



Universidad Nacional Autónoma
de México

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS IZTACALA

28
20
ESTADISTICA
MEXICO

“Taller de Prevención y Tratamiento
de la Violencia Intrafamiliar:
El Trabajo con Adolescentes”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
BALTAZAR DUARTE, RAYA



LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEX.

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

Vivir la vida no significa dejarse llevar por ella, significa luchar para hacer realidad nuestros sueños. A veces hay que meterse a un mar embravecido y no sólo eso, hay que luchar con el tiburón, las pirañas, y tener la serenidad suficiente para no desviar el camino fascinados por el canto de las sirenas y debemos tomar en cuenta que siempre estará cerca de nosotros un delfín para auxiliarnos en los momentos críticos.

Otras veces hay que volar bajo la peor tormenta, cuidando que los fuertes vientos no nos estrellen contra las rocas. Además hay que luchar para que los buitres y zopilotes no nos conviertan en carroña. Siempre sabremos que arriba de la tormenta hay un día soleado, pero si ascendemos demasiado aprisa el sol pueda quemar nuestras alas. Aprendamos del águila, que lo mismo vuela por sobre los árboles que por las altas montañas.

El siguiente camino para llegar a la realización de un sueño es por tierra. Aquí hay que cuidarse de las hienas y de los zorros, pero sobre todo hay que cuidarse de las serpiente pues pueden enredarse en nuestros pies y hacernos caer para evitar que lleguemos a la cima más próxima, pues significa un pequeño logro que nos dará fuerzas para emprender la marcha hacia montañas más altas. Para lograrlo hay que tener la tenacidad de la hormiga y la paciencia de la tortuga que sabe que algún día llegará.

Qualquiera que sea el camino que tomemos para llegar a la meta trazada, hay que tener presente que la única energía que nos impulsa a hacerlo, es el ferviente deseo de convertir UN SUEÑO EN REALIDAD.

(R.D.4. 9/NOV/94)

A MIS PADRES:
MA. DE JESUS
Y
SACRAMENTO
POR LA VIDA Y POR SU APOYO
BRINDADO A LO LARGO DE MI EXISTENCIA,
QUE HA CULMINADO EN UNA EDUCACION
PROFESIONAL.

A MIS HERMANOS Y HERMANAS:
POR SU APOYO EN LOS MOMENTOS
CRITICOS, PRO SOBRE TODO POR
SUS OBSERVACIONES QUE ME
HICIERON RECTIFICAR MAS DE
UNA VEZ MI CAMINO.

EN ESPECIAL A MI HERMANA
FIDENCIA (NITA):
POR SU EJEMPLO, PUES SU
TENACIDAD FRENTE A LA
ADVERSIDAD SIGNIFICAN PARA
MI LA LUZ A SEGUIR: LA LUZ
AL FINAL DEL TUNEL.

A GABY, GUADA Y ANGELES, POR
SU AMISTAD.
A TODOS LOS COMPAÑEROS Y
COMPAÑERAS POR SER CORRESPON-
SABLES DE MI APRENDIZAJE.

A ROSA DEL CASTILLO DEL VALLE
A GUADALUPE HERNANDEZ CORTES
A VALENTIN ALMARAZ MORENO.
POR SUS VALIOSAS OBSERVACIONES
Y TIEMPO DEDICADO A LA REVISION
Y ASESORIA DE ESTE TRABAJO.

A CLARA BEJAR Y LAS AUTORIDADES
DE LA ESCUELA DE EDUCACION
ESPECIAL #4-SEP. POR LAS FACILI
DADES Y EL APOYO BRINDADO PARA
EL DESARROLLO DEL TALLER.

A LAS PERSONAS QUE PARTICIPARON
EN EL TALLER Y A TODOS LOS
ADOLESCENTES Y JOVENES QUE
SIGNIFICAN UNA ESPERANZA PARA
TERMINAR CON EL PROBLEMA DEL
MALTRATO.

INDICE

DRR.

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCION | 1 |
| Capítulo I. VIOLENCIA INTRAFAMILIAR. | |
| 1.1 Referentes teóricos | 7 |
| 1.1.1 La Teoría Biologicista | 8 |
| 1.1.2 La Teoría Psicoanalítica | 12 |
| 1.1.3 La Teoría de Aprendizaje Social | 16 |
| 1.1.4 La Violencia como fenómeno Psicosocial | |
| 1.2 Referentes empíricos | 22 |
| 1.2.1 La Violencia hacia el Menor | 24 |
| 1.2.2 La Violencia hacia la Mujer | 33 |
| 1.2.3 La Violencia Intrafamiliar | 42 |
| Capítulo II. EL ADOLESCENTE. | |
| 2.1 El adolescente y su identidad | 46 |
| 2.1.1 La familia como base para la formación de una identidad | 48 |
| a) Formación de una identidad en una cultura de género | 50 |
| b) Repetición o transformación de patrones fa- miliares: disyuntiva adolescente | 53 |
| 2.2 Factores complementarios en la formación de una identidad en el adolescente | 55 |
| 2.2.1 La educación formal | 55 |
| 2.2.2 Medios masivos de comunicación | 58 |
| 2.2.3 El grupo, la pandilla, la banda | 60 |
| 2.3 Identidad Jurídica del adolescente | 62 |
| Capítulo III. PROPUESTA DE INTERVENCION..... | 65 |
| METODO | 66 |
| RESULTADOS..... | 91 |
| CONCLUSIONES | 107 |
| BIBLIOGRAFIA | 110 |
| ANEXOS | |

RESUMEN.

Existen diferentes teorías que han intentado explicar el por qué de la violencia en el Ser Humano; en este trabajo se abordan la teoría Biologicista, la Psicoanalítica y la del Aprendizaje Social.

Con base en esta última se hace un análisis de la violencia hacia el menor, hacia la mujer y la conjugación de ambos en la Violencia Intrafamiliar; ya no de la parte teórica, sino de los casos encontrados a partir de 1974 a la fecha en busca de estrategias de tratamiento y de prevención.

Se hace también un análisis de los factores que pueden hacer que los adolescentes se vean inmersos en situaciones de maltrato: la familia, los medios masivos de comunicación, la escuela y los amigos.

La parte aplicada se enfoca a la propuesta de una estrategia de prevención a través de la técnica de talleres y el trabajo con adolescentes. Los resultados indican que este tipo de trabajo puede ser viable, ya que ofrece un espacio en el que los adolescentes pueden analizar conductas y actitudes que conllevan a que se presente la Violencia Intrafamiliar y de esta forma adquieran conocimientos y habilidades que les permiten acceder a estrategias de prevención de la misma.

INTRODUCCION.

Quien escuche o vea los spots publicitarios de los medios masivos de comunicaci3n en los que se enuncia y realiza el valor que tiene la familia en la sociedad mexicana, puede pensar que quienes de alguna u otra forma nos hemos involucrado en el estudio de la Violencia Intrafamiliar, estamos inventando o imaginando situaciones que s3lo pueden ser parte de alguna historia de terror, pues hablar de la existencia del maltrato y en general de la Violencia Intrafamiliar es todav3a un tab3.

En los medios masivos de comunicaci3n nos previenen de situaciones en las que los menores pueden estar en peligro pero enfatizando que la agres3n va a provenir de un desconocido o alguien ajeno a la familia; cuando las investigaciones al respecto y en particular del abuso sexual, nos indican que en un alto porcentaje suceden hacia el interior de la familia o por familiares muy cercanos (Ferreira, 1991; Del Castillo, 1992; Guerrero, 1992).

Contrario a lo que pod3a pensarse, la Violencia Intrafamiliar no es un problema nuevo, sino que ha cambiado la forma en la que se percibe, dejando de ser una pr3ctica com3n como forma de "educaci3n" o una forma de relaci3n "normal" en la pareja o como un elemento m3s de alguna ceremonia religiosa (Fontana, 1989).

Alguien dec3a un poco en broma y un poco en serio

que los Psicólogos inventaban los problemas para tener en que trabajar; y no es que inventen los problemas, sino los conceptos con los cuales se ha intentado explicar aquellas situaciones de nuestra realidad que escapan a una explicación del sentido común.

De esta forma, la psicología ha dedicado gran parte de su existencia -en sus diferentes corrientes- a buscar una explicación para la agresión entre los Seres Humanos y más recientemente -últimos 30 años más o menos- a intentar explicar el por qué de la Violencia Intrafamiliar.

Este trabajo se inicia exponiendo tres de las corrientes teóricas que más se han ocupado del tema. En primer lugar se abordan los postulados de la teoría Biologicista - que basándose en experimentos con animales, intenta explicar la agresión en los Seres Humanos con base en categorías como la ecología, la territorialidad y la dominancia social (Goldstein, 1978; Johnson, 1976; Storr, 1981).

El siguiente punto lo ocupa la teoría Psicoanalítica, la cual intenta explicar la agresión y la violencia como parte intrínseca del Ser Humano bajo los conceptos de la dualidad instintiva: el de la vida y el de la muerte (Freud, 1932). Los psicoanalistas contemporáneos además de los conceptos anteriores, manejan ya algunos conceptos a partir de los cuales se puede partir a iniciativas de tratamiento y -prevención de la Violencia Intrafamiliar (Tordjman, 1981; Margree y Hokanson, 1976; Fromm, 1975).

Como tercer punto de este apartado del primer capítulo, se abordan los postulados de la Teoría del aprendizaje social. Esta teoría elaborada por Bandura (1969), a partir de los postulados principales del Condicionamiento y de las teorías conductuales, pone el énfasis en que las conductas negativas se aprenden a partir de modelos al igual que las conductas positivas, a través de lo que él llama aprendizaje vicario (Goldstein, 1978; Bandura y Ribes, 1978).

En el segundo apartado del capítulo I se hace una revisión histórica de las diferentes épocas y culturas en las que ha estado presente el maltrato infantil, así como de aquellas investigaciones realizadas en el campo de la Medicina, el Derecho y la Psicología que han dado pie a toda una estructuración del concepto y etiología del Maltrato al Menor (Fontans, 1989; Brukner, 1974).

En el segundo punto se aborda la forma en que se conceptualiza el maltrato a la mujer y se le denomina Maltrato Doméstico. El estudio de este problema surge a la par que la pugna del sexo femenino por ganar espacios de desarrollo en todos los ámbitos y encontrar que uno de los principales obstáculos es la división genérica (Bustos, 1989; Delgado, 1990; Obando, 1990).

Cierra este capítulo el apartado denominado Violencia Intrafamiliar. Aun cuando se ha dado tratamiento diferente a los problemas del Maltrato al niño y a la mujer, ambos están relacionados desde el momento en que suceden en el mismo

mo ámbito: la familia, por lo que diferentes autores que en un principio se avocaban al estudio de esos problemas por separado, han tenido que acuffiar el concepto de Violencia Intrafamiliar para una mejor comprensión del problema y en una forma más global (Quirós, 1990; Ferreira, 1991; Farrington, 1991).

Como se indice en el nombre del trabajo, este se realiza con adolescentes, por lo que el segundo capítulo se enfoca al análisis de algunos factores que de acuerdo a la Etiología de la Violencia Intrafamiliar (Wolf, 1991; Ferreira, 1991), son causa para que en los adolescentes se manifiesten conductas tendientes a continuar con la cadena en la que un niño que ha sido maltratado o que ha estado expuesto a situaciones de violencia, haga una repetición de dichas conductas generando a su vez violencia y maltrato.

Así pues, bajo el nombre de El adolescente y su identidad, se caracteriza el tipo de familia que con sus normas y valores y dentro de una cultura de género, propicia que los adolescentes se identifiquen y aprendan modelos de conductas que los lleven a la repetición de los roles tradicionales y por ende a la continuación de la cadena de violencia en la familia (Barbieri, 1984; Millet, 1977; Bandura, 1982; Bell, 1987).

Pero no sólo la familia tiene que ver con ello, si no que hay otros factores que refuerzan lo hecho por ésta. En este segundo apartado se analiza el papel de la educación

formal, teniendo en los maestros a los sucesores ideales de los padres en el reforzamiento y formación de conductas diferenciales y antagónicas en hombres y mujeres (Luria, 1979; Cano, 1992). Se analiza también el papel que juegan los medios masivos de comunicación, cuya influencia es de vital importancia, pues principalmente la televisión se convierte en sustituto de los padres en cuanto a vehículo de aprendizaje (Hernández, 1990; Mattelart, 1989; Bonilla, 1990).

Otro de los factores que inciden en la formación de una identidad en el adolescente es la formación de grupos, bandas o pandillas, que además lleva a la generación de problemas íntimamente ligados a la Violencia Intrafamiliar como son el alcoholismo y la drogadicción (Festerheim, 1983; Coleman, 1985; Funes, 1990).

Cerrando este capítulo y la parte teórica de este trabajo, se hace un análisis de la Identidad Jurídica del adolescente según los derechos y obligaciones contempladas tanto en la Ley del Seguro Social, El Código Civil para el D.F. y el artículo 34 de la Constitución Mexicana y cómo la disparidad entre esas diferentes leyes obstaculiza el trabajo de los profesionales relacionados con la salud (Dolto, 1992; Iglesias, 1983; Casas, 1993).

El tercer capítulo lo constituye la parte empírica de este trabajo. Se lleva a cabo un taller en el que los adolescentes analizan su situación personal y familiar a través del análisis de temas relacionados con la Violencia Intrafa-

miliar tales como: Autoconcepto, Comunicación, Desarrollo Psicosexual del adolescente, Embarazo en la adolescencia, - Substancias psicoactivas, Autoridad, entre otros.

El programa se divide en tres fases: 1) fase de - preevaluación, 2) Fase de intervención y 3) fase de postevaluación, haciéndose un análisis básicamente cualitativo pretest-postest utilizando un Cuestionario de Actitudes elaborado para este trabajo y el test Tennessee de Autoconcepto.

Los resultados encontrados nos indican que este tipo de trabajo puede llegar a ser de gran utilidad en la prevención y tratamiento de la Violencia Intrafamiliar, al lograr los adolescentes una mayor claridad en el manejo e identificación de situaciones de violencia, al aprender actitudes y habilidades que les permiten hacer frente a situaciones coadyuvantes de la violencia.

Asimismo, este trabajo permite observar los alcances y limitaciones que tienen programas que intentan cubrir un problema en su aspecto comunitario y plantea perspectivas que se deben observar, como es el caso de los lineamientos de las instituciones en general y de aquellas que tienen que ver con el desarrollo o educación de niños y adolescentes.

La expresión de incredulidad al escuchar por primera vez del problema y que después cambió a asombro y coraje ante los hechos incuestionables, puede trocarse en esperanza al creer que podemos crear formas diferentes y más benéficas para el desarrollo en familia.

CAPITULO I

VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

CAPITULO I. LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR.

1.1 REFERENTES TEORICOS.

Encontrar una explicación acerca de qué es lo que lleva al Hombre a utilizar la violencia en sus relaciones interpersonales, ha sido una de las grandes preocupaciones de los teóricos de la Psicología, apoyándose en aportaciones de áreas afines tales como la Etnología, Fisiología y la Neurología entre otras.

La discusión acerca del origen de la violencia, ha llevado a la derivación de dos vertientes diametralmente opuestas: los instintivistas y los ambientalistas. Dentro de los primeros, están los que se apoyan en los postulados de Lorenz (1966), quien dice que todo se debe a que evolucionamos a partir de animales violentos. También dentro de los primeros están los que se apoyan en Freud (1929), quien postuló que en el Hombre coexistían el instinto de vida y el instinto de muerte, siendo éste último el que impulsaba al Hombre hacia la violencia.

Entre los segundos, la discusión se centra en la importancia del aprendizaje de las conductas violentas. Están los que dicen que dichas conductas se aprenden a partir del reforzamiento, basados en el condicionamiento operante. Bandura (1973), apoyado en dichos postulados, va más allá e indica que no sólo se aprende por la experiencia directa, si no también de la observación, resaltando la importancia del aprendizaje vicario.

A continuación analizaremos dichas teorías, haciendo énfasis en sus postulados ya no de origen de la violencia sino más bien, de sus propuestas de intervención y prevención llamando a la primera Biologicista, la segunda Psicoanalítica y a la tercera Teoría del Aprendizaje Social.

1.1.1 La Teoría Biologicista.

La primera característica de esta teoría, es que basa sus conclusiones en observaciones hechas en animales - (Summer, 1969; Hall, 1966; citados por Johnson, 1976), a partir de las cuales, trata de dar una explicación del origen de la violencia en el Ser Humano.

Según esta teoría existen tres indicadores que pueden tomarse en cuenta como generadores de la violencia: la territorialidad, la dominancia social y la ecología.

Se ha encontrado que en cada especie, y aun dentro de ellas, los animales delimitan su territorio y se genera una agresión cuando es invadido dicho territorio por algún miembro de otra especie o de otra familia.

Si bien es cierto que en la especie Humana también se da la delimitación de espacios vitales, la reacción al hecho de invasión no es tan instintiva como en los animales, pues ya interviene la racionalización.

La dominancia social implica la conformación de clases sociales dentro de un grupo. Guhl (1956, Op cit), ob-

servó que por ejemplo en las gallinas existe toda una organización jerárquica en la que la líder puede picotear a todas las gallinas, después hay otras que pican a las demás menos a la líder y así sucesivamente hasta llegar a la contraparte de la líder, es decir, la más maltratada.

Otro factor generador de violencia, se dice que es la ecología del grupo; es decir, la distribución del grupo en el espacio territorial. Sin embargo, al igual que los otros factores, sólo puede ser observado en laboratorio, ya que en condiciones normales, las especies animales poseen mecanismos de control poblacional.

Storr (1981), indica que si bien en todas las especies animales existen esos tres factores, que pueden estimular la violencia, también biológicamente están determinados a no ejercer la violencia hacia miembros de su misma especie y generalmente se utiliza para permitir la supervivencia de la misma.

Ese mecanismo de inhibición de la agresividad hacia la misma especie, parece no estar determinado biológicamente en la especie Humana, ya que no sólo emplea la violencia contra los miembros de la misma; sino también hacia el interior de la familia. En algunas especies animales existe el canibalismo, principalmente en los insectos; sin embargo, en la mayoría de ellas se protege al núcleo familiar.

Megargee y Hokanson (1976), mencionan que dichos

factores biológicos que deberían inhibir la violencia en el Ser Humano, son rebasados por las circunstancias producidas por la cultura. El lenguaje y el pensamiento que lo separó de las otras especies, se convierte en un arma de dos filos pues "todos los peligros que amenazan a la humanidad son consecuencia directa del pensamiento conceptual y del lenguaje hablado" (op cit).

A nivel fisiológico, se ha buscado la explicación a la violencia en su componente cromosómico. El varón cromosómicamente está determinado por un par sexual XY y la mujer XX. Se ha encontrado que las personas que tienen ese var alterado de la forma XXY y XYY, son más susceptibles a actuar con violencia.

Esto no se puede considerar determinante, pues es estudios realizados con personas que han cometido delitos con violencia, sólo alrededor del 3-5% tienen disaridad XYY Jacobs, 1965; citado por Goldstein, 1978).

También se ha intentado observar como causa predisponente a la violencia, el hecho de que a nivel cerebral se puede inducir un comportamiento agresivo, y se ha pensado que las personas que se conducen violentamente, tienen un daño cerebral.

Johnson (1976), menciona que generalmente estos factores son controlados por factores sociales y culturales.

No se puede negar la importancia de los factores biológicos en la explicación del uso de la violencia en el Ser Humano; sin embargo, no ofrecen perspectivas para desarrollar acciones de prevención y tratamiento.

La territorialidad del ser humano no importa sólo la supervivencia de la especie, sino que obedece a factores de economía; un orden natural no indica la superioridad del padre con respecto a la madre y los hijos, más bien está determinada por aspectos de la socialización del individuo.

El hacinamiento en las grandes ciudades tampoco obedece a un orden natural, sino a factores sociales, económicos y políticos, de tal forma que acciones de prevención y tratamiento de la violencia a partir de estos postulados, nos lleva a tomar en cuenta otros factores ya mencionados,

Aun cuando a nivel de Ingeniería Genética se pudiera determinar cuando una persona trae disparejidad genética XXY o XYY , pudiera resultar más complicado y costoso, tomando en cuenta lo ético y lo moral determinar si nace o no esa persona.

Esos mismos factores intervendrían en el caso de evirar el nacimiento de personas en las que se produce daño cerebral, pues muchos de estos daños se producen al momento del parto: de esta forma se reduce considerablemente la posibilidad de prevenir desde el punto de vista biológico.

1.1.2 La Teoría Psicoanalítica.

Para Freud, la existencia humana giraba en torno al instinto de vida; sin embargo, cuando no pudo explicar la violencia a partir de ese instinto, concluye que en realidad son dos instintos los que rigen la vida humana: el instinto de vida y el instinto de muerte.

De esta forma al igual que se tiene la capacidad de crear, de dar vida, también se tiene la capacidad de destruir. Pero no sólo eso, sino que además se está determinado desde el nacimiento a ser agresivo. Esta tendencia según Freud, está determinada por la misma naturaleza, pues según la hipótesis de que en tiempo remotos la vida surgió de la materia inorgánica, el instinto de autodestrucción dirige la tendencia a volver a ese estado inorgánico.

De forma secundaria el instinto de destrucción se desvía hacia otras personas y entonces se le denomina agresión. El Ser Humano necesita de otros para subsistir, pero al mismo tiempo existe la tendencia a romper los lazos que lo unen a otros seres, entre ellos la familia, y descarga su energía autodestructiva en forma de agresión (Ureña, 1977).

Una de las diferencias fundamentales entre Lorenz y Freud, es que mientras el primero indica que el instinto de agresión y los mecanismos de inhibición son innatos, para el segundo sólo el instinto de agresión es innato, y el hecho de que la humanidad no se autodestruya tiene que ver con

las experiencias de los primeros años de vida del niño. Durante la edad de la latencia, mediante el proceso de identificación, el niño erige dentro de sí una instancia reguladora de la agresividad con una relación de ambivalencia: por un lado se le exige ser como el padre y por otro se le prohíbe hacer lo que hace el padre, creando en él la conciencia de reprimir sus deseos, pensamientos y conductas bajo el peso de un sentimiento de culpa que lo hace desistir de la realización de dichos instintos.

En la forma social, esa conciencia va a estar situada en las instituciones que van a normar las relaciones entre los individuos a través de la familia (Ureña, 1977; Mergargue y Hokanson, 1976).

Los psicoanalistas contemporáneos apoyándose más o menos en Freud, mencionan que a pesar de las inhibiciones, las reacciones violentas deben sucederse de vez en vez, pues de lo contrario la agresividad va acumulándose al grado de que llega el momento en el que el individuo "explosa" y es incapaz de detener su agresión (Goldstein, 1970).

Tordjman (1981), menciona que una forma de canalizar la agresividad para que no se acumule, es a través de la satisfacción sexual, pues de una u otra forma parece ser que ambos instintos - agresión y sexual- tienen una misma fuente.

Melanie Klein citada por Tordjman (1981), menciona que el niño necesita de estímulos violentos como indicadores de que tiene dominio sobre el mundo y el uso de la violencia

se manifiesta como un medio para obtener seguridad. Storr (1981), coincide con Klein al indicar que el niño necesita de todo su potencial agresivo para proteger y reafirmar su individualidad y desarrollo.

Pareciera una paradoja que la misma agresividad -- que impulsa al niño, al adolescente y al adulto a conseguir y mantener su autonomía e identidad, sea el impulso a la destrucción. Sin embargo, no resulta tan paradójico según Tordjman (op cit), si en vez de utilizar indistintamente violencia o agresión se hace una clasificación: agresión, es la cantidad de energía movilizada para modificar la organización y estructura de un sistema. Este impulso es el que hace que el niño y el adolescente se rebelen.

La agresividad es el impulso, el instinto genético que hace que sobreviva el individuo y la especie. La violencia es la agresividad básica, gratuita que va más allá de los límites de la supervivencia. La pregunta obligada es: ¿Si la agresividad es algo "natural" y necesaria para el individuo, cómo es que llega a convertirse en violencia intrafamiliar?

Bowlby (1969, citado en Johnson, 1976), explica esto diciendo que las experiencias de los 3 a los 5 años son determinantes para generar la conducta perturbadora del adulto. Si la madre es en esta etapa extremadamente hostil, el niño desarrollará una hiperagresividad posteriormente.

Esa hiperagresividad es provocada por los obstáculos

los que los padres anteponen a esa búsqueda de identidad, a la búsqueda de libertad como le llama Fromm (1975). Esa agresividad positiva se convierte en negativa, y para que eso no suceda, debe darse una situación de estira y afloje en la que se estimule la agresividad del niño, y después se la canalize a un móvil "neutro" de tal forma que esa agresión no se acumule (Storr, 1981).

