



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

PROMOCIÓN DE LA PARENTALIDAD
BIENTRATANTE: UNA PROPUESTA PARA LA
PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
L I C E N C I A D A E N P S I C O L O G Í A

P R E S E N T A:

CINTHYA GUADALUPE CORONA MARTÍNEZ

DIRECTORA: MTRA. BEATRIZ A. MACOUZET MENENDEZ

REVISORA: DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE

SINODALES: MTRA. MA. ASUNCIÓN VALENZUELA COTA

MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO

LIC. NANCY MONTERO SANTAMARÍA



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de tener una formación profesional incomparable. Es un honor para mí formar parte de la máxima casa de estudios de este país.

A la Mtra. Beatriz, directora de este proyecto, por confiar en mí, por apoyarme siempre (desde mi Servicio Social) y por tu constante retroalimentación personal y profesional. Eres un ejemplo en el ejercicio y la enseñanza de nuestra profesión.

A la Dra. Paulina, por su calidez, apoyo constante y retroalimentación en la elaboración de este trabajo. Asimismo, por dejarme formar parte de su proyecto, el cual ha enriquecido mi formación personal, profesional y ha alimentado mi gusto por la investigación.

A la Mtra. Asunción, por sus comentarios y reflexiones que me permitieron ampliar mi comprensión de este trabajo. Además, por sus invaluable enseñanzas durante mis prácticas y mi servicio social en el Centro Comunitario de Atención Psicológica “Los Volcanes”.

A la Mtra. Cecilia por sus enriquecedoras observaciones, correcciones y sugerencias, y a la Licenciada Nancy por su constante disponibilidad para asesorarme.

A la Mtra. Lorena, por abrirme las puertas de las escuelas a su cargo para implementar este proyecto; así como a las madres y padres que participaron, muchas gracias por la confianza depositada en mí y por darse la oportunidad de abrirse a nuevas posibilidades.

Al proyecto PAPIIT IA303716 “Psicopatología, riesgo y resiliencia en adolescentes y sus familias” por el apoyo brindado en la realización de este trabajo.



Dedicatorias

A mis padres por infundir en mí el gusto por el conocimiento y el deseo de superación; así como por la confianza que depositaron en mí. Mamá, gracias por enseñarme el valor de la solidaridad y el amor incondicional de madre, hija, amiga y compañera; gracias por estar siempre dispuesta con una enorme sonrisa. Papá, gracias por dejarme ver que, detrás de tu temple de acero, se encuentra un padre amoroso y comprometido con el cuidado y la superación de tus hijas. Los amo.

A Alexis, mi hermanable, por ser fuente de motivación y un gran ejemplo de fortaleza y perseverancia en el camino de la vida. Espero inspirar en ti aunque sea la mínima parte lo que tú me inspiras a seguir adelante. Te amo hermani.

A mi gran familia extensa de mujeres poderosas, por la paciencia y confianza en todo este tiempo de deconstrucción. Me han dado el ejemplo de seguir siempre hacia adelante superando los obstáculos por más grandes que parezcan. Principalmente a mi abuelita Inés y a mi tía María Luisa, gracias infinitas por todo el apoyo que me han brindado.

A Luis Alberto por creer en mí y darme seguridad, aun cuando la había perdido. Soy afortunada por tener un hombre tan inteligente, trabajador, comprometido y amoroso en mi vida. Nos espera una larga vida mi amor, te amo infinitamente.

A mi amiga Delia, por tantas reflexiones compartidas, por tus palabras de comprensión y aliento, por tu cariño, sinceridad y, sobre todo, por tu amistad incondicional. Espero que pronto podamos colaborar de nuevo, colega.

A mis amigas Jovana, Kiara, Laura, Nati, Sofia (mi buddy) y Zalma por enseñarme el valor de la amistad, por tantas risas, lágrimas y locuras compartidas entre clases, entre comidas, entre bebidas y entre trayectos. Las quiero montones.



Índice

Resumen.....	vii
Introducción	viii
1. El maltrato infantil	1
1.1 Definición	1
1.2 Tipología.....	4
1.3 Estimaciones.....	8
1.4 Consecuencias psicológicas del maltrato infantil.....	10
1.5 Modelos explicativos del maltrato infantil	14
1.6 Conclusiones.....	23
2. La parentalidad bientratante como modelo ecosistémico preventivo.....	25
2.1 La cultura del buentrato.....	25
2.2 Parentalidad bientratante	31
2.3 Determinantes de la parentalidad bientratante	40
2.4 Parentalidad bientratante y estrés parental	48
2.5 Conclusiones.....	51
3. El papel preventivo de los Programas de Formación Parental	53
3.1 La psicología preventiva.....	53
3.2 Los programas o talleres de formación parental.....	59
3.3 La inclusión de la atención plena en los Programas de Formación Parental.....	75
3.4 Factores terapéuticos del trabajo grupal con padres.....	81
3.5 Conclusiones.....	83
4. Metodología	86
4.1 Planteamiento del problema y justificación	86
4.2 Objetivos.....	87
4.3 Preguntas de investigación	88
4.4 Diseño y tipo de estudio	88

4.5 Hipótesis estadísticas.....	89
4.6 Variables.....	90
4.7 Instrumentos	92
4.8 Muestra.....	96
4.9 Procedimiento.....	98
5. Resultados.....	103
5.1 Características sociodemográficas.....	104
5.2 Homogeneidad de varianzas y distribución normal	107
5.3 Comparación pre-post intervención	109
5.4 Análisis cualitativo	134
6. Discusión	176
Referencias.....	190
Apéndice. Programa de formación parental “La cultura del buentrato”	201
Anexos	236

Índice de Tablas

Tabla 1.1 Tipología del maltrato infantil	4
Tabla 1.2 Factores de riesgo y de protección del maltrato infantil.....	17
Tabla 2.1 Clasificación de las funciones parentales específicas.....	34
Tabla 2.2 Recomendaciones para transmitir afecto y apoyo a hijos e hijas	38
Tabla 2.3 Actividades que los padres/madres pueden hacer con sus hijos en tiempos de ocio....	39
Tabla 2.4 Conjunto de competencias requeridas para la tarea vital de ser padres.....	44
Tabla 3.1 Esquema de prevención del maltrato infantil	56
Tabla 3.2 Programas de formación parental para la prevención del maltrato infantil.....	62
Tabla 3.3 Ventajas y desventajas de los programas grupales de formación parental.....	63
Tabla 3.4 Resultados parentales obtenidos por los programas grupales de formación parental...	70
Tabla 5.1 Datos descriptivos de los participantes por grupo de intervención	105
Tabla 5.2 Descripción de las características de los hijos por grupo de intervención.....	106
Tabla 5.3 Descripción de las características familiares por grupo de intervención.....	107
Tabla 5.4 Prueba de homogeneidad de varianzas entre grupos	108
Tabla 5.5 Prueba de normalidad de varianzas	108
Tabla 5.6 Comparación entre grupos pre-intervención.....	109
Tabla 5.7 Comparación pre-post intervención de la escala de maltrato infantil en el grupo experimental 1.....	110
Tabla 5.8 Comparación pre-post intervención de la escala de maltrato infantil en el grupo experimental 2.....	110
Tabla 5.9 Comparación pre-post intervención del índice de estrés parental en el grupo experimental 1.....	111
Tabla 5.10 Comparación pre-post intervención del índice de estrés parental en el grupo experimental 2	112

Resumen

Frente al incremento en la incidencia del maltrato infantil, en años recientes, se ha propuesto la parentalidad bientratante como un modelo preventivo que propone como estrategia la promoción de aquellos conocimientos, creencias y habilidades (competencias parentales) necesarias para el cuidado, protección y educación de los niños asegurándoles un desarrollo suficientemente sano así como la disminución de factores de riesgo como el estrés parental. Por esta razón, el objetivo de este trabajo fue diseñar, implementar y evaluar los efectos de un programa de formación parental que mediante la promoción de las competencias parentales (comprensión de las características y necesidades propias de la etapa de desarrollo, comunicación y disciplina) y la disminución del estrés parental. La muestra estuvo conformada por 11 madres y padres de niños de entre 6 y 12 años de dos escuelas primarias públicas de la ciudad de México que conformaron dos grupos experimentales. Se utilizó un diseño mixto de triangulación concurrente, cuyo componente cuantitativo fue un diseño pretest-postest que incluyó la *Escala para la Detección de maltrato* (Hernández, 2003), el *Índice de Estrés parental: versión reducida* (Abidin, 1995) y un cuestionario elaborado para evaluar las competencias parentales a intervenir. El componente cualitativo, incluyó una bitácora, grabaciones de audio, observaciones directas, cuestionarios aplicados en cada sesión y una rúbrica para evaluar la evolución de las variables a lo largo del programa. Cuantitativamente, se observó una disminución estadísticamente significativa respecto al maltrato infantil en ambos grupos, mientras que el estrés parental sólo disminuyó significativamente en uno de los dos. Asimismo cualitativamente, se observó mejoría respecto las tres variables evaluadas. Lo anterior permite concluir que el programa de formación parental diseñado permite promover en los padres aquellos conocimientos y habilidades que les permiten llevar a cabo sus funciones parentales sin recurrir a los malos tratos. No obstante, se resalta la necesidad de contar con una muestra más grande así como una escala estandarizada que evalúe las competencias parentales para futuras investigaciones.

Palabras clave: maltrato infantil, competencias parentales, estrés parental, buentrato, prevención primaria.

Introducción

Debido a las consecuencias en la salud y el desarrollo del niño y la niña, que persisten en la adolescencia y en la vida adulta, y que pueden desencadenar a largo plazo dinámicas relacionales violentas que se transmiten de una generación a otra¹, el maltrato infantil constituye uno de los fenómenos psicosociales de mayor impacto (Barudy, 1998; Trenado, Pons-Salvador & Cerezo, 2009).

Tan solo en México se estima que, por cada caso del que se tiene conocimiento las autoridades – es decir, aquellos que derivan en denuncia– existen más de cien que no se registran (Secretaría de Seguridad Pública, 2013). Por esta razón, es necesaria la creación de acciones eficaces dirigidas a la prevención en todos los niveles (primario, secundario y terciario) y en todos los ámbitos (psicológico, social, económico, político, etc.).

La cultura del buentrato, se ha propuesto como un nuevo paradigma, como un modelo preventivo cuyo objetivo es erradicar el maltrato mediante la integración, fortalecimiento y/o rehabilitación de actitudes y comportamientos que promuevan el bienestar y aseguren una buena calidad de vida en tres niveles: social, relacional e individual (Sánz, 2004; Corazonar A.C., 2006). En relación a la población infantil, se ha propuesto la parentalidad bientratante como un modelo ecosistémico focalizado a generar el buentrato de los padres² hacia sus hijos mediante la promoción y/o fortalecimiento de las funciones parentales que promueve el bienestar en los niños (Barudy & Dantagnan, 2005).

Con este fin, durante los últimos 10 años en diversos países desarrollados se han implementado cada vez más programas centrados en la promoción y fortalecimiento de las capacidades parentales y los recursos familiares que han demostrado ser replicables y efectivos en la prevención del maltrato infantil (Pisani & Martins, 2016). Entre ellos pueden destacarse los programas universales de modalidad grupal, llamados *programas* o *talleres de formación*

¹ De acuerdo con Barudy (1998) una de las más grandes consecuencias del maltrato es la transmisión generacional de la violencia; es decir, niños que son maltratados tienen mayor probabilidad de repetir crónicamente comportamientos abusivos y violentos sobre sus futuros hijos, quienes a su vez podrán transformarse en padres maltratadores.

² En este trabajo, se utilizará la palabra padres para referirse a padres, madres y cuidadores.

parental (Daly, 2014), los cuales están dirigidos a la población en general y que ha mostrados ciertas ventajas respecto a otro tipo de intervenciones (Rodrigo, Máiquez & Martín, 2010).

No obstante, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2009), existe escasa investigación sobre la aplicabilidad y eficacia de estos programas en los países en desarrollo. Asimismo, es necesario que se creen programas específicos para la población y se evalúen para demostrar su efectividad. Específicamente en México, por un lado, los programas de formación parental están principalmente dirigidos a padres de niños con problemas de conducta (p. ej. Morales & Vázquez, 2014; Mendoza, Pedroza & Martínez, 2014); y, por otro, no existe investigación respecto a los escasos programas de prevención primaria dirigidos hacia la promoción del buentrato, tal es el caso del programa *Promoción del buen trato en las familias*, cuyo objetivo es “prevenir las conductas asociadas a la violencia familiar, social y los malos tratos a la infancia y adolescencia” (DIF, 2017).

Por esta razón, el presente trabajo tiene el objetivo de presentar el diseño, implementación y evaluación de un Programa de Formación Parental, de carácter universal, dirigido a la promoción de la parentalidad bientratante para la prevención del maltrato infantil mediante el fortalecimiento de las competencias parentales y la disminución del estrés parental de padres de niños en edad escolar.

En el primer capítulo se realiza una revisión del concepto de maltrato infantil, los tipos de maltrato que existen y las consecuencias que generan a corto, mediano y largo plazo. Asimismo se presentan distintos modelos teóricos que tratan de explicar este fenómeno, así como los factores de riesgo y de protección asociados a este fenómeno.

El segundo capítulo presenta la parentalidad bientratante como un modelo preventivo, derivado del paradigma de la cultura del buentrato, cuyo objetivo es erradicar el maltrato mediante la promoción y el fortalecimiento de competencias parentales.

En el tercer capítulo se hace una revisión de los Programas o Talleres de Formación Parental como estrategia de prevención primaria para la promoción de la parentalidad bientratante mediante la enseñanza y/o fortalecimiento de las competencias parentales.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología utilizada en este estudio. Se describen, en primer lugar, los objetivos y preguntas de investigación, así como el diseño utilizado para dar respuesta a los mismos. En segundo lugar, las hipótesis planteadas y los instrumentos de evaluación a utilizar. Finalmente, se describe el procedimiento llevado a cabo durante la investigación.

En el quinto capítulo se describen los resultados obtenidos. En primer lugar se hace referencia a la evaluación cuantitativa de las variables independientes al inicio y término de programa de formación parental. En segundo lugar, se describe la evaluación cualitativa de dichas variables a lo largo del programa. Por último, se describen los resultados de la evaluación de la satisfacción de los participantes con el programa implementado.

Finalmente, en el sexto capítulo se presenta la discusión de los resultados y se hace referencia a las conclusiones a las que se llegó. Asimismo, se describen las limitaciones que se tuvieron durante la realización de este trabajo y, en base a ellas, se realiza una serie de sugerencias para futuras investigaciones.

1. El maltrato infantil

El maltrato infantil es considerado como uno de los fenómenos psico-sociales de mayor impacto sobre la salud de la población infantil ya que es causa de graves consecuencias en el desarrollo integral de niños y niñas (Trenado, Pons-Salvador & Cerezo, 2009). Además, debido a las proporciones que ha alcanzado, demanda con urgencia la atención de los profesionales.

En este sentido, el objetivo de este primer capítulo, es definir lo que se entiende por maltrato infantil y describir su amplia tipología. Asimismo, se presentan algunas de las estimaciones recientes que se han hecho al respecto, así como las consecuencias que provoca este fenómeno en los niños a corto y largo plazo.

1.1 Definición

La búsqueda de intervenciones para este fenómeno global siempre trae consigo la necesidad de crear una definición a partir de la cual se toman una serie de decisiones para estructurar dichas intervenciones. En este sentido, definirlo sirve para comprender y para cambiar las situaciones individuales, familiares y sociales que lo producen (Barudy, 1998). No obstante, en la actualidad no existe una única definición de maltrato infantil aceptada universalmente.

Una de las razones es la dificultad para establecer definiciones concretas de lo que se entiende por maltrato a la infancia. La ausencia de una o unas definiciones que hayan alcanzado una aceptación general, hace que la mayoría de los investigadores desarrollen su propia definición particular para sus investigaciones (Arruabarrena y De Paul, 2001).

Lago, Rojas, Posada y Montúfar (2006) propusieron una definición desde el modelo médico teniendo presente las condiciones de indefensión y de conciencia de sus actos, es decir, el nivel de autonomía y responsabilidad del niño:

“El maltrato infantil se define como toda aquella situación en que incurra una persona consciente de sus actos, por acción u omisión que atente contra la integridad o altere el normal crecimiento y desarrollo de una niña o niño en detrimento del desarrollo de sus potencialidades físicas, emocionales, intelectuales, sociales, éticas, morales,

estéticas, culturales, espirituales y religiosas afectando sus relaciones y desempeño con los miembros de la sociedad” (pp. 33).

Estos autores explican que su definición incluye los siguientes elementos:

- a) *La conciencia de los actos*, es decir, la intención de hacer daño, pues de lo contrario se estaría ante un accidente. Sin embargo, tal como refieren los autores, aunque los agresores pueden no tener conciencia del daño o ésta puede no parecer importante debido a consideraciones sociales, culturales o educativas, no se le exime la responsabilidad por el daño causado.
- b) *La acción en sí*. Dicha definición abarca los diferentes tipos de maltrato, es decir, no sólo el acto de agresión violento sino también la omisión y/o el mal manejo de situaciones que afecten el buen desarrollo del niño.
- c) *Las consecuencias de la acción u omisión*. Indican un daño, ya sea permanente o temporal, el cual afecta la integridad, el crecimiento y el desarrollo actual y potencial del niño o niña víctima; entendiendo por integridad los aspectos relacionados con la diferentes dimensiones de la persona (biológica, afectiva, cognitiva, social, moral, ética, valorativa, estética, espiritual y religiosa).

En años más recientes la Organización Mundial de la Salud ha definido el maltrato infantil como:

“Los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil (OMS, 2016)”.

En esta definición, al igual que Lago, Rojas, Posada y Montúfar (2006), se toman en cuenta las consecuencias de la acción: daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia. Asimismo, toma en cuenta de manera explícita diversos tipos de maltrato: físico,

psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia, explotación comercial o de otro tipo, e incluso la exposición a la violencia de pareja.

Además, hace mención del contexto en el que se producen estos malos tratos. De esta manera, podemos entender como posibles agresores no sólo a los padres sino a cualquier persona que tenga una relación de responsabilidad, confianza o poder con el menor: los profesores, los abuelos, los tíos, entre otros y más extensamente los gobernadores (quienes tienen la responsabilidad de promover el bienestar de sus ciudadanos), que toman decisiones que afectan directa o indirectamente el desarrollo y bienestar de los niños.

Lo anterior muestra que hay factores políticos, sociales, económicos y culturales que facilitan el maltrato infantil por lo que, ante esta perspectiva, existe un gran riesgo de convertir a los padres en los chivos expiatorios de la disfunción social (Barudy, 1998), por lo cual, es importante considerar una definición amplia que tome en cuenta lo anterior.

En esta dirección ya apuntaba Barudy (1998) quien, desde hace casi dos décadas, propuso que el maltrato infantil es:

“Toda acción u omisión cometidos por individuos, instituciones o por la sociedad en general y toda situación provocada por éstos que prive a los niños de cuidados, de sus derechos y libertades, impidiendo su pleno desarrollo” (p. 34-35).

Con esta definición, concibe al maltrato infantil como un problema que refleja el fracaso de toda una comunidad, al mostrar la incapacidad de los adultos para satisfacer las necesidades de los niños, proveerlos de las experiencias que promuevan el desarrollo y respetar sus derechos y libertades. Por esta razón, se refiere a esas situaciones de maltrato como *situaciones de desprotección* incluyendo todas los escenarios familiares y sobretodo sociales donde la vida y los derechos de los niños no son respetados (Barudy, 1998).

En este sentido, Nathanson, Oxley y Rouyer (2011) explican que actualmente la terminología sobre este fenómeno no sólo se refiere a los niños maltratados, sino a los niños en peligro, que pueden ser maltratados o estar en condición de riesgo.

Por un lado, refieren que los niños maltratados son víctimas de violencia física, sexual o psicológica o bien aquellos que sufren abandono grave con consecuencias peligrosas para su

desarrollo físico y psicológico. Mientras que los niños en situación de riesgo son aquellos que presentan condiciones de vida que pueden comprometer su salud, seguridad, moralidad, educación o manutención, pero que no han sufrido maltrato.

1.2 Tipología

Barudy (1998) propone una tipología del maltrato infantil desde una perspectiva ecosistémica, que distingue las interacciones maltratadoras en activas y pasivas, así como la visibilidad o invisibilidad de los indicadores que dejan en las víctimas (Tabla 1.1).

Tabla 1.1
Tipología del maltrato infantil

	Activo	Pasivo
Visible	Golpes, violencia sexual	Negligencia
Invisible	Maltrato psicológico	Abandono emocional

Adaptado de Barudy, J. (1998). El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil. Barcelona: Paidós, p. 36

El maltrato activo o violencia por la acción, son aquellos comportamientos y discursos que implican el uso de la fuerza física, sexual y/o psicológica, que por su intensidad y frecuencia provoca daños en los niños.

Por otro lado, el maltrato pasivo o violencia por omisión se refiere a la omisión de intervenciones y/o de discursos necesarios para asegurar el bienestar de los niños. Corresponde a las situaciones de negligencia y/o abandono emocional.

La cuestión de la visibilidad muestra la necesidad de observadores capaces de distinguir las señales directas e indirectas del maltrato, para brindar ayuda cuidados y protección a las víctimas, a fin de promover los cambios necesarios para mejorar las condiciones de vida de los niños (Barudy, 1998).

A continuación se describen los tipos de maltrato mencionados anteriormente.

1.2.1 Maltrato físico

Según Lago et al. (2006), el maltrato físico es toda agresión infligida por un adulto, producida por el uso de la fuerza física no accidental que produzca una lesión que supere el enrojecimiento de la piel, suele ocurrir por ira, castigo o asalto deliberado que puede llegar a asesinato. Se considera maltrato físico, también el uso de cualquier instrumento para golpear a un niño.

El maltrato físico constituye el tipo de maltrato más conocido y, de acuerdo con Barudy (1998), las huellas que los golpes dejan sobre el cuerpo del niño son indicadores directos o visibles para un observador deberían facilitar la detección y el diagnóstico de maltrato.

1.2.2 Maltrato sexual

De acuerdo con Lago et al. (2006), ocurre cuando un adulto en una posición de poder o control emplea un niño o niña para su estimulación sexual estableciendo contacto e interacciones estos mediante el engaño o la fuerza física. El maltrato sexual más frecuente es el incesto, que afecta a niños de todas las edades. Las víctimas en su mayoría son mujeres y los victimarios son varones, especialmente los padres adoptivos y amigos de las madres. Estos autores enlistan algunas definiciones que entran en este campo:

- Agresión sexual: cualquier contacto físico con acceso carnal o sin él, con violencia o intimidación y sin consentimiento. Se manifiesta por manoseo y caricias de los genitales y la inducción obligada a actos eróticos.
- Acoso sexual: es la solicitud de favores sexuales por quien tiene una posición preeminente con respecto a la víctima.
- Exhibicionismo: consiste en imponer a un niño o niña la contemplación de escenas de contenido sexual.
- Violación sexual: es la realización del acto sexual obligado con lesión orgánica o sin ella.
- Explotación sexual infantil: ocurre cuando el abusador persigue un beneficio económico; incluye: tráfico sexual infantil, turismo sexual infantil, prostitución infantil y pornografía infantil.

1.2.3 Maltrato psicológico

Este tipo de maltrato ocurre cuando el niño es agredido a través de palabras que lo humillan, lo denigran o rechazan o por un ambiente relacional caracterizado por la confusión, aislamiento, fusión y/o corrupción. Se manifiesta frecuentemente como crítica, vejación y rechazo manifiesto que puede llegar a la ignorancia absoluta del niño o ponerlo como chivo expiatorio en la familia (Barudy, 1998).

Autores como Loredo (1994), identifican cinco frecuentes modalidades que incluyen:

- Rechazo: implica abandono, retiro de afecto, humillaciones, no mostrar reconocimiento ante los logros del niño.
- Terror: amenazas de daño, castigos, amedrentamiento, insultos, ambiente impredecible e incontrolado.
- Indiferencia: ausencia de atención y de disponibilidad a las necesidades del menor.
- Aislamiento: incomunicar, desamparar, retirar al niño de contactos sociales y de estimulación ambiental.
- Corrupción: enseñarle o reforzarle comportamientos antisociales.

En palabras de Arruabarrena (2011), el maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia es una de las tipologías principales y potencialmente más dañinas de desprotección infantil y a la vez una de las que presenta mayores dificultades para su identificación, evaluación y abordaje. Esto se debe a que por una parte es muy difícil para la víctima reconocerse como tal y por otra, a la ausencia de huellas directas sobre el cuerpo del niño (Barudy, 1998).

1.2.4 Negligencia o abandono físico

Barudy (1998) explica que este tipo de maltrato sucede cuando los responsables de los niños no hacen nada para evitarles los sufrimientos o no hacen lo necesario para satisfacer una o varias de sus necesidades esenciales para el desarrollo de sus aptitudes físicas, intelectuales y emotivas. Cabe aclarar que este concepto, no señala que los padres y/o cuidadores deban evitar cualquier situación que genere frustración en los niños (ya que la tolerancia la frustración es una capacidad que todas las personas deben desarrollar para poder desempeñarse en la estructura social). Por el

contrario, en pro de las necesidades de los niños, los adultos responsables tendrían que ser capaces de 1) posponer la satisfacción temporalmente y de manera paulatina (siempre que sea posible) y/o 2) enseñar y/o proveer los mecanismos mediante los cuales los niños pueden satisfacer sus necesidades de manera socialmente adaptativa (por mencionar algunos ejemplos: 1) alimentarse por sí mismos, 2) a expresar y gestionar las emociones, 3) expresar cuando necesitan asesoría para comprender el conocimiento impartido en la escuela).

Lago et al (2006) refieren que la omisión es la forma más frecuente de maltrato y no siempre es intencional; por ejemplo, la carencia de conocimientos y los bajos recursos económicos impiden que los padres proporcionen la atención adecuada a los hijos. Según estos autores los tipos de abandono físico y negligencia incluyen:

- Privación de una alimentación equilibrada que responda al desarrollo del niño
- Carencia de supervisión, que expone al menor con mayor riesgo a los accidentes y su acción repetitiva ocasiona lesiones graves e irreversibles.
- Negligencia por falta de brindar atención médica, así como el incumplimiento de una terapéutica propuesta para una enfermedad con grave deterioro del estado general.
- No aplicar oportunamente al niño las vacunas para evitar enfermedades o la consulta tardía que puede conducir a la exacerbación de una enfermedad con tratamiento inicialmente fácil.
- Negligencia escolar, con descuido de la enseñanza al niño sobre la información mínima necesaria para su defensa en un medio agresivo.

1.2.5 Abandono emocional o deprivación

Es todo aquella situación en la que el niño/a no recibe el afecto, la estimulación, el apoyo y protección necesarios en cada estado de su educación y que inhibe su desarrollo óptimo; puede definirse también como la falta persistente de respuestas a las señales del niño/a como llanto, sonrisas expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por éste, y la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura paterna estable (Lago et al., 2006).

De acuerdo con González-Muriel (1998), estas tipologías no son excluyentes entre sí pues en muchas de las situaciones de malos tratos se produce más de una categoría, por ejemplo, en algunas ocasiones el maltrato físico a un niño va acompañado de abuso emocional.

1.2.6 El maltrato institucional

Además de la clasificación anterior, recientemente se ha establecido esta nueva categoría de maltrato infantil.

Soriano (2008) utiliza este concepto para referirse a cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los ámbitos públicos o privado, o bien derivada de la actuación individual del profesional que conlleve al detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos de los menores. En este tipo de maltrato se pueden incluir todas las tipologías anteriormente señaladas y puede producirse en cualquiera de los distintos escenarios de atención a la infancia, por ejemplo, los servicios sociales, la educación, el sistema de salud y el ámbito de la justicia.

1.3 Estimaciones

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2016), las estimaciones actuales de la incidencia de este fenómeno varían mucho ya que dependen de diversos factores tales como el país, las definiciones de maltrato infantil utilizadas, el tipo de maltrato infantil estudiado, la cobertura y la calidad de las estadísticas oficiales, y la cobertura y la calidad de las encuestas basadas en los informes de las propias víctimas, los padres o los cuidadores. Aun así, debido a las proporciones epidémicas que ha alcanzado, es considerado como un problema de salud pública (Margolin & Gordis, 2000).

En México, no existen estudios precisos que muestren la magnitud del problema (Secretaría de Salud, 2006). Sin embargo, se cuenta con algunos datos que permiten una aproximación. Un comparativo de los reportes de las procuradurías de la Defensa del Menor y la Familia de los sistemas estatales del DIF (ver Figura 1.1) revela que en 2008 fue el año más violento para la infancia mexicana cuando se reportaron 59 mil 186 casos y comprobaron 34 mil 023. En los años posteriores la cifra fue descendiendo pero en 2014 la cifra aumentó 50 por ciento respecto al

2013, ya que se reportaron 39 mil 652 casos de maltrato contra niños y niñas, 27 675 de ellos se comprobaron (INEGI, 2015).

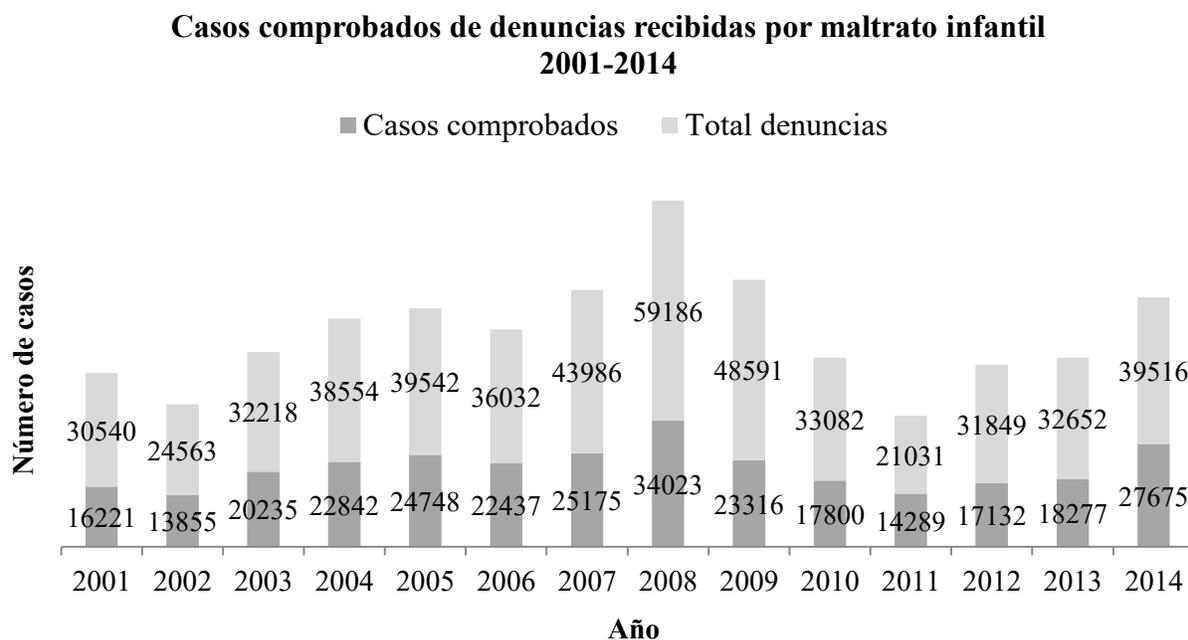


Figura 1.1 Casos comprobados de denuncias por maltrato infantil, 2001-2014.

Dicho reporte señala que las formas de maltrato que tuvieron mayor prevalencia en el país en el año 2014 son: el abandono en primer lugar (10 mil 538 casos), la omisión de cuidados se cifró en 9 mil 190, el maltrato emocional contabilizó 5 mil 896, los abusos sexuales llegaron a mil 411 y la explotación sexual comercial a 91 (ver Figura 1.2).

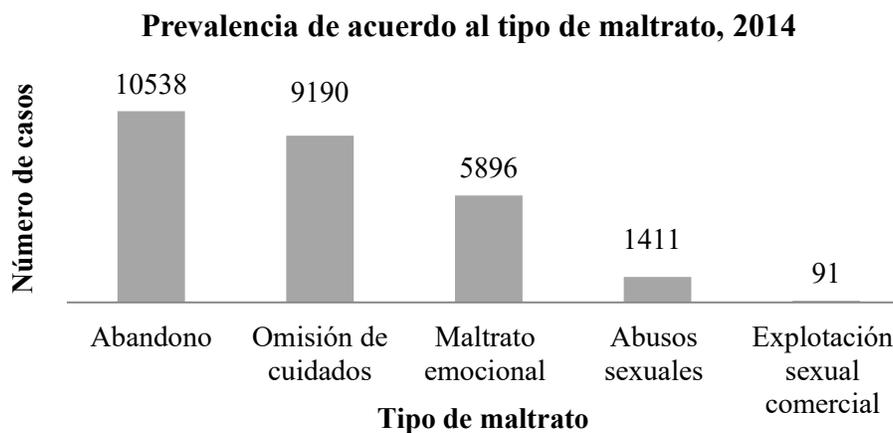


Figura 1.2 Prevalencia de acuerdo al tipo de maltrato, México 2014.

Estas cifras son aún más alarmantes si se toma en cuenta que, de acuerdo con la Secretaría de Seguridad Pública, por cada caso del que se tiene conocimiento las autoridades (es decir, aquellos que derivan en denuncia) existen más de 100 que no se registran (SSP, 2013). Esto puede relacionarse con el hecho de que el maltrato se da justamente en aquellos lugares que debieran ser espacios de afecto y protección: el sistema familiar. Cuando esto sucede, se dificulta la petición de ayuda por los altos niveles de dependencia afectiva, emocional y económica que tienen los niños y niñas en relación a quién comete el maltrato así como la falta de autonomía que tienen para poder protegerse o pedir ayuda (UNICEF, 2011).

Asimismo, puede deberse a que los casos detectados en instituciones de salud o de educación o denunciados por vecinos o familiares suelen ser casos de violencia extrema y en los que las instituciones de protección al menor llegan a intervenir debido a la legitimación social del castigo físico y del maltrato emocional –siempre que “no sea excesivo” – como estrategias aceptables para la crianza de los hijos (OMS, 2006). En este sentido, existe gran número de casos que no son reportados y, por lo tanto no, reciben atención.

1.4 Consecuencias psicológicas del maltrato infantil

De acuerdo con Trenado, Pons-Salvador y Cerezo (2009) el maltrato infantil causa graves consecuencias en el desarrollo integral de niños y niñas. Al respecto, son numerosas las investigaciones que las reportan (p. ej. Cerezo, 1995; Strings & Amaya-Jackson, 2008; Alarcón, Araújo, Godoy & Vera, 2010).

Desde un enfoque evolutivo y relacional, Cerezo (1995) describe que el maltrato afecta al normal desenvolvimiento del cumplimiento de tareas evolutivas del niño, tanto en la primera infancia como en la edad escolar. Es decir, cuando las prácticas parentales son inadecuadas por una disciplina abusiva, verbal y física, o por un abandono físico o emocional, al niño no se le proporciona la seguridad emocional y afectiva que precisa para cumplir satisfactoriamente aquellas tareas apropiadas al estadio y la edad que debe llevar a cabo para adaptarse continuamente.

1.4.1 Consecuencias en la primera infancia

De acuerdo con Cerezo (1995), en la primera infancia –periodo que abarca los primeros cinco años de vida– además del subdesarrollo físico sin causa orgánica³, se pueden distinguir tres procesos que se suceden cronológicamente en el desarrollo socio-emocional y en los cuales se manifiestan los efectos del maltrato. En primer lugar, los niños que sufren maltrato y crecen en ambientes desintonizados con sus necesidades fracasan en *el desarrollo de un apego seguro*⁴, es decir, los niños tienden a evitar o rehuir a su madre debido a las experiencias previas que la hacen poco predecible como fuente de seguridad. Esta falta de un vínculo que le proporcione confort emocional, repercute a su vez en la siguiente tarea: *el desarrollo de un self autónomo*⁵; específicamente, los niños que han sufrido maltratos, manifiestan reacciones neutras o negativas ante su imagen y menos entusiasmo para realizar tareas de forma autónoma.

Finalmente, se ha encontrado que los niños tienen dificultades para discriminar la conducta de los demás y por lo tanto, en actuar en reciprocidad y consonancia; esto demuestra que el maltrato también afecta la meta evolutiva del *establecimiento de relaciones sociales*, las cuales son fuente nuevas experiencias y recursos para el niño.

1.4.2 Consecuencias en la edad escolar

En relación con los niños en edad escolar –periodo comprendido entre los 6 y los 12 años– Cerezo (1995) propone que entre las tareas evolutivas de este periodo destacan:

- La integración jerárquica de las redes sociales y de las diferentes figuras de apego y de la autonomía en sus diversos aspectos;
- La capacidad de asumir responsabilidades,
- La conciencia de los procesos psicológicos internos, y

³ Para conocer más consecuencias físicas del maltrato infantil véase (Martínez-Roig, 1991; Frehan, 1992; Nathanson, Oxley y Rouyer, 2011)

⁴ El desarrollo de un apego seguro es una de las tareas evolutivas más importantes del primer año de vida, ya que el establecimiento de un vínculo afectivo seguro y continuo con sus cuidadores, le proporciona confort y seguridad emocional (Barudy, 2005).

⁵ De acuerdo a la autora, esta tarea implica la diferenciación de sí mismo respecto a los otros, los sentimientos hacia sí mismo y el funcionamiento autónomo. Este proceso tiene dos facetas: una cognitiva y una emocional; mientras que la faceta cognitiva de este proceso se estudia principalmente a través del auto-reconocimiento visual del niño ante el espejo, el indicador más frecuente de la dimensión emocional es la cualidad de la reacción afectiva del niño ante su imagen.

- La internalización de lo que está bien y lo que está mal.

Con respecto a las consecuencias del maltrato infantil en esta etapa, dicha autora las clasifica en relación al funcionamiento a) emocional y cognitivo, b) comportamental y 3) cognición social, debido a que el cumplimiento, o incumplimiento, de dichas tareas se refleja en el funcionamiento de los niños en estos tres diferentes ámbitos.

En relación con el *ajuste emocional y cognitivo*, se ha encontrado que los niños y niñas que han vivido maltrato presentan con mayor frecuencia sintomatología depresiva, como pueden ser: 1) afecto negativo en relación al auto-concepto, la salud/enfermedad, las preocupaciones por la muerte, las relaciones sociales y el disfrute de las cosas o experiencias y 2) estilos atribucionales depresogénicos. Además no se perciben a sí mismos con la seguridad habitual en sus capacidades y en la estabilidad de las mismas. Estos niños suelen tener lo que se llama una perspectiva de la entidad negativa: creen que sus habilidades son internas y estables pero para las cosas negativas o malas que les sucedían.

En el ámbito *comportamental*, muestra elevadas tasas de conducta aversiva y conducta oposicional, específicamente: conductas de agresividad, verbal y física, hostilidad, oposición, robos, mentiras, absentismo, que se integrarían en la categoría de problemas de conducta o problemas externalizados. También, pueden presentar problemas internalizados (ver ámbito anterior) e incluso la combinación de ambas.

En tercer lugar, en relación con la *cognición social y la interacción con iguales*, los niños y niñas que han vivido en contextos relacionales caracterizados por el maltrato tienden a presentar escasa comprensión de las relaciones sociales, así como conducta desadaptativa y socialmente incompetente. Suelen obtener un estatus social más bajo, es decir, sus compañeros les sitúan entre los compañeros con los que menos les gustaría estar, los menos amigables, más antisociales y problemáticos.

También tienen escasa capacidad para percibir sintonía en una relación y manifiestan dificultades y distorsiones en la percepción de la conducta y las intenciones y sentimientos de los demás. Por ejemplo, se muestran significativamente menos empáticos o tienen dificultades para etiquetar sentimientos y comprender roles sociales complejos. Estos déficits asociados a comportamientos agresivos que en la interacción con iguales propicia el rechazo. A estas

consecuencias se suman la incapacidad de esperar su turno, ceder o negociar en los juegos, así como comportamientos sexuales desinhibidos o abiertamente agresivo reportadas por Heredia (2005).

No obstante, no todos los niños maltratados desarrollan problemas así como no todos desarrollan un patrón cognitivo ni conductual característico de niño maltratado, que permita diferenciar a los niños maltratados de la poblaciones clínicas de niños (Cerezo, 1995). Esto indica que las consecuencias en el desarrollo socio-cognitivo, emocional y comportamental de los niños y las niñas que han vivido dinámicas maltrato, están determinadas por distintos factores entre ellos: la edad del niño o la niña, su vulnerabilidad, el tipo de maltrato, la incidencia del mismo, entre otras; además de que pueden presentarse a corto, mediano o largo plazo o bien manifestarse en todos estos tiempos (Cante, 2007).

1.4.3 Consecuencias en la adolescencia y vida adulta

De acuerdo a lo anterior, cuando un niño o niña crece en un contexto relacional en el que suceden con bastante frecuencia e intensidad las acciones de maltrato, es más probable que en la adolescencia y en su vida adulta persistan las consecuencias negativas.

Dichos efectos negativos a largo plazo repercuten en la función psicológica, la salud mental y función social, y son más perjudiciales para las víctimas y sus familias, y más costosos para la sociedad que las lesiones agudas inmediatas que puedan producir (Alarcón, Araujo, Godoy & Vera, 2010).

Específicamente, se ha reportado que los adolescentes que han sufrido o sufren maltrato, son más propensos a presentar huidas, ausentismo escolar, delitos contra la propiedad privada, peleas físicas y uso de armas (Basile & Smith, 2011; Herrera & McCloskey, 2003; Logan, Leeb & Barker, 2009).

Entre las consecuencias que pueden presentar en la vida adulta se encuentran: baja autoestima, acciones violentas o destructivas, consumo excesivo de drogas, tabaco o alcohol, matrimonios conflictivos, problemas en el trabajo, pensamientos de suicidio, desarreglos alimentarios, problemas sexuales, problemas de sueños, depresión, ansiedad generalizada y, lo que es importante resaltar para este trabajo, problemas en la crianza de sus hijos (Trenado et al., 2009).

1.5 Modelos explicativos del maltrato infantil

Casi dos décadas atrás, González-Muriel (1998), distinguía dos tipos de modelos: por un lado, estarían aquellos que afirman que el maltrato infantil está causado por factores de naturaleza única, llamándolos *modelos unitarios*. Por otro lado, se encuentran los *modelos multifactoriales o multicausales*, es decir, aquellos que sostienen que la etiología de este fenómeno es causada por múltiples factores.

Más recientemente, con Moreno (2006) los modelos explicativos del maltrato infantil pueden dividirse en tres generaciones. La primera y segunda generación, coinciden con los modelos unitarios y los modelos multifactoriales, respectivamente. Mientras que la tercera generación está formada por aquellos que se centran en las interacciones padre-hijo.

1.5.1 Modelos unitarios o de primera generación

Son aquellos modelos tradicionales que conciben al maltrato como un fenómeno determinado por un sólo factor (González-Muriel, 1998), es decir, intentaron describir las características etiológicas del maltrato infantil desde una perspectiva unidimensional y lineal. Generalmente, se centran en una sola perspectiva teórica (Moreno, 2006):

Psiquiátrico-psicológico. Se centraban en la idea de que las características psicológicas así como la existencia de psicopatologías en los padres y madres maltratantes podían llegar a bloquear, distorsionar o impedir el desempeño adecuado del rol parental (Arruabarrena & De Paul, 2001).

Sociológico. Sugieren que el maltrato infantil estaba determinado por variables de tipo social tales como: a) las condiciones familiares, b) los valores y c) las prácticas culturales que sostienen y justifican el uso de la violencia (Soriano, 2008). Estos modelos se basan principalmente en cuatro aspectos: el estrés familiar, el aislamiento social de la familia, la aceptación social de la violencia y la organización social de la comunidad (Moreno, 2006).

Centrado en la vulnerabilidad del niño. Este planteamiento considera que un niño maltratado muestra ciertos rasgos, como su conducta, estado de salud y/o su edad, que provocan rechazo, frustración y estrés en sus cuidadores (Moreno, 2006; Soriano, 2008).

Estas aproximaciones, aunque necesarias en un principio, proporcionaron resultados parciales que no alcanzaban a abarcar la complejidad del problema. Es decir, la evidencia de que ninguna de las variables de tipo sociológico (tensiones sociales, los soporte, las actitudes y los valores culturales, etc.) o psicológico (las alteraciones en estructura psicológica de los padres, conducta del niño, etc.), eran por sí mismas necesarias ni suficientes para explicar la etiología del maltrato infantil hizo que surgieron nuevas teorías del maltrato que integran los anteriores puntos de vista: *los modelos de segunda generación* (Moreno, 2006).

1.5.2 Modelos de segunda generación

Estos modelos tratan de integrar los aspectos psiquiátricos y psicológicos con los aspectos sociales, culturales y ambientales (Arruabarrena & De Paul, 2001), por lo que permiten una comprensión de la naturaleza multifactorial del maltrato infantil.

Por un lado, Belsky (1980), basándose en la contribución teórica de Bronfenbrenner al estudio de la ecología del desarrollo humano, delineó un *Modelo ecológico* el cual explica que el maltrato infantil dentro de la familia sería el resultado o la expresión de una disfunción subyacente en el sistema Ambiente-Padre-Hijo; más específicamente, está determinado por la interacción de múltiples factores que predisponen a los papás a maltratar a sus hijos; los cuales están organizados en distintos niveles ecológicos uno dentro de otro (ver Figura 1.3):

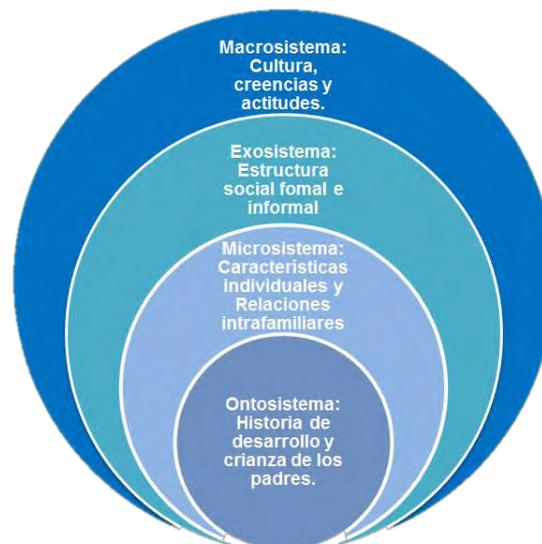


Figura 1.3 Modelo ecológico del maltrato infantil propuesto por Belsky (1980).

- a) *Ontosistema*. Incluye la historia de desarrollo y crianza de los padres y las experiencias tempranas con sus propios padres, las cuales se manifiestan en las formas de relación con sus hijos. Según el autor, tanto la relación como el tipo de cuidado y atención recibidos durante la infancia podrán condicionar la capacidad para el desempeño del rol parental hacia los hijos y los predispone a responder de manera agresiva o negligente (insensible) ante el alto nivel de estrés que le producen determinadas demandas de los hijos. Este nivel ontogenético ha sido ampliamente estudiado por lo que la hipótesis de la transmisión intergeneracional del maltrato infantil será detallada más adelante.
- b) *Microsistema*. Este nivel representa el contexto familiar inmediato donde se producen las interacciones entre los integrantes de la familia nuclear; incluye tanto las características psicológicas y comportamentales de los miembros del sistema familiar (tales como, trastornos psicológicos en los padres, conductas disruptivas de los niños); así como las interacciones entre los cónyuges y las interacciones padres-hijos: los patrones disfuncionales de interacción familiar.
- c) *Exosistema*. Este nivel representa la estructura social formal e informal en el que está incluida el contexto familiar inmediato y, por lo tanto, influye él: el vecindario, el contexto escolar, la distribución de bienes y servicios, recursos asistenciales y de protección, el mundo del trabajo (vecindarios hostiles, crisis económicas, tasas de desempleo, etc).
- d) *Macrosistema*. Este es el contexto más amplio y en él que están inmersos los niveles ecológicos anteriores. Está formado por aquellos valores culturales y las actitudes hacia la infancia, los cuales modulan los conceptos culturales respecto a la crianza de los hijos e hijas, cómo satisfacer sus necesidades, así como los valores culturales que promueven prácticas de maltrato.

Por su parte, Cicchetti y Rizley (citados en Morales, Zunzunegui & Martínez, 1997) en su *Modelo transaccional*, describen que además de los factores de riesgo, existen factores protectores implicados en el fenómeno y explican cómo se interrelacionan ambos. Estos autores explican que el maltrato es la expresión de una disfunción, en el *sistema relacional cuidador-niño-ambiente*, el cual resulta de un balance negativo en el contexto familiar entre factores de riesgo y factores protectores en un marco de tiempo determinado (ver Tabla 1.2).

Tabla 1.2
Factores de riesgo y de protección del maltrato infantil

Sistema y subsistemas	Factores	
	De riesgo	De protección
Ontosistema		
Historia de desarrollo y crianza de los padres	Malos tratos (desatención severa, rechazo emocional, agresiones físicas, etc.) Desarmonía y ruptura familiar	Existencia una relación de apoyo
Microsistema		
Individual (padres)	Enfermedad crónica (física o mental) Problema psicológicos o emocionales Soledad Abuso de drogas y/o alcohol Bajo coeficiente intelectual Bajo nivel educativo Pobres habilidades interpersonales Falta de empatía Falta de habilidades para solucionar problemas Baja tolerancia a la frustración y al estrés Insatisfacción personal Dificultad para la comunicación	Satisfacción individual y felicidad con la vida Autoestima alta Salud física Ajuste psicológico
Individual (niño)	Nacimiento prematuro Bajo peso al nacer Complicaciones perinatales Temperamento difícil Retraso en el desarrollo Hiperreactividad Problemas de conducta Retraimiento Problemas de alimentación y/o sueño Discapacidad física y/o intelectual Enfermedades frecuentes o crónicas Trastornos de la comunicación Poca regulación emocional Bajo rendimiento escolar Baja autoestima	Buena salud Historia de un desarrollo adecuado Temperamento fácil Pasatiempos, intereses, práctica de deportes Inteligencia superior a la media Habilidades sociales Sentido del humor Capacidad para autorregular su comportamiento y comunicar sus sentimientos efectivamente
Conyugal	Rupturas frecuentes Conflicto, violencia y/o agresión Separación o divorcio conflictivo	Apoyo percibido del cónyuge Relación armoniosa en la pareja

Estructura familiar	Familia monoparental Elevado número de hijos Escaso espaciamento entre hijos Ausencia e insuficiencia de redes sociales de apoyo Falta de respeto Ausencia de comunicación Escasez de muestras de afectividad Fronteras y/o límites difusos o rígidos Coaliciones, triangulaciones	Estilo familiar democrático Comunicación familiar Expresión de afecto con gestos y actitudes Trato igualitario entre los sexos Límites y fronteras claros y flexibles
<hr/>		
Exosistema		
Escuela	Falta de relaciones entre familia y escuela Escuela poco sensible a las necesidades de la comunidad	Buen clima escolar con normas claras y vías de participación Tutores sensibles que aportan modelos positivos
Trabajo	Desempleo Insatisfacción en el trabajo Estrés o tensión laboral Conflictos laborales Pérdida de poder Empleo parental con horarios extensos	Satisfacción laboral Empleo estable
Vecindario	Vecindario peligroso o inseguro Rechazo o exclusión social Barrios masificados y sin identidad	Cohesión social Calidez, apoyo y asistencia proveída por amigos, vecinos, y la familia extendida. Organización de la comunidad centrada en valores positivos Barrios seguros y vivienda apropiada
<hr/>		
Macrosistema		
Factores sociales	Clase socioeconómica baja Políticas sociales, económicas, sanitarias y educativas que generan malas condiciones de vida o desigualdad socioeconómica.	Políticas sociales que apoyan el acceso a recursos de apoyo, salud y educación a las familias Actividades de participación en la comunidad.
Factores culturales	Aceptación cultural del castigo físico prejuicios, intolerancia y actitudes de rechazo.	

Este modelo también contempla una dimensión temporal que considera dichos factores como permanentes o transitorios; lo que da como resultado cuatro diferentes factores que interactúan entre sí en la etiología del maltrato:

- a) Factores de riesgo permanentes: aquellos que condicionan un potencial maltrato (por ejemplo, una historia de abuso, psicopatología de los padres, temperamento difícil de los niños, etc.).
- b) Factores de riesgo transitorios: son aquellos estresores que provocan o predisponen a los padres a maltratar a su hijos (enfermedades, dificultades legales, problemas económicos, maritales, laborales, etc.).
- c) Factores de protección permanentes: son aquellos que decrecen el riesgo de maltrato y/o de transmitirlo intergeneracionalmente (por ejemplo, historia parental adecuada por parte de los progenitores).
- d) Factores de protección transitorios: son aquellos factores amortiguadores temporales que reducen la probabilidad de maltrato (estabilidad económica, apoyo social, periodos de armonía marital, etc.).

De acuerdo con Morales et al. (1997), al integrar estos dos modelos complementarios, explican que la probabilidad de que aparezcan prácticas de maltrato hacia los niños aumenta cuando hay disminución de los factores protectores en comparación con los factores de riesgo (ver Figura 1.4).



Figura 1.4 Modelo integral (ecológico-transaccional) del maltrato infantil

En esta misma línea, Barudy (1998) afirma que el maltrato de niños y niñas en el sistema familiar aparece debido a factores de su dinámica interna y factores socioeconómicos y socioculturales, que generan dos tipos de dinámicas familiares que no permiten un adecuado funcionamiento del sistema parental: el maltrato como expresión de una crisis familiar y el maltrato como expresión de una perturbación intergeneracional de la familia.

El maltrato como expresión de una crisis familiar: hacia los niños y niñas, aparece en la familia debido a perturbaciones (internas o externas) que generan una tensión a la familia a la que no puede adaptarse, debido a la magnitud o naturaleza de las perturbaciones, pero sobre todo debido a que el funcionamiento familiar y/o en el tejido social faltan los recursos materiales y/o psicosociales que permitan el manejo de dicha situación (por ejemplo, control de emociones, la resolución de problemas y la movilización de los miembros de la familia para buscar información y apoyo en su tejido social).

Ante esta falta de recursos, las familias no pueden recuperar su estabilidad y corre el riesgo de perecer y/o provocar en su seno perturbaciones destructivas, entre ellas, los malos tratos hacia los miembros más pequeños. Un ejemplo sería, cuando una familia con niños pequeños, establece límites y fronteras son muy rígidas que no reajusta conforme los niños crecen, en lugar de adaptarse para promover su autonomía e individuación.

Por otro lado, el maltrato como *expresión de una perturbación intergeneracional de la familia*, se refiere a aquellas familias donde la violencia intrafamiliar, incluyendo los malos tratos a los niños y las niñas, es un modo de vida transmitido de una generación a otra. Estas familias tienen a recurrir al maltrato casi permanentemente, debido a que los adultos fueron maltratados por sus propios padres y tienden a repetir crónicamente comportamientos abusivos y violentos sobre sus hijos. Estas nuevas violencias producirán nuevas víctimas que podrán transformarse a su vez en nuevos victimarios. De esta manera, padres violentos que fueron maltratados sin protección, podrán maltratar a sus hijos haciendo de ellos futuros padres violentos.

Belsky (1993) refiere que varios tipos de aprendizaje (incluyendo el modelado, refuerzo directo, la coerción y el aprendizaje por inconsistencia), así como las filosofías y los modelos internos de trabajo de los padres, son los mecanismos relacionados con este fenómeno. Asimismo, factores como problemas con el uso de sustancias, violencia de pareja, comportamiento antisocial y

depresión se han asociado con el mantenimiento del ciclo intergeneracional de maltrato (Jaffee et al, 2007).

Por el contrario, la existencia de una relación de apoyo emocional y el apoyo social en los padres que fueron maltratados por sus propios padres son predictores de que no repitan este patrón con sus hijos (Belsky, 1993).

Aunque la hipótesis de la transmisión intergeneracional del maltrato ha ocupado un lugar importante en las teorías del maltrato infantil, las pruebas que confirman esta hipótesis han sido poco sólidas, ya que el porcentaje de maltrato intergeneracional ha variado mucho de unos estudios a otros; además, los problemas metodológicos han limitado el alcance de los resultados (Powell, Cheng & Egeland, 2014). No obstante, como se mencionará más adelante, una historia de maltrato de los padres es un factor de riesgo importante en el maltrato infantil.

La importancia de estos modelos multifactoriales radica en que el maltrato infantil se conceptualiza como un desajuste ecológico, es decir, de la sociedad entera y no se culpabiliza únicamente a los padres (Barudy, 1998). Por lo tanto, la sociedad en conjunto es la responsable de actuar para detener el problema, apoyando a los padres a cumplir adecuadamente sus funciones.

1.5.3 Modelos de tercera generación

Si bien, los modelos de segunda generación se enfocaban en la interacción de los factores propuestos por los primeros modelos, los de *tercera generación* se enfocan en el estudio de los procesos psicológicos que subyacen en las interacciones padre-hijo. En esta categoría se encuentran, por mencionar algunos (Moreno, 2006):

La teoría del estrés y del afrontamiento de Hillson y Kuiper. La conducta maltratante del cuidador está determinada por 1) las evaluaciones cognitivas que determinan la naturaleza estresante de las situaciones difíciles derivadas de su propio comportamiento, del comportamiento de las personas con quienes interactúa y del ambiente en que se desarrolla y 2) las estrategias de afrontamiento basadas en las emociones y su desahogo.

La teoría del procesamiento de la información social. Propone que el maltrato se produce a partir de errores en alguna de las fases del procesamiento cognitivo en los padres con respecto al comportamiento del niño: 1) *percepción* –inadecuada– que tienen los padres de sus hijos y de su conducta, 2) las *interpretaciones, evaluaciones y expectativas* inadecuadas sobre la conducta del niño, 3) integración inadecuada de la información y selección de la respuesta. A estas fases del procesamiento cognitivo le sigue una fase cognitivo-conductual que corresponde al acto mismo del maltrato, la cual alude a la ejecución y el control de la respuesta.

Dos autores utilizan esta teoría para explicar un tipo de maltrato diferente. Por un lado, Milner (1995) explica que el procesamiento de los padres que maltratan físicamente es automático, es decir, se pasa de la primera a la cuarta fase provocando reacciones inmediatas y explosivas. Factores como: el nivel estrés real y percibido, las alteraciones neurofisiológicas, el nivel de reactividad fisiológica, las alteraciones emocionales, la baja autoestima, el locus de control externo, el bajo apoyo social y el abuso de alcohol y drogas, influyen en que los padres tengan este tipo de procesamiento en vez de un procesamiento más controlado.

Mientras de Critiden (1993) refiere que el maltrato por negligencia se produce debido a que los padres pasan por alto las señales las interpretan e integran de forma que justifiquen estrategias de afrontamiento evitativo.

La teoría del aprendizaje social de Youngblade y Belsky (1990) se centra en las pautas de socialización inadecuadas desarrolladas por cuidadores que tienen dificultades graves para manejar situaciones conflictivas durante el período de crianza del niño. Estas dificultades se ven reforzadas por el comportamiento del niño; por ejemplo, ante la violencia del padre el niño cesa inmediatamente su conducta, aumentando la probabilidad de que vuelvan a surgir nuevos episodios de conflictos violentos que con frecuencia acaban en ataques físicos, verbales o ambos; en referencia a las consecuencias a largo plazo: aparecen problemas de conducta y escasas habilidades sociales en el niño.

Si comparamos estos tres modelos podemos encontrar que tienen en común que explican el maltrato infantil por procesos cognitivos y emocionales que subyacen en la interacción padres e hijos, tales como: conocimientos, creencias y habilidades inadecuados para afrontar la crianza de

los hijos; los cuales se ven influidos a su vez por el comportamiento de los hijos, formando una interacción negativa que se refuerza en sí misma.

Además, si recordamos los modelos de segunda generación, estas interacciones a su vez están influidas por una serie de factores de riesgo y protección presentes en los contextos más amplios.

1.6 Conclusiones

Si bien aún no se ha logrado establecer un acuerdo para definir el maltrato infantil, a partir de las diferentes definiciones aquí presentadas, se puede concluir que son aquellas acciones u omisiones por parte de los individuos adultos, instituciones o sociedad, que privan a los niños de cuidados, de sus derechos y libertades y que comprometen o dañan temporal o permanentemente la integridad biológica, afectiva, cognitiva y social de los niños y adolescentes.

Este concepto abarca una gran variedad de conductas, que van desde el las agresiones físicas –el tipo de maltrato más conocido y el más fácil de detectar por la visibilidad de las acciones del agresor y de las consecuencias que deja en las víctimas– hasta la negligencia emocional que es mucho más difícil de detectar de manera directa en los padres o cuidadores. Asimismo, es importante tener en cuenta que rara vez se encuentran estas categorías de forma pura, es decir, en muchas de las situaciones de malos tratos se produce más de una categoría.

En cuanto a su prevalencia en México, son pocos los datos disponibles que permiten estimarla; no obstante, muestran que en años recientes ha habido un aumento considerable en el número de denuncias. Sin embargo, existe un gran número de casos de los que no tenemos conocimiento debido no sólo a la falta de denuncias –resultado tanto de la dependencia de los niños hacia sus padres sino también a la legitimación del maltrato como estrategia justificable en la crianza– sino también la falta de otros medios disponibles para poder registrar –en ámbitos como la escuela– la existencia de casos y realizar las intervenciones necesarias.

El maltrato infantil puede considerarse un problema considerable de salud ya que 1) afecta negativamente el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los niños, y 2) aumenta la probabilidad de que los sobrevivientes presenten conductas de riesgo, tales como fumar, beber en exceso, consumir de drogas, trastornos alimentarios y prácticas sexuales de riesgo. Asimismo,

tiene un gran impacto a nivel social pues se considera como un factor de riesgo para la salud mental, la educación, el empleo y los problemas de relación a largo plazo, incluyendo dificultades para la crianza, de las nuevas generaciones.

En resumen, la alta tasa de prevalencia y el gran impacto social del fenómeno en cuestión, demuestran la importancia de crear estrategias preventivas en todos los ámbitos de la sociedad y niveles preventivos.

2. La parentalidad bientratante como modelo ecosistémico preventivo

El presente capítulo tiene el objetivo de describir la cultura del buentrato como un paradigma que busca la promoción de las relaciones basadas en el respeto mutuo, la equidad, armonía y el respeto a los derechos humanos de sí mismo y de los demás con el objetivo de erradicar el maltrato e integrar el buentrato a los propios modos, valores de vida y cultura de la sociedad.

Asimismo se presenta una breve revisión de la parentalidad bientratante como un modelo de prevención del maltrato infantil, basado en el buentrato, que busca promover en los padres aquellas funciones que favorecen el bienestar de los niños.

Finalmente, se presenta una revisión de los diversos factores ecosistémicos que determinan la parentalidad.

2.1 La cultura del buentrato

De acuerdo con Barudy y Dantagnan (2005), el enfoque con el que se ha abordado el maltrato infantil desde el comienzo de su estudio, ha resultado ser insuficiente para el abordaje del fenómeno pues al ser un enfoque del déficit, es decir, centrado en la comprensión de los factores o estados patológicos que lo generan así como de las consecuencias negativas que puede tener dicho fenómeno en el desarrollo de las personas, no permite en sí la reproducción de las practicas generan bienestar.

Asimismo, de acuerdo con Munist et al. (1998) dicho enfoque ha dejado de lado la explicación de fenómenos como la supervivencia y el logro de un desarrollo sano de personas que el algún momento de sus vidas estuvieron expuestas a una serie de factores que podrían implicar patologías severas, lo que produce la falta de herramientas para la promoción del bienestar en los sobrevivientes.

Por esta razón, se ha hecho necesaria la búsqueda de una forma alternativa de entender y abordar la realidad; una alternativa que enfatice la promoción de aquellos aspectos que beneficien la salud de las personas sin esperar a que se encuentren dentro de una situación adversa (Munist, et al., 1998).

2.1.1 Antecedentes

El desarrollo teórico e investigativo que ha dominado a la psicología a lo largo del tiempo ha estado centrado en las emociones negativas, y en la debilidad humana en general, dando lugar a un marco disciplinar sesgado hacia lo patológico, aspecto que ha incidido en que la psicología sea identificada como psicopatología o psicoterapia (Vera, 2006). Producto de dicha aproximación, casi exclusiva en lo patológico, la psicología ha desarrollado algunos modelos de intervención eficaces y eficientes para muchos problemas psicológicos, en detrimento del avance en métodos y estrategias para alcanzar y optimizar los recursos y fortalezas de los individuos, aspectos de los que actualmente no se disponen conocimientos sólidos (Vázquez, 2006).

Al parecer este marcado énfasis en lo patológico estuvo influido por la Segunda Guerra Mundial, período en el que la psicología se consolidó como una disciplina dedicada a la curación y a la reparación de daños (Seligman & Christopher, 2000), bajo el modelo biomédico dominante en ese entonces. Tras la guerra y por diferentes circunstancias, estos últimos objetivos fueron rezagados y la psicología se dedicó exclusivamente al tratamiento del trastorno mental y a aliviar el sufrimiento humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

En los últimos años, se ha venido produciendo un cambio en la investigación en psicología, que evidencia una tendencia a abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos negativos y patológicos que tradicionalmente se estudian (Simonton & Baumeister, 2005). Algunos autores proponen que uno de los retos para la psicología en los próximos años enfocarse más al estudio de los aspectos positivos de la experiencia humana, entender y fortalecer aquellos factores que permiten prosperar a los individuos, comunidades y sociedades, para mejorar la calidad de vida y también prevenir las patologías que surgen de condiciones de vida adversas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

El término psicología positiva fue propuesto por Martin Seligman, quien tras dedicar gran parte de su carrera al estudio de la indefensión aprendida y a la psicopatología, dio un giro radical hacia el estudio de lo que él llamó fortalezas y virtudes humanas. Su propuesta fue presentada inicialmente en la conferencia inaugural de su período como presidente de la American Psychological Association (Seligman, 1999; citado en Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). No obstante, las primeras aproximaciones hacia la psicología positiva se remontan a finales de los

años 20, con los escritos de Watson sobre el cuidado psicológico de los infantes, y a finales de los años 30, con el trabajo de Terman y colaboradores sobre el talento de los estudiantes y su ambiente académico y los factores psicológicos relacionados con la felicidad marital (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

La psicología positiva fue definida por Seligman (1999, citado en Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. Fue definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades.

Con base en el estudio de las fortalezas, han surgido otras propuestas que de igual forma buscan facilitar el bienestar de los individuos, no sólo a nivel individual sino relacional y hasta social. Tal es el caso del trabajo desarrollado por Sanz, sobre violencia de género y la educación para la equidad, en el cual propone un modelo propositivo cuyo objetivo es fomentar las relaciones de buentrato mediante la promoción del desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan esa convivencia equitativa, armónica y no violenta, lo que ha denominado como “la cultura de buentrato” (Corazonar A.C., 2006).

A pesar de que la palabra completa *buentrato* no está en el diccionario, Sanz propone desarrollar este concepto, como una opción propositiva y reeducativa que va directamente a crear toda una corriente de ideas, estrategias, acciones, actitudes individuales y colectivas para contrarrestar la opresión, la violencia de género y el maltrato en nuestros vínculos de pareja, familiares o instituciones y comunitarios (Corazonar A.C., 2006).

En otras palabras, la cultura del buentrato es un nuevo paradigma que busca fomentar las relaciones de buentrato como una forma de educación para la salud; es decir, su objetivo es la transformación personal, familiar y comunitaria, mediante el aprendizaje, desarrollo y la práctica de nuevas habilidades y actitudes personales que construyan relaciones de equidad, armonía y respeto a los derechos humanos de sí mismo y de los demás, e integrarlas a los propios modos,

valores de vida y cultura, donde se esté plenamente consciente de que hay otras formas diferentes de ser y pensar (Corazonar A.C., 2006).

En este sentido, Sanz (2004) describe que el buentrato se genera en tres niveles: social, relacional e individual. A nivel social, el buentrato a éste nivel se da cuando hay justicia social, una cultura de paz y respeto a las diferencias. Por ejemplo, cuando las personas adultas se preocupan porque los niños a su alrededor, tengan una educación con equidad; es decir, donde niños y niñas tengan las mismas oportunidades sin olvidar que cuentan con necesidades diferentes.

A nivel relacional, se caracteriza por el respeto mutuo, el diálogo, la negociación y los vínculos solidarios. Por ejemplo, en las relaciones de las personas adultas con los niños, cuando existe respeto, la comunicación sin gritos y la aceptación de su condición de niños, sin esperar que reaccionen o respondan como adultos.

Finalmente, a nivel individual el buentrato se observa en el concepto que tienen las personas (niños, adolescentes y adultos) de sí mismos y en el ejercicio del derecho a ser como quieren ser; lo cual se refleja en su autoestima, escucha propia, autonomía y respeto a sí mismos.

Si pensamos en el bienestar infantil, el buentrato da cuenta de un modo distinto de relación entre los adultos, niños y niñas, donde se pone al centro la satisfacción de sus necesidades de cuidado y bienestar, de modo de asegurar el desarrollo de sus máximas potencialidades en ambientes cariñosos, respetuosos y seguros afectivamente (Barudy, 1998; García & Martínez, 2012). Es decir, el modelo del buentrato parte del reconocimiento de que los buenos tratos son fundamentales para promover una infancia y una adolescencia sana, así como una adultez, constructiva y altruista pues, a diferencia de las dinámicas que producen malos tratos, las dinámicas de buentrato producen bienestar y recursos resilientes (Barudy & Dantagnan, 2005).

Con este fin, diversos autores como Barudy y Dantagnan (2005) han recurrido al estudio de las prácticas basadas en la no violencia, el respeto, los cuidados y el buentrato de padres a hijos, y a las consecuencias favorables que promueven en el desarrollo humano de los niños. De esta manera, buscan comprender cómo se producen dichas prácticas y promover su reproducción.

2.1.2 Definición de buentrato

Como se mencionó anteriormente, no existe la palabra *buentrato* en el diccionario, tampoco existe una definición universal esta palabra. Por ejemplo, para Iglesias (2004) el buentrato se refiere a las interacciones (con ese otro y/o con ese entorno) que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración, generando satisfacción y bienestar entre quienes interactúan.

En relación al buentrato hacia la infancia, autores como Díaz y Díaz (2012) proponen la siguiente definición:

“las distintas manifestaciones de afecto, cuidado, crianza, apoyo y socialización que reciben los niños por parte de su familia, grupo social y de la administración-instituciones que les garanticen contar con las condiciones necesarias para un adecuado desarrollo integral: afectivo, psicológico, físico, sexual, intelectual y social” (p. 52).

En este sentido, el buentrato a la infancia consiste en responder a las necesidades infantiles de cuidado, protección, educación, respeto, empatía, entre otras, con el objetivo de promover su desarrollo integral en la sociedad.

En resumen, de acuerdo a las definiciones anteriores, puede decirse que el buentrato es una forma de relación que incluye las actitudes y comportamientos que promuevan el bienestar y aseguren una buena calidad de vida.

2.1.3 Principios en los que se fundamenta el buentrato

Aunque no hay un acuerdo universal en la definición del buentrato, de acuerdo con Iglesias (2012) y Sánchez (2013) existen cinco principios fundamentales que fomentan el buentrato en las relaciones cotidianas con los demás.

El primer principio es el *Reconocimiento*, el cual puede definirse como la aceptación de la individualidad de sí mismo y los demás, como seres diferentes y especiales, con derecho a ocupar un espacio físico, intelectual y afectivo en el entorno; asimismo, consiste en conocer y

aceptar como igualmente importantes las características, intereses, necesidades y formas de expresión propias y de los demás (Iglesias, 2012).

