



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Niños víctimas de violencia en la pareja:
Promoción de
habilidades para la resiliencia**

**Alumna: Alba Matos García
Tutora: M.^a Inés Monjas Casares**

1^a Convocatoria, Julio

RESUMEN

Los niños víctimas de la violencia en la pareja son una población vulnerable porque pueden experimentar problemas socioemocionales. Sin embargo, investigaciones recientes, señalan que el trabajo psicoeducativo, dirigido a los aspectos emocionales de estos niños, puede minimizar el impacto de ser testigos de la violencia entre sus progenitores.

Este trabajo presenta un programa psicopedagógico, basado en el conocimiento de este colectivo y en el marco teórico de la Psicología Positiva, cuyo objetivo principal es fomentar el bienestar del menor mediante la promoción de habilidades resilientes. Se han organizado y estructurado una serie de actividades educativas, fundamentadas en una metodología consolidada y en un contexto real, en torno a la autoestima, el optimismo, las relaciones asertivas y las emociones.

Palabras clave: violencia en la pareja, desarrollo socioemocional de los hijos, Psicología Positiva, resiliencia, fortalezas, programa.

ABSTRACT

Children, who are victims of intimate partner violence, are a vulnerable group because they could undergo social-emotional problems. However, new research shows that psychoeducational work can minimize the impact of violence.

This study presents a pedagogical and psychological program, which is based on some investigations about this group and on a new academic framework, Positive Psychology. The main goal of the program is to provide welfare to children, promoting resiliency skills. We have organized some educative activities, in a real context, with a consolidated methodology. We are going to work about self-esteem, optimism, assertive relationships and emotions.

Keywords: intimate partner violence, children's social-emotional development, Positive Psychology, resilience, character strengths, program.

ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT.....	03
INTRODUCCIÓN, MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	06
CAPÍTULO 1: CONFLICTOS EN LA PAREJA Y DESARROLLO DE LOS HIJOS.....	11
1. Violencia familiar, violencia en la pareja y violencia de género.....	11
2. Impacto de los conflictos de pareja en el desarrollo de los hijos.....	13
2.1. Consecuencias directas e indirectas.....	15
2.2. Impacto variable según la edad y el género.....	17
2.3. Impacto variable según las características del conflicto.....	20
3. El desarrollo emocional de los hijos y los conflictos de pareja.....	21
CAPÍTULO 2: INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL CON MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA EN LA PAREJA.....	25
1. Líneas generales de intervención.....	25
2. Ejemplos de programas psicopedagógicos o psicológicos.....	28
3. Psicología Positiva y resiliencia como línea de intervención.....	30
3.1. Psicología Positiva.....	30
3.1.1. Bienestar.....	35
3.2. Resiliencia.....	37
3.2.1. Resiliencia y fortalezas.....	41
3.2.2. Resiliencia, fortalezas y niños víctimas de violencia en la pareja.....	43
CAPÍTULO 3: DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA RESILIENCIA EN MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA EN LA PAREJA.....	45
1. Introducción.....	45
2. Contexto psicosocial en el que se enmarca el programa.....	46
2.1 Punto de Encuentro Familiar.....	46
2.1.1 Colectivo.....	48
3. Objetivos.....	50
3.1 Objetivos generales.....	50
3.2 Objetivos específicos.....	50

4. Contenidos, habilidades y actividades.....	51
5. Metodología (Procedimiento de enseñanza).....	52
6. Desarrollo de Habilidades.....	55
6.1. Me conozco a mí mismo.....	55
6.2. Pienso y digo lo positivo de mi mismo y de los demás.....	58
6.3. Busco soluciones de forma optimista.....	61
6.4. ¡Soy asertivo!.....	66
6.5. ¡Pero qué emoción!.....	69
7. Recursos organizativos.....	71
7.1. Personales.....	72
7.2. Materiales.....	72
7.3. Espaciales.....	72
7.4. Temporales.....	72
7.5. Motivacionales.....	73
8. Evaluación.....	73
9. Aplicación piloto.....	75
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
APÉNDICES.....	88

INTRODUCCIÓN, MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Diariamente venimos presenciando, con preocupación, noticias relacionadas con la violencia de género. Esta lacra no es un fenómeno reciente, sí las estadísticas y los estudios relacionados. La Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA, 2014), acaba de lanzar el mayor estudio sobre violencia contra la mujer en el mundo. Los datos son desoladores, 62 millones de ciudadanas europeas han sido víctimas de la violencia machista.

El director de la Agencia, envía algunos rayos de luz sobre nuestro país: en los últimos 10 años de la historia de España se ha avanzado notablemente en la lucha contra la violencia de género, tanto legal como socialmente. De hecho, el 2013 se cerraba con la aprobación del anteproyecto de Ley Orgánica del Estatuto de las Víctimas del Delito, que consideraba víctimas directas a los hijos de mujeres maltratadas. Lejos de ser datos positivos, sí pueden ser alentadores.

La violencia contra el hombre, es una tipología más silenciosa; los orígenes son totalmente diferentes y los datos son mucho más discretos. En 2011, por ejemplo, según un Informe del Consejo General del Poder Judicial, siete hombres mueren por este motivo.

De forma paralela otras noticias salen a la palestra, como por ejemplo, que el índice de divorcios y separaciones aumenta en los últimos 15 años (Instituto Nacional de Estadística, 2013). A simple vista, este titular no podemos considerarlo favorable o perjudicial ni tampoco relacionarlo con los datos anteriores. Pero sí puede comenzarse a valorar después de conocer algunos de las cifras arrojados por la Asociación para la Protección del Menor en Procesos de Separación de sus Progenitores (a partir de ahora APROME). El procurador del Común de Castilla y León (2012) cifra en 1.600 familias las atendidas anualmente por APROME, concretándose en unos 2.300 menores. Las órdenes judiciales, que inician la andadura de las familias en esta asociación, provienen tanto de los Juzgados de Familia, como de los de Violencia de Género. La historia familiar, salvo excepciones, ha sido complicada y en la mayoría de los casos violenta.

Los casos que provienen de los Juzgados de Familia son más numerosos que los de Violencia de Género, que son también altos. Desde una interpretación global, se puede llegar a la conclusión de que en la mayoría de las familias usuarias ambos progenitores

están inmersos en batallas legales, como mínimo. En este contexto, ambos grupos son tratados de igual forma, sin entrar en consideraciones. Por eso, en esta ocasión, se habla de violencia en la pareja, en general.

La existencia de este servicio, la legislación y los cambios en la población, nos han hecho avanzar en derechos sociales y bienestar. Sin embargo, detrás de todas esas cifras no solo están los progenitores, sino también los menores, que por su momento evolutivo son muy vulnerables, por lo que la preocupación por ellos es evidente. Los niños son extremadamente sensibles a la violencia, y mucho más cuando se instaura en su núcleo familiar. El hecho de que se les considere víctimas directas de la violencia de género es decisivo, justo y necesario; sin embargo, queda un campo desatendido alrededor de los que sufren la violencia entre sus progenitores. Desde APROME, se asiste su derecho de relación con ambos cuidadores en un espacio neutral, se les protege de posibles acciones violentas y se les facilita la opción de que sus progenitores lleguen a acuerdos o mejoren sus habilidades parentales. Sin embargo, existen algunos otros aspectos, que no están suficientemente considerados y que este trabajo pretende abordar.

En el Capítulo 1, se presenta una visión global de las consecuencias que puede llegar a tener la violencia en la pareja sobre el desarrollo de los hijos. Primero, se recogen las consecuencias directas e indirectas, y después, se explican las variables decisivas en el proceso: el momento evolutivo y las características del propio conflicto. Este apartado se cierra con una explicación, más detallada, del desarrollo socioemocional, ya que es el daño más inmediato. Este capítulo se ha desarrollado con el objetivo de que se comprenda mejor la población en la que nos focalizamos.