Esa agresividad debe ser orientada hacia competencias deportivas de tal forma que no se acumule y llegue a puntos destructivos. Esto no resulta tan sencillo y menos cuando se combinan violencia y poder. Cuando las tradiciones, las costumbres familiares, las actividades profesionales, condiciones políticas, económicas y sociales escapan a una explicación psicológica.

Cuando la evaluación de un acto violento está en función de una implicación legal: la base defensiva o de iniciación del acto, el grado de interacción emocional, la cantidad de fuerza utilizada, además del grado y forma de violencia; edad, sexo de la víctima y el objetivo de la violencia, que son factores que requieren de un trabajo intra y multidisciplinario, y no sólo de una perspectiva a nivel psicológico.

Decir que el Ser Humano es bueno o malo por naturaleza no lleva a nada. Se hace necesario un cambio a nivel político, económico, social y cultural, que conlleve a una reevaluación de las metas del Ser Humano y de la conducta personal (Feshbach, en Johnson, 1976; Fromm, 1975).

1.1.3 La Teoría del Aprendizaje Social.

Bandura (1973; en Bandura y Ribes, 1978), partiendo de los estudios conductuales, indica que no sólo se aprende de las experiencias directamente reforzadas, sino que dicho aprendizaje está en función de los modelos observados por el niño y que no necesariamente son reforzados.

En las teorías anteriores, generalmente se entiende a la agresividad como ataque físico, mientras que en la teoría del aprendizaje social es entendida como la conducta que produce daño a la persona y destrucción de la propiedad, además la lesión adopta formas psicológicas de devaluación y degradación al igual que daño físico.

Al hacer un análisis de la agresión, se toman en cuenta tres factores: origen, instigadores y reforzadores. El origen puede vincularse a tres fuentes de conductas agresivas:

-- Las influencias familiares. Los primeros modelos de los cuales aprenden los niños es de los padres; de esta forma, -padres que valoren sobremanera el uso de la fuerza, estarán fomentando esa conducta en sus hijos. Cuando un padre da una palmada a un niño por conducta agresiva, se inserta al niño en un problema: por un lado a través del castigo se le dice que la agresión es mala y por otro lado se está usando contra él. Estas situaciones repetidas terminarán por eliminar la conducta agresiva frente a los padres, pero podrá ser utilizada en otro momento y con otras personas (Goldstein, 1978).

-- Las influencias subculturales. Dentro del sistema social en el que está insertada la familia, los valores de ostentación de fuerza son reforzados a través de una preferencia social.

-- Modelamiento simbólico. Esta tercera fuente está constituida por los medios masivos de comunicación, los cuales hacen exaltación de la violencia en las relaciones interpersonales. El modelo simbólico es mas observado en las prácticas sociales: un grupo de gente puede adoptar cierta actitud hacia la autoridad por incumplimiento de obligaciones y a través de ello consiguen una solución, esto hace que otras personas adopten la misma actitud.

Cuando en la familia se adoptan actitudes y se dan situaciones que conllevan a la consecución de un objetivo -- por medio de la violencia, es seguro que los niños aprenden y lo llevarán a cabo en el futuro.

Ahora bien, las conductas aprendidas no son expuestas arbitrariamente, sino que derivan de factores instigadores de la agresión. Una situación desinhibitoria de la agresión se da cuando el sujeto consigna que no va a obtener consecuencias negativas. Ver que otros agreden incita a la violencia y si esta actitud es gratificada, incrementa el estímulo y la respuesta.

El reforzamiento de la violencia puede ser externo o interno. El externo generalmente puede verse bajo la forma de recompensas y estímulo; suelen ser los menos importantes

dentro del proceso de aprendizaje. El reforzamiento vicario adquiere mayor importancia, debido a que no necesariamente es una experiencia directa. Cuando la gente observa que actos violentos son pasados por alto o castigados, aprende de igual forma que si fuera experiencia directa.

Factor muy importante, la atenuación del castigo tiene mucho que ver con la repetición de las conductas agresivas, pues generalmente tendemos a comparar nuestras acciones con las de otros. Si un padre fractura un brazo a su hijo, se considera menos malo que aquel que le provoca al muerte; la violencia en aras de un fin noble generalmente es bien aceptada, se le hecha culpa a otra persona o a la situación detonante, se hace la degradación moral de la víctima.

Goldstein (1978), coincide con Bandura, sólo que él analiza el aprendizaje de la violencia con base en 4 factores: duraderos y situacionales asociados positivamente con la violencia, y duraderos y situacionales asociados negativamente con la misma.

Con factores duraderos, se entiende el aprendizaje efectivo realizado mediante procesos ya explicados según Bandura. Los factores situacionales son aquellos en los que se produce la agresión: los motivos, relaciones entre agresor y víctima, alcohol, drogas y el momento. La combinación de ambos factores -situacionales y duraderos- conlleva a una violencia extrema en la que ya no es el golpe, el insulto, sino el homicidio, la violación entre otros.

Los factores situacionales y duraderos asociados negativamente a la violencia, son aquellos que van a impedir o por lo menos a reducir la posibilidad del uso de violencia. En cuanto a factores duraderos, se refiere al aprendizaje de conductas afirmativas. En situacionales, a preever momentos o factores como el alcohol o drogas que pueden influir para que se presente la violencia.

Para evitar repeticiones innecesarias, los comentarios en torno a este punto de la teoría del aprendizaje social se harán en el siguiente punto, ya que para el objetivo particular de esta investigación, se considera que esta teoría ofrece mayores perspectivas desde la explicación de la violencia, hasta alternativas de prevención y tratamiento de la misma, a través de su enfoque como un fenómeno psicosocial.

1.1.4 La violencia como fenómeno psicosocial.

Sin demeritar las aportaciones de la teoría biológica - pues sus postulados más que antagónicos pueden considerarse complementarios al aprendizaje social- y sin dejar de lado las aportaciones a la Psicología en general de la teoría Psicoanalítica, es la Teoría del Aprendizaje Social la que explica de forma más congruente con la realidad que se vive, la violencia intrafamiliar.

Una de las causas de este hecho puede verse en el sentido de que muchos de los postulados de esta teoría surgen ya como propuestas de tratamiento de la violencia contra los niños y como explicación de la violencia en contra de las mujeres; problemas tratados por momentos de forma aislada y que sin embargo, forman parte del mismo fenómeno.

El aprendizaje social nos da una idea más clara de cómo a través de la socialización en la familia, se van reproduciendo valores positivos y negativos. La familia como parte de una sociedad en la que se permiten y están legalizados los estratos, las capas sociales, permite y legaliza los niveles de autoridad, en la que el padre tiene la máxima autoridad.

Cuando la violencia viene de parte de las instituciones es válida y legal; sin embargo, cuando se ejerce hacia las autoridades en aras de defender nuestros derechos, es vista como negativa e ilegal. Todo esto es parte de un aprendizaje diferenciado de conductas agresivas y no agresivas.

vas que las complementan. Obedece a un sistema económico, político y social de sustentación de poder, el que a los hombres se les enseña que son superiores y que tienen derecho a ejercer violencia en contra de la mujer y sus hijos, todo esto como parte de una educación diferencial de los géneros.

Esta educación que se recibe en la familia, se ve reforzada por los factores económicos - los hombres sustentan los mejores niveles laborales y mejor remuneración-, sociales - se engrandecen los logros masculinos y se deprecian los femeninos y se exigen comportamientos diferenciales-, políticos - la presencia de la mujer en la política es todavía muy pobre-.

Así pues, es necesario que las acciones emprendidas involucren a todos los sectores en una labor que incida en cambios a diferentes niveles, desde cambios en la forma y estrategias educativas a nivel formal e informal, creación de espacios de intervención social, mejoras económicas, y sobre todo una legislación congruente con la realidad.

En el siguiente apartado se analizan referentes empíricos que nos muestran cómo se van dando esos cambios con base en adecuar la teoría a lo que nos muestra la realidad.

1.2 REFERENTES EMPIRICOS.

A partir de los diferentes estudios y trabajos realizados desde los años 70's a la fecha, se ha logrado tener una Etimología lo más completa posible del maltrato del niño, del maltrato a la mujer y en general de la violencia intrafamiliar.

Hasta antes de esa década, conceptos tales como Niño Maltratado o Mujer Maltratada no se conocían, de la misma forma que el concepto de Violencia Intrafamiliar; a pesar de que los teóricos de las áreas sociales empezaban a preguntarse acerca del origen de la agresión en el Ser Humano. Esta era entendida a nivel de agresión entre pueblos o naciones y resultaba difícil pensar en que existiera violencia hacia el interior de la familia.

Antes de que se pudiera hablar de violencia intrafamiliar, y antes de que a nivel teórico se encontrara una causa, se tuvo que enfrentar un problema a nivel práctico: comenzaron a observarse casos de niños que eran severamente maltratados por sus padres, y se tuvo que dejar de lado la teoría para enfrentar casos reales y concretos.

También a medida que se avanzó en la lucha feminista se descubrieron casos de mujeres golpeadas, se observó que el Síndrome del Niño Maltratado no era un problema aislado, aunque en la práctica cotidiana al entender el problema y la promoción de acciones de prevención y tratamiento se siguieron caminos separados, y sólo recientemente, en la última dé

cada se ha venido manejando a ambos como parte de uno más - complejo: la Violencia Intrafamiliar.

Ello responde a que en las medidas terapéuticas se hacía una separación del miembro afectado - el niño o la mujer- para su rehabilitación, pero no se intentaba modificar el ambiente familiar.

a medida que se dejó de considerar a la violencia como fenómeno netamente psicológico, y en términos de diagnóstico sólo en función de un médico, se ha logrado avanzar en la conjunción de ambos profesionales, además de otros como Trabajo Social, Abogados y Sociólogos.

En los siguientes tres puntos se describe cómo es que ha ido evolucionando el concepto de Síndrome del Niño - Maltratado, La Mujer Maltratada, y cómo se ha llegado a conceptualizar a la Violencia Intrafamiliar.

1.2.1 La violencia hacia el menor.

Es muy frecuente querer modificar un problema antes de entender o intentar comprender su naturaleza y extensión. Tal vez nunca nadie había reparado en que a lo largo de la historia, en todas las épocas y culturas se ha dado algo que por diferentes causas -principalmente religiosas- no se había tomado como trascendental: el sacrificio de niños.

Una ligera hojeda a las leyendas y costumbres de algunas de las principales culturas nos permitirá corroborar lo anterior: en Grecia, los altares de Saturno estaban manchados por la sangre de sus propios hijos; el rey Aun sacrificó a nueve de sus hijos para lograr nueve años más de vida por cada uno.

Medes asesinó a sus hijos en venganza contra Jason por su preferencia por otra mujer. En la biblia se menciona a menudo la muerte del primogénito y de niños ofrecidos en sacrificio a Dios. En América, en la época prehispánica se sacrificaba a los niños en el momento de la siebra; en Roma se deshacían de los niños dejándolos a merced de los lobos.

Ya mas recientemente en el siglo XVII era una práctica común dejar abandonados a los niños sin mayor problema. En el siglo XIX, los niños eran utilizados para trabajar en las minas bajo condiciones infrahumanas, hasta que alguien intentó frenar eso. De ahí pasaron a las grandes fábricas en las que no eran maltratados por sus padres pero sí con su --

1.2.1 La violencia hacia el menor.

Es muy frecuente querer modificar un problema antes de entender o intentar comprender su naturaleza y extensión. Tal vez nunca nadie había reparado en que a lo largo de la historia, en todas las épocas y culturas se ha dado algo que por diferentes causas -principalmente religiosas- no se había tomado como trascendental: el sacrificio de niños.

Una ligera hojeda a las leyendas y costumbres de algunas de las principales culturas nos permitirá corroborar lo anterior: en Grecia, los altares de Saturno estaban manchados por la sangre de sus propios hijos; el rey Aun sacrificó a nueve de sus hijos para lograr nueve años más de vida por cada uno.

Medea asesinó a sus hijos en venganza contra Jason por su preferencia por otra mujer. En la biblia se menciona a menudo la muerte del primogénito y de niños ofrecidos en sacrificio a Dios. En América, en la época prehispánica se sacrificaba a los niños en el momento de la siebra; en Roma se deshacían de los niños dejándolos a merced de los lobos.

Ya mas recientemente en el siglo XVII era una práctica común dejar abandonados a los niños sin mayor problema. En el siglo XIX, los niños eran utilizados para trabajar en las minas bajo condiciones infrahumanas, hasta que alguien intentó frenar eso. De ahí pasaron a las grandes fábricas en las que no eran maltratados por sus padres pero sí con su --

consentimiento y sólo eran vistos como un esclavo más que al morir se sentía en el aspecto económico.

Para entonces ya extendida la noción de que los hijos son propiedad de los padres, se convierte en algo fundamental, pues a la menor mención de los derechos del niño víctima de maltrato, era lo primero que argumentaban apoyándose en cuestiones religiosas y a que tradicionalmente se ha considerado el castigo físico como medio para la educación de los hijos (Fontana, 1989; Brukner, 1974).

Los primeros antecedentes del Maltrato al Menor, enfocado ya como problema, se da en la Ciudad de Nueva York, cuando en 1869 se encontraban de manera casi cotidiana a niños abandonados a las puertas de las casas, en lotes baldíos y en los botes de basura. La primera reacción a esto fue - crear casas-hogar para expósitos, en las que eran recogidos estos niños.

Con el primer problema que se encontraron quienes intentaron castigar a los padres que abandonaban a sus hijos o para hacer que el gobierno tomara cartas en el asunto fue que no existían leyes que reglamentaran el trato a los hijos. A consecuencia de ello, en 1874 en que se tomó parte de una niña que era golpeada severamente golpeada por sus padres, se tuvo que recurrir a la Sociedad para la Prevención de la Crueldad en Animales.

En el año siguiente se crea la primera Socie

dad para la protección de la crueldad en los niños. A partir de entonses se comenzaron a hacer estudios para comprender la relevancia del problema, principalmente en el campo de la medicina que es donde se comenzó a detectar a nivel de daños orgánicos.

Para 1946, un grupo de radiólogos detectaron semejanzas en las lesiones que presentaba un grupo de niños y comenzaron a formar un cuadro diagnóstico aun cuando no sabían como llamarle.

En 1961 el Dr. Kempe "crea" el concepto de Síndrome del Niño Maltratado englobando el diagnóstico de niños con fracturas en diferentes partes del cuerpo, moretones, mordidas y quemaduras entre otros daños; observándose además que cuando un niño ingresaba con ese cuadro diagnóstico, era muy probable que al poco tiempo reingresara con más complicaciones hasta que dejaban de llevarlo, suponiéndose que o bien había muerto o estaba en otro hospital (Fontana, 1989).

Debido a que era poco lo que se podía hacer para evitar que los padres siguieran maltratando a sus hijos, se observó que no existía correlación entre los aspectos clínicos, legales y sociales del problema, sumándosele después los aspectos psicológicos.

Se comienza a ver que este problema es de competencia multidisciplinaria, pues se le suman otros aspectos como el descuido intencional, maltrato verbal además del abuso físico que va desde golpes hasta el homicidio (op cit).

Es a partir de la década de los 70's que se comienza a hacer estudios enfocados a conocer las causas de las agresiones hacia los niños y a partir de ello acciones de prevención y tratamiento cada vez más estructuradas.

Veamos cómo se ha ido conformando la etiología del Síndrome del Niño Maltratado: Una de las primeras explicaciones que se dio para este hecho, fue que se trataba de alteraciones en la personalidad de los padres; de ahí que en los primeros intentos de intervención se procediera con metodología psicoanalítica, pues se decía que los padres maltratadores eran aberrantes y anormales, débiles mentales o enfermos mentales, psicópatas, bebedores, con deficiente control de impulsos, abandonados y con experiencias negativas en su infancia (Brukner, 1974; Wolf et al, 1991).

Los intentos por el método psicoanalítico de intervención llegaron incluso a agravar el problema pues a los padres se les decía que era odio reprimido contra sus padres y que de esta forma lo canalizaban (Ferreira, 1991).

Aun cuando se han dado progresos en diversas áreas médicas que faciliten el diagnóstico del abuso físico y en las medidas legales de intervención, todavía existen tantas definiciones de maltrato debido a que entran en juego los valores culturales, de historia y sociales, ya que lo que es abuso para una persona, puede ser norma aceptable de educación para otra. También depende de la instancia médica, legal y psicológica y social la forma de interpretar el cuadro diagnóstico.

Ya desde Kempe se tenían una serie de factores que están presentes en el maltrato infantil: violencia física, que implica desde bofetadas, manotazos, objetos punzocortantes, entre otros. Abandono físico, abandono alimenticio, falta de cuidados médicos, ausencia de protección contra riesgos físicos.

A estos factores que pueden ser detectados por sus repercusiones más visibles, se les ha sumado el abandono emocional que va desde la privación de satisfactores, hasta el maltrato verbal - denigrar a la persona, ponerla en ridículo y tratarla con epodos y palabras agresivas- y por último el maltrato o abuso de tipo sexual.

Si se han tenido problemas para detectar y denunciar el abuso físico y emocional, todavía es más difícil detectar el abuso sexual, pues más del 80% de los casos no son denunciados, pues son cometidos por personas familiares o muy cercanas a la familia, por lo que generalmente se queda como secreto familiar. Generalmente la madre es conservadora pasiva y llega a defender y justificar al padre (Del castillo, 1992; Ferreira, 1991).

De cualquier forma, podemos retomar algunos puntos de coincidencia de las diferentes fuentes en cuanto a definiciones de maltrato: Es una lesión no accidental resultado de una agresión física, psicológica por falta de atención o agresión de tipo emocional que requiere atención médica, psicológica y legal (Wolf, 1991).

Gil (1970, en Wolf, 1991), atribuye el maltrato a determinantes socioeconómicos y culturales tales como: pobreza, malas condiciones de vida y tendencia cultural al castigo corporal. Zolb (1971, op cit), encuentra que algunas de las causas también son: embarazos no deseados, familias numerosas y diferencias religiosas. Todo esto unido a características de los niños como: ser prematuros, de bajo peso al nacer o con retardo en el desarrollo.

A todo esto se le ha ido sumando otras causas de estudios posteriores tales como: los padres se han casado muy jóvenes y sin tener en cuenta las responsabilidades de paternidad y educación, los padres esperan que los niños se comporten como adultos, se dan repeticiones en las formas de "educación", la ideología es que los niños son de su propiedad y pueden hacer con ellos lo que quieran, el alcoholismo y la drogadicción actúan como lubricantes que complejizan el problema (Fontana, 1989).

A partir de todos esos resultados que le confieren al problema el rango de fenómeno psicosocial y que requiere de apoyo médico y legal, se le ha comenzado a ver como un problema familiar, de modo que el autor, el hecho y la víctima no quedan aislados del contexto social que les rodea y que influye en sus relaciones.

Según Brukner (1974), la familia se ha ido modificando, pasando de ser una familia extensa a nuclear y se ha ido reduciendo tanto que llega el momento en que el tercero -el niño- ya no tiene cabida, y cuando llega de forma acci-

dental, puede ser con mayor probabilidad sujeto de malos tratos; y el mito del amor maternal por instinto cae y se ve que es necesario aprender desde el amor a los niños, así como habilidades de educación, pues es en la familia donde se corroboran los comportamientos esperados, normas y valores.

Para efectos de evaluaciones y acciones de prevención y tratamiento del maltrato al menor en un encuadre familiar Wolf (1991), define tres tipos de familias disfuncionales:

- Familia de abuso físico y psicológico. Es aquella en la que claramente hay evidencia física y emocional de lesiones no accidental y conductas desviadas.
- Familia de riesgo circunstancial. Son las que no muestran las evidencias antes mencionadas, pero que son sospechosas de abuso o que en potencia pueden llegar a hacer uso del maltrato.
- Familia problema. En ellas el abuso no es altamente probable.

También se hace una clasificación con base en:

- Factores individuales. Antecedentes de maltrato, impulsividad, los padres se consideran defraudados por el hijo con disminución física y/o mental, tienen incapacidad para educar y comprender a los hijos.
- Factores familiares. Matrimonios prematuros, uniones extra matrimoniales, hijos no deseados, incorporados de otras familias o adoptados, carencias de habilidad de educación.
- Factores jurídico-sociales. Se carece de un código específico de protección del niño, las leyes existentes en materia

de lesiones, no son lo suficientemente específicas y en general no se cumplen; y los servicios asistenciales son pocos.

La mayoría de los documentos bibliográficos en los que se hace mención al maltrato al menor, están realizados en Estados Unidos principalmente y en otros países; sin embargo, salvo ligeras adecuaciones sociales y económicas pueden ser aplicables a México. A continuación se reportan algunos datos que si bien se les trata de no relacionar con maltrato, no pueden indicarnos otra cosa.

Al igual que en la mayoría de los países, en México no se tienen estadísticas confiables de cuántos niños maltratados hay en el país. Sin embargo, para 1988 el DIF reportaba que "sólo" había 2278 niños que dormían en las calles y que había el riesgo de que 54,130 fueran expulsados de sus casas.

Aun cuando existen casas-albergue, en el supuesto de que todos estos niños tienen familia, no puede entrar a sus programas pues no fueron creadas para ese fin y las acciones legales y médicas están aun más lejos de poder lograr resultados satisfactorios en torno a la prevención y tratamiento del niño maltratado (Foncecerra, 1982; Del castillo, 1992).

En la actualidad son pocas las opciones de agencias que den atención a víctimas de la violencia intrafamiliar y la mayoría son grupos no gubernamentales. Una de ellas, el Centro de Atención a Víctimas (CAVI), reporta que tan sólo en 1992, se atendieron cerca de 12 mil casos.

A su vez, la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, informó que 2771 niños fueron canalizados a instituciones de asistencia social y en general todos fueron víctimas de maltrato (Guerrero, 1993).

Estas cifras nos pueden parecer muy exageradas y sin embargo, no son más que los casos que son reportados y si se estima que por cada caso descubierto hay mil que no lo son las cifras suben a cantidades difíciles de asimilar y que nos indican que ahí hay un problema que es imposible de ignorar.

1.2.2 La violencia hacia la mujer.

A diferencia del Síndrome del Niño Maltratado en que el descubrimiento del problema fue de una forma casi casual, lo que llevó a diferentes líneas de investigación que a la postre todavía no llegan a integrarse, el problema de la Mujer Maltratada ha seguido una línea de investigación un tanto más estructurada, debido a que antes de llegar a ese problema, ya se analizaban otros entorno a la condición femenina.

Haciendo un poco de historia, en 1874 en Zacatecas un grupo de mujeres exigió ser tratadas como ciudadanas; 1876 y 1878 se dan los primeros manifiestos teórico-políticos y en 1884 se exige el derecho al voto. Hacia 1904 ya existía una Sociedad Protectora de la Mujer; el I Congreso Feminista se realiza en 1923 y en 1928 se establece - al menos en teoría - la igualdad civil de hombres y mujeres; en 1946 por primera vez en la historia de México las mujeres votan, pero es hasta 1953 que se les da la calidad de ciudadanas.

En 1955 ingresan al Congreso de la Unión las 5 primeras diputadas y en 1964 las primeras senadoras (2), y 15 años después hubo la primera gobernadora. A partir de las elecciones de 1988 su actividad a nivel político se intensifica (Cazés, 1992). A nivel de igualdad en el sector laboral, en 1930 sólo el 3% de los mexicanos con trabajo eran mujeres; hacia 1970 ya eran el 20% y en 1990 28% y para la actualidad podemos encontrar que más del 50% de las familias tienen a una mujer como cabeza de familia, sin contar las

familias en las que ambos trabajan con lo que el porcentaje de mujeres económicamente activas es cada vez mayor, así como su matrícula en los centros de estudio a nivel superior (Aguilar, 1990).

Todos estos avances son producto de estudiar y analizar las condiciones de hegemonía masculina y su lucha por una igualdad en todos los niveles. De esta forma, la violencia ejercida contra la mujer es sustentada como un abuso de poder por parte del hombre, basado en un derecho histórico y de aprendizaje y condicionamiento en una sociedad patriarcal que no sólo propicia sino reafirma una educación diferenciada que comienza en la familia y se consolida en todos los ámbitos sociales (Bustos, 1989).

En este aprendizaje genérico en el que el hombre se le enseña que él tiene el poder, que dentro de su familia es el fuerte, el inteligente y que todo eso le da el derecho de ejercer violencia contra su pareja y sus hijos y que a la mujer la encasilla en los trabajos del hogar y se le pone como el sexo débil, abnegada, tonta por lo que requiere de la dirección del hombre no importa que métodos utilice para "disciplinarla".

Todo lo anterior hace que la violencia conyugal y familiar a fuerza de su cotidianidad sea vista como parte natural de las relaciones familiares; fuertemente apoyado por una religiosidad mal entendida en la que a fuerza de sonrojar el matricato se convierten en mártires (Delgado, 1990 ; Obando, 1990).