Si existe este reconocimiento, es poco probable que se den situaciones de marginación o exclusión, porque habrá un respeto a la diversidad por parte de todas las personas que integran la comunidad; asimismo, principio conduce al fortalecimiento de la autoimagen y la autoestima y contribuye de manera significativa al establecimiento de un clima adecuado de convivencia (Iglesias, 2012). Por esta razón es importante que los padres no sólo reconozcan las características propias de la infancia sino que brinden aliento a sus hijos (García, 2012).

El segundo principio es la *Empatía*. De acuerdo con Sánchez (2013), es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona y de darse cuenta, entender y comprender qué siente, cómo piensa y por qué actúa como lo hace; y sólo es posible desarrollarla si se ha reconocido al otro en primer lugar. Esto genera la aceptación hacia otras personas, así como el entendimiento y/o preocupación por las consecuencias que tienen en los demás las propias acciones (Iglesias, 2012). En este sentido, cabe aclarar que empatizar, no significa estar de acuerdo con el otro, sino comprender su experiencia interna y su conducta, lo cual beneficia las relaciones interpersonales, por ejemplo, en lo concerniente a la comunicación.

El tercero es la *comunicación efectiva*, la cual consiste en expresar con seguridad y de forma asertiva lo que siente, piensa y desea, y en la capacidad de escuchar con interés y sin prejuicios, respetando a las opiniones de los demás (Sánchez, 2013). Como puede verse, la comunicación efectiva también requiere los dos principios anteriores: reconocimiento y empatía.

Por esta razón, es necesario que los niños sientan que son escuchados, que se les presta atención y que lo que tienen que decir es importante; asimismo, hay que expresarles y enseñar a que expresen los sentimientos de forma adecuada (García, 2012). Asimismo, evitar los estilos autoritarios y rígidos y la transmisión de modelos de carácter agresivo o violento que no favorecen la comunicación (Iglesias, 2012).

El cuarto principio es la *Interacción igualitaria*, la cual consiste en la comprensión y el uso adecuado de las jerarquías y el poder en las relaciones humanas (Sánchez, 2013). En este sentido, las jerarquías (posiciones de autoridad) y el manejo diferenciado de poder (capacidad de influir en la vida de otros) que surge entre padres e hijos, existen para facilitar la convivencia y asegurar

las condiciones básicas para la vida; es decir, los adultos, por su mayor experiencia de vida, tienen la responsabilidad de orientar a los niños y adolescentes, y velar porque se respeten las condiciones de seguridad y bienestar para ellos (Iglesias, 2012).

Finalmente, el quinto principio de la cultura del buentrato es la *Negociación*, esto es, la capacidad de resolver conflictos mediante el diálogo, de forma tal que todas las partes queden satisfechas; es decir, cuando se negocia no hay personas vencedoras ni vencidas (Sánchez, 2013). De acuerdo con Iglesias (2012), el acuerdo no se trata, por tanto, de imponer ni tampoco de aceptar sin más lo que otras personas digan sino de reconocer que las características, intereses, necesidades y puntos de vista de todos son igualmente importantes dando como resultado un consenso en el que todas las partes ceden algo para llegar a un punto que, aunque no es exactamente lo que querían, vale para solucionar las discrepancias (Iglesias, 2004).

Por ejemplo, al tratar con un niño, un adulto puede comenzar con un acuerdo en el que puedan involucrarse ambos, en lugar de con una discusión. Es importante que ambas partes expliquen sus puntos de vista y que tengan la oportunidad de escribir posibles soluciones (García, 2012).

2.2 Parentalidad bientratante

Como se explicó con anterioridad el modelo del buentrato incluye desde el nivel individual hasta el social por lo que es tarea de todos los integrantes de la sociedad relacionarnos a través de él y crear las condiciones de desarrollo y bienestar para todos.

En este sentido, la familia, al constituir en núcleo fundamental de la sociedad, es el espacio relacional ideal en el que debe enseñarse el buentrato y con ello prevenir la aparición y perpetuación del maltrato infantil. Por esta razón es tarea de los profesionales que buscan la prevención de dicho fenómeno, fomentar en los padres y cuidadores una parentalidad caracterizada por el buentrato.

A continuación se hace una breve revisión de lo que implica la parentalidad y posteriormente aquellos principios que conforman la parentalidad bientratante.

2.2.1 La parentalidad

De acuerdo con la perspectiva ecosistémica, la familia es un sistema que se organiza estructural y dinámicamente para cumplir con las funciones específicas que trae consigo cada fase de su ciclo vital⁶, sea por demanda del desarrollo natural de cada individuo que forma parte de ella y/o por demanda del contexto sociocultural (Moratto, Zapata & Messenger, 2015).

De esta manera, cuando nace el primer hijo, el subsistema conyugal debe diferenciarse para desempeñar, además de las funciones conyugales, aquellas funciones destinadas a la satisfacción de las necesidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales de aquél⁷ (Minuchin, 2003).

En otras palabras, la llegada de los hijos, trae consigo una serie de actividades o funciones de protección, crianza, educación y socialización, que se transforman en cada fase del ciclo vital de los mismos (Moratto, Zapata y Messenger, 2015), y cuyo cumplimiento implica el desarrollo y utilización ciertos conocimientos y habilidades por parte de los padres (Morrison, 1978; citado en Chan, 2004).

Daly (2007) usa el término parentalidad para referirse al conjunto de 1) relaciones y actividades de cuidado y educación y 2) reajustes psíquicos y afectivos que permiten a los adultos responder a las necesidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales, de sus hijos.

De acuerdo con Bruel et al. (2001, citados en Granada & Domínguez, 2012), este concepto permite distinguir mejor a los progenitores (padre y madre) y/o a los padres instituidos por el derecho, de la función de padre, que puede ser asumida por una pluralidad de actores pues, como señalan Minuchin y Fishman (2004), las funciones parentales en ocasiones pueden ser delegadas a un abuelo o a una tía, incluso a un hijo al que se le haya delegado la función de cuidar y disciplinar a sus hermanos.

⁶ De acuerdo con Carter y McGoldrick (1988), la familia, al igual que sus miembros, pasa una serie predecible de etapas a través del tiempo, las cuales siguen una progresión de complejidad creciente y en su conjunto conforman el Ciclo vital familiar. Éste incluye tanto la secuencia predecible de las transiciones o acontecimientos vitales por los que pasan la mayoría de las familias a lo largo de su desarrollo; como el afrontamiento de los cambios sociales, económicos, sociodemográfico, políticos y demás que atraviesa (Glick, Berman, Clarkin & Rait, 2001; citados en Moratto, Zapata & Messenger, 2015).

⁷ Este proceso es un hecho que produce una gran tensión dado que las tareas son desconocidas y numerosas probablemente traerán conflictos a la pareja, no sólo por tener que compartir el amor, sino por las restricciones eróticas y la falta de privacidad en la actividad sexual, así como el desgaste físico y emocional por el exceso de tareas, es decir, a las ya asumidas como adulto se suman las nuevas como padre o madre (Moratto, Zapata y Messenger, 2015).

En resumen, puede decirse que la parentalidad es un proceso dinámico que implica el desarrollo y/o utilización de las capacidades, conocimientos y habilidades que permiten a los padres y/o cuidadores⁸ el cuidado, la educación, la crianza y la socialización de los hijos.

De acuerdo con Barudy y Dantagnan (2010), el objetivo fundamental de la parentalidad es garantizar el bienestar biopsicosocial de los hijos. En este sentido, debido al papel primordial de la parentalidad en el bienestar infantil, es importante conocer cuáles son las funciones parentales, es decir, cuáles son las tareas que los padres y/o cuidadores deben desplegar en la relación con sus hijos para satisfacer las necesidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales de éstos.

Estas tareas centradas en el desarrollo de los hijos son llamadas funciones parentales y pueden dividirse de la siguiente manera (Palacios & Rodrigo, 2004 citados en Navarro, 2007):

1. Función de protección: asegurar por el buen desarrollo, crecimiento y socialización de los hijos.
2. Función afectiva: proporcionar un clima de afecto y apoyo que garantice el desarrollo psicológico y afectivo del niño.
3. Función de estimulación: aportar a los hijos estimulación, mediante ambiente físico y las interacciones, que garantice que se pueden desarrollarse y adaptarse correctamente a su entorno físico y social.
4. Función educativa: Tomar decisiones que garanticen el desarrollo educativo del niño y que tienen que ver no sólo con el ámbito escolar sino con la socialización; es decir, orientar y dirigir el comportamiento de los niños y sus actitudes y valores de una forma coherente con el estilo familiar y que sea aceptable para el entorno.

Como puede verse, esta clasificación de las funciones parentales no refiere las tareas específicas que se llevan a cabo para la satisfacción de las necesidades de los hijos. En este sentido, a continuación se presenta una clasificación de las funciones parentales específicas enlistadas por Clavijo (2002) y Barudy y Dantagnan (2005), de acuerdo al tipo de necesidades que pretenden satisfacer⁹ (Ver tabla 2.1).

⁸ En este trabajo utilizaremos la palabra *cuidador* para referirnos a aquellas personas que asumen la responsabilidad de criar y socializar a un niño, aunque no sea su progenitor. Por ejemplo, abuelos, tíos, tutores de acogida, etc.

⁹ Para esta clasificación se dividieron las funciones psicosociales en funciones psicoafectivas, educativas y socioculturales.

Tabla 2.1
Clasificación de las funciones parentales específicas

Funciones biológicas	Funciones psicológicas y afectivas	Funciones educativas	Funciones sociales y culturales
Proveer alimentación (saludable)	Proveer afecto, bienestar y seguridad emocional	Promover la experimentación y el aprendizaje	Establecer patrones primarios de relación interpersonal, desarrollando las actitudes y formas de comunicación
Protección física	Modular los patrones de respuesta emocional	Orientar la creatividad	
Proveer una vivienda		Estimular las mejores cualidades de sus miembros	Proveer el escenario natural de la conducta erótica (identificación sexual)
Cuidados ante la enfermedad y la fatiga,	Promover la autonomía de sus miembros		
Entrenamiento de aquellos hábitos necesarios para la adaptación biológica y la supervivencia	Proveer un sentido de pertenencia y uno de individuación que lleven al desarrollo de la identidad	Estimular el desarrollo de sus sentidos, su percepción, memoria, atención, lenguaje y pensamiento lógico.	Favorecer la autorregulación de la conducta social, orientando y estableciendo límites
	Proveer un clima de aceptación, cooperación y pertenencia.		Transmitir valores, ideología y cultura
			Proveer entretenimiento y recreación.

En primer lugar, las funciones de biológicas son aquellas encaminadas a garantizar la supervivencia y protección de los niños, y contribuir a su bienestar físico. Entre ellas se encuentran: proporcionarles un lugar seguro donde vivir, una alimentación saludable, y el entrenamiento en los hábitos de autocuidado e higiene.

Las funciones psicoafectivas son aquellas dirigidas a promover el desarrollo psicológico del niño y su salud mental (Barudy, Dantagnan, Comas & Vergara, 2014). Entre estas funciones se encuentran: proporcionar afecto y seguridad emocional, promover su autonomía, modular sus patrones de respuesta emocional, formar su identidad, proveer un clima de aceptación, cooperación y pertenencia, entre otras.

En tercer lugar, las funciones educativas implican aquellas tareas dirigidas a promover el desarrollo cognitivo, especialmente en su capacidad de pensar y reflexionar (Barudy y Dantagnan, 2005); por ejemplo, la estimulación de sus funciones cognitivas como la memoria, el lenguaje y la atención, así como la promoción de la exploración del mundo, y el aprendizaje.

Finalmente, las funciones socio-culturales son aquellas que contribuyen a la socialización de los niños y su acomodación a la cultura, lo que implica la transmisión de los patrones de relación interpersonal y la comunicación, incluyendo la regulación de la interacción social a partir de la orientación y el establecimiento de límites, así como la transmisión de los valores, la ideología y la cultura (los valores, el arte, la ley, etc.).

Como puede verse, la parentalidad es un proceso que implica la adaptación del sistema familiar para cumplir las diferentes funciones parentales destinadas a la satisfacción de las diversas necesidades de los hijos. Más adelante, se explican los factores que determinan la calidad de la parentalidad.

2.2.2 Principios de la parentalidad bientratante

Como se explicó anteriormente, la cultura del buentrato es un nuevo paradigma que busca la promoción del bienestar y el desarrollo de las personas. En este sentido, se ha desarrollado el modelo de la parentalidad positiva el cual, desde una perspectiva claramente preventiva, coloca en el centro de las prioridades de los adultos el bienestar y la salud de todos los niños, las niñas y los adolescentes a fin de asegurarles la vida, el bienestar y el desarrollo de las potencialidades afectivas, psicológicas, físicas, sexuales, intelectuales (López, 2006, García y Martínez, 2012)

En este trabajo se ha decidido llamarla parentalidad bientratante, ya que está basada en los principios fundamentales del buentrato y su objetivo principal es fomentar la transmisión intergeneracional del buentrato en las futuras relaciones de los niños, así como en su respectivo rol de padres.

De acuerdo con Daly (2007), este modelo de parentalidad enfatiza aquellas actividades parentales que favorecen el completo desarrollo de las capacidades del niño, permitiendo su adaptación. La ventaja de este modelo es que se conforma por un conjunto de principios guía que orientan directamente no sólo a los profesionales sino a padres y cuidadores.

Hay diversos planteamientos de los principios fundamentales que conforman la parentalidad bientratante, a continuación se describen dos.

De acuerdo con Pecnik (2007), son cuatro actividades las que conforman el modelo:

1. El *favorecimiento del desarrollo completo del niño* con un comportamiento que responda a su necesidad de afecto, de seguridad, de pertenencia y de apego seguro. Para lograrlo, las personas que asumen el rol parental deben manifestar su calidez, tolerancia, receptividad, apoyo y un compromiso positivo.
2. *Estructurar al niño*, supone definir los comportamientos apropiados y no apropiados, hacerlos respetar y dar ejemplo uno mismo. Para fijar límites, los padres necesitan crear unas normas claras, esforzarse en mantener una cierta organización en los horarios (sin hacerlos rígidos) y establecer límites razonables y apropiados sin recurrir a violencias físicas o psicológicas de ningún tipo, ni atacar la dignidad del niño. De acuerdo con este autor, en este proceso de orientación y estructuración debe tenerse en cuenta la opinión y las reacciones del niño, para explicar las medidas a tomar, y adecuarlas cuando sea posible. Por ejemplo, cuando el niño tiene que hacer la tarea y no quiere hacerla, hay que conocer el motivo por el cual no quiere hacerla y si es porque no le gusta alguna materia, se puede negociar con él con qué materia quiere comenzar.
3. *Reconocer al niño*: reconocer y respetar las opiniones y la experiencia del niño le estimula a desarrollarse plenamente. Cuando un padre escucha realmente a su hijo y se esfuerza en comprender su punto de vista, estimula el desarrollo de un respeto mutuo.
4. *Desarrollar la autonomía del niño*, es decir transmitirle a la vez el sentido del control de sí mismo y la capacidad de influir en el comportamiento de los otros. Para ello, los padres deben preocuparse en valorar sus puntos fuertes respetando la evolución de sus capacidades.

Por su parte, Rodrigo et al., (2010), plantean que son seis los principios fundamentales:

1. *Establecimiento de vínculos afectivos cálidos*, ya que éstos funcionan como barrera de protección, de ser duraderos, generan aceptación y sentimientos positivos.
2. *Proporcionar un entorno estructurado*, pues aporta guía y orientación para el aprendizaje de normas y valores, además promueve la instalación de hábitos y rutinas con el fin de

organizar las actividades diarias, lo cual ofrece al niño un sentimiento de seguridad a través de una rutina predecible y del establecimiento de los límites necesarios.

3. *Proporcionar estimulación y apoyo* para el aprendizaje (tanto familiar como educativo formal) con el fin de lograr una alta motivación y el desarrollo de sus capacidades.
4. *Reconocimiento y comprensión* de sus necesidades, puntos de vista, relaciones, actividades y experiencias.
5. *Darle capacitación*, es decir, lograr que se sientan protagonistas, competentes, capaces de producir cambios e influir con su opinión o accionar a los demás.
6. *Educación sin violencia*, descartando toda forma de castigo físico o psicológico. Elogiar su buen comportamiento, y ante su mal comportamiento reaccionar con una explicación y, si es necesario, con una sanción que no los violente (ni física, ni emocionalmente), como imponerles un “tiempo de reflexión”, reparar los daños, reducir su dinero para gastos personales, etc.

Como puede verse ambas propuestas proporcionan objetivos claros a lograr; además, ambas son muy parecidas por lo que pueden integrarse en lugar de elegir una u otra propuesta. A continuación se presenta una serie de recomendaciones prácticas para fomentar la parentalidad bientratante.

2.2.3 Recomendaciones prácticas para la parentalidad bientratante

Con base a la literatura científica existente, el Consejo de Europa ha formulado la Recomendación 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad, en la cual se indica la necesidad de conjugar acciones integradas y coordinadas de todos los sectores sociales que contribuyan a: 1) evitar el maltrato de los niños y mejorar la calidad de la convivencia familiar y 2) promover el buentrato hacia ellos (Consejo de Europa, 2006). De esta recomendación García y Martínez (2012) destacan una serie de directrices para los padres y su importancia en el desarrollo de los niños y niñas.

La primera de ellas consiste en *proporcionar afecto y apoyo*. Los padres y las madres requieren hacer sentir a sus hijos e hijas que les aceptan y que tienen respeto por ellos, independientemente de sus características personales y aún en los momentos en que haya que corregir sus

comportamientos. Asimismo, existen otras formas en que pueden demostrar afecto y apoyo tales como: dedicar tiempo para hablar, hacer actividades en conjunto, entre otros (Ver Tabla 2.2).

Tabla 2.2
Recomendaciones para transmitir afecto y apoyo a hijos e hijas

-
- Acariciar, jugar e interactuar con ellos; disfrutar de su compañía y hacérselo notar.
 - Escuchar con interés lo que tengan que decir, intentar comprender lo que quieren decir, aunque no siempre se esté de acuerdo con ello.
 - Hablar con los hijos con frecuencia en un tono amable y respetuoso, y firme cuando haya que comentarles aspectos que no les guste oír.
 - Pedirles que contribuyan a hacer algo que les gusta y que, a la vez, es positivo para todos y agradecer su ayuda y esfuerzo.
 - Transmitir expectativas positivas sobre sus capacidades, habilidades y potencialidades.
 - Tener comportamientos amables y respetuosos que los hijos puedan imitar.
-

Adaptado de Martínez, R. El buen trato en el ámbito familiar. En García, J. y Martínez, V. (2012). Guía práctica del Buen Trato al niño. Madrid: International Marketing Communication.

La segunda recomendación es *dedicar tiempo para interactuar con los hijos*. Independientemente de las circunstancias personales y familiares por las que atraviesen los adultos, es importante que los padres y las madres planifiquen un tiempo dedicado exclusivamente para interaccionar tranquilamente con los hijos, estando juntos, acariciándoles, mirándoles, jugando, hablando o compartiendo actividades, proyectos y sentimientos.

Dado que no puede fomentarse la calidad en las relaciones entre padres/madres e hijos/hijas sin una cantidad de tiempo apropiada, se necesita encontrar un equilibrio entre cantidad y calidad. Estos momentos de interacción, incluyen tanto actividades de ocio como la realización conjunta de tareas en el hogar (ver Tabla 2.3). Esta última, promueve además la corresponsabilidad en la familia para realizar las tareas domésticas, el desarrollo de la autonomía personal, de la cooperación y de la responsabilidad en los hijos.

Tabla 2.3

Actividades que los padres/madres pueden hacer con sus hijos en tiempos de ocio

-
- Jugar a distintos juegos dependiendo de la edad (peluches, puzles, construcciones, juegos reunidos, de mesa, deportivos, etc.).
 - Leer, escribir, contar cuentos, historias, dibujar, pintar, manualidades.
 - Escuchar música, cantar, bailar.
 - Ver televisión juntos, manejar videojuegos interactivos educativos.
 - Salir juntos a pasear o a caminar, estar en contacto con la naturaleza en el campo, la montaña, la playa, granjas, zoológico, parques, etc.
 - Visitar bibliotecas, museos, ir al cine o a algún otro espectáculo cultural.
 - Visitar a los amigos, Viajar.
 - Conectarse a Internet juntos para aprender a controlar y seleccionar información adecuada.
-

Adaptado de Martínez, R. El buen trato en el ámbito familiar. En García, J. y Martínez, V. (2012). *Guía práctica del Buen Trato al niño*. Madrid: International Marketing Communication.

La tercera consiste en *comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos a una determinada edad*. De esta manera, los padres y las madres pueden ajustar sus expectativas sobre sus logros, limitaciones y reacciones, así como su nivel de implicación y la manera de estimularlos. Además, les permite autorregular y controlar mejor sus reacciones ante ellos y encauzarlos sin necesidad de enfadarse, reñirles o castigarles.

Con ello, contribuyen al desarrollo de la autoestima y la seguridad personal de los hijos e hijas pues se irán sintiendo útiles, autónomos, contentos de sí mismos y de lo que pueden aportar a los demás.

La cuarta recomendación que dan a los padres consiste en *comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares*. Es muy importante que los padres puedan comunicarse asertivamente con sus hijos e hijas, usando estrategias como la escucha activa y un lenguaje positivo y estimulador, en un tono positivo, amable, firme, respetuoso y no ofensivo ni agresivo. Una comunicación así, contribuye a la construcción del respeto mutuo y al desarrollo de la autoestima y de competencias como la empatía de todos sus miembros.

Finalmente, la quinta recomendación es *establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de los hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento*. Los padres y madres requieren establecer los límites que ayuden a sus hijos e hijas a respetar las normas establecidas en el hogar, en los centros escolares y en la sociedad. De esta manera sus hijos e hijas podrán regular mejor sus comportamientos espontáneos, sobre todo cuando estos tienden a ser poco adaptados o poco respetuosos con los demás, con los objetos o con el ambiente y contexto que les rodea.

Los lineamientos a seguir en el establecimiento de límites son:

- Límites y consecuencias explícitas, claras y acordes a la etapa evolutiva y al comportamiento que intentan regular, para que estos puedan comprenderlas y asumirlas con facilidad.
- Coherencia y consistencia en la aplicación de las consecuencias y otras llegan a olvidarse de ellas que transmitan a sus hijos.
- Comentar e incluso decidir con ellos, cuando se pueda, las normas y las consecuencias que se van a establecer para que participen en los procesos de organización de la convivencia familiar, para que sepan de antemano lo que se espera de ellos, lo acepten mejor y se responsabilicen de su propio comportamiento.

También deben responder a los comportamientos de los hijos e hijas autorregulando sus propias emociones para evitar gritarles, reñirles agresivamente, amenazarles o pegarles, estableciendo consecuencias y explicaciones coherentes. De esta manera, los niños y las niñas irán desarrollando la capacidad de autocontrol y para tolerar la frustración y de autocontrol, lo que les facilitará tener comportamientos adaptados a sus diferentes contextos.

2.3 Determinantes de la parentalidad bientratante

Como se explicó anteriormente, de acuerdo el marco ecologico-transaccional, los comportamientos y procesos parentales están directa e indirectamente influenciados por factores –protectores y de riesgo– a través de múltiples niveles, que pueden ir desde la historia de crianza de los padres y las características del niño hasta factores del contexto más amplio como pueden ser las características de la comunidad (Belsky, 1980; Morales, Zunzunegui & Martínez, 1997).

En esta misma línea, el modelo de la parentalidad bientratante parte del presupuesto ecosistémico pues considera que el buentrato es “el resultado de los recursos que una comunidad pone a su servicio para garantizar la satisfacción de las necesidades infantiles y el respeto de sus derechos” (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 50).

Más concretamente, Barudy y Dantagnan (2005) proponen que la parentalidad bientratante depende de múltiples condiciones que se pueden clasificar en cuatro categorías (Ver Figura 2.1), los recursos comunitarios, el contexto psicosocial, las necesidades del menor y las capacidades parentales, que se describen a continuación.

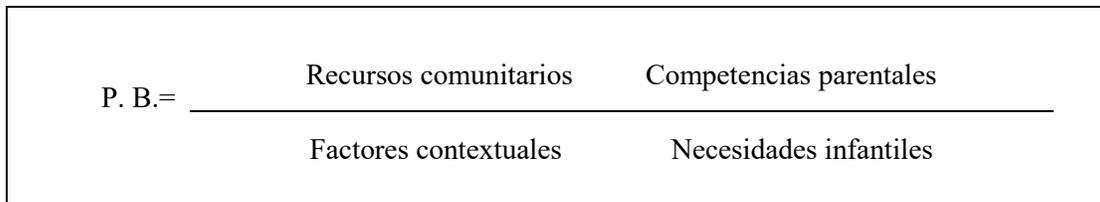


Figura 2.1 Factores determinantes de la parentalidad bientratante

Adaptado de Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

2.3.1 Recursos comunitarios

Barudy y Dantagnan, (2005), refieren que el primer factor está compuesto por los esfuerzos y recursos coordinados, que una comunidad pone a disposición de las familias para contribuir al buentrato y desarrollo integral de todos los niños y niñas.

De acuerdo a estos autores, dichos recursos pueden ser:

- Programas destinados a la promoción del buentrato,
- Profesionales de diferentes instancias sociales que promueven la adquisición, mejoramiento y/o rehabilitación de las competencias parentales.
- Recursos materiales, educativos y terapéuticos para asegurar una cobertura de las necesidades infantiles y la protección de los derechos de los niños y las niñas.

En este sentido, no sólo los profesionales sino también los agentes económicos y políticos deben asumir su responsabilidad en la promoción del buentrato.

2.3.2 Competencias parentales

Como se explicó con anterioridad, para poder llevar a cabo sus funciones parentales, es necesario que los padres o cuidadores desarrollen una serie de conocimientos y habilidades, de manera puedan cumplir adecuadamente las funciones de cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos; a estas capacidades se las ha llamado competencias parentales (Barudy & Dantagnan, 2005). Es decir, los padres que cuentan con estas competencias pueden promover el bienestar a sus hijos; por el contrario los padres y/o cuidadores que no cuentan con éstas tienden a maltratar a sus hijos de diferentes maneras.

Ramírez (2008) define las competencias parentales como un conjunto de conductas de parte de los padres, necesarias para lograr una satisfactoria y sana crianza de sus hijos e hijas desde el momento de la concepción o en un periodo posterior, generando en éstos últimos el desarrollo de un sentido de pertenencia y apego a un grupo familiar, además le proporcionan autoestima, seguridad, bienestar y un sano desarrollo biopsicosocial. Lo cual redundará en un sentimiento de satisfacción en las figuras parentales.

Por su parte Rodrigo, et al, 2008 (citados en Rodrigo, Cabrera, Martin & Máiquez, 2009) las definen aquellas capacidades necesarias para el cumplimiento de las funciones parentales y el afrontamiento de los retos que trae consigo este proceso, de modo flexible y adaptativo y “con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades” (Rodrigo, et al, 2008; citados en Rodrigo, Cabrera, Martin & Máiquez, 2009).

En otras palabras, el término “competencias parentales” es una forma semántica de referirse a las capacidades prácticas que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurándoles un desarrollo suficientemente sano (Barudy & Dantagnan, 2010). Se usa este término, ya que implica la capacidad para generar y coordinar respuestas multidimensionales (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) flexibles y adaptativas en un contexto

evolutivo determinado (Rodrigo et. al., 2009). En este sentido estas competencias deben ir evolucionando conforme lo hacen las necesidades de los niños.

Si bien, los autores mencionados concuerdan en que las competencias parentales son un factor que influye en la parentalidad aún no existe un acuerdo universal respecto a cuáles son aquellas que la determinan en mayor proporción.

Para Bayot, Hernández y De Julián (2005), las principales competencias parentales principales son: a) *Implicación escolar*, es decir, la participación activa en las actividades escolares de sus hijos e hijas; b) *Dedicación personal* o tiempo dedicado de forma constructiva, es decir, para conversar, aclarar dudas, entre otros; c) *Ocio compartido*, es decir, aquellas actividades dirigidas a que los niños aprendan a conocer el medio en el que viven e integrarse a él, d) *Asesoramiento y Orientación*, se refiere a la capacidad de crear un clima de unión, afecto y comunicación, y e) *Asunción de la responsabilidad del rol parental*, se refiere al grado en que los progenitores se han adaptado a las circunstancias que conlleva el nacimiento de un hijo y asumen las tareas que trae consigo.

Ramírez (2008) las clasifica en 5 categorías:

- a) *De cuidado básico*. Algunas de ellas son: expresar y recibir afecto; escucha activa, estimular el desarrollo intelectual y la disciplina del niño mediante un balance entre estrategias positivas y negativas.
- b) *De autocontrol*. Entre ellas se encuentran el control de impulsos, la autoevaluación en función de su rol parental (sus debilidades y fortalezas) y la autorregulación emocional.
- c) *Para el manejo del estrés*. Incluye el autocuidado, la relajación, la recreación, el establecimiento y mantenimiento de las redes de apoyo social.
- d) *Socio-cognitivas*. En esta categoría incluye competencias tales como: expectativas apropiadas en relación con las capacidades reales del niño; la autoeficacia y seguridad en el ejercicio del rol parental; y la capacidad de análisis, reflexión y flexibilidad para ver otras opciones en la resolución de conflictos (negociación).
- e) *Para la interacción social*. Incluye competencias como la empatía y la asertividad.

Por su parte, Rodrigo et al. (2009) estructuraron las competencias parentales necesarias para la crianza de los hijos en cinco categorías de habilidades (Ver tabla 2.4):

Tabla 2.4

Conjunto de competencias requeridas para la tarea vital de ser padres

Educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Calidez y afecto en las relaciones y reconocimiento de los logros evolutivos conseguidos a la medida de sus posibilidades. - Control y supervisión del comportamiento del menor gracias a la comunicación y fomento de la confianza en sus buenas intenciones y capacidades y organización de actividades de ocio con toda la familia. - Estimulación y apoyo al aprendizaje: fomentar la motivación, proporcionar ayuda contingente a las capacidades del menor, planificar las actividades y tareas, orientarse hacia el futuro e implicación en educación formal (colegio). - Adaptabilidad a las características del menor: capacidad de observación y flexibilidad para ajustarse a los cambios evolutivos, perspectivismo (capacidad de ponerse en el lugar del otro), autocorrección ante los errores, reflexión sobre la praxis educativa y flexibilidad para aplicar las pautas educativas. - Autoeficacia parental: Percepción de las propias capacidades para llevar a cabo el rol de padres. - Locus de control interno: Percepción que se tiene control sobre sus vidas y capacidad de cambiar lo que pasa a su alrededor que tenga que ser cambiado.
Agencia parental	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo en la pareja: se acuerdan con la pareja los criterios educativos y los comportamientos a seguir con los hijos. - Percepción ajustada del rol parental: que la tarea de ser padres implica esfuerzo, tiempo y dedicación. - Reconocimiento de la importancia de los progenitores en el bienestar del menor.
De autonomía personal y capacidad de búsqueda de apoyo social	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad ante el bienestar del niño/a - Visión positiva del niño/a y de la familia - Buscar ayuda de personas significativas con la finalidad de complementar el rol parental en lugar de sustituirlo o devaluarlo. - Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como padres y como adultos. - Búsqueda de ayuda de personas significativas y/o instituciones cuando tiene problemas personales y/o con los hijos. - Confianza y colaboración con los profesionales e instituciones que les quieren ofrecer apoyo y ayuda
Habilidades para la vida personal	<ul style="list-style-type: none"> - Control de los impulsos - Asertividad - Autoestima - Habilidades sociales - Estrategias de enfrentamiento frente a situaciones de estrés - Resolución, de conflictos interpersonales - Capacidad para responder a múltiples tareas y retos - Planificación y proyecto de vida - Visión optimista y positiva de la vida, así como de los problemas y crisis.
Habilidades para la organización doméstica	<ul style="list-style-type: none"> - Administración eficiente de la economía doméstica - Mantenimiento de la limpieza y el orden de la casa - Higiene y control de la salud de los miembros de la familia - Preparación regular de comidas saludables - Arreglos y mantenimiento de la vivienda.

Adaptado de Rodrigo, et al. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 113-120.

- a) *Habilidades educativas* engloban aquellas habilidades asociadas a la organización de actividades de ocio con toda la familia, la educación en valores y la adecuación de las pautas educativas al niño;
- b) *Habilidades de agencia parental* son aquellas que reflejan el modo en que los padres perciben y viven su rol parental, de forma que les permiten sentirse agentes protagonistas, capaces y satisfechos con el mismo;
- c) *Habilidades de autonomía personal y búsqueda de apoyo social*, son aquellas que permiten al padre asumir la responsabilidad en el cuidado de los niños y buscar apoyo cuando es necesario;
- d) *Habilidades para la vida personal*, son aquellas destrezas que les permiten a las figuras parentales afrontar su propia vida de adultos;
- e) *Habilidades de organización doméstica* son aquellas que permiten el así el cuidado de la higiene y salud de todos los miembros de la familia, así como el mantenimiento del orden doméstico.

De acuerdo con Barudy y Dantagnan (2005), la adquisición de estas competencias depende de procesos complejos donde se mezclan las posibilidades individuales innatas, influenciadas por factores hereditarios, por procesos de aprendizaje mediados por la cultura y por las experiencias (de buentrato o maltrato) que los padres hayan tenido en sus historias familiares, principalmente en su infancia y adolescencia.

En este sentido, si se les proveen situaciones adecuadas los padres pueden desarrollar y/o fortalecer dichas competencias. Por lo que la promoción, mejoramiento y rehabilitación de las competencias parentales es una estrategia fundamental para la promoción del buentrato y la prevención del maltrato infantil.

En México, las relaciones parento-filiales caracterizadas por la buena comunicación y el estilo educativo democrático están asociados significativamente con una menor probabilidad de maltrato físico y emocional; por el contrario, las relaciones caracterizadas por la falta de respeto, la ausencia de comunicación y la escasez de muestras de afectividad puede incrementar la probabilidad de maltrato infantil (Muñoz-Rivas, Gámez-Guadix & Jiménez, 2008). Por esta razón, se tomarán como principales competencias parentales a promover: la comunicación, la capacidad de establecer disciplina y límites a sus hijos e hijas en forma constructiva y eficaz.

2.3.3 Factores contextuales

En tercer lugar, los factores contextuales son aquellos aspectos del entorno familiar que pueden actuar en doble sentido, bien como factores de riesgo que implican la presencia de estresores que dificultan la tarea de los progenitores, o bien como factores protectores que posibilitan que la familia disponga de capacidades y recursos para superar los elementos estresores (Barudy & Dantagnan, 2005).

Estos factores que influyen en el ejercicio de la parentalidad están presentes en el sistema familiar, la escuela o la comunidad, así como a nivel social y cultural.

Respecto al sistema familiar, se ha encontrado que el proceder de familias altamente desestructuradas aumenta el riesgo de que los padres maltraten a sus descendientes (González-Muriel, 1998). Específicamente, una estructura monoparental, una familia numerosa y más concepciones no planificadas se enlistan como factores de riesgo (Belsky, 1993).

En México, el contexto familiar caracterizado por la falta de respeto, la ausencia de comunicación y la escasez de muestras de afectividad puede incrementar la probabilidad de maltrato infantil. Por el contrario, participar en la toma de decisiones familiares, buena comunicación familiar y el estilo democrático, estuvieron asociados significativamente con una menor probabilidad de maltrato físico y emocional (Muñoz-Rivas et al., 2008).

Con relación al *entorno escolar*, Rodrigo, Máiquez y Martín (2010) encontraron diversas situaciones relacionadas con la parentalidad maltratante: falta de cohesión entre profesores y alumnos, falta de relaciones entre familia y escuela, poca sensibilidad de la escuela a las necesidades de la comunidad y alumnado con alto fracaso escolar y conductas de riesgo.

Por otro lado, un clima escolar con normas claras y vías de participación, altas expectativas sobre el alumnado, oportunidades para participar en actividades motivadoras y tutores sensibles que aportan modelos positivos (Rodrigo et al., 2010), así como la existencia de escuelas bien equipadas disponibles en el vecindario también actúa como un factor de protección (Lamont, 2013) están relacionados con la parentalidad bientratante.

En lo referente a las *variables de la comunidad*, el apoyo social constituye uno de los factores más significativos (Gaxiola & Frías, 2008). Por un lado, De Paúl (1988 citado en Muñoz-Rivas et al., 2008), refiere que los padres que maltratan reportan menos apoyo social, al igual que Gracia, Musitu, Arango, y Agudelo (1995) reportan que los niños víctimas de maltrato cuyas familias cuentan con pocas redes sociales. Por su parte, Rodrigo et al. (2010) refieren que además del escaso apoyo social, otros factores de riesgo son: violencia e inseguridad, mala dotación de recursos y equipamiento, así como barrios masificados y sin identidad.

Por el contrario, se ha hallado que el apoyo social tanto de la comunidad (Gracia, Musitu, Arango & Agudelo, 1995) como de la familia extensa (Lamont, 2013), barrios seguros y con viviendas apropiadas y el acceso a la salud y otros servicios sociales (Rodrigo et al., 2010).

A su vez, los *factores sociales* relacionados con la parentalidad es la clase social a la que pertenece la familia. Concretamente el nivel socioeconómico bajo, esto es debido a que conlleva el vivir con una serie de circunstancias que favorecen la aparición del maltrato –por ejemplo: problemas laborales, dificultades económicas, hacinamiento, menor disponibilidad de recursos, mayor incidencia en problemas de salud, etc.– (Belsky, 1993; González-Muriel, 1998).

En este sentido, las políticas sociales, económicas, sanitarias y educativas que generan malas condiciones de vida o inestabilidad o desigualdades socioeconómicas son factores sociales que generan condiciones relacionadas con el maltrato. Por el contrario, las políticas sociales que apoyan el acceso de las familias a recursos de apoyo, salud y educación son factores que favorecen el rol parental (Rodrigo et al., 2010).

Finalmente los valores, creencias, costumbres y actitudes de la cultura o grupo social al que pertenece el sujeto (González-Muriel, 1998), por ejemplo la aceptación o rechazo cultural del castigo físico.

2.3.4 Necesidades infantiles

Finalmente, la investigación ha encontrado que el cuarto factor que influye en la parentalidad está formado por las necesidades, características y el comportamiento del niño, las cuales cambian dependiendo su etapa evolutiva (Barudy & Dantagnan, 2005). En este sentido, aunque los niños no son responsables de los malos tratos que experimentan, la investigación ha

encontrado que ciertas características congénitas y conductuales del niño pueden aumentar el riesgo de que sea maltratado.

Por ejemplo, de acuerdo con Perry, Mann, Palker y Ludy-Dobson (2002, citados en Secretaría de Salud, 2006) niños con discapacidades o enfermedades médicas complejas, así como niños hiperactivos tienen mayor riesgo de ser maltratados. Belsky (1993), por su parte, sugiere que los niños que son víctimas de maltrato interactúan menos con sus madres y pueden involucrarse en más conductas problemáticas que los niños control. Otros factores tales como problemas en el sueño, la alimentación o el rendimiento escolar también son reportados como factores de riesgo del niño (Greve, 2006).

En México, congruente a resultados internacionales, se ha encontrado encontrado que la presencia de enfermedad y el uso de un aparato para ver, oír o desplazarse, aumentan el riesgo de ser maltratado. Otros factores de riesgo, son el comportamiento ansioso, antisocial y autolesivo, la baja autoestima, el sentimiento de soledad y deficientes habilidades de afrontamiento (Muñoz-Rivas et al., 2008).

Por otro lado, el hecho de que los niños presenten una buena salud física, alta autoestima, apego seguro con los padres e independencia, disminuye la probabilidad de que sen maltratados, al igual que tener habilidades sociales, relaciones positivas entre compañeros, redes sociales fuertes y positivas (Lamont, 2013).

Sin embargo, los estudios no han podido clarificar si las características diferenciales que presentan estos niños son causa de los malos tratos que reciben o bien consecuencia de ellos, en este sentido, se plantea que lo más probable es que exista un efecto recurrente, donde las conductas sean tanto causa como efecto de la situación de maltrato (Greve, 2006).

2.4 Parentalidad bientratante y estrés parental

De acuerdo a lo anterior, estudios previos han vinculado la acumulación de estresores con dificultades en el desempeño exitoso del rol parental, generando consecuencias negativas para el desarrollo de los niños y niñas.

El estrés parental ha sido conceptualizado como un proceso en el que los progenitores se sienten desbordados ante las responsabilidades de su rol como padre o madre (Abidin, 1995). El estrés parental incluye experiencias subjetivas de estrés como dolor emocional y ansiedad, puede incluir pensamientos, creencias y atribuciones-expectativas de lo que es “normal”, percibiendo ausencia de control y teniendo efectos en la manera de relacionarse con los hijos. Concretamente, Deater-Deckard (2004) definió el estrés paterno como “un conjunto de procesos que conducen a reacciones psicológicas y fisiológicas aversivas derivadas de los intentos de adaptarse a las exigencias de la paternidad” (p. 6).

De acuerdo con Abidin (1995), el estrés parental es un elemento activador que fomenta la utilización de los recursos disponibles para afrontar de una manera satisfactoria el ejercicio de la parentalidad, por lo cual sería perjudicial el exceso o la falta del mismo.

La teoría más utilizada para conceptualizar las causas y los efectos del estrés parental es la propuesta por Abidin (1995), la cual habla de la interacción mutua de tres componentes: las características de los padres, las de los hijos y la relación entre ambos. Por esta razón, la mayoría de los padres se enfrenta con el estrés de manera diaria y en la mayoría de los casos en pequeñas cantidades. Sin embargo, una valoración desproporcionada de alguno de los componentes aumentaría el nivel de estrés, lo cual a su vez causaría deterioro en la calidad y efectividad de la conducta parental: disminución del tono afectivo, aumento en el uso de disciplina rígida, expresiones de hostilidad hacia el niño, menos consistencia en la conducta parental, entre otras (Deater-Deckard, 2004).

En otras palabras, niveles elevados de estrés parental –relacionados con dificultades en la parentalidad– son el resultado de un proceso cognitivo que juzga que las demandas que traen consigo las funciones parentales y/o la conducta de los hijos, sobrepasan los recursos con los que cuenta, lo cual produce las dificultades en la parentalidad. Incluso, muchos acercamientos teóricos al maltrato infantil han asignado al estrés parental un papel en su etiología, al señalar al maltrato infantil como una expresión de la carencia de recursos o habilidades para manejar y superar situaciones que conllevan altos niveles de estrés (Gracia, Musitu & García, 1991).

Autores como Vera y Peña (2005) señalan que el estrés está determinado en buena medida por el apoyo percibido por los padres, los recursos y habilidades de la pareja para mantener un estado

de equilibrio afectivo y una promoción adecuada del desarrollo del niño. Otros factores que influyen en el estrés parental son la conducta de los hijos, la edad de los hijos Anderson (2008) y, de manera menos concluyente, los problemas económicos (Dahinten, Timer & Arim, 2008, citados en Pérez, Menéndez & Victoria, 2014).

2.4.1 Estrés y competencias parentales

Al respecto, Vera, Domínguez, Vera y Jiménez (1998), encontraron que las madres con altos niveles de estrés, son poco tolerantes a la frustración, utilizan estrategias enseñanza-aprendizaje basadas en el castigo, la evitación y el escape; asimismo, tienden a mantener un modo de comportamiento autoritario o permisivo que desarrolla como estilo dentro de las interacciones maternas. Pérez (2010), refiere que los padres que sufren mayores niveles de estrés asociado a su rol mantienen, a su vez, relaciones menos afectuosas con sus hijos.

Asimismo, los padres y madres que muestran niveles más altos de estrés o peores capacidades para gestionarlo, tienden a emplear conductas parentales más coercitivas y menos positivas (vínculo, educación, disciplina, bienestar y protección general, capacidad de dar respuesta y sensibilidad) (Burke, Pardini & Loeber, 2008).

En la misma línea, Cabrera, González y Guevara (2012) mencionan que cuando se presentan altos niveles de estrés en la crianza, aunado a las dificultades que puede presentar las propias características del hijo y a la interacción disfuncional entre padre e hijo, se da un aumento de comportamientos autoritarios, maltrato y consecuentemente un impacto negativo y directo del estrés sobre el hijo, trayendo como consecuencia el incremento de problemas de ajuste conductual en los hijos. Por el contrario, menores niveles de estrés parental están relacionados con mejores comportamientos parentales (Bloomfield & Kendall, 2012).

En este sentido, varios investigadores han encontrado la promoción de las competencias parentales se relaciona con la disminución del estrés parental. En México, Castillo (2014) encontró que después de un programa de formación para padres de niños con problemas de conducta, había una disminución significativa del estrés parental. Estos resultados concuerdan con los hallazgos en investigaciones en otros países.

Por ejemplo, Almeida et al. (2012) realizaron un estudio en el que evaluaron un conjunto de programas de formación parental en Portugal. Este estudio informó de una reducción del estrés de los padres al finalizar dichas intervenciones.

Por su parte, Vázquez, Ramos, Cruz y Artazcoz (2016) demostraron que cuando los padres participan en un programa de desarrollo de habilidades parentales (PHP) se reduce significativamente su estrés; lo cual podría corroborar que un repertorio con mayores recursos para afrontar las demandas de la parentalidad influiría en la disminución del estrés. Además estos autores encontraron que los hombres, las personas con menor nivel de estudios y las desempleadas presentaron mayor probabilidad de reducir el estrés.

Dichas investigaciones muestran evidencia de que la promoción de la parentalidad bientratante, contribuye no sólo al buentrato de los niños mediante el fortalecimiento de las competencias parentales sino mediante la reducción del estrés parental.

2.5 Conclusiones

Al finalizar este capítulo, puede concluirse que centrarse sólo en la comprensión de los factores o estados patológicos causantes del maltrato infantil así como en las consecuencias que genera, no ha permitido la reproducción de las prácticas que generan bienestar en población con y sin riesgo (Barudy & Dantagnan, 2005). Por esta razón se ha hecho necesaria creación de un enfoque alternativo de abordaje que enfatice la promoción de aquellos aspectos que beneficien la salud de las personas sin esperar a que se encuentren dentro de una situación adversa (Munist et al., 1998).

Con este propósito, se ha propuesto la cultura del buentrato, como un modelo preventivo cuyo objetivo es erradicar el maltrato mediante la integración, fortalecimiento y/o rehabilitación de actitudes y comportamientos (Corazonar A.C., 2006) que promuevan el bienestar y aseguren una buena calidad de vida en tres niveles: social, relacional e individual (Sáenz, 2004). En este sentido, el buentrato es responsabilidad de la sociedad entera, es decir, le corresponde generarlo hasta a los agentes políticos y económicos.

En relación a la población infantil, el buentrato consiste en responder adecuadamente a las necesidades de los niños y niñas, con el fin de garantizar el desarrollo de sus potencialidades (Díaz & Díaz, 2012), por supuesto, evitando dañar de alguna forma la integridad de los niños y niñas.

Por esta razón, se ha propuesto la parentalidad bientratante como un modelo focalizado a generar el buentrato de los padres (y cuidadores) hacia sus hijos mediante el fortalecimiento de las funciones parentales que generan bienestar en los niños. No obstante, dicho modelo no recarga esta responsabilidad únicamente en los padres sino que, desde una perspectiva ecosistémica, enfatiza que la parentalidad bientratante es el resultado de: los recursos comunitarios, las competencias parentales, los factores contextuales y las necesidades infantiles (Barudy & Dantagnan, 2005).

En este sentido, desde esta perspectiva se considera que la parentalidad es una etapa del ciclo vital familiar que genera cambios en dicho sistema y que necesita apoyo para adaptarse a las situaciones y cambios que experimenta, no sólo en el interior de ella sino también social, económica y culturalmente, por lo que se interesa en: 1) el fortalecimiento de los recursos de la comunidad, 2) el mejoramiento de las condiciones sociales, 3) la satisfacción de las necesidades infantiles y 4) la promoción, mejoramiento y/o rehabilitación de los recursos de los padres, es decir, las competencias parentales que les permiten responder a esas necesidades y afrontar las influencias situacionales y ambientales positivas y negativas.

Respecto a este último objetivo, no se pretende reducir al proceso de la parentalidad en un conjunto de funciones y competencias, sino encontrar un núcleo de intervención que pueda impactar sistémicamente, no sólo en el comportamiento de los niños sino en el bienestar de los padres, perpetuando así el buentrato.

A continuación se hace una revisión de algunos programas dirigidos a la promoción y fortalecimiento de los recursos parentales para generar un buentrato hacia los niños y niñas.

3. El papel preventivo de los Programas de Formación Parental

Dado que la psicología preventiva tiene como objetivo restaurar, proteger, modificar o crear valores y estilos de vida para la promoción de la salud y de la calidad de vida, la prevención del maltrato infantil forma parte sus objetivos. Por esta razón, desde esta disciplina se han creado un conjunto de intervenciones mediante los cuales busca prevenir este fenómeno los tres niveles: primario, secundario y terciario.

En este sentido, los programas grupales para padres que han demostrado ser efectivos en la prevención de este fenómeno son aquellos que promueven la adquisición y/o fortalecimiento de aquellas capacidades que permiten mejorar el rol parental.

Por esta razón, este capítulo tiene por objetivo presentar una revisión acerca del papel preventivo de dichos programas, los cuales se proponen como un dispositivo para la prevención del maltrato mediante la promoción de la parentalidad bientratante.

3.1 La psicología preventiva

De acuerdo con Fernández-Ríos (1994), la psicología preventiva es un campo de investigación-acción que, desde una perspectiva ecológica y ética, y una conceptualización integral del ser humano en su contexto, utiliza de manera proactiva los principios teóricos y técnicas de intervención disponibles en cualquier disciplina, que resulten útiles para la prevención¹⁰ de la enfermedad y la promoción de la salud y de la calidad de vida a nivel comunitario tanto corto como a largo plazo.

De acuerdo con dicho autor, las principales características de la psicología preventiva son:

- a) Interdisciplinariedad, ya que utiliza los principios teóricos y la tecnología de la intervención, actualmente disponibles para la promoción de la salud y calidad de vida,

¹⁰ Este concepto puede distinguirse del de intervención, el cual se refiere a aquella actuación sobre un problema identificado y manifiesto, mediante acciones específicas e instrumentales para eliminarlo o resolverlo; mientras que la prevención es previa al problema, por lo que se actúa antes sobre aquellos elementos que no son constituyentes del problema mismo, sino de otros procesos relacionados con él, para que no se produzcan (Sánchez, 1991).

tanto a nivel individual como comunitario, de disciplinas como psicología clínica, psicología comunitaria, salud mental comunitaria, psicología de la salud.

- b) Perspectiva ecológica e integral del bienestar humano, pues toda intervención se llevara a cabo desde una visión biopsicosocial de la salud y calidad de vida del ser humano enmarcado en un contexto concreto social y material.
- c) Proactividad, pues las intervenciones se dirigen directamente a poblaciones que se hallan o no en elevados niveles de riesgo.
- d) Perspectiva ética, ya que las intervenciones deben respetar siempre los derechos y deberes individuales y comunitarios de los individuos.

Si bien Buela-Casal, Fernández-Ríos y Carrasco (1997), argumentan que el objetivo de la prevención es evitar o reducir la incidencia y prevalencia de una determinada enfermedad o problema; Fernández-Ríos (1994) aclara que el fin último de la psicología preventiva es restaurar, proteger, modificar o crear valores y estilos de vida que promueven la salud y la calidad de vida; es decir, se dirige a transformar los fundamentos sociales de la cultura y la estructura social existentes hoy en día para que todos los individuos tengan las mismas posibilidades salud y calidad de vida.

Más concretamente, de acuerdo con Hernández-Guzmán y Sánchez-Sosa (1994) la psicología preventiva busca reducir la incidencia y prevalencia de una determinada enfermedad o problema y promover la salud y la calidad de vida mediante la disminución de los factores de riesgo y la promoción de los factores protectores; entendidos los factores de riesgo como aquellos que anuncian problemas de salud, y los factores de protección aquellos que anuncian bienestar.

3.1.1 Niveles de prevención del maltrato infantil

Diversos autores, como Caplan (1999) y Echeburúa (1993), distinguen tres tipos distintos de prevención: primaria, secundaria y terciaria.

En primer lugar, la prevención primaria tiene como objetivo impedir la aparición del problema y se dirige a tanto a la población en general, como a grupos específicos de la población y a personas de alto riesgo (Caplan, 1999). Este nivel se lleva a cabo frecuentemente a nivel comunitario e intenta modificar los factores ambientales y personales relacionados con la

aparición de trastornos o conductas problemáticas (factores de riesgo) y se esfuerza por dotar a los sujetos de recursos múltiples para hacer frente a las situaciones difíciles y relacionados con el bienestar psicológico (factores de protección) (Echeburúa, 1993).

En segundo lugar, la prevención secundaria: tiene como principal función el diagnóstico y la detección de la situación, también puede ser considerada como un tipo de intervención ya que se orienta a las alteraciones ya presentes (Echeburúa, 1993) para: a) descubrir los casos existentes; b) proporcionarles tratamiento o asistencia lo más rápido posible; c) usar el remedio eficaz para el problema (Sánchez, 1991). Dentro de este nivel de prevención se puede distinguir, por una parte, la prevención secundaria temprana, la cual va dirigida a poblaciones infantiles de alguna forma afectadas por el problema pero sin haberlo desarrollado en toda su magnitud y por otra, se encuentra la prevención secundaria tardía, la cual se centra en los casos que ya han desarrollado algún trastorno (Cowen, 1983, citado en Sánchez, 1991).

En tercer lugar, se encuentra la prevención terciaria cuyo propósito es evitar complicaciones y recaídas, que tienen lugar cuando el problema ya se ha presentado y/o ya ha sido objeto de tratamiento (Echeburúa, 1993).

Respecto a la prevención del maltrato infantil, Mazo y Sandoval (2008) explican que en el primer nivel de prevención se encuentran las intervenciones dirigidas a promover, conservar y consolidar el buentrato, aumentar la presión social contra el maltrato y contribuir a la construcción a largo plazo de una sociedad protectora de la infancia. En el segundo nivel, aquellas que se dirigen a evidenciar y detener los malos tratos y abusos existentes, así como impedir la evolución de los daños individuales familiares y sociales. Mientras que en el tercer nivel de prevención entrarían las estrategias dirigidas a disminuir el daño causado por el maltrato infantil, es decir, dirigidas a que niños y niñas sobrevivientes de malos tratos resignifiquen el daño sufrido, a detener o aminorar las secuelas y a construir condiciones individuales y familiares duraderas para que los eventos de maltrato o abuso no se repitan.

Como puede verse, cada uno de éstos se diferencia del otro por el momento, la población a la que va dirigida, los objetivos y las técnicas de intervención que se llevan a cabo (Ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1
Esquema de prevención del maltrato infantil

Características	Nivel de prevención		
	Primario	Secundario	Terciario
Objeto	Causas	Crisis	Efectos
Enfoque	Proactivo	Activo	Reactivo
Momento	Antes del fenómeno	Durante el fenómeno	Después del fenómeno
Población diana	Se dirige a tanto a la población en general, como a grupos específicos de la población y a personas de alto riesgo.	Personas que se encuentran implicadas en el fenómeno: niños maltratados y padres maltratadores.	Personas sobrevivientes tanto niños como sus padres
Objetivo principal	Evitar o disminuir la incidencia (aparición de nuevos casos).	Detectar y disminuir la prevalencia (número total de casos existentes).	Minimización del impacto de la situación que no fue atendida en el momento oportuno.
Objetivos específicos	Promover, conservar y consolidar el buen trato. Aumentar la presión social contra el maltrato. Contribuir a la construcción a largo plazo de una sociedad protectora de la infancia.	Diagnostico precoz de los malos tratos y abusos existentes, y su tratamiento efectivo. Evitar la complicación del problema.	Evitar complicaciones y recaídas. Rehabilitación psicosocial de los sobrevivientes.

Adaptado de de Mújica, L. (2016). *Del motivo de consulta a los focos de intervención clínica en el trabajo terapéutico de psicólogos en formación*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, con información de Mazo, M. I. y Sandoval, S. (2008). *Modelo de prevención y atención del maltrato y abuso sexual a niños y niñas*. Guía teórico-práctica. México: Gobierno del Distrito Federal.

De los tres niveles presentados, el primero de ellos es el nivel más deseable por numerosas ventajas: promueve la salud integral y la calidad de vida de la población de manera proactiva, utiliza más la educación como estrategia fundamental y tiene una orientación comunitaria (Fernandez-Ríos, 1994), además, es el más eficiente, ya que las intervenciones de este tipo, que han demostrado ser eficaces, pueden reducir los costos del cuidado de la salud, la justicia penal, la educación y otros servicios públicos (OMS, 2016).

En este sentido, el trabajo comunitario juega un papel sumamente importante ya que maximiza la prevención y promoción adecuada de estilos saludables de vida y permite la minimización de los costos económicos y sociales que los problemas de salud representan (Fernández, 2007).

No obstante, éste nivel de prevención es al que menos recursos se designan. Por esta razón es que no sólo los profesionales sino las autoridades deben redoblar los recursos y esfuerzos destinados al nivel primario de la prevención, mediante intervenciones comunitarias dirigidas a evitar o reducir la aparición de malos tratos hacia los niños mediante la promoción, conservación y consolidación del buentrato hacia la infancia.

A continuación, se presenta una breve revisión de las estrategias de prevención primaria que utiliza el psicólogo para el trabajo comunitario.

3.1.2 Estrategias del psicólogo para la prevención primaria del maltrato infantil

Como se explicó anteriormente, una de las características principales de la Psicología preventiva es que utiliza los principios teóricos y las técnicas de intervención de otras disciplinas como puede ser la Psicología comunitaria, de la cual toman algunas estrategias de intervención¹¹.

De acuerdo con Caplan (1999), en un nivel de prevención primaria, las estrategias que realice el psicólogo están encaminadas a brindar a la población información y sensibilización, a la enseñanza y/o fortalecimientos de sus recursos o competencias, a la promoción de la calidad de vida y a la creación de redes de apoyo dentro de dicha población; para lo cual puede recurrir a la consulta, colaboración y educación de otros profesionales.

La primera de dichas estrategias es la información y sensibilización de la población, la cual puede definirse como “una educación personal que se hace necesaria con algunos individuos que necesitan información sobre aspectos muy específicos de su propio caso”. (p.67). En otras palabras, esta estrategia consiste en brindar a las personas información específica con el objetivo de que se hagan conscientes de alguna situación que vive o que está por vivir y orientarlos sobre cómo afrontar dicha situación.

¹¹ Dentro de la Psicología comunitaria existen diferentes marcos y modelos conceptuales, las estrategias aquí mencionadas corresponden al marco clínico-comunitario, cuyo objetivo es la prevención. Para una revisión mayor véase Buelga, S. y Musitu, G. (2009). Orientaciones clínico-comunitarias. En C. Arango, M. E. Ávila, S. Buelga, G. Musitu y A. Vera (Eds.), *Psicología social comunitaria* (pp. 55-80). México: Trillas.

En segundo lugar, la creación y/o fortalecimiento de redes de apoyo, las cuales pueden definirse como aquellos lazos que unen a las personas por medio de los cuales se manifiesta solidaridad y ayuda (Buela-Casal et al., 1997). De acuerdo con Caplan (1999) las redes de apoyo tienen diversas funciones para el individuo, entre ellas: aumentar la fuerza propia que pondrá en juego para resolver la situación estresante, validar la identidad, mantener la esperanza y perseverar en la situación difícil así como intensificar el sentimiento de competencia.

Finalmente se encuentran los talleres y la formación de grupos, los cuales permiten enseñar y/o fortalecer recursos y competencias que ayuden a afrontar los estresores de la vida cotidiana, por un lado, y la creación de redes de apoyo en una comunidad, por el otro (Caplan, 1999).

Un taller puede definirse como una opción psicopedagógica de educación no formal¹², que prioriza el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades, conductas y destrezas relevantes para el desarrollo psicosocial de las personas (Herrera, 2003).

Una de las principales características del taller es que implica al grupo como objeto de intervención pues, a partir de la interacción que tienen los participantes en torno a una tarea específica, se podrá facilitar un desarrollo y práctica de habilidades interpersonales, el dominio de nuevos comportamientos y la posibilidad de experimentar expresiones emocionales y conductuales alternas a las que hasta entonces habían experimentado; aprovechando así los recursos que el desarrollo grupal tiene, como una herramienta de cambio (Herrera, 2003).

En este sentido, los talleres son una estrategia para la prevención primaria del maltrato infantil ya que permite la promoción de la parentalidad bientratante a nivel comunitario, mediante la enseñanza y/o fortalecimiento de las competencias parentales. A continuación se presenta una revisión de las características de estos talleres también llamados *programas de formación parental*.

¹² No formal, se entiende como la posibilidad de trabajar con diversos grupos de la población de forma intencionada, diferenciada y específica, con objetivos explícitos de enseñanza aprendizaje no dirigidos a la provisión de grados propios de un sistema educativo reglado (Herrera, 2003).

3.2 Los programas o talleres de formación parental

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2009) en la prevención del maltrato infantil, han resultado mayormente eficaces los programas socioeducativos de formación parental que prestan apoyo a los padres y les aportan conocimientos y técnicas para mejorar sus aptitudes de crianza, mejorar sus conocimientos sobre el desarrollo infantil y alentarlos a adoptar estrategias positivas en sus relaciones con los hijos.

En ese sentido, la formación de padres puede definirse como una acción educativa de sensibilización, aprendizaje, entrenamiento y/o clarificación de los valores, actitudes y prácticas de los padres en la educación de sus hijos. Asimismo puede considerarse como un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres y las madres que tienen como objetivo proveerles de modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar las prácticas existentes, todo ello con el objeto de promover comportamientos positivos en los hijos y las hijas y erradicar los que se consideran negativos (Boutin & Durning, 1997 y Villa, 1998 citados por Martin-Quintana, Máiquez & Rodrigo, 2009).

De acuerdo con Martin-Quintana, et al., (2009) los programas de formación para padres pueden clasificarse en dos grupos, de acuerdo a la población a la que van dirigida: a) de acceso universal o prevención primaria, dirigidos a todos los padres y madre con el objetivo de prevenir pautas educativas inadecuadas, y b) de acceso limitado, dirigidos principalmente a familias en situación de riesgo, es decir, aquellas que tienen mayor probabilidad de manifestar problemas.

Respecto a los primeros, han sido llamados *Programas socioeducativos* debido a que son intervenciones diseñadas para incrementar los conocimientos, habilidades y la autoconfianza en las propias capacidades de los padres y madres en la crianza de sus hijos/as (Whittaker & Cowley, 2012), y/o en la adquisición de competencias personales e interpersonales (Martin, 2005 citado en Martin-Quintana et al., 2009).

Estas intervenciones son principalmente preventivas en tanto que se centran en conseguir tanto que los padres/madres sean capaces de proporcionar un cuidado y una atención adecuada a sus hijos e hijas, como que los niños y niñas tengan un proceso de desarrollo sano a nivel, físico, afectivo, cognitivo y social (Trenado, Pons-Salvador & Cerezo, 2009).

De acuerdo con Byrne (2010) existen dos modalidades de intervención para el apoyo parental más comunes y con mayores evaluaciones sobre su efectividad, son los programas socioeducativos de visita domiciliaria y los de atención grupal (Ver Figura 3.1). Ambas modalidades tratan de cubrir parte de las necesidades de apoyo de las familias mediante el fortalecimiento de las competencias parentales de los progenitores con el objetivo último de conseguir la autonomía y capacitación de la familia para tomar decisiones y desarrollar comportamientos adecuados en la educación de los hijos e hijas (Rodrigo, Máiquez & Martín, 2010).

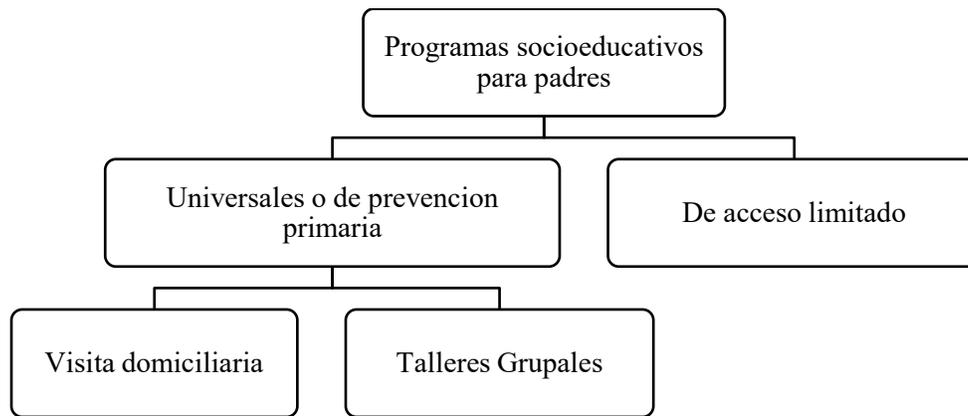


Figura 3.1 Clasificación de los programas socioeducativos para padres

Este estudio, se centrará en los programas socioeducativos grupales. A continuación nos aproximaremos a este concepto.

Los programas socioeducativos grupales, también llamados *programas o talleres de formación parental* (Daly, 2014), cuentan con una estructura sistemática (Rodrigo et al., 2010). Kane, Wood & Barlow (2007), los definen como intervenciones grupales para padres que utilizan un formato estructurado y que se proponen mejorar las prácticas parentales y el funcionamiento de la familia. Un "formato estructurado" se refiere a los programas que incluyen un manual para la implementación del programa, que explica explícitamente lo que los usuarios deben proporcionar en las sesiones del programa¹³.

Las principales características estos talleres se resumen a continuación (Rodrigo et al., 2010):

¹³ De acuerdo con estos autores, el formato estructurado mejora las posibilidades de que el programa sea adecuadamente replicado en el futuro.

- Proporciona un escenario sociocultural de construcción del conocimiento que incluye el intercambio de experiencias, la negociación y el consenso.
- Potencia el respeto y la aceptación de diversos puntos de vista.
- Posibilita la responsabilidad compartida y la distribución de roles.
- Mejora las relaciones entre los profesionales y las familias al potenciar una estructura más horizontal en la relación.
- Disminuye la resistencia al cambio ya que éste es más posible con la ayuda de los demás.
- Refuerza la aparición de objetivos grupales comunes.
- Fomenta la motivación intrínseca hacia las actividades.
- Se convierte en fuente de intercambios de apoyo para los que participan.
- Proporciona una experiencia de integración social en pequeña comunidad.

De acuerdo con Rodrigo et al. (2010), su finalidad es poder contar con un recurso estable por el que pasan un buen número de familias para mejorar sus competencias y capacidades; no obstante, pueden complementarse con apoyos más personalizados si lo requieren los casos.

De acuerdo con Sanders y Pidgeon (2011) los contenidos frecuentes de dichos programas son: 1) aspectos relacionados con las competencias parentales (conocimiento de las características de los hijos e hijas a las distintas edades, estilos y pautas educativas, interacciones educativas que estimulen el desarrollo, el afecto, la comunicación y la resolución de conflictos, 2) competencias de desarrollo interpersonal y personal, 3) Recursos familiares para el manejo del estrés cotidiano y la regulación emocional, 4) Prevención de problemas de ajuste en la infancia y adolescencia y las relaciones entre la familia y la escuela, 5) Búsqueda de apoyos sociales y comunitarios y 6) Promoción del ocio saludable.

Existe una gran variedad de programas grupales que han demostrado ser efectivos. Un meta-análisis realizado por Pisani y Martins (2016) arrojó 16 tipos diferentes de programas para padres para prevenir el maltrato contra niños que fueron desarrollados usando intervenciones basadas en grupos, en la Tabla 3.2 se encuentran algunos de ellos. Los programas que se identificaron con mayor frecuencia en los estudios fueron el Programa ACT -Raising Safe Kids y el Programa Triple P-Positive Parenting Program.

Como puede observarse, todas ellas buscan entregar a los padres los conocimientos y habilidades necesarios para asumir efectivamente las responsabilidades del rol parental.

Tabla 3.2

Programas de formación parental para la prevención del maltrato infantil

Programa	Objetivo
ACT - Raising Safe Kids Program	Alzar a los niños sin violencia enseñando a los padres sobre el desarrollo del niño, los factores de riesgo para la violencia, los factores protectores y las habilidades para la crianza efectiva
Triple P program	Proporciona a los padres estrategias sencillas y prácticas para ayudarles a manejar con seguridad el comportamiento de sus hijos, evitar que se desarrollen problemas y construir relaciones sólidas y saludables
RETHINK	Aumentar el conocimiento de los padres sobre las etapas del desarrollo y las respuestas apropiadas para la edad y mejorar las habilidades de manejo de la ira y la violencia.
Incredible Years	Mejorar las habilidades parentales, el conocimiento del desarrollo del niño, el comportamiento positivo del niño, y las relaciones del padre-niño.
Personal and Family Support	Promover cambios en la crianza positiva de los hijos (incrementar las prácticas inductivas) y cambios en la crianza negativa de los hijos (disminuir la conducta negligente permisiva y las prácticas coercitivas).
SOS – Help for Parents	Ayudar a los padres a aprender sobre el papel de las habilidades parentales en las familias y los errores comunes en la crianza de los hijos.
Strengthening Families	Enseñar a los padres a interactuar positivamente con los niños, promover interacciones positivas, comunicación y disciplina efectiva, y revisar las expectativas de desarrollo apropiadas.
Mission C	Mejorar la gestión de la disciplina y la comunicación entre padres e hijos, la eficacia de los padres y la satisfacción e incentivar la organización y la resiliencia de la familia.
123Magic	Enseñar estrategias y técnicas parentales positivas para detener el comportamiento inaceptable, fomentar el comportamiento positivo en los niños y establecer un ambiente armonioso.

Fuente: Adaptado de Pisani, E. y Martins, M. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review. *Psychosocial Intervention* 25, 27–38.

Asimismo, es importante resaltar que debido a que se busca la autonomía y capacitación de la familia para tomar decisiones y desarrollar comportamientos adecuados en la educación de los hijos e hijas, los talleres grupales no buscan imponer un modelo ideal de padres con recetas prescritas sino ayudar a los padres a reflexionar acerca de su rol y a tener un repertorio de conocimientos habilidades que les permitan actuar teniendo en cuenta las circunstancias y las características de sus hijos e hijas (Rodrigo et al., 2010).

Rodrigo et al., 2010, señala que las intervenciones grupales de apoyo parental tienen ciertas ventajas (Tabla 3.1) entre ellas el facilitar a los padres el acceso a los recursos comunitarios.

Tabla 3.3

Ventajas y desventajas de los programas grupales de formación parental

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - Promueve la integración comunitaria. - Asegura una implementación más homogénea de la intervención y una evaluación más rigurosa. - Rompe las barreras de acceso a recursos comunitarios. - Proporciona apoyo grupal. - Promueve la autonomía de la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere que todos participen. - Esfuerzo sostenido para que asistan. - Elaboración de programas sistematizados. - Requiere mediador/a formado en dinámica de grupos.

Adaptado de Rodrigo et al. (2010). La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva. Federación Española de Municipios y Provincias.

Gracias a las investigaciones sobre los programas que han demostrado resultados eficaces (p. ej. Sanders & Pidgeon 2011), se han creado diversos documentos que describen una serie de recomendaciones para el diseño y evaluación de programas de formación parental que apunten a tener esos mismos resultados (p. ej. Rodrigo et al., 2010; Wessels et al., 2013).

3.2.1 Modelos: académico, técnico y experiencial.

De acuerdo con Máiquez et al. (2000, citados en Martín-Quintana, Máiquez & Rodrigo, 2009), éstos programa grupales, pueden clasificarse según el modelo de intervención: académico, técnico y experiencial. A continuación se presentan cada uno de estos.