En el Capítulo 2 se exponen las líneas generales de intervención que los especialistas están poniendo en práctica con niños de estas características. Una de las herramientas psicopedagógicas, más destacables y eficaces, es la promoción de la resiliencia; por este motivo, es objeto de estudio junto con su marco teórico, la Psicología Positiva. Al final del capítulo se recogen varias fortalezas resilientes, a razón del siguiente apartado.

El Capítulo 3 es la parte esencial y más original de este trabajo. Se ha diseñado, en base a los capítulos anteriores, un programa psicopedagógico de habilidades para la resiliencia. Tras la búsqueda de las fortalezas más sobresalientes en niños que han pasado por situaciones similares, se han seleccionado las que se han considerado elementales para comenzar a cubrir las necesidades más inmediatas de este colectivo.

Gracias a la práctica en el contexto de APROME, se han elaborado unos objetivos y una metodología que tienen en cuenta sus principios de funcionamiento, haciéndolo más factible. En esta asociación ya se llevan a cabo Programas Familiares que intervienen en otros aspectos, sin embargo, no existe una respuesta a los problemas que se analizaban en el Capítulo 1.

Antes de comenzar con el desarrollo de los apartados, creo necesario hacer dos apuntes. Uno referido a los términos que se van a emplear a lo largo del trabajo y otro a las competencias que se desarrollarán.

En cuanto a lo primero, ya que en la bibliografía encontramos términos diferentes para referirnos al fenómeno que nos ocupa, voy a hacer algunas puntualizaciones que se explicarán con mayor detalle en el desarrollo del trabajo. Hablamos de *violencia en la pareja* y de *violencia en el hogar*, no de violencia parental o violencia doméstica aunque algunas investigaciones hagan uso de estos términos. A pesar de que este trabajo sea *psicopedagógico*, se utilizará también el adjetivo *psicosocial* ya que es el de referencia para APROME. El término *víctima* es reiteradamente utilizado pero no con el objetivo de estigmatizar a los niños. Y por último, utilizaremos el género masculino para facilitar la lectura, aunque nuestro planteamiento es claramente no sexista.

Y en cuanto a lo segundo, las competencias que se desarrollarán en este trabajo se recogen en el siguiente subapartado.

COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN CON ESTE TRABAJO

En la realización de este Trabajo de Fin de Máster he desarrollado diversas competencias generales y específicas, como así lo exige el plan de estudios del título. Se recogen en la lista desplegada a continuación.

Competencias generales

- G1. “Resolver problemas en entornos nuevos o pocos conocidos- de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares.”

En este trabajo se analizan los estudios y las investigaciones que existen al respecto del tema que nos ocupa, así como el contexto específico de intervención, con el objetivo de establecer un recurso que nos permita cubrir las necesidades y los problemas de este sector concreto de la población.

- G2. “Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta”.

A partir del análisis de las deficiencias que presenta el contexto y respecto a las teorías que nos ocupan, se toma la decisión de diseñar un programa psicopedagógico a pesar de que el entorno no presenta todas las características favorables necesarias.

- G5. “Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención”.

Para abordar el tema de este Trabajo Fin de Máster he reflexionado y debatido respecto a conceptos y hechos como las relaciones de pareja, las nuevas familias...., aspectos sobre los que es necesario tener opiniones formadas.

En el programa diseñado, se tendrá en cuenta el código, la formación y las funciones de los profesionales que en el contexto de aplicación trabajan.

- G6. “Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional”.

Para la realización de este trabajo se ha necesitado, por un lado, manejo de plataformas académicas de búsqueda de documentos, estudios, investigaciones, estadísticas... y habilidades en procesadores de texto y de presentaciones. Por otro, para el diseño (y la ejecución) del programa es necesario saber utilizar los navegadores web.

- G7. “Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional”.

En las propias conclusiones se recogen las principales debilidades y fortalezas del trabajo realizado, de las investigaciones utilizadas y de los contextos psicopedagógicos donde se puede aplicar. También se contempla la posibilidad de mejorar, tanto el programa como la actuación de los técnicos (una vez sea aplicado).

Competencias específicas:

- E 4. “Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos”.

Como se viene diciendo, se ha diseñado un programa que intenta dar respuestas a un colectivo específico, que tiene unas necesidades determinadas y demostradas pero que, hasta el momento, no han sido atendidas desde la vertiente propuesta.

- E 5. “Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos”.

Para cubrir dichas necesidades, se han planificado y organizado los propios servicios que ofrece el contexto y algunos otros, de carácter psicopedagógico.

- E 7. “Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución”.

En este trabajo, se han tenido en cuenta las nuevas configuraciones y consideraciones familiares, así como las nuevas leyes que las avalan; también, se ha tenido presente el momento económico que atraviesa la población y la posibilidad de que los datos queden condicionados. Por último, el trabajo tiene en cuenta una nueva área académica que también está en continuo cambio y evolución. Con la puesta en marcha del programa, se pretende una posible reedición que pueda adaptarse cada vez mejor a una población cambiante.

- E 8. “Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica”.

En el contexto de aplicación ya existe una intervención psicosocial (no psicopedagógica como tal). Pero, aunque imprescindible para alcanzar los objetivos de la institución, no atiende suficientemente los resultados de las investigaciones que en este trabajo se recogen. Por este motivo, se propone otro programa complementario.

CAPÍTULO 1: CONFLICTOS EN LA PAREJA Y DESARROLLO DE LOS HIJOS

1. VIOLENCIA FAMILIAR, VIOLENCIA EN LA PAREJA Y VIOLENCIA DE GÉNERO

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o afectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos en el desarrollo o privaciones y atenta contra el derecho a la salud y la vida de la población. (OMS, 2002, p. 5).

Cuando hablamos de violencia es importante aclarar conceptos relacionados con este término. Primero, es esencial no confundir violencia con agresividad, la última está relacionada con la supervivencia del ser humano, no se ejerce con el objetivo de dañar a alguien, aunque es necesario saber controlarla. La violencia se manifiesta de forma deliberada y de distintas formas, tanto en tipo como en el tiempo; si es de forma puntual es agresión, de forma continua es maltrato. Existen, pues, diferentes tipologías de violencia, de maltrato y de agresión: físico, verbal, psíquico,... y la forma en la que se recibe puede ser indirecta, sobre la misma persona, o indirecta, sobre otra (Horno, 2009a).

Cualquier tipo de violencia que ponga en peligro el bienestar o la seguridad de algún miembro de la familia es considerada violencia doméstica; dentro de este término tan amplio se incluye el maltrato infantil, la violencia de género, el maltrato a la tercera edad, abusos sexuales o el incesto (Orjuela, Perdices, Plaza y Tobar, 2008). Desde un punto de vista jurídico se amplía esta definición: se considera violencia doméstica a cualquier acción u omisión de cualquier miembro de la unidad familiar que provoque tensión, vejaciones u otras situaciones en otros miembros (Bolaños, 2010).

El término de violencia doméstica no está exento de discusión y de argumentos enfrentados y no acaba de ser aceptado ni exacto (Bolaños, 2010). Por este motivo, en este trabajo, nos referiremos al mismo hecho utilizando el término violencia familiar o en el hogar para comprender mejor qué tipo de relaciones se ven afectadas.

A parte de los términos que incluye dicha definición, Cantón (2013), considera que el conflicto violento sentimental, o en la pareja, también lo es, refiriéndose a cualquier conducta violenta entre dos personas que mantienen una relación, actual o anterior.