En una estructura patriarcal, obviamente no se van a encontrar leyes o disposiciones que regulen el comportamiento de los hombres hacia las mujeres, así que una de las primeras acciones de estudio de la violencia hacia éstas, comienza en ámbitos como el laboral, el social en acciones para protegerse de la violencia en la calle como el hostigamiento y la violación.

A nivel legal, los artículos que hablan de agresiones se refieren a toda la sociedad y si bien debieran ser aplicables a las situaciones de violencia familiar, estas disposiciones pierden vigencia ya que se considera que las riñas conyugales son parte de la convivencia familiar y que deben ser arregladas dentro de ella.

Suena ilógico para la ideología machista el hecho de que la esposa denuncie a su pareja y generalmente se le intenta persuadir para que desista de la denuncia y curiosamente llega a haber más aceptación se el marido denuncia que ha sido agredido aun cuando haya sido en defensa propia (Ferreira, 1991).

Debido a esas situaciones, la mayoría de las mujeres que son maltratadas no llegan a formular una denuncia, aun cuando el Código Civil indica que las agresiones físicas y verbales son causa de divorcio. La desventaja se presenta cuando no existen alternativas para cambiar abruptamente de una situación relativamente segura en cuanto a un hogar y una situación económica estable.

Las mujeres que se deciden por alejarse de la situación de violencia se encuentran con que no hay un lugar al cual pueden recurrir pues no existen albergues y generalmente su propia familia paterna llega a rechazarla. Por lo general en su familia de origen también existe una situación similar y la madre lo único que llega a recomendar es resignación.

Aun cuando no se reciben todas las denuncias que se requieren por lo que no existen datos estadísticos confiables, se ha llegado a pensar que el problema es reciente y que su probabilidad es mucho menor de lo que se menciona. Sin embargo, en este punto comparte las características del Maltrato al Menor pues los pocos número que existen nos pueden dar una idea de los muchos que no se reportan.

Tan sólo de mayo a noviembre de 1986, en la Procuraduría General de Justicia del D.F., se registraron 502 casos, solo 333 contaron con fe médica que certificara las lesiones; 83% presentaron lesiones leves o simples golpes que más que lastimar se ejecutaron como procedimiento de sometimiento y de demostración de poder. 50% de las víctimas eran de la tercera edad, 3 de cada 4 eran casadas y el 94% tenían hijos y en un 61% dedicadas al hogar (Iñma, 1988; Delgado, 1990).

Hernández (1992), en su tesis sobre violencia doméstica, encontró que de una muestra de 342 mujeres sólo el 32% se asumió como maltratadas y el 68% restante como rela-

ción normal, es decir sin violencia. De ese 32%, el 17% tenía una edad de 20-24 años, escolaridad primaria en un 22% y y 66% se dedicaban al hogar. En un 68% quien ejercía la violencia era el cónyuge y en un 32% otros familiares y en un 84% reportaban que se encontraban bajo el efecto del alcohol.

Los datos presentados por esta investigación en la que sólo la tercera parte se asume como maltratada, representan de cualquier forma un índice bastante alarmante que no obstante nos puede llevar a pensar que dentro del otro 69% existen otros no identificados o que por diversas causas no se aceptan como tales.

Además de las causas por las que no se denuncian los casos de maltrato ya expuestos anteriormente, existe una estigmatización de aquellas mujeres que lo hacen. Desde el diagnóstico médico en que mujer maltratada describe a una mujer enferma, que a nivel social la pone como una mujer desadaptada y que no recibe apoyo legal por parte de la policía y aspectos jurídicos.

El asumirse como una mujer maltratada hace que se sienta aun más degradada al dar a conocer su situación, pues se refuerza la certeza de que ella es la culpable y tiende a ocultar "su vergüenza" (Rangel, 1990; Sagot, 1990).

Estas pocas estadísticas y el estudio de casos particulares y en grupos de autoayuda, han permitido que se pueda establecer el mecanismo del maltrato y reunir una serie

de características comunes a las mujeres maltratadas, que pueden servir para descubrir si se está o no en una situación estructurada de maltrato doméstico.

Una mujer maltratada generalmente presente algunos de estos síntomas: comportamiento servil, disminución de la movilidad, dependencia emocional y económica, aislamiento en sus relaciones interpersonales y familiares, disminución de la autoestima y sentimientos de culpa.

A todo lo anterior se suma una historia personal y familiar de abuso, con un padre violento y una madre a su vez con una historia de maltrato doméstico. Si el abuso se da desde el noviazgo, piensan que con el matrimonio él va a cambiar pero al no ser así, toman a los hijos como pretexto para evitar la separación, tienen temor al cambio, no tienen apoyo familiar (op cit).

El hombre golpeador comparte antecedentes familiares de violencia, es inseguro, se preocupa demasiado por su masculinidad, no saben demostrar afecto y recurren a la violencia en la creencia popular de que los golpes enseñan cariño y han aprendido que el ser agresivos es una forma de ser más hombre y que es una forma de dar a conocer su poder.

El maltrato doméstico genera toda una serie estructurada de situaciones con golpes y tortura emocional, que va desde la palabra al golpe y del moretón a la fractura. Ferreira (1991) y Walker (1979), han estructurado una serie de ca-

características que dan forma a lo que se ha dado en llamar el Ciclo de Violencia Doméstica, dentro del cual se da todo un aprendizaje y condicionamiento que lleva a una mujer a soportar por mucho tiempo la violencia a su persona.

Ciclo de Violencia Doméstica.

1. Acumulación de la tensión.

En esta etapa se comienza por agresiones verbales y golpes menores, la reacción de ella es intentar calmar al agresor lo que generalmente acrecienta la agresión, se empieza a manifestar un sentimiento de culpa, piensa que merece el castigo y que pudo ser peor; se dice que no debe estar enojada y se espera que sólo sea algo pasajero y que debe evitar el hacerlo enojar.

El es incapaz de detener su agresión y las reacciones de ella refuerzan su creencia de que tiene derecho a disciplinar a su mujer; sabe que su conducta es inapropiada pero no intenta comprender y demostrarlo. Inicia humillación psicológica y ataques verbales más prolongados y sistemáticos. Este primer momento toma a la mujer por sorpresa ya que nunca llegó a pensar que tras la fachada de hombre amable y cariñoso se escondiera una fachada de hostilidad.

2. Fase aguda de golpes.

En esta fase se da una descarga incontrolada de golpes, se da una aceptación por parte de ambos de que se está fuera de sí; comienza por dar una "lección" similar a la de la primera fase y termina cuando considera que ella ha a-

prendido, pero puede terminar en asesinato.

Si al llegar a esta fase no se tienen hijos, se piensa que la presencia de un tercero puede evitar las golpizas, pero generalmente resulta contraproducente que se de un embarazo, pues muchas de las denunciadas mencionan que en esta etapa la violencia aumenta y que además los golpes se focalizan en la zona del vientre.

Si ya existen hijos, aun cuando ellos no sean golpeados -cosa poco probable- son utilizados para presionar a la madre y de cualquier forma se da un tipo de maltrato en los niños. En los verones se favorece el uso de la violencia contra las mujeres y a ellas se les enseña que el hombre tiene la autoridad y se les hace débiles y sumisas. Se pueden dar incluso situaciones de incesto.

3. Conducta de arrepentimiento.

Después de la segunda fase, en que la violencia llegó al máximo, se dan en él conductas de arrepentimiento, le asegura que no va a volver a pasar -él cree que en verdad no volverá a ocurrir-, piensa que ella ya aprendió la lección y que por lo tanto no va a tener que recurrir a los golpes otra vez.

Hacia el final de la segunda fase y al inicio de la tercera, la mujer intenta una separación. Si se presentó demanda judicial, él hace que desista, se intenta pasar aliados con la familia y amigos, maneja la situación de los ni--

Mos e incluso se da el chanta je con amenazas de suicidio. Generalmente ella desiste y se da lo que llaman una segunda luna de miel que casi siempre viene a preparar el terreno para el comienzo de un ciclo más, ya que casi nunca se recurre a ningún tipo de ayuda y se piensa que a través de esta fase de cariño se van a componer las cosas.

De todos estos estudios, también se han generado diversas alternativas para prevenir el Maltrato Doméstico y que redundarían en nuevas formas de convivencia familiar:

- Una educación no diferenciada.
- Una reestructuración del concepto de poder.
- Cambio de actitudes, creencias, valores y comportamientos.
- Eliminar el sexismo y la ideología patriarcal.
- Regulación de medios masivos de comunicación.
- Una legislación precisa en materia de maltrato.

Para el tratamiento de la víctima de Maltrato Doméstico, nos tenemos que remitir a contextos históricos, sociales, médicos, culturales y jurídicos pues escapa de un análisis puramente psicológico; de la misma forma que para la prevención pues al tomar a la víctima y su agresor como casos aislados estamos dejando de lado situaciones que funcionan como caldo de cultivo para la creación de víctimas y agresores.

En el siguiente punto trataremos de hacer coincidir bajo el concepto de violencia intrafamiliar lo revisado en los dos puntos anteriores, premisa bajo la cual se sustenta la propuesta de la presente tesis.

1.2.3 La Violencia Intrafamiliar.

El concepto de violencia intrafamiliar cubre desde la agresión física, el ataque psicológico, la represión política y la coerción educativa, las agresiones hacia los niños o hacia la pareja.

La violencia hacia el interior de la familia es ejercida por el miembro que se siente más fuerte hacia aquellos más débiles, generalmente ancianos "molestos", niños impedidos o discapacitados, alguien desvalorizado -niños y mujeres-.

La violencia intrafamiliar se va a caracterizar por relaciones disfuncionales en las que la norma es utilizar la fuerza entre la pareja y para con los demás miembros de la familia e incluye la agresión física, maltrato verbal y degradación de las víctimas, abuso sexual y/o actos en contra de las pertenencias de las víctimas (Quirós, 1990; Ferrera, 1991).

Las familias en que se observa la violencia, están caracterizadas por problemas para manejar conflictos interpersonales, nula o escasa comunicación, padres con una baja autoestima, uso excesivo de la disciplina y no se le pone alto a la agresión pues no se sabe cómo o no se tienen los recursos -caso de los niños-, no existe la igualdad y la reciprocidad, aislamiento y dependencia emocional y económica entre sus miembros.

Cuando en una familia de las características anteriores se da el maltrato entre la pareja, o mejor dicho del hombre hacia la mujer, los hijos también están siendo maltratados, pues aunque no sean agredidos físicamente, presentar la forma en que se trata a la madre, va creando en ellos una inseguridad y conflictos emocionales. Muchas veces evitan estar en casa para no presenciar las golpizas y los hace refugiarse en los amigos o alguna adicción.

Aunque no sean agredidos, están siendo "educados" en un contexto violento que de acuerdo a la Teoría del Aprendizaje social, va dejando un aprendizaje vicario de conductas y actitudes que posteriormente van a ser mostradas en sus relaciones interpersonales.

Ellos crecen creyendo que deben ser: agresivos, dominantes, independientes, activos, competitivos, decididos, aventureros, disimulados en sus emociones, objetivos, lógicos, pero sobre todo que tienen derecho a ejercer violencia contra sus hijos y pareja.

Ellas crecen creyendo que deben ser dóciles, dependientes, poco aventuradas, menos competitivas, sumisas, emotivas, conversadoras, inseguras, sugestionables y sobre todo que deben acatar fielmente las disposiciones del hombre pues ellas necesitan de su dirección, cuidados, sin renegar en la forma de disciplina aun cuando esté de por medio su propia seguridad (Ferreira, 1991).

Todo eso hace que se dé una disparidad afectiva y emocional y que haga de los hombre seres incapaces de admitir y comunicar lo que sienten, están bloqueados o son torpes para hablar de su cuerpo, su vida sensible y amorosa y su vida interior (Kelen, 1988)

Cuando se da el maltrato a los niños, o bien, es por parte de ambos padres o uno de ellos maltrata mientras que el otro permanece pasivo, aunque si lo vemos de otra manera, con su negligencia está contribuyendo al abuso. También se da el caso de que el padre maltrate a la madre y ella desquite con los hijos su coraje en una cadena de agresión que a medida que pasa el tiempo llega a revertirse o ramificarse entre los hermanos.

De cualquier forma toda la violencia en la familia tarde o temprano se revierte a todos los miembros de la misma. Haciendo una caracterización de los factores que conllevan a la violencia intrafamiliar, podemos observar que muchos de ellos coinciden con algunos o todos de los que apuntamos en los apartados anteriores.

-- Factores biológicos. En el Ser Humano persisten caracteres de agresividad por su condición biológica, puede haber alteraciones genéticas y/o cerebrales, abuso de drogas o de alcohol.

-- Factores Psicológicos. Separación temprana entre padres e hijos, agresiones en la infancia de los padres, aprendizaje conductual por imitación, modelaje o refuerzo a utilizar la violencia, ambientes estresantes.

En este último punto, se considera que el estrés es normal cuando se dan situaciones como la pérdida de un ser querido, de tensión en las relaciones familiares, que se supone que la familia debe ser capaz de resolver, ya que la resolución de esos problemas ejercita el entendimiento y las relaciones familiares; sin embargo, estas condiciones son rebasadas por factores sociales que veremos a continuación (Farrington, 1991).

-- Factores sociales. Legitimación social del uso de la violencia, contenido violento en los medios masivos de comunicación, hacinamiento, bajos ingresos, normas y valores culturales que determinan que el estrés aumente o disminuya.

Entre las acciones para prevenir y tratar la violencia intra familiar, están las que mencionamos para prevenir el maltrato al niño y el maltrato doméstico, resumidas en los siguientes puntos:

- Una legislación específica acerca de la violencia intrafamiliar.
- Una educación no diferenciada que promueva un cambio de actitudes, valores, creencias y comportamientos.
- Eliminar la ideología patriarcal y una reestructuración del concepto de poder y propiedad.
- Regulación de los medios masivos de comunicación.
- Programas gubernamentales y particulares de concientización, sensibilización de la sociedad tales como foros, cursos, talleres, cápsulas en los medios masivos de comunicación mejor estructurados.

CAPITULO II

EL ADOLESCENTE

CAPITULO II. EL ADOLESCENTE.

2.1 EL ADOLESCENTE Y SU IDENTIDAD.

Cuando escuchamos la palabra "adolescencia", inmediatamente acude a nuestra mente la imagen de algunas personas que debido a ciertas características físicas, empiezan a hacerse notar, y que están sufriendo una serie de cambios físicos, biológicos, psíquicos y sociales que a la larga deben aportarnos a unos adultos maduros, con una conciencia real de sí mismos, responsables y capaces de tomar las riendas del momento histórico que les ha tocado vivir.

Esta conciencia de sí mismo, socialización, internalización o conciencia desarrollada según las diferentes teorías que se han ocupado de intentar explicar dicho fenómeno en la adolescencia, nos va a dar por resultado una identidad basada en códigos de conducta que la sociedad impone de acuerdo al momento histórico y la normatividad de una serie de factores informales y formales o institucionales.

Para observar cómo es que se va conformando la identidad del adolescente se ha dividido este capítulo en tres apartados: en primer término se analiza la influencia de la familia, como primer agente y fuente de aprendizaje de una tipología de conductas y actitudes enmarcadas por una cultura marchista y de conformación de identidades genéricas diferenciales, a partir de las cuales los adolescentes deben optar por el cambio o la repetición.

En otro momento se analizan los medio sociales como son: la escuela, la cual pasa a ser el relevo ideal de la familia en cuanto a la conformación de la identidad; los medios masivos de comunicación, que se constituyen en una fuente rica de patrones de conducta y actitudes, que dado el desarrollo tecnológico y los cambios estructurales de la familia se convierten en algunos casos en el único agente de socialización e identificación.

Una característica de la etapa de la adolescencia es la tendencia a unirse en grupos en busca de una identidad común y que de acuerdo a diferentes connotaciones sociales se les va a llamar pandillas o bandas y van a ser asociadas con la violencia y la delincuencia.

Por último, se abordarán los derechos y obligaciones que tienen los adolescentes y cómo se constituye una identidad jurídica y cómo ello delimita el trabajo de algunas disciplinas entre ellas la medicina y la psicología para llevar a cabo un trabajo real en esta etapa del desarrollo.

2.1.1 La familia como base para la formación de una identidad.

Partamos de una breve reseña histórica de la evolución de la familia de modo que nos permita contextualizar el momento histórico actual y el porqué del estudio de la adolescencia y su identidad en torno a la categoría de Género.

Los estudios que se han realizado sobre la evolución de la familia, nos remiten a los realizados por Bachofen en 1861 (citado en Engels, 1987), que formula las siguientes tesis: primitivamente los seres humanos vivieron en la promiscuidad, la filiación se establecía por línea materna dada la imposibilidad de establecer una paternidad con certeza; deducciones a partir de los hechos anteriores, permiten suponer que el poder y el control estaba en manos de las mujeres.

Si el poder estaba en manos de las mujeres, la pregunta obligada es ¿Cómo fue que lo perdieron? Una de las hipótesis más aceptadas es que cuando el ser humano se vuelve sedentario, con la ganadería se da cuenta que la reproducción también le compete y que puede regular la vida sexual de la mujer. También entra en juego el factor económico, pues se empieza a dar la acumulación de bienes. Estos dos factores originan que el hombre quiera tener una seguridad de su paternidad, así al morir su riqueza quedaría entre su familia y predominantemente en su primogénito (González, 1986).

A partir del momento anterior, ya se puede hablar

de familia y grupos de familias consanguíneas, al mando del más anciano de la tribu. El siguiente momento en la evolución es la familia patrilineal monogámica, caracterizada por estar formada por el padre, la madre y los hijos, y que todavía mantiene un vínculo estrecho con las familias de origen formando lo que se llama familias extensas.

En este tipo de familia el poder y la autoridad la sustenta el padre basándose en su papel de proveedor. A la mujer se le confieren los roles de madre-esposa, ama de casa y al hombre de trabajador, jefe de hogar y padre. Esta diferenciación social realizada con base en condiciones biológicas y sociales, permite crear y mantener distancias para poder ejercer un control y dominio (Barbieri, 1984).

Las condiciones económicas van cambiando y se hace necesario modificar esos roles tradicionales, particularmente en el caso de la mujer y agregar el de trabajadora asalariada con obligaciones semejantes a las del hombre pero con una remuneración inferior, pues si bien se le permite trabajar, no existe una igualdad salarial (Zaretzky, 1987).

Cuando las mujeres a la luz del feminismo comienzan a luchar por derechos y obligaciones semejantes al hombre comienza también a observar que existe toda una organización de patrones culturales, familiares y sociales basada en los principios de dominación del hombre a la mujer y del más viejo al más joven.

También se observa que la educación y la socialización del hombre y la mujer va encaminada a mantener ese poder y se asignan características diferenciales: fuerza-debilidad, agresividad-pasividad, inteligencia-torpeza, producción-reproducción, entre otras (Millet, 1987, Kanoussi, 1988).

Bajo esta perspectiva, se va conformando la identidad del niño y del adolescente, con la premisa implícita de que donde hay control y dominación, existe la violencia como medio para obtenerlo y mantenerlo. De ahí que los cambios se general en el contexto de una equidad genérica que conlleve a una disminución de las confrontaciones de los géneros y por ende de un reaprendizaje en la no violencia.

a) Formación de una identidad en una cultura de género.

El proceso de educación tradicional se ha convertido en un proceso de adiestramiento a través del cual la gente va adoptando pautas y códigos de conducta propios de la sociedad en la que se está desarrollando.

Durante la niñez, la familia constituye el primer agente y el más importante en la socialización. A través de los padres, los niños van aprendiendo por imitación o por identificación con los padres las pautas y roles de comportamiento según el tipo de modelos a los cuales esté expuesto el niño y el adolescente (Bandura, 1982).

La base para una socialización se realiza en el momento del nacimiento de un miembro de la familia, y presupone tres momentos colineales de influencia recíproca con base

en la cual se va configurando la identidad de las personas. El primer momento se da cuando con base al sexo biológico se da una asignación: hombre o mujer; el segundo momento, se manifiesta cuando los padres asignan una serie de características según la percepción de lo que implica ser hombre o mujer; y por último la percepción individual o identidad genérica que permite al individuo sentirse y pensarse como hombre o como mujer (Perlman y Lozby, 1987; Hernández, 1990).

Hasta el primer momento, no se puede hacer una negación ya que en términos biológicos, implica una determinación natural que difícilmente se puede modificar. De una u otra forma se debe aceptar que nacemos con una diferenciación biológica que tiene su razón de ser en la reproducción de las especies, pero que nada tiene que ver con las connotaciones sociales que se dan a partir de ese hecho natural.

En estudios realizados con padres a los que recién había nacido un hijo, se observó que al momento de darles a conocer el sexo biológico, tenían una serie de respuestas diferenciales de acuerdo a su propia percepción de lo que representa ser niño o niña. Así, a los padres que se les decía que era niña, decían que era bonita, menuda, débil; y si se les decía que era niño, entonces lo caracterizaban como: fuerte, grande y más inquieto.

Estas connotaciones o etiquetas generan una serie de patrones de educación y trato llevando a que una misma actitud sea catalogada diferencialmente de acuerdo al sexo del

niño o niña: si ella fracasa se dice que es tonta, si él fracasa se dice que las circunstancias fueron adversas; una actitud defensiva o de autoridad en él se considera actitud de líder y en ella de agresividad o autoritarismo.

En la etapa de la adolescencia, se ve más marcada la discriminación hombre-mujer; ella debe hacerse notar por su silencio, abnegación, resignación; mientras que él debe hacerse notar por su fuerza, su inteligencia, su seguridad y don de mando. Esto va marcando una tendencia de subordinación de la mujer al hombre, constituyéndose a la larga en un hecho "natural", de esa forma se presupone que al llegar a la adolescencia, debemos saber cómo vestarnos, comportarnos en el trabajo, la escuela, el grupo, etc. (Luria, 1979, Harris, 1979; Bell, 1987).

Esta tipificación sexual, va a dar pie a una doble moral social, educativa, cultural y sexual. Social por la aceptación o no de alguien en un medio que originalmente era concebido como ideal o "natural" de uno de los géneros, tal es el caso de algunos empleos, actividades políticas, una mayor participación de la mujer en la vida productiva y del hombre en aspectos afectivos en relación a los hijos; se tiene la idea de que en la educación de los hijos la madre es la parte afectiva y el padre la parte fuerte.

En el plano educativo superior, existen carreras técnicas que se tipifican básicamente para mujeres y niveles de licenciatura para hombres. A nivel sexual, a la mujer se

le exige una castidad que no corresponde a su contraparte masculina; el proceso por el cual el chico se hace hombre, exige que se suprima toda actitud característica del sexo femenino aun cuando en el fondo no estemos de acuerdo.

Los padres imponen toda una serie de pautas de comportamiento con base en lo que aprendieron con sus padres y en muchos de los casos esas pautas son repetidas por los adolescentes; y en otros al intentar romper con esos estereotipos y adoptar otro tipo de roles que se salen de la "normatividad" se ven inmersos en experiencias negativas tales como una violencia extrema por parte de padres, maestros y grupo de amigos.

De esta forma, al impedir al adolescente la búsqueda de su identidad, a la larga va a reproducir los patrones del modelo más próximo, la mayoría de las veces los padres (Fleming, 1992; Bell, 1987).

b) Repetición o transformación de patrones familiares: disyuntiva adolescente.

De una u otra forma, las diferentes corrientes teóricas en psicología, coinciden en señalar que la adolescencia es una etapa en la que la búsqueda de una identidad conlleva a una serie de confrontaciones con el medio social adulto.

Los cambios que se van dando en la evolución de la familia, nos han llevado a que en la familia moderna, cada vez más se tiende a romper con los roles estereotipados; y

en la población en la cual se pueden ver esos cambios es en los adolescentes, los cuales tienen además una tendencia casi natural a confrontar los sistemas del mundo adulto.

De ahí la importancia de tratar que el desarrollo de esta etapa se dé de una forma más congruente con la realidad que se está viviendo, intentando dejar de lado los patrones tradicionales. Los aciertos o errores por obtener una expresión propia pueden ser mayores o menores de acuerdo al contexto adulto en el cual se desarrollan (Pick de Weiss, 1990).

Generalmente el sujeto crece en medio de estructuras de autoridad que llevan un doble código que por un lado intentar mostrarle cómo debe comportarse de manera explícita pero de modo implícito se le muestra la conducta opuesta: cuando un padre muestra por medio de castigos y golpes que no se debe pegar a alguien más chico que él.

De esta forma, el adolescente puede llegar a ser un ser pasivo que se apega a las reglas preestablecidas o puede llegar a ser un agente de cambio social que es en última instancia el objetivo de la lucha adolescente (Milgram, 1984; Conapo, 1982).