Modelo académico. Consiste en la transmisión de contenidos teóricos generales sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas, ejemplificándolos adecuadamente para que los padres los entiendan. En este tipo de intervención se les explica a los padres cómo surgen se desarrollan y mantienen patrones disfuncionales, además de estrategias relacionadas al tratamiento o modificación de conductas (Bowman & Buwalda, 2008). De esta manera se espera que los participantes orienten su conducta basándose en la información obtenida y la nueva comprensión de la situación que esta les proporciona (Martín-Quintana et al., 2009).

Una desventaja de este tipo de intervención, es que se centran en proporcionar información dejando de lado componentes enfocados en la enseñanza y desarrollo de habilidades (Bouman & Buwalda, 2008 citados en Martín-Quintana et al., 2009). Es por esto que las intervenciones psicoeducativas son un componente necesario pero no suficiente para modificar el clima familiar (Belloso, Carcía & Prado, 2000).

Otras desventajas de este modelo son por un lado, que pueden generar además frustración y sentimiento de culpabilidad en los padres, al promover en ellos la idea del “deber ser”, es decir un estándar de actuación. Por otro lado, la evaluación, suele dirigirse a recoger el nivel de conocimientos adquiridos y no cambio de actitud y comportamiento de los padres y las madres (Martín-Quintana et al., 2009).

Modelo técnico. Este modelo tiene el objetivo de que los padres y madres adquieran técnicas y procedimientos basados en la modificación de conducta, en el aprendizaje social u otros modelos de aprendizaje, en un escenario de aprendizaje experto. De acuerdo con Martín-Quintana et al. (2009), en los programas situados dentro de este modelo, el experto entrena a los participantes en una serie de técnicas de manejo conductual como son refuerzos, castigos, retirada de privilegios, modelado, entre otras.

Estos programas de entrenamiento en habilidades, integran un elemento psicoeducativo y el empleo de procedimientos para el desarrollo de habilidades eficaces. De esta manera, padres y madres son entrenados para usar habilidades específicas para cambiar su interacción con sus hijos e hijas, promover el comportamiento pro-social y disminuir el comportamiento anormal (Kazdin, 1995).

A través de este tipo de intervenciones, es posible brindarles a los padres y madres, los conocimientos y habilidades que les permiten enfrenar exitosamente problemas de comportamiento en el ambiente natural de manera que esto tenga resultados en la relación padre-hijo, y por consiguiente en el bienestar y desarrollo de sus hijos.

De acuerdo con Rey (2006), estas intervenciones utilizan una metodología por etapas para enseñar dichas habilidades, la cual se conoce como aprendizaje estructurado en la que se siguen los siguientes pasos:

- 1) Instrucción didáctica de la habilidad
- 2) Modelamiento de la misma
- 3) Juego de roles para poner en práctica la habilidad
- 4) Retroalimentación
- 5) Asignación de ejercicios

Respecto a la duración de estos programas, llamados de Entrenamiento de Padres, depende de los componentes que se han incorporado y de la población a la cual va dirigida. Por lo común se desarrollan por medio de sesiones semanales de dos horas en promedio, a lo largo de uno o dos meses (Rey, 2006).

Este autor reporta otros de los beneficios de este tipo de intervención incluyen: disminución de malos tratos, una menor utilización de castigos físicos, mejor manejo del estrés en relación al niño, mayor nivel de competencia conductual y, en general, el fortalecimiento de la labor de crianza de madres y padres. Además, la corta duración de estos programas supone una ventaja en comparación con otras orientaciones cuyas intervenciones son de mayor duración.

En una comparación entre diversas orientaciones de formación para padres de niños con problemas de conducta, los diferentes meta-análisis y revisiones examinados por Robles y Romero (2011) indican que el entrenamiento de padres refleja una mayor eficacia en la mejora de las interacciones diarias entre padres e hijos y en las conductas y actitudes parentales, además de otros aspectos implicados en la dinámica familiar, como la comunicación, la resolución de problemas y la disminución del estrés parental.

No obstante, de acuerdo con Martin-Quintana, et al. (2009), este tipo de modelo tiene dos desventajas. En primer lugar, puede fomentar la dependencia hacia el experto. En segundo lugar, no toma en cuenta las creencias o ideas previas de los padres y las madres, por lo que la reproducción de las técnicas en muchas ocasiones es descontextualizada de su situación sociofamiliar.

Modelo experiencial. Los programas situados dentro de este modelo tienen el objetivo de que los padres y madres reconstruyan, en un escenario sociocultural, sus prácticas educativas. Es decir, la principal tarea que los padres y madres realizan dentro de estos programas es identificar, reflexionar y analizar sus propias ideas, sentimientos y acciones en los episodios de la vida cotidiana (Martin-Quintana, et al., 2009).

A diferencia de los dos anteriores, de acuerdo con estos autores, este modelo toma en cuenta las creencias o ideas previas y las situaciones cotidianas de los padres y las madres y, partiendo de éstas, los y las participantes construyen activamente su conocimiento de manera compartida por medio de la reflexión, el análisis y la formulación de compromisos de cambio en función del resultados de sus análisis.

Además, el modelo experiencial invita a la acción, por un lado, reforzando las prácticas que benefician la educación y desarrollo de sus hijos e hijas y de la relación familiar; por otro, retomando un rol de educador en aquellas situaciones en las que el facilitador del grupo perciba que debe tener una mayor participación de este tipo (Martin, 2005, citado en Martín-Quintana et al, 2009).

En resumen, la formación experiencial proporciona a los padres conocimientos, destrezas y otros recursos para el desarrollo de la parentalidad. Además, tiene un carácter preventivo pues promueve las competencias y colabora con los padres para que identifiquen sus recursos y fortalezas (González, et al., 2012). En esta metodología, la función que tiene el mediador es de acompañamiento, asesoramiento, apoyo y modelaje para los padres. Actúa en colaboración con éstos mediante el refuerzo de sus capacidades educadoras y de su implicación en la tarea (Martín-Quintana et al, 2009).

Como puede verse, esta clasificación está en función de la metodología utilizada. Mientras el modelo académico se enfoca en proporcionar información de forma expositiva, el modelo

técnico se enfoca en el entrenamiento en habilidades y el modelo experiencial pone énfasis en la reflexión respecto de las propias prácticas y creencias, así como en la contextualización de las habilidades a enseñar.

Por esta razón, tomando en cuenta las características de las tres diferentes orientaciones, así como las ventajas y desventajas de las estrategias utilizadas por éstas, podemos distinguir algunas directrices para el diseño de programas que puedan resultar eficaces. Entre ellas podemos encontrar:

- Promover que los padres identifiquen, reflexionen y analicen sus propias ideas, sentimientos y acciones en el ejercicio de su rol parental en la vida cotidiana.
- Promover la reflexión sobre la importancia de las habilidades a enseñar y contextualizarlas.
- Instrucción didáctica de la habilidad a enseñar, así como ejercicios prácticos para que los padres puedan practicar las habilidades enseñadas y obtener retroalimentación antes y después de ponerlas en práctica en su vida cotidiana.
- Uso eficiente de recursos y número reducido de sesiones.

En este sentido, en la creación de un programa de formación parental resulta importante conocer no sólo la metodología utilizada en los programas existentes sino cómo han sido evaluados para tomar decisiones respecto a la creación de nuevos programas.

3.2.2 Características y diseños de evaluación

De acuerdo con Wessels et al. (2013) diferentes tipos de evaluación deben utilizarse para las diversas etapas de un programa: la evaluación de las necesidades, la evaluación del diseño, la evaluación de la implementación y la evaluación de resultados. La primera evaluación se refiere a la comprensión del problema concreto, así como de los servicios son necesarios y de cómo deben ser ofrecidos.

En segundo lugar, la evaluación del diseño se refiere a la construcción de un modelo teórico basado (llamado teoría del programa) en la evidencia científica que explique los mecanismos por los que el programa espera alcanzar sus objetivos.

En tercer lugar, la evaluación de la implementación se realiza a través de registros e informes frecuentes de los elementos clave del programa establecidos en el plan de implementación. De esta manera se puede constatar, por un lado, si el programa se ha implementado conforme el plan establecido y, por otro, si se requieren adaptaciones para mejorar los resultados¹⁴.

Finalmente, para analizar si la intervención ha conseguido los resultados esperados, es indispensable contar con un diseño de evaluación riguroso fundamentado en una selección de la muestra clara y suficiente, unos métodos de recogida de datos validados y diversos, y un proceso de análisis que tenga en cuenta las diferentes estrategias para emplear la más apropiada. Los diseños considerados de más calidad son aquellos basados en controles aleatorios que permiten realizar inferencias¹⁵ (Small, Cooney & O'Connor, 2009).

Una evaluación de resultados puede ser reforzada con el uso de múltiples medidas tales como medidas directas (p. ej. Informes de los servicios de protección de menores), medidas indirectas (p. ej. Porcentaje de ingresos a hospitales o visitas a la sala de urgencias para accidentes y lesiones) y los cambios en los factores de riesgo (Conducta de apego entre padres e hijos, actitud de los padres hacia los hijos, uso de disciplina positiva, capacidad de respuesta de los padres, estrés de los padres). Sin embargo, debido a que la obtención de medidas directas puede ser muy complicada y costosa, muchas evaluaciones de resultados estudian los cambios en los factores de riesgo, basándose en informes provenientes de los padres, que pueden, sin embargo, ser vulnerables a parcialidad.

3.2.3 Resultados de los programas grupales de formación parental

Debido a que los objetivos de una gran parte de estos programas no se centran específicamente en el maltrato sino que están diseñados para fomentar las relaciones sanas y aumentar las habilidades parentales, en muchos estudios de evaluación, los factores de riesgo para el maltrato infantil (por ejemplo, las medidas del potencial de abuso infantil, el estrés de los padres o los

¹⁴ La evaluación del proceso permite que se realicen los controles necesarios antes de poderse llevar a cabo una evaluación de resultados. Si no se está impartiendo el programa al grupo deseado, o no se está impartiendo según lo previsto, es probable que no cumpla con sus objetivos originales y una evaluación de resultados sería una pérdida de tiempo.

¹⁵ El método aleatorio controlado o método “estándar de oro” – es el enfoque más capaz de distinguir si el programa funcionó. Un método aleatorio controlado permite que se haga una comparación entre grupos (equivalentes o similares) que recibieron o no el programa. También hay métodos menos rigurosos, como los cuasi-experimentales, que a pesar de ser menos robustos, producen información útil sobre la eficacia del programa (Wessels et al., 2013).

cambios en las actitudes de los padres hacia el comportamiento disciplinario) se utilizan para evaluar los programas en lugar de medidas directas (por ejemplo, informes de servicios de protección de la infancia) (Wessels et al., 2013).

En ese sentido, las investigaciones han reportado hallazgos significativos relacionados con la efectividad de estos programas a través de los resultados de los padres y del niño; por ejemplo, cambios en la conducta de los padres y la prevención de problemas de comportamiento infantil (Kaminski, Valle, Fileno & Boyle, 2008), mejoras en el ajuste emocional y conductual de niños (Barlow, Smailagic, Ferriter, Bennett & Jones, 2010) y el aumento del bienestar psicosocial de los padres a corto plazo (Barlow, Smailagic, Huband, Roloff, & Bennett, 2012). Sin embargo, estos programas citados anteriormente no se centran específicamente en la prevención de la violencia y los malos tratos.

Por su parte, Rodrigo et al. (2010) reportaron los resultados obtenidos por los programas que utilizaron exclusivamente una metodología experiencial, estos resultados se pueden englobar en cuatro componentes: 1) creencias sobre las necesidades infantiles, 2) prácticas parentales, 3) agencia parental y 4) apoyo social. En primer lugar, los padres conformaron una imagen más completa de las necesidades evolutivas de todo tipo que tienen que satisfacer en sus hijos.

En segundo lugar, los padres mostraron una disminución en el uso de las prácticas parentales permisivo-negligentes y de las prácticas coercitivas, mientras que un aumento del uso de las prácticas Inductivas, es decir, que los participantes utilizan prácticas educativas más adecuadas basadas en la explicación, argumentación y justificación de la norma, mientras que utilizan menos las prácticas basadas en la extorsión, el castigo y la amenaza, así como, las que indican una falta de supervisión e interés por las necesidades del niño y por sus conductas, en relación con el cumplimiento de las normas que suelen estar escasamente indicadas.

En tercer lugar, los padres participantes se sienten más capaces en su papel (autoeficacia), perciben que controlan mejor sus vidas (control interno) y que la tarea de ser padres requiere tiempo, esfuerzo e implicación (dificultad en la tarea).

Finalmente, respecto al Apoyo social, al final del programa todos los participantes quedan igualados en el uso del apoyo informal lo cual es muy importante, dada la naturaleza protectora de las redes naturales formadas por personas, familias, amigos, vecinos, etc., que son un buen

complemento para el ejercicio de las responsabilidades parentales. Asimismo, se observan incrementos en el uso de las fuentes formales, un poco más en el grupo de riesgo, pero el porcentaje total de este uso queda bastante inferior al del uso del apoyo informal. Se ha logrado, por tanto, vencer el fuerte desequilibrio en el uso de estas fuentes tan característico de las familias en riesgo.

Por su parte, recientemente Pisani y Martins (2016) realizaron una revisión sistemática de 23 evaluaciones de 16 tipos diferentes de programas grupales para padres enfocados en la prevención universal del maltrato. La eficacia de dichos programas educativos de crianza de los hijos fue evaluada principalmente a través de resultados de los padres y resultados de los niños. Mientras que sólo un estudio evaluó el programa a través de indicadores de población de maltrato infantil. A continuación se describen de manera general los principales hallazgos de este análisis¹⁶.

En primer lugar, los diversos resultados de los padres reunidos por Pisani y Martins (2016) pueden dividirse en: 1) resultados relacionados con las estrategias y habilidades parentales (por ejemplo, prácticas parentales, estrés paterno, creencias y comportamientos parentales) y 2) otros resultados como la percepción de apoyo social, la salud mental de los padres, la percepción de apoyo social y el conflicto familiar (ver Tabla 3.4).

Tabla 3.4
Resultados parentales obtenidos por los programas grupales de formación parental

Programa	Resultados
ACT	Reducción del uso de palabras duras y disciplina física Reducción de agresiones psicológica hacia los niños Mejoras en el control del enojo* Implementación de mejores estrategias parentales y disciplinarias* Reconocimiento del comportamiento apropiado para el desarrollo de sus hijos* Ligero aumento en el apoyo social de los amigos*
Triple P	Mejora del estilo de crianza y ajuste parental maternos Reducciones del comportamiento parental disfuncional Disminución de problemas de salud mental (ej. depresión, la ansiedad y el estrés)

¹⁶ Para una revisión más detallada de los resultados obtenidos en cada programa véase Pisani y Martins (2016) y/o consulte el apéndice de la OMS “*Preventing violence: Evaluating outcomes of parenting programmes*”, disponible en: www.who.int/violence_injury_prevention/publications/violence/parenting_programmes_webappendix.pdf

Años Increíbles	Disminución del estrés parental y el estrés general Disminución de las dificultades en la interacción con los niños Aumento de la empatía Aumento del apoyo social percibido*
Migrantes Africanos	Cambios positivos en las expectativas hacia sus hijos niños, Incremento de las conductas parentales dirigidas hacia las necesidades de los niños Conciencia y el conocimiento de las alternativas al castigo corporal
SOS- Help for parents	Reducciones significativas del comportamiento abusivo físico y emocional y de las prácticas parentales disfuncionales
Retnik	Reducción del conflicto familiar Mejor manejo de la ira de los padres
Personal and Family Support	Incremento del uso de razonamiento y explicaciones al niño Disminución del uso de castigos físicos y amenazas verbales Disminución de prácticas permisivo-descuidadas (evitar corregir el comportamiento del niño y/o considerar sus necesidades). Menos creencias negativas sobre el desarrollo y la educación de los hijos* Mayor control interno en eventos cotidianos*
Strong families	Mejoras en la vinculación, supervisión, comunicación y expectativas de desarrollo
PACE	Aumento en la satisfacción de los padres Disminución en el estrés de los padre Mejora en la respuesta empática, Disminución en el uso de la disciplina punitiva
FAST	Reducción del conflicto familiar
123Magic	Mejoras en la autoeficacia Disminución del estrés parental Cambios en la interacción con sus hijos* Aumento del control sobre sus emociones*
Strengthening Families	Cambios significativos en los indicadores de violencia reportados por los niños (p. ej. Sentir que los padres realmente me aman y me respetan, sentarse con los padres para resolver problemas juntos sin gritar o enfadarse, y sentir que los padres están tranquilos cuando disciplinan al niño).
Positive Discipline in Everyday Parenting	Menor apoyo del castigo físico Menor tendencia a atribuir conductas típicas al "mal comportamiento" del niño *Mayor autoeficacia parental*

* Resultados reportados de manera cualitativa (p.ej. grupos focales)

Con respecto a las estrategias y habilidades parentales, estas variables fueron evaluadas en la mayoría de los estudios. Éstos revelaron mejoras en varias áreas relacionadas con la parentalidad, en primer lugar lograron la disminución significativa de las practica parentales punitivas (entre ellas, el uso del castigo físico, las amenazas y las agresiones psicológicas) y permisivo-negligentes (tales como el evitar corregir el comportamiento del niño y/o el no considerar sus necesidades). En segundo lugar, lograron un incremento de las habilidades parentales (tales como la vinculación, comunicación y respuesta empática) y prácticas parentales positivas (por ejemplo, la supervisión, el uso de razonamiento y dar explicaciones al niño). En tercer lugar, también demostraron resultados positivos en relación a las atribuciones que los padres realizaban respecto al comportamiento de los hijos, pues después de participar en los programas mostraban una mayor tendencia a interpretarlos en relación al desarrollo evolutivo; así como una mayor tendencia a considerar las necesidades de sus hijos. Finalmente, en los padres participantes también se encontró la disminución de su nivel de estrés parental, el incremento de su autoeficacia parental así como un mejor manejo del enojo.

Asimismo, dichos autores encontraron que algunos de los programas lograron que los padres tuvieran mayor control interno y una mayor percepción del apoyo social, así como una disminución del conflicto familiar y de algunos problemas de salud mental (p. ej. Ansiedad, depresión y estrés).

En relación con los resultados en el comportamiento del niño, se encontró que los problemas de conducta infantil disminuyeron efectivamente los problemas de conducta infantil después de los siguientes programas: *Triple P*, *Strong Families*, *PACE*, *ACT* y *FAST*. Otros resultados obtenidos respecto a la conducta de los niños fueron: disminución en el comportamiento de intimidación (Programa *ACT*), mejoras en el rendimiento escolar y relaciones con sus cuidadores y compañeros (Programa *Strong Families*).

Finalmente, sólo un estudio analizó el efecto del programa *Triple P* en tres indicadores de la población relacionados con el maltrato infantil y reportaron efectos preventivos. Específicamente encontraron una disminución del número de casos de maltrato infantil comprobados registrados por el personal de servicios de protección infantil, de las colocaciones de niños fuera del hogar registradas a través del sistema de cuidado temporal y de las visitas de habitación atribuibles a lesiones de maltrato infantil.

En resumen, los programas educativos para padres demostraron ser una estrategia importante para la prevención universal de la violencia y el maltrato infantil, aumentando el conocimiento de los padres sobre el desarrollo del niño, mejorando las habilidades de crianza de los hijos y fomentando estrategias positivas de manejo de la niñez (Mikton & Butchhart, 2009). En este sentido, se enfatiza la importancia de la implementación y evaluación de programas de educación parental en los países en desarrollo para la prevención del maltrato infantil.

3.2.4 Componentes efectivos de acuerdo a la evidencia

Para el diseño de los programas a implementar, es sumamente importante clarificar las características que tienen los programas efectivos. Estas características son diversas por lo que pueden ser clasificadas en cuatro componentes (ver Tabla 3.5).

En primer lugar se plantean todos los aspectos que tienen que ver con el *diseño y la implementación del programa*. Los programas parentales deben fundamentarse en un modelo teórico válido (teoría del apego, del aprendizaje social, modelo ecológico, entre otros). Este modelo debe guiar la construcción de los diferentes componentes del programa, el modo en que se fomenta el aprendizaje de los mismos, así como los aspectos generales relacionados con el contenido. Una herramienta clave son los manuales de contenido que permiten establecer con claridad las bases, el orden del contenido y la difusión del mismo (Small, O'Connor & Coony, 2008).

Asimismo, estos programas deben ser de fácil acceso a los padres por lo que garantizan la asistencia y la continuidad de los mismos, además de que tienen una duración y frecuencia apropiada (Kumpfer y Alvarado, 2003). Respecto a esto, el número óptimo de sesiones para garantizar resultados favorables se sitúa entre 4 y 8 sesiones en los programas universales, con una duración de 120 a 180 minutos por sesión y con una duración final que oscila entre 8 y 24 horas (UNDOC, 2009, citado en Pérez-Bóveda & Yániz, 2015).

Además es importante el uso de estrategias de aprendizaje activo (por ejemplo, juegos de roles, retransmisión por vídeo, así como la práctica en casa) para asegurar la comprensión por parte de los participantes (Wessels et al., 2013). Algunas técnicas específicas que han demostrado efectividad según Rodrigo (2016a) son:

- Videos. Modelaje de conductas mediante el uso de videos para mostrar a los padres diversos ejemplos de interacciones padres/ madres-hijos/hijas y reflexionar sobre los mismos.
- Fantasía guiada. Consiste en pedir a los participantes que se imaginen una situación determinada, que va siendo descrita por la persona dinamizadora de la manera más realista posible. Posteriormente, una vez terminada la fantasía se pide a los participantes que comenten su experiencia.
- Juego de roles. Consiste en representar una situación imaginaria, que se pueda transferir a la vida real, en la que las personas expresen sus propias emociones y reacciones ante una situación determinada.
- Diálogos simultáneos. Consisten en la organización del grupo en parejas para la discusión, debate, o estudio de un material presentado en el programa, de un asunto propuesto o surgido en el grupo.
- Trabajo en pequeños grupos. Se divide al grupo en parejas o pequeños subgrupos, cada uno de los cuales trabaja un tema con objeto de llegar a conclusiones parciales. Más tarde, de los resultados de los subgrupos se extrae la conclusión general.
- Ejercicios de síntesis y consolidación del conocimiento aprendido durante la sesión.

Finalmente los programas deben documentar adecuadamente todo el proceso de diseño, implementación y evaluación de manera que puedan irse perfeccionando (Small, O'Connor & Coony, 2008).

En segundo lugar, se encuentran los componentes relacionados a los *contenidos del programa*. Estos deben dar respuesta a las necesidades y ser acordes a las características de la población diana; por un lado, tienen en cuenta las particularidades socioculturales de los participantes y, por otro, tienen en cuenta la fase de desarrollo de los niños/as, de manera que los objetivos se adapten a sus características y necesidades específicas (Small, O'Connor & Coony, 2008). Asimismo, están dirigidos a los miembros de la familia y tratan de mejorar las relaciones familiares para crear un ambiente positivo y recabar los apoyos necesarios de la comunidad (Kumpfer & Alvarado, 2003).

En tercer lugar, otro componente relevante es la *cualificación, formación y habilidades de los profesionales* encargados de la implementación del programa. Esta formación no sólo debe ser

presente y centrada en la habilidad para trabajar los contenidos del programa, sino que deben existir mecanismos que permitan evaluar la fidelidad con la que el programa está siendo implementado (Small, O'Connor & Coony, 2008). Asimismo, deben contar por un lado con una supervisión que les permita reflexionar sobre la práctica y, por otro lado, con apoyo estructural, es decir, con tiempo, espacios, equipamiento y asesores apropiados (Kumpfer & Alvarado, 2003).

En cuarto lugar, los facilitadores deben dirigir las sesiones estructuradas con genuinidad, y *generando un ambiente de compromiso, calidez, empatía y confianza* (Small, O'Connor & Coony, 2008). Asimismo deben motivar a los participantes asistan y colaboren en las actividades de forma que conectan con el grupo y se apoyen mutuamente. Asimismo, cuando están dispuestos a poner en cuestión sus puntos de vista si es necesario y optimismo sobre las posibilidades de cambio (Kumpfer & Alvarado, 2003).

3.3 La inclusión de la atención plena en los Programas de Formación Parental

La atención plena, también conocida como meditación, se ha enseñado durante miles de años en muchas religiones (ej. Budismo y el islam) a inicios de la década de 1980; sin embargo, no fue sino hasta las últimas décadas del siglo XX que comenzó a implementarse como una habilidad no religiosa para ayudar a los pacientes de hospital a lidiar con problemas de dolor crónicos. Más recientemente, técnicas similares de atención plena también se integraron en otras formas de psicoterapia (McKay, Wood, & Brantley, 2007).

Las publicaciones científicas sobre los correlatos de la atención plena y los efectos de las intervenciones basadas en la atención plena se han expandido considerablemente en los últimos años y en años recientes autores como Duncan, Coatsworth y Greenberg (2009b) y Coatsworth, Duncan, Greenberg y Nix (2010) han propuesto la aplicación de la atención plena al contexto interpersonal, específicamente al ámbito de la parentalidad con resultados prometedores.

A continuación, se presenta una breve revisión de la aplicación de la atención plena a la parentalidad y los resultados de la implementación de esta habilidad en los Programas grupales de Formación Parental.

3.3.1 Definición y componentes

La atención plena puede definirse como la práctica de centrar la atención en lo que uno está experimentando en el momento presente de una manera abierta y aceptante (Kabat-Zinn, 1990 citado en Coatsworth et al., 2010). En otras palabras, la atención plena es la capacidad de ser consciente de sus pensamientos, emociones, sensaciones físicas y acciones -en el momento presente- sin juzgar o criticar a sí mismo o a su experiencia (McKay et al., 2007).

Estas definiciones reflejan que la atención plena tiene tres cualidades: en primer lugar, es consciente y centrada en el momento presente; en segundo lugar, es intencional (al igual que el comportamiento); y en tercero, implica una actitud de curiosidad, receptividad, no juicio y aceptación (Shapiro et al. citado en Duncan et al., 2009b).

Además de estas cualidades, de acuerdo con Duncan et al. (2009b), la atención plena es una habilidad que comprende cinco destrezas:

- a) *Actuar con conciencia del momento presente.*
- b) *Observar*, es decir, enfocar la atención intencionalmente en los estímulos así como en las cogniciones, emociones y sensaciones somáticas actuales.
- c) *Describir*, consiste en poner esas experiencias en palabras
- d) *Autorregular la reactividad a los eventos mentales*, incluyendo el procesamiento de la información social.
- e) *No juzgar la experiencia interna*, consiste en descentrarse de los acontecimientos mentales y permitir que los pensamientos sean "pensamientos justos" o afectos que sean "justos sentimientos" en lugar de identificarse excesivamente con ellos. Por lo tanto, en lugar de ser inmediatamente reactivos a emociones o afectos detectados (por ejemplo, enojo, celos), las reacciones emocionales se notan con el menor juicio posible.

Según este planteamiento, la atención plena permite una mayor flexibilidad y una precisión en la percepción de lo que está sucediendo en el momento, así como una mayor aceptación y menos reactividad a lo que está ocurriendo en un nivel somático, cognitivo, afectivo o conductual.

Los estudios han demostrado que las habilidades de atención plena son eficaces para aumentar la tolerancia de las situaciones angustiosas, incrementar la relajación y el aumento de habilidades

para hacer frente a situaciones difíciles (Baer, 2003). Asimismo, los resultados sugieren que la aplicación de intervenciones basadas en la atención plena en el contexto interpersonal tiene el potencial para cambiar las percepciones de los participantes de sí mismos en relación con su otro cercano en formas que promueven una conciencia ampliada y estrecha, por lo que la aplicación de en las relaciones de padres e hijos, podría proporcionar un beneficio similar para la calidad de la relación (Duncan et al., 2009).

3.3.2 Parentalidad consciente

Con base en la literatura oriental y occidental sobre la atención plena, las investigaciones sobre su aplicación en el ámbito individual e interpersonal; así como en las investigaciones teóricas y empíricas contemporáneas sobre la crianza de los hijos, Duncan et al. (2009a, 2009b) han propuesto un modelo de parentalidad consciente¹⁷.

Este modelo consiste en promover en los padres el desarrollo de cinco destrezas, las cuales se describen brevemente a continuación.

La primera consiste en *escuchar con toda la atención a los hijos*, es decir, dirigir toda la atención hacia su hijo siendo sensibles tanto al contenido de las conversaciones como al tono de voz de su hijo, las expresiones faciales y el lenguaje corporal, utilizando con eficacia estas señales para detectar con éxito las necesidades de su hijo o su significado. Esto, no sólo permite transmitir a los hijos que realmente están siendo escuchados, sino percibir sus pensamientos y emociones, así como promover en ellos mayor auto-revelación.

La segunda es *la aceptación sin juzgar de sí mismo y del niño*, la cual consiste en no juzgar los rasgos, atributos y comportamientos del yo y del niño. Esto implica estar consciente de las atribuciones y expectativas que tienen hacia sus hijos, así como reconocer la normalidad de los conflictos entre padres e hijos, de la dificultad de la crianza y de la posibilidad de cometer errores en ese proceso.

Esto no significa que los padres deban renunciar a su responsabilidad de dictar la disciplina y la orientación cuando sea necesario, sino que deben transmitir la aceptación fundamental de su hijo

¹⁷ *Mindful parenting* en inglés.

y proporcionarle estándares y expectativas claras del comportamiento que es apropiado tanto para el contexto cultural como para el nivel de desarrollo del niño.

La consciencia emocional del yo y del niño es la tercera destreza, esta es la capacidad para identificar y enfocar la atención en los estados internos (p. ej. cogniciones, emociones) propios y de sus hijos. Si los padres son capaces de identificar las emociones propias y las emociones de su hijo generadas por las interacciones, podrán tomar decisiones conscientes sobre cómo responder, en lugar de reaccionar automáticamente a estas experiencias.

La parentalidad consciente también refleja la mayor disposición y capacidad de los padres para soportar emociones fuertes a través del descentramiento (notando que los sentimientos son sólo sentimientos) permitiéndoles así estar más plenamente presentes con su hijo.

En cuarto lugar, se encuentra la *autorregulación*, es decir que los padres tengan una baja reactividad al comportamiento infantil con el objetivo de que puedan actuar de acuerdo a sus valores y metas. Esto no implica que no se sienta el impulso de mostrar afecto, ira u hostilidad negativos, pero el cuidado consciente implica pausar antes de reaccionar en las interacciones parentales para ejercer una mayor autorregulación y elección en la selección de las prácticas parentales.

Asimismo, la parentalidad consciente implica que los padres enseñen a los hijos cómo etiquetar, expresar y hablar acerca de sus sentimientos, lo que puede promover las propias habilidades de autorregulación de los niños (Gottman et al., 1997).

Finalmente, la quinta destreza es la *compasión por sí mismo y por el niño*, la cual consiste en proyectar activamente una preocupación empática por el hijo y por sí mismo, de forma que sientan el deseo de satisfacer las necesidades apropiadas del niño y la angustia que el niño podría sentir lo que puede permitir a los padres a tomar una visión menos dura, más indulgente de sus propios esfuerzos parentales.

La autocompasión implica evitar la culpa de sí mismo y el sentirse juzgados por otros, cuando no se alcanzan los objetivos de la crianza de los hijos, lo que puede permitir la reintegración en la búsqueda de metas de crianza.

De acuerdo con los autores de este modelo, cuando los padres llevan las prácticas de la paternidad consciente a las interacciones entre padres e hijos, pueden cultivar una mayor capacidad para actuar con calma, con mayor consistencia y en mayor concordancia con sus metas y valores, al tiempo que engendra un tenor afectivo cálido y afectivo en la relación padre-hijo.

Además, también contribuye a una relación padre-hijo más positiva (por ejemplo, un efecto más positivo y menos negativo, mayor confianza, entre otros), a una mayor flexibilidad y capacidad de respuesta dentro de los intercambios dinámicos de las relaciones entre padres e hijos, a un nivel disminuido del estrés parental, a un uso más sabio de las estrategias parentales, y a un mayor bienestar de los niños.

Finalmente, y lo que resulta más importante para este trabajo es que, de acuerdo a Duncan et al. (2009b) y Coatsworth et al. (2010), la parentalidad consciente influye en los aspectos clave de la relación padre-hijo: las prácticas de crianza y manejo del niño, es decir, las competencias parentales, así como el bienestar de los padres; que a su vez han demostrado producir resultados positivos en el bienestar y la conducta de sus hijos (Ver Figura 3.2).

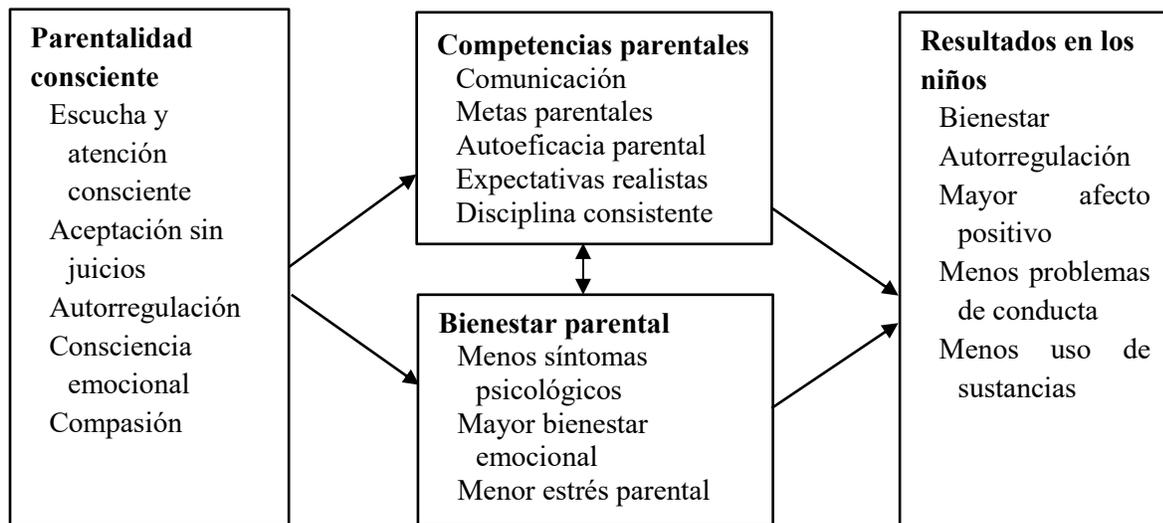


Figura 3.2 Influencia de la atención plena en la parentalidad

Adaptado de Duncan, L., Coatsworth, J. y Greenberg. (2009). A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent–Child Relationships and Prevention Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12, 255–270.

Por esta razón, la parentalidad consciente ha sido implementada en los programas de apoyo parental. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

3.3.3 Resultados de la promoción de la parentalidad consciente

Además ser relativamente escasa la investigación en este campo, los resultados de la implementación en los programas grupales de apoyo parental no son concluyentes.

Un primer estudio encontrado fue el realizado por Altmaier y Maloney (2007), en el cual implementaron un programa parental de 12 semanas (sin evaluación previa), con un componente de parentalidad consciente, a una muestra de conveniencia de 12 padres recientemente divorciados de niños en edad preescolar sin grupo de comparación. Los resultados indicaron un importante aumento de la atención plena después de la intervención, pero no se encontraron cambios en las relaciones entre padres e hijos.

Por su parte, Duncan et al. (2009a) realizaron un estudio piloto en el que evaluaron los resultados de la integración de las cinco destrezas de la parentalidad consciente a un Programa grupal de Formación Parental de nivel preventivo, basado en la evidencia y con una eficacia ampliamente demostrada: el *Programa de Fortalecimiento de Familias: Para Padres y Jóvenes de 10-14 años*. El programa adaptado fue impartido a cinco familias, cuatro familias biparentales y una era monoparental (madre soltera), por lo que el número total de participantes fue 9 (4 varones y 5 mujeres). Cada familia tenía sólo hijas mujeres.

Los resultados sugieren que la nueva versión del programa, proporciona principalmente dos beneficios aceptables (percibido por los participantes) para su rol parental, para el funcionamiento familiar y el bienestar psicológico de los padres: (a) una mayor conciencia de cómo sus estados de ánimo afectan cómo reaccionan, y (b) una mayor tasa de detención y pensamiento antes de reaccionar en situaciones familiares. No obstante, este estudio se realizó sólo con el objetivo de evaluar la viabilidad de la implementación de la parentalidad consciente en los programas de formación parental y no incluyó un grupo de comparación.

Finalmente, un tercer estudio fue el realizado por Coatsworth et al. (2010), se realizó un ensayo piloto aleatorizado con 65 familias y probamos la versión adaptada del Programa Fortalecimiento de Familias: Para Padres y Jóvenes 10-14 de Duncan et al. (2009a). En este estudio, se encontró

que la intervención mostró efectos positivos, mayores que la versión original del programa, en tres áreas: el aumento del uso de las técnicas de atención plena, el aumento del uso de prácticas importantes de manejo infantil y el mejoramiento de las relaciones entre padres e hijos, esto último generado indirectamente mediante los cambios en el cuidado de los hijos.

Al analizar estos resultados, sugieren que la versión modificada de la intervención promovió cambios en la parentalidad consciente, lo que a su vez está asociado con cambios en las prácticas parentales y las relaciones entre padres e hijos. En otras palabras, los resultados de este estudio piloto sugieren que un programa de formación parental que incluya entrenamiento tanto en habilidades de atención plena como en habilidades parentales puede mejorar la atención de los padres, fortalecer el uso de las habilidades parentales de niños y construir relaciones más fuertes entre padres e hijos (Coatsworth et al. (2010).

No obstante, la muestra de este estudio fue pequeña y estuvo compuesta por madres europeas americanas, y sus hijos jóvenes, que vivían en comunidades rurales. Por lo tanto, surge la duda si los resultados obtenidos podrían diferir para los padres, para familias de otras razas y para familias en entornos urbanos donde las prácticas de manejo infantil presentan desafíos diferentes (Coatsworth et al. (2010).

Como puede verse, hay poca evidencia de los beneficios de la integración de la parentalidad consciente en los programas de formación parental, asimismo, no se han reportado investigaciones de dicha integración en programas de formación parental dirigidos a padres de niños en edad escolar, lo cual justifica en parte la implementación de un componente de atención plena en el programa diseñado en este trabajo.

3.4 Factores terapéuticos del trabajo grupal con padres

Los programas de formación parental, tienen como característica principal que implican al grupo¹⁸ como objeto de intervención. Por este motivo, en ellos se desencadenan no sólo los

¹⁸ El grupo es definido como una reunión más o menos permanente de varias personas que interactúan y se interinfluyen, con el objeto de lograr ciertas metas comunes, en cuyo espacio emocional todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta en base a una serie de normas que todos han creado y aceptado o modificado (Gonzalez Nuñez, Monroy y Kupferman, 1994). En este sentido, como menciona

procesos cognitivos y conductuales del aprendizaje de las competencias parentales sino una serie de factores terapéuticos que producen el cambio en los participantes.

Según Vinogradov y Yalom (1996) el grupo tiene la cualidad de ser una herramienta terapéutica poderosa, en la cual el cambio terapéutico puede tener lugar a partir de los factores terapéuticos o curativos que se presenten en el trabajo grupal:

- a) *Infundir esperanza*: la fe en el tratamiento es terapéuticamente eficaz cuando el paciente tiene altas expectativas de ayuda. Asimismo, el presenciar la mejoría experimentada por los demás infunde en la persona esperanza respecto de su propia mejoría.
- b) *Universalidad*: las personas experimentan una fuerte sensación de alivio cuando se dan cuenta de que no están solos y que sus problemas no son únicos, sino que los comparten con otros miembros del grupo (es decir, son universales).
- c) *Transmitir información*: este factor tiene lugar cuando el líder u otros miembros del grupo dan instrucción u orientación directa sobre los problemas con el objetivo de desarrollar mecanismos para afrontarlos.
- d) *Altruismo*: la experiencia de ser útil a otros miembros del grupo puede ser muy gratificante e incrementa la autoestima por esta razón, además permite descentrarse de sí mismos para ser útiles a otras personas.
- e) *Desarrollo de habilidades de socialización básica* (contacto visual, volumen de voz, etc.), aunque dependiendo del tipo de grupo van cambiando la naturaleza de las habilidades enseñadas así como qué tan explícito es el proceso de aprendizaje.
- f) *Comportamiento imitativo*: los miembros se benefician de la observación de otro miembro que tiene problemas similares, este fenómeno se denomina aprendizaje vicario.
- g) *Catarsis*: el hecho de compartir con los demás el propio mundo interior, es decir, las emociones fuertes y profundas y aun así ser aceptado por los demás, es un factor terapéutico.
- h) *Recapitulación correctiva del grupo familiar primario*: en un grupo, los miembros pueden volver a interpretar sus roles y conflictos familiares tempranos con otros

Herrera (2003), grupo es entendido como algo más que la suma de sus miembros, ya que es la interacción entre ellos lo que realmente constituye su estructura.

miembros: por esta razón, si dichos roles y conflictos recapitulados son examinados y cuestionados, se alienta a los miembros a probar nuevos comportamientos.

- i) *Factores existenciales*: en ciertos grupos, el abordar los hechos existenciales (la muerte, el aislamiento, la libertad y la carencia de sentido) permite que los miembros aprendan a enfrentarse a sus limitaciones con mayor franqueza y valor.
- j) *Cohesión de grupo*: es el atractivo que los participantes ejercen sobre el grupo y sobre el resto de los miembros. Se considera un elemento esencial para la promoción de cambios dado que facilita la creación de un ambiente de aceptación y comprensión, que, a su vez, genera una mayor disposición en los miembros para expresarse y examinarse a sí mismos.
- k) *Aprendizaje interpersonal*: debido a la retroalimentación que reciben, los miembros pueden experimentar, detectar y modificar su comportamiento interpersonal inadaptado.

No obstante, de acuerdo con estos autores, la fuerza y/o presencia de estos factores o mecanismos terapéuticos puede modificarse en función de tres variables: el tipo de grupo, la fase del proceso y las diferencias individuales entre los pacientes.

3.5 Conclusiones

Si bien, el objetivo de la prevención es evitar o reducir la incidencia y prevalencia de una determinada enfermedad o problema (Buena-Casal et al., 1997), el fin último de la psicología preventiva es restaurar, proteger, modificar o crear valores y estilos de vida para la promoción de la salud y de la calidad de vida (Fernández-Ríos, 1994).

En este sentido, la prevención primaria, cuyo objetivo impedir la aparición del problema, trastornos o conductas problemáticas (Echeburúa, 1993), resulta el nivel idóneo para la prevención del maltrato infantil y la promoción del buentrato. Este nivel, tiene como ventajas que promueve la salud y la calidad de vida de la población de manera proactiva (Echeburúa, 2005; Fernández-Ríos, 1994). Además es el más eficiente, ya que las intervenciones de este tipo, que han demostrado ser eficaces, pueden reducir los costos del cuidado de la salud, la justicia penal, la educación y otros servicios públicos (OMS, 2016).

Desde este nivel de prevención, los talleres o programas grupales de formación parental son una acción proactiva que centrada en conseguir tanto que los padres/madres sean capaces de proporcionar un cuidado y una atención adecuada a sus hijos e hijas, como que los niños y niñas tengan un proceso de desarrollo sano a nivel, físico, afectivo, cognitivo y social (Trenado et al., 2009). Por esta razón, pueden ser considerados una alternativa para la promoción del buentrato en tanto que se enfoquen en el fortalecimiento de relaciones positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del niño en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial del niño y su bienestar (Martin-Quintana et al., 2009).

Las ventajas de estos programas son varias, entre ellas buscan la autonomía y capacitación de la familia para tomar decisiones y desarrollar comportamientos adecuados en la educación de los hijos e hijas, por lo que ayudan a los padres a reflexionar acerca de su rol y a tener un repertorio de conocimientos habilidades que les permitan actuar teniendo en cuenta las circunstancias y las características de sus hijos e hijas. Asimismo, promueven la integración comunitaria, aseguran una implementación más homogénea de la intervención y una evaluación más rigurosa, rompen las barreras de acceso a recursos comunitarios y proporcionan apoyo grupal (Rodrigo et al., 2010).

A nivel internacional existe una gran variedad de programas que han mostrado ser eficaces en la prevención de maltrato infantil, por esta razón, al diseñar un programa es necesario incluir aquellos elementos que comparten entre ellos como son: contenidos del programa que den respuesta a las necesidades y ser acordes a las características de la población objetivo, adecuada formación de los profesionales encargados de la implementación y el uso de estrategias de aprendizaje activo de manera que los padres puedan tener un aprendizaje significativo (Kumpfer & Alvarado, 2003; Small, et al., 2008).

Asimismo, autores como Duncan et al. (2009b) y Coatsworth et al. (2010) han integrado en estos programas el modelo de la parentalidad consciente con el objetivo de promover no sólo las competencias parentales, sino también el bienestar de los padres de mediante la práctica de la atención plena en su rol parental. Sin embargo, aun na hay evidencia concluyente de que estos programas sean tan eficaces como los que no incluyen la práctica dicha habilidad.

Finalmente, cabe resaltar la necesidad que hay en nuestro país de crear Programas de Formación Parental, es decir, de prevención primaria, cuya implementación sea continua y que no se limiten a centros de salud mental sino en lugares más accesibles a las personas, de esta manera, los padres tendrían acceso a ellos en cualquier momento, desmitificando la necesidad del apoyo profesional en el ejercicio de la parentalidad.

4. Metodología

4.1 Planteamiento del problema y justificación

El maltrato infantil es un fenómeno que se produce en todo el mundo, el cual, debido a las proporciones epidémicas que ha alcanzado en la actualidad es considerado como un problema de salud pública (Margolin & Gordis, 2000). Tan solo en México se estima que, por cada caso del que tiene conocimiento las autoridades –es decir, aquellos que derivan en denuncia– existen más de cien que no se registran (Secretaría de Seguridad Pública, 2013).

Aunado a estas alarmantes cifras, las repercusiones negativas –inmediatas o no– que tiene este fenómeno para el desarrollo de los niños, han motivado a los profesionales a crear estrategias de prevención primaria, es decir, que permitan no sólo detener el maltrato existente sino facilitar las condiciones familiares, comunitarias y sociales que promuevan el buentrato hacia los niños (Barudy, 2010; Rodrigo, Máiquez, & Martín, 2010).

Entre estas estrategias se encuentran los programas de formación parental dirigidos a la promoción de la parentalidad bientratante, los cuales han demostrado ser efectivos en la prevención del maltrato infantil. Estos se enfocan en la enseñanza y/o fortalecimiento de las competencias parentales y los recursos familiares, así como en la disminución de factores de riesgo intrafamiliares, tales como el estrés parental (Pisani & Martins, 2016).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2009) la mayoría de estos programas preventivos se han implementado en países desarrollados, por lo que hay una necesidad urgente de mayor investigación sobre la eficacia de los mismos en los países en desarrollo. Específicamente en México, la mayoría de los programas de formación parental están principalmente dirigidos a padres de niños con problemas de conducta (p. ej. Castillo, 2014; Morales & Vázquez, 2014; Mendoza, Pedroza, & Martínez, 2014).

Además, son escasos los programas que buscan promover el buentrato infantil como estrategia de prevención primaria del maltrato y aún más escasa es la investigación sobre la eficacia de dichos programas. Un ejemplo de esto es el programa *Promoción del buen trato en las familias*, cuyo objetivo es “prevenir las conductas asociadas a la violencia familiar,

social y los malos tratos a la infancia y adolescencia” (DIF, 2017); el cual consiste en un programa de formación parental de prevención primaria impartido por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, en 21 estados de la república mexicana; no obstante, no hay información respecto a la investigación sobre la eficacia de dicho programa.

Por esta razón, el presente trabajo tiene el objetivo de presentar el diseño, implementación y evaluación de un programa grupal de formación parental dirigido a la promoción de la parentalidad bientratante para la prevención del maltrato infantil mediante el fortalecimiento de las competencias parentales y la disminución del estrés parental.

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar un programa grupal dirigido a padres y madres de niños en edad escolar, orientado a la promoción de la parentalidad bientratante para la prevención del maltrato infantil mediante la promoción de competencias parentales y la disminución del estrés parental.

4.2.2 Objetivos específicos

- Describir las características sociodemográficas de los participantes relacionadas con la parentalidad.
- Comparar las competencias parentales, el estrés parental y el maltrato infantil al inicio y al término del programa grupal de formación parental diseñado.
- Describir los efectos en los participantes respecto al maltrato infantil, al estrés parental y las competencias parentales durante su participación en el Programa grupal de Formación Parental diseñado.

4.3 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guían este trabajo son:

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el maltrato infantil y el estrés parental al finalizar el Programa grupal de Formación Parental?

¿Qué efectos se observan en los participantes respecto al maltrato infantil, el estrés parental y las competencias parentales, durante su participación en el Programa grupal de Formación Parental?

4.4 Diseño y tipo de estudio

4.4.1 Diseño de investigación

A fin de contestar las preguntas de investigación se utilizó un Diseño mixto de triangulación concurrente (DITRIAC), en el cual se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos acerca del problema de investigación, con el objetivo de confirmar o corroborar resultados y efectuar la validación cruzada de los mismos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Este diseño se puede esquematizar de la siguiente manera:

CUAN + CUAL

En primer lugar, para el Componente cuantitativo (CUAN) se eligió un diseño cuasi-experimental de pre-prueba y post-prueba, con dos grupos experimentales, con el objetivo de comparar el nivel de maltrato, las competencias parentales y el estrés parental de los participantes al inicio y al término del programa en ambos grupos. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) este diseño se puede esquematizar de la siguiente manera:

G_1	O_1	X	O_2
G_2	O_3	X	O_4

Donde G_1 y G_2 son los grupos que participaron en el Programa de Formación Parental (X), mientras que O_1 y O_3 son las evaluaciones de las variables independientes que se efectuarán al inicio del programa en G_1 y G_2 , respectivamente. Asimismo, O_2 y O_4 son las evaluaciones de las variables independientes que se realizarán en dichos grupos al finalizar del programa.

En segundo lugar, el Componente cualitativo (CUAL) tiene el objetivo de identificar los efectos observados en las competencias parentales durante el programa. Para ello, se recolectaron datos cualitativos a través de diversos instrumentos (ver apartado 4.7) al inicio, durante y al final del programa.

4.4.2 Tipo de estudio

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el presente estudio es de tipo descriptivo, ya que pretende reportar los resultados en las variables dependientes (maltrato infantil, competencias parentales y el estrés parental) antes, durante y al finalizar la implementación del programa grupal de formación parental diseñado.

4.5 Hipótesis estadísticas

Las hipótesis que se pondrán a prueba en el componente cuantitativo de este estudio son:

H_11 : Existen cambios significativos en el nivel de maltrato infantil que ejercen los participantes al finalizar el Programa de Formación Parental.

H_01 : No existen cambios significativos en el nivel de maltrato infantil que ejercen los participantes al finalizar el Programa de Formación Parental.

H_12 : Existen cambios significativos en el nivel de estrés parental de los participantes al finalizar el Programa de Formación Parental.

H_02 : No existen cambios significativos en el nivel de estrés parental de los participantes al finalizar el Programa de Formación Parental.

4.6 Variables

4.6.1 Variable independiente

- Programa grupal de formación parental

Kane, Wood y Barlow (2007) lo definen como una intervención grupal para padres de carácter universal que utiliza un formato estructurado y que se propone mejorar las prácticas parentales y el funcionamiento de la familia. El carácter universal hace referencia a un nivel primario de prevención, puesto que se centran en conseguir, por un lado, que los padres sean capaces de proporcionar un cuidado y una atención adecuada a sus hijos e hijas, y por otro, que los niños tengan un proceso de desarrollo sano a nivel físico, afectivo, cognitivo y social (Trenado, Pons-Salvador, & Cerezo, 2009).

Definición operacional: Intervención de carácter preventivo formado por diversas dinámicas grupales tales como: la exposición oral, reflexión grupal, discusión de casos y juego de roles.

4.6.2 Variables dependientes

- Maltrato infantil

Definición conceptual: acción u omisión que atente contra la integridad o altere el normal crecimiento y desarrollo de una niña o niño en detrimento del desarrollo de sus potencialidades (Lago, Rojas, Posada, & Montúfar, 2006). El maltrato emocional puede definirse como aquellas agresiones verbales que humillan, denigran o rechazan al niño como críticas, vejación, rechazo, amenazas y regaños (Barudy, 1998). El maltrato físico se define como toda agresión infligida por un adulto, producida por el uso de la fuerza física no accidental que produzca una lesión que supere el enrojecimiento de la piel; éste suele ocurrir por ira, castigo o asalto deliberado (Lago, Rojas, Posada, & Montúfar, 2006).

Definición operacional: en la *Escala para la detección de maltrato* (Hernández, 2003), un puntaje entre 107-187 indica ausencia de maltrato; entre 188-267, un nivel bajo de maltrato; entre 268-347, un nivel medio; y entre 348-428, un nivel alto. En cuanto a la subescala

Maltrato emocional, las puntuaciones entre 80-139 indican ausencia de maltrato; entre 140-200, un nivel bajo de maltrato; entre 201-261, un nivel medio; y entre 262-320, un nivel alto. Finalmente, en la subescala *Maltrato físico* puntuaciones entre 23-39 indican ausencia de maltrato; entre 40-57, un nivel bajo de maltrato; entre 58-75, un nivel medio; y de 76-92 un nivel alto.

- Estrés parental

Definición conceptual: de acuerdo con Abidin (1995), basado en la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1986), el estrés parental es un elemento activador que fomenta la utilización de los recursos disponibles para afrontar de una manera satisfactoria el ejercicio de la parentalidad, siendo tan perjudicial la falta absoluta de activación como unos niveles extremos de la misma. Según este planteamiento el nivel de estrés es el resultado de la valoración entre las demandas de la crianza, la conducta de sus hijos y los recursos con los que los padres cuentan para afrontarlas.

Definición operacional: en el Índice de Estrés Parental las puntuaciones crudas se consideran el nivel de estrés parental, mayores puntuaciones señalan un mayor nivel de estrés.

- Competencias Parentales

Definición conceptual: de acuerdo con Barudy y Dantagnan (2010) son las capacidades prácticas que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurándoles un desarrollo suficientemente sano. En esta investigación se tomaron en cuenta tres competencias parentales: la capacidad de comprender las características y necesidades propias del desarrollo evolutivo de sus hijos (Barudy & Dantagnan, 2005). La comunicación asertiva comprendida como la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás, de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa y que tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria (Aguilar, 1995, citado en Acosta & Ordoñez, 2005). Y el establecimiento de disciplina, entendida como la capacidad de regular el comportamiento del niño en forma constructiva y eficaz de manera que promuevan en ellos la adquisición

de valores y, por lo tanto su adaptación a los diversos contextos (escolar, social, etc.) (Barudy & Dantagnan, 2005).

Definición operacional: para evaluar las competencias parentales se elaboró el cuestionario de Competencias parentales, las respuestas a dichas preguntas serán analizadas tomando en cuenta las definiciones conceptuales presentadas.

4.7 Instrumentos

4.7.1 Instrumentos generales

- *Consentimiento informado*

Es un documento informativo mediante el cual los participantes expresan voluntariamente su intención de participar en la investigación, después de haber comprendido la información acerca de los objetivos y procedimientos de la investigación. Este documento permite que la información recolectada pueda ser utilizada en la elaboración de análisis y comunicación de los resultados (ver Anexo 1).

- *Cuestionario socio-demográfico*

Consiste en un formato, diseñado por la autora de este trabajo, mediante el cual se recogieron datos acerca del sexo del progenitor, su edad, la edad a la que fue madre o padre por primera vez, el número de hijos, la edad y el sexo de éstos, así como la composición familiar y como describirían el ambiente familiar. Asimismo se recogieron datos acerca del hijo por el que asisten al taller, tales como edad, promedio escolar, padecimientos crónicos, y problemas de conducta, entre otros (ver Anexo 2).

4.7.2 Instrumentos Cuantitativos

- *Escala para la detección de maltrato* (Hernández, 2003).

Es una escala que nos arroja información sobre si hay indicios de maltrato físico o emocional del padre hacia el hijo y en qué medida están presentes (ver Anexo 3). Consta de 107 reactivos que describe comportamientos que el padre utiliza al interactuar con el niño,

de los cuales 80 evalúan el maltrato emocional y 27 el maltrato físico. Todos los reactivos son evaluados en una escala Likert con cuatro opciones de respuesta (Siempre, Casi Siempre, A veces, Nunca), las cuales tienen un puntaje que va de 1 a 4. El instrumento posee un índice de consistencia interna alfa de Cronbach de .90 para la escala general, .81 para el componente de maltrato físico y .78 para la subescala de maltrato emocional.

- *Índice de Estrés parental: versión reducida (Abidin, 1995).*

El índice de estrés parental es usado para medir las facetas de estrés en el sistema padre-hijo y para identificar crianza disfuncional o en situación de riesgo (ver Anexo 4). La versión reducida derivada de la versión original del índice de Estrés Parental (PSI por sus siglas en inglés) tiene tres subescalas, cada una permite identificar una fuente distinta de estresores. La subescala *Angustia parental* (reactivos 1 a 12) determina la angustia experimentada por los padres en el ejercicio del papel parental, causada por factores personales directamente relacionados con el ejercicio de funciones bajo este rol (sentido de competencia, estrés asociado a restricciones a otras funciones desarrolladas en la vida, conflictos con el otro padre del niño, falta de apoyo social, depresión, etc.). La subescala de *Interacción disfuncional* entre padres e hijos (reactivos 13 a 24) se centra en la percepción que los padres tienen de en qué medida su hijo cumple con las expectativas o no, y el grado de refuerzo que su hijo les proporciona como padres. La tercera subescala llamada *Niño difícil* (reactivos 25 a 36) proporciona una evaluación de cómo los padres perciben la facilidad o dificultad de controlar a sus hijos en términos de sus rasgos de comportamiento. Sin embargo, también incluye patrones aprendidos de desafío, desobediencia y comportamiento exigente. Los puntajes altos en esta variable sugieren que los niños pueden estar experimentando problemas significativos en los procesos y mecanismos de autorregulación.

Es una escala autoaplicable, formada por 36 ítems que proponen diversas reacciones y percepciones asociadas al desempeño de la parentalidad, mediante los cuales el progenitor debe expresar su grado de aceptación en una escala Likert de cinco opciones que van de 1 “Muy de acuerdo” a 5 “Muy en desacuerdo”. La escala refleja un mayor estrés asociado al ejercicio del rol como padre o madre, mientras más elevadas sean las puntuaciones

obtenidas. Cada subescala consta de 12 reactivos y la puntuación para cada una puede ir desde los 12 hasta los 60 puntos. El puntaje total de la escala va de 36 hasta 180 puntos.

Los coeficientes de consistencia interna encontradas en población mexicana son: para la puntuación total de la escala tiene un alfa de Cronbach de .90, de la subescala Angustia parental es de 0.87, de la subescala interacción disfuncional entre padre e hijo de .80 y de la subescala Niño difícil es de 0.85 (Vázquez, 2013).

4.7.3 Instrumentos cualitativos

Para la recolección de datos cualitativos se utilizaron diversos recursos:

- *Bitácora de campo.*

Para reportar las sesiones del programa, se utilizó una bitácora de campo, la cual fue dividida en dos secciones: *Descripción de hechos* y *Análisis y Reflexión*. En la primera sección se realizó a detalle una descripción de las actividades, así como las adaptaciones que se hacían a algunas actividades planeadas. En la segunda, por un lado se realizaba un análisis general de: 1) las participaciones de los padres, es decir, si había algún avance en alguna competencia y 2) la planeación e implementación del taller, por ejemplo, si había actividades a modificar, puntos a enfatizar con los participantes, las dificultades que se tenían y cómo afrontarlas en próximas sesiones, etc.

Debido a que no fue posible llevar registros y elaborar anotaciones durante las sesiones, esta bitácora fue llenada al final de cada sesión con ayuda de grabaciones de audio, tal como sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2014).

- *Mensaje de recordatorio personal*

Con el objetivo de dar seguimiento a los avances de los participantes respecto a sus competencias parentales, se elaboró un cuestionario que se responde de forma individual al término de las sesiones (ver Anexo 6). Consta de 6 preguntas abiertas dirigidas a evaluar: a) Lo aprendido en la sesión, b) Fortalezas que perciben en ellos, c) Aspectos a mejorar, d) Actividad a practicar durante la semana, d) Dudas sobre el tema y e) Sugerencias para mejorar la sesión.

4.7.4 Instrumentos mixtos

- *Cuestionario de Competencias parentales.*

A fin de evaluar las competencias parentales de los padres al inicio y al finalizar el programa, se elaboró un cuestionario mixto basado en la literatura y en los objetivos a trabajar en el programa. La elaboración del cuestionario se debió a dos razones: por un lado, a que en la revisión documental no se encontró un instrumento validado que se adecuara a las competencias a trabajar y, por el otro, a la necesidad de profundizar en las respuestas que los padres pudieran dar.

Consta de 17 ítems: 2 ítems evalúan la calidad de la relación padre-hijo, 2 ítems evalúa la capacidad de comprender las características y necesidades propias del desarrollo evolutivo de sus hijos; 7 evalúan disciplina, específicamente la calidad del comportamiento del niño, las estrategias utilizadas a) cuando sus hijos emiten una conducta inadecuada, b) cuando emiten una conducta adecuada, c) para que tengan una conducta adecuada y d) para que no tengan una conducta inadecuada y también el seguimiento de instrucciones; y 6 evalúan comunicación asertiva, específicamente la escucha activa, la negación asertiva, la expresión asertiva del desacuerdo, la negociación situaciones de conflicto y la calidad de la comunicación (ver Anexo 5).

Para calificar este cuestionario, en primer lugar se realizó la categorización de las respuestas de las preguntas abiertas. Posteriormente se realizó un análisis estadístico descriptivo de las respuestas de las preguntas cerradas así como de las categorías extraídas de las preguntas abiertas.

- *Rúbrica*

Para valorar los cambios en las competencias parentales, a partir de la literatura y de los objetivos perseguidos en la intervención, se realizó una rúbrica a fin de cualificar progresivamente las competencias desde un nivel incipiente hasta un nivel experto con criterios específicos para cada uno de los niveles. La rúbrica elaborada es de tipo analítico, la cual permite evaluar las competencias de los padres desglosando sus componentes. De esta manera se puede obtener una puntuación global y además identificar sus fortalezas y lo que requieren para mejorar (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2012).

La rúbrica de competencias parentales está conformada por 11 componentes, 4 para evaluar la competencia de comunicación, 5 para evaluar la competencia de disciplina, y 2 para evaluar la competencia de expectativas sobre el desarrollo (ver Anexo 7). Para evaluar cada componente se utilizó una escala de cuatro niveles con su respectiva puntuación numérica:

- a) Inadecuado=0.25
- b) Puede mejorar=.50
- c) Satisfactorio=.75
- d) Óptimo=1

Al final se suma el puntaje de los 11 componentes, y este puntaje total también se clasifica en esos cuatro niveles.

Ésta rúbrica se aplicó en tres momentos: al inicio, a la mitad y al término del programa. Se utilizó la bitácora de campo, las grabaciones de audio, los ejercicios escritos y la observación durante las sesiones para cualificar cada uno de los componentes que la conforman.

4.8 Muestra

4.8.1 Población

Padres de niños en edad escolar de dos primarias públicas de la zona oeste de la Delegación Azcapotzalco, Ciudad de México.

4.8.2 Criterios de inclusión

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Tener al menos un hijo en cursando en la primaria que se impartió el programa.
- Asistir mínimo al 70% de las sesiones del programa.
- Completar las evaluaciones pre y post intervención.

Asimismo, los criterios de eliminación para esta investigación fueron:

- Padecer algún trastorno clínico diagnosticado,
- Que su hijo esté recibiendo tratamiento psicológico y/o que tenga alguna discapacidad intelectual.
- No haber completado las evaluaciones pre y/o post intervención.
- Tener 30% o más de inasistencias.

4.8.3 Muestreo

La muestra de este estudio fue autoseleccionada, es decir, los individuos voluntariamente acceden a participar en la investigación a la que se les ha invitado (Battaglia, 2008 citado en Hernández- Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014). Los padres fueron convocados para su participación en las dos escuelas primarias públicas de la Ciudad de México en las que se impartió el programa a través de: anuncios en los festivales, letreros pegados en las puertas de las escuelas, invitaciones escritas enviadas en los cuadernos de los niños y volantes publicitarios repartidos a la hora de entrada a clases.

4.8.4 Unidad muestral

En el primer grupo, 17 participantes asistieron al programa y sólo 6 (5 mujeres y 1 hombre) cumplieron los 3 criterios de inclusión. Los 11 participantes restantes fueron eliminados de la investigación por los siguientes motivos:

- 10 participantes fueron eliminados debido a que no completaron la evaluación y tenían más del 30% de inasistencias. Entre estos participantes se contaron 4 madres que sólo asistieron a una sesión del programa.
- 1 participante, a pesar de haber acudido a todas las sesiones anteriores, no pudo acudir a la última sesión por lo que no completó la evaluación (post-intervención).

En el segundo grupo, de un total de 13 participantes, sólo 5 participantes cumplieron los criterios de inclusión (3 mujeres y 2 hombres). Los ocho restantes fueron eliminados de la investigación a que no completaron la evaluación y tenían más del 30% de inasistencias; entre estos, se incluyeron 3 participantes que sólo asistieron a una sesión del grupo.

4.9 Procedimiento

La realización de este estudio puede dividirse en cuatro fases, mismas que se explican a continuación.

4.9.1 Planeación y diseño

Esta fase consistió en la revisión bibliográfica teórica y empírica acerca del maltrato infantil, las competencias parentales, el buentrato y los programas de formación parental. A partir de ésta se diseñó el programa de formación parental titulado “La cultura del buentrato”, el cual estuvo dirigido a que los participantes pudieran:

- Reflexionar acerca de la importancia del buentrato en el desarrollo y bienestar de sus hijos.
- Reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad en el ejercicio de su rol parental.
- Identificar las conductas de su hijo que son esperables y no esperables para la etapa de desarrollo en que se encuentra.
- Reflexionar acerca del impacto de la escucha activa en la comunicación con sus hijos con el fin de que la pusieran en práctica.
- Identificar los distintos estilos de comunicación y que fueran capaces de utilizar estrategias de comunicación asertivas.
- Reconocer la importancia de promover y reforzar las conductas positivas en sus hijos con el fin de que lo pusieran en práctica.
- Distingan entre el castigo y el establecimiento de consecuencias negativas para la corrección del comportamiento inadecuado.
- Utilizar estrategias para disminuir de forma no violenta el comportamiento inadecuado de su hijo.
- Tener una mayor autorregulación, es decir, tener una menor reactividad al comportamiento de su hijo.

El programa diseñado estuvo compuesto por 9 sesiones de frecuencia semanal y con una duración aproximada de 90 minutos. Las sesiones pueden esquematizarse de la siguiente manera:

- i. *Saludo y bienvenida a los participantes* (3 minutos). La facilitadora da la bienvenida a los participantes y todos toman sus lugares para proceder con las actividades.
- ii. *Ejercicio de atención plena* (10 minutos). Una vez que todos han tomado su lugar, los padres practiquen un ejercicio de atención plena dirigido a la autorregulación emocional.
- iii. *Repaso y retroalimentación* (15 minutos). Se hace un repaso de lo aprendido en la sesión anterior, se pide a los padres que compartan lo que pusieron en práctica durante la semana y se identifican algunas dificultades percibidas por los padres al hacerlo. Asimismo se da una pequeña retroalimentación a quiénes participan.
- iv. *Presentación de los nuevos contenidos* (20 minutos). En ésta, la facilitadora menciona el objetivo de la sesión, hace al grupo unas preguntas introductorias (sobre ellos mismos o sobre algún caso) que promueven una reflexión inicial sobre el tema y posteriormente expone los nuevos contenidos.
- v. *Actividad principal* (30 minutos). En esta parte de la sesión los padres realizan una actividad con el objetivo de que practiquen lo expuesto y se da retroalimentación a uno o dos participantes. Para las actividades se utilizaron técnicas como: fantasía guiada, juego de roles, discusión de casos y ejercicios escritos.
- vi. *Evaluación de lo aprendido* (7 minutos). Después de la actividad principal, los participantes contestan el *Mensaje de recordatorio* personal el cual tiene un doble objetivo; por un lado, le permite a los participantes hacer la síntesis y consolidación del conocimiento aprendido durante la sesión y por otro, se evalúan los resultados de la sesión, así como las sugerencias para mejorarla.
- vii. *Tarea para casa* (3 minutos). En esta fase, se les pedirá a los participantes que durante la semana pongan en práctica lo visto en la sesión. Se les explica a los participantes que las tareas son acumulativas, es decir, deben realizarse durante todo el programa.

viii. *Despedida* (2 minutos). En esta fase la facilitadora despide a los participantes y les recuerda que los espera la siguiente sesión (excepto en la última sesión).

4.9.2 *Promoción del Programa*

La segunda fase consistió en establecer contacto con la directora de la primaria P en la que se impartió el programa y explicarle los objetivos y procedimientos generales del programa. Al plantearle que se quería realizar en más de una primaria, ofreció como segundo escenario la primaria J, en la que también ocupa el cargo de Directora. Una vez obtenida su autorización, se acordaron con ella las fechas en que impartiría el programa en cada una de las escuelas y los procedimientos para la promoción.

El proceso de promoción fue distinto en ambas escuelas. En la escuela P, la directora hizo una primera invitación en un evento en que estarían reunidos algunos padres de familia, los alumnos y los profesores. Desde ese día se abrió la lista de inscripciones en la cual, los padres interesados debían escribir su nombre completo y un número telefónico en que pudiera localizarlos.

Debido a que sólo dos mamás se presentaron en la primera fecha de inicio, la promoción se extendió otras tres semanas sumando cinco en total, durante las cuales se repartieron volantes a la hora de la entrada y se colocaron dos letreros en las puertas de la escuela, en ambos cual se especificaba la fecha y horario de inicio y se indicaba a los padres que estuvieran interesados pasar a la dirección o comunicarse al teléfono proporcionado para inscribirse. Asimismo, la psicóloga escolar realizó invitaciones a través de los cuadernos de los niños de primero a tercer grado.

Para la escuela J, el proceso duro únicamente una semana, en la que se colocaron los letreros informativos afuera de la escuela y se repartieron los volantes. Asimismo, al segundo día de promoción la facilitadora, con la autorización de la directora, pasó con todos los grupos a entregar una invitación a cada niño, la cual debían pegar en su cuaderno de tareas para que sus padres la leyeran.

En esta escuela, las inscripciones fueron directamente con la facilitadora a la hora en que los niños entraban a clases. Se les pedía su nombre completo y su número de teléfono

(preferentemente celular) para contactarlos, a cada uno se les preguntaba si tenían Whats App ya que se crearía un grupo para recordarles la fecha de inicio. En caso de que no tuvieran dicha aplicación, se acordaba enviar un mensaje o una llamada, según su preferencia.

4.9.3 Intervención y evaluación

Esta fase consistió en la implementación del programa y la evaluación de resultados. Es importante mencionar que en ambos grupos tuvieron que hacerse adaptaciones en la duración y/o el contenido debido a diferentes razones que se explican a continuación.

En el primer grupo, debido al ajuste del calendario escolar, el programa se llevó a cabo en 8 sesiones. Las primeras siete fueron impartidas semanalmente y tuvieron una duración aproximada de entre 90 y 100 minutos. La octava sesión duró 120 minutos y se realizó dos días después de la sesión previa.