Este trabajo se centra en la violencia en la pareja, siendo conscientes de que este denso término engloba varias posibilidades y puede verse mezclado con otros tipos de violencia, por quedar solapado a la violencia de género y a la violencia familiar, en general. Es importante conocer que, sin embargo, la violencia de género solo se produce cuando la persona que la recibe pertenece al sexo femenino (Ayllon, Orjuela, Román 2011) en base a que la sociedad mantiene un sistema de relaciones que aboga por la superioridad del hombre sobre la mujer, asignando diferentes roles a cada género y atribuciones de dominación o sometimiento (Escudero, 2009).

El hecho de que exista, o no, unión formal entre los componentes de la relación sentimental no será relevante en nuestro planteamiento pero sí que tengan menores a su cargo, víctimas de la situación familiar.

El Consejo de Europa en 2010 ya hablaba de la necesidad de proteger a estos niños por las consecuencias psicológicas o físicas potencialmente graves que sufren, debido a la vivencia de una misma cadena violenta (Ayllon, Orjuela y Román 2011). Save the Children (Orjuela, Perdices, Plaza y Tobar, 2008) fue de las primeras organizaciones que en nuestro país los reconoció como víctimas y no es hasta finales del 2013, cuando se elabora el Informe del Anteproyecto de la Ley Orgánica del Estatuto de las Víctimas del Delito (Consejo General del Poder Judicial, 2014), donde son considerados oficialmente como víctimas directas, lo cual obligará a que tengan unos justos derechos sociales, recursos especializados e instituciones que les atiendan.

Se acepta, en dicho Informe, las graves consecuencias del impacto de la violencia en su desarrollo. Ciertamente es, que todas estas conclusiones y definiciones se aplican solo en caso de violencia de género, pero, como demostraremos a lo largo del presente trabajo, las consecuencias se pueden equiparar a la influencia de la violencia en la pareja, en general.

2. IMPACTO DE LOS CONFLICTOS DE PAREJA EN EL DESARROLLO DE LOS HIJOS

Las teorías de la familia, coinciden en que la unión de los progenitores es la base de la unidad; el análisis de su relación nos permite comprender el desarrollo de los hijos, pues forman parte de su ambiente y les puede influir directamente, facilitando o perjudicando su crianza (Cortés, 2013).

Los conflictos de pareja implican una discrepancia de opiniones (negativas o positivas). Aquellos que deriven en un acuerdo, fruto de una adecuada resolución del problema, se considera constructivo y necesario para el desarrollo de los hijos, como ejemplo de modelado. Sin embargo, los que terminan en conductas agresivas o violentas, se consideran destructivos para el menor que lo presencie (Cumming y Schatz, 2012).

La preocupación por las consecuencias en los hijos ha ido haciéndose más notable y más complicada de observar a medida que los datos demográficos se han ido desglosando. La psicología clínica y evolutiva, desde los años cuarenta, se han aventurado con este fenómeno, encontrando relaciones muy claras entre parejas disfuncionales y el no funcionamiento adecuado del niño en su vida cotidiana, o dicho de otra manera, con una mala adaptación.

Hoy en día, las investigaciones no son tan “severas” y apuntan algunos matices: existen ciertos aspectos en la relación entre los padres que influyen en determinados aspectos del funcionamiento de los hijos. Es decir, los efectos dependen de diversas variables, como el contexto, el momento evolutivo o la propia percepción del menor (Cantón, 2013). De hecho, existe una gran variabilidad en la adaptación de los niños que viven en hogares conflictivos; Cummings y Davies (2010), apuntan que muchos de los hijos que viven conflictos destructivos presentan trayectorias evolutivas adaptativas, afortunadamente. Este colectivo está siendo objeto de nuevas investigaciones que giran en torno al conocimiento de qué características les permiten afrontar los conflictos y evitar problemas de conducta o psicológicos (Rohades, 2008).

Muchos estudios avalan la afirmación de que la violencia de pareja tiene un impacto negativo en el sistema familiar. Las conclusiones revelan que los riesgos para su salud física y psíquica son más que evidentes. El niño que es testigo o se ve expuesto a la violencia (viendo, oyendo, percibiendo, o involucrándose) puede sufrir graves

consecuencias; de hecho, su situación es considerada como maltrato infantil, ya que, en muchas ocasiones, cumple con las características de este fenómeno. Pueden llegar a vivir el mismo ciclo de violencia que una mujer maltratada (Lizana, 2012).

La violencia en la pareja no se manifiesta en casos aislados, así como tampoco los niños que la sufren. Según una macroencuesta del Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad (2012), un total de 840.000 niños la viven actualmente, datos que se incrementan debido a la situación de crisis, desempleo y otras dificultades económicas por las que están pasando las familias, lo que agudiza la tensión y la agresividad (Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo, ANAR, 2013). Por otra parte, según el Defensor del Menor de Andalucía (2012), solo se conoce una cuarta parte de todos los casos reales, ya que en España los datos solo son ofrecidos por los organismos que colaboran prestando su ayuda.

Los niños que han sufrido violencia familiar, en general, o violencia de género de forma más concreta, pasan desapercibidos por la sociedad, el desconocimiento de los datos es evidente. Uno de los motivos es que no han sido etiquetados con la terminología concreta. No solo son “niños expuestos o testigos”, Lizana (2012) los considera “perjudicados o víctimas” por las situaciones traumáticas y de diversa gravedad que se les obligan a vivir, aunque directamente no sean agredidos (Horno, 2009b). Otro de los motivos es la dificultad que supone dar constancia de la violencia vivida pues en la mayoría de los casos no es física. La negligencia y el maltrato psíquico son las dos formas de violencia menos penadas y conocidas pero las más abundantes, según las estadísticas (Horno, 2009b). La violencia no es un fenómeno simple, la variedad de formas que puede tomar deriva en vivencias diferentes entre sí.

Volviendo a las consecuencias, cada autor y cada investigación las cataloga bajo diferentes criterios, teniendo en cuenta unas u otras variables. Sin embargo, todos coinciden en ciertas características comunes.

Las conclusiones separan las consecuencias físicas de las psicológicas. Por un lado, se ha demostrado que la exposición continua a la violencia empeora la salud y altera los sistemas biológicos. Por otro, que las consecuencias psicológicas se manifiestan en diferentes campos: cognitivo, emocional, social, y conductual, estando todos relacionados (Cortés, Cantón y Cantón, 2013; Horno, 2009a). Los factores evolutivos

moderan los efectos, así como las características de los enfrentamientos. Todos estos resultados se desglosan a continuación.

2.1. Consecuencias directas e indirectas

En la Figura 1 se muestran las principales consecuencias de la violencia de pareja en los hijos, diferenciando las consecuencias físicas, cognitivas, conductuales, emocionales y sociales (Cortés, Cantón y Cantón, 2013; Cortes y Cantón, 2013; Cummings y Davies, 2010; Cummings y Merrilees, 2011; Horno, 2009a; Horno, 2009b; Lizana, 2012; Luzón, Perkins y Graham-Berman, 2012; Ramos, Saboya, Peña, 2011; Save the Children, 2008; Save the Children, 2011; Two-Goodman, Stifter, Coccia y Cox, 2011).

Como puede comprobarse, se recogen tanto las consecuencias directas, como las indirectas, así como las que pueden presentarse a corto y largo plazo. Esta decisión ha sido determinada debido a que los efectos se ven vinculados y pueden aparecer, o no, en momentos diferentes, como en el apartado 2.2. se concretará. Estos datos pueden facilitar la intervención y el diagnóstico.