Pero no es sólo la familia la que va a impedir o facilitar el desarrollo de una identidad, sino también la escuela, los medios masivos de comunicación y el grupo, factores que analizaremos a continuación.

2.2 FACTORES COMPLEMENTARIOS EN LA FORMACION DE LA IDENTIDAD DEL ADOLESCENTE.

El ser humano como ente biopsicosocial, está influenciado por muchos factores en una interrelación dialéctica, que sin embargo, para su estudio hay que separar, pero siempre con la idea de su interrelación.

Por tal motivo, en el primer apartado se ha expuesto lo referente a la familia y en este siguiente apartado se trabajarán otros factores coadyuvantes a la formación de la identidad adolescente como son: la educación formal (escuela), los medios masivos de comunicación y el grupo, la pandilla, la banda.

2.2.1 La educación formal.

Cuando el niño entra a la escuela, aprende que aparte de la novedad en cuanto al conocimiento de las letras, las matemáticas y otros conocimientos generales, la forma de tratarlo sigue siendo en esencia la misma que en su casa.

También en su casa al igual que en la escuela se le exige más al niño con respecto a la inteligencia y se le restringe de las labores manuales; a la niña se le asignan tareas complementarias a las realizadas por los niños, dada su tendencia "natural" a ser más cooperativas. En el niño se alienta la investigación, el emprender acciones con más riesgo, y cuando la niña pregunta por qué a ella no se le permite hacer lo mismo, basta decir: "es que tu eres niña", para ha-

cerle saber que es bastante inferior o por lo menos así parece.

En los niños se alienta la competencia, pues a la larga se piensa que es él quien se tiene que enfrentar a los riesgos de buscar trabajo, mostrar que él es mejor, etc. En los libros de texto se mencionan hechos que en su mayoría -- fueron realizados por el hombre y nunca se menciona la participación femenina.

Un ejemplo de esto son los nuevos libros de Historia para el sistema de Educación Primaria en México, en los que aparecen mujeres sólo cuando se vinculan a hechos realizados por hombres. Esto va configurando una identidad nula o negativa de la mujer que pareciera no existir en tanto no sea sombra del hombre (Laris, 1979; Cano, 1992).

En la adolescencia cuando se entra a la secundaria se siguen los mismos patrones que en la primaria y jardín de niños; se comienza a delimitar la vocación de las chicas y los chicos. Al asignarles talleres de preparación para el -- trabajo, a ellos se les asignan actividades técnicas en las que muestran su fuerza, inteligencia, seguridad, constancia, mientras que a ellas se les asignan talleres en los que se pone de manifiesto su debilidad, se enaltece su belleza y habilidades manuales que aun cuando necesarias se consideran de segundo nivel. Se les prepara así para integrarse posteriormente a niveles de autoridad en los que ellos serán siempre de los más altos niveles de mando (Milgram, 1984).

En los niveles superiores de educación, existe también una separación a nivel de carreras que pueden ser estudiadas por mujeres y por hombres. El caso por ejemplo de la carrera de Trabajo Social, Enfermería o Educadora, que por tradición han sido mujeres quienes se inscriben en ellas; y el caso de cualesquiera de las Ingenierías las cuales han sido predominio masculino. (Sandoval, 1990).

2.2.2 Los medios masivos de comunicación.

Por medios masivos de comunicación vamos a entender la radio, la T.V., el cine, el teatro, los periódicos y revistas.

Tradicionalmente todos estos medios han estado bajo el gobierno del Estado o aun cuando se encuentran en manos de particulares, están reglamentados por la Constitución. Por tal motivo, a través de ellos se hace una difusión de la ideología oficial marcada con rasgos machistas con base en los cuales se transmiten valores y actitudes que convienen a las expectativas del grupo gobernante y que son características de la sociedad en su conjunto.

Hablar de la radio es hablar de mensajes machistas y opresores de la mujer a través de las canciones. En la Tv. los programas más vistos son las telenovelas, en las que se exaltan los valores tradicionales: siempre está presente el galán que corre todos los riesgos, que toma las decisiones, y que al final se casa con la protagonista, quien espera pacientemente a que su galán recorra un largo camino de peligros para llegar a ella.

En el cine es él también el protagonista principal y ella lleva papeles secundarios. No se salvan los cuentos para niños, en los que él siempre es el aguerrido príncipe que llega a salvar a la tonta campesina o princesa que sólo sabe hilar y coser.

También a nivel de anuncios comerciales se hace una distinción: todos los productos de belleza y de cocina se anuncian "para la mujer bonita", "para la ama de casa" o - si son productos para hombre los presentan con una mujer como mero adorno para hacerlo más atractivo; dándose una sobre explotación de la imagen femenina tendiente a remarcar su papel de sompansa y artículo decorativo.

En los adolescentes crece el anhelo que son por demás difíciles de alcanzar o que por lo menos no están al alcance de todos los sectores académicos.

Solo a últimas fechas, en algunos comerciales de televisión, se comienza a presentar al hombre en actividades que antes sólo estaban representadas con imágenes femeninas; tal es el caso de uno en donde los dos bañan al niño o donde ella está fuera y él tiene que hacerse cargo de la casa. Con todo no dejan de marcar las diferencias, pues a él se le cae el jabón y todo le sale mal lo que trata de indicar que es ella quien debe ocuparse de esas cosas, pues él por primera vez en la historia es incapaz de hacer algo (Bustos, 1999; Mattelart, 1989; Bonilla, 1990; Hernández, 1990).

2.2.3 El grupo, la pandilla, la banda.

La estructura básica del grupo, de la pandilla o de la banda es en esencia la misma: las personas que las integran buscan semejanzas en cuanto a valores, metas, una ideología común, se reúnen en torno a un líder, entre otras cosas.

El adolescente busca una independencia de los padres, la consolidación de cualidades físicas y emocionales necesarias para relacionarse con personas de su misma edad, incorporación de principios básicos y éticos que no choquen con la adquisición de una responsabilidad social e individual.

Todo lo anterior se va consolidando en la medida en que se va creando una nueva organización de conducta que le permite tener una seguridad entre la sociedad más que con su familia.

La ya de por sí mala fama del adolescente por su actitud contestataria, se ve agravada en el momento en que decide unirse a un grupo, e inmediatamente se piensa en problemas con la policía, robos, alcoholismo, drogadicción, peleas callejeras entre otras cosas.

Posiblemente el unirse a un grupo sea un elemento coadyuvante para que se presenten este tipo de problemas: no obstante, no es condición determinante de que esto se presente. Cuando un adolescente decide integrarse a un grupo, su

meta es sentirse azusto, pues si con los niños ya no puede estar y con los adultos tampoco, tiene que buscar a sus iguales, aquellos que le reafirmen lo que quiere ser.

Volviendo al título del apartado, para el adolescente su grupo, pandilla o banda son lo mismo, aunque para la sociedad en general no sea así de acuerdo a factores como el uso de drogas, alcohol o riñas callejeras. Solo cuando uno o varios miembros del grupo han tenido antecedentes de esos problemas, es más probable que el grupo, la pandilla o la banda se transforme en un grupo delincuente.

Para que lo anterior se realice, el elemento familiar adquiere gran importancia, pues si el tipo de educación que se ha recibido ha sido autoritaria, en el grupo se encuentran con que las reglas que rigen su estructura son más flexibles que las de casa por lo que existe libertad; si por el contrario ha sido una educación permisiva, la libertad del grupo sólo refuerza la ya obtenida en la familia.

Si tomamos en cuenta el tipo de familia que existe en México, que tiende a esos dos extremos, entonces no nos sorprendamos del aumento de la delincuencia, adicciones y delitos violentos, de abortos y embarazos de adolescentes, entre otros problemas (Gonzalo, 1982; Coleman, 1985; Festerheim, 1983; Perlman y Lozby, 1987; Funes, 1990).

2.3 IDENTIDAD JURIDICA DEL ADOLESCENTE.

De la misma forma en que la sociedad y la familia no define un status para lo que se considera ser un adolescente, jurídicamente tampoco existe un concenso con respecto a la edad en la que se les va a considerar adultos con pleno goce de garantías.

Por un lado, el artículo 34 fracción I de la Constitución mexicana indica que a partir de los 18 años una persona es considerada como ciudadano, en pleno uso de garantías y derechos; para contraer matrimonio basta que ella tenga 14 años cumplidos y él 16, y el consentimiento de los padres según el artículo 140 del Código Civil para el Distrito Federal.

Para obtener servicios médicos sin el consentimiento de los padres se hace necesario estar en cualesquiera de las situaciones anteriores; no obstante, la Constitución contempla que a partir de los 14 años se puede estar sujeto a un trabajo, con la prerrogativa de que hasta antes de los 16 años la jornada debe ser de 6 horas y a partir de los 16 se considera que son adultos que pueden laborar las 8 horas de una jornada completa.

Por otra parte, el artículo 65 de la Ley del Seguro Social indica que se necesita la autorización del padre o de familia para la hospitalización, más no para la atención externa.

¿Cuáles son las consecuencias de esta disparidad en las diferentes leyes que atañen a la juventud? Por un lado, como la constitución no prohíbe que un joven trabaje a partir de los 14 años, antes de alcanzar la mayoría de edad puede llegar a ser autosuficiente o por lo menos contribuir en gran parte del gasto familiar, y en la sociedad tradicional el tener un trabajo remunerado suele ser la característica para considerar a alguien como adulto, el adolescente intenta tomar por su cuenta decisiones con respecto a su persona y sucede que de acuerdo a otras leyes todavía no está apto para ello.

Por otro lado, posiblemente la mayoría de los adolescentes no interpreten de manera conciente que el hecho de contraer matrimonio da lugar a un aceleramiento del momento de tener otro tipo de derechos, no obstante da lugar a que como su sexualidad sólo es reconocida al cumplir 18 años o al contraer matrimonio, optan por la segunda sin pensar en las responsabilidades que eso implica.

Se dirá; "bueno, no existe una ola de matrimonios de adolescentes"; basta que volvamos la vista a nuestra historia familiar para observar que bastaba que ella estuviera embarazada y como la sociedad no permitía los hijos fuera del matrimonio, era suficiente para que se dispensara el artículo 140 del Código Civil.

En la actualidad, por diversas razones ya no se dan matrimonios jóvenes, pero eso no quiere decir que no se den las relaciones sexuales entre adolescentes y que haya em

barrazos que implican un alto número de abortos y muertes prematuras tanto de madres como de los niños, y un alto índice de madres solteras adolescentes.

En el XI Censo General de Población y Vivienda, se indica que de un grupo de 261,917 jóvenes con un rango de edad comprendido entre los 12 y 14 años, 885 de ellas dieron a luz entre 1 y 3 hijos; en el rango de 15 a 19 años de un total de 503, 637 jóvenes, 37, 445 dieron a luz entre 1 y 2 hijos; estos datos corresponden únicamente al Distrito Federal.

Las consecuencias a corto y largo plazo de esta situación pueden abarcar una gran variedad y gravedad; en primer lugar existe peligro de muerte tanto para el producto como para la madre, pueden ser niños abandonados propicios para la delincuencia, adicciones, prostitución, repetición de patrones conductuales y de nivel económico, entre otros.

Ante la frialdad de los números, a reserva de que sólo son indicativos de un porcentaje de la realidad, se hace necesario que las normas jurídicas que amparen a los jóvenes se apliquen y que se trabaje en la modificación y creación de otras que prevean la situación real de la juventud (Iglesias, 1983; Dolto, 1992; Código Civil para el D.F. 1990; Casas, 1993; Raich, 1986).

CAPITULO III

PROPUESTA DE INTERVENCION
"TALLER DE PREVENCION Y TRATAMIENTO
DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR: EL
TRABAJO CON ADOLESCENTES".

CAPITULO III. PROPUESTA DE INTERVENCION.

En este tercer capítulo se describen los objetivos, la metodología y el esquema bajo los cuales se lleva a cabo el programa de intervención denominado: "Taller de prevención y tratamiento de la violencia intrafamiliar: el trabajo con adolescentes".

Este programa está dirigido a los y las adolescentes y jóvenes en general, pero sobre todo a aquellos que han sido detectados de familias disfuncionales, ya que se les -- considera de alto riesgo, pues se enfrentan a la posibilidad cada vez más real de conformar una familia en la que se repitan los patrones de interacción disfuncional de su familia de origen. Con base en lo descrito en los capítulos teóricos se plantean los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL:

Proponer una alternativa de prevención y tratamiento de la violencia intrafamiliar, a través de la técnica de talleres y el trabajo con adolescentes.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Que los adolescentes adquirieran conocimientos y habilidades que les permitan su rehabilitación en el problema de la violencia intrafamiliar.

- Que los adolescentes apliquen los conocimientos y habilidades adquiridos, en vías de acciones de prevención de la violencia intrafamiliar.

METODO.

- Escenario. El taller se llevó a cabo en el salón de usos múltiples de la Escuela de Educación Especial #4 SEP. Cuenta con iluminación y ventilación adecuadas y mobiliario no sujeto al piso que permite el libre desplazamiento.

Materiales. Hojas blancas, pliegos de papel, lápices, revistas, pegamento, cinta adhesiva, tijeras, grabadora, grabaciones de canciones, láminas con dibujos y escritas.

- Sujetos. Participó un grupo de 10 adolescentes y jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y 20 años, pertenecientes a familias en las que se ha detectado el uso del maltrato.

- Diseño. Se utilizó un diseño de N=1, con la característica pretest-postest, utilizándose dos instrumentos para la evaluación del grupo. El primero fue un cuestionario de actitudes sobre la violencia intrafamiliar elaborado por el coordinador; el segundo fue el Test de Autoconcepto Tennessee.

Este test consiste en un cuestionario de 100 preguntas autodescriptivas, que el sujeto utiliza para describir la imagen que tiene de sí mismo. Consta de 5 subescalas que miden además del autoconcepto, la percepción de sí mismo con respecto a su identidad, auto-satisfacción y conducta: Yo físico (Actitudes hacia su apariencia física), Yo ético (conducta moral y religiosa), Yo personal (valor como persona),

Yo familiar (sus relaciones familiares), y el Yo social (su forma de relacionarse con los demás).

Proporciona también el nivel de autocrítica, que es la capacidad de la persona para percibir críticamente su comportamiento y el grado de defensividad al momento de contestar el cuestionario. Proporciona datos sobre desajustes generales como la neurosis, psicosis, entre otros datos.

Para efectos del presente estudio sólo se utilizan los datos de la evaluación psicológica-autoconcepción, autocrítica, distribución de respuestas y las 8 subáreas, ya que los otros puntajes se utilizan para investigación sobre el test y el área clínica.

- ~~Procedimiento~~. Se llevó a cabo el trabajo en tres fases:

-- Fase 1. En este momento se llevó a cabo la recepción del grupo, presentación del programa y la aplicación de los instrumentos de evaluación.

-- Fase 2. Se llevó a cabo un taller, en el que los adolescentes analizaron diferentes temas relacionados con la violencia intrafamiliar.

-- Fase 3. Se aplicaron nuevamente los instrumentos de evaluación.

-Contenidos temáticos.

Los contenidos del programa se han seleccionado a partir de las características que en general presentan las familias disfuncionales con respecto a su forma de interacción, así como por las características y etapas de desarrollo en que se encuentra la población con la que se trabajó.

- Autoestima. Conceptos generales y estructuración básica.
- Tipificación Sexual. Género: identidad, atributo, rol. La educación diferencial: lo masculino y lo femenino.
- Comunicación. Conceptos generales, barreras y estrategias de comunicación, medios masivos de comunicación.
- Desarrollo Psicosexual. Educación y/o reeducación en la sexualidad, conceptos generales; Sexo biológico, psicológico y social.
- Embarazo en la adolescencia. Conductas y actitudes asociadas a la sexualidad, embarazo no deseado, prevención.
- Anticoncepción. Métodos anticonceptivos, cómo elegir un método anticonceptivo, aborto: situación extrema.
- Sustancias psicoactivas (SPA). Conceptos básicos, tipos de SPA, factores de riesgo en el uso de SPA.
- Familia. Noviazgo, pareja prematrimonial, la familia con hijos.
- Autoridad. El poder, la dominación, el control. Autoridad tradicional vs. autoridad legal; manejo de la autoridad.
- Violencia intrafamiliar. La violencia contra el menor, violencia hacia la mujer, la violencia en el interior de la familia.

PRESENTACION Y EVALUACION INICIAL.

OBJETIVO: Presentación y ambientación con el grupo y aplicación de los instrumentos de evaluación inicial.

1. CONTENIDOS.

- 1.1 Dar a conocer el programa.
- 1.2 Aplicar la evaluación inicial.

2. Actividades del educador.

- 2.1 Presentación.
- 2.2 Coordinación del juego vivencial "Los fanáticos", para ambientación y presentación del grupo. (anexo 1.1)
- 2.3 Presentación del programa.
- 2.4 Aplicar los instrumentos de evaluación. (anexo 1.2).

3. Actividades del educando.

- 3.1 Participar activamente en el juego vivencial.
- 3.2 Exponer dudas y/o comentarios acerca del programa.
- 3.3 Contestar las evaluaciones

4. Arreglo del espacio.

Las sillas se colocan en un semicírculo.

5. Materiales. Hojas blancas, lápices, tarjetas para que anoten su nombre, marcadores, hojas impresas con las evaluaciones.

6. Evaluación.

Observaciones generales de la sesión.

7. Tiempo.

- 7.1 Presentación y juego "los fanáticos".....20 min.
- 7.2 Evaluaciones40 min.
- 7.3 Comentarios y conclusion10 min.
- Total.....70 min.

SESION I. AUTOESTIMA.

OBJETIVO. Que el adolescente analice su autoestima y la forma en que ésta se estructura.

1. Contenidos.

1.1 Ideas básicas de la autoestima.

1.2 Estructuración de la autoestima.

2. Actividades del educador.

2.1 Presentación del tema.

2.2 Dar instrucciones para la realización del juego vivencial "venta de cosas absurdas". (anexo 2.1).

2.3 Dar instrucciones para el ejercicio "el espejo".(anexo 2.2).

2.4 Recoger las experiencias del grupo y retroalimentar con las ideas básicas y la estructuración de la autoestima.

2.5 Aplicación del esquema "autoimagen" (anexo 2.3).

2.6 Comentarios y conclusiones.

3. Actividades del educando.

3.1 Participa en los juegos vivenciales.

3.2 Participa exponiendo sus dudas y/o comentarios.

4. Arreglo de espacio.

Las sillas se colocan en semicírculo y en el ejercicio del espejo se forman en dos filas frente a los espejos.

5. Materiales.

Hojas blancas, plumones, lápices, material impreso, espejos y láminas ilustrativas.

6. Evaluación.

Observaciones generales de la sesión y aplicación del cuestionario de evaluación por sesión (anexo 2.4).

7. Tiempo.

| | |
|---|----------------|
| 7.1 Juego vivencial "venta de cosas absurdas".... | 10 min. |
| 7.2 Ejercicio "el espejo" | 30 min. |
| 7.3 Exposición teórica | 10 min. |
| 7.4 Esquema de autoimagen | 10 min. |
| 7.5 Comentarios y conclusiones | <u>10 min.</u> |
| Total | 70 min. |

SESION II. TIPIFICACION SEXUAL.

OBJETIVO. Que el adolescente analice la educación diferenciada que se da a mujeres y hombres.

1. Contenidos.

1.1 Género: Atributo, identidad, rol.

1.2 Educación diferenciada.

1.3 Lo femenino y lo masculino.

2. Actividades del educador.

2.1 Presentación del tema.

2.2 Coordinación del juego vivencial "Refransero popular" (anexo 3.1).

2.3 Comentarios al juego.

2.4 Dar instrucciones para el juego vivencial "Un Ser Humano integral" (anexo 3.2).

2.5 Retroalimentación teórica.

2.6 Coordinar equipos de discusión.

2.7 Comentarios y conclusiones.

3. Actividades del educando.

3.1 Participa en los juegos vivenciales.

3.2 Expone sus dudas y /o comentarios al tema.

4. Arreglo del espacio.

Se colocan las sillas en semi_círculo y posteriormente en el trabajo en equipos se forman pequeños círculos.

5. Materiales.

Hojas blancas, lápices, láminas ilustrativas, tarjetas.

6. Evaluación.

Observaciones generales de la sesión y cuestionario.

7. Tiempo.

| | |
|---|----------------|
| 7.1 Juego vivencial "refranero popular" | 10 min. |
| 7.2 Juego vivencial "un Ser Humano integral"..... | 20 min. |
| 7.3 Exposición teórica..... | 10 min. |
| 7.4 Equipos de discusión | 20 min. |
| 7.5 Conclusiones | <u>10 min.</u> |

Total.. 70 min.

SESION III. COMUNICACION.

OBJETIVO. Que el dolescente identifique y analice las diferentes formas de comunicación y su importancia en las realciones familiares.

1. Contehidos.

1.1 Conceptos generales de la comunicación.

1.2 Comunicación verbal y no verbal.

1.3 Barreras de la comunicación.

1.4 Medios masivos de comunicación.

2. Actividades del educador.

2.1 Presentación del tema.

2.2 Dar instrucciones para el juego vivencial "Contando una historia con los pies" (anexo 4.1).

2.3 Exposición teórica de los elementos de la comunicación.

2.4 Coordinación del juego vivencial "Formas de comunicación" (anexo 4.2).

2.5 Retroalimentación acerca de las barreras de la comunicación.

2.6 Análisis de recortes de revistas, comerciales y programas de radio y T.V.

2.7 Comentarios y conclusiones.

3. Actividades del educando.

3.1 Participa en los juegos vivenciales.

3.2 Expone sus dudas y/ o comentarios al tema.

4. Arreglo del espacio.

Sillas en semicírculo y pequeños círculos a la hora de trabajar en equipos.

5. Materiales.

Hojas blancas, lápices, láminas ilustrativas, recortes de revistas.

6. Evaluación.

Observaciones generales de la sesión y cuestionario.

7. Tiempo

| | |
|--|----------------|
| 7.1 Juego vivencial "Contando una historia..." | 15 min. |
| 7.2 Exposición teórica | 10 min. |
| 7.3 Juego vivencial "Formas de comunicación" | 15 min. |
| 7.4 Exposición teórica..... | 10 min. |
| 7.5 Trabajo en equipos | 10min. |
| 7.6 Comentarios y conclusiones | <u>10 min.</u> |
| Total | 70 min. |

SESION IV. DESARROLLO PSICOSEXUAL DEL ADOLESCENTE.

OBJETIVO. Que el adolescente identifique y analice los cambios biológicos, psíquicos y sociales que se presentan en esta etapa.

1. Contenidos.

1.1 Aspectos biológicos de la sexualidad.

1.2 Aspecto psicológicos de la sexualidad: internalización y desempeño de roles sexuales.

1.3 Aspectos sociales de la sexualidad: educación en la sexualidad, alternativas para ejercer la sexualidad en la adolescencia.

2. Actividades del educador.

2.1 Presentación del tema.

2.2 Coordinar el juego vivencial "tierra, mar y aire" (anexo 5.1).

2.3 Dar instrucciones para la realización del juego vivencial "Desensibilización de términos" (anexo 5.2).

2.4 Retroalimentación teórica.

2.5 Dar instrucciones para la realización del juego vivencial "El simposium" (anexo 5.3).

2.6 Retroalimentación teórica.

2.7 Juego vivencial "la isla" (anexo 5.4).

2.8 Comentarios y conclusiones.

3. Actividades del educando.

3.1 Participa en los juegos vivenciales.

3.2 Expone dudas y/o comentarios al tema.

4. Arreglo del espacio.

Se comienza con un círculo, a continuación se forman pequeños equipos y se termina en semicírculo.

5. Materiales.

Hojas blancas, lápices, láminas ilustrativas al tema, tarjetas con ilustraciones.

6. Evaluación.

Observaciones generales de la sesión y cuestionario.

7. Tiempo.

| | |
|---|----------------|
| 7.1 Juego vivencial "tierra, mar y aire" | 5 min. |
| 7.2 Juego vivencial " desensibilización de términos | 15 min. |
| 7.3 Retroalimentación teórica | 5 min. |
| 7.4 Juego vivencial "el simposium" | 15 min. |
| 7.5 retroalimentación teórica | 15 min. |
| 7.6 Juego vivencial "la isla" | 5 min. |
| 7.7 Retroalimentación y conclusiones | <u>10 min.</u> |
| Total | 70 min. |

SESION V. EMBARAZO EN LA ADOLESCENCIA.

OBJETIVO. Que el adolescente identifique y analice las causas y consecuencias de un embarazo en la adolescencia.

1. Contenidos.

- 1.1 Conductas y actitudes asociadas con la sexualidad.
- 1.2 La adolescente ante un embarazo no deseado.
- 1.3 Prevención del embarazo en la adolescencia.