En el segundo grupo, debido a un problema con la comunicación a través de Whats app, a la quinta sesión sólo acudió una de las participantes. Una vez aclarado el malentendido, una semana después se acordó con las papás tener dos sesiones en la octava semana de intervención para que pudieran tener el contenido completo del programa. Debido a esto, la intervención tuvo una duración de 10 sesiones, la mayoría de ellas se impartieron de manera semanal a excepción de la octava y novena.

Como parte de la evaluación pre y post intervención, se aplicaron la *Escala de detección de maltrato infantil* (Hernández, 2003), el *Índice de estrés parental* (Abidin, 1995) y el *Cuestionario de Competencias Parentales* en la primera y última sesión de ambos grupos.

Por otro lado, para evaluar los cambios durante el programa en ambos grupos se aplicó el *Mensaje de recordatorio personal* (diseñado por la autora de este trabajo) y se realizó la bitácora de cada sesión. Asimismo, se calificó la rúbrica por cada participante en tres momentos de la intervención; en el primer grupo, se calificó en la primera, la quinta y la octava sesión; en el segundo, se calificó en la primera, la quinta y la décima sesión.

4.9.4 Análisis, reporte y discusión de resultados

Esta fase consistió en el análisis e integración de los datos cuantitativos y cualitativos. En primer lugar se realizó un análisis descriptivo de los datos sociodemográficos de los participantes y las características de sus hijos, relacionados con la parentalidad.

Posteriormente, para el análisis cuantitativo, se realizó una prueba de homogeneidad y una prueba de normalidad con el objetivo de analizar si la varianza y la distribución de los puntajes de maltrato infantil y estrés parental eran comparables previamente a la intervención. Asimismo, para comparar los puntajes pre y post intervención en cada grupo respecto estas dos variables independientes, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon debido al tamaño de la muestra. Además, respecto a la variable competencias parentales, se realizó un análisis estadístico descriptivo para comparar las respuestas que los participantes reportaron al principio y al finalizar el taller en el cuestionario diseñado.

Por otro lado, para el análisis cualitativo se hizo utilizando la información obtenida por medio de las bitácoras, las rubricas de cada participante y las actividades que realizaban en cada sesión.

5. Resultados

Como se explicó en el capítulo anterior, el objetivo de este trabajo fue diseñar, implementar y evaluar un programa grupal de formación parental dirigido hacia la prevención del maltrato infantil, la disminución del estrés parental y el desarrollo y/o fortalecimiento de las competencias parentales siguientes: comprensión las características y necesidades propias del desarrollo evolutivo de sus hijos disciplina y comunicación.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la implementación del programa diseñado. En primer lugar, se presenta un análisis estadístico descriptivo de los datos sociodemográficos de la muestra (edad, estado civil, escolaridad, percepción de problemas de conducta en su hijo, ambiente familiar, etc.). Asimismo, se realizó una comparación de ambos grupos experimentales respecto a dichos datos, que han sido señalados como factores que influyen en la parentalidad.

En segundo lugar, se presenta el análisis cuantitativo de las variables independientes. Éste incluyó: una prueba de homogeneidad y una prueba de normalidad con el objetivo de analizar si la varianza y la distribución de los puntajes eran equiparables previamente a la intervención. Asimismo, se realizó un análisis comparativo pre-post intervención de cada uno de los grupos respecto al maltrato infantil y el estrés parental para comprobar si había diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de evaluación; además de un análisis estadístico descriptivo de las respuestas del cuestionario diseñado para evaluar las competencias parentales de los participantes.

Posteriormente, se presenta el análisis cualitativo de los cambios observados en las tres variables evaluadas a lo largo de la implementación del programa.

5.1 Características sociodemográficas

Como puede observarse en la tabla 5.1, la muestra total estuvo conformada por 11 padres de niños escuelas primarias públicas de la zona oeste de la Delegación Azcapotzalco de la Ciudad de México. De ellos, la mayoría eran mujeres (72.2%), con escolaridad media superior (45.5%), estado civil casadas (54.5%), trabajaban tiempo completo (54.5%) y tenían dos hijos (54.5%).

Por un lado, el grupo experimental 1 estuvo conformado por 6 participantes, 5 madres y 1 padre, con un rango de edad de 28 a 49 años ($M=36.5$, D.E. 8.31). Respecto a su escolaridad, el 50% tiene el bachillerato concluido y el otro 50% tiene una licenciatura. Respecto a su ocupación, los participantes con bachillerato terminado, reportaron dedicarse a las actividades del hogar; mientras que la otra mitad, es decir, aquellos que tienen una Licenciatura, mencionaron desempeñar un trabajo de tiempo completo. La mayoría de los participantes de este grupo indicó tener algún tipo de relación marital, ya sea que están casados (50%) o viven en unión libre (33.3%). Respecto al número de hijos, la mitad de los participantes reportó tener dos hijos.

Por otro lado, el grupo experimental 2 estuvo conformado por 5 participantes, 3 madres y 2 padres, con un rango de edad de 31 a 45 años ($M=37.8$, D.E. 6.14). Respecto a su escolaridad, el 60% tiene un nivel igual o mayor al bachillerato; y, respecto a su ocupación, el mismo porcentaje (60%) tiene un empleo de tiempo completo. La mayoría de los participantes de este grupo reportó que están casados (60%) y que tienen dos hijos (60%).

Asimismo puede observarse que, al comparar estadísticamente ambos grupos mediante las pruebas estadísticas correspondientes (J_i cuadrada y F de Fisher), pudo observarse que no diferían significativamente respecto las características ya mencionadas.

Tabla 5.1
 Datos descriptivos de los participantes por grupo de intervención

		Total		Grupo 1		Grupo 2		X ²	p
		N	%	N	%	N	%		
Sexo	Mujer	8	72.7	5	83.3	3	60.0	0.74**	.387
	Hombre	3	27.3	1	16.7	2	40.0		
Escolaridad	Sin escolaridad	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3.31	.371
	Primaria	1	9.1	0	0.0	1	20.0		
	Secundaria	1	9.1	0	0.0	1	20.0		
	Bachillerato	5	45.5	3	50.0	2	40.0		
	Licenciatura	4	36.4	3	50.0	1	20.0		
Estado civil	Casado	6	54.5	3	50	3	60.0	2.26	.323
	Unión libre	2	18.2	2	33.3	0	0.0		
	Soltero	3	27.3	1	16.7	2	40.0		
Ocupación	Hogar	5	45.5	3	50.0	2	40.0	0.11	.740
	Empleo medio tiempo	0	0.0	0	0.0	0	0.0		
	Empleo tiempo completo	6	54.5	3	50.0	3	60.0		
Número de hijos	Uno	3	27.3	2	33.3	1	20.0	0.24	.885
	Dos	6	54.5	3	50.0	3	60.0		
	Tres	2	18.2	1	16.7	1	20.0		

*Nivel de significancia ≤ 0.05

**F de Fisher

En cuanto a las características del hijo por el que acudieron al programa, como puede verse en la Tabla 5.2, la mayoría eran hombres (72.7%), que cursaban el tercer grado de primaria (54.5%), no tenían ningún padecimiento crónico (81.8%) y con algún problema de conducta percibido por el participante (90.9%). Por una lado, en el grupo experimental 1 la mayoría reportó asistir por un hijo hombre (83.3%), de tercer grado de primaria (66.7%) y sin padecimientos crónicos (83.3%). Asimismo, todos los participantes de este grupo reportaron que su hijo tiene un rendimiento académico alto y que consideraban que tenía problemas de conducta. Mientras que en el grupo experimental 2, más de la mitad asistieron por un hijo hombre (60%), cursando un grado igual o mayor a cuarto (60%); y la mayoría reportó que éste tenía un rendimiento académico medio (80%) y que no padecía alguna

enfermedad crónica (80%). Del mismo modo, la mayor parte de este grupo (80%) consideraba que su hijo tenía problemas de conducta.

Como puede observarse en la misma tabla, al realizar las pruebas estadísticas correspondientes (Ji cuadrada y F de Fisher) para comparar ambos grupos respecto a las características de sus hijos ya mencionadas, se encontró que sólo difieren significativamente respecto al rendimiento escolar de sus hijos. Es decir, los hijos de los participantes del primer grupo experimental tenían un rendimiento escolar alto, mientras que los del segundo grupo tenían un rendimiento medio.

Tabla 5.2

Descripción de las características de los hijos por grupo de intervención

		Total		Grupo 1		Grupo 2		X ²	p
		N	%	N	%	N	%		
Sexo	Mujer	3	27.3	1	16.7	2	40.0	0.74**	.387
	Hombre	8	72.7	5	83.3	3	60.0		
Grado escolar	Primero	1	9.1	1	16.7	0	0.0	5.622	.345
	Segundo	1	9.1	1	16.7	0	0.0		
	Tercero	6	54.5	4	66.7	2	40.0		
	Cuarto	1	9.1	0	0.0	1	20.0		
	Quinto	1	9.1	0	0.0	1	20.0		
	Sexto	1	9.1	0	0.0	1	20.0		
Rendimiento escolar	Bajo (6)	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7.53	.006
	Medio (7 u 8)	4	36.4	0	0.0	4	80.0		
	Alto (9 o 10)	7	63.6	6	100	1	20.0		
Enfermedad crónica	Si	2	18.2	1	16.7	1	20.0	0.02	.887
	No	9	81.8	5	83.3	5	80.0		
Problema de conducta	Si	10	90.9	6	100	4	80.0	1.32	.251
	No	1	9.1	0	0.0	1	20.0		

*Nivel de significancia ≤ 0.05

**F de Fisher

Por otro lado, respecto a las características familiares ambos grupos no difirieron significativamente (ver tabla 5.3). La mayoría señaló vivir con su familia nuclear (72.7%) y tener un ambiente familiar bueno (54.5%).

Específicamente, los participantes del primer grupo experimental reportaron un ingreso mensual en un rango de 2980 a 17 mil pesos ($M=8496$, $D.E.5826$). Como puede observarse en la Tabla 5.3, dos terceras partes (66.7%) de este grupo, señalaron vivir sólo con su familia nuclear, es decir, pareja e hijo (s), mientras que el resto (33.3%) vive junto a su familia nuclear en la misma casa que sus padres. Asimismo, la mayoría de ellos (66.7%) describió su ambiente familiar como *bueno*. Por otro lado, los participantes del grupo experimental 2 reportaron un ingreso mensual en un rango de 3 mil a 12 mil pesos ($M=5750$, $D.E. 4193.24$), casi todos ellos (80%) viven sólo con su familia nuclear. En cuanto a su ambiente familiar, 40% lo describió como *muy bueno*; otro 40% como *bueno* y el resto como *regular*.

Tabla 5.3
Descripción de las características familiares por grupo de intervención

		Total		Grupo 1		Grupo 2		χ^2	p
		N	%	N	%	N	%		
Vive con	Familia nuclear	8	72.7	4	66.7	4	80.0	0.24	.621
	Familia nuclear y padres	3	27.3	2	33.3	1	20.0		
Ambiente familiar	Muy bueno	2	18.2	0	0.0	2	40.0	3.60	.307
	Bueno	6	54.5	4	66.7	2	40.0		
	Regular	2	18.2	1	16.7	1	20.0		
	Malo	1	9.1	1	16.7	0	0.0		
	Muy malo	0	0.0	0	0.0	0	0.0		

*Nivel de significancia ≤ 0.05

Por lo tanto, puede decirse que los participantes de ambos grupos tienen características similares, a excepción del rendimiento escolar de los hijos.

5.2 Homogeneidad de varianzas y distribución normal

Con el objetivo de conocer si las varianzas de las puntuaciones de las variables independientes eran homogéneas entre ambos grupos, y así establecer que son comparables, se realizó la prueba de Levene (ver tabla 5.4). Como se observa en dicha tabla, no existen

diferencias significativas entre las varianzas de las calificaciones de las dos escalas, por lo tanto, se concluye que ambos grupos son homogéneos.

Tabla 5.4
Prueba de homogeneidad de varianzas entre grupos

		Estadístico de Levene	<i>p</i>
Grupo 1 – Grupo 2	Maltrato infantil	3.955	0.78
	Estrés parental	4.425	0.69

*Nivel de significancia ≤ 0.05

Del mismo modo, para conocer si las variables independientes se distribuyen normalmente, se empleó la prueba de Shapiro Wilk, debido al tamaño de la muestra (<50 individuos). Como se observa en la Tabla 5.5, al no obtener una significancia menor o igual a 0.05 en ninguna de las variables de los dos grupos experimentales, se puede concluir que los datos de cada una de ellas, provienen de una distribución normal.

Tabla 5.5
Prueba de normalidad de varianzas

		Shapiro Wilk	<i>g</i> ^l	<i>p</i>
Grupo 1	Maltrato infantil	.893	6	.335
	Estrés parental	.934	6	.611
Grupo 2	Maltrato infantil	.950	5	.735
	Estrés parental	.925	5	.564

*Nivel de significancia ≤ 0.05

Posteriormente, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar los grupos respecto a las medianas de la evaluación pre-intervención (ver Tabla 5.6). Puede observarse que los participantes del grupo experimental 1, a excepción de la subescala interacción disfuncional, obtuvieron puntajes mayores en ambas escalas *Maltrato* y *Estrés parental*. Esto sucedió en mayor medida en la subescala de *Maltrato emocional* y la escala total de maltrato. No obstante debido a que dichas diferencias no son estadísticamente significativas, no es posible concluir que los participantes del grupo experimental 1 ejerzan un mayor maltrato ni que presenten mayor estrés parental al del grupo experimental 2.

Tabla 5.6
Comparación entre grupos pre-intervención

		Mediana		<i>p</i>
		Grupo 1	Grupo 2	
Maltrato	Físico	33.0	32.0	.537
	Emocional	147.0	118.0	.126
	Total	180.5	150.0	.247
Estrés parental	Angustia Parental	21.5	20.0	.662
	Interacción disfuncional	19.0	25.0	.662
	Niño difícil	35.5	23.0	.429
	Total	27.0	20.0	.662

*Nivel de significancia ≤ 0.05

5.3 Comparación pre-post intervención

Por último, se realizó una comparación pre–post intervención para cada una de las variables independientes en los dos grupos experimentales. Para esto, a pesar de tener una distribución normal, debido a que el número de la muestra fue menor a 30, se empleó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas. Los resultados de este análisis se describen a continuación.

5.3.1 Maltrato infantil

Respecto al grupo experimental 1, como se observa en la tabla 5.7, la mediana la escala total post-intervención (180) es significativamente menor a la obtenida antes de la intervención (145). Asimismo, tanto en la subescala de maltrato físico como en la de maltrato emocional se observa una disminución estadísticamente significativa en la evaluación post intervención.

Estos resultados indican que, al finalizar el programa, los participantes del grupo experimental 1 disminuyeron las agresiones físicas (como golpes y jalones) y las agresiones verbales (como insultos, rechazos, críticas, regaños y amenazas) hacia sus hijos.

Tabla 5.7

Comparación pre-post intervención de la escala de maltrato infantil en el grupo experimental 1.

		Mínimo	Máximo	Mediana	<i>p</i>
Total	Pre	135	224	180	0.02*
	Post	123	201	145	
Físico	Pre	27	44	33	0.02*
	Post	24	34	27	
Emocional	Pre	108	180	147	0.02*
	Post	99	167	118	

* Nivel de significancia ≤ 0.05

Del mismo modo, en el grupo experimental 2, también se observa una disminución en las medias de la escala total de maltrato y de ambas subescalas (ver Tabla 5.8). Como puede observarse, a pesar de que la disminución observada en ambas subescalas no fue estadísticamente significativa, la diferencia observada en la escala total sí lo fue. Por esta razón puede concluirse que, al finalizar el programa, los participantes del grupo experimental 2 también disminuyeron las agresiones físicas y las agresiones verbales hacia sus hijos.

Tabla 5.8

Comparación pre-post intervención de la escala de maltrato infantil en el grupo experimental 2.

		Mínimo	Máximo	Mediana	<i>p</i>
Total	Pre	135	224	150.0	0.04*
	Post	123	201	127.0	
Físico	Pre	27	44	32.0	0.06
	Post	24	34	25.0	
Emocional	Pre	108	180	118.0	0.06
	Post	99	167	102.0	

* Nivel de significancia ≤ 0.05

5.3.2 Estrés Parental

Respecto a esta variable, en el grupo experimental 1 se puede observar que la mediana de la escala total obtenida en la evaluación post-intervención es significativamente menor a la mediana de la evaluación pre-intervención (ver Tabla 5.9). Este resultado indica que al finalizar el programa, los participantes presentaron menos estrés relacionado con su rol parental.

Al realizar una comparación pre-post intervención para cada subescala, puede observarse que la mediana post-intervención de la subescala *Angustia parental* es mayor a la pre-intervención; sin embargo, este incremento no es estadísticamente significativo. Por el contrario, se observa que respecto a las subescalas *Interacción disfuncional* y *Niño difícil* se obtuvo un incremento estadísticamente significativo en la evaluación post-intervención.

Estos resultados indican que, al finalizar el programa, los participantes de este grupo se sintieron menos estresados en relación a dos factores. El primero se refiere al estrés relacionado con la forma en que perciben las interacciones padre-hijo, en otras palabras, los padres se sintieron menos estresados respecto a la medida en que sus hijos cumplen sus expectativas y el grado de refuerzo que su hijo les proporciona como padres. El segundo factor se refiere a la forma en que perciben el comportamiento de sus hijos, es decir, los participantes se sintieron menos estresados respecto a la dificultad percibida para controlar el comportamiento de sus hijos.

Tabla 5.9
Comparación pre-post intervención del índice de estrés parental en el grupo experimental 1.

		Mínimo	Máximo	Mediana	<i>p</i>
Total	Pre	59	99	77.0	0.04*
	Post	45	83	71.5	
Angustia parental	Pre	16	43	21.5	0.78
	Post	15	34	23.0	
Interacción disfuncional	Pre	17	31	19.0	0.02*
	Post	12	28	17.0	
Niño difícil	Pre	21	39	35.5	0.04*
	Post	16	32	27.0	

* Nivel de significancia ≤ 0.05

En cuanto el grupo experimental 2, como puede observarse en la tabla 5.9, tanto en la escala total como en las tres subescalas, se presentó una disminución de los puntajes obtenidos en la evaluación post-intervención respecto a los obtenidos en la evaluación pre-intervención; sin embargo, esta disminución no fue estadísticamente significativa. Esto indica que, al finalizar programa, los participantes de este grupo no se sintieron menos estresados en su rol parental.

Tabla 5.10

Comparación pre-post intervención del índice de estrés parental en el grupo experimental 2

		Mínimo	Máximo	Mediana	<i>p</i>
Total	Pre	48	114	65.0	0.13
	Post	39	121	51.0	
Angustia parental	Pre	16	37	20.0	0.22
	Post	13	38	17.0	
Interacción disfuncional	Pre	14	47	25.0	0.10
	Post	12	44	19.0	
Niño difícil	Pre	14	39	23.0	0.34
	Post	13	39	20.0	

* Nivel de significancia ≤ 0.05

5.3.3 Competencias parentales

Como se mencionó en el apartado 4.7.3, para evaluar el cambio en las competencias parentales al finalizar el programa, se elaboró un cuestionario, basado en la literatura y en los objetivos a trabajar en el programa, el cual se aplicó en la primera y última sesión del programa.

Consta de 17 ítems, 10 cerrados y 7 abiertos. 2 ítems evalúan la calidad de la relación padre-hijo, 2 ítems evalúan la capacidad de comprender las características y necesidades propias del desarrollo evolutivo de sus hijos; 7 evalúan disciplina, específicamente las estrategias utilizadas cuando sus hijos emiten una conducta inadecuada, cuando emiten una conducta adecuada, para que tengan una conducta adecuada y para que no tengan una conducta inadecuada, también el seguimiento de instrucciones y la calidad del comportamiento del niño. Por último, 6 ítems evalúan comunicación asertiva,

específicamente la escucha activa, la negación asertiva, la expresión asertiva del desacuerdo, la negociación situaciones de conflicto y la calidad de la comunicación.

Para calificar este cuestionario, en primer lugar se realizó la categorización de las respuestas de las preguntas abiertas y posteriormente se realizó un análisis estadístico descriptivo de las respuestas de las preguntas cerradas así como de las categorías extraídas de las preguntas abiertas. A continuación se presentan los resultados obtenidos no sin antes mencionar que en la descripción de los resultados se utilizaron las primeras dos letras del nombre los participantes para identificarlos.

Grupo experimental 1

Al inicio del cuestionario, se les pidió a los participantes que evaluaran la relación con su hijo. Como puede verse en la figura 5.1, al inicio del programa la mitad de los participantes (N=3) respondió que tenía una relación “buena” con su hijo, dos participantes describieron su relación como “ni buena ni mala” y un participante respondió que la relación era “mala”. Mientras que al finalizar el programa, la mayoría de los participantes (N=5) respondieron que su relación era “buena” o “muy buena”, sólo un participante respondió que su relación no era “ni buena ni mala” y ninguna participante describió su relación como “mala”.

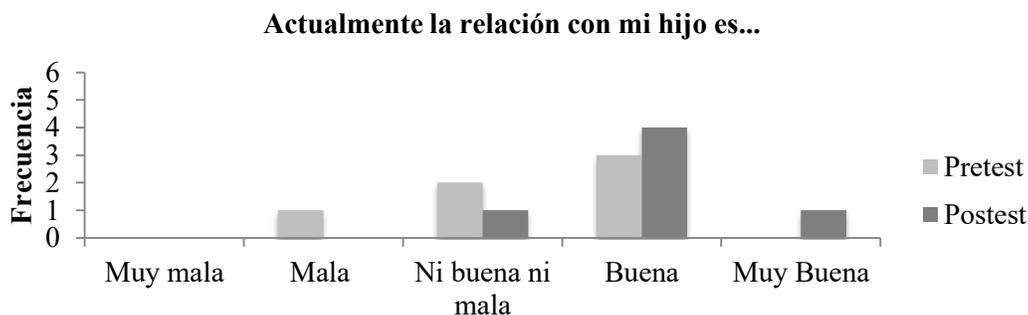


Figura 5.1 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *Actualmente la relación con mi hijo es...*

Al preguntarles por qué describían de esa forma su relación, al inicio del programa la mitad de los participantes reportaron algún tipo de dificultad en la relación, como son el control del enojo, el estrés en el rol parental y diferencias no especificadas entre padre-hijo: “Porque cuando no estamos para aguantarnos él no se comporta como es debido y yo

exploto” (**Es**), “Pues lo regañó bastante, me desespero, siento impotencia, ha sido difícil, me molesta que parezca que sólo yo tengo responsabilidad cuando su padre está a un lado” (**Be**), “Está entrando en una etapa muy difícil para ella y han surgido diferencias” (**Je**).

Por otro lado, al final del programa la mitad de los participantes (N=3) reportaron alguna aspecto positivo en la relación, tal como el control del enojo, el apoyo y la negociación: “Aunque hay enojos trato, hago el esfuerzo de no pegarle” (**Es**), , “Porque se siente más apoyada por mí” (**Je**), “Porque procuramos llegar a puntos de acuerdo en la convivencia en casa” (**Ju**); mientras que el resto reportaron que hay aspectos a mejorar, principalmente la comunicación: “Hace falta trabajar algunos aspectos de mi parte” (**Be**), “Practico en la comunicación, me falla aún pero lo intentamos a diario y vamos mejorando” (**Ve**) y “Aun me falta trabajar más en la comunicación con él” (**Ya**).

Posteriormente, en cuanto a la competencia “Expectativas del desarrollo”, como puede verse en la figura 5.2, al inicio del programa un tercio de los participantes (N=2) respondieron que “casi nunca” conoce lo que su hijo puede hacer de acuerdo a su edad, otro tercio respondió que “la mayoría de las veces” y el último tercio respondió que “siempre” lo hace. Al finalizar el programa, dos tercios de los participantes (N=4) respondieron que “siempre” conocen lo que su hijo puede hacer de acuerdo a la edad que tienen, un tercio respondió que a veces lo hace y ningún participante respondió que “casi nunca” o “nunca” lo hace.

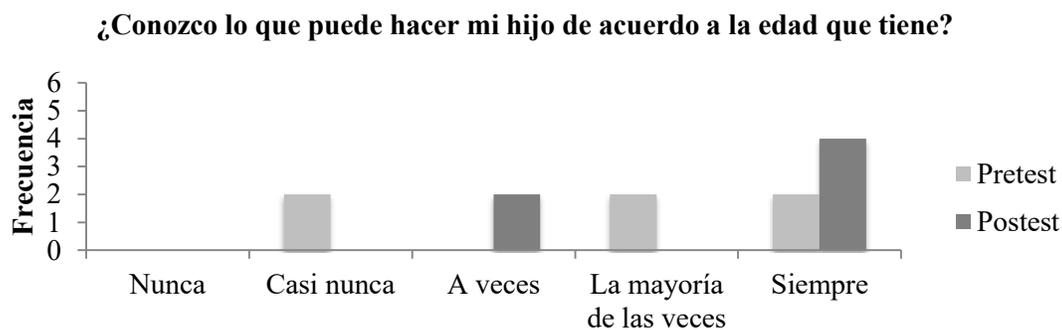


Figura 5.2 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *¿Conozco lo que puede hacer mi hijo de acuerdo a la edad que tiene?*

Para evaluar la misma competencia, también se les preguntó si les costaba entender el comportamiento de sus hijos (ver figura 5.3). Al inicio del programa, un tercio de los participantes respondió que “la mayoría de las veces” tenían esta dificultad, mientras que dos terceras partes del grupo (N=4) respondieron que “a veces”. Al finalizar el programa, dos tercios respondieron que “a veces” les costaba comprender el comportamiento de sus hijos, una tercera parte de los participantes respondieron que “casi nunca” tenían dificultades para hacerlo.

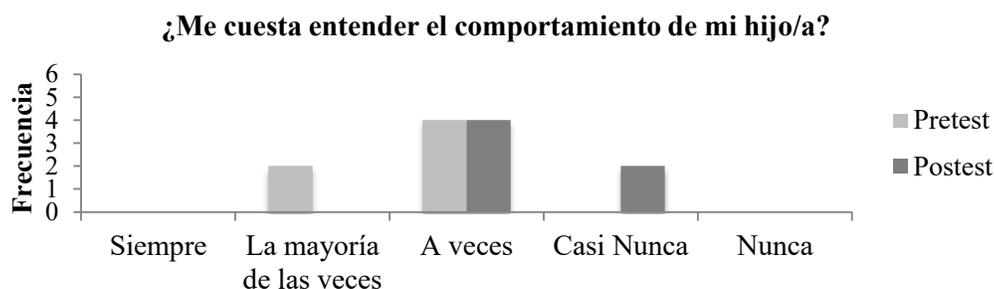


Figura 5.3 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *¿Me cuesta entender el comportamiento de mi hijo/a?*

Posteriormente, respecto a la competencia de comunicación asertiva, en primer lugar se les pidió que evaluaran la comunicación con sus hijos. Como se observa en la figura 5.4, al inicio del programa la mitad de los participantes (N=3) respondieron que tenían una comunicación “ni buena ni mala”, y la mitad restante respondieron que era “buena”. Mientras que al final del programa la mayoría de los participantes (N=4) evaluaron como “buena” la comunicación con sus hijos.

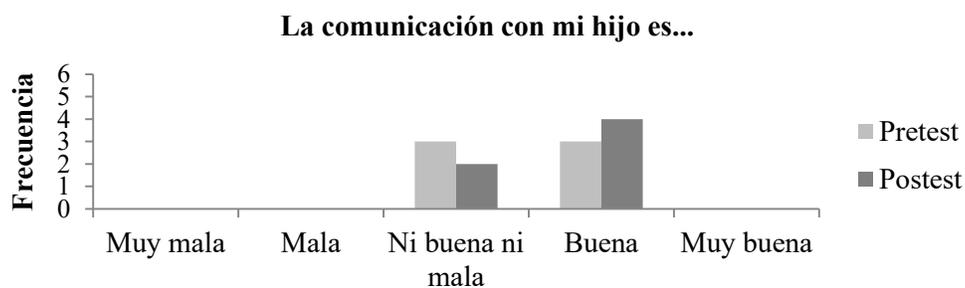


Figura 5.4 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *La comunicación con mi hijo es...*

Al preguntarles por qué la evaluaban así, la mayoría de los participantes (N=4) indicaron dificultades en la comunicación: “Trato de preguntarle todo, cómo le fue en la escuela, pero el a veces insiste en hablar de videojuegos y no se lo permito, no habla de cosas que haya vivido” (**Be**), “Hay cosas que me cuesta trabajo explicar” (**Ve**), “A veces me cuesta trabajo que el haga caso” (**Ya**), “Porque no estamos de acuerdo” (**Ju**).

Por otro lado, al final del programa la mayoría de los participantes (N=5), de los cuales dos refirieron poner en práctica la escucha activa: “A veces tengo que hablar un poco más y darle confianza para que me platique algo sobre lo cual cree que me voy a enojar” (**Ve**), “Porque le pongo atención y le hago saber que tiene mi apoyo y buscamos una solución”; el tercero reportó dar más explicaciones cuando pide algo: “Procuró explicarle el porqué tiene que comportarse” (**Ju**); y los dos restantes refirieron mejorías en proceso: “Vamos mejorando en ese aspecto en el que era muy malo, por mil motivos, y poco a poco vamos avanzando” (**Be**), “Aún nos falta trabajar en esta parte pero poco a poco lo vamos logrando” (**Ya**).

Asimismo se les preguntó si, ante una situación en la que sus hijos se encontraban en problemas, los escuchaban antes de emitir un juicio sobre la situación. Al inicio del programa la mayoría de los participantes (N=5) respondieron “siempre” y el participante restante respondió “casi nunca”. Mientras que al finalizar el programa hubo una pequeña mejoría ya que nadie respondió “casi nunca”, no obstante, disminuyó en uno el número de participantes que respondieron que “siempre” (N=4) (ver figura 5.5). Dicha participante expresó durante las dos sesiones que se habló de la comunicación que, aunque ella había escrito que lo escuchaba, se dio cuenta de que ella usaba el teléfono mientras su hijo le hablaba y en realidad no estaba escuchando, probablemente a eso se deba que al final del programa reportó una menor frecuencia con la que lo escuchaba.

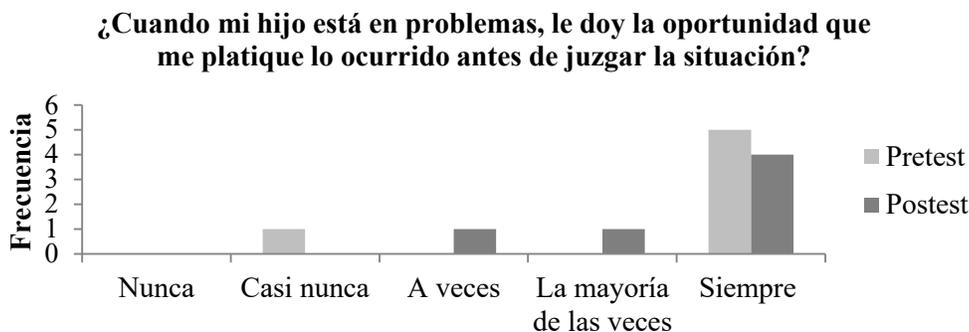


Figura 5.5 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *¿Cuando mi hijo está en problemas, le doy la oportunidad que me platique lo ocurrido antes de juzgar la situación?*

Posteriormente se les pidió que respondieran la pregunta *¿Me cuesta trabajo decirle NO a mi hijo cuando quiere algo?* Como se ilustra en la figura 5.6, al inicio del programa la mayoría de los participantes (N=4) respondieron “a veces”, mientras que al finalizar el programa hubo una mejoría pues disminuyó el número de participantes que respondieron “a veces” (N=2) y aumentó el número de participantes que respondieron “nunca” (N=3).

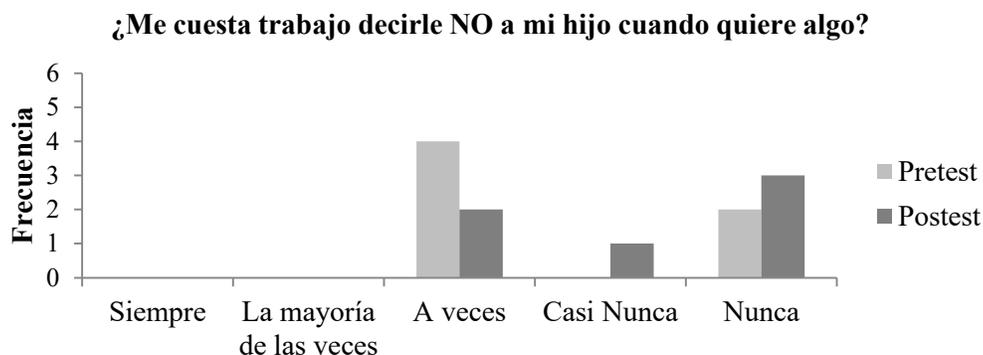


Figura 5.6 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *¿Me cuesta trabajo decirle NO a mi hijo cuando quiere algo?*

La cuarta pregunta que se les hizo respecto a la competencia de comunicación fue la frecuencia con la que podían expresar su desacuerdo firme y serenamente sin gritarle a su hijo. Como se observa en la figura 5.7, la mitad de los participantes (N=3) respondieron “a veces”, un tercio (N=2) respondió “casi nunca” y el participante restante que “nunca” podía hacerlo. Por el contrario, al término del programa la mayoría de los participantes (N=5)

mostró una mejoría, pues respondieron que “siempre” (N=3) o “la mayoría de las veces” (N=2) podían hacerlo.



Figura 5.7 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *¿Puedo expresar mi desacuerdo firme y serenamente a mi hijo sin gritarle?*

Finalmente se les preguntó la frecuencia con la que trataban de llegar a un acuerdo con su hijo cuando querían cosas distintas. Como se observa en la figura 5.8, al iniciar el programa un tercio de los participantes (N=2) respondió “a veces”, otro tercio “la mayoría de las veces” y el último tercio “Siempre”. Al finalizar el programa se observó que disminuyó el número de participantes que respondieron “a veces” (N=1) y aumentó el número de participantes que respondieron “siempre” (N=3).

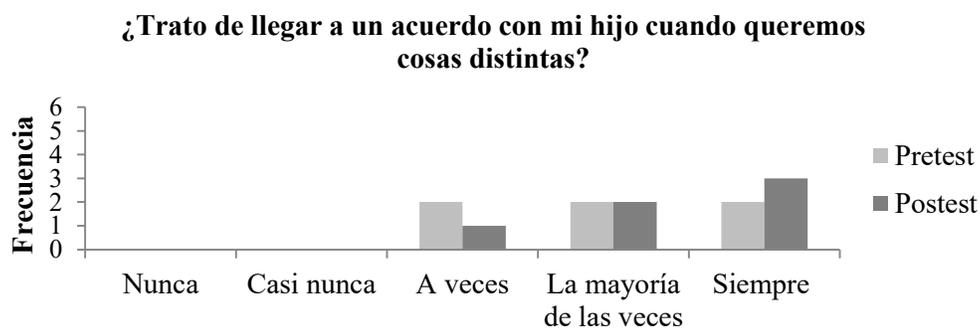


Figura 5.8 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *¿Puedo expresar mi desacuerdo firme y serenamente a mi hijo sin gritarle?*

Finalmente, Respecto a la competencia de “Disciplina”, se les pidió que evaluaran cómo era el comportamiento de su hijo la mayor parte del tiempo. Como puede verse en la figura 5.9, al inicio del programa la mitad de los participantes (N=3) evaluaron el comportamiento

de su hijo como “bueno” o “muy bueno”. Por el contrario, al término del programa la mayoría de los participantes (N=5) evaluaron el comportamiento de su hijo como “bueno”.

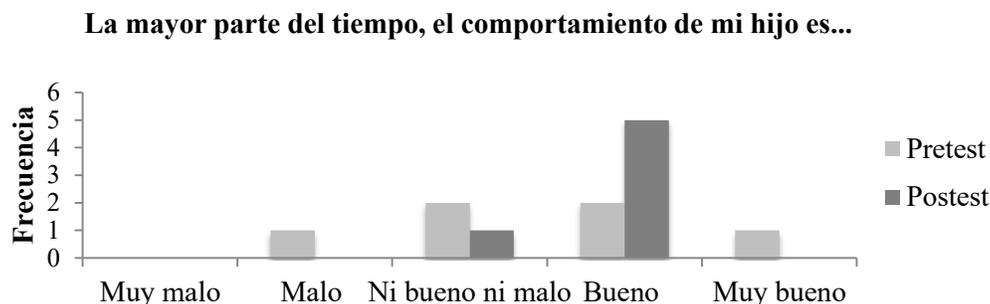


Figura 5.9 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *La mayor parte del tiempo, el comportamiento de mi hijo es...*

Al preguntarles por qué lo consideraban de esa forma, pudo observarse que la mitad de los participantes refirieron conductas negativas (desobediencia fue la más frecuente, N=2 y conducta disruptiva, N=1), aunque dos de ellos también mencionaron conductas positivas: “Constantemente desobedece, no toma atención y siempre discute sobre lo que digo que haga, quiere permanecer en el play” (**Be**), “Porque cuando está tranquilo es noble y bueno pero si se descontrola está imparable haciendo cosas que nos molestan” (**Es**), “A veces no obedece” (**Ju**).

A diferencia de esto, al finalizar el programa la mayoría de ellos (N=5) indicaron conductas positivas; cuatro de ellos mencionaban la obediencia: “A veces es muy inquieto y se le dificulta realizar tareas encomendadas pero poco a poco observo que él está cambiando” (**Ya**), “Sabe seguir reglas y tiende a preguntar lo que está pasando” (**Je**), “Cada vez que comete una acción negativa platico con él y le explico porqué no debe hacerlo y qué haría para reparar el daño y él hace caso” y “Porque me he dado cuenta de que sus comportamientos han mejorado a través del tiempo, obedece, participa, propone, etc.” (**Ju**); y la quinta mencionó haberse dado cuenta que su hijo tiene un buen comportamiento pero quién no había tenido un manejo adecuado era ella: “Creo que mi hijo le hecha ganas la que no lo guiaba bien soy yo” (**Be**).

Posteriormente, ante la pregunta *Cuándo mi hijo se porta inadecuadamente yo...* Las respuestas de los participantes se pudieron clasificar en cuatro diferentes categorías:

“castigo positivo” (es decir, dar un golpe, insultar, gritar, pellizcar, etc.), “consecuencia negativa” (implica retirar algo placentero a su hijo; por ejemplo, que no vea televisión o que no salga a jugar), “explicar consecuencias” (implica preguntarle por qué se comportó así y/o explicarle por qué está mal dicho comportamiento y las consecuencias del mismo), y “explicar y establecer consecuencia negativa” (es decir, explicarle por qué está mal dicho comportamiento y además poner una consecuencia negativa).

Como puede observarse en la figura 5.10, al inicio del taller, la mitad de los participantes (N=3) respondieron que cuando sus hijos se portaban inadecuadamente ellos utilizaban el “castigo positivo”: “lo pellizco, lo miro” (**Be**), “lo regaño, le grito” (**Ju**).

Por el contrario, al final del programa la mayoría de los participantes (N=4) respondieron que cuando sus hijos tenían un comportamiento inadecuado ellos utilizaban el “diálogo”: “Casi siempre castigaba pero intento cambiar ese mal hábito ahora trato de hablar con él” (**Be**), “trato de calmarme y pregunto por qué se está comportando así, y le explico sobre las consecuencias que conlleva el portarse mal o no obedecer a las personas” (**Ya**), “Le explico con mis palabras que no debe de hacer eso” (**Ju**); y el resto de participantes (N=2) “explicaba y establecía la consecuencia negativa”: “Le explico por qué lo malo de su comportamiento y que tiene una consecuencia quitándole algo” (**Je**), “Antes de las sesiones imponía un castigo sin saber lo que eso era, ahora le pongo la consecuencia sin agredirlo y establezco límites” (**Ve**).

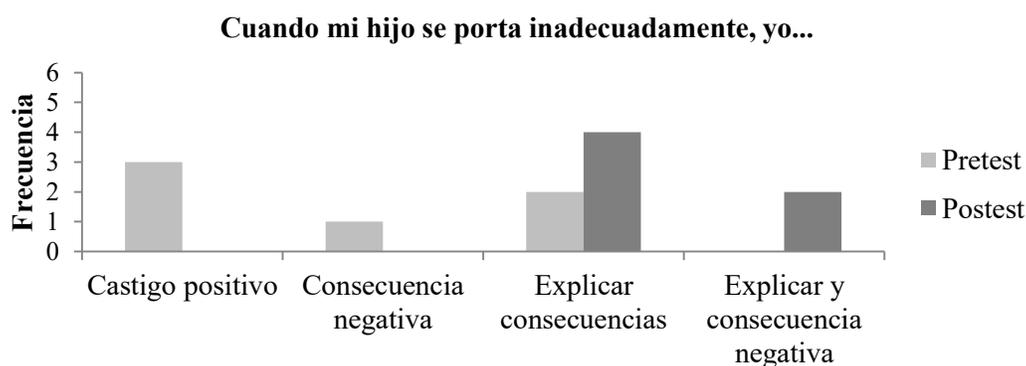


Figura 5.10 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *Cuándo mi hijo se porta inadecuadamente, yo...*

Al presentarles *Para que mi hijo NO se porte inadecuadamente, yo...*, las respuestas de los participantes se pudieron clasificar en tres diferentes categorías. Dos de ellas, “castigo positivo” y “consecuencia negativa”, se referían a estrategias que llevaban a cabo una vez que su hijo había tenido un comportamiento negativo. Mientras que la tercera se refería a “explicaciones anticipadas” que los participantes usaban para prevenir dichos comportamientos, las cuales consistían en decirles las conductas esperadas y no esperadas, y las consecuencias que tendría con dichas conductas.

Como se observa en la figura 5.11, al inicio del programa la mitad de los participantes (N=3) refirieron utilizar el “castigo positivo” una vez que se presentaba el comportamiento inadecuado, por ejemplo: “Lo pellizco, lo amenazo” (**Be**), “Lo regaño, le grito” (**Ju**). Por el contrario, al finalizar del taller ningún padre refirió utilizar el castigo positivo y la mayoría de los participantes (N=4) reportó usar una “explicación anticipada” para prevenir el mal comportamiento, por ejemplo: “Le pongo ejemplos y le explico las consecuencias que pudiera tener si se porta bien o mal” (**Ya**), “Le digo qué no debe hacer y que eso tiene consecuencias malas” (**Ju**).

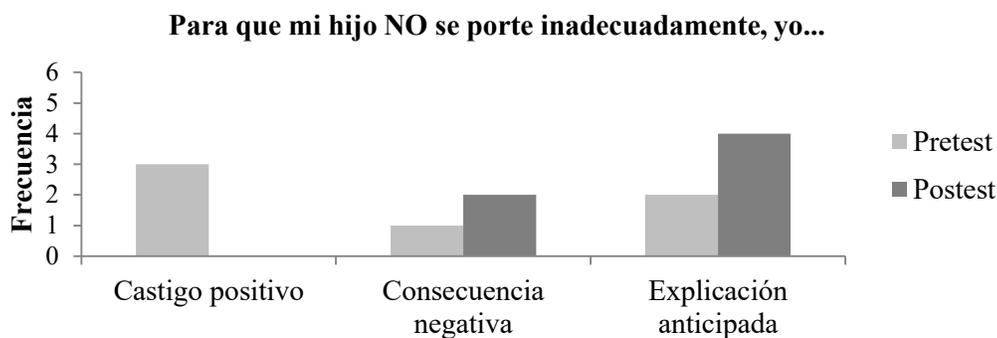


Figura 5.11 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *Para que mi hijo NO porte inadecuadamente, yo...*

En cuanto a la pregunta *Para que mi hijo/a se porte adecuadamente, yo...* Las respuestas a esta cuestión se pueden clasificar en cuatro categorías. Dos de ellas consisten en estrategias que los participantes usan para evitar que su hijo comportamientos inadecuados: la primera es el “castigo positivo” cuando sus hijos han tenido un comportamiento inadecuado, la segunda es “decir lo que no se espera de ellos” antes de que emitan algún comportamiento, es decir, le piden a su hijo que no comporten de cierta forma. Mientras que las otras dos

están dirigidas a promover en su hijo comportamientos adecuados: la primera se implica dar “elogios y/o motivar” para que se repita dicho comportamiento, la segunda implica “promover anticipadamente comportamientos adecuados”.

Como se observa en la figura 5.13, al principio del programa la mitad de los participantes reportaron utilizar estrategias concentradas en prevenir o evitar que se presentaran de nuevo comportamientos inadecuados, específicamente, un tercio de los participantes (N=2) utilizaban el “castigo físico”, por ejemplo “lo regaño, lo amenazo” (**Be**), “Pegarle, insultarle, gritarle” (**Es**) y un participante, refirió “Decir lo que no se espera”: “Le digo que no se porte mal” (**Ju**). Por el contrario, al finalizar el programa se observó que todos los participantes se enfocaban en los comportamientos adecuados, pues una tercera parte reportaron motivar a su hijo cuando emitía un comportamiento adecuado para que este se presentara y/o siguiera presentando, por ejemplo: “Trato de darle ánimos y elogios para alentarle” (**Be**), “Deberé elogiarlo” (**Es**); y los restantes, reportaron que promovían de forma anticipada comportamientos adecuados: “Debo comunicarme con él, escucharlo, darle amor, confianza y decirle como se debe portar” (**Ve**), “Lo motivo para que lo siga haciendo” (**Je**), “Busco las condiciones que favorezcan ese comportamiento...” (**Ju**).

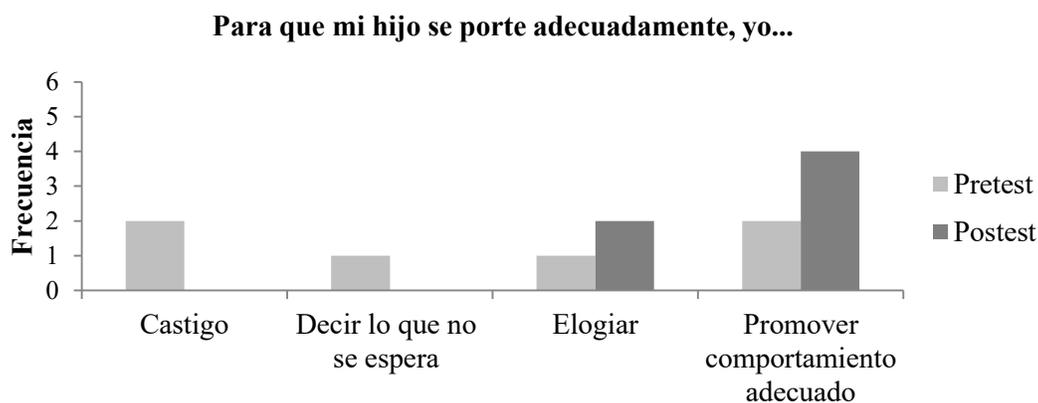


Figura 5.12 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *Para que mi hijo se porte adecuadamente, yo...*

La última de las preguntas de la competencia disciplina fue *Cuando mi hijo/a se porta adecuadamente yo...*, cuyas respuestas se pudieron clasificar en cuatro categorías: “señalar” (consiste en decir que tuvo un comportamiento bueno), “señalar y expresión verbal de afecto” (consiste en decir que tuvo un comportamiento bueno y además expresar afecto

verbalmente), “recompensa” (entregar un premio por el comportamiento) y “elogio” (felicitar y/o agradecer el comportamiento que tuvo).

Cómo se observa en la figura 5.13, tanto al inicio como al término del programa la mayoría de los participantes elogiaban al niño, por ejemplo: “Le hago saber que es un niño muy inteligente, respetuoso, agradable, amistoso” (**Ya**), “Lo felicito por ser bien portado” (**Ju**), “Lo reconozco, felicitándole o agradeciéndole su esfuerzo o su acción”). No obstante, al finalizar del programa se pudo advertir que un participante cuya respuesta inicial fue “Señalar y expresión verbal de afecto” (“Se lo digo y le recuerdo lo mucho que lo quiero” **Ja**), respondió que entregaba una recompensa: “Le doy una recompensa para reconocer su comportamiento” (**Ja**).

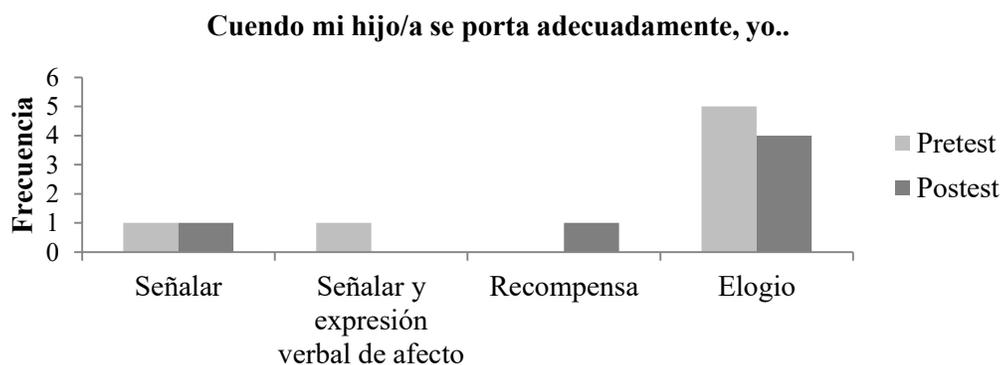


Figura 5.13 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *Cuando mi hijo/a se porta adecuadamente yo...*

Posteriormente, al preguntarles la frecuencia con la que sus hijos obedecían sus instrucciones, como se muestra en la figura 5.14, un tercio de los participantes respondió que “casi nunca” y el resto de ellos (N=4) respondió que “la mayoría de las veces”. Mientras que al finalizar el programa, sólo uno de los participantes respondió que su hijo no le obedece “casi nunca” cuando da una instrucción; no obstante, pudo observarse que un participante reportó que su hijo obedecía menos que al inicio del programa. Esta disminución puede explicarse con el hecho de que en la última sesión, dicha participante reportó que no había puesto en práctica lo aprendido a lo largo del programa.

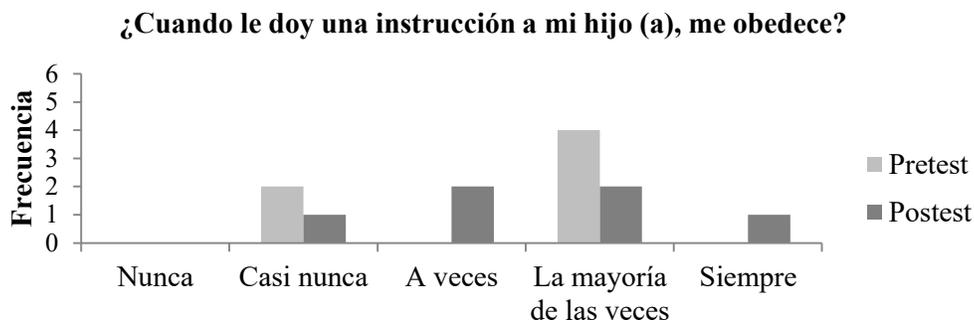


Figura 5.14 Distribución en el grupo experimental 1 de respuestas a la pregunta *¿Cuándo le doy una instrucción a mi hijo me obedece?*

Grupo experimental 2

En cuanto a los resultados del grupo experimental 2, se encontró que al iniciar el programa dos participantes la evaluaron la relación con su hijo como “ni buena ni mala”, un participante la evaluó como “buena” y el resto del grupo (N=2) la evaluó como “muy buena”. Mientras que, al finalizar el programa, ningún participante evaluó dicha relación como “ni buena ni mala” e incrementó el número de participantes (N=3) que la evaluaron como “buena” (ver figura 5.15).

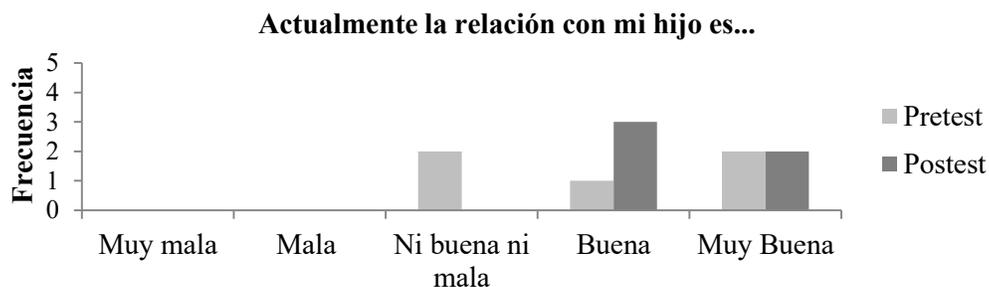


Figura 5.15 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *Actualmente la relación con mi hijo es...*

Al preguntarles por qué, sólo una participante indicó algún problema, el cual estaba relacionado con la conducta de su hija: “Porque en ocasiones hace cosas que no me gustan” (**Im**), mientras que los demás indicaron aspectos positivos en la relación tales como la comunicación, la convivencia y la conducta: “Al llevarlo a terapias, las maestras me han enseñado a cómo hablarle para no alterarlo y hacerle sentir mucha seguridad y confianza”, “Convivimos mucho, pasamos mucho tiempo juntos y platicamos mucho” (**Os**), “Porque a

veces si tenemos comunicación, jugamos y porque vamos al parque” (**Ra**) y “Es muy buen niño” (**Er**).

No obstante, al finalizar el programa, la mayoría de los participantes (N=3) mencionaron mejoras en la comunicación, en la convivencia y/o en la obediencia: “Porque pasamos más tiempo juntas, ahora ya platicamos y me obedece cuando le pido que haga algo” (**Im**), “Porque hay una mejor comunicación, basándome en aplicar el cariño, la confianza y la tranquilidad a la hora de comunicarme con él” (**Ma**), “Porque ya convivo con ella y salimos a pasear, vamos al cine” (**Ra**).

Respecto a la competencia de “comprensión de las características y necesidades propias del desarrollo”, al inicio del programa la mayoría de los participantes (N=3) respondieron que “la mayoría de las veces” conocen lo que sus hijos pueden hacer de acuerdo a la edad que tienen. Mientras que al final del programa casi todos los participantes (N=4) respondieron que “siempre” lo hacen (ver figura 5.16).

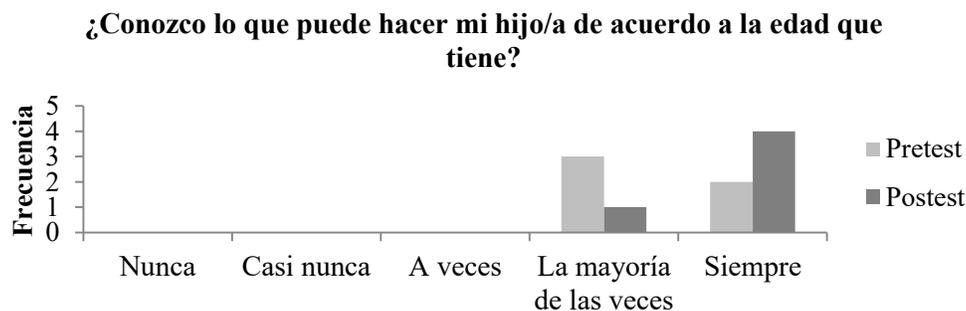


Figura 5.16 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *¿Conozco lo que puede hacer mi hijo de acuerdo a la edad que tiene?*

Asimismo, al preguntarles si les cuesta trabajo entender el comportamiento de su hijo, al inicio del programa casi todos los participantes (N=4) respondieron “casi nunca”. Mientras que al término del programa, la mayoría de los participantes respondieron que “nunca” les cuesta comprender el comportamiento de su hijo lo cual se considera una mejoría en este aspecto; no obstante, incrementó en uno el número de participantes (N=2) que reportaron que “a veces” les cuesta comprender el comportamiento de su hijo (ver figura 5.17).

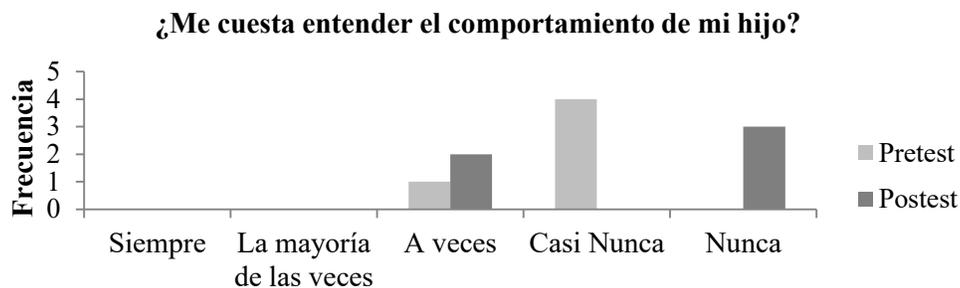


Figura 5.17 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *¿Me cuesta entender el comportamiento de mi hijo?*

En cuanto a la competencia “comunicación”, como se observa en la figura 5.18, al inicio del programa la mayoría de los participantes (N=3) evaluó como “buena” la comunicación que tienen con su hijo. Mientras que al término del programa, aunque se mantuvo el número de participantes que evaluaron la comunicación con su hijo como “buena”, se pudo observar que incrementó el número de participantes (N=2) que la evaluaron como “muy buena” y disminuyó el número de participantes (N=0) que la evaluaron como “ni buena ni mala”.



Figura 5.18 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *La comunicación con mi hijo es...*

Al preguntarles por qué, dos participantes mencionaron alguna dificultad en la comunicación: “En ocasiones platicamos y en ocasiones no” (**Im**) “Porque a veces le digo haz esto y no lo hace” (**Ra**). Respecto a esto, al finalizar el programa pudo observarse un cambio ya que todos los participantes mencionaron aspectos positivos tales como la escucha activa y la expresión de instrucciones: “Lo escucho, miro a los ojos y sé las inquietudes que tiene” (**Er**), “Lo escucho, me escucha” (**Os**), “Siempre le pido las cosas

amablemente” (**Ma**) , “Escucha mi instrucción bien y clara” (**Ra**); además una de dichas participantes manifestó expresamente que su comunicación mejoró: “ Porque antes ni siquiera hablábamos de algún tema que ella quisiera compartirme. Era una relación muy mala y ahora cambiamos esta comunicación.” (**Im**).

Por el contrario, al preguntarles si, cuando su hijos estaba en problemas, le daban la oportunidad de platicar lo sucedido antes de juzgar la situación no se observaron cambios en las respuestas de los participantes, pues tanto al inicio como al término la mayoría de los participantes (N=4) respondieron que “siempre” lo hacían y el resto de participantes (N=1) que “casi siempre” lo hacían (ver figura 5.19).

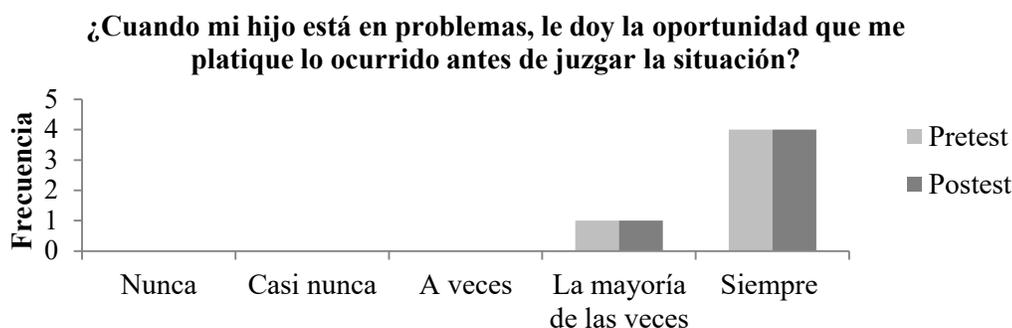


Figura 5.19 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta ¿Cuando mi hijo está en problemas, le doy la oportunidad que me platique lo ocurrido antes de juzgar la situación?

En cuanto a la pregunta “¿Me cuesta trabajo decirle NO a mi hijo/a cuando quiere algo?” puede verse en la figura 5.20 que al iniciar el programa la mayoría de los participantes (N=3) respondieron que “la mayoría de las veces” les sucedía. A diferencia de esto, al finalizar el programa disminuyó el número de participantes (N=1) que respondieron “la mayoría de las veces”, asimismo se puede ver que, aunque el número de participantes (N=2) que respondió “a veces” fue el mismo que al inicio del programa, hubo un incremento en los participantes que respondieron que “casi nunca” (N=1) y “nunca” (N=1) les costaba trabajo decirle no a su hijo cuando éste pedía algo.

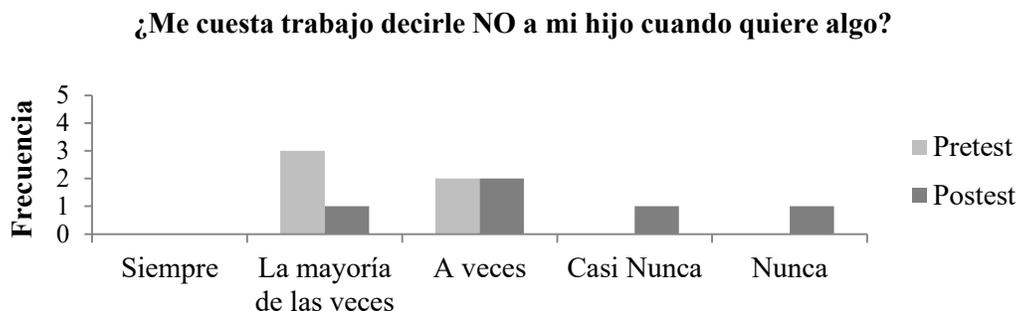


Figura 5.20 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta ¿Me cuesta trabajo decirle NO a mi hijo cuando quiere algo?

Al preguntarles si podían expresarle su desacuerdo a su hijo firme y serenamente sin gritarle, puede verse en la figura 5.21 que al comenzar el programa un participante respondió “a veces”, dos respondieron “la mayoría de las veces” y otros dos respondieron “siempre”. Al finalizar el programa, incrementó el número de participantes (N=3) que respondieron “la mayoría de las veces” mientras que el número de participantes que respondió “siempre” se mantuvo (N=2).

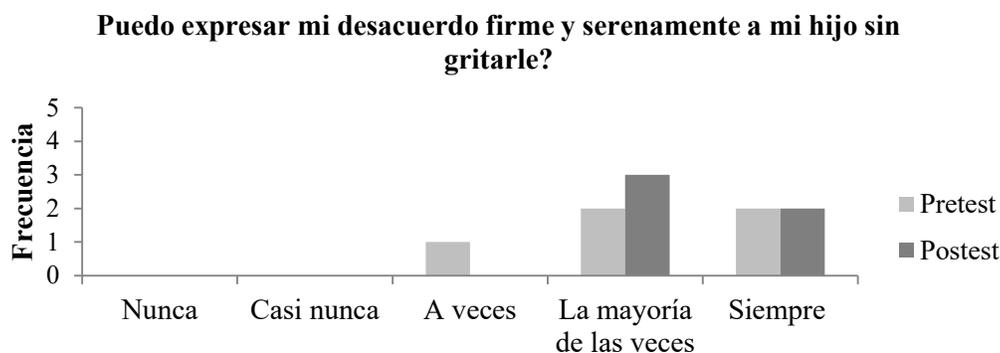


Figura 5.21 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta ¿Puedo expresar mi desacuerdo firme y serenamente a mi hijo sin gritarle?

Finalmente, como puede observarse en la figura 5.22 al inicio del programa la mayoría de los participantes (N=3) respondieron que “siempre” tratan de llegar a un acuerdo con su hijo cuando ambos quieren cosas distintas. Por otro lado, aunque el número de participantes que respondieron dicha opción fue el mismo (N=3) al término del programa, hubo un incremento en el número de participantes que reportaron tratar de llegar a un acuerdo “la mayoría de las veces” (N=2).



Figura 5.22 Distribución en el grupo experimental 28 de respuestas a la pregunta *¿Trato de llegar a un acuerdo con mi hijo cuando queremos cosas distintas?*

Finalmente, respecto a la competencia “disciplina”, como se observa en la figura 5.23, al inicio del programa dos participantes respondieron que la mayor parte del tiempo el comportamiento de sus hijos era “Ni bueno ni malo”, un participante respondió que era “bueno” y dos participantes que era “muy bueno”. Al finalizar el programa hubo una pequeña mejoría ya que disminuyó el número de participantes (N=1) que evaluaron el comportamiento de sus hijos como “ni bueno ni malo” e incrementó el número de participantes (N=2) que lo evaluaron como “bueno”.

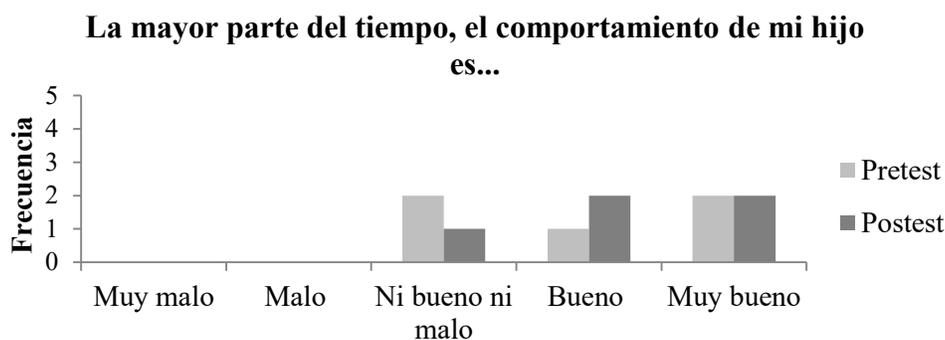


Figura 5.23 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *La mayor parte del tiempo, el comportamiento de mi hijo es...*

Al preguntarles por qué lo evaluaban de esa forma, dos participantes señalaron aspectos positivos de la conducta de sus hijos: “Porque es muy tranquilo” (**Er**), “Es buen hijo y como todos, tiene errores pero lo platico con él y busco que me diga las cosas” (**Os**); y otros dos participantes se centraron más en las conductas que ellos tenían hacia sus hijos:

“Se le ha enseñado a decir siempre la verdad, les conozco muy bien y me fijo en las reacciones cuando algo no está bien, viven en un hogar armonioso donde se les llena de mucho cariño” (**Ma**) y “Porque siempre estoy con ellos por eso cuando ellos me dicen algo de la escuela estoy al pendiente de ellos”.

Mientras que al finalizar el programa, casi todos los participantes (N=4) mencionaron aspectos positivos de la conducta de sus hijos: “Hace lo que tiene que hacer lo mejor posible” (**Os**), “Siempre está atenta a lo que yo le digo, es una niña buena que está siempre conmigo” (**Ra**), “Porque sabe cuándo están mal y cuándo están bien sus acciones” (**Me**), “Le he enseñado hábitos, costumbres buenos tratos y son respetuosos” (**Er**).

Asimismo, respecto a la pregunta *Cuando mi hijo/a se porta inadecuadamente, yo...* las respuestas se pudieron clasificar en tres categorías. La primera se nombró “regañó” e implica dar una reprimenda o “llamar la atención”. La segunda fue “pedir que se porte bien”. La tercera fue “diálogo”, esta categoría incluyó aquellas respuestas que indicaban que cuando su hijo tenía un comportamiento inadecuado, los participantes le preguntan por qué realizó dicho comportamiento y/o le explican por qué es inadecuado comportarse de esa forma y las consecuencias que tiene al hacerlo.

Como puede verse en la figura 5.24, antes del programa dos participantes utilizaban el “regañó”: “Me desespero y la regañó” (**Im**), “Le llamo la atención varias veces” (**Er**) y la misma cantidad de participantes utilizaban el diálogo: “Hablo con él y le explicó porqué está mal lo que hizo” (**Ma**), “Primero hablo con él y le explico porqué merece un castigo” (**Os**). Mientras que al finalizar el programa todos los participantes (N=5) reportaron que utilizaban el “diálogo”, por ejemplo: “Hablo con ella y le preguntó por qué lo hizo” (**Im**), “Le digo cuál es la consecuencia” (**Ra**), “Primero escucho para actuar y saber el problema” (**Er**); “Hablo con él a solas y le explico porque esa forma en la que está actuando no es buena” (**Ma**)”.

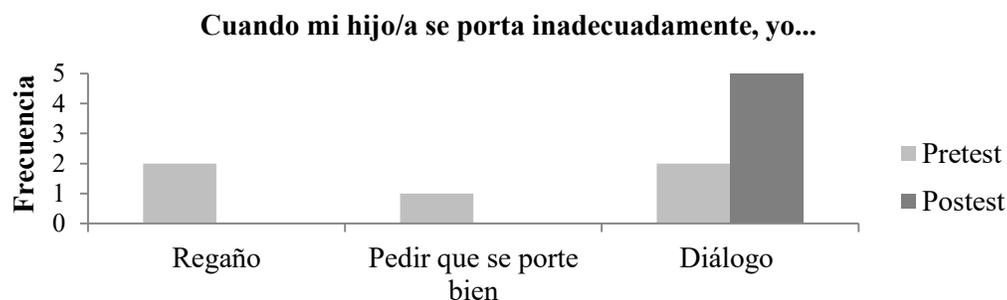


Figura 5.24 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *Cuando mi hijo/a se porta inadecuadamente yo...*

En cuanto a las respuestas a la pregunta *Para que mi hijo NO se porte inadecuadamente, yo...*, éstas se pudieron clasificar en 5 categorías: “hablar”, que incluye aquellas respuestas de quienes refieren hablar con su hijo pero no especifican lo que le dicen; “ejemplificar conductas esperadas”, implica ponerle ejemplos a su hijo, ya sea verbalmente o con acciones, de las conductas adecuadas que se esperan de él; “explicar consecuencias”, la cual consiste en explicar las consecuencias que tienen sus conductas inadecuadas; “poner límites y consecuencias negativas”, que implica limitar la conducta inadecuada y quitarle algo placentero a su hijo cuando dicha conducta se presenta; y “escuchar y supervisar”, la cual implica que antes de que se presente la conducta inadecuada escuchan a su hijo y supervisan lo que hacen.

Como se observa en la figura 5.25, al iniciar el programa la categoría más repetida (N=2) fue “ejemplificar conductas esperadas”: “Doy el ejemplo, por ejemplo: si quiero que me conteste bien, tengo que hablarle en tono amable” (**Ma**) y “Siempre hablé con él y trato de poner ejemplos” (**Os**). Mientras que al finalizar el programa, la mayoría de los participantes (N=4) explicaban las consecuencias que podrían tener con esas conductas inadecuadas, por ejemplo: “Explicarle que consecuencias van a tener sus actos” (**Im**)”, “Le explico que tipo de consecuencias puede tener esa actitud” (**Ma**), “Le explico lo bueno y lo malo de los actos” (**Er**).