Es complicado detectar muchas de ellas, ya no solo por la complejidad que entrañan sino porque muchos niños expuestos se someten al silencio que los propios padres han creado en torno al problema. Otras veces, pueden observarse casos que presentan otros efectos contradictorios a los esperados (por ejemplo, un grado muy alto de perfeccionismo en la escuela). Con ello, llegamos a la conclusión de que estos datos son orientativos y no determinantes y absolutos (Ayllon, Orjuela y Román, 2011).

Físicas	Problemas de crecimiento. Dolores crónicos, sobre todo de cabeza/estómago. Problemas gastrointestinales. Alteraciones del sueño (Pesadillas, terrores, insomnio...). Problemas nutricionales (Cambio de hábitos de comida). Pérdida de control de esfínteres. Estrés. Asma Bronquial. Hipocondría.
---------	--

Cognitivas	<p>Retraso en la capacidad verbal.</p> <p>Problemas de aprendizaje.</p> <p>Dificultad de concentración y atención.</p> <p>Disminución (o retraso) de rendimiento escolar.</p> <p>Disminución (o retraso) de la capacidad memorística.</p> <p>Coficiente Intelectual por debajo de la media.</p>
Conductuales	<p>Consumo de drogas o alcohol.</p> <p>Actos delictivos.</p> <p>Disrupciones escolares.</p> <p>Rabietas, llantos, gritos...</p> <p>Síntomas regresivos.</p> <p>Conductas violentas o agresivas.</p> <p>Desobediencia.</p> <p>Conductas auto-lesivas o suicidas.</p> <p>Hiperactividad.</p> <p>Fugas/Huidas del hogar.</p> <p>Bajada del rendimiento académico.</p> <p>Trastorno disociativo de identidad.</p> <p>Desordenes alimentarios, especialmente bulimia.</p> <p>Asunción de roles parentales/protectores.</p>
Emocionales	<p>Miedo generalizado.</p> <p>Agresividad. Hostilidad. Irritabilidad.</p> <p>Fobias.</p> <p>Culpa y vergüenza.</p> <p>Negación de lo vivido.</p> <p>Aislamiento. Soledad.</p> <p>Ansiedad.</p> <p>Tristeza.</p> <p>Indefensión. Inseguridad.</p> <p>Bajas estrategias de afrontamiento.</p> <p>Baja regulación emocional.</p> <p>Dificultad en la expresión emocional.</p> <p>Depresión, baja autoestima y sentimientos de estigmatización.</p> <p>Rechazo al propio cuerpo.</p> <p>Síndrome de Stress Postraumático.</p>

Sociales	<p>Déficit en habilidades sociales.</p> <p>Retraimiento social. Aislamiento.</p> <p>Conductas y creencias antisociales.</p> <p>Dificultades en la resolución de conflictos.</p> <p>Falta de empatía.</p> <p>Dificultad para confiar en los demás.</p> <p>Concepción del apego desorganizado.</p> <p>Baja tolerancia a normas.</p> <p>Problemas de relaciones interpersonales.</p> <p>Dificultades en la vinculación afectiva con los hijos.</p> <p>Mayor probabilidad ser víctima de violencia de pareja.</p>
----------	---

Figura 1. Consecuencias de los conflictos parentales en los hijos.

2.2. Impacto variable según la edad y el género

Las investigaciones evolutivas establecen tres etapas, primera infancia, etapa escolar y adolescencia, y una ligera diferencia en los sexos respecto a las consecuencias (Cortés, Cantón y Cantón, 2013). La población destinataria de nuestra investigación se corresponde con las dos primeras etapas.

Antes de concretar lo que nos ocupa, es necesario conocer que algunos autores hablan de una etapa anterior. Aquella en la que el bebé aún no ha nacido y la mujer está embarazada. El estrés, la falta de sueño, apetito, descanso o atención médica son aspectos que la progenitora puede vivir en una situación o contexto conflictivo y que afectan al desarrollo cerebral y físico del bebé, manifestándose a posteriori en comportamientos irritables y problemas de salud. Los efectos se pueden agravar en casos de violencia física o de género (Lizana, 2012).

En las **etapas preescolares** se vinculan las consecuencias físicas con problemas de nutrición y de crecimiento, a veces, también se manifiestan en dolores de cabeza, estómago o asma. En cuanto a la capacidad cognitiva, los niños que sufren situaciones violentas en el seno de la familia, ven mermada, sobre todo, su capacidad verbal, lo que se traduce en rabietas, agresiones o llantos; la memoria y el cociente intelectual suele estar por debajo del nivel de niños de la misma edad, viéndose reflejado en el rendimiento académico. Aparecen trastornos y problemas de conducta:

comportamientos irritables y regresivos, trastornos del sueño, fobias, traumas... Tienen una concepción del apego muy desorganizada, lo cual les provoca miedo a la soledad e incapacidad de encontrar figuras de apoyo (como consecuencia de su gran dependencia, propia de la edad), provocado por la inmersión de sus padres en otros asuntos. Sus dos tareas evolutivas, la regulación emocional y promoción de habilidades sociales, se ven truncadas. Estas consecuencias coinciden con las de aquellos niños que han sido maltratados (Cortés, Cantón y Cantón, 2013; Horno, 2009a).

La etapa evolutiva correspondiente a los **años escolares** presenta algunos cambios. La principal consecuencia, físicamente hablando, se traduce en el padecimiento de estrés. Los problemas cognitivos y emocionales se siguen manifestando en la escuela, quizá de forma más acentuada por la mayor exigencia. Ya poseen un mejor conocimiento de ellos mismos, de los demás y de cómo eso les puede llegar a afectar. A raíz de esto, intentan conocer los motivos de las desavenencias de los padres, razón por la que intentan prevenirlas o intervenir. Muchas veces se culpan de lo que ocurre, afectando a su autoestima, o lo justifican, adoptando conductas y juicios antisociales. Las dificultades en la regulación y expresión de emociones, así como en su competencia emocional general, les dificulta mantener interacciones positivas con los iguales y sufren algunos problemas con ellos, lo cual les provoca ansiedad, indefensión, retraimiento o aislamiento. Este círculo se ve completado por la falta de empatía, la imposibilidad para resolver conflictos y la incapacidad para aceptar y atender normas o indicaciones (Luzón, Ramos, Saboya y Peña, 2011).

Esta etapa es considerada el inicio de su evolución, con el peligro que supone el asentamiento de todos estos problemas: se entorpecen los “circuitos básicos” sociales, los cognitivos, afectivos y físicos (Perkins y Graham-Bermann, 2012). Como dato positivo, según algunos autores que han investigado al respecto, se ha demostrado que el entrenamiento de las emociones tenía efectos beneficiosos, con ello se moderaba la relación entre la violencia en la familia y los problemas de los hijos (Katz y Windecker-Nelson, 2006).

Observando las consecuencias de ambas etapas, la mayoría de los estudios coinciden en que, en general, los niños más pequeños son los más vulnerables por varios factores. Primero porque es más probable que malinterpreten y se autoculpabilicen, además no tienen estrategias de afrontamiento, ni pueden mantenerse lejos de la disputa por su falta

de autonomía. Pronto pueden empezar a manifestar miedo y conductas disruptivas (gritos, rabietas, desobediencia...), añadiendo más tensión a la pareja (Cortés y Cantón, 2013). Además, es un momento clave para su desarrollo emocional y pueden encontrar problemas a la hora de resolver conflictos y entablar relaciones de amistad sanas. Cuando existen daños de este tipo en la etapa preescolar, los efectos pueden ser devastadores en el presente y futuro de la persona (Lizana, 2012).