2. Actividades del educador.

- 2.1 Presentación del tema.
- 2.2 Presentación de la canción "El sexo y su realidad" (anexo 6.1).
- 2.3 Coordinación del juego vivencial "identificando riesgos" (anexo 6.2).
- 2.4 Retroalimentación teórica.
- 2.5 Sociodrama del embarazo no deseado. (anexo 6.3).
- 2.6 Retroalimentación y conclusiones.

3. Actividades del educando.

- 3.1 Participa en los juegos vivenciales
- 3.2 Expone sus dudas y/o comentarios al tema.

4. Arreglos del espacio.

Se colocan las sillas en semicírculo.

5. Materiales.

Hojas blancas, lápices, ilustraciones, tarjetas impresas.

6. Evaluación.

Observaciones generales de la sesión y cuestionario.

7. Tiempo.

| | |
|---|---------------|
| 7.1 Canción "El sexo y su realidad" | 5 min. |
| 7.2 Juego vivencial "Identificando riesgos" | 15 min. |
| 7.3 Retroalimentación teórica | 5 min. |
| 7.4 Sociodrama de embarazo no deseado | 30 min. |
| 7.5 Retroalimentación teórica | 10 min. |
| 7.6 Conclusiones | <u>5 min.</u> |
| Total | 70 min. |

SESION VI. ANTICONCEPCION.

OBJETIVO. Que el adolescente conozca los diferentes métodos anticonceptivos y su uso apropiado.

1. Contenidos.

1.1 Qué son los métodos anticonceptivos?

1.2 Tipos de anticonceptivos:

a) Anticonceptivos para hombres.

b) Anticonceptivos para mujeres.

1.3 Cómo elegir un método anticonceptivo.

1.4 Una situación extrema: el aborto.

2. Actividades del educador.

2.1 Presentación del tema.

2.2 Coordinación del juego vivencial "el mojado social" (anexo 7.1).

2.3 Exposición teórica sobre qué son y tipos de anticonceptivos.

2.4 Coordinación del juego vivencial "eligiendo un método anticonceptivo para nosotros" (anexo 7.2).

2.5 Retroalimentación al juego vivencial.

2.6 Juego vivencial "la botella de la anticoncepción" (anexo 7.3).

2.7 Retroalimentación y exposición acerca del aborto.

2.8 Conclusiones.

3. Actividades del educando.

3.1 Participe en los juegos vivenciales.

3.2 Expone sus dudas y/o comentarios al tema.

4. Arreglo del espacio.

Se comienza con las sillas en semicírculo, posteriormente para el trabajo en equipos se forman pequeños círculos, después se trabaja sentados en el piso, para terminar con las sillas en semicírculo.

5. Materiales.

Hojas blancas, lápices, una botella, muestrario con anti--conceptivos, láminas ilustrativas al tema.

6. Evaluación.

Observaciones generales y cuestionario de la sesión.

7. Tiempo.

7.1 Juego vivencial "el mojado social" 5 min.

7.2 exposición teórica 5 min.

7.3 Juego vivencial "eligiendo un método".....20 min.

7.4 Retroalimentación..... 5 min.

7.5 Juego vivencial "la botella de la anticoncep-
ción..... 15 min.

7.6 Exposición teórica acerca del aborto 10 min.

7.7 Conclusiones 10 min.

Total 70 min.

SESION VII. SUSTANCIA PSICOACTIVAS (SPA.).

OBJETIVO. Que el adolescente identifique los factores que conllevan al uso y abuso de SPA y sus consecuencias.

1. Contenidos.

1.1 Conceptos básicos de las SPA.

1.2 Tipos de SPA.

1.3 Factores de riesgo y consecuencias en el consumo de SPA.

2. Actividades del educador.

2.1 Presentación del tema.

2.2 Coordinación del juego vivencial "el lazarillo" (anexo 8.1).

2.3 Exposición teórica.

2.4 Coordinación del juego vivencial "El noticiero" (anexo 8.2).

2.5 Retroalimentación teórica.

2.6 Dar instrucciones para el juego vivencial "Poster" (anexo 8.3).

2.7 Retroalimentación y conclusiones.

3. Actividades del educando.

3.1 Participe en los juegos vivenciales.

3.2 Expone dudas y /o comentarios sobre el tema.

4. Arreglo del espacio.

Se comienza con las sillas en semicírculo, para el simposium se coloca una mesa al frente, posteriormente se forman pequeños círculos y al final se termina en semicírculo.

5 Materiales.

Hojas blancas, lápices, cartulinas, plumones, grabadora, audiocassette, pegamento, revistas, láminas ilustrativas al tema.

6. Evaluación.

Observaciones generales de la sesión y cuestionario.

7. Tiempo.

| | |
|--|---------|
| 7.1 Juego vivencial "el lazarillo" | 5 min. |
| 7.2 Exposición teórica | 5 min. |
| 7.3 Juego vivencial "el noticiero" | 20 min. |
| 7.4 Retroalimentación | 10 min. |
| 7.5 Juego vivencial "poster" | 20 min. |
| 7.6 Comentarios y conclusiones..... | 10 min. |
| Total , | 70 min. |

SESION VIII. FAMILIA.

OBJETIVO. Que el adolescente identifique y analice las diferentes etapas por las que pasa la formación de una familia.

1. Contenidos.

1.1 Noviazgo.

1.2 Pareja pre y posmatrimonio.

1.3 La familia con hijos.

2. Actividades del educador.

2.1 Presentación del tema.

2.2 Coordinación del juego vivencial "la ruleta"(anexo 9.1).

2.3 Exposición teórica acerca del noviazgo.

2.4 Dar instrucciones para el juego vivencial "inventando una historia" (anexo 9.2).

2.5 Comentarios y retroalimentación teórica.

2.6 Dar instrucciones para el juego vivencial "historias personal y familiar" (anexo 9.3).

2.7 Comentarios y conclusiones.

3. Actividades del educando.

3.1 Participa en los juegos vivenciales.

3.2 Expone dudas y comentarios al tema.

4. Arreglo del espacio.

Se comienza en un semicírculo, posteriormente se hacen pequeños círculos para trabajo en equipo. Para el último ejercicio, se puede continuar en pequeños equipos o formar un círculo.

5. Materiales.

Hojas blancas, lápices, láminas ilustrativas al tema, dibujos, revistas, tijeras, pegamento, cartulinas.

6. Evaluación.

Observaciones generales y cuestionario del desarrollo de la sesión.

7. Tiempo.

| | |
|--|----------------|
| 7.1 Juego vivencial "la ruleta" | 5 min. |
| 7.2 Exposición teórica | 5 min. |
| 7.3 Juego vivencial "inventando una historia" ... | 15 min. |
| 7.4 Exposición teórica | 5 min. |
| 7.5 Juego vivencial " Historia personal y familiar | 30 min. |
| 7.6 Comentarios y conclusiones | <u>10 min.</u> |
| Total ,..... | 70 min. |

SESION IX. AUTORIDAD.

OBJETIVO. Que el adolescente identifique y analice las diferentes formas de hacer uso de la autoridad.

1. Conte_nidos.

- 1.1 Poder, influencia, control, autoridad.
- 1.2 Autoridad tradicional vs. autoridad legal.
- 1.3 Formas de ejercer la autoridad.

2. Actividades del educador.

- 2.1 Presentación del tema.
- 2.2 Coordinación del juego vivencial "elefantes y jirafas" (anexo 10.1).
- 2.3 Análisis de los conceptos de poder, influencia, control autoridad.
- 2.4 Dar instrucciones para el juego vivencial "cosa- persona" (anexo 10.2).
- 2.5 Exposición teórica sobre la autoridad tradicional y la autoridad legal y formas de hacer uso de la autoridad.
- 2.6 Coordinar tres equipos para que representen por medio de sociodramas cada tipo de autoridad. (anexo 10.3).
- 2.7 Comentarios y conclusiones.

3. Actividades del educando.

- 3.1 Participa con dudas y/o comentarios al tema.
- 3.2 Participa en los juegos vivenciales.

4. Arreglo del espacio.

Se comienza con formación de medio círculo, posteriormente se forman pequeños círculos para trabajo en equipos. Al terminar se forma nuevamente el semicírculo.

5. Materiales.

Hojas blancas, lápices, tarjetas, láminas ilustrativas al tema.

6. Evaluación.

Observaciones generales de la sesión y cuestionario del desarrollo de la misma.

7. Tiempo.

| | |
|---|----------------|
| 7.1 Juego vivencial "elefantes y jirafas" | 5 min. |
| 7.2 Exposición teórica | 5 min. |
| 7.3 Juego vivencial "cosa- persona" | 10 min. |
| 7.4 Exposición teórica | 10 min. |
| 7.5 Sociodramas | 30 min. |
| 7.6 Comentarios y conclusiones..... | <u>10 min.</u> |
| Total | 70 min. |

SESION X. VIOLENCIA INTRAFAMILIAR.

OBJETIVO. Que el adolescente vincule los contenidos del taller a la prevención de situaciones de violencia intrafamiliar.

1. Contenidos.

- 1.1 El Síndrome del Niño Maltratado.
- 1.2 La violencia hacia la mujer.
- 1.3 La violencia intrafamiliar.

2. Actividades del educador.

- 2.1 Presentación del tema.
- 2.2 Coordinación del juego vivencial "La familia Pérez" (anexo 11.1).
- 2.3 Exposición teórica: antecedentes y etiología del maltrato al menor y a la mujer y su estructuración bajo el concepto de Violencia Intrafamiliar.
- 2.4 Pedir a los participantes que formen equipos y reflexionen acerca de las alternativas para prevenir la violencia intrafamiliar y que las expongan por medio de sociodramas. (anexo 11.2).
- 2.5 Comentarios y conclusiones.

3. Actividades del educando.

- 3.1 Participa en los juegos vivenciales.
- 3.2 Analiza el problema de la violencia intrafamiliar y expone alternativas de prevención.

4. Arreglo del espacio.

Se comienza con un semicírculo y para el trabajo en equipos se forman pequeños círculos. Posteriormente se forma el semicírculo dejando espacio al frente para la realización de los sociodramas.

5. Materiales.

Hojas blancas, lápices, tarjetas, láminas ilustrativas al tema.

6. Evaluación.

Observaciones generales de la sesión y cuestionario.

7. Tiempo.

| | |
|--|----------------|
| 7.1 Juego vivencial "la familia Pérez" | 10 min. |
| 7.2 Exposición teórica | 10 min. |
| 7.3 Corrillos y sociodramas..... | 40 min. |
| 7.4 Comentarios y conclusiones | <u>10 min.</u> |
| Total | 70 min. |

EVALUACION FINAL Y CLAUSURA.

OBJETIVO. Agradecer la participación en el taller y realizar la aplicación de la evaluación final.

1. Contenidos.
 - 1.1 Aplicación de los cuestionarios de evaluación.
 - 1.2 Agradecimiento y entrega de diploma de participación.
 - 1.3 Clausura.
2. Actividades del educador.
 - 2.1 Coordinación del juego vivencial "Una cosa y algo más" (anexo 11.3).
 - 2.2 Aplicación de las evaluaciones.
 - 2.3 Entrega de diplomas y clausura.
3. Actividades del educando.
 - 3.1 Participa en juego vivencial.
 - 3.2 Contesta las evaluaciones.
4. Arreglo del espacio.

Semicírculo.
5. Materiales.

Hojas impresas, lápices, diplomas.
6. Evaluación.

Observaciones generales.
7. Tiempo.

7.1 70 minutos.

IV. RESULTADOS.

La propuesta de un taller que abordara la problemática de la violencia intrafamiliar en adolescentes, fue tomada con gran interés por parte de las autoridades del plantel en el que se llevó a cabo (Escuela de Educación Especial #4 SSP). Este interés se debe a que en dicha institución se ha detectado que existe un número considerable de alumnos que son víctimas de maltrato, además que muchos de ellos son atendidos por los hermanos, pues los padres se han desligado de esa responsabilidad.

Este ambiente de violencia convierte a los adolescentes y jóvenes de esas familias en sujetos de alto riesgo, de acuerdo a lo expuesto por Bruckner (1970) y Wolf (1991) con respecto a la Etiología del Maltrato.

Otro motivo por el cual se interesaron en el programa es que el personal técnico de la institución no alcanza a cubrir todas las expectativas programáticas, por lo que si bien se trabaja con los alumnos detectados y los padres, se han dejado de lado a otros elementos de la familia: los adolescentes y jóvenes. Por otro lado, al enfocarse a los casos ya detectados se descuida el trabajo con la comunidad en general.

La convocatoria al programa se realizó en dos formas: 1) Convocatoria general a través de carteles pegados en la entrada de la escuela, y 2) a través de citatorios a personas ya detectadas con problemas de violencia intrafamiliar.

Al cabo de 15 días de exposición de la convocatoria, se contó con una población de 10 personas, con la característica de estar incluidas en el bloque del citatorio. Las personas en general están acostumbradas a que sólo van a la escuela cuando son citadas para juntas; así pues, la mayoría de las personas citadas llegaron tarde por lo que sólo se informó para que se les había citado y los contenidos del programa, dejando la evaluación para la sesión siguiente, a la que sólo asistieron 4 de las personas anteriores y dos más.

Después de la sesión inicial, desertaron tres más, contando así con la asistencia regular de tres personas, y una más que se incorporó al grupo en la sesión cuatro. Ya no se le aplicó la evaluación inicial, por lo que sólo se tiene su evaluación final.

La escasa respuesta por parte de la población es reflejo por un lado de la participación de las familias en los trabajos de la institución, pues en programas en los que se trabaja con madres de familia, la participación máxima ha llegado a 30 personas de un total de 200 alumnos; de esas personas, terminan un programa entre 8 y 10, y generalmente son las mismas de un programa a otro.

Por otro lado, nuestra población en general está acostumbrada a que sólo al aceptar que tiene un problema, recurre a la búsqueda de ayuda, eludiendo su participación en programas de desarrollo personal, de los que por no ver resultados inmediatos piensa que son pérdida de tiempo.

Otro punto a considerar en la deserción de la población que se había logrado captar, es que todos ellos ya habían sido requeridos por la institución en ocasiones anteriores por situaciones de maltrato, y se encontró una gran resistencia para involucrarse en el trabajo programado, que evidenciaron a través de comentarios del por qué del programa y por qué se había citado sólo a ellos. Se explicó que se había citado o convocado a la población en general pero que no hubo más respuesta.

Cabe mencionar aquí que la convocatoria a través del cartel estuvo también a cargo del plantel y que el hecho de que se utilizara el citatorio, fue porque uno de los requisitos para dejar que se llevara a cabo el programa, fue que se pusiera mayor énfasis en las personas detectadas.

Se expuso que de acuerdo a experiencias de otros talleres, cuando se integran grupos cuyos integrantes comparten la característica de estar relacionados con un problema en especial, es mucha la resistencia y a menos que sea por orden civil o judicial, se incorporan al trabajo sólo por -- cumplir un requisito de la institución (Duarte, García, González y Miranda, 1992).

El programa continuó con las tres personas interesadas y la persona que se incorporó en la cuarta sesión, cuya presencia cambió por completo la dinámica del taller, pues aun cuando la presencia de las otras tres personas obedeció a su deseo de quedarse, se mostraban defensivas; Acentar a

esta persona que no tenía nada que ver con la institución, propició que ya no se sintieran señaladas y se involucraran cada vez más en su desarrollo personal y dejaran de ver su participación como un beneficio para su hermano inscrito en el plantel.

Otros de los problemas encontrados fue con respecto al calendario en el que se llevó a cabo el taller, pues se suspendió por espacio de un mes por vacaciones. Las profesoras de dos de los hermanos de las participantes, dejaron el plantel por lo que al no ir el hermano a la escuela, tampoco se presentaron las participantes.

Faltando dos sesiones y la evaluación final, el grupo se desintegró; se pidió a través de citatorio que acudieran para terminar el programa y sólo acudieron dos, entre ellas la que se integró en la cuarta sesión.

Por las consideraciones anotadas, no se puede realizar un análisis pretest-postest, aunque los datos obtenidos permiten hacer un análisis cualitativo de los alcances reales de un programa de esta naturaleza y sobre todo de las dificultades para llevarlo a cabo.

En la tabla I se muestran los resultados obtenidos en la evaluación con el cuestionario de actitudes sobre la violencia intrafamiliar. Se incluye a todas las personas que se evaluaron denominandolas persona A, B, C, D, E, F, G.

De las tres primeras, sus datos nos sirven para observar la sensibilidad de los instrumentos e integrar las características del grupo. Los datos de las personas D, E, F, G correlacionados con las observaciones obtenidas por el coodrinator y los comentarios obtenidos a través del cuestionario de evaluación por sesión, fueron complementados o contrasados con datos obtenidos de los expedientes que tienen las familias en el plantel.

Como muestra la tabla I, las respuestas que denotan una actitud a favor de la violencia intrafamiliar, son pocas, arrojándonos un porcentaje promedio del grupo de un 9% que puede ser considerado muy bajo y que nos indica a personas con bajo riesgo.

Estos resultados deben ser tomados con reservas, sobre todo al analizar los resultados arrojados por el test de Autoconcepto (tabla II), la cual nos muestra que en general los puntajes obtenidos por el grupo están por debajo del límite inferior del rango del perfil que se puede considerar como aceptable. Esto indica que existen problemas en la percepción de sí mismos y en sus situaciones familiar y social.

Estas observaciones son corroboradas al realizar un análisis individual: Las respuestas de la persona A (sexo masculino, 16 años, soltero), nos muestran a una persona machista y que no considera como problemas al alcoholismo y la drogadicción, y le es indiferente si se presentan en su familia o no. Su puntaje de autoconcepto está muy por debajo del límite inferior del rango promedio de un perfil acepta--

ble, lo cual se corrobora al puntuar bajo en todas las subáreas a excepción del área de autosatisfacción. Aun cuando el nivel de autocrítica es aceptable, se duda de él al observar una actitud sumamente defensiva en el puntaje de distribución de respuestas.

Confrontando sus datos con el expediente de su hermano, se pudo observar que en su familia sí existen problemas de alcoholismo, además de una situación de conflicto de él con el padre, de ahí pues su resistencia a enfrentar dichos problemas a través del taller. Al presentar el programa, mostró expresiones de alarma e incomodidad por los temas que se iban a trabajar en especial por el de autoridad y el de violencia intrafamiliar.

De acuerdo a Ferreira (1991), es común en las personas que conviven en un ambiente de violencia, una actitud defensiva y de escepticismo cuando se les confronta con situaciones que les pueden llevar a analizar su situación personal y familiar, de ahí pues su deserción.

Los datos de la persona B (sexo masculino, 16 años, soltero), nos muestran a una persona que se manifiesta en contra de que el alcoholismo y la drogadicción tengan algo que ver con la violencia intrafamiliar, no obstante piensa que no en todas las familias existe respeto y armonía. Su puntuación puede ser más consistente pues aunque su autoconcepto está por debajo del perfil, es el más alto del grupo, mostrando un nivel de autocrítica aceptable y menor resistencia en su distribución de respuestas.

Esta persona fue invitada al grupo por A, de modo que cuando A desertó también lo hizo B; se observó la gran influencia que tiene el primero sobre el segundo, y se observó la posición machista de ambos, pues junto con C formaron un bloque contra las otras personas, todas ellas mujeres, en un intento de establecer una situación de poder. Al ver que el coordinador no se unió a ellos y que rechazaba las agresiones hacia las mujeres, se inició un intento por sabotear la sesión que terminó en la desertión de los tres.

Los datos de la persona C (sexo masculino, 17 años, soltero), muestran a una persona que tiene la percepción de que en todas las familias se da el maltrato, lo cual se complementa al estar en desacuerdo de que en todas las familias existe armonía y respeto; sin embargo, se manifiesta en contra de que dichas situaciones tengan algo que ver con los problemas de drogadicción y alcoholismo. Su posición machista al agredir a las mujeres del grupo, se manifiesta al estar de acuerdo en que a las niñas se les debe pegar para hacerlas obedientes, esto lo coloca como un maltratador en potencia.

Sus datos con respecto al autoconcepto pueden ser aceptables pues están ligeramente abajo del perfil; sin embargo su bajo puntaje en la distribución de respuestas indica una marcada resistencia.

De los datos anteriores, podemos observar cómo es que el grupo en el que se integran los adolescentes tiene mucho que ver en su actitud hacia la violencia intrafamiliar,

pues estos adolescentes comparten muchas características, además de estar en torno al primero que actúa como líder negativo (Cioleman, 1985; Funes, 1990).

Estos datos nos permiten también observar que a través del taller se logra detectar a personas que están inmersas en situaciones de violencia intrafamiliar, y nos conduce a buscar nuevas estrategias de acercamiento de forma que se venza el obstáculo de la resistencia. Puede ser una opción darle a los programas un carácter menos institucional, pues las instituciones son vistas como una forma de control y poder sobre los adolescentes.

Al observar el cuestionario de la persona D (sexo femenino, 26 años, soltera), nos puede parecer que no existe mayor problema; sin embargo, la primera inconsistencia se encontró al comparar los datos del nivel de estudios mencionado en ambos instrumentos: en el primero de ellos indica bachillerato y en el segundo tercer semestre de licenciatura, lo que indica que intenta cubrir ante los demás su situación real.

En el test de autoconcepto, se observó que su nivel de autoconcepto es el segundo más bajo del grupo, y su nivel de autocrítica es el más bajo lo que muestra una disposición pobre a evaluar sus actitudes y conductas, apeguándose de una forma irreal a los preceptos morales en los que tiene una mayor puntuación muy por encima del perfil.

Estos datos se corroboran al observar su ejercicio de autoimagen, en el que se presenta a sí misma como una persona exageradamente ordenada e insegura producto de una educación muy rígida y moralista, y tiende a aparentar que todo es perfecto y le molestan las cosas que se salen de la norma.

Su participación a lo largo del taller fue bastante activa, encontrando que los temas que más le impactaron fueron el de autoconcepto en el que descubrió que "la percepción de mí misma cambió al enfrentarme al espejo"; asimismo en el tema de comunicación se dió cuenta de que "la comunicación en mi familia no es tan perfecta como yo creía, pues existen muchas barreras que no había observado".

Aun cuando muestra hacia el final del taller una resistencia a aceptar el problema de la violencia intrafamiliar (efectivamente existe según el expediente), su participación en el taller y sus propios comentarios muestran que adquirió conocimientos y habilidades que pueden en un futuro coadyuvar a que en su familia se modifiquen algunas conductas y actitudes que permitan resolver el problema de maltrato y de prevención en su familia futura.

Además de los problemas ya indicados al inicio sobre el desarrollo del taller, faltando dos sesiones y la evaluación, dejó de asistir pretextando problemas de horario.

Las respuestas de la persona E (sexo femenino, 18 años, soltera), manifiestan una resistencia y apatía hacia

el tema de la violencia intrafamiliar, pues se muestra indiferente con respecto a si la mujer goza al ser maltratada, lo mismo a que si existe armonía y respeto en todas las familias y está en desacuerdo en que los problemas del alcoholismo y la drogadicción propicien el maltrato, así como le es indiferente si los padres adolescentes utilizan con mayor frecuencia el maltrato.

Es de hacer notar que la mamá la llevó e incluso estuvo en la presentación del taller para observar el tipo de información que se iba a dar. No se cuenta con su evaluación de autoconcepto, pues por motivos de tiempo se le indicó que lo contestara en su casa y que lo llevara a la sesión siguiente; lo llevó hasta la tercera sesión y en la hoja de respuestas estaba su nombre en fotocopia y se notaban algunas respuestas que no borró bien, lo que hace pensar que lo dio a contestar a otra persona.

Esta resistencia a confrontarse consigo misma, se observó también en el ejercicio de autoimagen en el que sus respuestas son más bien escuetas y su negativa a realizar el ejercicio del espejo, indicando que "no me gusta psicoanalizarme"; se le indicó que no se trataba de psicoanálisis, sino de un ejercicio en el que cada uno de nosotros corroboraría la percepción que tiene de sí mismo y contestó que no le gustaba analizar nada con respecto a su persona.

A lo largo del taller, esta resistencia inicial cedió un poco y su participación fue en aumento así como su

relación con el grupo, sobre todo motivada por las intervenciones de la persona ajena al plantel (G), ya que las intervenciones del coordinador ya no eran tomadas como intentos por modificar su actitud, sino como elementos que podía retomar; la imagen del coordinador dejó también de ser vista como parte de la institución y permitió una integración completa con el grupo.

En sus comentarios dejó entrever que la resistencia es mantenida por la familia, tal y como se pudo apreciar al analizar los datos de la familia con respecto al niño con retardo, pues desde el diagnóstico hubo resistencia a aceptar el hecho, sobre todo que es el último de los hijos y que los demás tienen estudios superiores al igual que los padres. Si no del todo, el taller le permitió realizar una evaluación de sí misma y de su situación familiar. Dejó de asistir al igual que las otras personas faltando dos sesiones y no respondió al llamado para concluir.