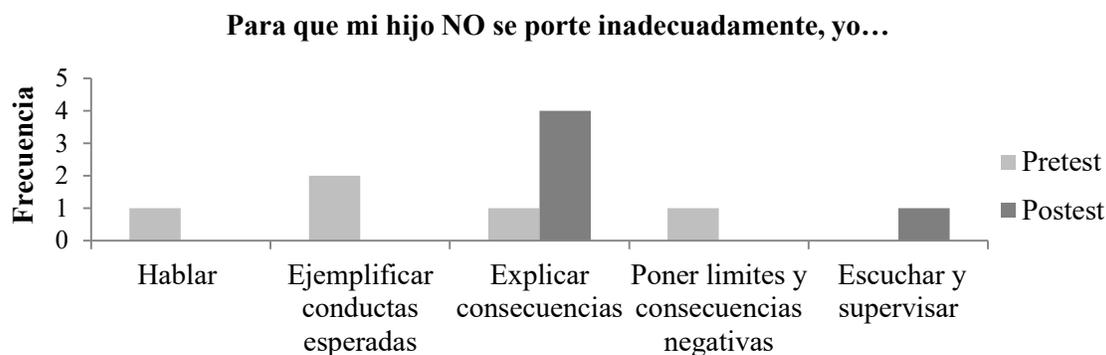


Figura 5.25 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *Para que mi hijo NO se porte inadecuadamente, yo...*

Respecto a la pregunta *Para que mi hijo/a se porte adecuadamente, yo...* las respuestas se pudieron clasificar en cinco categorías. La primera fue “hablar”, la cual al igual que en las dos preguntas anteriores, aquellas respuestas de quienes refirieron hablar con su hijo pero no especifican lo que le dicen. Otras dos categorías, “explicar consecuencias” y “poner límites”, se refieren a estrategias enfocadas en las conductas inadecuadas ya que implican explicar las consecuencias que tienen sus conductas inadecuadas y limitar la conducta inadecuada, respectivamente. Mientras que las dos últimas categorías, “ejemplificar y/o explicar conductas esperadas” y “promover conducta esperada”, son estrategias enfocadas en las conductas adecuadas, la primera consiste en ponerle ejemplos a su hijo, ya sea verbalmente o con acciones, de las conductas adecuadas que se esperan de él, y la segunda consiste en alentarla verbalmente a repetir las conductas adecuadas esperadas.

Como se observa en la figura 5.26, al inicio del programa sólo dos participantes se enfocaban en las conductas adecuadas “ejemplificando y/o explicándolas”: “Debo decirle cómo se hacen las cosas y enseñarle lo bueno y lo malo de la vida” (**Im**), “De nueva cuenta doy el ejemplo” (**Ma**). Al finalizar el programa, la mayoría de los participantes (N=3) se enfocaban en las conductas adecuadas, ya sea “ejemplificando y/o las conductas esperadas” (N=2) o “promoviendo la conducta esperada” (N=1): “Le pongo el ejemplo” (**Ma**), “Le enseño lo bueno y lo malo” (**Os**), “Motivarla para que siga portándose bien y agradecerle cuando lo haga” (**Im**).

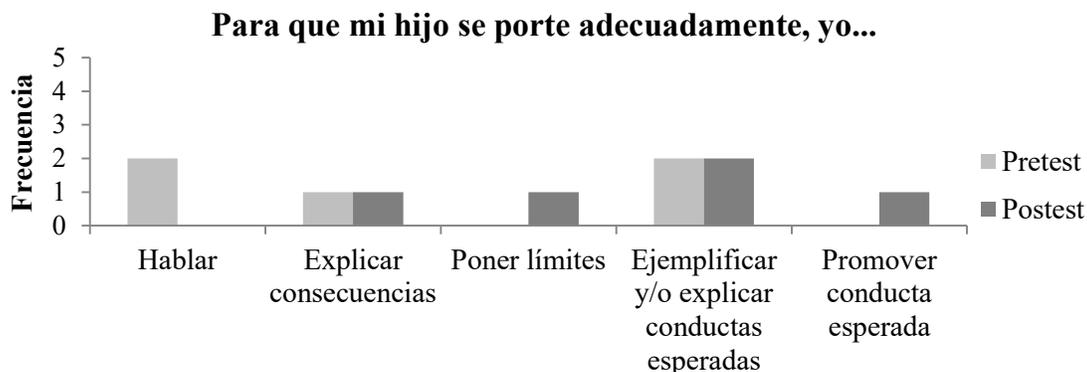


Figura 5.26 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *Para que mi hijo se porte adecuadamente, yo...*

En cuarto lugar, las respuestas a la pregunta *mi hijo/a se porte adecuadamente yo...* se clasificaron en 5 categorías: “consecuencia negativa”, la cual implica retirar algo placentero a su hijo; “hablar”, incluye aquellas respuestas de quienes señalaron hablar con su hijo pero no especifican lo que le dicen; “elogiar”, consiste en felicitar al hijo por su conducta; “elogiar y recompensar”, la cual implica dar una recompensa material (por ejemplo, un juguete, un postre, un paseo) además de una felicitación; y por último “elogiar y promover”, la cual implica felicitar y alentar verbalmente a que siga portándose de esa forma.

Como puede verse en la figura 5.27, ya al inicio del programa la mayoría de los participantes (N=3) indicaron que utilizaban el elogio, ya sea sólo, en conjunto con una recompensa o en conjunto con un aliento verbal: “La felicito” (**Im**), “Trato de felicitarlo o hacerle cosas que a él le gustan como premio” (**Er**), “Lo felicito y lo aliento” (**Ma**). No obstante, al finalizar el programa todos los participantes mencionaron el elogio dentro de sus respuestas, incrementando aquellos que utilizaban el elogio en conjunto con una recompensa (N=3): “Le doy las gracias, la felicito y le compro un dulce o algo que se les antoje. En ocasiones la llevo a algún lugar que le guste” (**Im**), “Me siento contento, lo felicito y lo premio” (**Os**), “Le agradezco, lo elogio, compro algo que le guste o simplemente le cocino algo que le guste mucho” (**Er**).

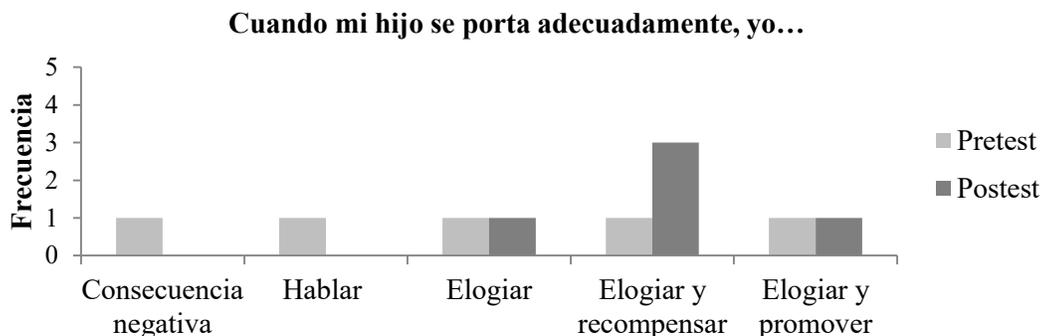


Figura 5.27 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *Cuando mi hijo se porta adecuadamente, yo...*

Posteriormente, al preguntarles a los participantes si cuando le dan una instrucción a su hijo éste les obedece, puede observarse en la figura 5.28 que, al inicio del programa la mayoría de ellos (N=3) respondió “la mayoría de las veces”. Mientras que al finalizar el programa se logró una mejoría ya que disminuyó la frecuencia de dicha respuesta y la mayoría de los participantes (N=3) reportó que “siempre” que dan una instrucción a su hijo éste obedece.

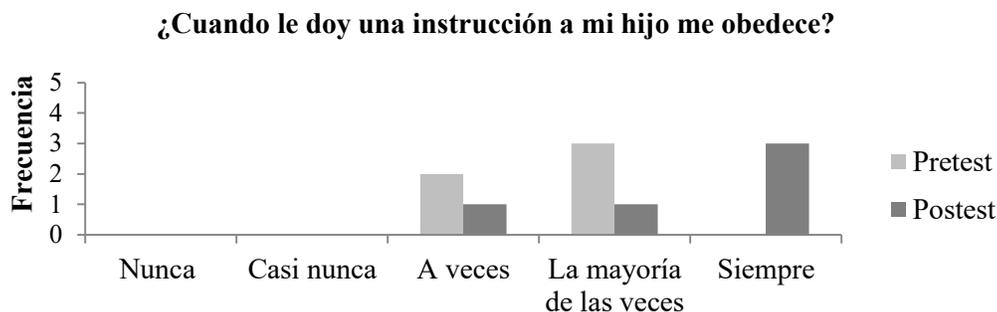


Figura 5.28 Distribución en el grupo experimental 2 de respuestas a la pregunta *¿Cuándo le doy una instrucción a mi hijo me obedece?*

5.4 Análisis cualitativo

Para este análisis, se integró la información de las bitácoras, los ejercicios realizados en las sesiones así como los cuestionarios respondidos al final de éstas, posteriormente se categorizó de acuerdo a las variables y a los objetivos planteados para cada una.

Además para identificar los cambios a lo largo del programa se dividió la información de las sesiones en tres fases de tiempo. La fase inicial para ambos grupos abarcó la primera y

la segunda sesión, ya que la primera se realizó la evaluación por medio de los instrumentos y la segunda la actividad de los pilares del buentrato (Ver Apéndice) permitió que reconocieran aspectos a mejorar respecto a sus funciones parentales. Posteriormente, para situar las fases intermedia y final, dado que ambos grupos tuvieron en total un número par de sesiones, se dividió el total de sesiones restantes entre dos.

A continuación se presentan los resultados de este análisis. Es importante mencionar que se utilizaron algunos ejemplos de dos participantes del grupo experimental 1 (**Le** y **Ed**) quienes, a pesar de no haber completado la evaluación cuantitativa pre-post intervención, asistieron a la mayoría de las sesiones y mostraron mejoras importantes.

5.4.1 Maltrato infantil

Respecto a esta variable, se planteó como objetivo que los padres: 1) logaran tener una mayor autorregulación, principalmente del enojo y el estrés, y 2) reflexionaran acerca de la importancia del buentrato en el desarrollo y bienestar de sus hijos.

Grupo experimental 1

En la primera fase algunos participantes indicaron que tenían dificultades para regular el enojo que les generaba la conducta de sus hijos, mismo que les llevaba a gritarles y hasta golpearlos:

“Suelo enojarme con facilidad gritar y hasta pegar... en cuanto [mi hijos] tiran leche grito; no me obedecen, grito y si son varias ocasiones de llamarles la atención les pego... no me gusta gritar, no me gusta pegar, trato de no hacerlo pero no logro evitarlo.” (**Be**, transcripción sesión 1, 16/mayo/2017).

“Exploto rápidamente y lo regaño gritándole... espero abrir mi alma porque él [mi hijo] es muy sensible y llora con cualquier cosa; yo soy muy dura con él... me desespero, lo regaño, le grito y le pego... y cuando no me hace caso para no seguir gritando dejo de hacerle caso pero ya no me intereso por él.” (**Es**, Transcripción sesión 1, 16/mayo/2017).

Como puede verse, la falta de autorregulación del enojo que dichos padres reportaban se relacionaba con la tendencia al castigo físico que ejercen hacia sus hijos cuando estos tienen alguna conducta que los padres consideran inadecuada. Dichas acciones, aunque no tenían la intención directa de hacerles daño a sus hijos y/o lo percibieran como algo desagradable o que dañaba a sus hijos, se consideran malos tratos puesto que atentaban contra su integridad.

Asimismo, como se detallará más adelante, mediante la metáfora del árbol y la actividad “Los pilares del buentrato” los padres pudieron advertir de manera general qué acciones bientratantes llevan cabo hacia sus hijos y la importancia de éstas en el desarrollo de los mismos.

Posteriormente, en la segunda fase (sesiones 3 a 5), se observó que al realizar los ejercicios de parentalidad consciente durante las sesiones, la mayoría de los participantes (a excepción de **Es**) pudieron ser capaces de identificar y enfocar la atención en sus estados internos (enojo y estrés) y de manejarlos, aunque reportaban ciertas dificultades para hacerlo:

Ve y Ju mencionaron que notaron que se les dificulta concentrarse sólo una cosa a la vez porque en el día a día tienen muchas actividades, lo cual les genera estrés. Incluso Ju comentó que casi todo el tiempo le duele la cabeza por el estrés de sus múltiples actividades, no obstante no hace algo para manejar esa tensión, pues está acostumbrado a vivir con él, dice que es un estilo de vida (Bitácora Sesión 3, 30/mayo/2017).

No obstante, reportaron algunas situaciones en las sí pudieron hacerlo fuera de las sesiones:

Ed comentó que la semana pasada su hijo estando enojado, cerró la puerta del taxi y le machucó el dedo índice, ella comentó que estuvo a punto de gritarle y pegarle pero se acordó de no reaccionar, algo que vimos durante la segunda sesión. Ese recuerdo le ayudó a no reaccionar violentamente y después su hijo le pidió una disculpa por lo que sucedió (Bitácora sesión 3,30/mayo/2017).

Como puede verse, lo anterior no implica que no se sintieran el impulso de mostrar sus emociones mediante malos tratos, sino que implica pausar antes de reaccionar para autorregularse y actuar de forma distinta, lo que habla de un cuidado consciente.

Finalmente, en la tercera fase del programa (sesiones 6 a 8), se observó que la mayoría de los participantes tenían mayor facilidad para identificar sus estados internos y hacían el esfuerzo para manejarlos:

Ve comentó que cuando se enoja con su hijos, si ha hecho el esfuerzo de detenerse y respirar para no empezar a “pelear con él” (sic), aunque sí le cuesta un poco de trabajo tranquilizarse. Comenta que incluso su hijo la ha visto pues le preguntó “¿y por qué respiras?” a lo que ella le respondió “pues para no empezar contestarte de mala manera” (Bitácora sesión 8, 29/junio/2017).

Relacionado con esto, reportaron que disminuyeron los malos tratos (regaños, gritos y golpes):

Be explicó que a partir del programa se dio cuenta que “es necesario aprender a identificar primero los sentimientos que tienes y calmarlos antes de actuar, antes de regañar; creo que es así como algo muy importante para seguir con lo demás, porque es muy difícil no gritar y tratar de llevar a cabo lo demás [refiriéndose a las estrategias de comunicación y disciplina], si tú no te calmas”. Comenta que es lo que ella ha estado practicando, el darse cuenta de su enojo y calmarse, refirió que le ha funcionado pues ya casi no grita y ya no le pega a su hijo (Bitácora sesión 8, 29/junio/2017).

Inclusive, aunque **Es** seguía mostrando dificultades para manejar sus emociones, tenía clara una estrategia que podía seguir practicando con el fin de manejar su enojo y no actuar con malos tratos, la cual no conocía al iniciar el programa:

“Que debo aprender o más bien practicar mi respiración para detenerme antes de agredir a mi hijo, sé que lo puedo hacer (lo de la respiración) y tengo ganas: voy poco a poquito porque si me cuesta mucho trabajo” (Mensaje de recordatorio personal sesión 6, 20/junio/2017).

Asimismo, en esta última fase, se observó que los participantes tenían una actitud menos favorecedora hacia el maltrato y más a favor del buentrato a hacia sus hijos, por ejemplo:

Ju comentó que el reto para él fue cambiar su forma de pensar respecto a la crianza de sus hijos, ya que él pensaba que los niños necesitaban una “disciplina o algo recio para prepararlos para la parte dura de la vida”, pues así lo trataron a él sus propios padres. Comenta que él está de acuerdo con el buentrato siempre que incluya también una forma de disciplinar a los hijos (Bitácora sesión 8, 29/junio/2017).

Grupo experimental 2

En la primera fase, la mayoría de los participantes (a excepción de una) indicaron que tenían dificultades para regular el enojo y/o frustración sentían ante las conductas inadecuadas de sus hijos, reaccionando con regaños, gritos y, en menor número, golpes; por ejemplo: *“Me desespero y la regaño” (Im, transcripción sesión 1, 24/mayo/2017)* *“Quisiera ser más tolerante y no perder los estribos” (Er, transcripción sesión 1, 24/mayo/2017).* Al igual que con el grupo anterior, la falta de autorregulación del enojo se relacionaba con la tendencia al castigo físico para controlar/manejar las conductas inadecuadas de sus hijos, sobre todo cuando no obtenían los resultados deseados en el primer intento ya que esto incrementa la emoción, por ejemplo:

“Quiero dejar de gritarles cuando no me obedecen a la primera, pues tengo que repetirles las cosas varias veces y si no me hacen caso tengo que gritarles para que me obedezcan” (Ra, transcripción sesión 1, 24/mayo/2017).

Por otro lado, al hablar sobre el buentrato se pudo observar que no relacionaban la disciplina con el buentrato ya que, al preguntarles acerca de las necesidades que tienen los niños para desarrollarse adecuadamente, mencionaron *“Cariño” (Er)*, *“Comunicación” (Im)*, *“Cuidados” (Ma)*, y ninguno mencionó reglas, límites o algo relacionado con el manejo del comportamiento, incluso mostraron sorpresa cuando se les explicó que la disciplina, entendida como orientar la conducta de los hijos, es una forma de buentrato.

En la segunda fase (sesiones 3 a 6), al realizar los ejercicios de parentalidad consciente durante las sesiones, la mayoría de los participantes (a excepción de **Os**) pudieron ser capaces de identificar y enfocar la atención en sus estados internos y de manejarlos. Incluso mencionaron que lo estaban poniendo en práctica fuera de las sesiones y les estaban funcionando para pausar y así evitar llegar al castigo positivo:

*<<Al finalizar el ejercicio, **Im** compartió que durante la semana, en una ocasión, se enojó muchísimo porque su hija no le obedecía la indicación de tender su cama y cuando se dio cuenta de que iba a comenzar a gritarle, se dijo a sí misma “detente y respira”. Explicó que le sirvió pensar en las consecuencias que tendría el hecho de que reaccionara gritando: ella se sentiría culpable y con el remordimiento después. Por esa razón se fue del cuarto de su hija para tranquilizarse y después se dio cuenta de que su hija sí tendió su cama.*

*Después, **Er** también compartió que un día de esa semana se dio cuenta de que su hija llevaba a la escuela un espejo, un peine y un brillo de labios en la bolsita donde regularmente lleva su agua, comentó que en ese momento a través de preguntas hizo que su hija viera que no podía llevar esas cosas a la escuela y después le dijo que se llevaría esas cosas a su casa. Comenta que de no haberse detenido, le hubiera dado un manazo>> (Bitácora sesión 6, 28/junio/2017).*

Por otro lado, como se verá más adelante, los padres pudieron contemplar la importancia de la escucha activa y la comunicación asertiva como parte del buentrato para el bienestar de sus hijos.

Finalmente, en la tercera fase del programa (sesiones 7 a 10) pudo ver qué todos los participantes que al inicio mencionaron tener dificultades para autorregularse, podían autorregular sus estados internos con mayor facilidad lo cual les había permitido disminuir los castigos positivos, por ejemplo:

*<<**Os** también comentó que “Cuando le dice las cosas, espera el momento; Cuando se enoja o hizo algo que lo molestó no hablo con él así agresivamente sino tranquilamente”. Al preguntarle cómo le hace para poder tranquilizarse comentó que “antes si explotaba así mucho y tendía a golpear hasta las cosas, igual su hijo”*

pero puede “detenerse, voltearse y pensar en otras cosas” o simplemente se queda callado. Incluso le ha enseñado a su hijo que “cuando está molesto haga algo para calmarse, como correr, gritar, saltar” para que pueda liberarlo, Comenta que en esos momentos, su hijo le ha preguntado ¿oye estás molesto? Y entonces empieza a hablar con su hijo...

***Ra** explicó que ha aprendido a calmarse cuando llega a enojarse, por lo que es menos agresiva y más tranquila, lo cual además ha hecho que en casa están más tranquilos todos. >> (Bitácora sesión 10, 19/julio/2017).*

Por último, en algunos participantes se observó una actitud más favorecedora hacia una disciplina desde el buentrato y menos a favor de los malos tratos, por ejemplo:

“Nosotros traemos un cierto hábito, ciertas costumbres que a lo mejor son muy difíciles que podamos romper, y que a lo mejor nosotros inconscientemente decimos “así fue enseñado, así fue criado y si ha resultado” y que realmente no es cierto, sin necesidad de llegar al manazo puedes orientar a tu hijo de otra forma” (Er, transcripción sesión 10, 19/julio/2017).

5.4.2 Estrés parental

El objetivo que se planteó respecto a esta variable fue que los participantes reconocieran sus fortalezas y áreas de oportunidad en el ejercicio de su rol parental, así como algunos factores que dificultan el mismo.

Grupo experimental 1

Desde la primera fase, pudo observarse que al iniciar el programa todos los participantes identificaban ya algunas dificultades en su rol parental, tales como la disciplina, el autocontrol: <<“La disciplina... algunas veces la firmeza cuesta trabajo” (**Ja**), “Suelo enojarme con facilidad gritar y hasta pegar” (**Be**), “No sé cómo involucrarme en sus necesidades emocionales” (**Ju**)>> (Transcripción sesión 1, 16/mayo/2017). No obstante, no todos parecían tener claro que éstas podrían estar influyendo en las conductas inadecuadas de sus hijos que querían mejorar. Además, a partir de la metáfora del árbol realizada en la

segunda sesión, que los participantes pudieron reconocer la relación entre sus funciones parentales (principalmente en las relacionadas a la disciplina) y la conducta de sus hijos, por ejemplo:

Ve y Ja comentan que se necesita ir guiando a los hijos, cuando tienen un problema de conducta es importante enseñarle valores y guiarlo para que no vuelvan a cometer esos errores y “no se vayan por otro lado” (Ve), (Bitácora sesión 2, 23/mayo/2017).

Asimismo, el ejercicio “Los pilares del buentrato” les permitió evaluar de forma general sus fortalezas y áreas de oportunidad (ver figura 5.29), así como proponer algunas acciones que podrían realizar para mejorar el aspecto donde presentaban más dificultades, por ejemplo: *“Dar más importancia a sus logros, abrazarlo cuando logre algo” (Es), “Ser firme cuando tome una decisión o un castigo” (Ve), “Escucharlo, dejar todo a un lado y poner[le] atención” (Be), “Dar ejemplos sobre las repercusiones que pueden conllevar no hacer las cosas... ser más firme y constante en las decisiones en casa o fuera de ella” (Ya).*



Figura 5.29 Ejemplo de la actividad “Los pilares del buentrato” del grupo experimental 1

Este ejercicio, al promover la identificación de sus fortalezas y áreas de oportunidad, les permitió tener una valoración más realista de los recursos con los que contaban para afrontar su ejercicio de la parentalidad, así como la disposición a mejorar, por ejemplo: *“Tengo la oportunidad de darme cuenta que puedo corregir mis acciones y cambiar” (Be), “Puedo mejorar algunos puntos de los que tal vez no me había percatado” (Ja) y “A*

pesar de que no paso mucho tiempo con mi hijo, soy una buena madre, que sólo falta trabajar un poco en algunos aspectos” (Ya)>> (Mensaje de recordatorio personal, sesión 2, 23/mayo/2017).

Por otro lado, en esta misma fase señalaron algunos factores estresantes que influían negativamente en su rol parental, entre ellos a) el ambiente familiar conflictivo: <<“*hay conflicto todos los días*” (Es), “*hay peleas familiares*” (Be)>> (Sesión 1, 16/mayo/2017); b) cuestiones económicas: “*ya necesito tener más ingresos pero yo misma lo estoy postergando*” (Es. Sesión 1, 16/mayo/2017); c) la falta de tiempo por el trabajo u otras actividades: <<“*la falta de tiempo porque mi horario de trabajo es vespertino y hago 2 horas para llegar a éste y 2 horas de regreso y sólo lo veo en la mañana, por eso la comunicación es difícil porque sólo los fines de semana es cuando más tiempo estoy con él*” (Ya), “*a veces el trabajo es pesado y tengo actividades en el hogar y además tengo que ayudar a mi hijo con sus tareas sobretodo organizarme para convivir con él y llevarlo a realizar deporte que le gusta*” (Ve)>> (Sesión 1, 16/mayo/2017); y d) la participación del cónyuge en las funciones parentales: <<“*Ha sido difícil, me molesta que parezca que sólo yo tengo responsabilidad cuando el padre está a un lado*” (Be), “*Trabajo en equipo con padre para crear acuerdos*” (Ja)>> (Sesión 1, 16/mayo/2017).

En la segunda fase, se observó que la mayoría de los participantes estaban poniendo en práctica las acciones que se propusieron para mejorar su mayor área de oportunidad en la fase anterior, por ejemplo:

Ja comentó llorando que ella se dio cuenta de que había descuidado el tiempo que podía pasar con su hija y que le faltaba mejorar el pilar de Amor y apoyo incondicional, por esa razón ese fin de semana que fue a Acapulco con su familia le dijo a su hija que lo dedicaría sólo para ella. A preguntarle cómo podía seguir demostrándole a su hija que tenía también tiempo para ella, comenta que pasando más tiempo con ella durante la semana (Bitácora sesión 3, 30/mayo/2017).

Ve comentó que se dio cuenta que le hace falta firmeza para cumplir los castigos que le pone a su hijo. Por lo cual comenzó a cumplir un castigo que le puso a su hijo de

no comprarle nada hasta que vea los resultados de que no platique en clase (Bitácora sesión 3, 30/mayo/2017).

Asimismo, como se detallará más adelante, los ejercicios de esta fase, incluyendo las autoevaluaciones, les permitieron a todos los participantes reconocer fortalezas y aspectos específicos a mejorar respecto a las competencias parentales *comprensión de las características y necesidades propias del desarrollo y comunicación*, por ejemplo:

Ja identificó como fortaleza haber promovido la autonomía de su hija, menciona que incluso ya le pidió que se sirviera un vaso de licuado pues ella estaba ocupada preparando otras cosas y su hija lo hizo sin problema. Mientras que *Ya* identificó como área de oportunidad el que puede apoyar a su hijo en algunas tareas más complejas que se le dificultan por su edad (Bitácora sesión 3, 30/mayo/2017).

Ve comentó que ella sí se toma un tiempo todos los días para platicar con su hijo sobre lo que le sucedió en el día. Mientras que *Ya*, comentó que en muchas ocasiones su hijo quiere platicar con ella pero no pone atención porque está haciendo otras cosas (por ejemplo, viendo el celular, la computadora, etc.), él le dice que ni le pone atención y ya no le quiere contar nada (Bitácora sesión 4, 6/junio/2017).

Además, gracias a los mensajes de recordatorio personal, se observó que los participantes mantenían la disposición a mejorar dichas áreas. Por ejemplo, en la sesión 5 en la que identificaron el estilo de comunicación que utilizaban en mayor lugar, al finalizar la respondieron: <<“Quiero ser asertiva con mi hijo” (**Es**), “Vi que me estoy comunicando de forma errónea y puedo mejorar” (**Be**), “Puedo ser más asertiva en la forma en que me comunico con mi hijo y con mi entorno” (**Ya**)>> (Mensaje de recordatorio personal sesión 5, 13/junio/2017).

Finalmente, en la tercera fase, pudo observarse que todos los participantes pudieron identificar fortalezas y aspectos específicos a mejorar también respecto a la competencia parental *disciplina*, por ejemplo:

Ja identificó que pone más consecuencias negativas pero si llega a gritar y a regañar en algunas ocasiones, mientras que **Es** identificó que ella sólo ponía castigos (gritos,

amenazas, golpes), no obstante se resaltó que sí pone consecuencias (comentó que no deja a su hijo salir a la calle si no se ha cambiado el uniforme), (Bitácora sesión 7, 27/junio/2017).

Además, la mayoría pudieron observar que tuvieron avances en los aspectos que en un principio reconocieron como sus áreas de oportunidad y, en este sentido, identificaban más fortalezas en su rol parental que al principio del programa.

Finalmente, aunque en esta fase se mantenían como factores estresantes las dificultades económicas, las múltiples actividades que realizan, así como la participación del cónyuge u otro familiar en la función parental, por ejemplo:

<<Ju señaló que se siente un poco estresado debido a que tanto él como ellos realizan diversas actividades a lo largo de la semana, lo cual no le permite estar más tiempo con ello...

Es menciona que hay incongruencia en las instrucciones y reglas que trata de establecer con sus hijo, debido a que su mamá, abuela del niño, invalida las instrucciones y reglas que ella trata de poner. >> (Bitácora sesión 8, 28/junio/2017).

Algunos participantes señalaron llevar a cabo acciones para que el cónyuge o el familiar comprendiera y/o llevara a cabo las estrategias que ellos aprendieron en el programa, lo cual indica un afrontamiento más adaptativo de este factor estresante; por ejemplo:

<<Ju comentó que aprovechaba la hora de la comida para platicar con detalle a su esposa sobre lo que veía en el taller, ya que a veces no concuerdan en la crianza. También le compartía los trípticos de la sesión y se los dejaba en su escritorio para que lo revisara y al día siguiente hablaran del mismo.

Ya mencionó que una dificultad que ha tenido a lo largo del programa, es el hecho de que sus padres son quienes pasan más tiempo con su hijo por lo que algunas veces no siguen las actividades o no respetan las reglas que ella ha estado implementando para su hijo. Por esa razón, ella le platicó a su mamá que era conveniente que su hijo siguiera un horario, límites y disciplina (ya que antes no tenía una estructura, un

día poder hacer la tarea antes y otro después de jugar), asimismo le compartía los trípticos del taller. >> (Bitácora sesión 8, 28/junio/2017).

Grupo experimental 2

En la primera fase, todos los participantes reconocían ya algunas áreas de oportunidad en su rol parental, principalmente la autorregulación y la disciplina, por ejemplo: <<“*No ser tan tolerante cuando la situación amerite aplicar más disciplina. Tener más autoridad a la hora de imponer algún castigo*” (Ma), “*Manejar mi tolerancia y saber cómo controlar las actitudes de mi hija*” (Im)>> (Transcripción sesión 1, 24/mayo/2017).

No obstante, el ejercicio “Los pilares del buentrato” (Ver figura 5.30) les permitió identificar de forma general otras áreas de oportunidad que no habían mencionado, principalmente relacionadas con la comunicación y la disciplina: “*Tener más comunicación y escucharla*” (Ra), “*Platicar más ya que casi no hay comunicación*” (Im) “*En cuestión de ver la TV y poner horarios*” (Er); así como sus fortalezas: “*Hablo con ellos todos los días de lo que hacen, cómo les fue, qué les dejaron de tarea, que hicieron como se sienten, etc.*” (Er), “*Soy incondicional, siempre estoy ahí cuando necesita algo*” (Im).



Figura 5.30 Ejemplo de la actividad “Los pilares del buentrato” del grupo experimental 2

Esto permitió que, al igual que con el grupo anterior, pudieran tener una valoración más realista de los recursos con los que contaban para afrontar el ejercicio de la parentalidad, además de que proponer acciones específicas para mejorar sus áreas de oportunidad los orientó hacia el mejoramiento de las mismas, por ejemplo: “*Voy a hablar con mi pareja para ponernos de acuerdo sobre los límites que hay que ponerle [a nuestros hijos]*” (Ra).

Por otro lado, a diferencia del grupo anterior, casi ningún participante reportó como factores estresantes la falta de apoyo del cónyuge, la falta de tiempo ni el ambiente familiar. Respecto a este último, por el contrario, casi todos los participantes reportaron un ambiente familiar agradable, por ejemplo: *“Es bueno... ya que los dejo expresar, tienen sus tiempos, les hago lo que les gusta, me tienen confianza, los escucho, realizo tareas con ellos” (Er), “Es muy bueno... porque todos participamos en las decisiones, no hay pleitos y si surge algún problema no la externamos delante de los niños” (Ma).*

En la segunda fase del programa, como se detallará más adelante, mediante las actividades que realizaron, todos los participantes pudieron reconocer más específicamente algunas fortalezas y aspectos a mejorar respecto a las competencias parentales *comprensión de las características y necesidades propias del desarrollo y comunicación*, por ejemplo:

Er menciona que debido a la estimulación que ha llevado con sus hijos, ellos tienen habilidades cognitivas y autonomía un poco más avanzadas para su edad (Bitácora sesión 3, 7/junio/2017).

Os compartió que puntuó más bajo en la expresión asertiva de las emociones, explicó que se dificulta expresarle tranquilamente su enojo a su hijo sin gritarle (Bitácora sesión 6, 28/junio/2017).

Asimismo, se observó que estaban practicando para mejorar sus áreas de oportunidad y que estaban obteniendo resultados positivos, por ejemplo:

Im mencionó que durante la semana pasada dedicaba ciertos momentos del día para platicar con su hija y poner atención sólo a lo que ella decía (sin hacer otras cosas) (Bitácora sesión 3, 7/junio/2017).

Ra comentó que ha estado practicando la escucha activa para mejorar la comunicación con sus hijos y ha notado que sus hijos ya le platican más (Bitácora sesión 5, 21/junio/2017).

Finalmente en la tercera fase los participantes también pudieron identificar fortalezas y aspectos específicos a mejorar también respecto a la competencia parental *disciplina*, por ejemplo:

Ma señaló que cuando le daba instrucciones a su hijo se iba a hacer otra cosa sin supervisar que su hijo obedeciera, y como debido a eso su hijo no le obedece ella se enoja pero no le dice nada y termina haciéndolo ella (Bitácora sesión 7, 5/julio/2017).

Er reconoció que sí refuerza las conductas adecuadas de sus hijos dándoles felicitaciones, llevándolos a ver películas nuevas o cocinándoles lo que a ellos les gusta; no obstante comentó que no todas las anticipa sino que la mayoría las establece de sorpresa (Bitácora sesión 9, 13/julio/2017).

Además, al igual que en el grupo experimental 1, la mayoría pudo observar sus avances en los aspectos que en un principio reconocieron como sus áreas de oportunidad, por ejemplo: “He logrado ponerme un alto y controlar mis enojos” (**Os**), “Ahora ya he logrado que me obedezcan, cuando están los tres [hijos] en casa les pido que me ayuden y lo hacen” (**Ra**). En este sentido puede decirse que, al finalizar el programa, los participantes identificaban más fortalezas en su rol parental que al principio del mismo.

5.4.3 Competencias parentales

Para el análisis de esta competencia, se agregó un paso más: la información obtenida se utilizó para calificar las rúbricas individuales que evaluaban los niveles de ejecución para cada participante, esto se hizo en cada una de las fases del programa. Luego de esto, para ver la evolución que el grupo tuvo en la ejecución de cada competencia se graficaron las frecuencias obtenidas en cada fase.

5.4.3.1 Comprensión de las características y necesidades propias del desarrollo

El objetivo del programa en relación con esta competencia fue lograr que los padres identificaran las conductas de sus hijos tanto esperables y no esperables para la etapa de desarrollo en que se encuentran.

Grupo experimental 1

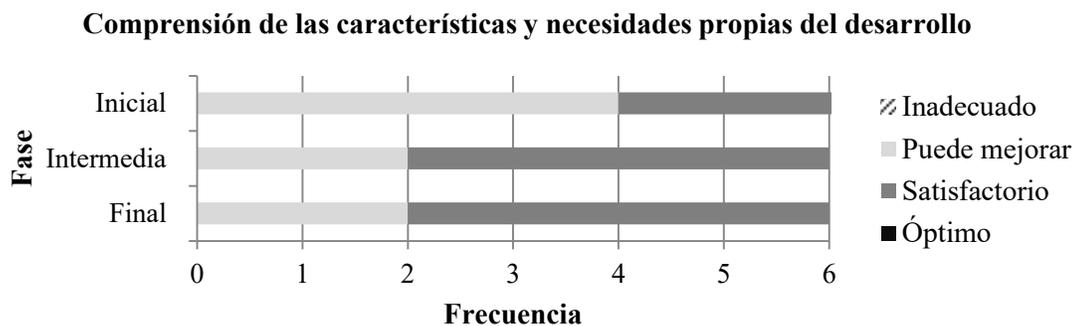


Figura 5.31 Cambios en el nivel de ejecución de la competencia “comprensión de las características y necesidades propias del desarrollo” en el grupo experimental 1

En la primera fase, algunos de los participantes señalaron como problemas de conducta ciertas características de sus hijos que eran esperadas para su edad, por ejemplo: <<“*Platica mucho*” (Ve), “*Es inquieto, se enoja fácilmente*” (Be), “*Es hiperactivo, algunas veces no cumple las reglas de casa o escuela*” (Ju)>> (cuestionario competencias parentales sesión 1, 16/mayo/2017) .

Asimismo, a partir de la discusión de la metáfora del árbol realizada en la segunda sesión, se advirtió que la mayoría de los participantes reconocían sólo de manera general algunas de las necesidades que sus hijos tienen, principalmente respecto a la disciplina, la comunicación y el afecto, por ejemplo: <<“*Necesitan amor, cuidados y comunicación*” (Le), “*Necesitan límites y disciplina*” (Ja)>> (Transcripción sesión 2, 23/mayo/2017).

Posteriormente, en la segunda fase, mediante la dinámica “Reconociendo a mi hijo” (ver figura 5.32) la mayoría de los participantes pudieron identificar algunas características específicas esperadas para la etapa de desarrollo de sus hijos, incluyendo las que anteriormente habían señalado como problemas de conducta. Dichas características estaban relacionadas con a) la autonomía, por ejemplo: “*Ya se cambia sólo, se baña solo, a veces acomoda su ropa... apenas empieza a ayudar en las tareas de la casa*” (Ve), “*Ya se baña... empieza a peinarse sólo, ya sabe prepararse un sándwich*” (Es), b) la disciplina: “*le cuesta trabajo seguir reglas*” (Be); “*A veces sigue reglas y otras no*” (Ve), c) la socialización: “*juega con otros niños en el lugar que esté*” (Ja); “*Es muy sociable*” (Ya);

“Se enoja con facilidad” (**Ve**), y d) la regulación emocional: “es muy sentimental y explosivo” (**Be**).

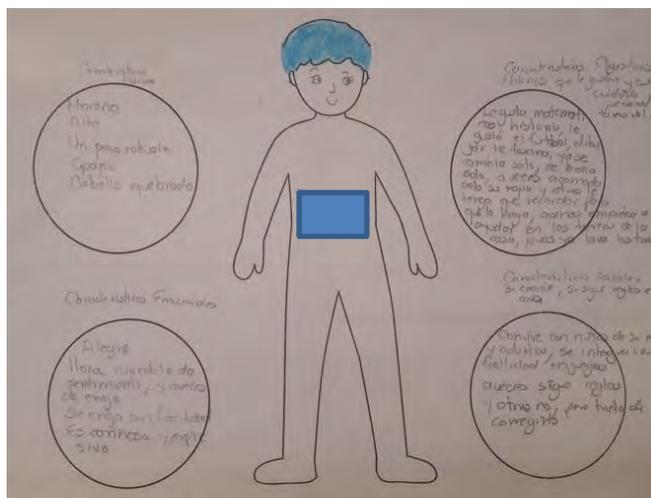


Figura 5.32 Ejemplos de la actividad “Reconociendo a mi hijo” del grupo experimental 1

En segundo lugar, algunos participantes también pudieron reconocer algunas conductas de sus hijos que no eran esperadas para su edad, por ejemplo: “Ninguna materia le gusta” (**Es**), “No se expresa con nosotros” (**Ju**). Además, al discutir estas características, también lograron advertir las necesidades que conllevaban dichas características, por ejemplo: <<“El seguirlo motivando para que no rompa reglas y se porte bien, el elogiarlo más cuando cumple con sus responsabilidades” (**Ve**), “El seguir motivándolo para que realice tareas acorde a su edad, elogiarlo, darle más afecto, darle las herramientas para que logre su autonomía” (**Ya**)>> (sesión 3, 30/mayo/2017).

Asimismo, algunos participantes expresaron varias dudas respecto a formas de estimular las necesidades que identificaron en sus hijos; por ejemplo:

Ja comentó que su hija le quiere ayudara hacer la comida; sin embargo, quiere aprender a usar el cuchillo para picar las verduras. En relación con esto, *Ju* comentó que a él también le genera un conflicto ese punto pues su hijo quiere ayudarle a barrer pero tira el agua, lo cual hace que él tenga el doble de quehacer. Se pregunta si a alguien se le ocurre qué podría hacer en esos casos y *Ju* menciona que es importante llegar a un punto medio (Bitácora sesión 3, 30/mayo/2017).

*Ve comentó que la sesión anterior se dio cuenta de que es importante estimular que los niños apoyen en las tareas del hogar pero no sabe cómo involucrar a su hijo en ellas pues, a diferencia de la hija de **Ja**, la cocina no le gusta. Al preguntarle qué ha pensado, refirió que puede pedirle que ciertos días sacuda el polvo de los muebles (Bitácora sesión 4, 6/junio/2017).*

Finalmente en la tercera fase, aunque se observó un incremento en el número de padres que indicaron conocer lo que sus hijos podían hacer de acuerdo a la edad que tienen, no se obtuvieron indicadores cualitativos que mostraran un cambio respecto a las fases anteriores. No obstante, siguieron expresando dudas relacionadas con las necesidades identificadas en la fase anterior además de que ponían en práctica las estrategias:

*En la tercera sesión, **Ya** preguntó cómo podía hacerle para fomentar que su hijo siguiera horarios para sus actividades en casa y se le sugirió utilizar la economía de fichas. En esta sesión comentó que lo practicó, le hizo en una cartulina un horario a su hijo en el que se indicaban las actividades que tenía que hacer en el día, le pone caritas felices para motivarlo así como las consecuencias negativas (que había puesto primero como castigos pero ya lo corrigió) que tendrá si no las cumple. Comentó que su hijo está muy motivado cumpliendo el horario que ella le hizo, incluso le pide que le ponga caritas en las actividades que si cumple en el día, incluso ese incentivo también se ha generalizado (Bitácora sesión 8, 29/junio/2017).*

Grupo experimental 2

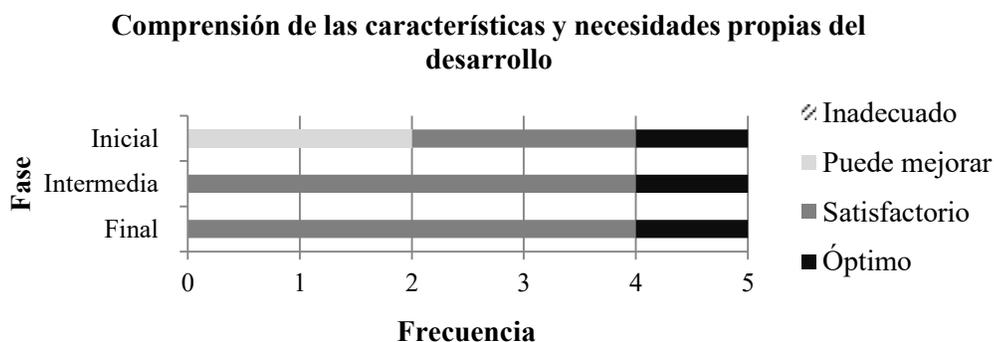


Figura 5.33 Cambios en el nivel de ejecución de la competencia “comprensión de las características y necesidades propias del desarrollo” en el grupo experimental 2

En la primera fase, algunos participantes señalaron que sus hijos tenían problemas de conducta y al pedirles que especificaran, se observó que se referían a conductas esperadas para su edad <<“*Es un poco rebelde*” (**Er**), “*En ocasiones no obedece cuando tiene que hacer actividades o tareas*” (**Im**), “*Tiende a no respetar indicaciones y no respetar tiempos ni acuerdos*” (**Os**)>> (cuestionario competencias parentales sesión 1, 24/mayo/2017). Sólo una de las madres refirió comprender que las conductas de su hijo eran esperadas para su edad y que se debían en parte a su diagnóstico de autismo leve.

Asimismo, la mayoría de los participantes reconocían sólo de manera general algunas de las necesidades que sus hijos tienen en esta etapa: <<“*afecto... abrazarlos, decirles que se les quiere*” (**Ma**), “*Comunicación*” (**Ra**), “*Cuidados y amor*” (**Er**)>> (Transcripción sesión 2, 31/mayo/2017), incluso aunque no lo consideraban como parte del buentrato contemplaban la disciplina como un aspecto necesario para sus hijos. No obstante, la mayoría no identificaban el reforzamiento de conductas adecuadas como algo necesario.

En la segunda fase, mediante la dinámica “Reconociendo a mi hijo” (ver figura 5.34) la mayoría de los participantes identificaron algunas características esperadas para la edad de sus hijos, las cuales estaban relacionadas principalmente con a) autonomía, por ejemplo: “*Se baña sola, se calienta comida sola, arregla su mochila, decide cómo vestir y qué música escuchar*” (**Im**), b) disciplina: “*Le cuesta trabajo seguir reglas*” (**Os**), y c) socialización: “*Se preocupan por el qué dirán de ella*” (**Os**) y la regulación emocional “*Es muy enojona, por cualquier cosa se molesta*” (**Ra**).

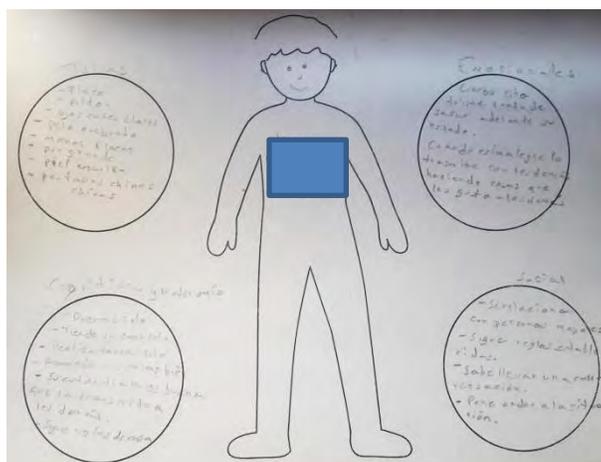


Figura 5.34 Ejemplo de la actividad “Reconociendo a mi hijo” del grupo experimental 2

En segundo lugar, algunos participantes también pudieron reconocer algunas conductas de sus hijos que no eran esperadas para su edad, principalmente relacionadas con la socialización: *“Le cuesta un poco de trabajo socializar” (Ma)*, *“No socializa mucho... no le gusta salir mucho” (Im)*, *“Es poco sociable” (Ra)*.

Asimismo, al igual que el grupo anterior, los participantes mostraron que estaban llevando a cabo acciones para las necesidades que habían identificado, por ejemplo: *Ma comentó que su hijo tiene dificultad para obedecer sus instrucciones por lo que comenzó a hacer algo diferente para que cumpla con lo que le pide* (Bitácora sesión 4, 14/junio/2017).

Finalmente en la tercera fase, se observó un incremento en el número de padres que indicaron conocer lo que sus hijos podían hacer de acuerdo a la edad que tienen, aunque no se encontraron indicadores que mostraran cambios cualitativos. No obstante, si recordaban la necesidad estructurar el comportamiento de sus hijos:

<<“Es importante enseñarles lo que sí y lo que no pueden hacer para que ellos también aprendan a tomar decisiones entre lo correcto y lo que no” (Os).

“Para que se puedan desenvolver mejor en el entorno y en otros escenarios; por ejemplo en la escuela, que sepan qué hacer sin necesidad que la maestra les diga que se pongan en la esquina con orejas de burro” (Er)>> (Transcripción sesión 7, 5/julio/2017).

5.4.3.2 Comunicación

Los objetivos del programa al respecto fueron lograr que los padres 1) reflexionaran acerca del impacto de la escucha activa en la comunicación con sus hijos con el fin de que la pusieran en práctica e 2) identificaran los distintos estilos de comunicación y que fueran capaces de utilizar estrategias de comunicación asertivas.

Grupo experimental 1

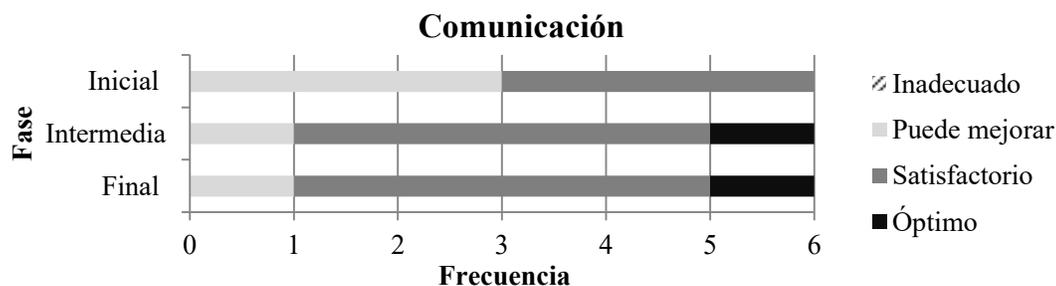


Figura 5.35 Cambios en el nivel de ejecución de la competencia “comunicación” en el grupo experimental 1

En la primera fase, la mitad de los participantes mencionaron tener algunas dificultades para facilitar la comunicación con sus hijos mediante la escucha, por ejemplo:

Ju comentó que le gustaría involucrarse en las “necesidades emocionales” de sus hijos. Al preguntarle a qué se refiere, comentó que quisiera aprender a acercarse a ellos de una forma que ellos sientan la confianza de platicarle lo que les pasa (Bitácora sesión 1, 16/mayo/2017).

Be comentó que debido a que su hijo llegó un momento en que sólo hablaba de videojuegos y cuando le preguntaban otros temas quería seguir hablando de lo mismo, optó por no escucharlo cuando le platicaba algo. Así, al ignorarlo su hijo ya casi no le platica nada (Bitácora sesión 2, 23/mayo/2017).

Asimismo, la mayoría de los participantes indicaron dificultades para comunicarse de manera asertiva, en primer lugar comentaron que nunca o casi nunca podían expresar su desacuerdo sin gritar (lo que habla de un estilo de comunicación agresivo). Y, en segundo lugar, refirieron el deseo de aprender a solución de problemas mediante el diálogo y/o el establecimiento de acuerdos, por ejemplo:

Ve refiere que le gustaría aprender cómo tener un mejor diálogo con su hijo, comenta que si platica mucho con él pero... le gustaría aprender a resolver los problemas que se van generando de acuerdo a la edad que tienen mediante el diálogo (Bitácora sesión 1, 16/mayo/2017).

Ja mencionó querer aprender a llegar a acuerdos en común con su hija, ya que últimamente habían tenido diferencias entre ellas (Bitácora sesión 1, 16/mayo/2017).

Posteriormente, en la segunda fase del programa, al estar tanto en el rol del emisor como del receptor durante la actividad “¿Oigo o escucho?”, los participantes pudieron diferenciar las características de la escucha activa: <<“Hacer contacto visual para ver la expresión facial” (**Ya**), “Poner atención, no interrumpir” (**Ed**) “No regañar, respirar antes de responder cuando lo que dice no hace enojar” (**Le**)>> (transcripción sesión 4, 6/junio/2017); y la escucha no activa: <<“estar viendo hacia otro lado” (**Es**), “no dejar que termine de hablar y regañarlo” (**Le**), “estar atento a otra cosa, como estar pensando en lo que tenemos que hacer” (**Ya**)>> (transcripción sesión 4, 6/junio/2017). A su vez, lo anterior les permitió identificar a varios de ellos que, contrario a lo que pensaban, no escuchaban activamente a sus hijos, lo cual dificultaba comprenderlos y mantener la comunicación con ellos, por ejemplo:

<<Es mencionó que ella interrumpe a su hijo, cuando no está de acuerdo con lo que escucha, esto hace que no comprenda lo que su hijo siente.

Ya comentó que en muchas ocasiones su hijo quiere platicar con ella pero no pone atención porque está haciendo otras cosas (por ejemplo, viendo el celular, la computadora, etc.); él le dice que ni le pone atención y ya no le quiere contar nada>> (Bitácora sesión 4, 6/junio/2017).

Además, una vez identificadas las características de la escucha activa, mediante la actividad “Practicando la escucha activa” (ver figura 5.36), la mayoría de los participantes pudieron ponerlas en práctica, principalmente 1) ver la expresión facial para comprender la emoción y 2) comunicar la comprensión de la experiencia del otro. Veamos dos ejemplos:

<<En el caso 1, donde una niña dice que su mejor amiga se cambiará de escuela, Ju pudo identificar la emoción y elegir el mensaje que comunicaba comprensión: “Es triste que puedas perder a tu amiga”.

En el caso 3, donde la niña le jala el cabello a su hermana menor, Ja pudo identificar la emoción y escribió una respuesta que comunicaba la comprensión de la

experiencia del otro: “está bien que estés enojada pero no pueden pegarse, recojan sus juguetes y nadie juega”. >> (Bitácora sesión 4, 6/junio/2017).

Practicando la escucha activa

Instrucciones: Utiliza las palabras/frases de la parte de atrás para rellenar 1) las emociones que (de acuerdo a sus frases) experimentaría tu hijo y 2) las respuestas que te darías si se encontrara en cada situación.

Situación	Expresión	Emoción	Mensaje de escucha activa
Se enteró de que su mejor amiga se va a cambiar de casa y de escuela.	“¡Miriam va a cambiarse de escuela, no tendré con quien jugar!”	 Tristeza	Tranquila, todo está bien. Es triste que puedas perder a tu amiga.
Recibe su calificación en el examen de matemáticas. Al salir de la escuela se acerca a su mamá y sonríe.	“¡Mamá, pasé el examen de mate con 8!”	 Feliz	De verdad te vez muy feliz.

Figura 5.36 Fragmento de la actividad “Escuchando y comprendiendo” del grupo experimental 1

No obstante, en algunos casos, aunque identificaban la emoción al observar la expresión facial, mostraron cierta dificultad para crear un mensaje que comunicara la comprensión de dicho estado y/o para validarlo. Esto sucedió en mayor parte con la tristeza, el enojo y la frustración; por ejemplo:

*<<En el caso 1, **Ja** identificó la emoción, pero en el mensaje aunque comunica que comprende lo que está sintiendo la niña ante la situación, la invalida: “No te preocupes, vas a tener más amigas para jugar”*.

*En el caso 3, **Es** identificó la emoción, pero en el mensaje no comunica que comprende lo que está sintiendo la niña ante la situación: “Le explico que porque es el mayor ya sabe que eso no se hace”*.

*En el cuarto caso, **Ve** reconoció la emoción, pero en la respuesta no valida la experiencia interna del niño menciona “claro que puedes hacerlo, sigue intentando y verás que lo logras, no debes de sentirte mal” >> (Bitácora sesión 4, 6/junio/2017).*

En relación a lo anterior, pudo observarse que comprendieron las características principales de la escucha activa; por ejemplo: <<“escuchar a mi hijo, empezar a comprenderlo y validar [sus] emociones” (**Es**); “proporcionarle más tiempo para escuchar y comprender lo que mi hijo me está transmitiendo” (**Ya**); “el saberlos escuchar... preguntarles cómo se

sienten” (**Ju**)>> (Mensaje de recordatorio personal sesión 4, 6/junio/2017); así como la importancia de la misma para facilitar la comunicación con sus hijos: <<“*para poder tener mayor comunicación con mi hijo y personas que me rodean*” (**Ya**); “*tomar atención para lograr una mejor comunicación*” (**Be**)>> (Mensaje de recordatorio personal sesión 4, 6/junio/2017).

Además los padres reportaron que practicaron la escucha activa con sus hijos, no obstante, se pudo advertir que seguían teniendo dificultades para expresar comprensión y validación la emoción de sus hijos debido a que no quedó completamente clara, por ejemplo:

<<Ed mencionó que durante toda la semana practicó la escucha activa: en primer lugar, les preguntaba a sus hijos “¿quieres platicar de algo?” O “¿hay algo que te preocupa que quieras contarme?”. Y que también recordó mirarlos a los ojos y comprender la emoción que sienten ante la situación que dicen. Comenta que el contacto visual le ayudó mucho a darse cuenta de las emociones que experimentaban sus hijos, incluso podía sentir las ella también. Al final, cuando sus hijos le contaban todo, ella les decía “tranquilo no pasa nada”...>>

... Es comentó que durante la semana aunque ella validó la emoción de su hijo al parecer no ayudó a que su hijo se calmara pues duró bastante tiempo insistiendo en que su hermanita se había comido un pedazo de la etiqueta de un frasco de medicamento diciendo “es que se va a morir, es que va a morir” (lo cual había sucedido con otro bebé cercano al niño con consecuencias perjudiciales para éste último). Se le preguntó cómo lo había validado y respondió que le dijo “no, primeramente Dios no, hay que estarla checando y si vemos que le pasa algo ya la llevamos al hospital... no hijo, sé positivo, no pasa nada”>> (Bitácora sesión 5, 13/junio/2017).

Asimismo, con la actividad “¿Agresivo, pasivo o asertivo?” al discutir los ejemplos, los participantes reconocieron las características de los tres estilos de comunicación: a) agresivo: <<“*Gritan*” (**Ya y Ed**); “*Insultan*” (**Es y Ja**); “*Pegan*” (**Ya y Ju**), “*Imponen sus voluntad*” (**Ju y Es**)>> (transcripción sesión 5, 13/junio/2017), b) pasivo: <<“*Le da vueltas al asunto*” (**Ed**); “*Evade la situación*” (**Ya**); “*Termina haciendo las cosas el mismo*” (**Es**);

“Sin autoridad” (**Be**)>> (transcripción sesión 5, 13/junio/2017); y asertivo: <<“Es directo” **Ya**; “no impone agresivamente sino pide por favor” (**Ed**); “Primero escuchar y después responder tranquilamente dando su opinión”, (**Ja**)>> (transcripción sesión 5, 13/junio/2017). Además, dicha actividad no sólo permitió que identificaran cuál de los estilos de comunicación utilizaban en mayor medida (que para la mayoría fue el agresivo), sino también que son capaces de comunicarse con un estilo distinto (ver figura 5.37).

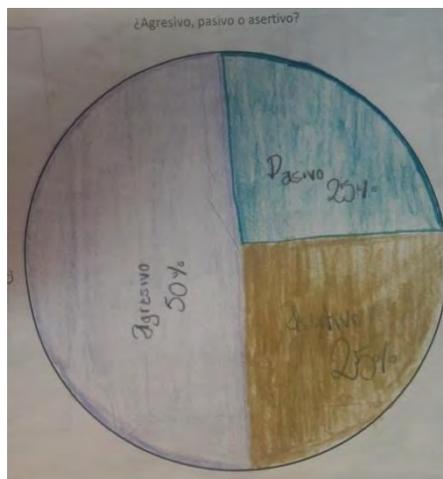


Figura 5.37 Ejemplo de la actividad “¿Agresivo, pasivo o asertivo?” del grupo experimental 1

Posteriormente, con la actividad “Siendo asertivos” aunque no se realizó el juego de roles, los participantes pudieron realizar una autoevaluación de las habilidades de la comunicación asertiva (ver figura 5.38) mientras las iban ejemplificando con los ejemplos que ellos mismas aportaban, por ejemplo:

*<<En la parte de expresar las emociones negativas, después de explicar y ejemplificar la técnica del guion, **Le** compartió que podría decirse “Cuando hiciste esto (explicar qué hizo), me sentí muy enojada/decepcionada” se le dijo que completara la frase diciendo “me gustaría que ya no lo hicieras”. Al respecto, **Ya** comentó que la técnica del guion también se puede usar con las cosas positivas que hagan por ejemplo “Cuando te portas bien yo me siento feliz me gustaría que lo siguieras haciendo”...>>*

En la estrategia de negociar, **Ja** explicó que, cuando su hija quiere salir a la calle jugar, le pide permiso a cambio de estudiar; ella accede sólo si la acaba antes de determinada hora>> (Bitácora sesión 5, 13/junio/2017).

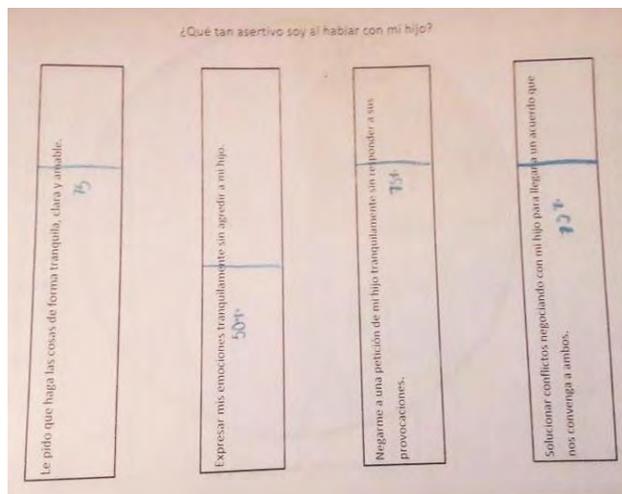


Figura 5.38 Ejemplo de la actividad “¿Qué tan asertivo soy al hablar con mi hijo?” del grupo experimental 1

Mediante esta autoevaluación y los ejemplos que fueron dando, pudo observarse que la mayoría de los participantes, a excepción de una, eran capaces de poner en práctica casi todas las estrategias con sus hijos pero no siempre lo hacían. La estrategia en la que reportaron mayor dificultad fue en la expresión asertiva del desacuerdo, pues tendían a hacerlo gritando o regañando.

Finalmente, en la tercera fase del programa, los participantes reportaron practicar la escucha activa, por ejemplo:

<<Ya comentó que ponía más atención a su hijo cuando éste le platicaba algo, dejaba el celular y lo veía a los ojos...>>

Ju comentó que puso en práctica, aunque le costó trabajo, la escucha activa pues cuando los veía con alguna molestia o preocupación, les decía “sé que te sientas mal, qué te parece si platicamos de eso al rato” y si platicaban de lo acontecido. Asimismo dijo que a la hora de la salida cambió la pregunta de “¿cómo te fue?” a “¿Cómo te sientes? ¿Cómo te fue hoy?”. Comenta que eso puede hacer sentir más

apoyados a sus hijos y no regañados, cuando le platicaban lo que les sucedía>>
(Bitácora sesión 8, 29 de junio de 2018).

Asimismo, la mayoría de los participantes mencionaron que estaban llevando a cabo con mayor frecuencia alguna de las estrategias de comunicación asertiva, por ejemplo:

<<Le comentó que practicó y le funcionó el disco rayado porque su hija “es muy necia” (sic) y le insiste mucho. Durante la semana lo practicó y a la tercera vez que repitió la misma frase a su hija, ésta le respondió “ay mamá ya me chocaste que me estés diciendo eso” se rio y dejó de insistirle. Comenta que lo ha practicado en otras situaciones y ha funcionado para que su hija acate lo que le dice.

Ve dijo que practicó el disco rayado con su hijo, en cuanto le pide que le compre en “finger spinner” ella repite la negativa, a pesar de las insistencias de su hijo, hasta que deja de insistir. Y también expresó asertivamente a su hijo que le gustaría que platicaran durante la comida, en lugar de que él se vaya a ver la tv mientras ella se queda sola en el comedor. Comenta “a ver hijo ¿tú sabes cómo me siento cuando tú te vas a ver la televisión... así como yo te escucho, yo también tengo la necesidad de que también me escuches, me gustaría pasar tiempo contigo y que platicáramos” comenta que partir de ahí cuando es hora de comer su hijo se queda en el comedor>> (Bitácora sesión 6, 20/junio/2017).

Grupo experimental 2

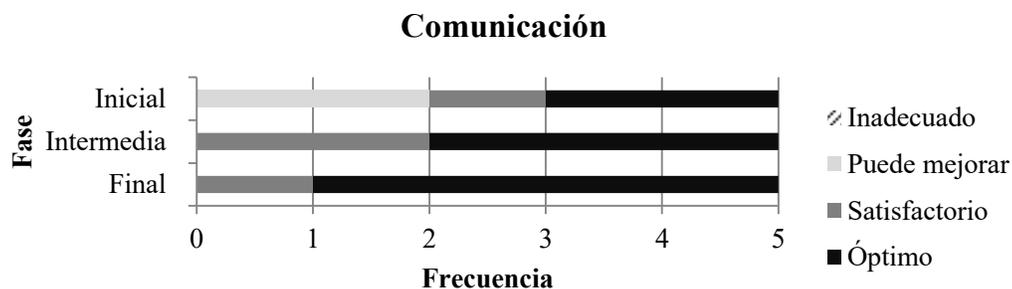


Figura 5.39 Cambios en el nivel de ejecución de la competencia “comunicación” en el grupo experimental 2

En la primera fase, la mayoría de los participantes mencionaron tener algunas dificultades para facilitar la comunicación con sus hijos mediante la escucha, por ejemplo:

***Os** mencionó que quisiera mejorar la comunicación con su hijo para “saber qué está pasando y la manera en cómo ve las cosas” (Bitácora sesión 1, 24/mayo/2017).*

***Im** comenta que puntuó muy bajo en el pilar de comunicación debido a que cuando su hija le quiere platicar algo ella está haciendo otras cosas (entre ellas usando el celular), lo cual ha generado que ya no quiera platicarle nada a ella, sólo a su abuelita (Bitácora sesión 2, 31/mayo/2017).*

Por otro lado, no mencionaron dificultades para comunicarse de manera asertiva.

Posteriormente, en la segunda fase, pudieron identificar en qué consiste la escucha activa: <<“Poner atención” (**Os**), “Preguntarle para que vean que nos interesa” (**Er**), “Verlo a los ojos para que se dé cuenta que si le estamos poniendo atención” (**Ma**), “Respetan si el hijo quiere o no hablar, en lugar de forzarlo” (**Im**)>> (Transcripción sesión 4, 14/junio/2017); y de la escucha no activa: <<“Regañar” (**Ra**); “estar usando el teléfono mientras nos cuentan las cosas” (**Im**), “no ponerle atención” (**Er**)>> (Transcripción sesión 4, 14/junio/2017). Así como algunas ventajas de la primera, por ejemplo: <<“Nos tienen confianza para platicarnos lo que les pasa y cómo se sienten” (**Er**); “hay más comunicación” (**Ra**); “porque siente que están para él y lo apoyan incondicionalmente” (**Ma**)>> (Transcripción sesión 4, 14/junio/2017); y algunas desventajas de la segunda <<“Ya no nos quieren platicar lo que les pasa” (**Im**); “No sabemos lo que piensan” (**Os**)>> (Transcripción sesión 4, 14/junio/2017).

Además, mediante la actividad “Practicando la escucha activa” (ver figura 5.40), la mayoría de los participantes pudieron ponerlas en práctica, principalmente 1) ver la expresión facial para comprender la emoción y 2) comunicar la comprensión de la experiencia del otro. Por ejemplo:

*<<En el caso 1, donde una niña dice que su mejor amiga se cambiará de escuela, **Ra** identificó la emoción y eligió el mensaje que comunicaba comprensión: “Veo que estás triste porque puedes perder a tu amiga”.*

En el caso 2, donde el niño sonríe y le dice a su mamá que pasó el examen de matemáticas **Ma** identificó la emoción y eligió el mensaje que comunicaba comprensión: “Te ves muy alegre”. >> (Bitácora sesión 4, 14/junio/2017).

Practicando la escucha activa

Instrucciones: Utiliza las palabras/frases de la parte de atrás para rellenar 1) las emociones que (de acuerdo a sus frases) experimentarías tu hijo y 2) las respuestas que le darías si se encontrara en cada situación.

Situación	Expresión	Emoción	Mensaje de escucha activa
Se enteró de que su mejor amiga se va a cambiar de casa y de escuela.	"Miriam va a cambiarse de escuela, no tendré con quien jugar!"	 tristeza	veo que estás triste, pero verás que pronto harás nuevos amigos
Recibe su calificación en el examen de matemáticas. Al salir de la escuela se acerca a su mamá y sonríe	"Mamá, pasé el examen de mate con 8!"	 Alegría	¿Lo hiciste? ¡que bien!
Está peleando con su hermana menor y le jala el cabello. Su mamá la regaña.	"¿Por qué nada más me regañas a mí?"	 Enojo	¿Me da cuenta que estás muy enojada con tu hermano?
Ramiro tuvo clase de deportes y no logró anotar ni un gol.	"¡Ay mamá, nunca puedo jugar bien!"	 Frustración	Suena a que se muy difícil el juego

Figura 5.40 Fragmento de la actividad “Escuchando y comprendiendo” del grupo experimental 2

No obstante, algunos participantes, mostraron cierta dificultad para crear un mensaje que comunicara la comprensión del enojo, por ejemplo: *En el caso 3, **Ra** identificó la emoción, pero en el mensaje no comunica que comprende lo que está sintiendo la niña ante la situación: “Es que tú estás más grande que ella”* (Bitácora sesión 4, 14/junio/2017).

Asimismo, en esta fase se realizaron varios ejercicios con una participante en los que se analizaba si usaba la escucha activa en situaciones reales con sus hijos y se hacía un juego de roles para promover que fuera capaz de comunicar la comprensión del estado interno:

<<**Ra** comenzó describiendo que su hija es muy enojona. Un día saliendo del entrenamiento, sus hijos quisieron pan. Su hija B le pegó a su hijo M porque éste agarró dos piezas de pan y ya les habían dicho que sólo agarraran una. En esa ocasión, lo primero que dijo fue “oye ¿por qué le pegas?” y ante la respuesta de B ella la regañó diciendo “No te enojas” y después B se enojó más; tanto que se fue a acostar sin cenar, **Ra** le dijo “está bien, cuando tengas hambre te levantas pero yo ya no te voy a calentar”. Se analizó la situación y ella notó que no practico la escucha,

*pues aunque vio que su hija estaba enojada no le preguntó si quería hablar de eso y su hija ya no salió de su cuarto hasta que llegó su papá y éste le preguntó, debido a eso hicimos otro juego de roles para que **Ra** pudiera practicar la escucha activa En esta ocasión yo represente a B, estaba enojada y no quise comer:*

- *Ra: veo que te sientes enojada, ¿por qué?*
- *B: por nada*
- *Ra: como que por nada*
- *B: pues por nada*
- *Ra: veo que te sientes molesta por lo que pasó con tu hermano*
- *B: pues si*
- *Ra: ¿qué crees que puedas hacer?*
- *B: ¿hacer para qué?*
- *Ra: para que no estés enojada*
- *B: pues es que yo también quería otro pan*
- *Ra: ¿qué se te ocurre que hagamos?*
- *B: pues que me compres otro pan*
- *Ra: ¿qué tal si te lo compro mañana?*
- *B: pero es que yo lo quería hoy*
- *Ra: pero ya es tarde*
- *B: ¿pero segura que mañana me lo compras?*
- *Ra: si*
- *B: bueno*
- *Ra: ahora siéntate a comer >> (Transcripción sesión 5, 217junio/2017).*

Dicha participante mencionó que estaba poniendo en práctica la escucha activa con sus hijos y estaba obteniendo buenos resultados:

***Ra** comentó que está funcionando la escucha activa, pues ha notado que sus hijos ya le platican más. Como ejemplo dijo que su hijo, el mayor, se acercó a ella y le comentó que vio a dos compañeros fumando y un día después uno de ellos tenía tos; su hijo quería saber si el cigarro hacía daño tan rápido, ella le explicó que a lo mejor se debía al contraste de temperatura entre el cigarro (caliente) y el aire frío.*

Una vez que le explicó le preguntó “¿oye y tú fumaste?” comenta que su hijo le dijo que él no fumó porque fumar es malo, ella le explicó que tiene razón fumar es malo porque puede provocar cáncer (Bitácora sesión 5, 217junio/2017

Por otro lado, en esta fase también se observó que con la actividad “¿Agresivo, pasivo o asertivo?” al discutir los casos y otros ejemplos que ellos compartían con el grupo, los participantes pudieron reconocer las características principales de los tres estilos de comunicación y las repercusiones que tiene en ellos y/o en sus hijos cada uno: <<“Agresivo porque le estaba gritando y no resolvió el conflicto” (**Ra**), “El agresivo en mi caso me genera sentimiento de culpa y en ella enojo y resentimiento” (**Im**)... “[El pasivo] que se nos suban a las barbas” (**Er**), “en nosotros [causa] frustración y enojo” (**Ma**)... en el asertivo “pues yo feliz porque mis hijos si obedecen” (**Ra**)>> (Transcripción sesión 6, 28/junio/2017).

Asimismo esta actividad le permitió a los participantes identificar en qué medida utilizan cada uno de los estilos de comunicación (ver figura 5.41) y aunque la mayoría puntuaron la comunicación asertiva como la más usada, varios participantes señalaron que requieren comunicarse con sus hijo de manera asertiva en mayor medida.