Otros autores no creen que haya una etapa que parezca más vulnerable que otra (Cumming y Davies, 2010) y argumentan, por el contrario, que cuanto más mayores más conscientes y más sensibilizados, lo que les puede llevar a depresión, tristeza... y no a conductas externas; además, su mayor desarrollo físico les puede conducir a tomar roles que no les pertenecen, asumiendo riesgos innecesarios. No es que exista una edad peor que otra, sino situaciones más peligrosas para unos grupos que para otros (Cortés y Cantón, 2013).

Las consecuencias no desaparecen con los años ya que algunas investigaciones encuentran, en niveles universitarios, traumas, depresiones y bajo nivel de autoestima; también, a largo plazo, pueden sufrir desordenes antisociales (delitos, consumos y interrupciones escolares) y otras situaciones violentas o complicadas en su mismo hogar o en el futuro. Además, sufren más riesgo de padecer giros violentos en su personalidad y de emplear malas prácticas con sus propios hijos o futuras parejas (Perkins y Graham-Bermann, 2012)

Estableciendo algunas comparaciones de **género**, podemos afirmar que las niñas son menos susceptibles en cuanto a las desavenencias en su crianza y presentan menos problemas externalizados (agresividad, hostilidad...) que los chicos (Rhoades, 2008), pero presentan mayores problemas de culpabilización, autoestima, estrés, miedo o depresiones (problemas internalizados). Los niños tienden a intervenir en el problema de forma externa y suelen reaccionar con más agresividad; además, copian las malas conductas del padre con más facilidad que ellas, quienes se preocupan más por comportarse bien para no enturbiar el clima familiar. Algunas se sienten tan responsables del buen funcionamiento que se convierten en el apoyo de alguno de los padres. En cuanto a intensidad, los problemas de los niños suelen ser más graves. Llegados a la adolescencia, estos datos cambian (Cortés y Cantón, 2013).

Existen muy pocos estudios que obvien diferencias entre ambos sexos (Cortés y Cantón, 2013). Sin embargo, y como apuntan Cumming y Davies (2010), a pesar de los grandes rasgos no hay una relación simple entre el género, las interacciones familiares, los conflictos y la adaptación de los niños.

2.3. Impacto variable según las características del conflicto

Las características de los propios conflictos también son decisivas a la hora de influir en los hijos ya que, como decíamos anteriormente, no solo la evolución del niño era determinante, también el contexto.

Cortés et al. (2010) demostraron que la frecuencia, el contenido, la no resolución de conflictos matrimoniales y, sobre todo, la intensidad de los mismos, se relaciona directamente con las consecuencias del maltrato, sobre todo emocional, y con la utilización de las mismas estrategias en el futuro, por parte de los hijos, sobre todo con sus parejas. Cortés y Cantón (2013) recogen varias investigaciones en las que se demuestra que dichas variables se asocian a reacciones emocionales negativas, percepciones de mayor amenaza y menor eficacia de las estrategias de afrontamiento por parte de los hijos. Estos efectos, provocan que, en el futuro, se vean perjudicadas sus relaciones, haciendo complicado que vean en su mejor amigo o pareja una figura de apoyo e intimidad.

Por ejemplo, Cumming y Davies (2010), han demostrado que aquellos que presenciaban discusiones con agresiones, nos referimos a la intensidad, padecían altos niveles de estrés, y aquellos con altos niveles de agresiones verbales tenían mayor impacto emocional. Cortés y Cantón (2013) relacionan la frecuencia, exposición repetida, con la fisiología del niño: miedo, estrés, trastornos del sueño y dificultades emocionales, conductuales y académicas.

Cuando hablamos de contenido nos referimos a los motivos de la discusión, que muchas veces se corresponden con las prácticas de crianza, las cuales, causan mayor nerviosismo e implicación de responsabilidad por parte de los hijos. Por otro lado, la resolución de los conflictos de pareja representan otro de los puntos clave, las disputas y las opiniones encontradas forman parte de la convivencia y no tienen por qué perjudicar a los hijos, siempre que se regule de una forma adecuada y esté encaminado a resolverse. Si se modulan de un modo positivo sirven de ejemplo a los hijos y se

estimula la competencia social y las habilidades de afrontamiento, siendo lo contrario si eso no ocurre (Cortés y Cantón, 2013). La no resolución de los conflictos o la resolución inadecuada provocan tensión continua en la familia y en los hijos.

Como contrapunto, Cumming y Davies (2010) aportan un dato positivo, que nos encamina a una posible intervención: la repetición de los conflictos constructivos y la emotividad positiva disminuyen los efectos negativos surgidos después de haber sido sometido a cualquiera de las mencionadas variables.

3. EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS HIJOS Y LOS CONFLICTOS DE LOS PADRES

El desarrollo evolutivo conforma tres áreas diferentes pero vinculadas entre sí: la cognición, la psicomotricidad y la socio-afectiva. Cuando una de las tres áreas se ve afectada, el resto de ellas también lo está de forma indirecta. Así, cuando alguna habilidad que fomenta el desarrollo de una o varias áreas, se ve truncada, su evolución también lo acusa (Horno, 2009a).

La afectación emocional y los problemas sociales de adaptación son las consecuencias más inmediatas de los conflictos de pareja en los hijos; consecuencias que pueden variar dependiendo de la edad y el género de los sujetos, como se ha expuesto en el apartado 2.2. Cuando hablamos de afectación emocional, nos referimos, en grandes rasgos, a una menor autoestima y falta de habilidades sociales, con las consecuencias que ello puede suponer (Cortés y Cantón, 2013).

Para comprender las consecuencias emocionales que puede desencadenar o suponer la existencia de violencia en la familia en los hijos, es necesario remontarse a la influencia de los diferentes vínculos que se pueden establecer y las figuras de apego en la primera infancia (Horno, 2009a), recurriendo a la teoría de la seguridad emocional (Cummings y Davies, 2010).

Al margen del tipo de familia y de la cultura en la que se vean inmersos, los personas son incapaces de desarrollarse de una forma sana si no tienen comida, cobijo, descanso, ejercicio físico, relaciones, afecto y educación, al menos en sus primeros años de vida (Orjuela, Perdices, Plaza y Tobar, 2008). El hecho de necesitar a los demás para

sobrevivir, implica que el sistema social configura el significado de la propia historia de cada persona (Horno, 2004).

Los adultos, que se encargan de proporcionar las necesidades básicas de las que se habla, se convierten en los primeros vínculos afectivos del bebé que los recibe. Biológicamente, estamos programados para cuidar unos de otros; la creación de vínculos, o lazos vitales, tiene explicación hormonal, cerebral y nerviosa (Barudy y Dantagnan, 2009).

El tipo de vínculo que el niño construya con sus figuras parentales (no hace falta que exista un vínculo biológico) repercute en su desarrollo emocional, ya que será decisivo a la hora de establecer relaciones con los demás. Los vínculos afectivos se crean con las personas que son significativas en algún momento de la vida, desde entonces marcan el recorrido vital y se convierten en modelos de referencia. Los progenitores, o cuidadores son las figuras de apego más íntimas de la infancia (Horno, 2009b). Por eso, el hecho de que el vínculo con ellos sea sano o negativo es determinante para el futuro emocional, y por tanto evolutivo, del niño (Horno, 2004; Cummings y Merrilees, 2010).

Cuando un bebé, o un niño pequeño, carece de tranquilidad, atención y comunicación de sus padres, es proclive a experimentar ansiedad, inseguridad y desasosiego, en definitiva, percibe el mundo que le rodea como una amenaza constante. Pero, si por el contrario, se siente reconfortado, tranquilo y seguro, gracias a que sus cuidadores le proporcionan afecto, sensibilidad, normas, una adecuada socialización, permanencia y estabilidad, el niño entiende que el mundo es un lugar seguro en donde puede encontrar personas en las que confiar (Horno, 2004, 2009^a; Orjuela, Perdices, Plaza y Tobar, 2008). Un apego sano facilita que ante situaciones estresantes, el niño sepa amortiguar sus emociones, regule el estrés y no entienda el conflicto como un ataque al que debe sobrevivir, sino una oportunidad para mejorar su bienestar, pues los dolores son inherentes a vivir (Barudy y Dantagnan, 2009).