De la persona F (sexo femenino, 19 años, soltera) sí se cuenta con sus dos evaluaciones (inicial y final), pues fue la única persona que asistió al taller completo; se hace un análisis comparado, además de analizar otros datos al igual que con las otras personas.

En la primera evaluación con el cuestionario de actitudes, tiene la percepción de que en todas las familias se da el maltrato, complementada con la respuesta de que no en todas las familias se da el respeto y la armonía y está de acuerdo en que la mujer goza al ser maltratada, lo que la co

loca como una posible víctima de maltrato. En su segunda evaluación su percepción ha cambiado, aunque sigue en desacuerdo en que en todas las familias se da el respeto y la armonía, ello nos indica una visión más realista de su familia y manifiesta que una de sus metas es lograr una familia estable.

Esa posición más realista con respecto a su familia se observa al analizar sus respuestas con respecto al alcoholismo, pues en la primera evaluación niega que en su familia exista ese problema y en la segunda se da una aceptación del problema y según Quiros (1990), ya es de gran avance que la persona tenga una concientización y aceptación de que está en una situación problemática que impide su desarrollo personal.

Sus puntajes en el test de autoconcepto nos muestran a una persona con un autoconcepto muy deteriorado aun cuando puntúa ligeramente alto al perfil en las áreas de autosatisfacción, comportamiento, lo moral y lo personal. Su puntuación alto en el nivel de autocrítica se contradice con su bajo nivel de consistencia que muestra una resistencia alta y actitud defensiva.

Sus puntajes en la segunda evaluación bajaron ligeramente, pero manteniéndose cerca del perfil, a excepción del área de autosatisfacción, basada en un aumento en el área social. El avance más notable se da en el aumento en el puntaje de consistencia de respuestas que muestran una disminución en su actitud defensiva, que indica que los datos son más cercanos a su realidad.

Los cambios mostrados en los instrumentos pudieran no mostrar avances en la persona, siendo menos notorios en el test de autoconcepto; no obstante, existen elementos a considerar: la aceptación del problema del alcoholismo en su familia, el rechazo a la idea de la condición natural de la violencia en la familia y su actitud como mujer.

También se observaron cambios a lo largo del taller, pues su participación fue en aumento, complementando el análisis de los temas con comentarios acerca de lo que sucedía en su vida personal, familiar y social, con una mayor receptividad hacia los comentarios de las otras participantes.

Sus comentarios en el cuestionario de evaluación por sesión también muestran su avance: "descubrí que mi autoestima es muy baja, pero ahora sé como darme cuenta y qué es lo que puedo hacer para aumentarla...me he conocido un poco más y no podría haberlo hecho sin ayuda"; "No es difícil llegar a comprender el por qué actuamos de la forma en que lo hacemos y ahora conozco las habilidades y capacidades que debe tener cada sexo"; he aprendido nuevas formas de comunicarme y descubrí otras con las que me comunico sin darme cuenta"; "descubrí que desconozco mucho de mi sexualidad".

Estos datos nos muestran que al igual que las otras personas, ella también adquirió conocimientos y habilidades que puede utilizar para modificar su situación personal y familiar y de prevención en sus relaciones futuras.

La persona G (sexo femenino, 19 años, soltera) no estaba ligada al plantel; llegó al grupo en la cuarta sesión (tercera del programa), por lo que no se le aplicó la evaluación inicial. En el cuestionario de actitudes (evaluación final), se observa una aceptación de que existe la violencia en su familia, así como del problema de alcoholismo.

Esta aceptación de la violencia intrafamiliar no está considerada a partir del problema de alcoholismo, pues se manifiesta en desacuerdo en que dicho problema y el de la drogadicción tengan algo que ver, por lo que su situación familiar depende de otros factores que minimizan la acción del problema de alcoholismo, como pueden ser las relaciones interpersonales y la comunicación, como veremos más adelante en sus comentarios.

En el otro instrumento muestra un autoconcepto por debajo del perfil, corroborado por sus puntajes en las otras subáreas, a excepción de la autosatisfacción y ligeramente alto en lo familiar y social. Muestra una aceptable autocrítica sustentada por la alta consistencia de sus respuestas, que muestran una menor resistencia que el resto del grupo.

Su participación a lo largo del taller fue muy activa, llevando el análisis de los temas a áreas personales y familiares. Esto se observa en sus respuestas al cuestionario de evaluación por sesión: "descubrí los defectos que tengo en la forma de comunicarme con los demás y que no debo

sentirme menos que los demás (barrera de status)"; "aprendí más sobre mi sexualidad"; "me he dado cuenta que se debe pensar antes de formar una familia y de errores que tengo en mis relaciones familiares y de pareja".

Hasta aquí el análisis individual de los datos obtenidos en el taller. ahora a partir de esos resultados se hace un análisis global del programa.

La propuesta de un taller para trabajar con adolescentes y jóvenes es viable a consideración de las autoridades del plantel y puede ser en un futuro aplicado con mayor consistencia, observando las modificaciones a que está expuesto todo programa, sobre todo en el aspecto institucional.

Los adolescentes y jóvenes pudieron a través del taller hacer un análisis de sus actitudes hacia factores que propician la violencia intrafamiliar y descubrieron la posibilidad de modificar y aprender conductas y actitudes que los lleven a un proceso de rehabilitación y prevención de la misma. Esto es corroborado por sus comentarios lo cual concuerda con lo encontrado por Olivares y Rodríguez (1992), quienes indican que al abrir un espacio en el que los adolescentes analicen sus potencialidades, tienen perspectivas de un desarrollo más óptimo como personas y por ende de canalizar ese esfuerzo hacia la prevención de la violencia intrafamiliar.

La actitud de las autoridades del plantel con respecto a las características que debían reunir las personas asistentes al taller, es una muestra de lo que sucede a nivel institucional, en el sentido de que para ellos (las instituciones) sólo cuentan los resultados concretos y palpables, como una disminución en el número de niños maltratados o las actitudes de arrepentimiento por parte de los padres maltratadores, sin que por ello quiera decir que en realidad se está abatiendo el problema, sino que sólo se le disfraza para cubrir una expectativa programática (Montes de Oca, 1991).

Se da poca importancia a una actividad real de prevención que se puede lograr al tratar de integrar a los jóvenes y adolescentes no detectados, pero que sabemos que están expuestos a este tipo de problema; sobre todo, en general los programas de prevención no son bien vistos pues los resultados no se observan a corto plazo, pero a la larga pueden generar resultados más favorables (Coleman, 1988).

Otro de los puntos encontrados es el contenido de la convocatoria que se utilizó, pues decía "Se invita a los hermanos de los alumnos..." lo cual más que sugerir que se trataba de un programa de desarrollo para adolescentes y jóvenes, se interpretó como una invitación a un curso en el que se iba a hablar de cómo cuidar a los hermanos. Dos de las personas que llegaron al inicio preguntaron que de qué forma su participación beneficiaría a su hermano y al indicar que era un programa de desarrollo personal se salieron.

V. CONCLUSIONES.

A partir de la experiencia obtenida en la elaboración, aplicación y análisis del presente trabajo se puede concluir lo siguiente.

La perspectiva teórica bajo la cual se trabajó ofrece una posibilidad real de aprendizaje de conductas y actitudes que propicien el desarrollo de los adolescentes y jóvenes, pues en el taller se observaron los elementos necesarios para ello a través del modelamiento y el aprendizaje vicario propiciado por los mismos participantes.

Por lo anterior, la posibilidad de trabajar a través de la técnica de talleres en la prevención y tratamiento de la violencia intrafamiliar es una alternativa real que permite alcances y resultados positivos, pues los mismos adolescentes son partícipes de la modificación de actitudes y conductas en otros adolescentes y adquieren una mayor confianza al ser ellos los que elaboran a partir de su trabajo las alternativas de solución y prevención.

Se observó que un taller permite trabajar a diferentes niveles:

- 1) Se da la detección de personas que están inmersas en situaciones de violencia intrafamiliar.
- 2) Concientiza a los adolescentes y jóvenes ya detectados, involucrándolos en un aprendizaje de conductas que pueden utilizar para la prevención y para su desarrollo personal.

3) Las personas que ya se han dado cuenta de que están en una situación de violencia intrafamiliar, pueden lograr una rehabilitación en un porcentaje alto, y que les permite acceder de una forma más consciente a otro tipo de tratamiento, ya sea individual o grupal, pero con el convencimiento de que lo requiere y no por cumplir una obligación institucional.

Se hace necesario con respecto a la institución en la que se llevó a cabo el trabajo, una mayor apertura a implementar acciones que lleven a los adolescentes a involucrarse en las actividades del plantel de una forma menos coercitiva y sin utilizar a los pacientes detectados (niños con retardo) como pretexto de un trabajo que es necesario. De esta forma se lograría una mayor aceptación hacia los programas institucionales y se lograría trabajar en los tres niveles de incidencia del problema: los niños, los adolescentes y jóvenes y los padres de familia.

Ahora bien, las instituciones tienen lineamientos y objetivos de trabajo concretos y posiblemente no sea factible reunir aspectos de tratamiento y prevención al mismo tiempo, pues como en el caso del DIF, sólo se dedica al trabajo de prevención y en menor grado al tratamiento, por lo que se podría trabajar en la conjunción o correlación de los planes y programas de varias instituciones para lograr resultados más completos en forma global.

El hecho de que este programa se haya adaptado para aplicarse en esta institución en especial, no quiere de-

cir que no sea aplicable en otras instituciones o a nivel de comunidad, sobre todo abre la posibilidad de un trabajo real de tipo comunitario tomando en cuenta las consideraciones ya establecidas en los resultados.

Como se observó en los resultados, aun persisten actitudes machistas en los jóvenes y adolescentes por lo cual se sugiere antes de trabajar con un grupo mixto, un taller propedeútico para hombres y otro para mujeres, a fin de evitar confrontaciones innecesarias y la disolución del grupo.

Los instrumentos utilizados permiten evaluar las actitudes y conductas de los adolescentes y jóvenes con respecto a la violencia intrafamiliar, no obstante hace falta trabajar en dichos instrumentos, sobre todo en el cuestionario de actitudes y otros instrumentos que puedan ofrecer datos más precisos con respecto a la detección y modificación de actitudes con respecto a la violencia intrafamiliar.

BIBLIOGRAFIA.

- Aguilar, C.H. (1990). Después del milagro. México, Ed. Cal y Arena.
- Bandura, A. y Ribes, I.E. (1978). Modificación de conducta. México, Ed. Trillas.
- Bandura, A. Y Walters, R.H. (1982). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid, Ed. Alianza-Universidad.
- Barbieri, T. de (1984). Mujeres y vida cotidiana. México, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Bell, D.H. (1987). Ser varón. Barcelona, Ed. Tusquets.
- Bonilla, K.G. (1990). Medios masivos de comunicación. En Mujer, Violencia, Poder. Memorias del Seminario en la Universidad de Costa Rica.
- Bustos, O. (1989). Consideraciones en torno a cómo prevenir la violación hacia las mujeres (el caso de los medios masivos de comunicación). Foro de Consulta sobre delitos sexuales. Cámara de Diputados.
- Bustos, R.V. (1989). Motivación y percepción de imágenes de hombres y mujeres respecto a las telenovelas. México, UNAM. Facultad de Psicología, Centro de Estudios de la Mujer.
- Brückner, P. (1974). Psicología social del antiautoritarismo. México, Ed. Siglo XXI.
- Gano, G. (1992). Una historia oficial masculina. México, Suplemento Doble Jornada. La jornada, 7 de Septiembre de 1992.
- Casas, C.Y. (1993). Maternidad no deseada entre adolescentes. México, Suplemento Doble Jornada, La Jornada, 1 de Febrero de 1993.

- Cazés, D. (1992). Viejas habitantes de esta tierra. México, La Jornada, 8 de Abril de 1992.
- Cóleman, C.J. (1985). Psicología de la adolescencia. Madrid, Ed. Morata.
- Código Civil para el Distrito Federal. México, Ed. Porrúa. 1990.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Ed. Casa del Libro.
- CONAFO (1982). La educación de la sexualidad humana. Individuo y sexualidad. Vol 3. Cap. 3.
- Del castillo, R.V. comp. (1992). Síndrome del niño maltreatado. México, Material inédito.
- Delgado, D. (1990). Urge ayudar a las mujeres golpeadas. México, Selecciones del Readers Digest. Mayo, 1990. pp. 122-126.
- Dolto, F. (1992). La causa de los adolescentes. México, Ed. Seix Barral.
- Duarte, R.B.; García, R.G.; González, R.G. y Miranda, R.A. (1992). "Alternativas de cambio para decrementar la reincidencia en centros penitenciarios". Ponencia presentada en el Segundo Congreso al Encuentro de la Psicología Mexicana. ENEPI-UNAM.
- Engels, F. (1987). El origen de la familia, la propiedad y el estado. México, Ed. Siglo XXI.
- Farrington, K. (1991). La relación entre el estrés y la violencia doméstica: conceptualizaciones y hallazgos actuales. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 4 No. 5 pp. 87-103.
- Fensterheim, H. y Baer, J. (1983). No diga sí cuando quiera decir no. México, Ed. Grijalbo.
- Ferreira, G.B. (1991). La mujer maltreatada. Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

- Fleming, D. (1992). Cómo dejar de pelearse con su hijo adolescente. México, Ed. Paidós.
- Foncerrada, M.M. (1982). El niño víctima de maltrato físico. *Revista Médica del ISSS*. Vol. 20 No. 5 México.
- Fontans, V.J. (1989). En defensa del niño maltratado. México, Ed. Pax-México.
- Fromm, E. (1975). Anatomía de la destructividad humana. México, Ed. Siglo XXI.
- Fromm, E. (1987). El corazón del hombre. México, Fondo de - Cultura Económica.
- Funes, J. (1990). La nueva delincuencia juvenil. México, Ed. Paidós.
- Goldstein, J.H. (1978). Agresión y crímenes violentos. México, Ed. El Manual Moderno.
- González, M.G. y Espinoza, S.M. (1986). Una guía para la evaluación familiar con orientación conductista. "México, Tesis, ENEPI-UNAM.
- Guerrero, G.S. (1993). "Al tutelar, 57% de los niños acusados de delitos en '92. México, *La Jornada*. 1 de Febrero de 1993.
- Harris, O. y Young, K. (1979). Antropología y feminismo. "México, Ed. Anagrama.
- Hernández, G.G. et. al. (1990). La categoría de género en psicología y las mujeres en los puestos de mando. Seminario Mujer y Crisis. PIR-UNAM.
- Hernández, D.A. (1992). La sexualización del poder: la violencia doméstica. Tesis, México, ENEPI-UNAM.
- Iglesias, G.L. (1993). Contracepción y planificación familiar. Barcelona, Ed. Scriba.
- Johnson, R.N. (1976). La agresión en el hombre y los animales. México, Ed. Manual Moderno.

- Kanoussi, D. (1982). Los temas teóricos del feminismo en relación a la política. Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo.
- Kelen, J. (1988). El nuevo padre. México, Ed. Grijalbo.
- Lima, M.M. (1988). Reseña de las investigaciones empíricas, investigaciones victimológicas. En: M.M. Lima. Criminalidad femenina. México, Ed. Porrúa.
- Ley del Seguro Social. México, Ed. Porrúa. 1991.
- Luria, Z. (1979). Género y etiquetado. En E. Sullerot (1979) El hecho femenino: ¿Que es ser mujer? Barcelona. Ed. Argos Vergara.
- Mattelart, A. (1989). El despliegue ideológico como espectáculo. En: A. Mattelart (1989). Los medios masivos de comunicación en tiempos de crisis. México, Ed. Siglo XXI.
- Megarzee, F.I. y Hokanson, J.E. (1976). Dinámica de la agresión. México, Ed. Trillas.
- Milgram, S. (1984). Obediencia a la autoridad. Bilbao, Ed. Descles de Brouwer.
- Millet, K. (1987). Teoría de la política sexual. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Obando, A.E. (1990). Síndrome de la mujer maltratada. En: Mujer, Violencia, Poder. Memorias del Seminario en la Universidad de Costa Rica.
- Olivares, R.J. y Rodríguez, F.I. (1992). La importancia de la adolescencia en el proceso de convertirse en persona. Tesis. México, ENEPI-UMAM.
- Perlman, D. y Lozby, F.C. (1987). Psicología social. México, Ed. Interamericana.
- Pick de Weiss, S. (1990). Yo adolescente. México, Ed. LANTISA.

- Quirós, R.E. (1990). Violencia familiar: un problema de salud mental. En: Mujer, Violencia, Poder. Memorias del Seminario en la Universidad de Costa Rica.
- Rengel, N.A.(1990). Síndrome de la mujer agredida. En: Mujer, Violencia, Poder. Memorias del Seminario de la Universidad de Costa Rica.
- Reich, W. (1986). La revolución sexual. México, Ed. Roca.
- Sagot, M. (1990). Síndrome de la mujer agredida: un enfoque sociológico. En: Mujer, Violencia, Poder. Memorias del Seminario de la Universidad de Costa Rica.
- Sandoval, F.E.(1990). Documento de trabajo. PIEM-COLMEX.
- Storr, A. (1981). La agresividad humana. Madrid, Ed. Alianza.
- Ureña, E.M. (1977). La teoría de la sociedad de Freud. Madrid, Ed. Tecnos.
- Tordjman, G. (1981). La violencia, el sexo y el amor. Barcelona, Ed GEDISA.
- Walter, L.E. (1979). Descripción de la violencia conyugal. Tomado de: Battered Woman. Harper and Row Publishers U.S.A. Traducción del inglés equipo CEPLAES.
- Wolf, D. et. al.(1991). Programa de conducción de niños maltratados. México, Ed. Trillas.
- Zaretsky, E. (1980). Familia y vida personal en la sociedad capitalista. Barcelona, Ed. Anagrama.

REFERENCIAS DE APOYO TEORICO DEL TALLER.

- Anastasi, A. (1970). Psicología aplicada. Psicología del Personal. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- Canseco, H.G. (1984). Valores y Derogación. México, Ed. Don Bosco.
- Childre, D.L. (1992). Adolescentes Seguros. México, Ed. Selector.
- Dowling, C. (1987). El Complejo de Genicenta. México, Ed. Grijalbo.
- Ehrlich, M.I. (1989). Los Esposos, las Esposas y los Hijos. México, Ed. Trillas.
- Hernández, G.C. Comp. (1991). Manual de Prácticas Comunitarias. Material inédito.
- IMECCA. (1985). Relaciones Humanas en el Hogar. México, Instituto Mexicano de Control de Calidad A.C.
- Kaplan, H.S. (1988). El Sentido del Sexo. México, Ed. Grijalbo.
- Lindgren, H.C. (1986). Introducción a la Psicología Social. México, Ed. Trillas.
- Makarenko, A. (1985). Conferencias de Educación Infantil. México, Ed. Quinto Sol.
- Masters, W.H.; Johnson, V.E.; Kolondny, R.C. (1983). La Sexualidad Humana. Tomo 3. Barcelona, Grijalbo.
- Massolo, A. (1987). Las Mujeres en los Movimientos Sociales Urbanos de la Ciudad de México. Revista Iztapalapa Jun-Dic. México, UAM-I.
- Mejía, R.B. (1989). Sociodinámica I. Técnicas y Práctica Dinámica. México, Ed. Progreso.
- O'Neill, N. y O'Neill, G. (1976). Matrimonio Abierto. México, Ed. Grijalbo.

- Pick de Weiss, S. Et Al. (1992). Planeando tu Vida. México, Ed. Noriega Limusa.
- Pierre, S. y Lucian, A. (1978). Las Relaciones Interpersonales. Barcelona, Biblioteca de Psicología.
- Reymond-Rivier, B. (1986). El Desarrollo Social del Niño y del Adolescente. Barcelona, Ed. Herdens.
- Rodríguez, E. A. (1988). Autoestima. México, Ed. Manual Moderno.
- Ruiz, V.V. (1981). Aspectos Prácticos de los Métodos de Planificación Familiar. México, Ed. Manual Moderno.
- Satir, V. (1991). Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar. México, Ed. Pax México.
- Sánchez, A.J.(1980). Familia y Sociedad. México, Ed. Joaquín Mórtiz.
- Tork, B.M. (1992). Vivir con Adolescentes. México, Ed. Selector.
- Suehsdorf, A.D. (1984). Guía para la Educación Sexual. Buenos Aires, Ed. Paidós.

ANEXO A

**Tablas que ilustren los resultados
obtenidos con los instrumentos de
evaluación.**

TABLA I.

| Personas | A | B | C | D | E | F(X) | | G |
|----------|-----------|---|---|---|---|------|---|---|
| | Preguntas | | | | | 1 | 2 | |
| 1 | c | c | c | c | c | B | c | c |
| 2 | c | c | B | c | c | B | c | c |
| 3 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 4 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 5 | c | c | c | c | B | B | c | c |
| 6 | c | c | c | c | c | B | c | c |
| 7 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 8 | B | c | c | c | c | c | c | c |
| 9 | c | c | c | c | c | c | B | B |
| 10 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 11 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 12 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 13 | c | c | c | c | c | c | c | B |
| 14 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 15 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 16 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 17 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 18 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 19 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 20 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 21 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 22 | B | B | c | B | B | B | B | B |
| 23 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 24 | B | c | c | c | c | c | c | c |
| 25 | B | c | c | B | c | c | c | c |
| 26 | c | c | c | c | B | c | c | c |
| 27 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 28 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 29 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 30 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 31 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 32 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 33 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 34 | c | c | c | c | c | c | c | c |
| 35 | c | c | c | c | c | c | c | c |

Muestra las respuestas dadas por cada persona al cuestionario de actitudes sobre la violencia intrafamiliar. (X) Identifica a la única persona con evaluación inicial y final. (-) Identifica las respuestas analizadas.

TABLA II.

| Categorías | AC | AT | 1 | 2 | 3 | A | B | C | D | E | DIS. |
|------------|----|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ----+ | 26 | 315 | 116 | 85 | 100 | 62 | 60 | 55 | 60 | 58 | 85 |
| Personas | | | | | | | | | | | |
| A | 37 | <u>275</u> | <u>84</u> | 97 | <u>94</u> | <u>57</u> | <u>57</u> | 55 | <u>54</u> | <u>52</u> | <u>79</u> |
| B | 34 | <u>293</u> | <u>86</u> | 99 | 108 | <u>55</u> | 68 | 58 | <u>58</u> | <u>54</u> | 175 |
| C | 32 | <u>295</u> | <u>98</u> | 98 | <u>99</u> | <u>60</u> | <u>59</u> | <u>54</u> | 62 | 60 | <u>65</u> |
| D | 29 | <u>283</u> | <u>84</u> | 101 | <u>98</u> | <u>57</u> | <u>53</u> | <u>51</u> | <u>59</u> | <u>56</u> | 162 |
| E | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| F1 | 39 | <u>281</u> | <u>83</u> | <u>95</u> | 103 | <u>51</u> | 61 | 56 | <u>58</u> | <u>55</u> | <u>63</u> |
| (X) | | | | | | | | | | | |
| F2 | 33 | <u>284</u> | <u>88</u> | <u>106</u> | <u>90</u> | <u>60</u> | <u>51</u> | <u>51</u> | <u>59</u> | 63 | 112 |
| G | 42 | 283 | <u>84</u> | <u>98</u> | <u>99</u> | <u>55</u> | <u>51</u> | 56 | 65 | <u>56</u> | 117 |

Muestra los puntajes por áreas comparados con el puntaje del límite inferior del rango de perfiles (----+). (Ver hoja de perfiles anexo 1.2).

Significado de claves.

AC. Autocrítica.

AT. Autoconcepto total.

1. Identidad.

2. Autosatisfacción.

3. Comportamiento.

A. Yo Físico.

B. Yo Moral.

C. Yo Personal.

D. Yo Familiar.

E. Yo Social.

DIS. Distribución de respuestas.

(X). Es la única persona que asistió al taller completo y de la que se tienen sus dos evaluaciones inicial y final.

ANEXO B

Descripción de las técnicas e instrumentos utilizados en el desarrollo del taller.

ANEXO 1.1

"LOS FANÁTICOS"

OBJETIVO. Que los participantes rompan la inhibiciones logrando un ambiente de cordialidad e informalidad.

Materiales. Hojas blancas y lápices.

Procedimiento. Se pide a los participantes que se pongan de pie y se dan las siguientes instrucciones: A cada uno se va a entregar una hoja en blanco y un lápiz. Vamos a imaginar que todos somos gente importante: artistas, pintores, escultores, escritores entre otros. A la señal de "comiencen", se dirigen a cada uno de los compañeros y saludándolo, le piden su autógrafo.