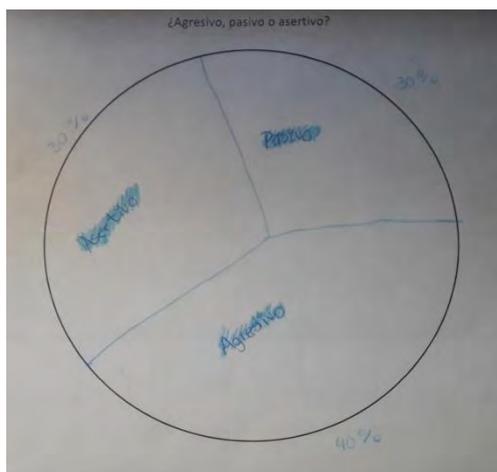


Figura 5.41 Ejemplo de la actividad “¿Agresivo, pasivo o asertivo?” del grupo experimental 2

Mientras que con la actividad “¿Qué tan asertivo son con mi hijo?” pudieron visualizar sus fortalezas y áreas de oportunidad específicas que tenían respecto a la comunicación asertiva

(ver figura 5.42), como la mayoría de ellos señalaron mayor dificultad en negarse asertivamente y en negociar para solucionar los conflictos se practicaron esas dos estrategias mediante juego de roles.

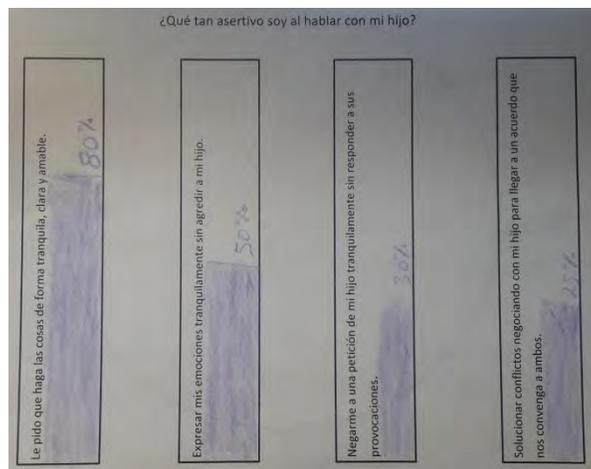


Figura 5.42 Ejemplo de la actividad “¿Qué tan asertivo soy con mi hijo?” del grupo experimental 2

Aunque tuvieron dificultades con ambas estrategias quienes participaron más en el juego de roles lograron ejecutar satisfactoriamente la estrategia. Por ejemplo, al principio tuvieron dificultades al practicar la negación asertiva mediante el disco rayado, con la práctica **Ra** pudo repetir la negativa y la razón de la misma sin desviarse con las preguntas de sus hijos:

- <<B(yo): mamá me dejas ir a una pijamada a la casa de Juanita
- Ra: no porque mañana tienes clases
- B: pero es aquí a la vuelta
- Ra: si pero no porque mañana tienes clases
- B: pero te prometo que me duermo temprano
- Ra: no porque mañana vas a la escuela
- B: ash, ya no te quiero
- Ra: no porque mañana vas a la escuela>> (Transcripción sesión 5, 21/junio/2017).

Finalmente, en la tercera fase, la mayoría de los participantes reportaron practicar la escucha activa, por ejemplo:

Os comentó que ha practicado la escucha activa “trato de escucharlo y ponerle atención, uso menos el celular... antes sí tendía a enojarme mucho y ahora cuando hace algo que sabe que está mal leigo y le pregunto ¿qué hacemos? Y él me dijo “es que no me gusta que me pegues” entonces le digo si tú haces esto y ya me dijiste que no te gusta que te pegue ni te grite, cómo le vamos a hacer (Bitácora sesión 7, 5/julio/2017).

Asimismo, algunos mencionaron que estaban practicando la comunicación asertiva, obteniendo buenos resultados, por ejemplo:

Im comentó que al practicar la comunicación asertiva no tuvo problemas con su hija en toda la semana “Los pleitos eran por tender la cama, esta semana le dije ¿Cómo ves si antes de que hagamos todas las cosas te ayudo a tender la cama? Y ella me dijo “bueno sí” y antes no, no lo hacía hasta después de tiempo, mucho después de que comenzaba a gritarle” (Bitácora sesión 7, 5/julio/2017).

5.4.3.3 Disciplina

Los objetivos del programa en relación a esta competencia fueron lograr que los padres 1) reconocieran la importancia de promover y reforzar las conductas positivas en sus hijos con el fin de que lo pusieran en práctica, 2) diferenciaron entre el castigo y el establecimiento de consecuencias negativas para la corrección del comportamiento y 3) utilizaran estrategias para disminuir de forma no violenta el comportamiento inadecuado de su hijo.

Grupo experimental 1

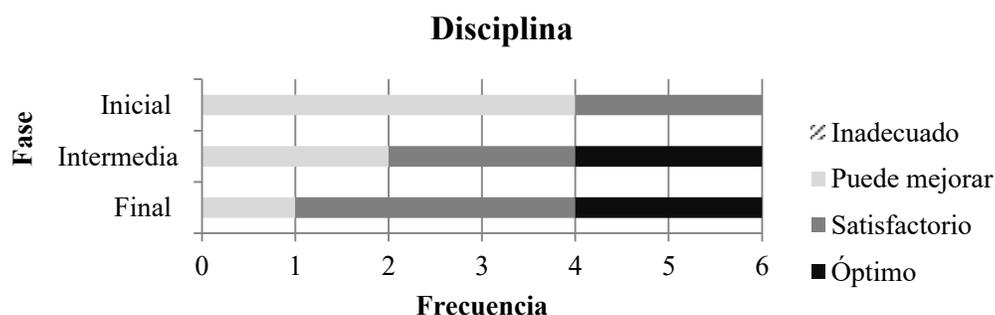


Figura 5.43 Cambios en el nivel de ejecución de la competencia “disciplina” en el grupo experimental 1

En la primera fase, la mayoría de los participantes mencionaron que promovían conductas adecuadas mediante el establecimiento de límites y reglas; no obstante, tenían dificultades para que sus hijos las siguieran, por ejemplo: <<“Hay límites y reglas pero a veces no cumple” (**Ya**), “Ve comentó que su hijo traspasa los límites y reglas que establece” (Bitácora sesión 2), “A veces no sigue las reglas ni obedece” (**Ju**)>>.

Además, aunque la mayoría de los participantes indicaron que reforzaban la conducta adecuada de sus hijos mediante elogios, al realizar la actividad “los pilares del buentrato” hubo algunas participantes que reportaron que no lo hacían con frecuencia, pues se concentraban más en las conductas inadecuadas:

Ja, Es y Ve puntuaron entre los más bajos el elogio. Ja comentó que se dio cuenta de que se centra más en los comportamientos negativos pero sabe que “también es importante centrarse en el bienestar y los buenos comportamientos” (Bitácora sesión 2, 23/mayo/2017).

Asimismo, pudo observarse que utilizaban en mayor medida los castigos positivos (golpes, pellizcos, gritos, amenazas, regaños) que las consecuencias negativas, por ejemplo: <<“Le llamo la atención y si la tercera vez no obedece le empiezo a gritar” (**Es**), “lo pellizco, lo miro feo” (**Be**); además de que no diferenciaban entre los primeros y las segundas, por ejemplo: “Lo castigo con lo que le guste para que no lo vuelva a hacer” (**Ja**)>> (cuestionario competencias parentales sesión 1, 16/mayo/2017).

Por otro lado, quienes sí señalaron utilizar las consecuencias negativas, refirieron tener dificultad para ser firmes y cumplirlas, por ejemplo: <<“Ser más firme y constante en las decisiones en casa o fuera de ella” (**Ya**), “Ser firme cuando tome una decisión o un castigo” (**Ve**)>> (Mensaje de recordatorio personal sesión 2, 23/mayo/2017).

En la segunda fase, mediante la actividad “Reconociendo a mi hijo” los participantes pudieron recocieron la necesidad de establecer reglas, horarios y límites para promover los comportamientos adecuados en sus hijos, por ejemplo:

Es por su parte comentó que debe mejorar la constancia en las reglas y consecuencias con su hijo ya que se le dificulta que su hijo haga la tarea, pues lo

deja con la televisión prendida o lo deja jugar antes para que después la haga pero no funciona porque su hijo se distrae viendo la tv o quiere seguir jugando (Bitácora sesión 3, 30/mayo/2017).

Be explicó que se dio cuenta que debe intentar ser firme y seguir rutinas para facilitarnos la convivencia ya que cree que es muy flexible y cuando quiere poner límites es agresiva lo cual también dificulta más que siga las reglas (Bitácora sesión 4, 6/junio/2017).

Así como de reforzar dichos comportamientos para que sus hijos los sigan realizando:

<<“Debo motivar a mi hijo, reconocer sus esfuerzos, elogiarlo, no sólo castigarlo cuando se equivoca... El seguirlo motivando para que no rompa reglas y se porte bien, el elogiarlo más cuando cumple con sus responsabilidades” (Ve).

“Aprendí que hay que motivar y reforzar sus buenas acciones para que empiece a obedecer mi pequeño” (Be)>> (Mensaje de recordatorio personal sesión 2, 23/junio/2017).

Asimismo, algunos de los participantes que reportaron que les faltaba firmeza o consistencia en las consecuencias, reportaron que estaban logrando ser firmes con las mismas:

Ve comentó que se dio cuenta en la sesión anterior que le hace falta firmeza para cumplir los castigos que le pone a su hijo. Por dicha razón, comenzó a cumplir un “castigo” que le puso a su hijo de no comprarle nada hasta que vea los resultados de que no platique en clase. A partir de eso se ha dado cuenta que ha sido capaz de ser firme... (Bitácora sesión 3, 30/junio/2017).

No obstante, se siguió observando que no diferenciaban entre las consecuencias negativas y los castigos positivos.

Por otro lado, las participantes que reportaron utilizar el castigo positivo en mayor medida identificaron que sí llevaban a cabo estrategias para promover conductas adecuadas, pero tenían dificultades con ellas, y cuando no tenían los resultados esperados recurrían al

castigo positivo, por ejemplo: “Creo que soy muy flexible y a la vez cuando quiero poner límites pierdo la tolerancia y se dificulta más que siga las reglas” (**Be**, mensaje de recordatorio personal sesión 3, 30/mayo/2017) y “Trato de pedirle que obedezca tranquilamente pero si no me hace caso comienzo a gritar” (**Es**)>> (Transcripción sesión 5, 13/junio/2017).

Finalmente, en la tercera fase mediante la actividad “¿Consecuencias o castigos?” (Ver figura 5.44), los participantes reconocieron las estrategias que llevan a cabo para reforzar los comportamientos adecuados de sus hijos, por ejemplo: “Lo dejo ir a jugar cuando lo invitan los vecinos..., se le compra algo de la tienda, lo llevamos al parque” (**Es**) y “le reconozco su logro, lo dejo jugar 15 minutos con la tablet” (**Ja**).

¿Consecuencias o castigos?	
¿Qué hago cuando se porta bien?	¿Qué hago cuando NO se porta bien?
<ul style="list-style-type: none"> - LO DEJO QUE SALGA CON SU ABUELITA! - LO DEJO JUGAR (Y QUE SALGA) - LO DEJO VER T.V. * CUANDO LO INVITAN LOS VECINOS A JUGAR AL ESTACIONAMIENTO. - SE LE COMPRE ALGO DE LA TIENDA. - LO LLEVAMOS AL PARQUE. - LO LLEVO A VER LOS PUESTOS DEL MERCADO 	<ul style="list-style-type: none"> - LO CASTIGO - LE GRITO - LE PEGO. - LO AMENAZO CON NO DEJARLE HACER ALGO.

Figura 5.44 Ejemplo de actividad “¿Consecuencias o castigos?” del grupo experimental 1

Dicha actividad también permitió que los participantes diferenciaron entre castigos positivos: “Le grito, le pego...” (**Es**), “A veces le grito” (**Ja**); y consecuencias negativas: “No la dejo jugar con sus juguetes, no salimos al lugar que le guste” (**Ja**); “no le doy permiso de jugar” (**Ya**); y cuáles son más eficaces en la corrección del comportamiento de acuerdo a sus repercusiones en sus hijos, por ejemplo:

Ve refirió comprender que las consecuencias negativas los hacen reflexionar y hacer que no repitan una acción. Y por otro lado, el castigo es más como una venganza o una imposición y no los hace ver el motivo por el que deben hacer algo o qué deben hacer para no volver a cometer ese error, sino que los hace sentir mal (Bitácora sesión 8, 29/junio/2017).

Respecto a lo anterior, la mitad del grupo señaló utilizar más consecuencias negativas, aunque las confundían con castigos y recurrían a los gritos cuando sentían que no había ya otra manera de hacer que sus hijos entendieran; dos recurrían más a los castigos positivos desde las amenazas hasta los gritos y una mencionó que aunque usaba ambos, las consecuencias negativas no eran cumplidas por sus papás quienes estaban más tiempo con su hijo.

Posteriormente, en la actividad “Estableciendo consecuencias” se observó que todos los participantes pudieron establecer consecuencias positivas ante el comportamiento adecuado, consecuencias negativas ante el comportamiento inadecuado de sus hijos, por ejemplo:

*<<Debido a que su hija tarda en cambiarse el uniforme al llegar de la escuela, **Ja** establecerá la regla: “Cambiar el uniforme cuando llega de la escuela”, la consecuencia positiva será ir con el uniforme limpio toda la semana y salir a jugar y la consecuencia negativa no salir a jugar porque puede ensuciarse...*

*Debido a que su hijo no quiere hacer la tarea, la estrategia de **Es** fue: “Si haces la tarea puedes ver TV o jugar con el celular”, la consecuencia negativa sería no ver TV ni jugar...>> (Bitácora sesión 7, 27/junio/2017).*

No obstante, algunos tuvieron dificultades para identificar las consecuencias inmediatas que podían establecer y se quedaban en explicar qué consecuencias negativas tendrían a mediano y largo plazo debido a dicho comportamiento.

En esta fase, también se identificó que la mayoría de los participantes, a excepción de una, estaban teniendo mejores resultados al promover comportamientos adecuados, siguiendo las estrategias sugeridas en el programa, por ejemplo:

***Ya** comentó que lo que practicó fue hacerle en una cartulina un horario a su hijo en el que se indicaban las actividades que tenía que hacer en el día, Ya le pone caritas felices para motivarlo así como las consecuencias negativas (que había puesto primero como castigos pero ya lo corrigió, porque sabe que son consecuencias negativas) que tendrá si no las cumple. Comentó que su hijo está muy motivado con*

el horario y le pide que le ponga caritas en las actividades que si cumple en el día, incluso ese incentivo también se ha generalizado y él lo ha pedido cuando le deja algunos ejercicios para estudiar, ella le ha dicho “Ya ves que cuando te lo propones sacas todas bien” (Bitácora sesión 8, 29/junio/2017).

Y, por último, pudo advertirse una postura menos favorecedora hacia el uso de los castigos positivos y una inclinación por las consecuencias negativas:

Es mencionó que es importante no llamar castigo a las consecuencias y aclarárselo a su hijo que son consecuencias negativas para que no tengan una connotación negativa y las acate (Bitácora sesión 7, 27/junio/2017).

Grupo experimental 2

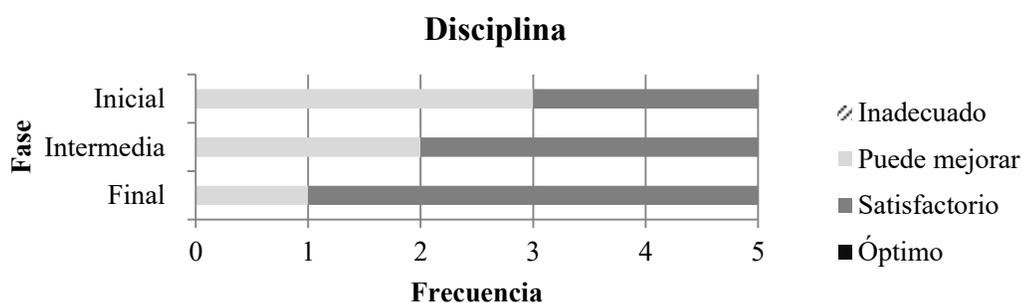


Figura 5.45 Cambios en el nivel de ejecución de la competencia “disciplina” en el grupo experimental 2

En la primera fase, la mayoría de los participantes mencionaron que establecían reglas y límites con sus hijos; no obstante, algunos también señalaron que tenían dificultades para establecer horarios a sus hijos en sus diferentes actividades y para que sus hijos siguieran sus indicaciones, por ejemplo: <<“No pongo horarios para cada acción” (Im), “Quisiera que me ayudaran en las tareas de casa cuando se los pido” (Ma)>> (Transcripción sesión 2, 31/mayo/2017).

Por otro lado, en la actividad “los pilares buentrato” la mayoría de los participantes indicaron que reforzaban la conducta adecuada de sus hijos mediante agradecimientos, elogios o recompensas y mencionaron algunos ejemplos en los que podían mejorar:

“Felicitarlo cuando levanta su plato” (Ra); “Agradecerle cada cosa que hace bien” (Im), “Darle un premio en el avance de cada aprendizaje” (Er).

Asimismo, la mayoría de los participantes señaló que cuando sus hijos no obedecían o cuando mostraban alguna conducta inadecuada, la mayoría utilizaba con más frecuencia desde los regaños hasta los gritos, por ejemplo: <<*“Me desespero y la regaño” (Im), “Le llamo la atención varias veces” (Er)*>> (cuestionario competencias parentales sesión 1, 24/mayo/2017); y que cuando usaban las consecuencias lo hacían en conjunto con el castigo positivo, por ejemplo: *“Le digo que ya deje de usar la computadora pero no me hace caso hasta que le grito que entonces no la va usar el día siguiente” (Im, transcripción sesión 2, 31/mayo/2017).*

Además refirieron que cuando establecían consecuencias negativas faltaba firmeza o había inconsistencia entre figuras parentales para cumplirlas, por ejemplo:

“Tener más autoridad a la hora de imponer algún castigo (no jugar, ver la tele)” (Ma, actividad sesión 2, 31/mayo/2017).

Im dijo que a ella y su mamá se les dificulta la disciplina pues cuando una de las dos pone un castigo, la otra lo quita y viceversa. Por lo que su hija ya se acostumbró a ir con quien no le ha puesto el castigo para que se lo quite (Bitácora sesión 2, 31/mayo/2017).

Finalmente, como puede observarse en los ejemplos anteriores, no diferenciaban entre las consecuencias negativas y los castigos positivos.

En la segunda fase, la mayoría de los participantes reportaron que al pedir las cosas de forma asertiva, sus hijos estaban obedeciendo las instrucciones que les daban, por ejemplo:

Entonces Ra comenzó a relatar que ese día tenía poco tiempo para hacer muchas labores domésticas (comida, limpieza) y les pidió a sus hijos que hicieran determinadas tareas, entonces mientras ella se puso a lavar le pidió a sus hijos que por favor la ayudaran con las otras labores, incluso dos de sus hijos le ayudaron a preparar la comida siguiendo sus instrucciones. Dijo “me quedé así”, refiriéndose a la sorpresa que sintió cuando vio que habían hecho lo que les pidió. Al preguntarle

qué les dijo cuándo los vio respondió “Gracias, ya me ayudaron mucho” (Bitácora sesión 5, 21/junio/2017).

No obstante, algunos participantes continuaban refiriendo dificultades en el establecimiento de consecuencias, relacionadas con la inconsistencia entre más de una figura parental, por ejemplo:

***Ra** comentó que a veces es motivo de discusión entre ellos el que deciden cosas distintas cuando sus hijos se portan mal o piden un permiso. Se resaltó la importancia de la comunicación y comenta “si cuando llega de trabajar, le comento lo que vimos” (Bitácora sesión 5, 21/junio/2017).*

Finalmente, en la tercera fase del programa, a partir de los juegos de roles y los ejemplos que compartían los padres algunos participantes tuvieron la oportunidad de identificar área de oportunidad específicas respecto al promover conductas positivas y actuar para mejorarlas. Por ejemplo, una participante explicó que su hijo ya le obedece más debido a que al darle una instrucción ya supervisa que su hijo la siga y además le anticipa que si no lo hace tendrá una consecuencia negativa:

***Ma** comentó “normalmente lo que yo hacía era decirle “Adrián levanta los juguetes” y me iba a lavar trastes o a limpiar, y si no me hacía caso llegaba yo enojada, no le decía nada yo los recogía y yo los guardaba. Él ya sabía que “yo para que le hago caso si ella lo hace”. Ahora lo que hace es acercarse a él y le dice “viéndolo a los ojos y espero a que lo haga... no me voy de ahí como antes y si lo hace” (Sic). Al preguntarle qué ha hecho cuando no los recoge, explica que le ha dicho “sabes que, si no los recoges, dame el celular y no ves tus videos de repostería... o recoges tus cosas o no los ves” (Sic) eso hace que su hijo le obedezca (Bitácora sesión 10, 19/julio/2017).*

Otra participante señaló que estaba haciendo uso de reforzadores para promover conductas adecuadas:

“Las peleas clásicas eran por tender la cama y dejaba su ropa tirada, ahora cuando entro sin que yo se lo diga, está su cama tendida, ya no hay ropa en el suelo hasta

luego anda barriendo, con ella negocié el ir en octubre a un evento de anime y a ella le fascina el anime. Sirvió para motivarla y que quisiera hacer sus cosas bien” (Im, transcripción sesión 9, 13/julio/2017).

Asimismo, mediante la actividad “¿Consecuencias o castigos?” (Ver figura 5.46), los participantes reconocieron qué estrategias llevan a cabo para reforzar los comportamientos adecuados de sus hijos, por ejemplo: “Les compro pizza” (Ra), “Lo felicito por hacerlo bien” (Ma), “Le digo que estoy orgullosa de ella” (Im). Asimismo, señalaron que casi siempre le hacían notar a sus hijos cuando tenían un comportamiento adecuado.

¿Qué hago cuando se porta bien?	¿Qué hago cuando NO se porta bien?
darle las gracias	le digo que no puede ver t.v
dejar que vea la t.v.	que no puede jugar con el celular
dejar que agarre el regalo	ya no los llevo al parque
Jugar,	ya no juegan con sus juguetes
les compro palomitas y Refresco	Jugúete
y vemos una película juntos.	ya no le compro jugúete
Los llevo al parque un Rato	ya no hay pizza
dejo que juegan con su jugúete. Favorito	
les compro pizza	
los llevo a comer tacos.	
le compro un jugúete.	

Figura 5.46 Ejemplo de actividad “¿Consecuencias o castigos?” del grupo experimental 2

Dicha actividad también permitió que diferenciaron entre castigos positivos: “gritos, insultos” (Im); “golpes, coscorriones” (Ma) y consecuencias negativas: “Decirles porque está mal y explicarle como se hacen las cosas” (Os), “No dejarle usar la tv o la computadora” (Im); “Ya no los llevo al parque” (Ra).

Pudo observarse que aunque sí señalaban utilizar consecuencias negativas, *por ejemplo*: “si no van por las tortillas entonces se quedan sin comer tortillas” (Ra, transcripción sesión 9, 13/julio/2017); la mayoría de los participantes tenían la idea de que los castigos eran más eficaces para que sus hijos obedecieran, pues era cuando ellos comenzaban a gritar o cuando les llegaban a dar algún golpe (nalgadas o manazos) que sus hijos obedecían, por ejemplo: “Ya hasta que me ve que si estoy enojado y le grito es cuando me obedece” (Os), “Tengo que gritarle para que me haga caso” (Im), “... y también le di unas buenas

nalgadas para que entendiera” (Er). Sin embargo, al discutir vieron que eran las consecuencias las que realmente enseñaban los comportamientos adecuados e inadecuados a sus hijos; por ejemplo: <<“Los castigos son impositivos y las consecuencias no, pues antes de poner una consecuencia hay que indagar la razón del comportamiento” (Ma), “lo que funcionó fue el explicarle que no debía platicar en clase si quería tener buenas calificaciones” (Er)”>> (transcripción sesión 9, 13/junio/2017).

Por último, en la actividad “Estableciendo consecuencias” (ver figura 5.13) todos los participantes lograron establecer reforzadores y consecuencias negativas inmediatas a las conductas de sus hijos, por ejemplo:

<<Ra ante la conducta de su hijo de levantar o no su plato de la mesa explicó que le diría “Hijo si levantas tu plato vas a tener tiempo para salir a jugar...si no levantas tu plato no vas a poder salir a jugar”.

Er para que su hijo haga bien la tarea. “Lo anticiparía enseñándole ejemplos desde antes de hacer los ejercicios, hacerla en sucio; con un disco de las tablas. Si la hace bien, comenta que él no lo anticiparía sino hasta que sucediera la acción, como le daría gusto le diría “te portaste bien, hiciste la tarea y lo supiste hacer pues ahora te voy a dar un premio”. Si no la hace bien, la revisaría, para ver donde está fallando. >> (Bitácora sesión 9, 13/junio/2017).

Estableciendo consecuencias		
Estrategia	Conducta	Consecuencias
hijo si levanta tu plato vas a tener tiempo para salir a jugar y hacer tu tarea	levanta tu plato	si no lo levantas no vas a salir a jugar *te os ganodo un dulce

Figura 5.47 Ejemplo de la actividad “Estableciendo consecuencias” del grupo experimental 2

Y aunque no reportaron que lo pusieran en práctica fuera para así también evaluar si estaban teniendo menos dificultades con la firmeza o la inconsistencia, si comentaron que en lugar de regañar o gritar explicaban las consecuencias que tendrían si seguían manteniendo dicho comportamiento, por ejemplo: <<“le digo cuál es la consecuencia”

(**Ra**), “Decirle y explicarle que consecuencias van a tener sus actos” (**Im**) y “le explico que tipo de consecuencias puede tener esa actitud” (**Ma**)>> (cuestionario competencias parentales sesión 10, 19/julio/2017).

6. Discusión

Se ha mostrado que los programas de formación parental, diseñados en un primer momento para promover comportamientos positivos en los hijos y las hijas y erradicar los que se consideran negativos (Boutin & Durning, 1997; Villa, 1998), pueden servir como una estrategia para la prevención del maltrato puesto que disminuyen el estrés parental e incrementan los conocimientos, habilidades y la autoconfianza en las propias capacidades de los padres y madres en la crianza de sus hijos/as (Whittaker & Cowley, 2012) así como las competencias personales e interpersonales (Martin, 2005 citado en Martin-Quintana et al., 2009) las cuales les permiten realizar aquellas funciones parentales (biológicas, psicológicas, afectivas, educativas y de socialización) que favorezcan el completo desarrollo de las capacidades del niño, permitiendo su adaptación y bienestar (Barudy & Dantagnan, 2006; Daly, 2007). En otras palabras los programas de formación parental se consideran una estrategia para la prevención del maltrato infantil ya que disminuyen el estrés parental y promueven las competencias parentales que permiten que los participantes lleven a cabo una parentalidad bientratante.

En este sentido, el objetivo del presente trabajo fue diseñar, implementar y evaluar un programa de formación parental de niños en edad escolar, orientado a la promoción de la parentalidad bientratante mediante el fortalecimiento de competencias parentales y la disminución del estrés parental como una estrategia de prevención del maltrato infantil. El hecho de diseñar un programa con formato estructurado permitió que pudiera replicarse en con más de un grupo (Rodrigo et. al.). No obstante, hubo ciertos factores (tales como la disminución del tiempo, la falta conocimiento previo por parte de los participantes, o inquietudes relacionadas con el tema de la sesión) que llevaban a la modificación en la estructura de las sesiones para poder adecuarlas a las necesidades del grupo, siempre manteniendo el enfoque en el objetivo de la sesión.

En este sentido, se resalta la importancia de la flexibilidad que se debe tener en la implementación así como en la formación profesional de los facilitadores, quienes deben estar adecuadamente preparados para poder a) afrontar diversas problemáticas en relación a la crianza y el desarrollo de los niños más allá de conocer el contenido del programa y b)

tomar decisiones respecto a modificaciones que requieran hacerse en el momento en función del objetivo y las necesidades del grupo.

Por otro lado, a partir la implementación del programa diseñado, en relación al maltrato, se obtuvo una disminución significativa del maltrato de los participantes a hacia sus hijos, esto concuerda con Rodrigo et al. (2010) y Pisani y Martins (2016) y lo quienes encontraron que los programas de formación parental son útiles en la reducción de agresiones psicológica, del uso de castigos físicos y de amenazas verbales. No obstante, en el grupo experimental 2 aunque la significancia obtenida en la subescalas de maltrato emocional y maltrato físico fue muy cercana a la establecida para la prueba estadística, sólo en la escala total se obtuvo una disminución significativa. Lo anterior puede deberse a que antes de la intervención los participantes del grupo experimental 2 presentaban puntajes menores que indicaban ausencia de maltrato, mientras que en el grupo 1 sus puntuaciones eran mayores e indicaban que sí había maltrato aunque en un nivel bajo.

Esto parece indicar que los padres que presentan un nivel de maltrato medio de maltrato hacia sus hijos se pueden beneficiar más que aquellos que no presentan maltrato. No obstante cualitativamente se obtuvieron resultados favorables para la mayoría de los participantes.

Cualitativamente se observó que quienes llevaban a cabo malos tratos hacia los hijos, una constante era la dificultad para regular emociones que les generaban sus evaluaciones cognitivas de las situaciones en que sus hijos tenían conductas inadecuadas (desobediencia de instrucciones, incumplimiento de reglas, etc.) o en situaciones de conflicto con sus hijos. Ante estas emociones reaccionaban con las amenazas, las agresiones verbales, el uso de agresiones físicas como pellizcos, nalgadas, entre otros (esto último sucedía con mayor frecuencia en el grupo experimental 1); e incluso había ocasiones en que, al sentirse sobrepasadas, dejaban de supervisar a sus hijos evitando corregir su comportamiento.

Esto concuerda con el planteamiento de Hilson y Kuiper (citados en Moreno, 2006), en tanto que la conducta maltratante está determinada por 1) las evaluaciones cognitivas que determina la naturaleza estresante de las situaciones difíciles derivadas de su propio comportamiento, del comportamiento de las personas con quienes interactúa (en este caso

de sus hijos) y del ambiente en que se desarrolla y 2) las estrategias de afrontamiento basadas en las emociones y su desahogo.

En este sentido, uno de los objetivos del programa respecto a esta variable fue promover la autorregulación emocional, lo cual se logró ya que la mayoría de los participantes del grupo 1 y todos los del grupo 2 reportaron tener mayor autorregulación emocional y una disminución de las agresiones verbales y físicas hacia sus hijos. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Duncan et al. (2009a) y Coatsworth et al. (2010) quienes mencionan que el implementar los ejercicios de atención plena durante el programa les permite a los padres desarrollar una mayor autorregulación emocional lo cual no implica que no se sienta el impulso de mostrar afecto, ira u hostilidad negativos, pero el cuidado consciente implica pausar antes de reaccionar en las interacciones parentales para ejercer una mayor autorregulación y elección en la selección de las prácticas parentales. Esto, a su vez puede contribuir a un menor nivel de estrés y a un mejor desempeño en las competencias parentales (Coatsworth et al., 2010).

Lo anterior indica la existencia de una parentalidad bientratante pues el que los padres puedan responder a los comportamientos de los hijos e hijas autorregulando sus propias emociones para evitar gritarles, reñirles agresivamente, amenazarles o pegarles, estableciendo consecuencias y explicaciones coherentes, promueve que sus hijos y/o hijas desarrollen a su vez la capacidad de autocontrol y para tolerar la frustración y de autocontrol, lo que les facilitará tener comportamientos adaptados a sus diferentes contextos (García & Martínez, 2012).

En relación al estrés parental, se observó una disminución significativa del estrés parental, específicamente del estrés derivado de la dificultad de la relación paterno-infantil (subescala interacción disfuncional) y del estrés derivado de las características de su hijo (subescala niño difícil); esto concuerda con investigaciones previas, entre ellas la realizada en México por Castillo (2014) quien encontró que después de un programa de formación para padres de niños con problemas de conducta, había una disminución significativa del estrés parental derivado de esos dos factores. De acuerdo con esta autora, al ser programa que promueva estrategias para disminuir la conducta problemática no es de extrañar que

estos dos factores se vean más beneficiado que el factor de angustia parental, para el que no se implementaron estrategias.

No obstante, esta significancia sólo se presentó en uno de los dos grupos experimentales. El hecho de que la disminución presentada no haya resultado significativa en el grupo experimental 2 puede explicarse porque en un principio ya tenían puntajes de estrés bajos y no pueden disminuir demasiado ya que, de acuerdo con Abidin (1995), el estrés parental es un elemento activador que fomenta la utilización de los recursos disponibles para afrontar de una manera satisfactoria el ejercicio de la parentalidad, es necesario cierto nivel de estrés pues para movilizar a los padres a enfrentar las tareas que les exige su rol parental, por lo que si no hubiera cierto nivel de estrés también sería perjudicial. En este sentido, se resalta que si no disminuyeron tanto sus puntajes puede deberse a que las demandas de la parentalidad hacen que los padres se enfrenta con el estrés de manera diaria, aunque en pequeños niveles, de forma que puede ser sorteado por los padres (Castillo, 2014).

Otro factor que pudo haber generado que la disminución del nivel de estrés no haya sido significativa es el hecho de que hubo menos participantes que disminuyeron su nivel de estrés, incluso una madre tuvo un puntuación mayor en la escala de niño difícil la finalizar el programa. Lo anterior podría explicarse por varios factores observados cualitativamente, por ejemplo una de las madres reportó que su hijo tiene un grado de autismo leve “lo que hace que la interacción con él sea más difícil” (Ma). Asimismo, un último factor que pudo haber influido fue que otras dos participantes, una de ellas no reportó cambios en el estrés derivado de la interacción con su hijo mientras que la otra fue quien reportó el aumento respecto al estrés derivado de la conducta de su hijo, reportaron que sus hijos ya estaban en la pre-adolescencia por lo que había más conflictos en la relación debido a las características que esta etapa implicaba, esto concuerda con Anderson (2008) quien menciona que ser padre de un adolescente temprano puede ser una experiencia estresante debido a los cambios que atraviesa la relación paterno-filial.

En relación a los resultados cualitativos, se observó que al inicio del programa los participantes del grupo experimental 1 reportaron percibir más factores estresantes que los participantes del grupo 2, entre ellos la falta de apoyo en las funciones parentales por parte del cónyuge u otra figura parental, problemas económicos, conflictos familiares y la falta

de tiempo para estar con sus hijos, siendo el primero el más señalado. Esto concuerda con la literatura pues consistentemente se ha señalado que un factor que influye de manera importante en el estrés parental es el apoyo percibido de la pareja (Montiel & Vera, 2000; Vera & Peña, 2005).

Posteriormente al finalizar el programa los participantes seguían percibiendo los mismos factores de estrés afectando su rol parental. En este sentido, se resalta de nuevo que al ser los factores estresantes de naturaleza económica, de falta de tiempo y relacionados con el ambiente familiar, su afrontamiento rebasa el alcance de los objetivos del programa los cuales estaban enfocados en la relación padre-hijo. No obstante, algunos participantes reportaron estar afrontando el factor estresante de falta de apoyo por parte del cónyuge u otra figura parental, lo cual no hacían al inicio del programa.

Por otro lado, se observó que al inicio del programa la mayoría de los participantes percibían como estresantes algunas conductas esperadas para la edad de sus hijos (tales como no obedecer ni seguir reglas en ocasiones y escasa autorregulación emocional) y referían dificultad para manejar dichas conductas. Posteriormente, durante la implementación del programa los participantes pudieron reconocer ciertas conductas negativas de sus hijos como aspectos esperados para su edad además de que, sobre todo en el grupo experimental 1, refirieron darse cuenta que dichas conductas eran resultado también de cómo ellas llevaban a cabo sus funciones parentales, por lo que ellas si tenían control sobre dichas conductas. Esto concuerda con lo propuesto respecto a que el estrés parental es resultados de no sólo de la valoración de la conducta de los hijos sino también la percepción de los recursos que ponen en marcha para afrontar las dificultades que conlleva la tarea de educar a los hijos (Abidin, 1995).

Asimismo, se pudo observar que la mayoría de los participantes fueron capaces de reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad en su rol parental, y trabajaron constantemente para mejorar estas últimas. Estas acciones, por un lado permitieron a los padres percibirse con más recursos para afrontar sus funciones parentales y, por otro lado, produjeron cambios positivos en la conducta de sus hijos. En este sentido, la reducción de los niveles de estrés derivado de la interacción paterno-infantil se relaciona no sólo con el cambios en la percepción de la conducta del hijo y los propios recursos como progenitor

sino también con el hecho el aprendizaje de nuevas habilidades para afrontar las demandas de la parentalidad influiría en la disminución del estrés al generar un afrontamiento distinto a la situación que generaba estrés (Abidin, 1995; Vázquez, Ramos, Cruz & Artazcoz, 2016).

Finalmente, pudo observarse la relación entre el estrés parental y el maltrato, puesto que aquellos participantes que refirieron sentirse menos estresados señalaron recurrir en menor medida a los malos tratos. Esto concuerda con Burke, Pardini y Loeber, (2008) y Cabrera, González y Guevara (2012) quienes mencionan que cuando se presentan altos niveles de estrés en la crianza, aunado a las dificultades que puede presentar las propias características del hijo y a la interacción disfuncional entre padre e hijo, en los padres se da un aumento de comportamientos autoritarios y coercitivos mientras que disminuyen las conductas positivas, mientras que menores niveles de estrés parental están relacionados con mejores comportamientos parentales (Bloomfield & Kendall, 2012).

En resumen, los resultados en el estrés parental de los participantes y su influencia en la disminución del maltrato pueden explicarse por el hecho de que mediante el programa de formación parental pudieron realizar un ajuste en la percepción de la conducta de sus hijos y sus recursos para hacer frente a las demandas del rol parental; así como a que la adquisición de competencias promovió un afrontamiento distinto, y con mejores resultados, a la conducta de sus hijos que se percibía como factor estresante. En este sentido, se resalta la importancia de estos programas en la disminución del estrés parental, la cual se relaciona con la mejora de los comportamientos parentales que permiten un buentrato hacia los hijos y una disminución de los malos tratos.

Por otro lado, los resultados obtenidos respecto a las competencias parentales mediante el cuestionario y los instrumentos cualitativos mostraron que al iniciar el programa tenían menores niveles en las tres competencias parentales que se evaluaron: 1) comprensión de las características y necesidades propias del desarrollo de sus hijos, 2) comunicación asertiva y 3) disciplina, mientras que al finalizar el programa la mayoría de los participantes mostraron mejoría en el nivel de ejecución de dichas competencias lo cual se relaciona con la disminución de los malos tratos y el aumento de los buenos tratos hacia los hijos. Esto afirma lo propuesto anteriormente respecto a que para poder llevar a cabo sus funciones

parentales, es necesario que los padres o cuidadores desarrollen una serie de conocimientos y habilidades, de manera que puedan cumplir adecuadamente con las funciones de cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos (Barudy & Dantagnan, 2005).

Respecto a la primera competencia, pudo observarse que al inicio del programa la mayoría de los participantes no conocían que la dificultad para seguir reglas y obedecer instrucciones poco claras y complejas así como para regular sus emociones eran características propias de la edad. Sino que interpretaban como problemas de conducta cuando tenían un comportamiento inadecuado o cuando sus hijos se enojaban fácilmente y les “contestaban” ante lo cual las participantes reaccionaban con regaños, amenazas, pellizcos y/o nalgadas para que “aprendieran” que eso no era adecuado. Además, no comprendían que debido a dichas características, sus hijos necesitaban que ellas fueran constantes y consistentes en la disciplina, y que les ayudaran a regular sus emociones; por el contrario, muchos de ellos no establecían horarios, no promovían que sus hijos siguieran las reglas y daban instrucciones poco claras (por ejemplo: “pórtate bien”).

Posteriormente, mediante el programa de formación parental los padres identificaron la dificultad para seguir reglas e instrucciones y, por lo tanto, que tenían la necesidad de una estructura constante y de instrucciones claras, es decir, que ellas tenían que estar constantemente recordando reglas, establecer horarios así como dar instrucciones claras para que los hijos siguieran estos comportamientos. Asimismo, también reconocieron en sus hijos la dificultad para regular sus emociones y, sobre todo los participantes del grupo experimental 1, que tenían la necesidad de que los adultos le ayudaran a hacerlo, en lugar de regañarlos cuando se enojaban. Y, en tercer lugar, se observó que los padres reconocieron la importancia de promover la autonomía de sus hijos respecto a su cuidado personal y a algunas tareas del hogar, incluso algunos participantes que comenzaron a promover la autonomía de sus hijos involucrándolos en las tareas del hogar.

Esto concuerda con los hallazgos encontrados por Rodrigo et al. (2010) y Pisani y Martins (2016) quienes encontraron que los programas de formación parental permiten que los padres conformen una imagen más completa de las necesidades evolutivas de todo tipo que tienen que satisfacer en sus hijos, que puedan interpretar su conducta en relación al desarrollo evolutivo, y que tiendan a considerar las necesidades de sus hijos. Esto permite

que puedan ajustar sus expectativas sobre sus logros, limitaciones y reacciones, así como su nivel de implicación y la manera de estimularlos, les permite autorregular y controlar mejor sus reacciones ante ellos y encauzarlos sin necesidad de enfadarse, reñirles o castigarles; con ello, contribuyendo así al desarrollo de la autoestima y la seguridad personal de los hijos e hijas pues se irán sintiendo útiles, autónomos, contentos de sí mismos y de lo que pueden aportar a los demás (García & Martínez, 2012).

Sin embargo, aunque los padres y cuidadores reconocieron las características propias del desarrollo de sus hijos y las necesidades que dichas características conllevan, esto no los llevaba directamente a conocer claramente cómo podían satisfacerlas; por ejemplo, aunque sabían que los niños necesitan estructura recurrían a los gritos y amenazas para castigar la conducta inadecuada de sus hijos. En este sentido se resalta que no es sólo una competencia sino varias las que entran en juego para llevar a cabo una parentalidad bientratante (Barudy & Dantagnan, 2009; Rodrigo et al., 2009).

Respecto a la competencia de comunicación, también se encontraron algunas dificultades para llevar una comunicación asertiva. En primer lugar, aunque los participantes pensaban que escuchaban a sus hijos, en realidad no les prestaban atención por hacer otras actividades o juzgaban lo que les decían y los regañaban; ambas situaciones generaban que sus hijos no quisieran compartirles sus experiencias. Asimismo, algunos participantes tenían dificultades para hacer peticiones “por favor” y dando las gracias al final, para negarse a las peticiones de sus hijos así como para resolver conflictos mediante la negociación.

A partir del programa, se observó que los participantes pudieron promover la comunicación asertiva con sus hijos mediante la escucha activa y la implementación de algunas estrategias de comunicación asertiva (tales como la negación asertiva y la negociación). De acuerdo con García y Martínez (2012), esto promueve la parentalidad bientratante ya que si los padres pueden comunicarse asertivamente con sus hijos e hijas, usando estrategias como la escucha activa y un lenguaje positivo y estimulador, en un tono positivo, amable, firme, respetuoso y no ofensivo ni agresivo, contribuyen a la construcción del respeto mutuo y al desarrollo de la autoestima y de competencias como la empatía de todos sus miembros.

Cabe resaltar que el resultado obtenido respecto a esta competencia supone un logro de esta investigación ya que por lo general los programas se dirigen a las competencias dirigidas al manejo del comportamiento y sólo algunos programas internacionales, como “Strong Families”, lo incluyen en sus objetivos y han logrado buenos resultados en dicha competencia (Pisani & Martins).

Con respecto a la disciplina, se observó que al inicio del programa los padres utilizaban amenazas y agresiones físicas (pellizos, nalgadas, golpes, etc.) ante la conducta inadecuada, mientras que tenían algunas dificultades para establecer horarios, establecer consecuencias negativas para disminuir el comportamiento y reforzar la conducta adecuada.

A partir del programa los padres pudieron promover la conducta de sus hijos mediante estrategias como establecimiento de horarios, límites y reglas. Además lograron identificar la diferencia entre consecuencias negativas y castigos; y si bien, no todos reportaron establecer consecuencias negativas para disminuir la conducta inadecuada, si reportaron utilizar estrategias basadas en la explicación y justificación de las reglas, instrucciones y límites. Estos resultados son congruentes por los reportados anteriormente por Rodrigo et al. (2010), quienes encontraron una disminución en el uso de las prácticas parentales permisivo-negligentes (escasas normas, falta de supervisión e interés por las necesidades del niño y por sus conductas) y de las prácticas coercitivas (extorsión, el castigo y la amenaza), mientras que un aumento del uso de las prácticas parentales inductivas (la explicación, argumentación y justificación de la norma).

En relación a esto, Pecnik (2007) y Rodrigo et al. (2010) mencionan que la parentalidad bientratante debe incluir la orientación para el aprendizaje de normas y valores, promover la instalación de hábitos y rutinas con el fin de organizar las actividades diarias, además de elogiar su buen comportamiento, y ante su mal comportamiento reaccionar con una explicación y, si es necesario, con una sanción que no los violente (ni física, ni emocionalmente) pues de esta manera, sus hijos e hijas podrán tener un sentimiento de seguridad, regular mejor sus comportamientos espontáneos, sobre todo cuando estos tienden a ser poco adaptados o poco respetuosos con los demás, con los objetos o con el ambiente y contexto que les rodea (García & Martínez, 2012).

En resumen, a partir del programa de formación parental implementado pudieron observarse cambios respecto a 1) la comprensión de las características y necesidades propias del desarrollo, 2) la forma de comunicación y 3) las estrategias de disciplina utilizadas por la mayoría de los padres. En este sentido, el hecho de que a partir del programa hayan logrado estos cambios respecto al nivel de ejecución de las competencias parentales concuerda con lo propuesto por Barudy y Dantagnan (2005), respecto a que si se les proveen situaciones adecuadas los padres pueden desarrollar y/o fortalecer dichas competencias.

En este sentido, se resalta la utilidad programas de formación parental en el fortalecimiento de aquellas competencias parentales que permitan a los padres responder a las necesidades infantiles de cuidado, protección, educación y respeto (López, 2006, García y Martínez, 2012), es decir, aquellas competencias que son un factor determinante de la parentalidad bientratante (Barudy y Dantagnan, 2005). No obstante, el hecho de que no todos los participantes hayan mejorado de la misma forma sus competencias señala la necesidad de mayor investigación para saber qué factores dificultan o impiden dicha mejoría.

Asimismo, cabe resaltar un factor muy importante en relación el formato del programa de formación parental implementado en este trabajo: el dispositivo grupal. Si bien las actividades que conforman el programa permitieron en parte el fortalecimiento de las competencias parentales y la disminución del estrés parental, el hecho de que fuera en formato grupal tuvo sus propias ventajas tanto educativas como terapéuticas (Vinogradov & Yalom, 1996). Entre ellas se pudieron identificar: a) la universalidad puesto que los padres podían observar que todos los participantes tenían dificultades en su rol parental, b) la transmisión de información, no sólo por la instrucción didáctica de la facilitadora sino los consejos que en algunas sesiones los participantes compartían al grupo y c) la esperanza, pues al escuchar que algunos estaban reportando mejorías señalaron que ellos también podían mejorar en su rol parental y en la relación con sus hijos.

Finalmente, pudo observarse cualitativamente que el fortalecimiento de las competencias parentales, se relaciona con la disminución del estrés parental y los malos tratos hacia sus hijos. Esto concuerda con investigaciones anteriores (p. ej. Pisani & Martins, 2016) que reportan que los programas educativos para padres son una estrategia importante para la

prevención universal de la violencia y el maltrato infantil, promoviendo la parentalidad bientratante mediante el aumento del conocimiento de los padres sobre el desarrollo del niño, fomentando estrategias positivas de manejo de la niñez y disminuyendo el estrés parental. No obstante, falta aclarar cuál el mecanismo por el cual las variables de estudio se influyen entre sí.

Finalmente, para concluir se resalta la aportación que hace el presente estudio en la promoción del buentrato como una estrategia para la prevención primaria del maltrato infantil. Es decir, el presente proyecto se propone el programa de formación parental como un dispositivo estratégico que pone en marcha recursos comunitarios (por ejemplo, el trabajo de la facilitadora y el acceso que permitió la directora al escenario escolar) y logra disminuir un factor de riesgo importante al mismo tiempo que promueve algunas herramientas que permiten a los padres proporcionar a sus hijos ciertos cuidados necesarios para desarrollarse adecuadamente. Sin embargo, se reconoce que estas variables determinan sólo en parte la presencia del buentrato, razón por la cual se necesitan diversas estrategias articuladas para lograr que el buentrato se convierta en la forma de relación predominante.

6.1 Limitaciones y sugerencias

Pese a las contribuciones que se enunciaron anteriormente respecto a la intervención realizada, se tuvieron algunas limitaciones en relación a la implementación del programa y a la evaluación del mismo, las cuales se presentan a continuación. Asimismo, en función de dichas limitaciones, se realiza una serie de sugerencias para optimizar en futuras investigaciones el trabajo realizado en el presente estudio.

Por un lado, en relación a la implementación del programa en escenarios escolares, aunque permitió el acceso a la población diana, también implicó algunas limitaciones. Una de ellas fue que se daba prioridad a las actividades escolares-administrativas (firmas de boletas, juntas de avisos, sesiones de limpieza, incluso un festival), mismas que se empalmaron con algunas sesiones del taller, lo cual generó que las mamás faltaran y que se tuviera que adaptar el programa diseñado originalmente, en función de los periodos que disponía la escuela. Por esta razón, aunque no garantiza que no se repita, para disminuir este tipo de situaciones se recomienda estar pendiente de las actividades para poder reagendarlas con

los participantes en caso de que se traslapen con actividades que no puedan perderse (como festivales) así como pedir autorización directamente para que los participantes puedan faltar o llegar más tarde a las reuniones que puedan recuperar después (por ejemplo, firmar boleta, recibir anuncios, sesiones de limpieza, entre otros).

Otra limitación de este contexto fue que se tuvo que reducir la duración de las sesiones por condición de la directora de ambas escuelas, lo cual no permitía que algunas actividades se trabajaran a profundidad más que con uno o dos participantes. No obstante, la mayoría de los participantes aceptaban quedarse cuando las sesiones se alargaban. Para futuras investigaciones se recomienda establecer las sesiones con una duración mayor de 120 a 130 minutos con el objetivo de que se cumplan los objetivos del programa. Asimismo, se sugiere ampliar el tiempo del programa para poder tener mayor práctica y retroalimentación respecto a cada competencia, dividido en módulos con la finalidad que cada módulo tenga objetivos más delimitados.

Asimismo, al ser un contexto natural hubo fallas en el control de variables extrañas; por ejemplo, aunque en un principio había sido planeado como un grupo cerrado, la directora envió a varias madres para que se integraran desde la segunda hasta la 5 sesión, otro ejemplo fue que en algunas sesiones de ambos grupos las madres llevaban a sus hijos pequeños lo cual, principalmente en el grupo 1, no dejaba que estas madres pusieran total atención y participación a la sesión y además fue causa de que algunas de ellas dejaran de asistir pues no tenían con quien dejarlos. Al respecto, autores como Rodrigo et al. (2010) mencionan que una estrategia es tener un servicio de cuidado de niños. No obstante, dentro de los escenarios escolares en que se llevó a cabo este proyecto no se contaba con los recursos necesarios para hacerlo (tales como un espacio acondicionado para niños pequeños y recursos económicos para financiar a personal capacitado).

En segundo lugar, aunque resultó de gran ayuda el audiograbar las sesiones para su posterior análisis, resultó una limitación el que sólo hubiera una facilitadora ya que había ocasiones en que requería que mientras dirigía las actividades, hubiera alguien más apoyando como observador, resolver dudas, monitorear a los participantes cuando trabajaban en parejas, entre otros. Por esta razón se resalta la necesidad que trabajen dos facilitadores durante las sesiones, de forma que mientras uno de ellos dirige la actividad en

curso, el otro tome el papel de observador y de apoyo a la actividad. De esta forma, asimismo puede ser una fuente de retroalimentación respecto a lo observado en los participantes y al desempeño de cada facilitador que enriquezca no sólo los datos para las investigaciones sino también para la formación profesional de los facilitadores.

Otra limitación fue el reducido número de participantes que conformó la muestra de este estudio debido a la muerte experimental. Debido a que se desconocen las razones de todos los participantes que no terminaron el programa, se sugiere que en próximas investigaciones se realice un seguimiento con los participantes que dejan de asistir para conocer los motivos de la deserción y ver si es posible que continúen en el programa. Asimismo se sugiere, por un lado incrementar el número de grupos experimentales para que a pesar de la muerte experimental el número de la muestra sea mayor y, por otro lado, evaluar los factores que influyen en el mantenimiento de los participantes hasta el final del programa con el objetivo de promoverlos en las siguientes intervenciones.

Por otro lado, en cuanto a las recomendaciones a futuras investigaciones, la primera limitación fue el no contar con instrumento que evaluara las competencias parentales ya que los instrumentos encontrados que las evaluaban no estaban estandarizados para la población mexicana y además no evaluaban las mismas competencias parentales que se trabajaron en esta investigación. Por esta razón, tuvieron que evaluarse con un cuestionario creado con este fin, sin embargo, con estos datos no es posible realizar análisis estadísticos más allá de los descriptivos. Es por ello que se remarca la necesidad de construir o estandariza una escala de buentrato para futuros proyectos, con la finalidad de poder evaluar cuantitativamente el impacto de los programas en relación a las competencias parentales.

En segundo lugar, sólo se evaluaron dos tipos de maltrato, físico y emocional; no obstante, de acuerdo a la literatura actual, la tipología del maltrato infantil es mucho más amplia. En este sentido, sería recomendable aplicar un instrumento válido y confiable, apto para población mexicana, que evalué otros tipos de maltrato para ver si el programa también es útil para disminuir estos.

En tercer lugar, se tuvo como limitación el no haber realizado el seguimiento de los participantes. En este sentido, para investigaciones futuras resultaría conveniente realizar analizar si los efectos se mantienen a corto, mediano y largo plazo de forma que se evalúe que tan efectivo es el programa en relación al tiempo en que se mantienen.

Además, aunque se tuvieron dos grupos experimentales que permitieron ver los resultados del programa no podemos asumir que los cambios detectados sean atribuidos totalmente a la intervención, ya que al no tener un grupo control (que no recibiera la intervención) no se controlaron los efectos de otros factores. Por esta razón, se considera importante realizar estudios donde se pueda contar con al menos un grupo control y en el que se puedan asignar aleatoriamente a los participantes en los grupos de investigación. Asimismo, se sugiere evaluar los resultados del programa en grupos con diversos niveles de maltrato para identificar en qué nivel tiene resultados más efectivos.

Finalmente, se resalta la necesidad de analizar los factores de la implementación que puedan influir en los resultados del programa (por ejemplo, el número de sesiones asistidas, el grado de participación que tienen los asistentes, etc.); así como las características de los padres que se beneficiaron en mayor medida para saber si estos factores también son mediadores de la efectividad del programa diseñado.

Referencias

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 407-412.
- Alarcón, L., Araujo, A., Godoy, A. y Vera, M. (2010). Maltrato infantil y sus consecuencias a largo plazo. *MedUNAB*, 13(2), 103-115. Disponible en: <http://132.248.9.34/hevila/Medunab/2010/vol13/no2/6.pdf>
- Ampudia, A., Santaella, G. y Eguía, S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*. México: Manual Moderno.
- Anderson, L. S. (2008). Predictors of parenting stress in a diverse sample of parents of early adolescents in high-risk communities. *Nursing Research*, 57(5), 340-350.
- Andrade, P. y Betancourt, D. (2010). Evaluación de las prácticas parentales en padres e hijos. En A. S. Rivera, R. Díaz-Loving, L., I. Reyes, A. R. Sánchez y M. L. M. Cruz (Eds.), *La psicología social en México* (vol. XIII, pp. 137-142). México: AMEPSO.
- Arruabarrena, M. (2011). Maltrato Psicológico a los Niños, Niñas y Adolescentes en la Familia: Definición y Valoración de su Gravedad. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 25-44.
- Arruabarrena, M. y De Paul, J. (2001). *Maltrato a los niños en la familia*. Madrid: Pirámide.
- Astudillo, O., Gálvez, I., Retamales, C., Rojas, M. y Sarria, W. (2010). Evaluación de habilidades parentales, desde profesionales del ámbito del derecho de la familia. *Salud y Sociedad*, 1(3). Disponible en: <http://www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/view/26/57>
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Barudy, J. (2001). *El tratamiento de familias en donde se producen abusos y malos tratos infantiles*. Conferencia en las Primeras jornadas de trabajo sobre “El tratamiento

- familiar en situaciones de malos tratos y abuso en la infancia. Mallorca, España. Recuperado el 06 de noviembre de 2015 de: http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/violen/vp_barudy.pdf
- Barudy, J. (s/a). *Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento* (Conferencia). Recuperado el 6 de octubre del 2015 de: <https://www.obelen.es/upload/383D.pdf>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y la resiliencia parental*. España: Gedisa.
- Barudy, J., Dantagnan, M., Comas, E. y Vergara, M. (2014). *La inteligencia maternal*. México: Gedisa.
- Basile, K. y Smith, S. (2011). Sexual violence victimización of women: prevalence, characteristics, and the role of public health and prevention. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 5, 407-417
- Bayot, A., Hernández, J. y De Julián, L. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de Competencia Parental Percibida. Versión para padres/madres (ECP-p). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2), 113-126.
- Belloso, J. García E. y De Prado E. (2000). Intervención psicoeducativa en un centro de rehabilitación psicosocial. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 73(20), 23-40
- Belsky, J. (1980). Child Maltreatment: An Ecological Integration. *American Psychologist*, 35 (4), 320-335.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413-434.

- Bouman, T. y Buwalda, F. (2008). A Psychoeducational approach to hypochondriasis: Background, content and practice guidelines. *Cognitive and Behavioral Practice*, 15, 231-243.
- Buela-Casal, G., Fernández-Ríos, L. y Carrasco, T. (1997). *Psicología preventiva: Avances recientes en técnicas y programas de prevención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Burke, Pardini y Loeber, (2008). Reciprocal Relationships Between Parenting Behavior and Disruptive Psychopathology from Childhood Through. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 679–692.
- Cabrera, V., González, M. y Guevara I. (2012). Estrés parental, trato rudo y monitoreo como factores asociados a la conducta agresiva. *Universitas Psychologica*, 11(1), 241-254.
- Cante, C. (2007). *Programa de prevención contra el maltrato infantil*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Oparin, no publicado.
- Caplan, G. (1999) Psicología orientada a la población. Teoría y Práctica. En Navarro J., Fuertes A., Ugidos T. (Eds). *Prevención e Intervención en Salud Mental*. (pp.19-72) Salamanca: Amaru.
- Carter, B. y McGoldrick, M. (1988). Over the changing family life cycle: A framework for family therapy. En *The changing family life cycle* (pp. 4-28). Nueva York: Gardner Press.
- Cerezo, M. (1995). Impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 135-157.
- Cervantes, F. (2006). *Promoviendo la Cultura del Buentrato: Guía Metodológica*. México: Precaser Gráficos.
- Clavijo, A. (2002). *Crisis, Familia y Psicoterapia*. La Habana: Editorial Ciencias médicas.
- Consejo de Europa. (2006). *Recomendación 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Recuperado el 06 de

- febrero de 2016 de:
<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Corsi, J. (2006). *Maltrato y abuso en el ámbito familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Daly, M. (2007). *La parentalidad en Europa contemporánea: un enfoque positivo*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado el 07 de septiembre de 2016 de:
<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/ParentalidadEuropacomtemp..pdf>
- Echeburúa, E. (1994). *Personalidades violentas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, P. (2007). *El trabajo del psicólogo clínico en el ámbito comunitario. Una experiencia en formación profesional*. Informe Profesional de Servicio social de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Fernández-Ríos, L. (1994). *Manual de psicología preventiva: Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo. Recuperado el 5 de febrero de 2015 de:
https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Fuster, E., García, F. y Musitu G. (1988). Maltrato infantil: Un modelo desde la perspectiva sistémica. *Cuadernos de Consulta Psicológica*, 4, 73-82.
- García, J. y Martínez, V. (2012). *Guía práctica de Buen trato al niño*. Recuperado el 08 de enero de 2016 de: <http://www.heel.es/pdfs/guiabuentrato.pdf>
- Gaxiola, R. J. y Frías, A.M. (2008). Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9, 13-31.

- González, M., Capano, A., Guerra, A. y Scafarelli, L. (2012). Presentación de una Propuesta de Formación de Padres y Madres de Familia. *Psico*, 43(3), 408-416.
- González Núñez, J., Monroy, A. y Kupferman, E. (1994). *Dinámica de grupos: técnicas y tácticas*. México: Pax.
- Granada, P. y Domínguez, E. (2012). Competencias parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 456-482.
- Hernández, I. (2003). *Elaboración de una escala dirigida a mamás para detectar maltrato; Un estudio piloto*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Guzmán, L. y Sánchez-Sosa, J. (1994). Contribución de la investigación en psicología preventiva a la educación para padres. *Revista Mexicana de Psicología* 11(1), 97-101.
- Heredia, B. (2005). *Relación madre-hijo*. México: Trillas
- Herrera, V. y McCloskey, L. (2003). Sexual abuse, family violence, and female delinquency: findings from a longitudinal study. *Violence and Victims*, 18, 319-334.
- Iglesias, J. C. (2012). El buen trato en el ámbito escolar. En J. García & V. Martínez (Eds.), *Guía práctica del buen trato al niño* (pp. 15-32). Madrid: International Marketing & Communication, S.A.
- Iglesias, M. E. (2004). *Guía para trabajar el tema del buen trato con niños y niñas*. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_iglesias.pdf
- Kazdin, A. (1995). *Conduct disorders in Childhood and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kumpfer, K.L. y Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 457-465.

- Lago, G., Rojas, G., Posada, A. Y Montúfar, M. (2006). Síndrome de maltrato infantil. *Curso Continuo de Actualización en Pediatría del Programa de Educación Continua en Pediatría*, 5(2), 32-53.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca
- Lee, S., Guterman, N. y Lee, Y. (2008). Risk factors for paternal physical child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 32 (9), 846-58.
- Leeb, R., Lewis, T. y Zolotor, A. (2011). A review of physical and mental consequences of child abuse and neglect and implications for practice. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 5, 454-468.
- Liles, B., Newman, E., LaGasse, L., Derauf, C., Shah, R., Smith, L., et al. (2012). Perceived child behavior problems, parenting stress, and maternal depressive symptoms among prenatal methamphetamine users. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(6), 943-57.
- Logan, J., Leeb, R. y Baker, L. (2009). Gender-Specific Mental and Behavioral Outcomes Among Physically Abused High-Risk Seventh-Grade Youths. *Public Health Reports*, 124(2), 234-245.
- López, F. (2006). Entre los 6 y los 12 años: necesidades. En Gómez, E. y Lázaro, S. (coords.). *Promoviendo el bienestar infantil; tratándoles, tratándonos bien. Actas del VIII Congreso Estatal de Infancia Maltratada*. Santander.
- Martín-Quintana, J., Máiquez, M. L. y Rodrigo, M. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- Mazo, M. I. y Sandoval, S. (2008). *Modelo de prevención y atención del maltrato y abuso sexual a niños y niñas. Guía teórico-práctica*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- Montiel, M. y Vera, J. (2000). Estrés de la crianza en cinco contextos socioculturales de riesgo. *La Psicología Social en México*, 8, 200-207.

- Morales, J., Zunzunegui, V. y Martínez, V. (1997). Modelos conceptuales del maltrato infantil: una aproximación biopsicosocial. *Gaceta Sanitaria*, 11(5), 231-241.
- Moratto, N., Zapata, J. y Messenger, T. (2015). Conceptualización de ciclo vital familiar: una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015. *Revista CES Psicología*, 8(2), 103-121.
- Moreno, J. (2006). Revisión de los principales modelos teóricos explicativos del maltrato infantil. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11(2), 271-292.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E. N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Nathanson, M., Oxley, J. y Rouyer, M. (2011). Maltrato infantil y en la adolescencia. *Pediatría*, 46 (1), 1-9.
- Organización Mundial de la Salud. (2009). *Violence prevention, the evidence: Preventing violence through the development of safe stable and nurturing relationships between children and their parents and caregivers* [Versión electrónica]. Geneva: World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Maltrato infantil (Nota descriptiva). Recuperado el 13 de marzo de 2016 en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/> ni
- Oronoz, B., Alonso-Arbiol, I. y Balluerka, N. (2007). A spanish adaptation of parental stress scale. *Psychothema*, 19(4):687-92.
- Pérez, J. (2010). Estrés y competencia parental: un estudio con madres y padres trabajadores. *Suma psicológica*, vol. 17. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia.
- Pérez, Menéndez y Victoria, (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los Servicios Sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32.

- Pérez-Boveda, A. y Yániz, C. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 104-122.
- Pisani, E. y Martins, M. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review. *Psychosocial Intervention*, 25, 27-38.
- Pons-Salvador, G., Cerezo, M. y Bernabé G. (2005). Cambio y estabilidad en los factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 17(1), 31-36.
- Powell, J., Cheng, V. y Egeland, B. (1995). Transmisión del maltrato de padres a hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 18(71), 99-110.
- Ramírez, D. (2008). Una reflexión de las habilidades parentales desde la Psicología Forense. *Psicología y Ciencia Social*, 10 (1-2), 72-79.
- Rey C. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 61-84.
- Robles, Z. Y Romero T. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101.
- Rodrigo, M. (2016). *Parentalidad positiva: clave para ganar salud y bienestar en la infancia*. Jornada de formación de formadores en Capacitación para el desarrollo de actividades presenciales. Madrid
- Rodrigo, M. (2016). Quality implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the especial issue. *Psychosocial Intervention*, 25, 63-68.
- Rodrigo, M., Cabrera, E., Martín, J. y Máiquez, M. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 113-120.
- Rodrigo, M., Máiquez, M. y Martín, J. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Federación Española de Municipios y provincias. Folleto electrónico disponible en: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>

- Sallés, C y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, 49. 25-47.
- Sánchez, A. (1991). *Psicología comunitaria: Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: PPU.
- Sánchez, A. (2013). Programa educativo para desarrollar habilidades promotoras del buen trato en niñas y niños preescolares. *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, 4(7), 19-32.
- Sánchez, M. (2007). *EL maltrato infantil en la escuela primaria del D. F.* Tesis doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, M., Santiago, B., Morales, A., Hernández, I., Toro, J. y Colón, H. (2016). Identificación y diseminación de intervenciones exitosas para la prevención del maltrato a menores en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología* 27, 10-24.
- Sanders, M. y Pidgeon A. (2011). The Role of Parenting Programmes in the Prevention of Child Maltreatment. *Australian Psychologist* 46, 199–209.
- Seligman, M.E.P. & Christopher, P. (2000). Positive Clinical Psychology, recuperado el 12 de junio de 2006 del sitio Web del Positive Psychology Center: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm>
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Simonton, D.K. & Baumeister, R. (2005). Positive Psychology at the summit. *Review of General Psychology*, 9 (2), 99-102.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2014). Promoción del Buen Trato en las Familias [en línea]. Revisado el 12 de octubre de 2016 en: <http://sitios.dif.gob.mx/buentrato/>

- Small, S., Cooney, S. y O'Connor, C. (2009). Evidence informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58, 1-13.
- Smith, A., Heyman, R. y Forant, H. (2015). Child maltreatment in DSM-5 and ICD-11. *Family Process*, 54(1), 17-32.
- Soriano, A. (2008). ¿Por qué maltratan los padres a sus hijos? Escuela y programas educativos en la educación primaria. *Bordon*, 60(2), 159-173.
- Tenado, R., Pons-Salvador, G. y Cerezo, M. (2009) Proteger a la infancia: Apoyando y asistiendo a las Familias. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 24-32.
- UNICEF. (2011). Estudio sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar Paraguay. Recuperado el 4 de enero de 2016 de: http://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_resources__Estudio_Maltrato.pdf
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 1-2.
- Vázquez, N., Ramos, P., Cruz, M. y Artazcoz, L. (2016). Efecto de una intervención de promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental. *Aquichan*, 16(2), 137-147.
- Vázquez, P. (2013). Influencia del estrés Parental en la conducta agresiva infantil. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Vera, J., Domínguez, S., Vera, C., y Jiménez, K. (1998). Apoyo percibido y estrés materno, estimulación del niño en el hogar y desarrollo cognitivo motor. *Revista Sonorense de Psicología*. 12:2, 78-84.

- Vera, J. y Peña, M., (2005). Desarrollo, estimulación y estrés de la crianza en infantes rurales de México. *Apuntes de Psicología del Colegio Oficial de Psicología*, 23 (3), 305-319.
- Wessels I., Mikton C., Ward C., Kilbane T., Alves R., Campello G., Dubowitz H., Hutchings J., Jones L., Lynch M., Madrid B. (2013). La prevención de la violencia: Evaluación de los resultados de programas de educación para padres. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.

Apéndice. Programa de formación parental
“La cultura del buentrato”

Sesión 1 “¿Qué queremos a aprender?”

Objetivo principal: Introducir el programa y realizar la evaluación previa a la intervención.

Actividad	Objetivo	Duración	Material
Recepción y saludo	Dar la bienvenida a los participantes.	5 min	
Presentación en parejas	Propiciar un primer contacto entre los padres para que se conozcan entre ellos.	12 min	Hojas blancas
Acuerdos de convivencia	Establecer el encuadre y las reglas del grupo.	10 min	Rotafolio Plumones
Evaluación	Evaluar a los participantes antes de la intervención.	35 min	Anexos 1-5 Lápices
¿Qué espero del programa?	Conocer las expectativas de los padres respecto al programa y propiciar la participación activa en ellos.	25 min	Bola de estambre
Cierre de la sesión	Despedir a los participantes.	3 min	

Descripción de actividades

Recepción y saludo

La facilitadora da la bienvenida a los participantes, se presenta ante ellos y refuerza el deseo de las participantes de formar parte del programa. Posteriormente, presenta el nombre del programa, explica en qué consiste y la importancia del mismo.

Presentación en parejas

La facilitadora pedirá a los participantes que se organicen en parejas. Se les pide que se sienten y durante 3 minutos se presenten con su compañero diciendo su nombre, edad, ocupación, pasatiempos favoritos y una cualidad que ven en sí mismos. Se les indicará que pongan mucha atención ya que cada persona presentará a su pareja.

Después de los 3 minutos, estando todos de pie, cada participante presentará al grupo a su pareja de manera divertida (vaquero, payaso, voceador(a) de periódicos, presentador(a) de noticias, cantando, otras maneras que los padres propongan), recordando a los participantes que recuerden el nombre de los demás.

Acuerdos de convivencia

La facilitadora describirá a los participantes la estructura general de cada sesión y explicará brevemente que para que el grupo se lleve de manera armoniosa necesitan reglas, pone como

ejemplo que ellos e sus casas con sus familias también tienen ciertas reglas, puede preguntarles alguna de ellas.

Posteriormente, les pedirá que mencionen las reglas más importantes que creen que faciliten su interacción con los demás y su participación en el grupo, guiando para que mencionen los siguientes: a) Puntualidad, b) Respeto hacia mi persona y hacia los demás (poner atención, no agredir), c) No interrumpir, d) Hablar en primera persona al expresar ideas, pensamientos y sentimientos, e) Participar en las dinámicas, f) Asistencia.

Las irá anotando en un rotafolio y finalmente van a establecer las consecuencias para cada una de ellas, para esto preguntará qué sucede si alguien no las respeta (entre dichas consecuencias pueden acordarse compartir alguna galleta para el desayuno de la próxima semana, algún material, etc.). Finalmente, los participantes y la facilitadora firmarán el rotafolio con los acuerdos de convivencia grupal.