Las figuras parentales, y los vínculos afectivos que se establecen con ellos, proporcionan, a los niños, los primeros modelos de conocimiento del mundo que les rodea y formas de interpretarlo. Estas figuras de apego se convierten en un espejo de la realidad, pues aún no tienen la suficiente dependencia para descubrirla por sí mismos. Aquí, nace la concepción que las personas tienen de los demás y las formas de relacionarse. La clave, para los padres y madres, es saber establecer unos vínculos

afectivos y constructivos para generar un crecimiento positivo del niño, y que consigan autonomía. Pepa Horno lo explica en orden ascendente en la Figura 2.

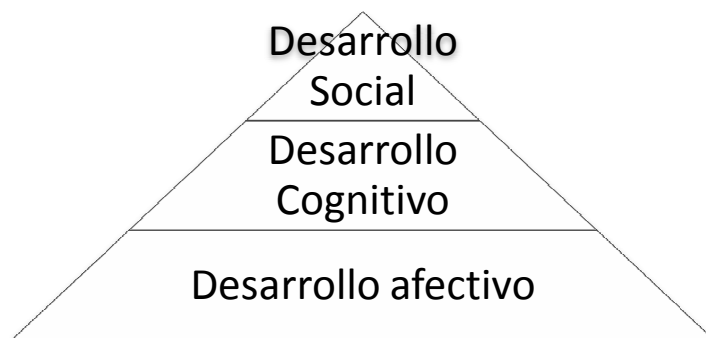


Figura 2. Las figuras de apego y el desarrollo de los menores (Horno, 2009, p. 70).

Cuando la violencia se instaura en el núcleo del sistema familiar (referentes activos), la base de la pirámide (en definitiva, el desarrollo humano) se ve perjudicada, destruyendo niveles superiores. El modelo de referencia social se distorsiona, a causa de que la propia identidad afectiva y cognitiva de la persona cambia. Cuando las figuras de apego, y por tanto el afecto, se confunde con la violencia, deriva en la destrucción de la propia personalidad de la víctima (Horno, 2009a, 2009b).

Ya no solo es que los conflictos comprometan la estabilidad de la familia cuando no son bien resueltos, sino que, la sensación de baja disponibilidad, atención y coherencia por parte de los hijos les causa reactividad (falta de control) emocional y conductual, así como otras consecuencias negativas que se explicaban. Las expectativas tan negativas que adquieren sobre su familia se traducirán en temores y problemas sobre el futuro, que poco a poco se van haciendo más grandes (Cortés Arboleda, 2013).

Las teorías sobre el apego y las funciones parentales son importantes e interesantes áreas de estudio que, por extensión, no pueden ser abordadas en este trabajo. En la Figura 3, que aparece a continuación, se recogen las claves de una paternidad basada en los buenos tratos (Barudy y Dantagnan, 2009).

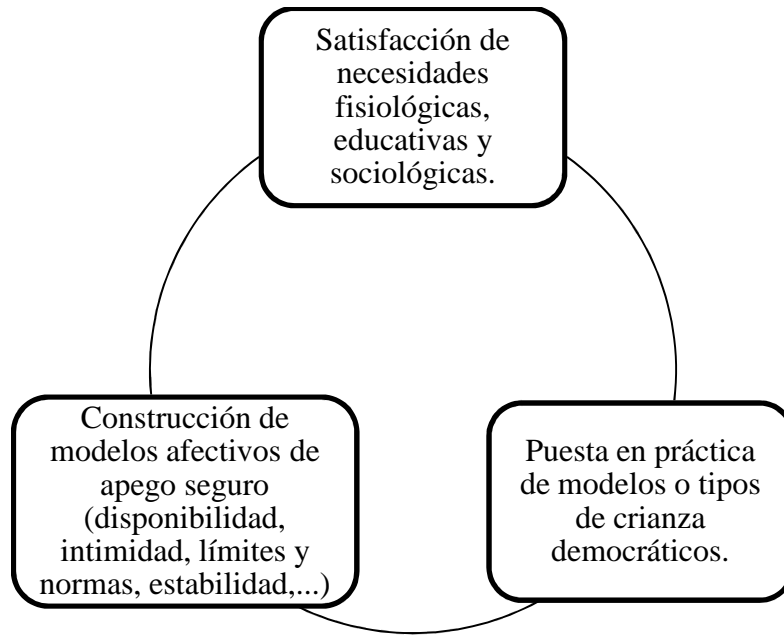


Figura 3. Funciones parentales que promueven el desarrollo emocional infantil.

CAPITULO 2: INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL CON MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA EN LA PAREJA

1. LÍNEAS GENERALES DE INTERVENCIÓN

Las posibles secuelas que puedan quedar en la víctima no son inevitables, es decir, una persona que ha sido víctima de maltrato pero recibe una atención adecuada y un apoyo por parte de su entorno, puede recuperarse de la violencia, de modo que, aunque no olvida la vivencia del maltrato, éste no condicione su desarrollo. La falsa creencia de que las personas víctimas de violencia no se recuperan no sólo es falsa sino que resulta una condena innecesaria para las víctimas. (Horno, 2009a, p. 85).

Son varios los profesionales que pueden tener acceso a la intervención con los menores que han sufrido violencia entre sus progenitores. Forman parte de diversas instituciones y están vinculados a diferentes vertientes: educación, sanidad, justicia... Tienen la posibilidad de llevar a cabo eficaces intervenciones o programas con gran impacto en el bienestar y la salud de las víctimas, aspecto clave en su recuperación (Cortés, Cantón y Cantón, 2013). Pero, no todos están adecuadamente preparados; la formación y capacitación en el tema, la experiencia, el conocimientos de dinámicas, manifestaciones del problema u otros rasgos como la precaución son necesarios en su perfil (Lizana, 2012). El título del Máster Universitario en Psicopedagogía nos habilita, como se explicó en las competencias recogidas en la introducción, para diseñar y aplicar programas o servicios que den respuesta a las necesidades de colectivos específicos, en este caso, a menores víctimas de la violencia de pareja.

Las investigaciones, intervenciones, actuaciones o terapias que existen en torno a niños que han sufrido maltrato, directo o indirecto, por el motivo que nos ocupa, confluyen en una serie de principios básicos para cubrir dichas necesidades. La Figura 4, elaborada a partir de los autores que a continuación se mencionan, los recoge de forma sintetizada. Aunque puedan parecer elementos aislados, todos los principios se ven relacionados, unos a otros se retroalimentan y en su propia definición incluyen al resto.

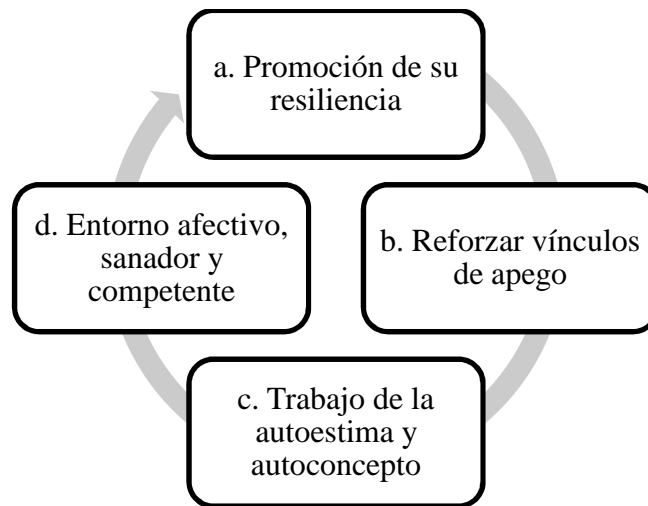


Figura 4. Principios básicos de una intervención con niños que han sufrido violencia de pareja.

