hijos.	Se les expondrá lo que es la autoestima	Presentación power point de autoestima Control de avance por sesión Bolígrafos	2 hrs.
7. Habilidades sociales	Dotar al padre de herramientas de comunicación asertiva, identificación de emociones y lenguaje no verbal para generar mejores relaciones interpersonales, y hacerles saber su importancia principalmente en la relación con sus hijos.	Explicarles a los padres la importancia de las habilidades sociales.	Presentación power point de habilidades sociales Control de avance por sesión Bolígrafos	2 hrs.
8. Negociación	Dotar al padre de habilidades de negociación, y hacerles saber su importancia principalmente en la relación con sus hijos.	Explicarles a los padres la importancia de la negociación.	Presentación power point de habilidades sociales Control de avance por sesión Bolígrafos	2 hrs.

9. Solución de problemas	Enseñar al padre la importancia de la solución de problemas así como dotarlo de estrategias de solución asertiva de problemas.	Explicarle al padre que hay 5 pasos muy importantes que forman la pirámide de la solución de problemas.	Presentación de power point de solución de problemas Control de avance por sesión Bolígrafos	2 hrs.
10. Estrés	Enseñar al padre sobre el estrés, aprendan cómo identificarlo y enseñarles estrategias para lidiar con el estrés.	Utilizando ejemplos de su vida cotidiana identificar qué es lo que puede causar el aumento de su estrés. Darle al padre ejemplos sobre lo que puede hacer para disminuir su estrés.	Presentación de power point de estrés Control de avance por sesión Bolígrafos	2 hrs.
11. El perdón	Enseñar al padre sobre los beneficios del perdón, fomentar el perdón como una herramienta ante el divorcio.	De forma individual en hojas cada padre reflexionará acerca de las situaciones que considera que tiene que perdonar. De igual forma identificará aquello que quiera perdonara de si mismo	Hojas blancas Control de avance por sesión Bolígrafos	2 hrs.
12. Pérdidas emocionales	Enseñar a los padres los procesos por los que se atraviesa durante una pérdida emocional y enseñarles estrategias para ayudarlos y ayudar a sus hijos a enfrentar el divorcio.	Brindar a los participantes información detallada de las pérdidas emocionales Entrenamiento sobre las diferentes fases de duelo Los participantes manejaran de una manera adecuada diferentes pérdidas que hayan experimentado.	Presentación de power point de duelo. Control de avance por sesión Bolígrafos	2 hrs.
13. Post evaluación	Observar el estado posterior al taller en los padres con el fin de encontrar mejoras significativas.	Realizar la post-evaluación de los participantes de modo uno a uno. Hacer una lluvia de ideas, cada uno de los padres dirá que les gusto y que no les gusto del taller	Instrumentos impresos: IEC FES Escala de salud y vida cotidiana BDI BAI	2 hrs.

Control de avance por sesión

NOMBRE: _____ NO. EXPEDIENTE: _____

NÚMERO DE SESIÓN: _____ FECHA: _____

1. La idea o habilidad más importante que adquirí en esta sesión fue:

2. Una de las cosas más importantes que aprendí en esta sesión es como los niños se ven afectados por el divorcio y que puedo hacer para ayudar a mis hijos para ajustarse a la separación.

Verdadero ___	Falso ___	No aplica ___
---------------	-----------	---------------

Antes de esta sesión, mi conocimiento de este tema era:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

Después de esta sesión mi conocimiento de este tema es:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

3. Una de las cosas más importantes que aprendí en esta sesión fue a usar mensajes en primera persona para expresar mis sentimientos.

Verdadero ___	Falso ___	No aplica ___
---------------	-----------	---------------

Antes de esta sesión, mi conocimiento de este tema era:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

Después de esta sesión mi conocimiento de este tema es:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

4. Una de las cosas más importantes que aprendí en esta sesión fue como quitar de en medio a mis hijos en mi relación y desacuerdos-discusión-peleas con el otro padre.

Verdadero ___	Falso ___	No aplica ___
---------------	-----------	---------------

Antes de esta sesión, mi conocimiento de este tema era:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

Después de esta sesión mi conocimiento de este tema es:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

5. Una de las cosas más importantes que aprendí en esta sesión fue como desarrollar habilidades para la crianza de mis hijos.

Verdadero ___	Falso ___	No aplica ___
---------------	-----------	---------------

Antes de esta sesión, mi conocimiento de este tema era:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

Después de esta sesión mi conocimiento de este tema es:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

6. Una de las cosas mas importantes que aprendí en esta sesión fueron consejos para ajustarme a ser madre (padre) solter@.

Verdadero__	Falso__	No aplica__
-------------	---------	-------------

Antes de esta sesión, mi conocimiento de este tema era:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

Después de esta sesión mi conocimiento de este tema es:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

7. Una de las cosas mas importantes que aprendí en esta sesión fue a hablar con mi hij@ y preguntarle cómo se siente.

Verdadero__	Falso__	No aplica__
-------------	---------	-------------

Antes de esta sesión, mi conocimiento de este tema era:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

Después de esta sesión mi conocimiento de este tema es:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

8. Otra cosa que aprendí en esta sesión fue: _____

Antes de esta sesión, mi conocimiento de este tema era:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

Después de esta sesión mi conocimiento de este tema es:

ALTO	5	4	3	2	1	BAJO
------	---	---	---	---	---	------

De las ideas o habilidades que aprendí en la sesión de hoy, de que forma:

Pienso aplicar esto en mi familia:

Se que este conocimiento hará la diferencia cuando:

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!