Evaluación

Se les pedirá a los padres que tomen asiento y se les repartirá a cada uno un lápiz su copia del Conocimiento informado, el Cuestionario de Datos Sociodemográficos, la Escala de detección de maltrato infantil (Hernández, 2003), el Índice de estrés parental (Abidin, 1995) y el Cuestionario de competencias parentales. Antes de comenzar, la facilitadora leerá el consentimiento informado y posteriormente dará las instrucciones para contestar los instrumentos. Asimismo, conforme la mayoría vaya terminando cada cuestionario, dará las indicaciones específicas para responder el cuestionario siguiente.

Les indicara a los participantes que pueden llamarla cuando tengan alguna duda respecto las preguntas y, de ser necesario, aclarará la duda frente al grupo.

¿Qué espero del programa?

Para esta actividad, se hizo una adaptación de “La madeja de lana” (Unicef, s/a). En primer lugar, los participantes formarán un círculo al centro del salón. La facilitadora se integra al círculo llevando una bola de estambre y, sin soltar el extremo del estambre, lanza la bola a un participante y le pide que comparta al grupo qué espera lograr al finalizar el programa y qué pondrá de su parte para lograr dicho objetivo. Cuando termina, dicho participante sin soltar el estambre lanza la bola a otro, quien tiene que compartir al grupo y lanzar nuevamente la bola de estambre; esto se repite hasta que todos, incluyendo la facilitadora, hayan participado y que con el estambre se haya formado una especie de red.

Finalmente, se les pregunta a los participantes qué ven, después qué creen que pasaría si uno de ellos lo suelta. Por ultimo explica que cada uno de ellos es parte importante del grupo, de esa red que se está formando por lo que es importante su asistencia y cooperación.

Despedida

Para despedirse, la facilitadora agradece la asistencia y participación, finalmente les dice que los espera la próxima semana.

Sesión 2 “La importancia del buentrato”

Objetivo principal: Que los padres reflexionen acerca de la influencia positiva del buentrato en el desarrollo y bienestar de sus hijos.

Actividad	Objetivo	Duración	Material
Saludo	Agradecer la asistencia y recordar los acuerdos de convivencia.	3 min	Rotafolio de acuerdos
Atendiendo un solo objeto a la vez	Que los padres identifiquen la importancia de la atención plena en la crianza.	15 min	
¿Qué es el buentrato?	Que los padres reflexionen acerca del impacto del buentrato en sus hijos.	20 min	Anexo 8
Los pilares del buentrato	Que los padres identifiquen sus fortalezas y áreas a mejorar en el ejercicio de una parentalidad bientratante.	40 min	Anexos 9 y 10 Lápices Colores
Mensaje de recordatorio personal	Que identifiquen sus fortalezas y áreas a trabajar en el ejercicio de su rol parental.	5 min	Anexo 6 Lápices
Tarea	Acordar con los padres una actividad práctica relacionada con el contenido del programa para realizar entre semana.	5 min	
Cierre de la sesión	Reforzar su participación y despedir a los participantes.	2 min	

Descripción de actividades

Saludo

La facilitadora saluda a los participantes y refuerza su asistencia a la segunda sesión.

Atendiendo un solo objeto a la vez

Esta actividad es una adaptación de la actividad “*Focus on a single object*” (McKay, Wood y Brantley, 2007, p.68). De acuerdo con sus autores, uno de los mayores obstáculos para la atención plena es la experiencia de su atención vagando de un pensamiento al siguiente, lo cual trae como sentirse perdido, ansioso o abrumado ya se está fuera de foco en esos momentos. En ese sentido, el propósito de este ejercicio es ayudar a los participantes a focalizar la atención en el momento presente y sensibilizarlos respecto a la importancia que tiene esto en su día a día.

“Comience sentándose cómodamente. Elija de la habitación 5 objetos que se encuentren en su campo visual y comience a observarlos al mismo tiempo. Si su atención vaga durante este ejercicio, vuelva a enfocarse en el objeto. Observe su forma, es cuadrado, redondeado, es regular o irregular. Ahora observe su textura, es lisa o rugosa, suave o dura. Imagine el peso que tendría

cada uno si los tomara entre sus manos, son pesados o ligeros. Recuerde hacerlo al mismo tiempo con todos los objetos.

Ahora de esos 5 objetos elija 3 continúe observándolos al mismo tiempo. Observe su forma, es cuadrado, redondeado, tiene una forma regular o irregular. Ahora observe su textura, es lisa o rugosa, suave o dura. Imagine el peso que tendría cada uno si los tomara entre sus manos, son pesados o ligeros. Recuerde hacerlo al mismo tiempo con todos los objetos. Observe su color,

Ahora elija un objeto para enfocar y, sin tocarlo, comience a mirar el objeto con atención consciente. Tómese su tiempo para observar detalladamente todos los aspectos de este objeto: forma, textura, color, etc. Ahora, sosténgalo en su mano y observe las diferentes maneras en que se siente. Trate de ver aquellos detalles que no observó anteriormente.”

Al finalizar el ejercicio, la facilitadora discute cómo fue más fácil observar detalladamente el objeto si al observar cinco, tres o un solo objeto a la vez.

¿Qué es el buentrato?

Se explica a los participantes que el objetivo de la sesión es reflexionar sobre el buentrato. Seguido de esto, utilizará la analogía del árbol para introducir al tema: preguntar qué necesita un árbol frutal para crecer y dar frutos (que guíen poco a poco el tallo, regándolo, protegerlo de las plagas, etc.) y quién provee esos cuidados. Después que los padres contesten, la facilitadora explicará que de manera similar a un árbol que da buenos frutos, para que un niño crezca adecuadamente, como un adolescente y posteriormente un adulto sano y feliz, necesita a alguien que esté dispuesto(a) a cuidar de él.

Entonces pregunta cuáles creen que son los cuidados que sus hijos necesitan para crecer sanos y quiénes son las personas que se encargan de proveer esos cuidados. Todas las respuestas las irá anotando en un portafolio y cuando todos los participantes respondan explicará brevemente los pilares de la parentalidad bientratante (Responsabilidad, Afecto y aceptación incondicional, Comunicación, Límites y disciplina, Estimulación y Elogio y gratificación), y les entregará el Tríptico “La Cultura del Buentrato” (ver Anexo 8).

Posteriormente, siguiendo con la analogía del árbol, pregunta a los participantes qué creen que pasaría si no hay alguien dispuesto a cuidar y proveer de lo necesario. Después de que respondan, preguntará qué creen que pasaría si sus hijos no recibieran esos cuidados, y explicará que puede tener diversas consecuencias negativas por lo que aunque no es fácil tenemos que esforzarnos por proporcionarles los cuidados que nuestros hijos necesitan.

Finalmente mencionará que el buentrato debe ser mutuo por lo que las estrategias que ahí se aprendan ayudarán a que sus hijos también aprendan a bientratarlos a ellos y a las personas con las que interactúen produciendo un círculo virtuoso al que llamamos “Cultura del buentrato”.

Los pilares del buentrato

Para comenzar esta actividad, en primer lugar se realizará la actividad de imaginación guiada adaptada de Gil y Urbano (Anexo 9). Al terminar, nuevamente les pedirá que en una hoja blanca

anoten y respondan las siguientes preguntas: qué adulto fue el principal responsable de cuidarlo(a) y qué actividades realizaba ese(a) adulto(a) que la hacían sentir no querido, ni cuidado y cuáles a hacían sentir cuidado, alegre, querido. Cuáles repite con sus hijos y cuales cambiaron. Cuáles puede considerar buentrato. Se le da la oportunidad a una o dos participantes de que expresen sus respuestas.

Posteriormente, la facilitadora entrega a cada participante la hoja “Los pilares del buentrato” (Anexo 10) y explica que el buentrato hacia sus hijos es algo que ellas van construyendo con los pilares explicados anteriormente, de manera que cada pilar representa una columna que sostiene el buentrato; en este sentido, entre más fuertes sean sus pilares mayor bienestar producirán en su hijo. Se les pide que en cada columna gradúen el porcentaje en qué creen que siguen esos pilares (siendo la parte que está en el suelo el cero por ciento y la que llega al techo el cien por ciento) y que iluminen dicho porcentaje de la columna. Asimismo, van a anotar qué creen que pueden hacer para fortalecer sus pilares. Previamente la facilitadora ejemplifica la actividad con una de las hojas o en un rotafolio.

Una vez que todos los participantes hayan terminado, forman un círculo y se realiza una reflexión grupal con las preguntas:

- De acuerdo a las gráficas, en qué pilar del buentrato muestran mayor fortaleza y qué efectos tiene en sus hijos.
- Qué aspectos de ellos como padres les gustaría mejorar para relacionarse mediante el buentrato, de qué manera lo pueden hacer y cómo esto influiría en sus hijos (para esto la facilitadora promoverá que todos participen y que se proponga una alternativa para cada pilar).

La facilitadora cierra la discusión concluyendo que todos los padres y madres pueden tener dificultades, lo importante es identificarlas y tener una actitud positiva para orientarse hacia el buentrato.

Mensaje de recordatorio personal

Se les entrega el cuestionario de la sesión y se les pide que respondan lo más sinceramente posible, pues esa información ayuda a conocer si el programa les está brindado el apoyo esperado. Asimismo, se les recuerda el acuerdo de confidencialidad.

Tarea para casa

La facilitadora reforzará la idea de que “Ser un buen padre sólo se aprende siéndolo, con la práctica aprenderá de lo que funciona y de los errores. Hay que confiar en sí mismos y esforzarse por fortalecer el buentrato hacia sus hijos/hijas”. Como tarea, se les pide que, durante la semana, estén más receptivos a las dificultades identificadas y pongan en práctica las alternativas encontradas en su ejercicio.

Cierre de sesión

La facilitadora agradece la asistencia y participación, y dice que los espera la siguiente sesión.

Sesión 3 “Conociendo y aceptando a nuestros hijos”

Objetivo principal: Que los padres puedan identificar características que perciben tanto positivas como negativas y si forman o no parte de su desarrollo evolutivo.

Actividad	Objetivo	Duración	Material
Saludo	Agradecer la asistencia y recordar los acuerdos de convivencia.	3 min	Rotafolio de acuerdos
Banda de luz	Que los padres tomen consciencia de las sensaciones físicas que experimentan.	10 min	
Repaso	Repasar el tema anterior y retroalimentar la realización de la tarea.	20 min	
Qué espero de mis hijos	Que los padres identifiquen si tienen expectativas adecuadas a las capacidades reales del niño.	15 min	Cartel de desarrollo evolutivo Anexo 11
Reconociendo a mi hijo	Que los padres identifiquen características que perciben tanto positivas como negativas.	30 min	Anexo 12 Lápices Colores
Mensaje de recordatorio personal	Que identifiquen sus fortalezas y áreas a trabajar en el ejercicio de su rol parental.	5 min	Anexo 6 Lápices
Tarea	Acordar con los padres una actividad práctica relacionada con el contenido del programa para realizar entre semana.	5 min	
Cierre de la sesión	Reforzar su participación y despedir a los participantes.	2 min	

Descripción de actividades

Saludo

La facilitadora saluda a los participantes y refuerza su asistencia.

Banda de luz

Este ejercicio fue tomado de McKay, Wood y Brantley (2007 p. 69), a continuación se presenta una traducción hecha para este trabajo. Para introducir a los padres en la actividad, antes de empezar se explica la importancia de ser conscientes de las sensaciones de nuestro cuerpo como mensajes que nos comunican la manera en que nos sentimos en el momento.

“Para empezar, acomódate en una postura cómoda, con las plantas pegadas al piso. Toma un lento y largo respiro y entonces cierra tus ojos. Imagina una estrecha banda de luz blanca rodeando parte más alta de tu cabeza. A medida que este ejercicio progresa, la banda de luz se moverá lentamente hacia abajo de tu cuerpo, y conforme esto ocurre, te darás cuenta de las diferentes sensaciones físicas que estás sintiendo bajo la banda de luz.

Mientras continúas respirando con los ojos cerrados continua viendo la banda de luz rodeando la parte más alta de tu cabeza y nota cualquier sensación física que sientas en esa parte de tu cabeza. Tal vez notes algún hormigueo o picazón en su cuero cabelludo. Cualquier sensación que notes está bien.

- *Lentamente la banda de luz comienza a descender alrededor de tu cabeza, pasando sobre la punta de tus orejas, tus ojos y la punta de tu nariz. Mientras esto ocurre, date cuenta de cualquier sensación que tengas ahí, por muy pequeña que sea.*
- *Nota cualquier tensión muscular que sientas en la cabeza.*
- *Mientras la banda de luz desciende lentamente sobre tu nariz, boca y barbilla, continua enfocándote en cualquier sensación física que puedas estar sintiendo allí.*
- *Pon atención en la parte trasera de tu cabeza donde puedas tener sensaciones.*
- *Nota cualquier sensación que puedas estar sintiendo en tu cabeza, en tu lengua o en tus dientes.*
- *Sigue imaginándote la banda de luz descendiendo alrededor de tu cuello y nota cualquier sensación en tu garganta o alguna tensión en la parte de atrás de tu cuello.*
- *Ahora, la banda de luz se agranda y comienza a descender por tu torso, A lo ancho de tus hombros.*
- *Nota cualquier sensación, tensión muscular u hormigueo que podrías estar sintiendo en los hombros, parte superior de la espalda, los brazos y el área superior del pecho.*
- *Mientras la banda de luz continúa descendiendo alrededor de los brazos, nota cualquier sensación que tengas en los brazos, codos, antebrazos, muñecas, manos y dedos. Date cuenta de cualquier hormigueo, picazón o tensión que puedas tener en esas partes de tu cuerpo.*
- *Ahora comienza a ser consciente de tu pecho, la mitad de tu espalda, los lados de tu torso, tu espalda baja y tu estómago. Y nuevamente nota cualquier sensación o tensión, no importante qué tan pequeña sea.*
- *Mientras la banda continúa descendiendo por la parte baja de tu cuerpo, sé consciente de cualquier sensación en tu región pélvica, glúteos y piernas.*
- *Asegúrate de poner atención a la parte de atrás de tus piernas y nota cualquier sensación que tengas ahí.*
- *Continúa imaginando la banda de luz descendiendo alrededor de la parte inferior de tus piernas, alrededor de tus rodillas, espinillas, pies y los dedos de tus pies. Notar cualquier sensación o tensión que estés experimentando.*

Ahora que la banda de luz ha descendido completamente por tu cuerpo notas como desaparece, toma un lento y largo respiro y conforme te vayas sintiendo cómodo lentamente abre tus ojos y regresa tu atención al salón.”

Una vez que los padres hayan abierto los ojos se le da la oportunidad de compartir a uno o dos padres las respuestas a estas preguntas:

- ¿Qué tan fácil fue el estar conscientes de cada parte de tu cuerpo?
- ¿En tu vida cotidiana es así?

El ejercicio se cierra pidiéndoles que practiquen durante la semana el estar atentos a las señales de su cuerpo.

Repaso

Estando sentados en círculo la facilitadora preguntará de forma de general:

- Qué aprendieron la semana pasada: qué cambió en ustedes (qué pensaban/hacían antes y qué pensaron/hicieron después).
- Qué pusieron en práctica de lo aprendido.
- Qué dificultades tuvieron para ponerlo en práctica.
- Practicaron la tarea, cómo la practicaron, qué resultados obtuvieron.
- Qué dificultades tuvieron para ponerlo en práctica.

Cada pregunta será respondida por uno o dos participantes dependiendo la longitud de sus respuestas. La facilitadora refuerza verbalmente los aspectos positivos de cada respuesta así como los aspectos a mejorar y les recuerda que las tareas de vida, son para que las continúen haciendo siempre.

Durante la actividad, la facilitadora promueve que todos los padres participen, diciendo que no hay respuestas correctas o incorrectas y que sus participaciones nos ayudarán a aprender a todos los demás.

Qué espero de mis hijos

La facilitadora explica que el objetivo de la sesión es que conozcan si las expectativas hacia sus hijos son acordes a sus capacidades y a su etapa de desarrollo. Para introducir al tema, preguntará al grupo:

- ¿Cuánto tiempo dedican a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a?
- ¿Conocen si su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social es acorde a su edad?

Posteriormente, se les dará el tríptico “Qué esperar de mi hijo en la edad escolar (6 a 11 años)” (Anexo 11) y se expondrá las características principales de las áreas del desarrollo y las necesidades que éstas implican, conforme vaya exponiendo pondrá un ejemplo y/o pedirá a los participantes compartir un ejemplo de dicha característica. Terminará resaltando la idea de que cada niño tiene su propio proceso de desarrollo y es importante no compararlos ni exigirles de más o menos.

Reconociendo a mi hijo

Se les entrega el formato diseñado para la sesión (ver Anexo 12) y se les pedirá que completen la figura con las características físicas de sus hijos y en el rectángulo izquierdo enlisten las

características y conductas de sus hijos que consideran positivas, mientras que de lado derecho las características y conductas negativas.

Posteriormente, se les pide que hagan parejas procurando que la edad del hijo de su compañero sea la más cercana a la de su hijo, y apoyándose en el tríptico del desarrollo evolutivo, se les pide que en el recuadro de atrás identifiquen:

- ¿Qué características positivas de mi hijo/a son esperables para su edad?
- ¿Qué características positivas de mi hijo/a **NO** son esperables para su edad?
- ¿Qué características negativas de mi hijo/a son esperables para su edad?
- ¿Qué características negativas de mi hijo/a **NO** son esperables para su edad?

Una vez hecho esto, se le pide a una o dos participantes que compartan sus respuestas y se da retroalimentación. Finalmente, se pregunta al grupo:

- ¿Qué les falta aprender/desarrollar a sus hijos para la edad que tiene?
- ¿Cómo pueden estimularlos/apoyarlos para que logren hacerlo?
- ¿Cómo puedo apoyar/apoyar a mi hijo/a en los desafíos propios de su edad (por ejemplo, en la dificultad para seguir reglas o para regular sus emociones)?

Se explica que una forma de buentrato es saber de qué son capaces nuestros hijos para saber qué podemos esperar de ellos y apoyarlos en los desafíos de su edad por esa razón era importante conocer cuáles son los cambios que son parte del desarrollo.

Mensaje de recordatorio personal

Se les entrega el cuestionario de la sesión y se les pide que respondan lo más sinceramente posible, pues esa información ayuda a conocer si el programa les está brindando el apoyo esperado. Asimismo, se les recuerda el acuerdo de confidencialidad.

Tarea

Se les pedirá a los padres que durante la semana, identifiquen aquellas situaciones en que exigen más o menos a sus hijos, y que traten de modificarlo pensando en cómo pueden estimular es decir enseñar en lugar de exigirles dichas conductas. Si es posible, que las pongan en práctica.

Cierre de la sesión

Para despedirse, la facilitadora agradece la asistencia y participación, finalmente les dice que los espera la próxima semana.

Sesión 4 “Escuchar para entendernos mejor”

Objetivo principal: que los padres identifiquen si se muestran receptivos a la hora de comunicarse con sus hijos, así como la importancia de la escucha activa en la comunicación con sus hijos.

Actividad	Objetivo	Duración	Material
Saludo	Agradecer la asistencia y recordar los acuerdos de convivencia.	3 min	Rotafolio de acuerdos
Describe tu emoción	Que los padres sean más conscientes de sus emociones.	10 min	
Repaso	Repasar el tema anterior y retroalimentar la realización de la tarea.	20 min	
¿Oigo o escucho?	Propiciar que los padres y madres reflexionen sobre el modo y calidad con que se produce la comunicación cotidiana con sus hijos e identifiquen elementos que requieran revisión y cambio.	15 min	Rotafolio Plumones Anexo 13
Practicando la escucha activa	Que los padres practiquen la escucha activa y el reconocimiento de emociones en el diálogo.	30 min	Rotafolio Imágenes de emociones Anexo 14
Mensaje de recordatorio personal	Que identifiquen sus fortalezas y áreas a trabajar en el ejercicio de su rol parental.	5 min	Anexo 6 Lápices
Tarea	Acordar con los padres una actividad práctica relacionada con el contenido del programa para realizar entre semana.	5 min	
Cierre de la sesión	Despedir a los participantes.	2 min	

Descripción de actividades

Saludo

La facilitadora saluda a los participantes y refuerza su asistencia.

Describe tu emoción

Este ejercicio es una adaptación del ejercicio propuesto por McKay, Wood y Brantley (2007, p.74), el cual permite ser más conscientes de nuestras emociones. Para realizarlo, los participantes tienen que elegir una emoción y luego describirla. A continuación se presenta una adaptación al ámbito parental.

“Para comenzar, dibuja una emoción relacionada con tu hijo. Esta puede ser agradable o desagradable. Elige una emoción que hayas experimentado recientemente (tal vez ayer y hoy mismo en la mañana), de manera que puedas recordar fácilmente. Cualquier emoción que hayas elegido, trata de ser tan específico como puedas al decir qué emoción es. Por ejemplo, si tuviste una discusión con tu hijo recientemente porque él hizo algo, esa es la situación no la emoción. Tal vez esa situación te hizo sentir enojado, triste, culpable, etc. O tal vez la situación fue que logró hacer algo que le pediste que hiciera por primera vez.

Cuando hayas terminado de identificar la emoción, trata de recordar todas aquellas

El siguiente paso es describir la intensidad de la emoción que elegiste. Esto requiere que uses tu imaginación. Siéntete libre de ser creativo y usar alguna metáfora si necesitas hacerlo. Por ejemplo, si te sentiste muy nervioso, puedes escribir que la emoción era tan fuerte que tu corazón se sentía como un tambor en un concierto de rock. O si te sentiste un poco enojado puedes escribir que la intensidad fue como el piquete de un mosquito.

Ahora, brevemente describe la calidad general de la emoción.

Finalmente, agrega todos los pensamientos que llegaron a tu mente mientras estabas experimentando esa emoción. Ten cuidado de no utilizar palabras que describan emociones. Elige pensamientos, no emociones. Tus pensamientos deben ser capaces de terminar las siguientes oraciones “Mi emoción me hizo pensar que...” o “mi emoción me hizo pensar acerca de...”. Es importante que comiences a separar tus pensamientos de tus emociones pues esto te dará un mejor control sobre ambos en el futuro. Por ejemplo, si te sientes culpable puede ser que hayas pensado que la manera en que reaccionaste con tu hijo fue muy dura. O si te sentiste enojada, puede ser que hayas que es injusta la forma en que porto contigo.

Repaso

Estando sentados en círculo la facilitadora preguntará de forma de general:

- ¿Qué aprendieron la semana pasada: Qué cambió en ustedes (qué pensaban/hacían antes y qué pensaron/hicieron después)?
- ¿Que identificaron en ustedes?
- ¿Qué situaciones en que exigen más o menos a sus hijos pudieron identificar?
- ¿Qué hicieron algo para modificar dichas situaciones?
- ¿Qué dificultades tuvieron para ponerlo en práctica?

Cada pregunta será respondida por uno o dos participantes dependiendo la longitud de sus respuestas. La facilitadora refuerza verbalmente los aspectos positivos de cada respuesta así como los aspectos a mejorar y les recuerda que las tareas de vida, son para que las continúen haciendo siempre.

Durante la actividad, la facilitadora promueve que todos los padres participen, diciendo que no hay respuestas correctas o incorrectas y que sus participaciones nos ayudarán a aprender a todos los demás.

¿Oigo o escucho?

La facilitadora explica que el objetivo de la sesión es conocer la importancia de la calidad de la comunicación para el bienestar de los niños. Pregunta al grupo:

- ¿Algunas vez han sentido que platican algo importante a alguien y se dan cuenta que no les están prestando atención? ¿Cómo fue?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Alguna vez sus hijos le han platicado algo y ustedes no están escuchando del todo? ¿cómo fue?
- ¿Cómo creen que sus hijos se sintieron?

Después de escuchar a uno o dos participantes, la facilitadora explica que sus hijos, al igual que ellos, cuando platican algo esperan que la persona demuestre atención e interés hacia ellos así como sentirse comprendidos.

Como un contraejemplo, lee el Caso A. Conclusiones anticipadas 1 (ver Anexo 13) y pregunta a los papás:

- ¿Qué creen que le había pasado a Alex?
- ¿Qué creen que pensó su mamá?
- ¿Cómo creen que se sintió Alex ante la respuesta de su mamá?
- ¿Creen que esa respuesta facilita la comunicación con Alex?
- ¿Qué le hubieran dicho a Alex?

Después lee la alternativa desde la escucha activa y pregunta:

- ¿Qué diferencia hay en las respuestas?
- ¿Creen que esa respuesta facilita la comunicación con Alex?

Utilizando un rotafolio en dos columnas, pregunta a los padres qué acciones y/o palabras de sus receptores los hacen sentir escuchados y comprendidos; esto lo anotará en la primera columna. Posteriormente, anotará en la segunda columna aquellas acciones y/o palabras que los hacen sentir no escuchados ni comprendidos.

Al terminar, les repartirá el tríptico “¿Cómo escuchar para que nuestros hijos nos hablen?” explica en qué consiste la escucha activa (atender, comprender y validar) y la diferencia entre ésta y oír. Para ejemplificar, se relata el Caso B. Escuchar activamente para comprender (ver Anexo 13) y después se resalta la importancia que tiene para que el niño se sienta comprendido y para que él mismo comprenda lo que siente (la cual es parte de su desarrollo emocional).

Una vez hecho esto se analiza, mediante el Caso C. Conclusiones anticipadas 2 (ver Anexo 13) como la escucha no activa tiende a bloquear la comunicación y no ayudan a la persona a calmarse ni a sentirse comprendida. Para esto, después de leer el caso se realiza las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasó?
- ¿El papá facilitó la comunicación?
- ¿Lo que hizo le ayudó a comprender lo que su hijo quiere comunicarle?

- ¿Ayudó a que el hijo se sintiera comprendido y se calmara?

Practicando la escucha activa

La primera parte de esta actividad es una adaptación de la actividad “Practicando la escucha activa” (Martínez, 2009) para la cual la facilitadora pedirá a los participantes que formen parejas y que elijan quién de ellos es el compañero A y el compañero B. Una vez hecho esto, los participantes se sentarán frente a su compañero y se le pide a cada compañero B que piense en un evento importante (con un contenido emocional –triste, enojoso, alegre, aburrido– de moderado a intenso) que van a platicarle a su compañero durante 3 minutos. Asimismo, se le pide a la persona A, quien actuará como receptora, que muestren poca atención a su compañero mientras el compañero B está hablando: interrumpiendo, mirando para otro lado, cambiando de tema, dando su opinión sobre lo contado, etc.

Al terminar, se les pide que durante tres minutos sea el compañero A quien platique algo importante y su pareja, el compañero B, tampoco escuchará activamente (interrumpiendo, usando su celular, mirando para otro lado, cambiando de tema, juzgando lo sucedido, etc.).

Al terminar se les preguntará al grupo:

- ¿Cómo se sintieron ante la actitud que tuvo su compañero mientras ustedes compartían su historia?
- ¿esa actitud facilita la comunicación? Es decir, ¿hacía que tuvieran el deseo de continuar hablando?
- ¿Tendrían la confianza de nuevamente platicar algo importante a esa persona?
- Cuando actuaron como receptores ¿comprendieron la experiencia de su compañero?

Posteriormente se le indica al compañero B repita su historia y después lo hace el compañero A. En esta ocasión, cuando platiquen la segunda historia, el interlocutor mostrará una actitud de escucha activa, poniendo en práctica aquellos elementos que se discutieron en la exposición. Al finalizar, la facilitadora realiza las mismas preguntas al grupo.

Para la segunda parte de la actividad, la facilitadora repartirá a cada participante la hoja “Practicando la escucha activa” que contiene algunas situaciones que pueden experimentar los niños, junto a expresiones verbales y faciales de la emoción que pueden experimentar ante estas situaciones (ver Anexo 15). La actividad consiste en nombrar la emoción que creen que sus hijos están experimentando en cada situación, basándose en dichas expresiones, asimismo escribirán qué podrían decirseles utilizando el lenguaje de la escucha activa para demostrar comprensión y validar su emoción.

Cuando todos hayan terminado, se revisará una a una las situaciones del ejercicio pidiendo a los participantes que compartan sus respuestas (uno o dos participantes por situación). De manera grupal se dará retroalimentación preguntando si su respuesta corresponde a la escucha activa, es decir, si hace que los niños se sientan escuchados y comprendidos, en caso negativo, pedirá una alternativa que si lo haga.

Para concluir, resaltaré la importancia que tiene para los niños, al igual que ellos, sentirse escuchados y comprendidos.

Mensaje de recordatorio personal

Se les entrega el cuestionario de la sesión y se les pide que respondan lo más sinceramente posible, pues esa información ayuda a conocer si el programa les está brindando el apoyo esperado. Asimismo, se les recuerda el acuerdo de confidencialidad.

Tarea

Durante la semana dedicarán 10 minutos, por lo menos durante tres días, para escuchar a sus hijos sin hacer otras cosas a la vez (usar el celular, lavar trastes, ver televisión, revisar las tareas, etc.), manteniendo contacto visual y mostrando interés. No interrumpirán hasta que sus hijos hayan terminado de hablar y cuando respondan reflejarán los sentimientos que captan en sus hijos, evitando dar su opinión buena o mala de la situación.

Cierre de la sesión

Para despedirse, la facilitadora agradece la asistencia y participación, finalmente les dice que los espera la próxima semana.

Sesión 5 “Comunicándonos eficazmente”

Objetivo principal: que los padres Identifiquen los estilos de comunicación, en qué medida utilizan cada uno y que puedan practicar estrategias de comunicación asertiva.

Actividad	Objetivo	Duración	Material
Saludo	Agradecer la asistencia y recordar los acuerdos de convivencia	3 min	Rotafolio de acuerdos
Respiración consciente	Que los padres practiquen la respiración consciente como estrategia de manejo emocional.	10 min	
Repaso	Repasar el tema anterior y retroalimentar la realización de la tarea.	20 min	
¿Agresivo, pasivo o asertivo?	Que los padres identifiquen el estilo de comunicación que utilizan con sus hijos y las consecuencias que tienen en ellos.	20 min	Hojas blancas Anexos 16 y 17 Colores
¿Qué tan asertivo soy con mi hijo?	Que los padres identifiquen diversas estrategias de comunicación asertiva y puedan practicarlas.	35 min	Anexos 18 y 19
Mensaje de recordatorio personal	Que identifiquen sus fortalezas y áreas a trabajar en el ejercicio de su rol parental.	8 min	Anexo 6 Lápices
Tarea	Acordar con los padres un actividad práctica relacionada con el contenido del programa para realizar entre semana	5 min	
Cierre de la sesión	Despedir a los participantes	3 min	

Descripción de actividades

Saludo

La facilitadora saluda a los participantes y refuerza su asistencia.

Respiración consciente

De acuerdo con McKay, Wood y Brantley (2007) Esta respiración consiste en enfocarnos en tres partes de la experiencia. Primero, el contar las respiraciones, esto ayuda a enfocar la atención y a calmar la mente cuando te distraes con ciertos pensamientos. Segundo, necesitas focalizarte en la experiencia física de respirar, observando el subir y bajar de tu pecho y estomago conforme inhalas y exhalas, respectivamente. Y tercero, necesitas ser consciente de cualquier pensamiento distractor que llegue a tu mente mientras estás respirando, dejándolos pasar sin estancarte en ellos. Esto

permite redirigir la atención a la respiración, lo cual ayuda a calmarte a uno mismo. a continuación se presenta una traducción adaptada para este programa.

“Para empezar, apaga cualquier sonido que pueda distraerte y acomódate en una postura cómoda. Si lo prefieres cierra tus ojos.

Ahora, toma un lento y profundo respiro y relájate. Coloca una mano en tu estómago. Ahora lentamente respira por tu nariz y entonces lentamente exhala por tu boca. Siente tu estomago subir y bajar conforme respiras. Imagina tu abdomen llenándose de aire como un balón cuando anhelas y después siente como se desinfla cuando exhalas. Siente el aire moverse a través de tus fosas nasales, y entonces siente tu aliento soplando a través de tus labios. Mientras respiras, nota las sensaciones en tu cuerpo. Siente tus pulmones llenándose de aire. Nota el peso de tu cuerpo descansando en la silla. Con cada respiro, nota como tu cuerpo se siente más y más relajado.

Ahora, mientras continúas respirando, comienza a contar tus respiraciones cada vez que exhalas. Puedes contar en silencio o en voz alta para ti mismo. Cuenta cada exhalación hasta llegar a cuatro y entonces vuelve a contar de nuevo. Para comenzar, respira lentamente por la nariz y exhala lentamente por la boca, cuenta “uno”. Nuevamente, respira lentamente por la nariz y exhala lentamente por la boca, cuenta “dos”. De nuevo, respira lentamente por la nariz y exhala lentamente por la boca, cuenta “tres”. Finalmente, respira lentamente por la nariz y exhala lentamente por la boca, cuenta “cuatro”. Ahora comienza a contar desde “uno”.

Esta vez, mientras continúas contando tus exhalaciones del uno al cuatro, ocasionalmente dirige tu atención a cómo respiras. Nota el subir y bajar de tu pecho y estomago mientras inhalas y exhalas. De nuevo, siente el aire al entrar por tu nariz y salir lentamente a través de tu boca. Si quieres, coloca una mano en tu estómago y siente cómo sube y baja. Continúa contando mientras respiras lenta y profundamente. Siente tu estomago expandirse como un balón, y después siente como se desinfla cuando exhalas. Continúa, redirigiendo tu atención del conteo a la experiencia física de respirar.

Ahora, finalmente comienza a notar cualquier pensamiento u otro distractor que impida atender a tu respiración. Esos distractores pueden ser recuerdos, sonidos, sensaciones físicas o emociones. Cuando tu mente comience a viajar y te des cuenta de que estás pensando en algo más, regresa tu atención a contar tu respiración. O regresa tu atención a la experiencia física de respirar. Trata de no juzgarte a ti mismo por distraerte. Solo mantente respirando lentamente y siente que tu abdomen se infla como un balón. Siente como sube con cada inhalación y cómo baja con cada exhalación. Continúa contando cada respiración, y con cada exhalación siente cómo tu cuerpo se relaja más y más profundamente.”

Continúa respirando hasta que la alarma suene. Continúa contando tus respiraciones, notando la sensación física de respirar y dejando ir cualquier pensamiento o estímulo distractor. Entonces, cuando la alarma suene lentamente abre los ojos y regresa tu atención al salón.

Repaso

Estando sentados en círculo la facilitadora preguntará de forma de general:

- ¿Qué aprendieron la semana pasada: qué cambió en ustedes (qué pensaban/hacían antes y qué pensaron/hicieron después)?
- ¿Que identificaron en ustedes respecto a la forma en que escuchan a sus hijos? ¿hay algo que identificaron que requería un cambio?
- ¿Qué resultados obtuvieron al practicar la escucha activa?
- ¿Qué dificultades tuvieron para ponerla en práctica?

Cada pregunta será respondida por uno o dos participantes dependiendo la longitud de sus respuestas. La facilitadora refuerza verbalmente los aspectos positivos de cada respuesta así como los aspectos a mejorar y les recuerda que las tareas de vida, son para que las continúen haciendo siempre.

Durante la actividad, la facilitadora promueve que todos los padres participen, diciendo que no hay respuestas correctas o incorrectas y que sus participaciones nos ayudarán a aprender a todos los demás.

¿Pasivo, agresivo o asertivo?

La facilitadora explica el objetivo de la sesión, retomando la idea de la sesión anterior de la importancia de la calidad de la comunicación para el bienestar de los niños. Menciona que si bien, una parte importante de la comunicación es la escucha y la comprensión, la otra parte es la manera en que nosotros expresamos nuestras ideas y sentimientos, para que nos puedan entender, además los niños aprenden también a hacerlo de la forma en que ellos lo hacen.

Posteriormente, hace al grupo las siguientes preguntas:

- ¿Comunican sus ideas y emociones a sus hijos o las guardan para sí?
- ¿Cómo lo expresan?

Una vez que responden, la facilitadora explicará brevemente las características de los tres estilos de comunicación: agresivo, pasivo y asertivo (Van der Hofstandt, 2005 citado en Pérez et al., 2017). Para cada estilo preguntará a los participantes qué idea tienen sobre en qué consiste, si hay o no expresión de ideas y emociones, las consecuencias que tiene para los niños, y, en base a esto, si la comunicación se caracteriza por el buentrato.

Una vez explicado, se discuten los tres casos (ver Anexo 16) para identificar cada estilo de comunicación con las siguientes preguntas:

- ¿Qué estilo de comunicación utilizó el padre en esa situación?
- ¿Cómo creen que se sintió el hijo en esa situación?
- ¿Cuál fue el resultado?
- ¿Cuál de los tres ejemplos les parece que corresponde al buentrato? ¿Por qué?

Se concluye que la opción más adecuada es la asertividad pues nos permite expresar nuestras experiencias pero al mismo tiempo que respetamos a nuestros hijos.

Posteriormente explica las cuatro formas de asertividad apoyándose del tríptico “¿Cómo comunicarnos mejor con nuestros hijos?” (Ver anexo 17): pedir las cosas amablemente, comunicar desacuerdos o emociones negativas, negarse asertivamente y llegar a un acuerdo.

¿Qué tan asertivo soy con mi hijo?

Para esta actividad, se pide a los participantes que en la hoja que se les entregó con un círculo grande (Anexo 18), como si fuera una gráfica de pastel, señalen el porcentaje en que utilizan cada uno de los estilos al comunicarse con sus hijos. Se les pregunta de manera grupal:

- ¿Qué estilo uso con más frecuencia?
- ¿Cuál es un ejemplo?
- ¿Qué efectos tiene esa comunicación en ellos como padres?
- ¿Qué efectos tiene esa comunicación en sus hijos?

Para estas preguntas se pedirá la participación de dos o tres voluntarios dependiendo la longitud de sus respuestas. Posteriormente, se les pide que en la parte de atrás gradúen el porcentaje en que realizan las formas asertivas explicadas y cuando todos terminen se les preguntará:

- ¿Qué aspecto de su comunicación es el que realizan mejor?
- ¿Qué aspecto de su comunicación pueden mejorar?
- ¿De qué forma pueden hacerlo?

Una vez finalizado esta parte, se les pedirá que formen parejas y se le entregará a cada pareja una o dos situaciones (ver Anexo 19) mismos que tienen que representar utilizando un estilo de comunicación asertiva (pueden repetirse los casos entre las distintas parejas). Tendrán 8 minutos para discutir en pareja y practicar cómo solucionarían esas situaciones de forma asertiva, basándose en lo visto en la sesión, pues van a representarlo frente al grupo. Cuando hayan terminado de practicar, se pedirán voluntarios para pasar a representarlo frente al grupo y, al finalizar cada representación, se les dará retroalimentación con ayuda del grupo mediante las siguientes preguntas:

- ¿El padre cumplió el objetivo de comunicar algo a su hijo?
- ¿Creen que lo hizo de manera respetuosa hacia el niño? ¿por qué?
- En caso de que la respuesta sea negativa ¿de qué otra manera pudo hacerse?

En caso de haber poco tiempo, se pueden practicar aquellas estrategias en que los padres refieran tener mayores dificultades y en situaciones que ellos hayan vivido con sus hijos.

Mensaje de recordatorio personal

Se les entrega el cuestionario de la sesión y se les pide que respondan lo más sinceramente posible, pues esa información ayuda a conocer si el programa les está brindado el apoyo esperado. Asimismo, se les recuerda el acuerdo de confidencialidad.

Tarea

Se les pide a los papás que durante la semana, al menos en tres ocasiones, practiquen tanto la escucha activa como la comunicación asertiva con sus hijos y registren, si es posible, sus resultados así como las dificultades a las que se enfrentaron.

Cierre de la sesión

Para despedirse, la facilitadora agradece la asistencia y participación, finalmente les dice que los espera la próxima semana.

Sesión 6 “Orientando el comportamiento de mi hijo”

Objetivo principal: Que los padres identifiquen la importancia de orientar el comportamiento de sus hijos mediante reglas, límites e instrucciones.

Actividad	Objetivo	Duración	Material
Saludo	Agradecer la asistencia y recordar los acuerdos de convivencia	3 min	Rotafolio de acuerdos
Respiración consciente	Que los participantes practiquen la respiración consciente como estrategia de manejo emocional.	10 min	
Repaso	Repasar el tema anterior y retroalimentar la realización de la tarea.	20 min	
¿Autoritario, permisivo o equilibrado?	Que los participantes identifiquen el estilo educativo que emplean para orientar el comportamiento de sus hijos y las consecuencias del mismo.	20 min	Rotafolio Anexo 20
Disciplina con buentrato	Que los participantes identifiquen en qué medida utilizan las reglas, límites e instrucciones para orientar el comportamiento de sus hijos.	30 min	Anexos 21 y 22 Lápices de colores
Mensaje de recordatorio personal	Que identifiquen sus fortalezas y áreas a trabajar en el ejercicio de su rol parental	8 min	Anexo 6 Lápices
Tarea	Acordar con los padres un actividad práctica relacionada con el contenido del programa para realizar entre semana	5 min	
Cierre de la sesión	Despedir a los participantes	3 min	

Descripción de actividades

Saludo

La facilitadora saluda a los participantes y refuerza su asistencia.

Respiración consciente

En esta fase, se realizará el mismo ejercicio de la sesión 5.

Repaso

Estando sentados en círculo la facilitadora preguntará de forma de general:

- ¿Qué aprendieron la semana pasada: cambió algo en ustedes (qué pensaban/hacían antes y qué pensaron/hicieron después)?
- ¿Identificaron algo en su estilo de comunicación que requiera un cambio?
- ¿Practicaron la tarea? ¿en qué ocasiones?
- ¿Qué dificultades tuvieron a la hora de practicar la comunicación asertiva?

Cada pregunta será respondida por uno o dos participantes dependiendo la longitud de sus respuestas. La facilitadora refuerza verbalmente los aspectos positivos de cada respuesta así como los aspectos a mejorar y les recuerda que las tareas de vida, son para que las continúen haciendo siempre.

Durante la actividad, la facilitadora promueve que todos los participantes participen, diciendo que no hay respuestas correctas o incorrectas y que sus participaciones nos ayudarán a aprender a todos los demás.

¿Autoritario, permisivo o equilibrado?

La facilitadora explica a los participantes que el objetivo de la sesión es que puedan identificar la manera de orientar el comportamiento de sus hijos desde el buentrato. Para iniciar la facilitadora pregunta al grupo:

- ¿Por qué es importante regular el comportamiento de los niños?
- ¿Qué es la disciplina?
- ¿Para qué sirve? es decir, ¿de qué manera influye desarrollo de sus hijos?

Conforme los papás responden, resaltaré los puntos más importantes (anotándolos en el rotafolio) y explicará de qué manera influye la disciplina en el desarrollo de la autorregulación emocional y conductual en los diferentes contextos de su vida actual y posterior (adolescente y adulta) (Carrobbles y Pérez-Pareja, 2000).

Una vez que se ha establecido la necesidad de tener disciplina, se explicarán los tres estilos: Autoritario, Permisivo y Equilibrado (se llama así al estilo Autoritativo con fines didácticos) (Baumrid, 1971) utilizando la analogía del muro (Gootman, 2002).

Con base a los dos componentes que Baumrid (1971) toma en cuenta para hacer dicha clasificación (apoyo y control), se les pide a los participantes que en una hoja blanca dibujen dos rectángulos debajo del primero describirán control y en el segundo, apoyo. Deben graduar el grado en que utilizan ambos componentes, cuando lo hacen la facilitadora pregunta:

- ¿Cuál de los tres estilos se relaciona con el buentrato? ¿Por qué?
- ¿Cuál de los tres estilos empleo?
- ¿Qué puedo mejorar?

Para explicar las consecuencias de cada uno, se les da la oportunidad a los participantes que expresen sus ideas al respecto, las cuales se anotan en un rotafolio. Para concluir, se enfatiza que una disciplina caracterizada por el buentrato es el equilibrado, ya que utiliza ambos componentes: el

apoyo y el control, es decir, al mismo tiempo que se disciplina el comportamiento del niño se le hace saber que se le quiere de igual manera.

Para explicar el primer componente, la facilitadora les pide que se levanten y jueguen con las plastilinas entre todos durante 3 minutos. Mientras lo hacen, la facilitadora comienza a prohibirles que hagan ciertas cosas; por ejemplo, no pueden sentarse en el piso, no pueden levantar la voz, no pueden poner la plastilina en el piso o en las mesas, no pueden mover las sillas de su lugar, etc.

Al finalizar la dinámica, les da las gracias por participar y les pide que todos tomen asiento. Una vez en su lugar, les pregunta:

- ¿Con qué estilo de disciplina asocian este ejercicio?
- ¿Cómo se sintieron ante tantas negativas?
- ¿Cómo sabían que tenían que hacer?
- ¿Qué hubiera pasado si en lugar de decir qué NO podían hacer, les hubieran dicho lo que SI podían?

Seguido de esto, explica que es importante que para que los niños tengan un comportamiento adecuado sepan qué se espera ellos, es decir, qué pueden y no pueden hacer. Por eso es importante utilizar una disciplina equilibrada la cual incluye, estrategias para promover conductas adecuadas y evitar inadecuadas, tales como: establecer reglas, dar instrucciones claras y establecer límites, mismas que explicará brevemente apoyándose del tríptico “¿Qué hacer para que nuestros hijos obedezcan?” (Anexo 20) y pidiendo ejemplos a los participantes para hacerlo dinámico.

Disciplina con buentrato

Para la primera parte de la actividad, les repartirá a los participantes la hoja “Disciplina con buentrato” (Anexo 21) y les pedirá que en cada uno de los rectángulos gradúen en qué medida emplean estas estrategias en casa con sus hijos. Asimismo van a escribir la mayor dificultad que tienen en cada una de estas estrategias. Una vez que todos hayan terminado la facilitadora pregunta:

- ¿Qué estrategia les funciona en mayor medida? ¿cómo la llevan a cabo?
- ¿Qué estrategia les funciona menos? ¿cómo la llevan a cabo?

Para revisar la reglas pide que den ejemplos de reglas que tienen en casa, cómo las han implementado y si se cumplen o no. Se revisará si se han establecido de manera explícita, si se recuerdan con frecuencia y si se incentiva a los niños para que las cumplan. Asimismo, se piden sugerencias a los padres respecto a cómo han logrado que sus hijos cumplan las reglas.

En segundo lugar, para revisar los límites se pide a algún voluntario que platique una situación en la que haya tenido que poner un límite a su hijo y si funcionó. Cuando el voluntario lo haga, revisará con los papás si tiene los elementos principales del límite: la conducta a detener, la razón y la alternativa (Duran et al., 2004). Posteriormente preguntará:

- ¿Por qué es importante dar explicación ante un límite?
- ¿Para qué sirve la alternativa?
- ¿Qué pueden mejorar respecto a cómo establecen límites?

- ¿Alguien quisiera dar un ejemplo?

Finalmente, para revisar el seguimiento de instrucciones, pide a algún voluntario que relate una situación en donde haya tenido dificultad para que su hijo obedeciera algo que le haya pedido. Al terminar, menciona que a veces el hecho de que los niños obedezcan se relaciona con la forma en la que se le pide algo, rápidamente les pedirá que recuerden los estilos de comunicación y cómo influyen en el comportamiento del niño. Posteriormente pregunta:

- ¿Cuál es la diferencia entre una instrucción a una orden?
- ¿cuál es la diferencia entre una instrucción y una pregunta?
- ¿Con qué estilo de disciplina y de comunicación relacionan cada una de las estrategias?

Asimismo, explica la adecuada forma de dar instrucciones (Centro Nacional para la Prevención y Control de las Adicciones, 2013):

- Decir nombre y establecer contacto visual
- Dar instrucción clara y precisa
- Esperar 10 segundos
- Reforzar socialmente describiendo (con sonrisa y agradecimiento) la conducta que se realizó si se cumplió.

Ejemplifica el procedimiento pidiéndole a una de las participantes que le pase una hoja de papel que tiene sobre la mesa. Al finalizar dará la oportunidad para que dos o tres participantes respondan:

- ¿Notan alguna diferencia entre cómo la di y cómo la dan ustedes?
- ¿Qué podrían mejorar?

Conforme respondan irá dando retroalimentación a las participaciones. Al terminar, concluirá la sesión comentando que es importante enseñar qué se puede y que no se puede hacer mediante estas estrategias.

Mensaje de recordatorio personal

Se les entrega el cuestionario de la sesión y se les pide que respondan lo más sinceramente posible, pues esa información ayuda a conocer si el programa les está brindando el apoyo esperado. Asimismo, se les recuerda el acuerdo de confidencialidad.

Tarea

La facilitadora pide que durante la semana trabajen en la estrategia que puntuaron en menos grado, basándose en lo visto en la sesión y en el tríptico entregado.

Cierre de la sesión

Para despedirse, la facilitadora agradece la asistencia y participación, finalmente les dice que los espera la próxima semana.

Sesión 7 “Castigar no es igual que enseñar”

Objetivo principal: Que los participantes identifiquen estrategias para disminuir de forma no violenta el comportamiento inadecuado de sus hijos.

Actividad	Objetivo	Duración	Material
Saludo	Agradecer la asistencia y recordar los acuerdos de convivencia	3 min	Rotafolio de acuerdos
		10 min	
Repaso	Repasar el tema anterior y retroalimentar la realización de la tarea.	20 min	
¿Castigo o consecuencia?	Que los participantes identifiquen la diferencia entre castigar a sus hijos y establecer consecuencias negativas para disminuir su comportamiento inadecuado.	20 min	Rotafolios Plumones
Estableciendo consecuencias	Que los participantes practiquen el establecimiento de consecuencias para las conductas inadecuadas de sus hijos.	30 min	Hojas blancas Lápices Anexo
Mensaje de recordatorio personal	Que identifiquen sus fortalezas y áreas a trabajar en el ejercicio de su rol parental	8 min	Anexo 6 Lápices
Tarea	Acordar con los padres un actividad práctica relacionada con el contenido del programa para realizar entre semana	5 min	
Cierre de la sesión	Despedir a los participantes	3 min	

Descripción de actividades

Saludo

La facilitadora saluda a los participantes y refuerza su asistencia.

Detente, respira, calma

El objetivo de este ejercicio es que los participantes practiquen cómo utilizar la respiración consciente para manejar el enojo en una interacción negativa con sus hijos que les haya generado una emoción intensa. Para esto se les pide que imaginen una situación que hayan vivido con sus hijos y que les haya generado un enojo tan intenso que los haya hecho actuar de una forma que después los hizo arrepentirse (por ejemplo si dijeron o hicieron algo a sus hijos que los lastimó). Se les pide que recuerden y vivencien todas aquellas sensaciones físicas; cuando lo hayan logrado, se les pide que utilicen la respiración para calmar aquellas sensaciones físicas y actuar desde una forma distinta.

“Siéntate en un postura cómoda, cierra los ojos y comienza a notar tu respiración, recuerda que si algún pensamiento llega a tu mente y te distrae simplemente regresa tu atención a tu respiración. Ahora trae a tu mente la última vez que te enojaste con tu hijo de una manera intensa y que actuaste de una forma que después te arrepentiste (tal vez le dijiste algo que lo lastimó, o le diste un golpe). Trata de revivir ese momento: qué fue lo que tu hijo hizo... qué pensaste cuando lo viste hacer eso... y ahora recuerda qué sensaciones físicas experimentaste al estar enojado. Tal vez sentiste que tus manos se tensaron, o tuviste ganas de gritar, incluso sentiste que tu pulso se aceleró al igual que tu respiración. Haz un esfuerzo por revivir detalladamente esas sensaciones.

Ahora trata de imaginar el momento justo antes de que actuaras de la forma en que lo hiciste y repite para ti mismo la palabra “Detente” y en lugar de actuar, comienza a respirar tranquila y profundamente hasta que logres disminuir aquellas sensaciones físicas del enojo. Cuando lo hayas logrado date cuenta de las nuevas sensaciones que tienes, nota esa calma que sientes y ahora imagina cómo podrías haber actuado de haberte calmado en esa ocasión. ¿Qué habrías hecho diferente?, ¿esa acción habría sido más respetuosa con tu hijo?

Una vez que lo hayas logrado, lleva tu atención hacia tu respiración, date cuenta de la sensación de calma que sientes en este momento gracias a tu respiración. Y cuando estés listo abre los ojos.”

Finalmente, la facilitadora dará a los participantes la indicación de repetir la instrucción “Detente, respira y calma” y comenzar a respirar tal como lo han practicado en las dos sesiones pasadas.

Repaso

Estando sentados en círculo la facilitadora preguntará de forma de general:

- ¿Qué aprendieron la semana pasada: cambió algo en ustedes (qué pensaban/hacían antes y qué pensaron/hicieron después)?
- ¿Identificaron algo en la forma de establecer disciplina que requiera un cambio? En caso de ser afirmativo ¿qué hicieron al respecto? ¿Qué dificultades tuvieron para hacerlo?

Cada pregunta será respondida por uno o dos participantes dependiendo la longitud de sus respuestas. La facilitadora refuerza verbalmente los aspectos positivos de cada respuesta así como los aspectos a mejorar y les recuerda que las tareas de vida, son para que las continúen haciendo siempre.

Durante la actividad, la facilitadora promueve que todos los padres participen, diciendo que no hay respuestas correctas o incorrectas y que sus participaciones nos ayudarán a aprender a todos los demás.

¿Castigo o consecuencia?

Para comenzar, menciona que el objetivo de la sesión es identificar aquellas formas eficaces desde el buentrato para mejorar el comportamiento inadecuado de sus hijos. La facilitadora pregunta al grupo:

- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de comportamiento inadecuado?
- ¿Cuáles son algunos ejemplos?

- ¿Por qué es importante disminuir/eliminar esos comportamientos?

Cuando hayan compartido algunos participantes, resaltará la idea de que comportamientos inadecuados son aquellos que van en contra de actividades que les ayudan (por ejemplo, no hacer la tarea, no cumplir horarios), que los ponen en situaciones de riesgo (por ejemplo, jugar en vías transitadas por automóviles, jugar hasta tarde videojuegos) o que lastiman a los demás (por ejemplo, golpear a alguien, tomar algo del otro sin pedirlo prestado).

Posteriormente, pregunta “¿Qué hacen cuando sus hijos tienen un comportamiento inadecuado?” y estas respuestas las anotará en un rotafolio diferente. Pide especificar lo más posible estas respuestas; por ejemplo, ante respuestas como “castigo”, “regaño”, los padres deben describir a qué se refieren con esos conceptos.

Una vez que la mayoría del grupo haya respondido, apoyándose del tríptico “¿Cómo establecer consecuencias al comportamiento de mi hijo?” (Anexo 22) explica que no siempre esas acciones evitan que la conducta se vuelva a repetir y en ocasiones pueden tener el resultado contrario al deseado, pues generan rencor en sus hijos y un sentimiento de que no son amados por sus padres (Iglesias, 2005). Distingue entonces que los castigos son resultado de la emoción que sienten ellos ante la conducta de sus hijos, mientras que las consecuencias negativas son el resultado de la conducta y sirven para que los niños aprendan que sus conductas inadecuadas tienen repercusiones; para ejemplificarlos, leerá y discutirán en grupo los dos casos del Anexo 23. Asimismo, pregunta:

- ¿Qué creen que generan en los niños los castigos?
- ¿Y las consecuencias?

Posteriormente, se les entregará la hoja diseñada para la actividad (Anexo 24) en la cual tienen que enlistar aquellas cosas que hacen cuando sus hijos no siguen las reglas, no obedecen indicaciones, no acatan los límites o tienen otro comportamiento inadecuado. El siguiente paso, es que deben clasificar las acciones que llevan a cabo en castigos y consecuencias. Para esto puede hacer una ejemplificación pidiendo a todo el grupo que clasifique alguna de las acciones escritas en el rotafolio.

Al terminar, pide que compare la cantidad de estrategias de cada categoría y pregunte:

- ¿Cuáles usan más?
- ¿Qué consecuencias tiene eso?
- ¿Creen que es más conveniente utilizar las consecuencias negativas dado que disminuyen las conductas inadecuadas al mismo tiempo promueven el bienestar en sus hijos?
- ¿Qué otras estrategias podrían agregar a las consecuencias negativas?

Se concluye que, dado las ventajas que tienen en el desarrollo y bienestar de sus hijos, lo más conveniente es utilizar las consecuencias negativas centradas en modificar su comportamiento sin hacerles creer que son “malas personas” o que no se les quiere por eso.

Estableciendo consecuencias

La facilitadora les recuerda la sesión pasada en la que se habló de que la disciplina es necesaria y explica que, en ese sentido, en los momentos en que los niños muestran comportamientos inadecuados deben establecerse consecuencias para que ellos aprendan que no deben volver a repetirlo.

Para facilitarles la tarea de decidir qué consecuencias establecer ante cada comportamiento es útil hacer un análisis funcional del comportamiento, el cual les permite ver qué pasa cuando usan las consecuencias y los castigos. Esto se hará en la tabla que está en la parte trasera de la hoja utilizada en la actividad anterior (ver Anexo 24). Los participantes deben recordar una situación en la que se enojaron mucho ante una conducta negativa de sus hijos, y se les pide que anoten:

- En la primera columna anotarán qué hicieron ellos justo antes de la conducta de sus hijos.
- En la segunda columna la conducta de sus hijos vieron dicha conducta
- En la tercera lo que hacen sus hijos en respuesta a su intervención.

Después van a identificar si lo que hicieron ellos fue establecer una consecuencia, un castigo o ninguna de las dos y lo anotarán entre paréntesis. Cuando hayan terminado de hacerlo, cada participante comparte con el grupo este análisis, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué hicieron ustedes justo antes?
- ¿Qué hizo su hijo/a?
- ¿Cómo respondieron ustedes, fue un castigo una consecuencia o ninguna?
- ¿Al ponerle la consecuencia se le especificó a su hijo el motivo de la misma?
- ¿Qué efecto tuvo en su hijo esta respuesta?
- Si su acción no fue establecer una consecuencia negativa se les pregunta ¿qué consecuencia hubiera sido la adecuada en esa situación?

Conforme van respondiendo la facilitadora guía y proporciona retroalimentación de forma que les queda claro el análisis. Después de que todos los padres hayan participado, la facilitadora pregunta:

- ¿Qué pasa después de establecer un castigo?
- ¿Qué pasa después de no establecer una consecuencia negativa?
- ¿Qué pasa después de establecer una consecuencia negativa?
- ¿Cuál estrategia tiene más ventajas?

Posteriormente, pide que repitan el ejercicio con otras dos conductas inadecuadas de sus hijos escribiendo en la primera columna qué hacen ellos para que el comportamiento inadecuado no se presente, en la segunda columna el comportamiento y en la tercera van a escribir una consecuencia negativa para dicho comportamientos. Cuando todos hayan terminado, les pide que compartan con el grupo y se le pregunta si:

- ¿La consecuencia es lo más inmediata posible?
- ¿Es coherente con la conducta del niño, es decir, está relacionada con el comportamiento?
- ¿Qué le dirían a su hijo para ponerle esa consecuencia si tuviera un comportamiento similar al del caso?

Después de dar retroalimentación la facilitadora concluye que para disminuir comportamientos adecuado no es necesaria una disciplina autoritaria sino equilibrada, es decir, además de decir a sus hijos qué hacer, es necesario establecer las consecuencias negativas inmediatas y relacionadas con el comportamiento a cambiar. Finalmente, pregunta qué dificultades tienen el establecer consecuencias por ejemplo, les cuesta trabajo cumplirlas, su cónyuge las quita, entre otras y se pedirán sugerencias a los demás para mejorar esos aspectos.

Mensaje de recordatorio personal

Se les entrega el cuestionario de la sesión y se les pide que respondan lo más sinceramente posible, pues esa información ayuda a conocer si el programa les está brindado el apoyo esperado. Asimismo, se les recuerda el acuerdo de confidencialidad.

Tarea

La facilitadora indica a los participantes que durante la semana traten de ver si las estrategias que utilizan para disminuir las conductas inadecuadas de sus hijos les enseñaran porque son inadecuadas o son castigos resultados de sus emociones. Y en la medida que puedan establezcan dichas consecuencias cuando sus hijos tengan ese tipo de comportamientos.

Cierre de la sesión

Para despedirse, la facilitadora agradece la asistencia y participación, finalmente les dice que los espera la próxima semana.

Sesión 8 “Fomentando cualidades en mi hijo”

Objetivo principal: Que los padres Reflexionen sobre la importancia de fomentar conductas positivas de sus hijos y practiquen formas de hacerlo.

Actividad	Objetivo	Duración	Material
Saludo	Agradecer la asistencia y recordar los acuerdos de convivencia	3 min	Rotafolio de acuerdos
		10 min	
Repaso	Repasar el tema anterior y retroalimentar la realización de la tarea.	20 min	
¿Reconozco las conductas adecuadas de mi hijo?	Que los padres identifiquen si dedican tiempo a fomentar conductas positivas en sus hijos.	20 min	Rotafolios Plumones
“Cultivando hábitos”	Que los padres reconozcan cualidades en sus hijos e identifiquen formas de reforzarlas.	30 min	Anexo 18
Mensaje de recordatorio personal	Que identifiquen sus fortalezas y áreas a trabajar en el ejercicio de su rol parental	8 min	Anexo 6 Lápices
Tarea	Acordar con los padres un actividad práctica relacionada con el contenido del programa para realizar entre semana	5 min	
Cierre de la sesión	Despedir a los participantes.	3 min	

Descripción de actividades

Saludo

La facilitadora saluda a los participantes y refuerza su asistencia.

Detente, respira y calma

La actividad a realizarse será la misma que la sesión 7, ver indicaciones en la página correspondiente.

Repaso

Estando sentados en círculo la facilitadora preguntará de forma de general:

- ¿La sesión pasada identificaron algo que pudieran mejorar? ¿qué fue?
- ¿Qué de ello pusieron en práctica?

- ¿Qué resultados obtuvieron?
- ¿Qué dificultades tuvieron para hacerlo?

Cada pregunta será respondida por uno o dos participantes dependiendo la longitud de sus respuestas. La facilitadora refuerza verbalmente los aspectos positivos de cada respuesta así como los aspectos a mejorar y les recuerda que las tareas de vida, son para que las continúen haciendo siempre, en este caso es importante supervisar el cumplimiento de las reglas.

Durante la actividad, la facilitadora promueve que todos los padres participen, diciendo que no hay respuestas correctas o incorrectas y que sus participaciones nos ayudarán a aprender a todos los demás.

¿Reconozco las conductas positivas de mi hijo?

La facilitadora explica que el objetivo de la sesión es que reconozcan y gratifiquen los comportamientos positivos en sus hijos. Pregunta de manera general:

- ¿A qué nos referimos cuándo hablamos de conductas adecuadas o positivas?

Después de que todos los participantes hayan respondido esta pregunta, la facilitadora retroalimenta enfatizando que las conductas positivas son aquellas que se relacionan con su desarrollo (físico, cognitivo, social, emocional, etc.) y/o le sirven para convivir de forma armoniosa con los demás; y les pide ejemplos.

Posteriormente, da una hoja blanca a cada uno de los participantes y les pide que la doblen en cuatro partes iguales. En la parte superior derecha deben anotar las conductas que consideran positivas en sus hijos y en izquierda, las que consideran negativas (es importante recordarles a los padres que sólo deben escribir acciones; por ejemplo si consideran a sus hijos inteligentes deben describir que se refieren a que sacan buenas calificaciones). Por otro lado, en la parte inferior derecha, deben anotar qué hacen ellos cuando sus hijos emiten dichas conductas positivas.

Al terminar este ejercicio, les pregunta:

- ¿Su hijo realiza más conductas positivas o negativas?
- ¿Por qué creen que suceda eso?
- ¿Qué hacen para promover las conductas positivas?
- ¿En qué conductas concentran más su atención: en las negativas o positivas?
- ¿Qué conductas positivas realiza su hijo?

Después de que se hayan respondido estas preguntas, la facilitadora explica que, de manera similar a lo que sucede con las consecuencias negativas, lo que ellos hacen cuando sus hijos tienen comportamientos positivos, tiene un efecto en dichos comportamientos. Concretamente, si los papás proporcionan consecuencias positivas ante la conducta positiva de sus hijos, ellos las repetirán. Asimismo explica que parte del buentrato es fomentar en los niños comportamientos y habilidades que les ayuden en cada etapa de su desarrollo.

Posteriormente, explica cuáles son los tres tipos de consecuencias positivas que ejercen dicho efecto en la conducta de sus hijos: respuestas sociales (atención, demostraciones de afecto y palabras de

agradecimiento), los elogios y los privilegios. Explica que los elogios incluyen las respuestas sociales; así como los privilegios incluyen los elogios, y por ende, las respuestas sociales.

Después de especificar estos tres tipos de consecuencias positivas, les menciona que entre mayor sea el esfuerzo que sus hijos ponen en una conducta mayor será la consecuencia. Es decir, no es la misma consecuencia que se dará a un niño que se lava los dientes, a un niño que esté jugando siguiendo las reglas o a un niño que ha aprobado todos los exámenes con calificaciones altas. Entonces pregunta al grupo:

- ¿Qué consecuencia tendrían el primero?
- ¿Qué consecuencia tendría el segundo?
- ¿Qué consecuencia tendría el tercero?

Posteriormente, explica que eso no quiere decir que unas conductas sean mejores de otras, sino que algunas son menos frecuentes y/o requieren más esfuerzo que otras. Asimismo, explica algunas consideraciones para los privilegios:

- Algunos se pueden negociar con los hijos
- No prometer lo que no se puede cumplir
- Una vez que se ha ganado, no se pueden quitar como consecuencia negativa
- Evitar comida chatarra.

Para terminar la exposición, pregunta a los participantes:

- ¿Establecen consecuencias positivas ante las conductas adecuadas de sus hijos?
- ¿Con qué frecuencia lo hacen?
- ¿Hasta ahora han identificado algo que podrían mejorar?
- ¿Cómo podrían hacerlo?

“Cultivando hábitos”

Al comenzar la facilitadora explica nuevamente que las consecuencias positivas motivan a sus hijos a comportarse adecuadamente, es decir, los motivan a seguir reglas, instrucciones, límites, etc.

Para la primera actividad, se les pide que a padres que se pongan en pareja y se les reparte la hoja “Reforzando conductas cotidianas” (Anexo 25. Parte A) para que identifiquen las consecuencias positivas que los padres establecen ante los comportamientos adecuados.

Para la segunda parte, la facilitadora leerá los casos (ver Anexo 25. Parte B) que se van a discutir en el grupo mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cuál fue la conducta positiva?
- ¿El padre elogió a su hijo?
- ¿Se refirió al comportamiento o a la persona?
- ¿De qué otra forma podría hacerlo?

En tercer lugar, les preguntará a los padres qué privilegios se les ocurren que pueden establecer cuando sus hijos:

- Juegan con sus hermanos/primos/amigos sin golpearse/pelearse
- Ayudan con quehaceres de la casa que no son parte habitual de sus tareas
- Terminan la tarea con pocos o ningún error
- Sacan altas calificaciones

Les recuerda que, al igual que se hace con las consecuencias negativas, estos privilegios deben especificarse a sus hijos con anterioridad; es decir, se les debe decir a sus hijos lo que se espera de ellos para que puedan obtener el privilegio.

Finalmente, para concluir, la facilitadora pregunta a los padres:

- ¿Por qué creen que es importante establecer consecuencias positivas ante las conductas adecuadas de nuestros hijos?
- ¿qué conductas creen que podrían motivar en sus hijos mediante el establecimiento de consecuencias positivas?

Después de escuchar a uno o dos padres, concluye que para orientar el comportamiento de sus hijos es importante combinar ambas estrategias tanto las consecuencias negativas para las conductas negativas como las consecuencias positivas para las conductas positivas.

Mensaje de recordatorio personal

Se les entrega el cuestionario de la sesión y se les pide que respondan lo más sinceramente posible, pues esa información ayuda a conocer si el programa les está brindando el apoyo esperado. Asimismo, se les recuerda el acuerdo de confidencialidad.

Tarea

La facilitadora pide que identifiquen una o dos conductas sencillas y específicas que deseen incrementar en sus hijos. Durante la semana van a estar muy atentos y cada vez que vean que sus hijos la emiten ellas van a elogiarlo. Les explica que esta tarea puede combinarse con la anterior, de manera que cada vez que vean a sus hijos cumplir las reglas, ellos elogiarán dicha conducta.

Cierre de la sesión

Para despedirse, la facilitadora agradece la asistencia y participación, finalmente les dice que los espera la próxima semana para la última sesión del grupo. Se les menciona que habrá una pequeña convivencia por lo que si ellos así lo deciden pueden llevar algo para compartir.

Sesión 9 “¿Qué aprendimos?” (120 minutos)

Objetivo principal: Que los padres identifiquen así como realizar la evaluación al término de la intervención.

Actividad	Objetivo	Duración	Material
Saludo	Agradecer la asistencia y recordar los acuerdos de convivencia.	3 min	Rotafolio de acuerdos
Banda de luz	Que los padres tomen consciencia de las sensaciones físicas que experimentan.	10 min	
Repaso	Repasar el tema anterior y retroalimentar la realización de la tarea.	24 min	
“Nadie es perfecto”	Reflexionar acerca del impacto del programa en su rol parental.	25 min	
Evaluación posterior	Evaluar la efectividad del programa y los cambios percibidos por los participantes.	40 min	Escalas y cuestionarios Lápices
Entrega de reconocimientos	Reconocer la participación de los padres en el Programa.	15 min	Reconocimientos
Convivencia	Tener un espacio para la convivencia entre por participantes y la facilitadora del grupo.	10 min	Bocadillos
Cierre del programa	Despedir a los participantes.	3 min	

Descripción de actividades

Saludo

La facilitadora saluda a las participantes, reconoce su asistencia puntual a la sesión y el hecho de haber concluido el programa.

Banda de luz

Se realizará la misma actividad que en la tercera sesión, ver indicaciones.

Repaso

La facilitadora invita a los padres y madres a recordar las ideas fundamentales tratadas en la sesión anterior. Pregunta:

- ¿Qué cambió en ustedes la semana pasada? ¿qué pensaban antes y qué pensaban después?
- ¿Cuál fue la tarea que pusieron en práctica, qué resultados obtuvieron y a qué dificultades se enfrentaron?

Para cada respuesta, refuerza verbalmente los aspectos positivos y recordar que las tareas de vida, son para que las continúen haciendo siempre.

“Nadie es perfecto”

La facilitadora pide a los participantes que se sienten formando un círculo y se hace una reflexión grupal en torno a las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera los ha ayudado el programa?
- ¿Qué pilares del buentrato ha fortalecido gracias a lo puesto en práctica grupo?
- ¿Qué les falta por mejorar?
- ¿Creen que lo aprendido en el grupo les sirva para seguir mejorando esos aspectos?
- ¿Qué le dirían a los padres que tienen dificultades con sus hijos?

Posteriormente, se cierra la discusión mencionando que no hay padres ni hijos perfectos pero que poniendo en prácticas las herramientas que aprendemos en nuestras familias de origen, con nuestros amigos y en programas como estos podemos mejorar en aquellos aspectos en que tenemos dificultades.

Evaluación

Se les piden a los padres que retomen su lugar y se explica que se hará una evaluación para conocer la efectividad del programa y realizar las mejoras pertinentes.

Se les reparte a cada uno un lápiz y una copia de la Escala de detección de maltrato infantil (Hernández, 2003), el Índice de estrés parental (Abidin, 1995) y el Cuestionario de competencias parentales y el cuestionario final. Para cada cuestionario de les darán las instrucciones para cada uno de los instrumentos, pidiéndoles que respondan tomando en cuenta lo que aprendieron y los cambios que vieron en ellos mismos.