La importancia que tiene la **resiliencia** es clave para entender el círculo, motivo por el cual lo encabeza. En el epígrafe 2.2 se ahondará en su definición y alcance, ya que resulta necesario explicar primero su relación con la Psicología Positiva.

En un primer acercamiento, se podría utilizar una aproximación de Manciaux (2003) para definirla: es la capacidad de una persona para desarrollarse de forma adecuada a pesar de situaciones difíciles y desestabilizadoras, condiciones vitales poco favorables y/o traumas graves. Este concepto surge después de que se demuestra que algunas personas parecen resistir mejor que otras a las adversidades de la vida.

¿Qué factores se relacionan con su desarrollo? No existe una lista exacta de ellos, sí aproximaciones de varios: las habilidades y los recursos sociales, vínculos afectivos seguros, regulación emocional, capacidad de experimentar emociones positivas frecuentes, inteligencia emocional, respuestas asertivas, empatía, autoestima... en definitiva, nutrientes afectivos, cognitivos, éticos... que se reciben del entorno (Barudy y Dantagnan, 2009).

Fomentar o desarrollar la resiliencia de estos niños significará educar en estos factores para afrontar su situación y mantenerse sanos. Cyrulnik (2003), entre otros, demuestra que es posible salir adelante a pesar del trance, mucho más si ocurre en primeras etapas.

Otra de las líneas generales de las intervenciones es lograr que con uno de los progenitores, o con ambos, se refuerce, **fomente o desarrolle el apego**, como

amortiguador del trauma. La disponibilidad y las practicas de crianza correctas son claves para proteger a los hijos de la experiencia vivida; los comportamientos prosociales aportan seguridad y relaciones de confianza, favoreciendo el significado vital (Cyrułnik, 2013; Howel, 2011). Las figuras paternas son innegables, sería conveniente facilitar la toma de conciencia familiar y su simbolización por dura que sea (Barudy y Dantagnan, 2011).

Ahora bien, en casos de violencia de género o comportamientos maltratadores se aconseja que se haga con el cuidador no violento para devolver la seguridad (Escudero, 2009; Orjuela, Perdices, Plaza y Tovar, 2008), del contrario habría que modificar los patrones (o modelos afectivos) de relación de una forma explícita (Horno, 2009a), lo cual no nos ocupa.

El origen de esta necesidad se debe a que el proceso de recuperación no es posible si la víctima no encuentra apoyo, compañía y protección; ello lo dificultaría si el progenitor no se postula como referente. Tampoco se considera aconsejable llevar a cabo la intervención cuando las figuras parentales aseguran que su hijo no tiene ningún problema o que nunca ha sucedido nada fuera de lo común, cuando tienen miedo por los posibles efectos en su hijo o en ellos mismos (volver a revivir situaciones, enfrentarse a sentimientos...) o quieran delegar todo el proceso en el profesional responsable. Si alguna de estas situaciones ocurriese habría que pensar o replantear otras vías pues es necesario que estén concienciados (Orjuela, Perdices, Plaza y Tovar, 2008).

La destrucción de la propia identidad de la víctima hace necesario **promocionar, reforzar y reconstruir su autoestima** y ofrecerle una nueva y real visión de sí misma. Aquellos que logran tener una imagen realista de sí mismos se ven menos afectados (Cortés, Cantón y Cantón, 2013; Howel, 2011).

El último aspecto al que se refiere la Figura 4 está relacionado con el **clima de la intervención y el profesional** que la lleva a cabo. Siendo necesaria una relación de afecto para aportar seguridad y confianza en la recuperación del niño se entiende lógico que el terapeuta, psicólogo, psicopedagogo, maestro, educador, técnico o guía se muestre empático y afectuoso; debe involucrarse con la víctima, con el proceso y con los padres, facilitando redes de apoyo. Las intervenciones fiables y de calidad sostienen que aquel que las lleve a cabo establezca una buena relación con el paciente pero que sea capaz de otorgarle la autonomía suficiente que le proporcione independencia; el

objetivo primordial es dotar de recursos o elementos para que eso ocurra, el camino es fomentar su participación, en un clima de buen humor y respeto (Barudy y Dantagnan, 2009).

El hecho de trabajar con la familia en general contribuye a reparar las heridas de la víctima y a rehabilitar malas prácticas, solo si hay un grado de responsabilidad en el progenitor. Trabajar de forma individual o conjunta lo marca la propia situación y el mismo profesional. Asegurar el buen trato de las niñas y niños es una tarea anterior, aunque también transversal, a la que nos ocupa pero necesaria para erradicar el ciclo violento.

La intimidad y la confianza ofrecida facilita la expresión de sentimientos, lo cual, por otra parte, también es necesario en el proceso de curación pero, a pesar de que los niños no hablan ni se expresan como los adultos, sienten de la misma forma el dolor. Es un error intentar actuar como si la violencia no hubiera sucedido, hablar constantemente de ello o victimizar al sujeto o a algún otro integrante. Ese grado de intimidad no permite enjuiciar actuaciones ni otros vínculos de la persona.

La intervención debe acoplarse a su destinatario (atención individualizada conociendo su contexto) y sostenerse en el tiempo, ya que los objetivos no pueden ser establecidos a corto plazo (es importante no perder la frecuencia). Y por último, y no menos necesario, hay que señalar que como en otros trabajos psicosociales se requiere de un trabajo colaborativo y en red y de una evaluación constante (Horno, 2009a; Barudy y Dantagnan, 2009).

2. EJEMPLOS DE PROGRAMAS PSICOPEDAGÓGICOS O PSICOLÓGICOS

Las características expuestas hasta ahora coinciden con las de los programas o las terapias que se están llevando actualmente a cabo. La diferencia principal entre esos dos modelos de intervención viene determinada por el grado de dificultad o el asentamiento del trauma.

Cuando hablamos de un programa psicopedagógico o psicosocial nos referimos a un proceso estructurado que intenta prevenir, orientar o potenciar una situación, comportamiento, aprendizaje... Sin embargo, los programas terapéuticos

especializados, que contribuyen a la reparación del trauma, necesitan más características que las mencionadas, pues es un área de la psicología que se nutre de técnicas, diagnósticos concretos y en algunos casos de servicios médicos.

Esta puntualización nos permite conocer hasta donde podemos intervenir. Aun así, debemos conocer qué se está llevando a cabo. Primero las repasaremos desde la psicología, para continuar con nuestro planteamiento. No hay que perder de vista que ambas vertientes se pueden complementar.

Rizo, Macy, Ermentrout y Johns (2011) llevan a cabo una revisión que de forma inicial nos puede ayudar en el terreno psicológico. Divide los programas en cuatro tipos. Las terapias (*consueing*) buscan dotar al niño de recursos para afrontar y sanar el trauma y mejorar su “funcionamiento”, se realizan de varias formas (en grupo, individual, con juegos...) y con diferentes objetivos, entre los que pueden incluirse los padres y sus formas o prácticas de crianza. Por otro lado, están los programas que se centran de forma más concreta en las crisis y en darle recursos a la familia para resolverlas, aunque los procedimientos y los objetivos son semejantes a la intervención anterior. Otro tipo son los programas creados específicamente para mejorar las prácticas de crianza, la responsabilidad y la conciencia de los padres. Los últimos de los que habla son los modelos multicomponente, que combinan terapia, prácticas de crianza y el apoyo de otros servicios (salud mental por ejemplo), es decir, todos los anteriores. Entre los cuatro tipos se persigue: dotar de habilidades para resolver conflictos a hijos y a padres, dotarles de recursos resilientes y de afrontación, tratamiento de síntomas, aumento de seguridad personal y cambio de actitudes, comportamientos o creencias, entre otros.