Deber hacerlo de uno en uno. El compañero solicitado firma y pone su nombre. Puede hacerse mutuamente.

Gana quien logre más autógrafos.

ANEXO 1.2

QUESTIONARIO

EDAD _____ SEXO _____
 ESCOLARIDAD _____ "MIEMBROS DE LA FAM". _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente y contesta indicando en el paréntesis de la derecha con la letra "a" si estás de acuerdo, "b" indiferente, y "c" en desacuerdo. Trata de evitar la opción "b" en lo posible.

- a) De acuerdo
- b) Indiferente
- c) En desacuerdo.

1. En todas las familias se da el maltrato.....()
2. A las niñas se les hace obedientes pegándoles.....()
3. El padre tiene derecho a usar sexualmente a los hijos()
4. La agresividad debe ser una característica masculina.()
5. La mujer goza al ser maltratada.....()
6. Los hermanos mayores deben castigar a los menores....()
7. Si el padre maltrata a la madre, ésta debe desquitarse con los hijos.....()
8. En mi familia hay problemas de alcoholismo.....()
9. El hombre necesita maltratar a la mujer para hacerla entender.....()
10. A todos los niños se les golpea.....()
11. Sólo agrediendo, el hombre se excita sexualmente....()
12. Si al niño se le pega será más hombre.....()
13. En mi familia se utiliza la violencia con frecuencia.()
14. Todos los hombres maltratan a su pareja.....()
15. Si alguien es maltratado(a) debe quedarse callado(a).()

Continúa anexo 1.2

16. Una forma de comunicación son los gritos e insultos..()
17. Si una persona no desea una relación sexual se le debe obligar.....()
18. En el noviazgo, ella debe hacer lo que él diga.....()
19. A los hijos se les pega porque se les quiere.....()
20. En todas las familias existe armonía y respeto.....()
21. El padre es la autoridad absoluta.....()
22. El hombre y la mujer tienen los mismos derechos.....()
23. La familia se caracteriza por las discusiones y el maltrato.....()
24. Sólo la mujer debe utilizar anticonceptivos.....()
25. Los problemas de alcoholismo y drogadicción propician el maltrato.....()
26. Los padres adolescentes utilizan con más frecuencia el maltrato.....()
27. Sólo pegándoles a los niños se hacen obedientes.....()
28. Los hijos son propiedad de los padres.....()
29. La mujer no debe gozar en la relación sexual.....()
30. Si los padres fueron "educados" a golpes y gritos, así deben "educar" a sus hijos.....()
31. Al casarse, la mujer pasa a ser propiedad del hombre.()
32. El uso de golpes e insultos son necesarios en una relación de pareja.....()
33. Si al padre le fue mal en el trabajo, los hijos y la esposa deben aguantar que se descuite con ellos.....()
34. Para los padres, la opinión de los hijos no debe contar.....()
35. La autoridad es adquirida como un Don de Dios.....()

GRACIAS

Continúa anexo 1.2

ESCALA TENNESSEE DE AUTOCONCEPTO (POR WILLIAM H. PITTS).

INSTRUCCIONES

Escriba su nombre y el resto de la información soli citada en los espacios indicados en la hoja de respuestas. Deje para después la información de los tres últimos espacios relativa al tiempo. Escriba solamente en la hoja de respues--tas y no escriba en este folleto.

En este folleto encontrará una serie de afirmacio--nes en las cuales usted se describe a sí mismo, tal como us--ted se ve. Conteste como si usted se estuviera describiendo a sí mismo(s) y no ante ninguna otra persona. En la hoja de res--puestas, ENCIERRE EN UN CÍRCULO el número de la respuesta que usted escogió; si desea cambiar la respuesta después de haber hecho el círculo, no borre; escriba una "X" sobre la respues--ta marcada, después ponga el círculo en la respuesta que us--ted desea.

Cuando esté listo para empezar, localice en su hoja de respuestas el espacio que dice "HORA EN QUE EMPEZO" y anote la hora; cuando haya terminado anote la hora en que terminó dentro del espacio que dice "HORA EN QUE TERMINO". Al comenzar, asegúrese que la hoja de respuestas y este folleto es--ten colocados de tal manera que los números de las afirmacio--nes y los de las respuestas coincidan.

RESPUESTAS:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Completamente falso | Casi total mente falso | Parte falso y parte verdadero | Casi total mente ver--dadero. | Totalmen--te verda--dero. |

Esta escala se ha reproducido al pie de cada página a fin de ayudarle a recordar.

No pase a la siguiente página si no ha comprendido clara--mente las instrucciones.

Continúa anexo 1.2

| | Item no. |
|--|-------------|
| 1. Gozo de buena salud..... | 1 |
| 3. Soy una persona atractiva..... | 3 |
| 5. Me considero una persona muy desarreglada..... | 5 |
| 19. Soy una persona decente..... | 19 |
| 21. Soy una persona honrada..... | 21 |
| 23. Soy una persona mala..... | 23 |
| 37. Soy una persona alegre..... | 37 |
| 39. Soy una persona calmada y tranquila..... | 39 |
| 41. Soy un "don nadie"..... | 41 |
| 55. Mi familia siempre me ayudaría en cualquier prob- blema.. | 55 |
| 57. Perteneczo a una familia feliz..... | 57 |
| 59. Mis amigos no confían en mí..... | 59 |
| 73. Soy popular con las personas del sexo masculino.. | 73 |
| 77. Lo que hacen otras gentes no me interesa..... | 77 |
| 91. Algunas veces digo falsedades..... | 91 |
| 93. En ocasiones me enojo..... | 93 |

| | | |
|---------------|-----------------|----------------|
| Completamente | Casi Totalmente | Parte Falso y |
| Falso | Falso | Parte Verdade- |
| 1 | 2 | ro 3 |

| | |
|-----------------|------------|
| Casi Totalmente | Totalmente |
| Verdadero | Falso |
| 4 | 5 |

Continúa anexo 1.2

| | Item no. |
|--|-------------|
| 2. Me agrada estar siempre arreglado(a) y pulcro(a). | 2 |
| 4. Estoy lleno(a) de achaques..... | 4 |
| 6. Soy una persona enferma..... | 6 |
| 20. Soy una persona muy religiosa..... | 20 |
| 22. Soy un fracaso en mi conducta moral..... | 22 |
| 24. Soy una persona moralmente débil..... | 24 |
| 38. Tengo dominio sobre mí mismo(a)..... | 38 |
| 40. Soy una persona detestable..... | 40 |
| 42. Me estoy volviendo loco (a)..... | 42 |
| 56. Soy importante para mis amigos y mi familia..... | 56 |
| 58. Mi familia no me quiere..... | 58 |
| 60. Siento que mis familiares me tienen desconfianza. | 60 |
| 74. Soy popular con personas del sexo femenino..... | 74 |
| 76. Estoy disgustado(a) con todo el mundo..... | 76 |
| 78. Es difícil entablar amistad conmigo..... | 78 |
| 92. De vez en cuando pienso en cosas tan malas que no pueden mencionarse..... | 92 |
| 94. Algunas veces, cuando no me siento bien, estoy de mal humor..... | 94 |

| | | |
|-----------------|-----------------|----------------|
| Completamente | Casi Totalmente | Parte Falso y |
| Falso | Falso | Parte Verdade- |
| 1 | 2 | ro 3 |
| Casi Totalmente | Totalmente | |
| Verdadero | Verdadero | |
| 4 | 5 | |

Continúa anexo 1.2

| | Item no. |
|--|-------------|
| 7. No soy ni gordo(a) ni flaco (a)..... | 7 |
| 9. Me agrada mi apariencia física..... | 9 |
| 11. Hay partes de mi cuerpo que no me agradan..... | 11 |
| 25. Estoy satisfecho(a) de mi conducta moral..... | 25 |
| 27. Estoy satisfecho(a) de mis relaciones con Dios. | 27 |
| 29. Debería asistir más a menudo a la Iglesia..... | 29 |
| 43. Estoy satisfecho(a) de lo que soy..... | 43 |
| 45. Mi comportamiento hacia otras personas es cre- cisamente como debería de ser..... | 45 |
| 47. Me desprecio a mí mismo(a)..... | 47 |
| 61. Estoy satisfecho(a) con mis relaciones familia- res..... | 61 |
| 63. Muestro tanta comprensión a mis familiares como debiera..... | 63 |
| 65. Debería depositar mayor confianza en mi familia | 65 |
| 79. Soy tan sociable como quiero ser..... | 79 |
| 81. Trato de agradar a los demás pero no me excedo. | 81 |
| 83. Soy un fracasado en mis relaciones sociales..... | 83 |
| 95. Algunas personas que conozco me caen mal..... | 95 |
| 97. De vez en cuando me dan risa los chistes colore dos..... | 97 |

| | | |
|---------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| Completamente Falso | Casi Totalmente Falso | Parte Falso y Parte Verdadero |
| 1 | 2 | 3 |
| Casi Totalmente Verdadero | Totalmente Verdadero | |
| 4 | 5 | |

Continúa anexo 1.2

| | Item No. | |
|---|-----------------------|-------------------------------|
| 8. No soy ni muy alto(a) ni muy bajo(a)..... | 8 | |
| 10. No me siento tan bien como debiera..... | 10 | |
| 12. Debería ser más atractivo(a) para con personas del sexo opuesto..... | 12 | |
| 26. Estoy satisfecho(a) con mi vida religiosa..... | 26 | |
| 28. Quisiera ser más digno(a) de confianza..... | 28 | |
| 30. Debería mentir menos..... | 30 | |
| 44. Estoy satisfecho(a) con mi inteligencia..... | 44 | |
| 46. Me gustaría ser una persona distinta..... | 46 | |
| 48. Quisiera no darme por vencido(a) tan fácilmente | 48 | |
| 62. Trato a mis padres tan bien como debiera (Use tiempo pasado si los padres no viven)..... | 62 | |
| 64. Me afecta mucho lo que dice mi familia..... | 64 | |
| 66. Debería amar más a mis familiares..... | 66 | |
| 80. Estoy satisfecho(a) con mi manera de tratar a la gente..... | 80 | |
| 82. Debería ser más cortés con otras personas..... | 82 | |
| 84. Debería llevarme mejor con otras personas..... | 84 | |
| 96. Algunas veces me gusta el chisme..... | 96 | |
| 98. Algunas veces me dan ganas de decir malas pala- bras..... | 98 | |
| Completamente Falso | Casi Totalmente Falso | Parte Falso y Parte Verdadero |
| 1 | 2 | 3 |
| Completamente Verdadero | Totalmente Verdadero | |
| 4 | 5 | |

Continúa anexo 1.2

| | Item no. | |
|---|-----------------------|-------------------------------|
| 13. Me cuido bien físicamente..... | 13 | |
| 15. Trato de ser cuidadoso(s) con mi experiencia... | 15 | |
| 17. Con frecuencia soy muy torpe..... | 17 | |
| 31. Mi religión es parte de mi vida diaria..... | 31 | |
| 33. Trato de cambiar cuando sé que estoy haciendo algo que no debo..... | 33 | |
| 35. En algunas ocasiones hago cosas muy malas..... | 35 | |
| 49. Puedo cuidarme siempre en cualquier situación. | 49 | |
| 51. Acepto mis faltas sin enojarme..... | 51 | |
| 53. Hago cosas sin haberlas pensado bien..... | 53 | |
| 67. Trato de ser justo(a) con mis amigos y familia res..... | 67 | |
| 69. Me intereso sinceramente por mi familia..... | 69 | |
| 71. Siempre cedo a las exigencias de mis padres... | 71 | |
| 85. Trato de comprender el punto de vista de los demás..... | 85 | |
| 87. Me llevo bien con los demás..... | 87 | |
| 89. Me es fácil perdonar..... | 89 | |
| 99. Prefiero ganar en los juegos..... | 99 | |
| Completamente Falso | Casi Totalmente Falso | Parte Falso y Parte Verdadero |
| 1 | 2 | 3 |
| Casi Totalmente Verdadero | Totalmente Verdadero | |
| 4 | 5 | |

Continúa anexo 1.2

| | | | | |
|------|--|-----------------------|-------------------------------|-------------|
| | | | | Item no. |
| 14. | Me siento bien la mayor parte del tiempo..... | | | 14 |
| 16. | Soy malo(a) para el deporte y los juegos..... | | | 16 |
| 18. | Duermo mal..... | | | 18 |
| 32. | La mayoría de las veces hago lo que es debido.. | | | 32 |
| 34. | A veces me valgo de medios injustos para salir adelante..... | | | 34 |
| 36. | Me es difícil comportarme en forma correcta.... | | | 36 |
| 50. | Resuelvo mis problemas con facilidad..... | | | 50 |
| 52. | Con frecuencia cambio de opinión..... | | | 52 |
| 54. | Trato de no enfrentar mis problemas..... | | | 54 |
| 68. | Hago el trabajo que me corresponde en casa..... | | | 68 |
| 70. | Riño con mis familiares..... | | | 70 |
| 86. | Encuentro buenas cualidades en toda la gente que conozco..... | | | 86 |
| 88. | Me siento incomodo(a) cuando estoy con otras personas..... | | | 88 |
| 90. | Me cuesta trabajo entablar conversación con extraños..... | | | 90 |
| 100. | En ocasiones dejo para mañana lo que debería hacer hoy..... | | | 100 |
| | Completamente Falso | Casi Totalmente Falso | Parte Falso y Parte Verdadero | |
| | 1 | 2 | 3 | |
| | Casi Totalmente Falso | Totalmente Verdadero | | |
| | 4 | 5 | | |

Continúa anexo 1.2

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre:

Grado de
Estudios:

Sexo:

Edad:

Fecha:

Hora en que empezó:

Hora en que terminó:

| | | | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 38. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 40. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 42. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 56. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 58. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 60. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 74. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 76. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 78. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 92. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 94. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 9. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 11. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 25. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 27. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 29. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 43. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 45. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 47. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 61. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 63. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 65. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Continúa anexo 1.2

79. 1 2 3 4 5
81. 1 2 3 4 5
83. 1 2 3 4 5
95. 1 2 3 4 5
97. 1 2 3 4 5
8. 1 2 3 4 5
10. 1 2 3 4 5
12. 1 2 3 4 5
26. 1 2 3 4 5
28. 1 2 3 4 5
30. 1 2 3 4 5
44. 1 2 3 4 5
46. 1 2 3 4 5
48. 1 2 3 4 5
62. 1 2 3 4 5
64. 1 2 3 4 5
66. 1 2 3 4 5
80. 1 2 3 4 5
82. 1 2 3 4 5
84. 1 2 3 4 5
96. 1 2 3 4 5
98. 1 2 3 4 5
13. 1 2 3 4 5
15. 1 2 3 4 5
17. 1 2 3 4 5
31. 1 2 3 4 5
33. 1 2 3 4 5
35. 1 2 3 4 5

49. 1 2 3 4 5
51. 1 2 3 4 5
53. 1 2 3 4 5
67. 1 2 3 4 5
69. 1 2 3 4 5
71. 1 2 3 4 5
85. 1 2 3 4 5
87. 1 2 3 4 5
89. 1 2 3 4 5
99. 1 2 3 4 5
14. 1 2 3 4 5
16. 1 2 3 4 5
18. 1 2 3 4 5
32. 1 2 3 4 5
34. 1 2 3 4 5
36. 1 2 3 4 5
50. 1 2 3 4 5
52. 1 2 3 4 5
54. 1 2 3 4 5
68. 1 2 3 4 5
70. 1 2 3 4 5
72. 1 2 3 4 5
86. 1 2 3 4 5
88. 1 2 3 4 5
90. 1 2 3 4 5
100. 1 2 3 4 5

SCORE SHEET

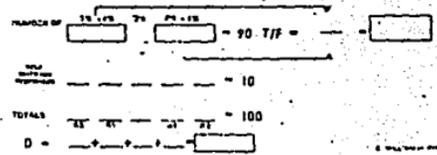
Child and Family Form
Personality Self Concept Scale

HOW THE INDIVIDUAL PERCEIVES HIMSELF

| A. TESTING UNIT | COLUMN A PHYSICAL SELF | COLUMN B MORAL-ETHICAL SELF | COLUMN C PERSONAL SELF | COLUMN D FAMILY SELF | COLUMN E SOCIAL SELF | SELF CRITICISM | ROW TOTALS |
|--|--|--|--|--|--|-------------------|--|
| ROW 1 | P-1 P-2 P-3 N-4 N-5 N-6 5 5 3 1 1 1 1 | P-1BP-2BP-3I N-2IN-23IN-24 5 5 5 1 1 1 1 | P-27P-28P-29 N-40N-41N-42 5 5 5 1 1 1 1 | P-55P-56P-57N-68N-69N-70 5 5 5 1 1 1 1 | P-72P-73P-74 N-75N-76N-77 5 5 5 1 1 1 1 | 91 92 93 94 | P.S. 100 M.S. 100 A.S. 100 S.C. 100 T.C. 100 C.T.V. 100 |
| IDENTITY WHAT HE IS | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 95 96 97 98 | |
| | P + N P - N | P + N P - N | P + N P - N | P + N P - N | P + N P - N | | |
| ROW 2 | P-2 P-3 P-4 N-5N-6N-7 5 5 5 1 1 1 1 | P-25P-26P-27N-28N-29N-30 5 5 5 1 1 1 1 | P-43P-44P-45 N-46N-47N-48 5 5 5 1 1 1 1 | P-61P-62P-63 N-64N-65N-66 5 5 5 1 1 1 1 | P-79P-80P-81 N-82N-83N-84 5 5 5 1 1 1 1 | 99 100 | |
| SELF SATIS- FACTION HOW HE FEELS ABOUT HIMSELF | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 99 100 | |
| | P + N P - N | P + N P - N | P + N P - N | P + N P - N | P + N P - N | | |
| ROW 3 | P-12 P-14 P-15 N-16N-17N-18 5 5 5 1 1 1 1 | P-21P-22P-23 N-24N-25N-26 5 5 5 1 1 1 1 | P-39P-40P-41 N-42N-43N-44 5 5 5 1 1 1 1 | P-57P-58P-59 N-60N-61N-62 5 5 5 1 1 1 1 | P-75P-76P-77 N-78N-79N-80 5 5 5 1 1 1 1 | 99 100 | |
| DEFINITION HOW HE LIVES | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 | 99 100 | |
| | P + N P - N | P + N P - N | P + N P - N | P + N P - N | P + N P - N | | |
| INITIAL POSITIVE (P + N) | | | | | | | |
| INITIAL NEGATIVE (P - N) | | | | | | | |
| TOTALS | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Continue
anexo. 1.2

DISTRIBUTION OF RESPONSES



EMPIRICAL SCALES



ANEXO 2.1

"Venta de cosas absurdas"

OBJETIVO. Esta técnica permite una ambientación al inicio de la sesión, disminuir la ansiedad y propiciar la participación del grupo.

Material. Tarjetas con instrucciones.

Procedimiento. Se reparte a cada interante una tarjeta que tiene anotado el nombre de un objeto absurdo. Se invita a los asistentes a pasar al frente e intentar vender el objeto que le corresponde. Los participantes argumentarán durante un minuto en favor de su venta. A cada participante se premia con un aplauso al término de su participación.

Ejemplos de objetos absurdos: peines para calvos, desodorantes para hormigas, babero para jirafa, entre otros.

ANEXO 2.2

"El espejo"

OBJETIVO. Hacer una reflexión del autoconcepto que cada uno tiene de sí mismo y realizar un enfrentamiento con uno mismo frente a un espejo.

Materiales. Espejos (se recomienda que sean de cuerpo entero o por lo menos a la mitad), láminas con preguntas a un lado ó arriba del espejo.

Procedimiento. Se da a los participantes las siguientes instrucciones: Van a cerrar los ojos y en su silla se ponen lo más cómodos que puedan; vamos a realizar un pequeño ejercicio de relajación, durante el cual voy a hacer una serie de preguntas dándoles tiempo a que contesten; la respuesta la hacen sólo para ustedes.

Al terminar con la última pregunta se cuenta hasta 5 y los participantes abren los ojos. Después pasan al frente de los espejos, y viéndose en ellos, se hacen las mismas preguntas, contestando en voz alta.

Lámina con preguntas: ¿Quién soy? ¿Cómo me siento? ¿Qué quiero para mí? ¿Estoy a gusto conmigo mismo (a)? ¿De qué soy capaz? ¿Cuánto valgo? ¿Qué me gusta y qué no me gusta de mí?

ANEXO 2.3

"Auto-imagen"

OBJETIVO. Permite hacer una evaluación de nuestras potencialidades y habilidades, así como virtudes y defectos después de reflexionar a lo largo de la sesión.

Materiales. Hojas impresas con un diagrama de la figura humana, lápices.

Procedimiento. Se reparte a cada participante una copia del diagrama de la figura humana y se pide que sin detenerse a pensarlo mucho, conteste según lo indica cada parte del cuerpo humano en la gráfica.

Nombre: _____

CABEZA

Personas que han influido.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

Capacidades intelectuales.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

Valores.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

CORAZON

Metas:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

MANOS

Habilidades.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

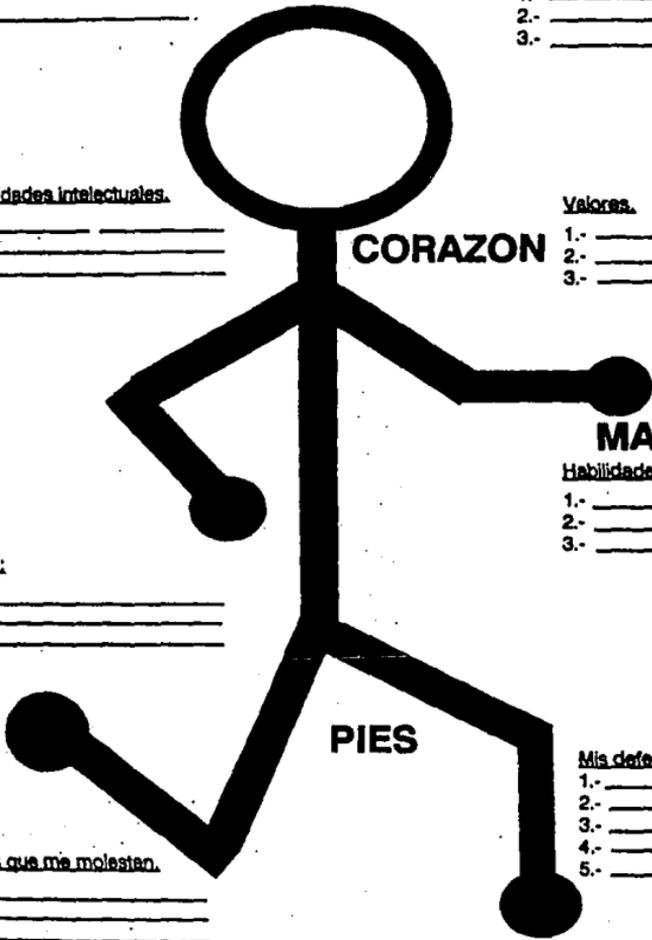
PIES

Cosas que me molestan.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

Mis defectos.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____



ANEXO 2.4

Questionario de evaluación por sesión.

OBJETIVO. Que los adolescentes expongan su opinión acerca de la forma en que se desarrollo cada sesión.

Materiales. Hojas fotocopias, lápices.

Procedimiento. Al terminar cada sesión, se proporciona a cada participante una hoja en la que se enlistan 4 preguntas que evalúan el desarrollo de la sesión. Se pide que contesten honestamente y que no se va a comentar con el grupo a menos que haya contradicciones con respecto a los cambios sugeridos.

Questionario:

1. ¿Te interesó la sesión? sí _____ no _____
¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que más te interesó e impacto de lo expuesto?
3. ¿Piensas que de alguna manera te benefició esta plática?
4. ¿Te pareció bien expuesto el material?
sí _____ no _____ ¿Por qué?

ANEXO 3.1

"Refranero popular"

OBJETIVO. Actividad de ambientación inicial y de preparación del grupo para la actividad siguiente.

Materiales. Pedacitos de papel con refranes impresos.

Procedimiento. Se da a los participantes las siguientes instrucciones: Se va a entregar a cada participante la mitad de un refrán y van a buscar al compañero que tenga la mitad que complementa la que tiene cada uno. En caso de no saber el refrán, en las paredes están pegadas unas hojas donde podrán encontrar el refrán completo.

Una vez complementado el refrán, se comenta el contenido. Así por parejas toman otra mitad del refrán y buscan otra pareja que lo complementa y así sucesivamente hasta que queden dos grupos.

ANEXO 3.2

"Creando un ser humano integral".

OBJETIVO. Reflexionar acerca de las características adjudicadas a hombres y mujeres de acuerdo a una cultura de género y educación diferenciada.