Entrega de reconocimientos

Se les pide a los padres que cierren los ojos y que recuerden desde el primer día que asistieron qué descubrieron sobre su rol como padres y cómo fue su participación en el programa. Posteriormente se le pide a cada participante que describa con una palabra su experiencia en el programa.

Finalmente irá nombrando uno por uno a los participantes para que pasen al frente a recoger su reconocimiento y les agradecerá su participación.

Convivencia (Opcional)

La facilitadora del programa comparte algunos bocadillos con los participantes para festejar el cierre del programa.

Cierre del programa

Nuevamente agrade la constancia y la participación en el programa, y les recordará la disponibilidad de los recursos para apoyarse ante otras dificultades.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología.



Consentimiento informado

Fecha: ____ / ____ / ____

Ha sido invitado a participar en el Programa “La cultura del buentrato”, el cual será impartido por Cinthya Gpe. Corona Martínez, bajo la supervisión de la Mtra. Beatriz A. Macouzet Menéndez profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El programa tiene el objetivo de brindar herramientas que ayuden a mejorar las relaciones entre padres/madres e hijos(as). Tiene una duración de 9 sesiones, con una duración aproximada de 1:30 horas cada una. La frecuencia de las sesiones será semanal. Es necesario que sea puntual y asista a todas las sesiones programadas.

Al inicio del programa y al final del mismo, los y las participantes responderán un cuestionario mediante el cual se obtendrá información sobre usted y su(s) hijo(s). Esta información se manejará de manera responsable y confidencial, y sólo usted y la responsable de la investigación tendrán acceso a ella.

Yo _____ declaro que he leído y comprendido la información de esta hoja de consentimiento. Autorizo el uso de mi información para fines exclusivos del estudio descritos anteriormente.

Firma del Participante

Anexo 2. Cuestionario sociodemográficos

De ante mano agradecemos su participación.

INSTRUCCIONES: A continuación se encuentra una serie de preguntas acerca de usted y su hijo. Por favor responda lo más sinceramente posible; no hay respuestas correctas e incorrectas.

Fecha: ____ / ____ / ____

Sobre el niño/a respecto al cual contestará el cuestionario, por favor señale:

Sexo: Mujer Hombre

Edad: ____ años ____ meses

Escolaridad: ____ grado

Rendimiento escolar (promedio): Bajo (6) Medio (7-8) Alto (9-10)

Sufre alguna enfermedad crónica: Si No Cuál: _____

¿Considera que tiene problemas de conducta? Si No

Cuáles: _____

Sobre usted, por favor señale:

Parentesco: Padre Madre Abuelo/a Otro familiar Cuidador no familiar

Nombre: _____

Sexo: Mujer Hombre

Edad: ____ años

Escolaridad: Sin escolaridad Primaria Secundaria Bachillerato Superior

Estado Civil: Soltero/a Casado/a Divorciado/a Viudo/a Otro _____

Lugar de nacimiento: _____ Delegación: _____

Ocupación: _____

Número y edad(es) de su(s) hijo(s): _____

Edad a la que fue padre/madre por primera vez: _____ años

Ingreso Familiar Total al mes: \$ _____ pesos

Tipo de vivienda: () Casa () Departamento () Vecindad () Otro: _____

Número total de persona que viven en la casa: _____

Cómo describiría el ambiente familiar: _____

¿Cuáles son las dos dificultades más importantes que te planteas al educar a tus hijos?

1. _____

2. _____

¿Qué aspectos de mí como madre o padre me gustaría mejorar?

¿Qué aspectos de la relación con mi hijo me gustaría mejorar?

Si ya contestó los datos que se le piden arriba y recibió todas las instrucciones, puede empezar a contestar las siguientes secciones.

¡Muchas Gracias por su Cooperación!

Anexo 3. Escala para la detección de maltrato infantil

Adaptada para padres y madres (Hernández, 2003)

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de afirmaciones, marque las respuestas que refleje el comportamiento que tienen usted hacia su hijo. Sus respuestas son confidenciales, le pedimos que responda honestamente ya que no hay respuestas buenas ni malas. Procure responder todas las preguntas.

Opciones de respuesta: S= Siempre CS= Casi Siempre A= A veces N=Nunca

		Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
1.	Daño emocionalmente a mis hijos	S	CS	A	N
2.	Soy autoritario/a con mis hijos	S	CS	A	N
3.	Me cuesta trabajo controlarme cuando me enojo	S	CS	A	N
4.	Maltrato a mis hijos físicamente	S	CS	A	N
5.	Regaño a mis hijos cuando me desobedecen	S	CS	A	N
6.	Soy agresivo/a con mis hijos	S	CS	A	N
7.	Los golpes son la mejor forma de educar a los hijos	S	CS	A	N
8.	Me enojo con facilidad cuando no me obedecen	S	CS	A	N
9.	Les grito a mis hijos cuando me desobedecen	S	CS	A	N
10.	Me desquito con mis hijos cuando estoy molesta	S	CS	A	N
11.	Descargo mi frustración con mis hijos	S	CS	A	N
12.	Les grito a mis hijos cuando son necios	S	CS	A	N
13.	Insulto a mis hijos	S	CS	A	N
14.	Cuando les pasa algo malo a mí me da gusto	S	CS	A	N
15.	A mis hijos les hablo con groserías	S	CS	A	N
16.	A mis hijos les pego cuando me desobedecen	S	CS	A	N
17.	Jaloneo a mis hijos, cuando no me hacen caso	S	CS	A	N
18.	Insulto a mis hijos cuando me desobedecen	S	CS	A	N
19.	Castigo a mis hijos quitándoles lo que más les gusta	S	CS	A	N
20.	Insulto a mis hijos cuando son groseros	S	CS	A	N
21.	Me molesta que mis hijos se rebelen	S	CS	A	N
22.	Jaloneo a mis hijos porque son más importantes para mí pareja que yo	S	CS	A	N
23.	Jaloneo a mis hijos cuando me desobedecen	S	CS	A	N
24.	Les grito a mis hijos cuando no hacen lo que les digo	S	CS	A	N
25.	Insulto a mis hijos porque piden demasiado	S	CS	A	N
26.	Me niego cuando mis hijos quieren hablar conmigo	S	CS	A	N
27.	Critico la música que les gusta a mis hijos	S	CS	A	N
28.	Les prohíbo ciertas amistades	S	CS	A	N

29.	Cuando mis hijos no hacen lo que les digo los insulto	S	CS	A	N
30.	Les niego permiso sin razón	S	CS	A	N
31.	Golpeo a mis hijos cuando son groseros	S	CS	A	N
32.	Daño a mis hijos emocionalmente	S	CS	A	N
33.	Les pego a mis hijos porque piden demasiado	S	CS	A	N
34.	Les pego a mis hijos cuando no hacen lo que les digo	S	CS	A	N
35.	Chantajeo a mis hijos	S	CS	A	N
36.	Controlo a mis hijos	S	CS	A	N
37.	Menosprecio a mis hijos	S	CS	A	N
38.	Les pego a mis hijos hasta cansarme	S	CS	A	N
39.	Insulto a mis hijos cuando lloran	S	CS	A	N
40.	A mis hijos les exijo más de lo que pueden dar	S	CS	A	N
41.	Comparo a mis hijos con otros niños	S	CS	A	N
42.	Me irrita que mis hijos no hagan las cosas como yo quiero	S	CS	A	N
43.	Les pego a mis hijos porque lloran	S	CS	A	N
44.	Les grito a mis hijos porque piden demasiado	S	CS	A	N
45.	Educo a mis hijos como yo fui educada	S	CS	A	N
46.	Soy muy frío/a con mis hijos	S	CS	A	N
47.	Frente a mis hijos me cuesta trabajo aceptar mis errores	S	CS	A	N
48.	En mi casa hago las cosas sin pedir opinión a mis hijos	S	CS	A	N
49.	Amenazo a mis hijos con pegarles cuando hacen cosas que no me parecen	S	CS	A	N
50.	Regaño a mis hijos cuando lloran	S	CS	A	N
51.	Jaloneo a mis hijos cuando lloran	S	CS	A	N
52.	Les digo a mis hijos que son unos buenos para nada	S	CS	A	N
53.	Cuando me piden dinero se los niego	S	CS	A	N
54.	Cuando una persona se queja de mi hijo, creo más en la otra persona	S	CS	A	N
55.	Escucho a mis hijos cuando me cuentan sus problemas	S	CS	A	N
56.	Entro al cuarto de mis hijos sin tocar la puerta	S	CS	A	N
57.	Les pego a mis hijos porque son más importantes para mi pareja que yo	S	CS	A	N
58.	Regaño a mis hijos porque me quitan mucho tiempo	S	CS	A	N
59.	Subestimo las capacidades de mis hijos	S	CS	A	N
60.	Protejo a mis hijos	S	CS	A	N
61.	Atiendo a mis hijos como una obligación	S	CS	A	N
62.	Cuando me enoja, tomo cualquier cosa para pegarles	S	CS	A	N
63.	Les grito a mis hijos porque son muy agresivos	S	CS	A	N
64.	Cuando mis hijos toman mis cosas les pego	S	CS	A	N
65.	Apoyo a mis hijos	S	CS	A	N
66.	Me molesta que mis hijos me abracen	S	CS	A	N
67.	Les pego a mis hijos porque son muy necios	S	CS	A	N
68.	Les grito a mis hijos porque no aprecian lo que hago por ellos	S	CS	A	N
69.	Insulto a mis hijos porque son muy necios	S	CS	A	N
70.	Presiono mucho a mis hijos	S	CS	A	N
71.	Les grito a mis hijos cuando son groseros	S	CS	A	N
72.	Soy intolerante con mis hijos	S	CS	A	N

73.	Insulto a mis hijos porque son muy agresivos	S	CS	A	N
74.	Les dejo de hablar a mis hijos	S	CS	A	N
75.	Les grito a mis hijos porque son voluntarios	S	CS	A	N
76.	Les brindo un trato bueno a mis hijos	S	CS	A	N
77.	Hago sentir culpables a mis hijos	S	CS	A	N
78.	Regaño a mis hijos por cualquier cosa que hacen	S	CS	A	N
79.	Les pego a mis hijos porque son voluntariosos	S	CS	A	N
80.	Les grito a mis hijos porque toman mis cosas	S	CS	A	N
81.	Insulto a mis hijos porque toman mis cosas	S	CS	A	N
82.	Insulto a mis hijos porque son voluntariosos	S	CS	A	N
83.	Les grito a mis hijos cuando me levantan la voz	S	CS	A	N
84.	Rechazo a mis hijos	S	CS	A	N
85.	Me enojo con mis hijos sin saber por qué	S	CS	A	N
86.	Agredo a mis hijos cuando se burlan de mí	S	CS	A	N
87.	Golpeo a mis hijos cuando ellos me retan	S	CS	A	N
88.	Regaño a mis hijos porque me levantan la voz	S	CS	A	N
89.	Les grito a mis hijos por cualquier cosa que hacen	S	CS	A	N
90.	Regaño a mis hijos porque me exigen mucho	S	CS	A	N
91.	Cuando me enojo con mi pareja insulto a mis hijos	S	CS	A	N
92.	Sé cómo tratar a mis hijos	S	CS	A	N
93.	Insulto a mis hijos por cualquier cosa que hacen	S	CS	A	N
94.	Cuando me enojo con mi pareja les pego a mis hijos	S	CS	A	N
95.	Cuando me enojo con mi pareja les grito a mis hijos	S	CS	A	N
96.	Les grito a mis hijos porque me exigen mucho	S	CS	A	N
97.	Les hablo con groserías cuando mis hijos hacen lo que se les da la gana	S	CS	A	N
98.	Les pego a mis hijos cuando me contestan	S	CS	A	N
99.	Insulto a mis hijos cuando llegan a casa a la hora que quieren	S	CS	A	N
100.	Les pego a mis hijos porque se les da la gana	S	CS	A	N
101.	Insulto a mis hijos porque son desordenados	S	CS	A	N
102.	Cuando mis hijos me contestan los insulto	S	CS	A	N
103.	Les grito a mis hijos porque son desordenados	S	CS	A	N
104.	Cuando recuerdo que fui abusada sexualmente me desquito con mis hijos	S	CS	A	N
105.	Les pego a mis hijos porque son desordenados	S	CS	A	N
106.	Jaloneo a mis hijos porque son más importantes para mi pareja que yo	S	CS	A	N
107.	Les pego a mis hijos por cualquier cosa	S	CS	A	N

Anexo 4. Índice de estrés parental (Abidin, 1995)

Instrucciones: Al contestar las siguientes preguntas piense en lo que le preocupa más de su hijo/hija. En cada una de las preguntas circule las respuestas que mejor describan sus sentimientos.

Si no encuentra una respuesta que exactamente describa sus sentimientos, indique la que más se parezca a ellos. *DEBE RESPONDER DE ACUERDO A LA PRIMERA REACCIÓN QUE TENGA DESPUÉS DE LEER CADA PREGUNTA.*

Las posibles respuestas son:

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy segura	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

Ejemplo: Me gusta ir al cine.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Para esta pregunta, si a veces le gusta ir al cine, circule el número 3 en la hoja de respuestas.

		Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro/a	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.	Muchas veces siento que no puedo manejar la situación.	1	2	3	4	5
2.	Me encuentro dando más de mi vida para satisfacer las necesidades de mi hijo/hija de lo que esperaba.	1	2	3	4	5
3.	Me encuentro atrapado con las responsabilidades de ser madre/padre.	1	2	3	4	5
4.	Desde que mi hijo nació no he podido hacer cosas nuevas y diferentes.	1	2	3	4	5
5.	Desde que tuve a mi hijo/hija descubrí que no puedo hacer las cosas que desearía.	1	2	3	4	5
6.	No estoy contenta con la ropa que compre la última vez.	1	2	3	4	5
7.	Hay muchas cosas que me molestan acerca de mi vida.	1	2	3	4	5
8.	Tener un hijo/hija ha causado más problemas de lo que esperaba en mi relación con mi esposo/esposa.	1	2	3	4	5
9.	Me siento solo/sola y sin amigos/amigas.	1	2	3	4	5
10.	Cuando voy a una fiesta normalmente no espero ,divertirme.	1	2	3	4	5

11.	No estoy tan interesado/interesada en la gente como antes acostumbraba a estar.	1	2	3	4	5
12.	No disfruto tanto de las cosas como antes.	1	2	3	4	5
13.	Mi hijo/hija casi nunca hace cosas que me hagan sentir bien.	1	2	3	4	5
14.	Casi siempre siento que mi hijo no me quiere y no quiere estar cerca de mí.	1	2	3	4	5
15.	Mi hijo/hija me sonrío mucho menos de lo que esperaba.	1	2	3	4	5
16.	Cuando yo hago algo para mi hijo/hija, tengo la sensación de que mis esfuerzos no son apreciados.	1	2	3	4	5
17.	Generalmente, mi hijo/hija no se ríe mientras juega.	1	2	3	4	5
18.	Mi hijo/hija no parece aprender tan rápido como la mayoría de los niños.	1	2	3	4	5
19.	Mi hijo/hija no parece sonreír tanto como los otros niños.	1	2	3	4	5
20.	Mi hijo/hija no puede hacer tantas cosas como yo esperaba.	1	2	3	4	5
21.	Mi hijo/hija tarda mucho y se le hace difícil acostumbrarse a cosas nuevas.	1	2	3	4	5
22.	Para la siguiente oración, escoja su respuesta de las siguientes selecciones: Siento que yo: 1) No soy un buen padre/madre. 2) Soy una persona que tiene alguna dificultad siendo padre/madre. 3) Soy un padre/madre promedio. 4) Soy mejor que un padre/madre promedio. 5) Soy muy buen padre/madre.	1	2	3	4	5
23.	Yo esperaba tener una relación más cercana y amorosa con mi hijo/hija que la que tengo y esto me molesta.	1	2	3	4	5
24.	Algunas veces, mi hijo/hija hace cosas que me molestan por el mero hecho de ser malo.	1	2	3	4	5
25.	Mi hijo/hija parece llorar y encapricharse más a menudo que la mayoría de los niños.	1	2	3	4	5
26.	Mi hijo/hija generalmente se despierta de mal humor.	1	2	3	4	5
27.	Yo siento que mi hijo/hija es muy malhumorado y se enoja fácilmente.	1	2	3	4	5
28.	Mi hijo/hija hace algunas cosas que me molestan bastante.	1	2	3	4	5
29.	Mi hijo/hija responde con un carácter con un carácter muy fuerte.	1	2	3	4	5
30.	Mi hijo/hija se enoja fácilmente por la menor cosa.	1	2	3	4	5
31.	El horario de comer y dormir de mi hijo fue mucho más difícil de establecer de lo que yo esperaba.	1	2	3	4	5

32.	<p>Para la siguiente oración, escoja su respuesta de las siguientes selecciones:</p> <p>He notado que cuando le pido a mi hijo que haga algo o que pare de hacer algo es:</p> <p>1) Mucho más difícil de lo que yo esperaba. 2) Algo más difícil de lo que yo esperaba. 3) Igual a lo que yo esperaba. 4) Algo más fácil de lo que yo esperaba.</p>	1	2	3	4	5
33.	<p>Para la siguiente oración, escoja su respuesta de las siguientes selecciones “10+” a “1-3”, correspondientes a las opciones de la 1 a la 5.</p> <p><i>Piense cuidadosamente y cuente el número de cosas que su hijo/hija hace que le molestan.</i></p> <p>Por ejemplo: pierde el tiempo, no escucha, es demasiado activo, llora, interrumpe, pelea, se queja, etc. Por favor circule el número que incluya el número de cosas que contó.</p> <p>1. 10+ 2. 8-9 3. 6-7 4. 4-5 5. 1-3</p>	1	2	3	4	5
34.	Hay algunas cosas que mi hijo/hija hace que realmente me molestan mucho.	1	2	3	4	5
35.	Mi hijo/hija ha sido más problema de lo que yo esperaba.	1	2	3	4	5
36.	Mi hijo/hija me exige más de lo que exigen la mayoría de los niños.	1	2	3	4	5

Anexo 5. Cuestionario de competencias parentales

Nombre: _____

No. De sesión: _____

Fecha: ____/____/____

a. Actualmente la relación con mi hijo es

1. Muy mala
2. Mala
3. Ni buena ni mala
4. Buena
5. Muy buena

¿Por qué?

b. Conozco lo que puede hacer mi hijo de acuerdo a la edad que tiene

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. La mayoría de las veces
5. Siempre

c. Me cuesta entender el comportamiento de mi hijo/a:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. La mayoría de las veces
5. Siempre

d. La mayor parte del tiempo, el comportamiento de mi hijo es:

1. Muy malo
2. Malo
3. Ni bueno ni malo
4. Bueno
5. Muy bueno

¿Por qué?

e. Cuando mi hijo se porta inadecuadamente yo:

f. Para que mi hijo **NO** se porte inadecuadamente yo:

g. Para que mi hijo se porte adecuadamente yo:

h. Cuando mi hijo se porta adecuadamente yo:

i. Cuando le doy una instrucción a mi hijo (a), me obedece:

1. Siempre
2. Casi siempre
3. A veces
4. Casi nunca
5. Nunca

j. La comunicación con mi hijo es:

1. Muy mala
2. Mala
3. Ni buena ni mala
4. Buena
5. Muy buena

¿Por qué?

k. Cuando mi hijo está en problemas, le doy la oportunidad que me platique lo ocurrido antes de juzgar la situación

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. La mayoría de las veces
5. Siempre

1. Cuando mi hijo quiere algo me cuesta trabajo decirle que no, sin agredirlo:
 1. Nunca
 2. Casi nunca
 3. A veces
 4. La mayoría de las veces
 5. Siempre

- m. Puedo expresar mi desacuerdo firme y serenamente a mi hijo sin gritarle:
 1. Nunca
 2. Casi nunca
 3. A veces
 4. La mayoría de las veces
 5. Siempre

- n. Trato de llegar a un acuerdo con mi hijo cuando queremos cosas distintas:
 1. Nunca
 2. Casi nunca
 3. A veces
 4. La mayoría de las veces
 5. Siempre

Anexo 6. Mensaje de recordatorio personal

Nombre: _____

No. De sesión: _____

Fecha: _____

1. ¿Qué aprendí en esta sesión?

2. ¿Qué fortaleza descubrí hoy en mí, como padre o como madre?

3. ¿Qué aspectos de mí, como padre o madre, puedo mejorar?

4. ¿Qué me llevo de tarea para seguir trabajando la relación con mi(s) hijo(s)?

5. ¿Qué dudas me surgieron respecto al tema?

6. Sugerencias: ¿Cómo crees que podría mejorar esta sesión?

Anexo 7. Rubrica

Nombre del participante: _____

No. De sesión: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

		Niveles ejecución (escala mixta)			
Competencia	Criterios	Óptima 4	Satisfactorio 3	Puede mejorar 2	Inadecuado 1
Comunicación	Promueve la comunicación mediante la escucha activa.	Atiende, comprende y comunica comprensión hacia lo que su hijo dice.	Atiende y comprende lo que su hijo dice pero no comunica un mensaje de comprensión.	Atiende pero no comprende ni comunica que comprende lo que su hijo dice	No atiende, comprende ni comunica comprensión a su hijo sobre sobre lo que dice.
	Expresa el desacuerdo firme y serenamente.	Expresa su desacuerdo firme y sereno (a) fácilmente	Expresa su desacuerdo firme y sereno (a) con esfuerzo	Expresa desacuerdo pero no firme ni/o serenamente	No expresa su desacuerdo
	Puede negarse asertivamente a las peticiones de su hijo.	Puede negarse asertivamente a las peticiones de su hijo (dando explicaciones y sin caer en provocaciones).	Se niega asertivamente a las peticiones de su hijo con esfuerzo (da explicaciones pero cae en “provocaciones”).	Se niega a las peticiones de su hijo de forma poco asertiva (sin dar explicaciones y cayendo en “provocaciones”).	No se niega ante las peticiones de su hijo la mayoría de las veces.
	Promueve la negociación para resolver conflictos.	Resuelve conflictos mediante la negociación siempre que sea posible.	Resuelve conflictos mediante la negociación la mayoría de las veces.	Resuelve conflictos mediante negociación algunas veces.	No trata de resolver conflictos mediante la negociación.
Disciplina	Establece reglas y rutinas diarias.	Pone reglas y rutinas diarias que se siguen con siempre.	Hay reglas y rutinas que se siguen la mayoría de las veces.	Hay reglas o rutinas establecidas.	No hay reglas ni rutinas establecidas
	Refuerza positivamente la conducta adecuada.	Refuerza la conducta con facilidad.	Reconoce y refuerza la conducta positiva con dificultades.	Reconoce pero no refuerza la conducta positiva.	No reconoce ni refuerza la conducta positiva.
	Pone consecuencias negativas a conductas inadecuadas.	Identifica la conducta y establece consecuencias negativas sin dificultades (inmediatas,	Identifica la conducta y establece consecuencias negativas con alguna dificultad (no inmediatas,	Identifica la conducta y establece consecuencias con varias dificultades (no inmediatas,	Identifica la conducta pero no establece consecuencias negativas.

		proporcionales y rotundas).	proporcionales o no rotundas)	proporcionales ni rotundas).	
	Puede dar instrucciones claras y sencillas, asegurándose de ser escuchado.	Puede dar instrucciones adecuadamente con facilidad.	Puede dar instrucciones adecuadamente con alguna dificultad.	Da instrucciones erróneamente (poco claras, son complejas y sin asegurarse de ser escuchado).	No da instrucciones, ordena autoritariamente la mayoría de las veces.
	Pone límites mediante el uso de explicaciones.	Pone límites mediante el uso de explicaciones sencillas con facilidad.	Pone límites mediante el uso de explicaciones sencillas con alguna dificultad.	Establece límites pero no explica la razón.	No establece límites.
Comprensión de las necesidades y características del desarrollo	Tiene expectativas adecuadas a la edad de su hijo	Tiene expectativas adecuadas a la edad de su hijo.	Tiene algunas expectativas adecuadas a la edad de su hijo.	Tiene expectativas poco realistas de su hijo.	No tiene expectativas de su hijo.
	Estimula las necesidades de su hijo	Reconoce y estimula casi todas las necesidades de su hijo	Reconoce y estimula algunas necesidades de su hijo	Reconoce pero no estimula las necesidades de su hijo	No estimula ni reconoce las necesidades de su hijo

Anexo 8. Tríptico “La cultura del buentrato”

Los pilares del buentrato

Para tener una relación de buentrato con nuestros hijos, ayudar recordar los 6 pilares: **CEREAL**.

COMUNICACIÓN: expresa y permite expresar sentimientos, deseos y pensamientos, escúchalos con atención.

ESTIMULACIÓN: favorece su autonomía y el aprendizaje.

RESPONSABILIDAD: recuerda que tus acciones repercuten en su desarrollo.

ELOGIOS: reconoce sus esfuerzos y logros.

AMOR Y APOYO: demuéstrale tu afecto y apóyalo en cada momento.

LIMITES y DISCIPLINA: establece reglas para mejorar su comportamiento.



Recomendaciones para el buentrato:

- ✓ Exprésales todos los días tu amor
- ✓ Escúchalos siempre con atención
- ✓ Acéptalos como son
- ✓ Reconóceles sus cualidades
- ✓ Ayúdales a resolver conflictos
- ✓ Dedica tiempo para divertirse juntos
- ✓ Enséñales valores con el ejemplo
- ✓ Estimula su aprendizaje valorando sus logros
- ✓ Dialoga con ellos amablemente
- ✓ Ponle límites a sus comportamientos negativos
- ✓ Fomenta su cooperación en las tareas del hogar

Referencias

García, J. y Martínez, V. (2012). Guía práctica de Buen trato al niño. Madrid: Internacional Marketing & Comunicación, S.A.

Programa de Apoyo Parental: “La cultura del buentrato”



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

Psic. Cinthya Gpe. Corona Martínez

Crianza y desarrollo de los niños y niñas



¿Cómo puedo educar a mi hijo o hija?

¿Qué necesita para crecer feliz? ¿Cómo hacer para que siga mis instrucciones? ¿Cómo hacerle para que me cuente lo que le pasa? ¿Qué puedo hacer para mejorar como padre o madre?

Algo que todas las personas sabemos es que ninguna persona enseña a otra cómo llevar a cabo una de las tareas más importantes de la vida: cómo ser un padre o madre eficaz. Por eso no es raro tener dificultades a la hora de criar a nuestros hijos.

Algunos obstáculos

El estrés de la vida diaria, como el trabajo, las labores de hogar y las tareas, en ocasiones pueden provocar que no tengamos el tiempo suficiente para prestar atención a nuestros hijos o que lo hagamos de forma negativa.

Entonces, aunque no lo deseemos, ejercemos malos tratos sobre ellos, como son:

- ✓ Pegar, empujar, pellizcar
- ✓ Insultar
- ✓ Intimidar/amenazar
- ✓ Gritar
- ✓ Agredir
- ✓ Ignorar
- ✓ No cuidarlos
- ✓ Reírse de ellos o criticarlos
- ✓ No enviarlos a la escuela

Esto se refleja en el comportamiento de nuestros hijos e hijas de manera negativa. En ocasiones, se vuelven muy tímidos y retraídos, en otras ocasiones se vuelven desobedientes y agresivos.



La Cultura del buentrato

Debido a que nuestras acciones como padres y madres siempre repercuten en el desarrollo de nuestros hijos e hijas, si nosotros los tratamos bien, ellos van a crecer como individuos física, mental y socialmente saludables, que se respetarán a sí mismos y a los demás.

¿Qué significa **tratar bien**?

Tratar bien significa **respetar sus derechos** como personas y **satisfacer sus necesidades** de tal manera que garanticemos que tengan un adecuado desarrollo afectivo, psicológico, físico, sexual, intelectual y social.



Anexo 9. Técnica de imaginería guiada (Adaptado de Gil y Urbano, 2012)

Cierra tus ojos. Colócate de forma cómoda sin cruzar brazos ni piernas y quítate todo lo que te incomode. Ahora que ya estas cómodo o cómoda, empieza a respirar lenta, suave y profundamente. Toma aire por la nariz y sácalo por la boca, nuevamente toma aire por la nariz y sácalo por la boca... Cada vez que saques el aire, siente como tu cuerpo comienza a relajarse. Una vez más respira lenta, suave y profundamente toma aire por la nariz y sácalo por la boca, nuevamente toma aire por la nariz y ahora sostenlo 3, 2, 1, sácalo por la boca, respira profundamente por la nariz, sostenlo 3, 2, 1 y sácalo por la boca.

Ahora que te encuentras relajado o relajada, imagina que te encuentras caminando en medio de un parque, el parque más bonito que hayas visto. Escucha el canto de los pájaros, el movimiento de los árboles. Ahora voltea hacia arriba y observa qué verdes están las hojas y qué azul está el cielo... disfruta el recorrido.

De pronto te llama la atención un ruido y te detienes a observar de dónde proviene ese ruido... son las risas de unos niños; entonces decides acercarte a ellos porque uno de ellos te llama la atención, hay algo en él o ella que te parece conocido, piensas que ya lo habías visto antes tal vez es la edad, notas que tiene la misma edad que tu hijo. Entonces, voltea a verte y te invita a jugar con él o ella, cuando aceptas echa a correr y tú corres detrás de él.

De repente, se mete a una casa. Al observarla un poco, te das cuenta que es la casa dónde vivías cuando eras pequeño, reconoces esa puerta que abriste tantas veces y decides entrar. Está oscuro, así es que caminas hasta la pared y enciendes la luz. Frente a ti hay un espejo y al verte en él, te das cuenta que ya no eres un adulto sino un niño o niña... el mismo o las misma que seguiste desde el parque.

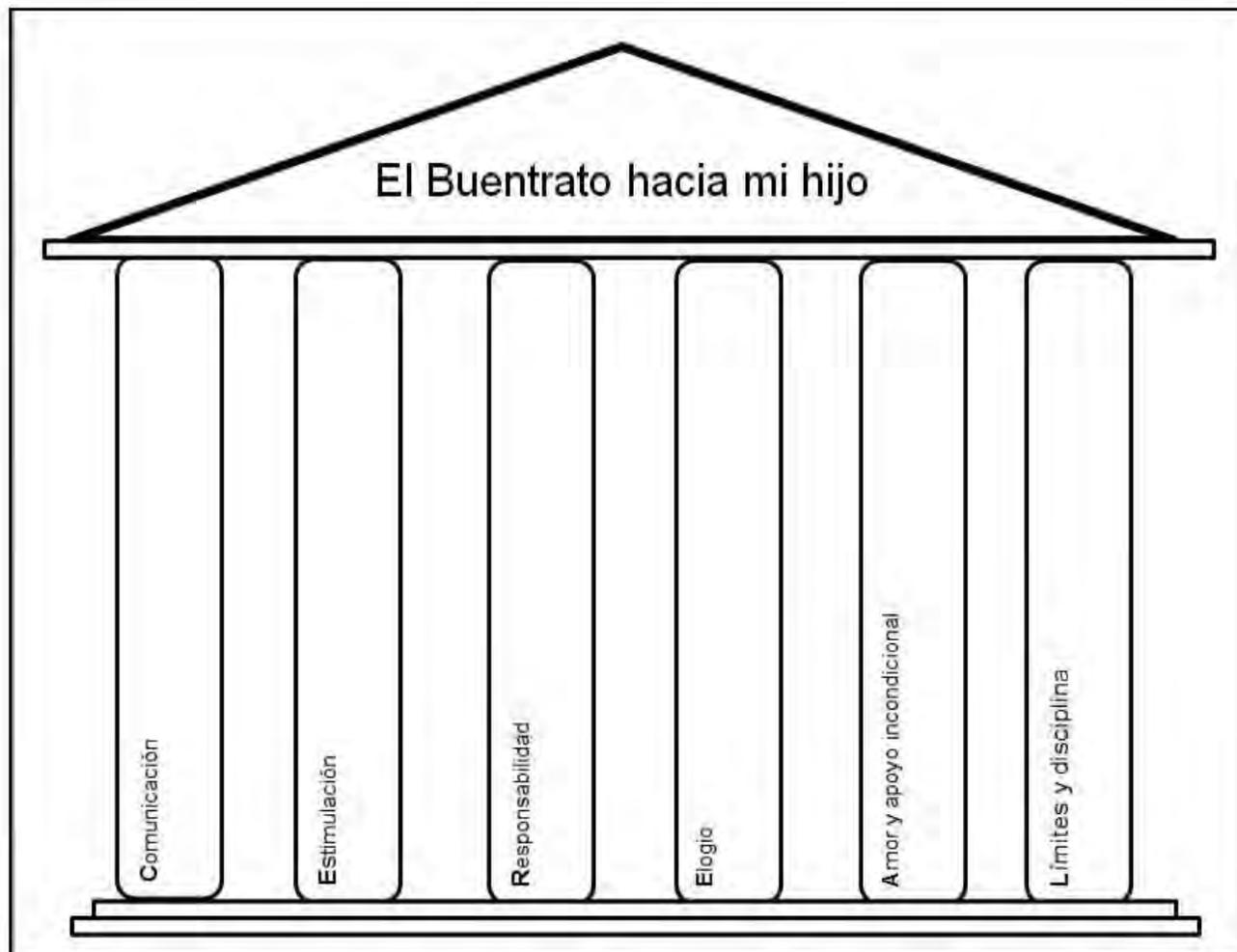
¿Qué ves? ¿Quién vivía contigo? ¿Quién te cuidaba? ¿Quién ponía las reglas? ¿Qué reglas ponía? ¿Qué pasaba si las rompías? ¿Cómo reaccionaba papá, mamá o quién cuidaba de ti? ¿Quién cocinaba? ¿Quién salía a trabajar? ¿Con quién pasabas más tiempo? ¿Quién te enseñaba más? ¿Quién limpiaba la casa y lavaba la ropa? ¿Trataban igual a los niños y las niñas? ¿Qué hacía mamá cuando estaba en casa? ¿Qué hacía papá? ¿Salían todos juntos?

¿Cuándo te sentías triste quién te hacía sentir mejor? ¿Quién te escuchaba cuando querías hablar? ¿Quién te felicitaba cuando hacías algo bien?

Después de este reencuentro con tu infancia... observa a tu alrededor y despídete poco a poco sin olvidarte de agradecer esta invitación. Ahora apagas la luz y sales de la casa comienzas a caminar por la banqueta hasta llegar al parque donde empezaste este viaje.

Escuchas las risas de los niños, el canto de los pájaros, el movimiento de los árboles... te das cuenta que poco a poco se desvanece el sonido y cada vez mi voz se escucha más cerca. Ahora te pido que pongas atención a tu respiración, a la posición de tu cuerpo y recuerdes el lugar en el que estás. Respira profundamente por la nariz y saca el aire por la boca... una vez más respira profundamente por la nariz y saca el aire por la boca. Lentamente, en el momento que lo desees abre tus ojos.

Anexo 10. Hoja para actividad “Los pilares del buentrato”



Anexo 11. Tríptico “Qué esperar de nuestros hijos en edad escolar”

¿Qué hacer para apoyar su desarrollo?

- ⇒ Quiera incondicionalmente a sus hijos por lo que son, no por lo que hacen.
- ⇒ Ayúdelos a encontrar el valor necesario para intentar cosas nuevas.
- ⇒ Elogie sus logros y cualidades. Evite regañar cuando no obtiene el máximo éxito.
- ⇒ Aproveche los errores como oportunidades para aprender.
- ⇒ Enséñele cómo controlar sus emociones.
- ⇒ Propicie interacciones positivas entre los niños y la familia y amigos.
- ⇒ Enséñele conductas sociales positivas: consolar, compartir y cooperar.
- ⇒ Fomente el gusto por el aprendizaje.





Es recomendable que busque apoyo profesional si nota en su hijo:

- Conductas de cuando era más pequeño: chuparse el dedo, orinarse encima, lenguaje infantilizado.
- Baja autoestima.
- Retraimiento.
- Excesiva preocupación.
- Disminución del rendimiento escolar.
- Agresividad excesiva en casa y/o escuela.

Referencias

Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo Humano. México: McGraw Hill.

Shafer, C. y Foy, T. (2007). Etapas y pasos desde el nacimiento hasta los 10 años. Barcelona: Ediciones Medici.

Programa de Apoyo Parental:
“La cultura del buentrato”

Qué esperar de nuestros hijos en la edad escolar (6 a 11 años)



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

Psic. Cinthya Gpe. Corona Martínez

¿Qué comportamientos puedo esperar en esta etapa?

Aunque el desarrollo de los niños no siempre sigue una evolución constante, se puede generalizar un proceso evolutivo que sigue la mayoría de los niños y que nos dice lo que cabe esperar en las diversas etapas de su desarrollo.



Conocer las características de nuestros hijos por tres razones nos sirve para:

1. Saber qué esperar de ellos.
2. Saber cómo ayudarlo a avanzar al siguiente nivel de desarrollo.
3. Saber si su desarrollo se aparta de lo normal y requiere una intervención profesional.

Los niños de 6 a 8 años:

- ⇒ Pueden bañarse y peinarse por sí mismos.
- ⇒ Pueden hacer algún trabajo doméstico por sí mismos.
- ⇒ Continúan su camino hacia la autonomía sin dejar de necesitar apoyo emocional de sus padres.
- ⇒ Quieren pasar más tiempo con otros niños.
- ⇒ Aún les cuesta controlar sus emociones e impulsos, necesitan apoyo de los adultos para hacerlo.
- ⇒ Van aprendiendo progresivamente las reglas en casa y en la escuela.
- ⇒ Desarrollan su identidad y autoestima basados en sus logros.

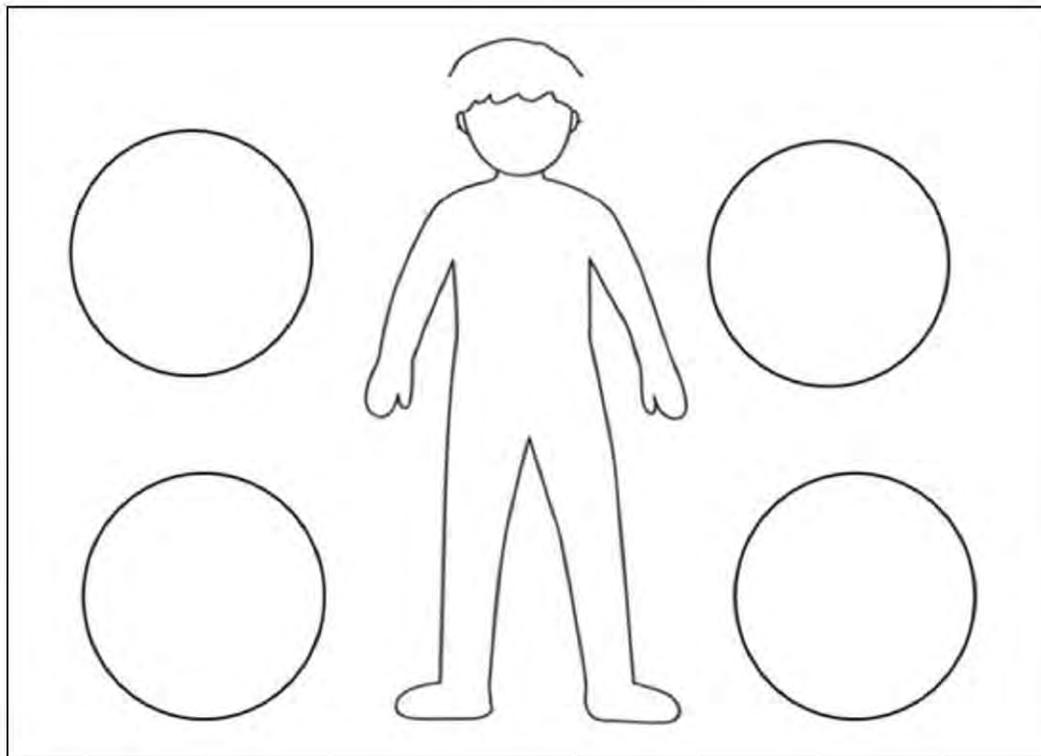


Durante esta etapa, los juegos grupales son muy importantes para los niños ya que, además de estimular su desarrollo físico y mental, promueven habilidades sociales y valores.

Los niños de 9 a 11 años:

- ⇒ Tienen a volverse más empáticos y comienzan a hacer tareas para ayudar a otros.
- ⇒ Hacen un esfuerzo (voluntario) por controlar sus emociones, atención y conducta.
- ⇒ Suelen comportarse de manera apropiada en las situaciones sociales.
- ⇒ Elaboran juicios de lo que está bien y está mal.
- ⇒ Desean ser queridos y aceptados por sus amigos, y sienten más la presión de ellos.
- ⇒ Están más conscientes de su cuerpo a medida que se acerca la pubertad.

Anexo 12. Formato para actividad “Reconociendo a mi hijo”



Características positivas esperadas	Características negativas esperadas
Características positivas <u>NO</u> esperadas	Características negativas <u>NO</u> esperadas

Anexo 13. Casos para discutir sobre la escucha activa

Parte A. Casos

Caso A. Conclusiones anticipadas 1

Alex llega a casa de la escuela, avienta su mochila y dice:

- Alex: “Odio la escuela, no voy a ir más”.
- Mamá: “¿Cómo que no quieres ir? A la escuela vas aunque te tenga que llevar yo. Es por tu bien”.

Alternativa desde la escucha activa

- Alex: “Odio la escuela, no voy a ir más”.
- Mamá: Parece que hoy has tenido un mal día en la escuela, ¿no es cierto?,
- Alex: Si
- Mamá: Cuéntame, ¿qué ha ocurrido?

Caso B. Escuchar activamente para comprender

Gaby va a recoger a Brenda (su hija) a la escuela. Mientras van caminando, Gaby la observa atentamente y se da cuenta que está algo pensativa. Gaby se detiene se agacha y mirandola a los ojos le dice:

- Mamá: Veo que estás pensativa, quieres contarme por qué

Caso C. Conclusiones anticipadas 2

Cuando su papá llega a casa después del trabajo, Mario se acerca a él y le dice:

- Mario: Me han castigado hoy en la escuela
- Papá: ¿Pues qué es lo que hiciste tú?

Alternativa desde la escucha activa

- Mario: Me han castigado hoy en la escuela
- Papá: Me imagino que te sentirías mal, ¿quieres contarme lo que ocurrió?

Anexo 14. Tríptico “¿Cómo escuchar para que nuestros hijos nos hablen?”



Escuchas activamente cuando:

- ≡ Prestas toda tu atención mientras te habla.
- ≡ Dedicas una parte de tu día solo para conversar con él (ella).
- ≡ Usas frases para que continúe hablando cómo:
 - “Te escucho, sigue”
 - “Qué interesante!”
 - “¿Te gustará hablar sobre ello?”
 - “Parece que eso es muy importante para ti, cuéntame!”
- ≡ En vez de darle consejos, le preguntas posibles soluciones.

“¿Qué crees que puedes hacer para...?”
¿En qué puedo ayudarte?”

NO escuchas activamente cuando:

- ≡ Lo interrumpes
- ≡ Lo regañas mientras está hablando
- ≡ Usas frases como
 - “¡Déjale perdón!”
 - “¡Vete a tu cuarto!”
 - “¡Si vuelves a decir eso, te castigaré!”
 - “¡Ya te dije que no debes portarte mal en la escuela!”
 - “¡No pasa nada, haz lo que te digo!”
 - “¡No llores, ponte a ver la televisión!”
 - “¡Tú tienes la culpa, no debes jugar con él!”
 - “¡Al rato me platicas, tengo cosas más importantes que hacer.”



Programa de Apoyo Parental: “La cultura del bienestar”



¿Cómo escuchar para que nuestros hijos nos hablen?

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología

Psic. Cinthya Gpe. Corona Martínez

¿Alguna vez has sentido que, cuando estás platicando algo, la persona que te está “escuchando” no te está poniendo atención? ¿cómo te sentiste?

¿Alguna vez tus has hecho lo mismo con tu hijo?, es decir, ¿Alguna vez que tu hijo (a) te ha platicado algo, no has prestado atención del todo por estar ocupada en otras actividades? ¿Cómo crees que tu hijo (a) se sintió?

Como padres es necesario mantener una buena comunicación nuestros hijos de manera que nos cuenten cómo les va en la escuela, qué pasa con sus amigos, qué experiencias nuevas han vivido y cómo les hace sentir su día a día.

Sin embargo, cada vez que nosotros no prestamos completa atención cuando nos hablan, contramo a lo que queremos, rompemos el puente de la comunicación pues al no sentirse escuchados cada vez sienten menos el deseo por compartir sus experiencias.

Vemos cómo se bloquea la comunicación:



De igual manera, cuando nosotros reaccionamos ante lo que nos comparten y los interrumpimos para regañarlos o les pedimos que no nos cuenten más pues “nos han hecho enojar”, le transmitimos la idea de que son juzgados por lo que sienten, piensan o hacen, perdiendo toda posibilidad de enseñarlos a expresar sus emociones, solucionar problemas, etc.

Por el contrario, si nosotros escuchamos activamente a nuestros hijos, mantenemos la comunicación abierta con ellos.

La ESCUCHA ACTIVA es una habilidad que consiste en **atender, comprender y validar las emociones de nuestros hijos.**

ATENDER significa mirar(a) a los ojos para que sepa que lo (a) estás escuchando.

COMPRENDER significa damos cuenta de la emoción que le hizo sentir la situación sin juzgar si está bien o mal.

VALIDAR consiste en hacerle saber que lo que siente está bien. Para hacerlo puedes decir frases como:

“De verdad te sientes... porque...”
“Lo que pasó te hizo sentir...”

Esta habilidad te ayuda a fomentar la confianza en tu hijo para que te platicue lo que lo que siente, piensa y hace sin miedo a ser ignorado o regañado.

Veamos un ejemplo de escucha activa:



Anexo 15. Hoja para la actividad “Practicando la escucha activa”

Instrucciones: Utiliza las palabras/frases de la parte de atrás para rellenar 1) las emociones que (de acuerdo a sus frases) experimentaría tu hijo y 2) las respuestas que le darías si se encontrara en cada situación.

Situación	Expresión	Emoción	Mensaje de escucha activa
Se enteró de que su mejor amiga se va a cambiar de casa y de escuela.	“¡Miriam va a cambiarse de escuela, no tendré con quien jugar!”	 <input type="text"/>	
Recibe su calificación en el examen de matemáticas. Al salir de la escuela se acerca a su mamá y sonríe.	“¡Mamá, pasé el examen de mate con 8!”	 <input type="text"/>	
Está peleando con su hermana menor y le jala el cabello. Su mamá la regaña.	“¿Por qué nada más me regañas a mí?”	 <input type="text"/>	
Ramiro tuvo clase de deportes y no logró anotar ni un gol.	“¡Ay mamá, nunca puedo jugar bien!”	 <input type="text"/>	
Kevin tiene que decir una efemeride en la ceremonia del día de la Independencia.	“¡No quiero hablar en frente de todos! Mejor no voy a la escuela.”	 <input type="text"/>	

Emociones				
Enojo	Envidia	Alegría	Frustración	Nostalgia
Tristeza	Culpa	Disgusto	Miedo	Horror

Respuestas
<p>a) “Es triste pensar que puedes perder a tu amiga”</p> <p>b) “¡Qué bien! ¿Cómo lo hiciste?”</p> <p>c) “Debió ser muy frustrante el partido, ¿quieres contarme?”</p> <p>d) “No te sientas mal, encontrarás nuevas amigas”</p> <p>e) “Suen a que fue difícil el juego, ¿verdad?”</p> <p>f) “Me doy cuenta de lo enojado que estás con tu hermana, cuéntame ¿qué pasó?”</p> <p>g) “Es que tú estas más grande que ella”</p> <p>h) “Parece que te preocupa que pueda salirte mal, ¿quieres que te ayude en algo?”</p> <p>i) “¿Cómo que no vas a ir? No puedes faltar”</p> <p>j) “Suen a que fue difícil el juego, ¿quieres contarme cómo te fue?”</p> <p>k) “El hecho de que tu amiga se mude puede ser muy triste, ¿no es así?”</p> <p>l) “Para la próxima, quiero que saques 9”</p> <p>m) “De verdad te ves muy alegre”</p> <p>n) “Veo que estás enojada pero dile lo que sientes con palabras y no con puños”</p> <p>o) “No te pongas así, no es para tanto”</p>

Anexo 16. Casos para ejemplificar los estilos de comunicación

Caso A. Estilo agresivo

Cuando María ha terminado de preparar la comida, llama a Pedro para que se siente a comer.

- María (Desde la cocina, gritando): Pedro, ya siéntate a comer. ¡Rápido!
- Pedro: Pero mamá, no tengo hambre.
- María (Desde la cocina, gritando más fuerte): Entonces no comas nada, a ver quién te sirve cuando tengas hambre.
- Pedro: Pues yo me sirvo.

Caso B. Estilo pasivo

Cuando María ha terminado de preparar la comida, llama a Pedro para que se siente a comer.

- María (se asoma a la habitación de su hijo): Pedro, es hora de comer.
- Pedro: Pero mamá, todavía no tengo hambre.
- María: Es que yo ya tengo mucha hambre, ¿a poco me vas a dejar sin comer?
- Pedro: Pero yo no tengo hambre.
- María: Bueno, al rato comemos.

Caso C. Estilo asertivo

Cuando María ha terminado de preparar la comida, llama a Pedro para que se siente a comer

- María (Se acerca a su hijo, con voz tranquila y mirandolo a los ojos): Pedro, ya es hora de comer, lávate las manos y siéntate en la mesa.
- Pedro: Pero mamá, todavía no tengo hambre.
- María: Qué te parece si esperamos 15 minutos y después comemos, después ya no tendremos tiempo porque debemos hacer las tareas.

Anexo 17. Tríptico “¿Cómo comunicarnos mejor con nuestros hijos?”

Carlos: está bien.
Clara: Recuerda que si no dejas de jugar cuando yo te diga, la próxima vez que quieras no vamos a venir al parque.
Carlos: está bien.

Si cuando tu le avisas que ya pasaron 15 minutos y quiere seguir jugando, le recuerdas que la próxima vez que quiera ir al parque no lo dejarás hacerlo. Si aun así no cumple con su parte, debes cumplir esa indicación, así tu hijo aprenderá que **NO** respetar un acuerdo no tiene consecuencias.

Una cuarta forma, consiste en **COMUNICARLE A TU HIJO DIRECTA Y TRANQUILAMENTE LA EMOCIÓN QUE TE HACEN SENTIR SUS ACCIONES** y pedirle que haga algo diferente.

Para hacerlo, puedes usar el siguiente guion:

“Cuando tú haces... yo me siento...la próxima vez...”

Veamos un ejemplo:

A María le molesta cada vez que habla por teléfono con su amiga del trabajo y su hijo Daniel la interrumpe con frecuencia, por lo que debe terminar la llamada.

María: Daniel, cuando me interrumpes mientras hablo por teléfono me haces sentir muy enojada porque no me dejas hablar.

Daniel: Es que quería que vieras mi dibujo.

María: lo sé, la próxima vez que esté hablando por teléfono por favor espera a que termine para enseñarme algo, ¿de acuerdo?

Daniel: está bien mamá.

Es importante que si en el momento estás muy enojado, primero tomes un minuto para relajarte y posteriormente hables con él. Recuerda que ser asertivos implica elegir el modo y el momento adecuado para hablar.

Referencias

Duran, A. et al. (2004). Manual didáctico para la Escuela de Padres. Valencia: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias.

Programa de Apoyo Parental:
“La cultura del buentrato”

¿Cómo comunicarnos mejor con nuestros hijos?



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología

Psic. Cinthya Gpé. Corona Martínez

Cómo vimos en la sesión, la mejor forma de comunicarnos con nuestros hijos es siendo **ASERTIVOS** pues no sólo logramos expresar nuestras emociones y peticiones de forma directa sino también respetamos a nuestros hijos sin agredirlos. Existen varias formas de ser asertivo, veamos en qué consisten algunas de ellas.

La primera consiste en **PEDIR LAS COSAS FIRME Y AMABLEMENTE**, recuerda el dicho “En el pedir está el dar”, si tú pides las cosas de forma amable lo más probable es que tu hijo haga lo que le pides. Asimismo, es importante darle las gracias una vez que lo haya hecho.

Veamos un ejemplo:

Pedro, por favor tira la basura de la cocina en el bota del patio.

Está bien



Si se lo pide pasiva o agresivamente, probablemente tendrás problemas para que tu hijo no obedezca, recuerda porqué.

La segunda forma consiste en **NEGARTE A UNA PETICIÓN, FIRME Y SERENAMENTE**. Para lograrlo tienes que ser como un disco rayado, es decir, **repetir la negativa y la razón de ésta, una y otra vez** sin ceder a los argumentos, berrinches ni reproches de la otra persona.

Veamos un ejemplo:

Juan le pide permiso a Claudia (su mamá) para ver la televisión aunque tenía prohibido verla ese día.

Juan: Mamá ¿puedo ver la televisión?

Claudia: No, recuerda que tienes prohibido verla hoy.

Juan: pero son sólo 15 minutos. Te prometo que mañana no la veo.

Claudia: No, recuerda que tienes prohibido verla hoy.

Juan (incitando): A mi hermano siempre le dejas ver la televisión.

Claudia: Recuerda que tienes prohibido verla hoy.

Juan: ¡Ah, está bien!

Cómo puedes ver, repetir las mismas palabras una y otra vez, le hará saber a tu hijo que tu decisión es firme y no cambiarás de opinión.

Una tercera forma, consiste en **NEGOCIAR PARA LLEGAR A UN ACUERDO QUE BENEFICIE A AMBOS**. Esto te ayudará a encontrar una solución en una situación en la que estés dispuesto (a) a ceder un poco para que tanto tú como tu hijo (a) obtengan lo que quieren.

Veamos un ejemplo:

Carlos le pide a Clara que lo lleve al parque que está cerca de la escuela, Clara aunque quiere hacerlo porque no hay mucho espacio para jugar en su casa, sabe que a veces Carlos no quiere irse del parque y se les hace tarde estando ahí.

Clara: Está bien, pero está vez nos regresamos en cuanto yo diga, porque se nos hace tarde.

Carlos: está bien mamá sólo 15 minutos.

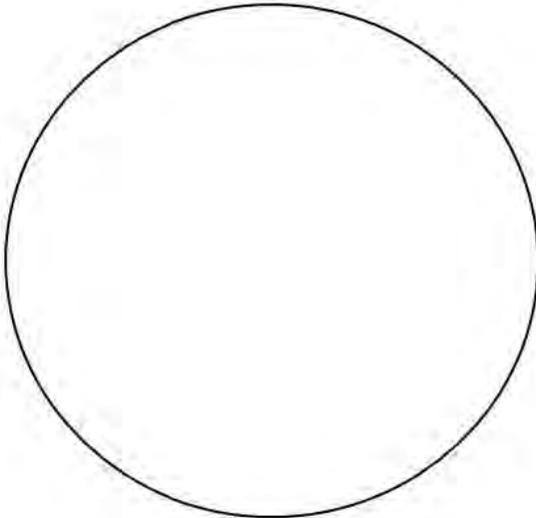
Clara: ¿Y cómo sabrás que ya son 15 minutos?

Carlos: ¡Me puedes avisar!

Clara: Bueno, voy a poner una alarma y cuando te avisé dejas de jugar, ¿de acuerdo?

Anexo 18. Hoja para actividad “¿Qué tan asertivo soy con mi hijo?”

¿Agresivo, pasivo o asertivo?



¿Qué tan asertivo soy con mi hijo?

Le pido las cosas de forma clara, tranquila y amable.	Le expreso mis emociones sin agredirlo.	Me niego a sus peticiones explicando la razón y sin caer en provocaciones.	Soluciono los conflictos negociando con él un acuerdo que nos convenga a ambos.
---	---	--	---

Anexo 19. Casos para practicar las estrategias asertivas

Situación A. Pedir las cosas clara y tranquilamente

José le pide a su hijo que recoja sus juguetes del piso, sus cuadernos de la mesa y su uniforme de la silla, pues se ve un gran desorden en la habitación. ¿Cómo lo haría?

Situación B. Expresión de molestia/desacuerdo

A María le molesta cada vez que habla por teléfono con su amiga del trabajo y su hijo Pepe la interrumpe con frecuencia, por lo que debe terminar la llamada. ¿Qué le diría a su hijo para expresarle la molestia que siente ante su conducta?

Situación C. Negación asertiva

Juan le pide a Claudia (su mamá) que le compre un juguete que todos sus compañeritos llevan a la escuela. Claudia no quiere comprarle el juguete a Juan ya que es algo costoso y además la maestra no se los permite llevar pues dice que los niños se distraen en clase. ¿Qué le diría Claudia a Juan para negarse a comprarle el juguete? ¿Qué diría ante las insistencias de su hijo?

Situación D. Negación asertiva

Blanca le pide a su hijo Daniel que ya apague el videojuego pues ya es tarde y tiene que prepararse para ir al siguiente día a la escuela. Daniel le pide más tiempo para seguir jugando pero Blanca también necesita dormir y no puede esperar más tiempo para supervisar a su hijo, por lo que le niega jugar más. ¿Cómo se negaría a la petición de Daniel? ¿Qué diría ante las insistencias de su hijo?

Situación E. Negociar y llegar a un acuerdo

Carlos le pide a Clara que deje salir a jugar con sus amigos. Clara aunque quiere hacerlo porque no hay mucho espacio para jugar en su casa, sabe que Carlos tarda más tiempo del permitido en regresar a casa. ¿Qué alternativas propondría Clara a su hijo para llegar a un acuerdo conveniente para ambos?

Anexo 20. Tríptico “¿Qué hacer para que nuestros hijos obedezcan?”

3. Dar una **explicación** de la razón del límite.

4. Indicar una **alternativa** aceptable.

Es **normal** que tu hijo se enoje después de que establezcas el límite, pero ahora ya sabes que puedes utilizar la **escucha activa** y la **comunicación asertiva** para tranquilizarlo. Por ejemplo, puedes decir:

“¿Qué que estás enojado porque no te dejé jugar con la pelota dentro de la casa pero sí que otro juego sí puedes utilizar aquí dentro?”

Finalmente, la **tercera estrategia** son las **REGLAS**, es decir, las normas que señalan como comportarse en un tiempo y lugar determinado.

Una regla debe ser clara, sencilla y de preferencia, que esté establecida en posición determinada.

Algunos ejemplos de reglas son:

- ⇒ Hacer la tarea antes de jugar.
- ⇒ Doblar el uniforme después de quitárselo.
- ⇒ Hablar tranquilamente sin gritar ni decir groserías.
- ⇒ Lavarse las manos antes de comer.

Es normal que el niño quiera probar, con su actitud y conducta, hasta donde puede llegar y cuál es la reacción de los padres si se sobrepasa el límite o no sigue las instrucciones/reglas. Por eso es importante aprender a **establecer consecuencias**.

Recomendaciones:

- ⇒ Sea paciente, la disciplina es un proceso largo.
- ⇒ Recuerde hablar tranquilamente, la comunicación agresiva no resuelve el conflicto.
- ⇒ Valde la emoción y elogie la obediencia.

Referencias

Centro Nacional para la Prevención y Control de las Adicciones. (2013). Prevención de las Conductas Adictivas a través de la Atención del Comportamiento Infantil para la Crianza Positiva. México.

Duran, A., et al. (2004). Manual didáctico para la Escuela de Padres. Valencia: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Dependencias.



Programa de Apoyo Parental:
“La cultura del buentrato”

Disciplina I:
¿Qué hacer para que nuestros hijos obedezcan?

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología

Psic. Cinthya Gpe. Corona Martínez

¿Estás cansada (o) de gritarle a tu hijo y no te obedece?



Tal vez tengas dificultades para establecer la disciplina.

La **DISCIPLINA** es el proceso mediante el cual enseñamos a nuestros hijos cómo comportarse adecuadamente.

Ayuda a los niños y niñas a comprender que sus acciones siempre tienen consecuencias. Por lo tanto inicia el autocontrol y la autodisciplina. Además:

- ⇒ Demuestra amor y respeto
- ⇒ Ve los errores como oportunidades de aprendizaje
- ⇒ Se baja en el respeto mutuo y la colaboración, todo con la intención de enseñar al niño competencias básicas para la vida.

Para que los niños tengan un comportamiento adecuado es importante que se espere ellos, es decir, **qué pueden y qué no pueden hacer**.

Esto es un pilar fundamental para el buentrato de los niños (as) porque nos permite:

- ⇒ Darles seguridad y tranquilidad.
- ⇒ Ayudarles a entender e integrar las normas que rigen el mundo en el que vive
- ⇒ Facilitarles la adquisición de hábitos y valores necesarios para la vida adulta.

Para lograrlo, una primera estrategia consiste en dar instrucciones.

Una **INSTRUCCIÓN** es una indicación clara y sencilla de lo que necesitamos que nuestros hijos **SI** hagan.

Para hacerlo, sigue estos pasos:

1. Di su nombre y haz contacto visual.
2. Da una instrucción clara y precisa (p.ej.: “Julian, Dame el trapo rojo de la cochica que está sobre la estufa, por favor”).
3. Espera 10 segundos a que obedezca.



Vamos un ejemplo:
Jorge, no puedes jugar con la pelota dentro de la casa porque puedes romper algo, mejor juega en el patio de atrás, ahí tienes más espacio.

Una segunda estrategia es el establecimiento de límites.

Un **LÍMITE** es una restricción que le indica a los niños lo que **NO** puede hacer en cierto lugar y/o espacio.

Como podemos ver, el establecimiento de un límite implica:

1. Decir su nombre y hacer contacto visual.
2. Decir la **indicación clara y sencilla**.

Anexo 21. Hoja para la actividad “Disciplina con buentrato”

Disciplina con buentrato

Le pongo reglas y horarios a mi hijo y superviso que los cumpla.	Cuando quiero que haga algo, le doy instrucciones claras y/o le enseño cómo debe hacerlo.	Cuando hace algo inadecuado le pongo un límite y le explico claramente por qué no debe comportarse de esa manera.
--	---	---

Anexo 22. Tríptico ¿Cómo establecer consecuencias al comportamiento de nuestros hijos?

Asimismo, las consecuencias deben ser:

Veamos un ejemplo:

Jorge, sé que quieres seguir viendo la televisión, pero tienes dos opciones o la apagas ahorita o no te doy permiso de verla después de hacer la tarea.



- Respetuosas con el niño.
- Relacionadas con la conducta.
- Razonables, no exageradas
- Rotundas, deben cumplirse una vez establecidas.

Otro punto clave es que una consecuencia positiva dada por un buen comportamiento, no puede quitarse por otro comportamiento inadecuado. Por ejemplo, si ya le has prometido ir al cine por sus buenas calificaciones no puedes quitarle ese privilegio como resultado de pegarle a su hermana; en este caso tendrás que establecer otra consecuencia negativa.

Finalmente, es importante saber que las consecuencias negativas **NO** son iguales a los **CASTIGOS** (golpes, insultos, pellizcos, gritos, etc.) pues éstos **NO** son resultado de las acciones de nuestros hijos sino de **nuestras** emociones.

Los castigos, además de que pueden lastimarlos física y/o emocionalmente, no evitan que la conducta inadecuada se vuelva a repetir. Incluso en ocasiones tiene resultados contrarios en ellos:



1. Resentimiento
2. Revancha
3. Retraimiento
4. Rebeldía

Por eso, las consecuencias son mejores que los castigos.

Referencias

Iglesias L. M. (2005). La disciplina con buen trato. Centro de estudios sociales y publicaciones. Perú: Phobos Diseño y Comunicación SRL. Disponible en: www.cesip.org.pe/file/113/download?token=0ZPrkwwQ

Programa de Apoyo Parental:
"La cultura del buentrato"

Disciplina II:
¿Cómo establecer consecuencias al comportamiento de nuestros hijos?



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

Psic. Cinthya Gpa Corona Martínez

¿Qué haces cuando tu hijo no ha cumplido las reglas, límites o indicaciones que le das?



Es normal que tu hijo quiera probar, con su actitud y conducta, hasta dónde puede llegar y cuál es la reacción de los padres si se sobrepasa los límites o no sigue las reglas o indicaciones marcados por ti.

Sin embargo, es importante que el aprendizaje que el cumplimiento o incumplimiento de límites, reglas e indicaciones trae consigo consecuencias, positivas o negativas de acuerdo a su comportamiento.

Por ejemplo, si estudia para un examen tendrá consecuencias positivas: calificación alta, felicitaciones tuyas, etc. Por el contrario, si no estudia, probablemente tendrá consecuencias negativas: calificación baja o reprobatoria, no salir a jugar con sus amigos, para estudiar más etc.

Como podemos ver, una **CONSECUENCIA** es aquello que el niño obtiene cómo resultado de sus acciones.

Cuando nuestro hijo se comporta de forma adecuada es necesario que establezcamos una consecuencia positiva ya que ésta incita al niño a repetir ese comportamiento.

Algunos ejemplos son:

- = Sonrisas
- = Cariocas o abrazos
- = Agradecimientos
- = Elogios (felicitaciones)
- = 15 minutos de televisión
- = Dulce / postre favorito
- = Ir al cine o al parque
- = Ver una película
- = Comprar un juguete

Por otro lado, cuando su conducta ha sido inadecuada, es decir, cuando ha roto una regla, ha sobrepasado un límite o no ha seguido una instrucción, es necesario que establezcamos una consecuencia negativa, la cual genera que nuestro hijo deje de emitir dicho comportamiento o lo emita en menos ocasiones.

Algunos ejemplos son:

- = **Reparar su error:** que pida la tarea que olvidó anotar, se disculpe con su hermana cuando le ha pegado, pague una parte o totalidad de un objeto que rompió o descompuso.
- = **Darle un tiempo (un minuto por año de edad) para reflexionar sobre las consecuencias de sus actos,** en un lugar donde no haya juguetes, lápices, TV u otros distractores. Cuando termine el tiempo, pregúntale qué pensó.
- = **Quitarle temporalmente algo que le gusta:** No ver la TV. Por dos días, no comprarle dulces por una semana, no ir al parque el domingo, no salir a jugar con sus amigos por un día, etc.

Ahora que hemos visto algunas consecuencias que poner a nuestros hijos vamos a ver cómo establecerlas. En primer lugar, debemos avisarlas con anticipación; es decir, al momento de que establezcamos el límite o regla, o demos la instrucción debemos decirle al niño la consecuencia que obtendrá si no obedece.

Anexo 23. Casos para diferenciar castigos y consecuencias

Caso A.

Jorge, de 11 años, tenía la costumbre de hacer los deberes con la televisión encendida y pasaba mucho tiempo sin concentrarse. Su madre (Mónica) se dio cuenta de que esto le perjudicaba y quiso corregirlo.

- Mónica (desde la cocina grita): Jorge, ya escuché que tienes prendida la televisión apágala
- Jorge (enojado): ¿Ya vas a empezar de gritona otra vez? [continúa viendo la televisión]
- Mónica (gritando): si no apagas la televisión te voy a acusar con tu papá
- Jorge: Acúsame, al fin cuando llegue ya voy a tener la tarea hecha

Caso B.

Un día, cuando Santiago caminó para contestar el teléfono se tropezó con los juguetes de María y cayó al suelo. Se enojó mucho y para distraerse respondió el teléfono.

Al terminar la llamada, notó que los juguetes seguían ahí por lo que le habló a María.

- Santiago: María, por favor guarda tus juguetes en su lugar
- María: ¡Pero es que son muchos!
- Santiago, si los dejas ahí alguien se puede caer. Tienes dos opciones, los guardas tú o mañana no podrá jugar con ellos.
- María (enojada y haciendo gestos): ¡está bien!

Anexo 24. Hoja para actividad “¿Consecuencias o castigos?” y “Estableciendo consecuencias”

¿Qué hago cuando tienen comportamientos inadecuados?	
¿Cuáles son consecuencias negativas?	¿Cuáles son castigos

Estrategia	Conducta	Consecuencias

Anexo 25. Casos para ejemplificar y practicar el reforzamiento de conductas positivas

Parte A. Reforzando conductas cotidianas

Instrucciones: A continuación se les presentan algunas situaciones cotidianas en las que los niños muestran conductas positivas, identifiquen si en ellas, los padres están proporcionando consecuencias positivas ante las conductas adecuadas.

Recuerda que las consecuencias positivas son: agradecimientos, elogios y recompensas.

Situación A.

Mario está leyendo una revista cuando de repente voltea y ve que Jorge, su hijo, está recogiendo sus juguetes sin que nadie se lo pidiera.

- Mario (Sonriendo): Jorge, gracias por recoger tus juguetes sin que te lo pidiera.
- Jorge (Sonriendo): De nada, papá.
- Mario: Cuando termines puedo leerte un cuento si quieres.

Situación B

Coco está jugando con sus primos, uno de ellos le pide prestado uno de sus muñecos favoritos. Ella mira a su muñeco y, aunque duda un poco al principio, se lo presta.

- Coco (dirigiéndose a su primo): Está bien, te lo presto, sólo cuídalo mucho porque me gusta mucho.
- Laura (se acerca para tocar el hombro de Coco de manera cariñosa y le sonríe): Qué bueno que compartes tus juguetes.
- Coco (Sonriendo ante el comentario de Laura): sí mamá. (Y continúa jugando con sus primos).

Situación C

Carla por primera vez está terminando una maqueta escolar hecha sin ayuda de sus padres. Está tan contenta y orgullosa de sí misma por el resultado, que quiere que el tiempo pase muy rápido para enseñársela a su papá en cuanto llegue del trabajo. Sin embargo, cuando Ricardo (padre de Carla) llega del trabajo apenas pone atención a la maqueta de su hija y se va a su recámara.

- Carla: ¡Mira cómo me quedó mi maqueta papá!
- Ricardo (voltea rápidamente y con voz apagada dice): Estoy muy cansado Carla, mañana me la enseñas.
- Carla: Por favor papá, sólo será un momento.
- Ricardo: Está bien, enséñamela.
- Carla: ¡Mira! ¿Cómo me quedó?

- Ricardo (con voz apagada): Bien, te quedó bien.
- Carla: No te gustó, ¿verdad?
- Ricardo (mirando a Carla y sonriéndole): Si me gustó, en serio te quedó muy bien, seguramente te esforzaste mucho.

Parte B. Casos para practicar

Situación A.

Raúl está haciendo su tarea, su madre Rosario está cerca de él ocupada con sus propios deberes. No obstante, lo supervisa cada cierto tiempo para asegurarse de que su hijo continúa trabajando y no tiene dificultades. Finalmente, Raúl le avisa a su mamá que ha terminado.

- Raúl: Ya terminé la tarea.

¿Qué diría Rosario para elogiarlo? (Ejemplo: Muy bien Raúl, te esforzaste y has terminado la tarea, ahora ya puedes guardar tus útiles e ir a jugar).

Situación B.

La familia F ha terminado de comer, Julieta (la mamá) le pide a su hija Daniela, de manera firme y amable, que recoja los platos de la mesa. Daniela, aunque no de muy buena gana lo hace.

- Julieta: Daniela por favor lleva los platos al lavabo de la cocina.
- Daniela: ¡Ash! Siempre yo. (Lleva los platos a la cocina)

¿Qué diría Julieta para elogiar a Daniela? (Ejemplo: Julieta –sonriendo – Gracias por ayudar a recoger los platos de la mesa).

Situación C.

Noé está jugando con su hijo Jaime a armar un rompecabezas, y se da cuenta de que aunque es un poco difícil para su hijo, se está esforzando por terminarlo. Para fomentar la perseverancia Noé halaga la conducta de su hijo.

¿Qué diría Noé para elogiar a Jaime? (Ejemplo: Noé –sonriendo y haciendo contacto visual – ¡Bien hecho! Realmente te estás esforzando por armar el rompecabezas).