Materiales. Dos caritas de niño y niña, tres cartulinas en blanco y plumones.

Procedimiento. Se dan las siguientes instrucciones:

- Voy a pegar una carita de niño y una de niña arriba de una cartulina en blanco.
- Cada uno de ustedes va a pasar al frente y va a anotar en la cartulina que corresponda alguna característica que nos hayan dicho que tiene ya sea el hombre o la mujer.
- Ya que hayan anotado la mayor cantidad posible de características se hace una reflexión en torno a ellas; pasan después a anotar en la cartulina rotulada "Un ser humano integral", las características que a juicio de todos debe tener una persona indistintamente de su sexo biológico.

ANEXO 4.1

"Contando una historia con los pies".

OBJETIVO. Permite la ambientación inicial con el grupo y lo prepara para el tema central.

Materiales. Tarjetas con instrucciones.

Procedimiento. Se reparte a los participantes una tarjeta con una acción impresa y se indica que no deben dejar que sea vista por los demás.

Las instrucciones son: En la tarjeta hay una frase que implica una actividad. Cada uno de ustedes pasará al frente y tratará de decirnos lo que está anotado en la tarjeta, pero utilizando sólo los pies. No se puede hablar ni hacer ruidos. Para indicar SI o NO deben hacerlo con la cabeza.

Se da un minuto para descubrir de que se trata. Al terminar cada participante se da un aplauso.

ANEXO 4.2

"Formas de comunicación"

OBJETIVO. Permite observar la importancia de la comunicación verbal y no verbal y algunas barreras de la comunicación.

Materiales. Dulces de diferentes características.

Procedimiento. Se reparte entre los participantes unos dulces y se pide que los que tengan el mismo tipo de dulce, formen parejas.

Las parejas se colocan espalda con espalda o de frente según indicaciones particulares.

Pareja 1. De frente. Trata de comunicarse utilizando únicamente gestos, movimientos corporales.

Pareja 2. De espaldas. Se comunican utilizando voz y cuerpo pero se alejan lentamente.

Pareja 3. De frente. Se comunican sólo verbalmente y no pueden moverse ni hacer gestos.

Pareja 4. De espaldas. Permanecen sin hablar y sin hacer movimientos.

Nota: Se pueden repetir las parejas o hacer alguna variación ó dejar a los restantes como observadores.

ANEXO 5.1

"Tierra, mar y aire".

OBJETIVO. Permite ambientar al grupo y se utiliza como técnica de calentamiento.

Material. Una pelota o cualquier objeto ligero.

Procedimiento. Sentados en un círculo, el coordinador incluido, se dan las siguientes instrucciones: la pelota (u objeto) que tengo en las manos, la voy a aventar a uno de ustedes diciendo cualquiera de las siguientes palabras: tierra, mar o aire. A la persona que le caiga tiene que decir el nombre de un animal que pertenezca a ese medio. La persona que pierda va saliendo del círculo.

ANEXO 5.2

"Desensibilización de términos".

OBJETIVO. Aprender que los elementos que conforman la anatomía y fisiología de los órganos genitales tienen un nombre que debe ser expresado con naturalidad.

Materiales. Hojas blancas, lápices, cartulinas y marcadores.

Procedimiento. Se comenta que dado el carácter de tabú de la sexualidad, se dan otros nombres a los órganos genitales o a las expresiones de la sexualidad. Se indica que formen equipos de tres personas. El coordinador pega tarjetas con el nombre de los genitales e indica que tienen 2 minutos para hacer una lista de los nombres con los que conoce vulgarmente a esos elementos de la sexualidad. Al final pasa cada equipo al frente y escribe en las cartulinas los términos mencionados y los sinónimos.

Comentar si alguien se sintió apenado, por qué, cuándo se utilizan esos términos, por qué no se utilizan los nombres apropiados.

ANEXO 5.3

"El simposium".

OBJETIVO. Que los adolescentes analicen las formas para hacer uso de la sexualidad.

Materiales. Tarjetas, hojas, lápices.

Procedimiento. Se pide al grupo que haga equipos de cuatro personas; al azar se entrega una tarjeta en la que está escrita alguna de las formas de hacer uso de la sexualidad: Abstinencia, Masturbación, Prostitución y relaciones sexuales prematrimoniales.

Cada equipo analiza el tema y elabora sus comentarios, que posteriormente un integrante de cada equipo expone al frente. Al término de cada intervención por parte de los expositores, los demás pueden hacer preguntas y/o comentarios pertinentes. Cuando han pasado todos los equipos se hace una conclusión general.

ANEXO 5.4

"la isla".

OBJETIVO. En esta técnica se discuten los valores que se ponen en juego cuando se decide tener o no relaciones sexuales.

Materiales. Recurso Humano.

Procedimiento. Se indica a los participantes que se va a narrar una historia al final de la cual tienen que valorar la actitud de cada personaje.

- En una isla desierta llegaron después de un naufragio, dos hombres y una mujer (se puede hacer después la variación dos mujeres y un hombre) y ella se comienza a cuestionar acerca de tener relaciones sexuales con uno de ellos o con ambos. En caso de decidirse por uno, ¿por cuál? Se pueden formar equipos de discusión.

ANEXO 6.3

El sexo y su realidad.
(La Banda Bostik)

Un hombre y una mujer
se decidieron a amar
no les importó saber
lo que tienen que pagar.

Un hombre y una mujer
que no cuentan con la edad
solo quisieron saber
del sexo su realidad.

Algo debieron pensar
amar no es sólo sentir
ellos cuentan poca edad
no se saben dirigir.

Les hace falta vivir
y de la vida aprender
y sólo lo harán sufrir
al que tendrá que hacer.

Que no les vaya a pasar
como al hombre y la mujer
que por aprender a amar
ahora no saben qué hacer.

El hombre olvidó el amor
la mujer quiere abortar
por conocer el amor
aprendieron a matar.

Esto les puede pasar
a cualquier hombre o mujer
que quiera aprender a amar
sin conocer el deber.

Continúa anexo 6.1

Cosas de la vida real
que uno debe aprender
y no después lamentar
y hacer lo que hizo
ella y él.

Y hacer lo que hizo
ella y él,
y hacer lo que hizo
ella y él

ANEXO 6.2

"Identificando riesgos".

OBJETIVO: Identificar las conductas y actitudes asociadas con la sexualidad responsable en los adolescentes.

Materiales. Cartulinas, marcadores, fotocopias.

Procedimiento. Se forman tres equipos y a cada integrante se proporciona una copia en la que se enlistan situaciones por las que puede pasar cualquier adolescente.

Si indican que deben analizar cada situación y decidir si corresponde a una situación de alto riesgo -alta probabilidad de embarazo-; bajo riesgo -utilizan algún método anticonceptivo-; sin riesgo -no tienen relaciones sexuales o practican la homosexualidad.

Se comentan dudas y opiniones.

Continúa anexo 6.2

1. Daniel piensa tener relaciones sexuales sólo para divertirse y quedar bien con sus amigos, así que no piensa usar anticonceptivos.
2. Roberto siente que es importante conocer bien a una muchacha antes de involucrarse sexualmente con ella. Aunque no ha tenido ninguna relación sexual, cuando la tenga usará condón.
3. Luisa ha tenido relaciones sexuales una vez y como no cree que vuelva a tenerlas porque está molesta con el muchacho aunque le gusta mucho, no piensa usar anticonceptivos.
4. Gloria ha estado saliendo con un muchacho durante un año y sienten que tendrán una relación sexual pronto, pero como no sabe cuándo será, no ha hecho planes para evitar un embarazo.
5. Dora está muy enamorada de Aurelio y para no perderlo cree que debe tener relaciones sexuales con él, considera que no debe utilizar algún método pues sólo lo harán una vez.
6. Las relaciones que ha sostenido Pedro, no incluyen el acto sexual y no piensa incluirlo hasta que se case.
7. Enrique tuvo una relación sexual una vez. Usa el retiro del pene antes de la eyaculación como método anticonceptivo.
8. Margarita tiene relaciones sexuales rara vez. Ha tenido ya un aborto. Ahora su pareja usa el condón cada vez que tienen relaciones sexuales.
9. Lupita ha tenido una relación estrecha por dos años y ha tenido coito frecuentemente. Ella toma píldoras anticonceptivas algunos días y se siente protegida.

Continúa anexo 6.2

10. Arturo está más interesado en la escuela que en tener una relación sexual. Nunca ha tenido una; sin embargo, sabe como usar el condón.
11. Sofía sale con Juan pero no le gusta lo suficiente para tener un coito con él y no piensa hacerlo.
12. Enrique y María se excitan cuando están juntos y han decidido tener relaciones sexuales y usarán el retiro como método anticonceptivo.
13. Jorge tiene relaciones sexuales regularmente y no usa mé todos anticonceptivos.
14. Un chico o chica se siente atraído(a) por alguien de su mismo sexo y no piensan tener actividad sexual con al-guien del sexo opuesto.
15. Efrén ha tenido relaciones sexuales con varias chicas. El usa el condón y se siente protegido.
16. Ana ha tenido coito una vez y aunque no sabe si volverá a hacerlo, ha empezado a tomar píldoras anticonceptivas.
17. Sandra no ha tenido relaciones sexuales y piensa que se sentiría culpable de hacerlo, pero lo está pensando, a ver que pasa.
18. A Carmen le gusta un muchacho pero aún no se siente lista para hacer el amor con él. Ha decidido esperar.
19. Raymundo tuvo relaciones y la chica resulto embarazada y el niño fue dado en adopción. Ahora elle toma píldoras anticonceptivas.

ANEXO 6.3

"sociodrama".

OBJETIVO. Analizar las consecuencias de un embarazo no deseado en la adolescencia.

Materiales. Tarjetas con instrucciones.

Procedimiento. Se solicita la participación de 6 personas, las cuales van a representar en un sociodrama, una situación de una pareja adolescente en la que ella está embarazada.

Se les da una tarjeta en la que se enlistan los siguientes personajes: la pareja, un amigo del novio, una amiga de la novia, una maestra, los padres de ambos. Los personajes pueden variar de acuerdo al coordinador o los participantes.

Situación. La pareja se encuentra en un parque y la chica comunica a su novio que acaba de ir al médico y esta segura de estar embarazada. Después de desarrollar esta escena, la chica platica con una amiga y el chico con un amigo, ambos con el médico, los padres de ella o de él.

ANEXO 7.1

"El mojado social".

OBJETIVO. Recreación y contacto interpersonal como preparación para el inicio de la sesión.

Material. Recurso Humano.

Procedimiento. Se pide a un voluntario y se le dice que es el mojado, que al atravesar un río se mancho la espalda y que tratará de manchar a los demás tocando espalda con espalda. A los demás participantes se les dice que se coloquen por parejas espalda con espalda.

Quando el coordinador diga -¡cambio!- cada integrante tratará de encontrar otra pareja. El participante que sobre será a su vez el mojado.

Cuidar que no haya movimientos bruscos que puedan provocar caídas. En caso de ser grupo par, el coordinador hará de mojado.

ANEXO 7.2

"Elegiendo un método anticonceptivo
para nosotros".

OBJETIVO. Que los adolescentes identifiquen y seleccionen el tipo de anticonceptivos según una situación específica.

Materiales. Tarjetas con historias a examinar.

Procedimiento. Se indica que formen cuatro equipos. A cada equipo se entrega una tarjeta con una pequeña historia de una pareja que requiere un anticonceptivo. Cada equipo analiza la historia y elige un método anticonceptivo y justifica su elección. Un integrante de cada equipo lee la historia y el método elegido argumentando por qué.

Al final se hace una retroalimentación y comentarios del grupo.

Continúa anexo 7.2

1. Ana y Beto han estado saliendo juntos por más de un año. Cuando ellos empezaron a tener relaciones sexuales, Ana tomaba la píldora. Ella las tomó por seis meses aproximadamente. Hace un mes, se pelearon y decidieron no verse por un tiempo. Ana dejó de tomar la píldora. La otra noche, ellos salieron otra vez, hablaron de muchas cosas y decidieron continuar sus relaciones. Esta noche están solos en casa de Beto y él quiere reanudar sus relaciones sexuales.

-- Método anticonceptivo:

--; Por qué?

2. José y Susana están locos el uno por el otro. Durante los últimos meses, ellos se han hecho muchas caricias íntimas pero nunca han llegado al coito. Esta noche es muy especial debido a que Susana sale de vacaciones por dos meses fuera de la ciudad. Ellos no se han visto durante el último mes y ambos desean demostrarse su cariño haciéndose el amor. Fueron a la última función de cine, están en el carro pero no tienen ningún anticonceptivo a la mano.

--Método anticonceptivo:

--; Por qué?

3. Raymundo y Martha han estado teniendo relaciones sexuales una o dos veces por semana durante seis meses. Ellos habían usado el retiro y parecía que funcionaba bien; hasta hace dos semanas, cuando la menstruación de Martha se retrazó. Por 20 días temieron que Martha quedara embarazada y ambos juraron que nunca tendrían relaciones sin la protección debida. Finalmente ella no estaba embarazada. Ella quiere usar un método anticonceptivo pero le da pena ir a un Centro de Planificación Familiar. Raymundo no quiere usar el condón.

--Método anticonceptivo:

--¿Por qué?

4. La familia de Carlos es muy religiosa y le ha inculcado la creencia de que el acto sexual debe reservarse para el matrimonio. Carlos respeta tanto a sus padres como a su religión. Carlos está saliendo con Sandra y siente por ella un gran cariño. Sandra ha tenido relaciones sexuales en sus anteriores relaciones. Ella tomaba la píldora, pero dejó de tomarla cuando rompió con su último novio hace tres meses. Sandra piensa que es natural y que tanto ella como Carlos tienen el derecho de expresarse el cariño que sienten uno hacia el otro, teniendo relaciones íntimas.

--Método anticonceptivo.

--¿Por qué?

ANEXO 7.3

"La botella de la anticoncepción"

OBJETIVO. Aclarar dudas y reafirmar el conocimiento adquirido durante la sesión.

Materiales. Una botella y tarjetas con preguntas sobre los métodos anticonceptivos.

Procedimiento. Se solicita que el grupo se sienta sobre el piso formando un círculo. Se explica que van a jugar "botella", pero que en vez de castigos, a la persona que al dejar de girar la botella le apunta con el cuello, se le hará una pregunta sobre lo que se vió en la sesión. Debe responder falso o verdadero y por qué. Si responde en forma equivocada sale del círculo.

Continúa anexo 7.3

1. ¿Es verdad que la abstinencia es el único método anticonceptivo 100% efectivo?
+ VERDADERO. La única forma de estar absolutamente seguro de evitar un embarazo, es no tener relaciones sexuales.

2. ¿Es verdad que las píldoras causan cancer?
+ FALSO. El uso de la píldoras puede causar efectos secundarios, pero no hay evidencia definitiva de que cause cancer.

3. ¿Es verdad que la ducha vaginal previene el embarazo?
FALSO. La ducha vaginal no es un método efectivo de anticoncepción y no se recomienda ni como aseo normal pues destruye la flora vaginal.

4. ¿Es verdad que si el hombre saca el pene de la vagina antes de eyacular no se provoca un embarazo?
+ FALSO. Antes de la eyaculación puede haber derrame de fluido preeyaculatorio rico en espermatozoides, por lo que no se recomienda como método anticonceptivo.

5. ¿Es verdad que si se toma una pastilla anticonceptiva sólo cuando se tiene coito se puede prevenir un embarazo?
+ FALSO. Se previene un embarazo sólo si se toman de acuerdo a las instrucciones.

6. ¿Es verdad que un condón se puede usar más de una vez?
+ Se puede utilizar más de una vez, pero no sirve como método anticonceptivo, pues aunque no se note puede tener agujeros pequeños que permitan el paso del semen.

7. ¿Es verdad que si se toma la píldora después del coito se previene el embarazo?
+ FALSO. La única forma es utilizándolas de acuerdo a las instrucciones

Continúa anexo 7.3

8. ¿Es verdad que si se traga un óvulo se previene el embarazo?
- + FALSO. El óvulo es efectivo si se incarta en la vagina antes de la penetración (10-20 minutos antes) y se usa uno para cada coito.
9. ¿Es verdad que está prohibido venderle anticonceptivos a los adolescentes?
- + FALSO. Algún dependiente puede no venderlos por razones personales, pero no existe ninguna ley que lo prohíba. Todas las personas pueden adquirir anticonceptivos como son: condones, óvulos, espumas y jaleas, y con receta médica pastillas y dispositivos intrauterinos.
10. ¿Es verdad que si la mujer se aplica limón en la vagina, no hay posibilidades de un embarazo?
- + FALSO. Puede entorpecer el movimiento de los espermatozoides pero no es un método anticonceptivo y puede provocar úlceras pues daña el tejido vaginal.
11. ¿Es verdad que el ritmo es un método efectivo para los jóvenes?
- + FALSO. En las jóvenes todavía no hay una regularidad en el ciclo ovulatorio, por lo que no es recomendable.
12. ¿Es verdad que la mujer no puede ayudar en la colocación del condón?
- + FALSO. La participación de la mujer favorece la excitación y contribuye al acercamiento sexual de la pareja. Sin embargo, debe hacerse sólo si la pareja está de acuerdo.

NOTA: Se puede dar paso entre cada pregunta ya elaborada a las propias dudas del grupo.

ANEXO 8.1

"El lazarillo"

OBJETIVO. Esta técnica permite identificar y analizar que en la relación de pareja se presentan sentimientos de confianza, dependencia e inseguridad, que afectan o ayudan en la dinámica de la misma.

Materiales. Paliacates.

Procedimiento. Se pide a los participantes que formen parejas y a cada pareja se le da un paliacate y se indica que uno de ellos tiene que taparse los ojos. Se indica que por espacio de tres minutos paseen a sus compañeros por el salón, recalcando que tengan cuidado de no tener un accidente.

Posteriormente se invierten los papeles, teniendo el mismo tiempo para hacer el recorrido.

ANEXO 8.2

"El noticiero"

OBJETIVO. Que los adolescentes expongan lo que saben acerca de las sustancias psicoactivas y de situaciones que se presentan en el medio donde viven.

Materiales. Hojas blancas, lápices, tubos u otros objetos que se puedan utilizar como micrófonos.

Procedimiento. Se explica al grupo que a través de los medios masivos de comunicación, nos enteramos de jóvenes que usan sustancias psicoactivas, y que afecta tanto a ellos como a las personas que les rodean. A continuación se forman equipos de 4-5 personas y se da la indicación de que deben comentar de casos que conozcan y escribirlos como notas periodísticas.

Cada equipo elige un nombre, v.g. "Radio veloz".

Al terminar de pasar todos los equipos se hace una plenaria para sacar las conclusiones pertinentes.

ANEXO 8.3

"Poster"

OBJETIVO. Que los adolescentes identifiquen y expongan en forma simbólica los factores que induce al uso de sustancias psicoactivas.

Materiales. Revistas, cartulinas, tijeras, pegamento, pluma, nes, otros materiales u objetos que en ese momento se consigan de los propios adolescentes.

Procedimiento. Se organizan equipos de 4-5 personas y se indica que con el material que se va a proporcionar realicen un poster en el que muestren los factores que según ellos llevan a un adolescente a usar sustancias psicoactivas.

Cuando todos hayan terminado se presenta al grupo y se hace una descripción y discusión del mismo.

ANEXO 9.1

"La ruleta"

OBJETIVO. Permite ambientar la sesión y preparar al grupo para el trabajo posterior.

Materiales. Recurso Humano.

Procedimiento. Se indica a los participantes que se coloquen en el centro del salón y que estén atentos a las instrucciones que se van a dar.

Instrucciones: Comiencen a caminar por el salón. De acuerdo a los números que vaya diciendo, van a tratar de hacer equipos haciendo contacto espalda con espalda.

Los equipos pueden ser de dos o más personas a criterio del coordinador.

ANEXO 9.2

"Inventando una historia".

OBJETIVO. Que los adolescentes analicen los diferentes estilos o tipos de familias.

Materiales. Hojas, lápices, láminas con dibujos.

Procedimiento. Se pegan las láminas con dibujos y se pide a los participantes que hagan equipos de 4-5 personas y se indica que harán una historia a partir de la ilustración que se indique a cada equipo; tomando la escena como el momento presente, inventarán el pasado y el futuro.

Al terminar, un integrante de cada equipo pasa al frente y cuenta su historia. Los demás integrantes pueden replicar comentarios.

ANEXO 9.3

"Historia personal y familiar".

OBJETIVO. Permite hacer un análisis de la vida pasada, presente y hacer una planeación a futuro, evaluando a las perspectivas de desarrollo.

Materiales. Cartulinas, revistas, pegamento, tijeras.

Procedimiento. Se proporcionan los materiales a los participantes y se dan las siguientes instrucciones: Doblen la cartulina por la mitad; en la parte frontal del cuadernillo, escriban el letrero pasado, en la parte de enmedio que es la más grande, escriban la palabra presente; y en la parte de atrás el letrero futuro.

En las revistas que se les proporcionaron, van a buscar ilustraciones que representen esos momentos de sus vidas personales y familiares. Traten de buscar las imágenes que más se asemejen a su situación particular.

ANEXO 10.1

"Elefantes y jirafas".

OBJETIVO. Permite ambientar al grupo y prepararlo para el trabajo de la sesión.

Materiales. Recurso Humano.

Procedimiento. Se colocan los participantes en un círculo de pie y se dan las siguientes instrucciones.

- Esta técnica se llama "elefantes y jirafas"; voy a señalar a uno de ustedes diciendo elefante o jirafa. Cuando diga jirafa, los compañeros de los lados se agachan y el compañero al que se le dijo jirafa se para de puntas y levanta las manos. Cuando diga elefante, los compañeros de los lados le pondrán orejas haciendo arcos con los brazos y el compañero que se le dijo elefante, pone la trompa con los brazos.

El que pierda dos veces sale del círculo.

ANEXO 10.2

"Cosa- persona".

OBJETIVO. Que el adolescente analice situaciones de uso extremo de la autoridad.

Materiales. Tarjetas con los rótulos "cosa" y "persona".

Procedimiento. Se indica a los participantes que se integren por parejas. A cada pareja se entregan dos tarjetas que indican que harán el papel de "cosa" o "persona". Se pide que se coloquen las tarjetas en un lugar visible.

Las indicaciones son: el compañero con la tarjeta que dice "persona" tiene a su lado una cosa, un objeto; puede ser una silla, un espejo o lo que ustedes deseen. Pueden ordenarle que haga lo que ustedes deseen. Todo dentro de un límite de respeto por el compañero. Tienen dos minutos.

Posteriormente se invierten los papeles. Al final se recogen las experiencias de cada persona.

ANEXO 10.3

"Sociodramas"

OBJETIVO. Se analizan diferentes formas de utilizar la autoridad en diferentes situaciones.

Materiales. Hojas blancas, lápices, recurso humano.

Procedimiento. Se indica que de acuerdo a lo analizado en la sesión con respecto a las formas en que se puede hacer uso de la autoridad (autoritaria, permisiva y democrática), se reúnan en tres equipos para que por medio de la caracterización muestren como se hace uso de esos tipos de autoridad.

De acuerdo a los participantes por equipo, los papeles pueden ser: el padre, la madre, tres o más hijos, abuelos, entre otros.

ANEXO 11.1

"La familia Pérez".

OBJETIVO. Ambientación y preparación del grupo para el trabajo de la sesión.

Materiales. Recurso Humano.

Procedimiento. Se pide a 5 voluntarios que salgan del salón y se alejen para que no escuchen las instrucciones que se darán al resto del grupo.

A la gente que se queda en el salón se pide que hagan un círculo de pie. El coordinador hace pasar a uno de los voluntarios y lo presenta ante el grupo diciendo: "Esta es la familia Pérez".

A partir de ese momento, el grupo imita todo lo que haga o diga el voluntario.

Después de dos o tres minutos pasa otro voluntario.

ANEXO 11.2

"Sociodramas".

OBJETIVO. Que los adolescentes aporten alternativas de solución al problema de la Violencia Intrafamiliar.

Materiales. Recurso Humano.

Procedimiento. Se indica al grupo que se divida en tres equipos y que tratando de hacer uso de los contenidos revisados en el taller, elaboren por medio de un sociodrama las alternativas de solución que puedan aportar al problema de la Violencia Intrafamiliar.

ANEXO 11.3

"Una cosa y algo más".

OBJETIVO. Recreación y ambientación con el grupo.

Materiales. Recurso Humano.

Procedimiento. Sentado el grupo círculo, se indica que el coordinador dirá una palabra o frase y el participante al que se de uso de la palabra dirá una palabra o frase relacionada con la anterior, de forma que al terminar con todos los participantes se tenga una historia o frase congruente.

Se indica que deben responder lo más rápido que puedan; la persona que se tarde considerablemente sale del círculo.