Thompson y Trice-Black (2012) son firmes partidarios del contexto escolar puesto que reúne ciertas condiciones y ventajas que son difíciles de encontrar en otros lugares. Es cierto que los profesionales que trabajan en los centros no pueden cambiar el ambiente de la familia, ni a los propios miembros, pero pueden crear una red apoyo profesional y grupo de iguales que no se va a lograr en otros lugares, primero, por las condiciones del propio grupo (elemento de promoción de resiliencia) y segundo porque no todas las familias tienen posibilidades de acceder a recursos. El ambiente de colectividad, al ser menos amenazante que la individualización, permite que los niños participen. Los autores proponen charlas en común, debates, *role-playing*, lecturas sobre el tema, vídeos, juegos... Los objetivos que se marcan para desarrollar factores de protección

son: aprender a resolver conflictos, identificarse a sí mismos, reducir autoinculpación y producir cambios en el concepto sobre la violencia.

En España, también se han puesto en funcionamiento algunos programas, como el creado por Fariña, Arce y Seijo (2009), basado en el desarrollo de la competencia social, aprendizajes a favor de la igualdad de género y estrategias de afrontamiento. Su objetivo general es favorecer la resiliencia. Nuestro programa, que se desarrollará en el Capítulo 3, presenta una estructura organizativa semejante a la de este, utiliza técnicas de modelado, *role-playing*, retroalimentación y *feedback*.

Y por último, y para cerrar este apartado, existen asociaciones, fundaciones o áreas de educación en centros educativos, ayuntamientos o comunidades autónomas que se preocupan por los menores y facilitan recursos para niños maltratados o que están sufriendo las consecuencias de una ruptura familiar. En sus páginas web podemos encontrar información (*Save the Children*, Asociación Rea, Fundación ANAR, Asociación Mujeres...).

3. PSICOLOGÍA POSITIVA Y RESILIENCIA COMO LÍNEA DE INTERVENCIÓN

El concepto de resiliencia tomará un lugar principal en la intervención con los destinatarios que nos ocupan. Habiendo hecho ya una ligera descripción conviene un estudio algo más exhaustivo para conseguir una visión más amplia del esquema completo.

El contexto teórico donde nos situamos es el de la Psicología Positiva, a continuación se expondrá una aproximación a este campo, para continuar con la resiliencia.

3.1. Psicología Positiva

El principal objetivo de la psicología (a tenor de las demandas de la población) ha sido el entendimiento, el estudio, la atención y el remedio del malestar de las personas, causado por problemas individuales o sociales. Los psicólogos, tradicionalmente, han dejado de lado las personalidades más sanas a cambio de un exclusivo interés por los aspectos humanos más débiles, las emociones y los rasgos más positivos de las personas han estado abandonados durante varias décadas (Hervás, 2009b).

Durante años, la psicología desatendió la completa definición de salud: “un estado completo de bienestar físico, mental y social y no sólo la mera ausencia de enfermedad o minusvalía” (Organización Mundial de la Salud, 1948, p. 100). Las investigaciones se centraron en tratamientos y olvidaron que una posible prevención o promoción, por ejemplo, prevendría males mayores. No es hasta finales de los años noventa cuando las investigaciones toman un giro hacía los aspectos más positivos de las personas, y por tanto, los más sanos. Es en 1998 cuando Martin Seligman, presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA), lanza esta propuesta, que una década más tarde se convierte en un nuevo movimiento académico-científico de investigación que tiene por objetivo central el bienestar humano y su promoción mediante enunciados y conclusiones estudiadas (Hervás, 2009b). Seligman, tan solo venía recogiendo un movimiento ya existente desde finales de la II Guerra Mundial, cuando los Estados comienzan a impulsar políticas favorecedoras del bienestar de los pueblos más asolados, entre otros hechos (Vázquez, 2009).

La preocupación por el bienestar y la felicidad humana no es materia exclusiva de la nueva moda de este siglo, es un tema repetido a lo largo de la historia y pensamiento habitual y cotidiano de las personas; evaluamos continuamente nuestro estado actual y hacemos cambios para mejorarlo siempre que sea posible. Ha sido preocupación de filósofos (Aristóteles o Spinoza, entre otros), de movimientos (como el humanista) o tradiciones, tanto occidentales como orientales (Vázquez, 2009).

Martin Seligman, establece el término de Psicología Positiva para denominar la idea general de esta área académica, objeto de investigaciones rigurosas y científicas en estos últimos años (Vázquez, 2009). Establece tres grandes bloques sobre los que se basa esta área académica (Hervás, 2009b): el análisis de las experiencias positivas, el estudio de las fortalezas psicológicas y de las características que configuran y determinan las organizaciones positivas.

Algunos autores, añaden un bloque más: las relaciones positivas (Peterson, 2006). Sin embargo, otros lo siguen contemplando como incompleto. Gonzalo Hervás (2009b) aconseja que se debería considerar el desarrollo de programas y dinámicas, tanto de prevención, como de promoción e intervención como un quinto bloque. A continuación, en la Figura 5, se presentan las cinco subáreas de la Psicología Positiva.



Figura 5. Áreas de estudio de la Psicología Positiva.

Emociones positivas son todas aquellas que ofrecen una sensación de placer, de bienestar. Frente a las negativas, han pasado muy desapercibidas, no tenemos demasiada información sobre ellas y en muchas ocasiones ni siquiera sabemos etiquetarlas.

María Dolores Avia y Carmelo Vázquez (2011) demostraron que la experiencia de las emociones positivas mejora la capacidad para afrontar y superar problemas, dolor y sufrimiento, desarrolla habilidades y comportamientos nuevos y más flexibles, y nos dota de recursos para el futuro; es decir, son muy importantes para la supervivencia humana a largo plazo (Hervás, 2009b). Sin embargo, las negativas, tan solo promueven estados de alarma y malestar.

Otro de los objetos o temas de estudio son las **fortalezas humanas**, es decir, aquellos aspectos o rasgos de personalidad más valiosos del ser humano. Es un elemento central de este nuevo campo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), que cobra vital importancia pues se le considera nexo de unión entre los tres grandes bloques (experiencias positivas, fortalezas e instituciones positivas): los rasgos positivos posibilitan experiencias positivas, aportando agradables consecuencias en diferentes contextos cotidianos y oficiales (Park y Peterson, 2009).

La filosofía siempre se ha interesado por las fortalezas humanas, sobre todo para intentar definir la bondad moral; la Psicología Positiva no puede describir “la buena

vida moral” pero sí está preparada para estudiar el por qué y cómo del buen carácter (Park y Peterson, 2009). Al respecto, se han llevado a cabo varias investigaciones tratando de clasificar las más importantes. El proyecto más significativo es el elaborado por Peterson y Seligman (2004), conocido como “*Values in Action*” (Valores en Acción, VIA), que concluye 24 fortalezas del carácter y diferentes instrumentos para evaluarlas. Este proyecto cuenta con el apoyo de muchos otros profesionales y con un rastreo exhaustivo de las culturas más importantes.

Así, las fortalezas VIA quedan agrupadas en seis bloques (sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, contención y trascendencia), subdivididos en cinco, cuatro o tres subfortalezas comunes a todas las culturas (creatividad, autenticidad, valor, bondad, amor, justicia, etc.). Las seis principales se pueden consultar en la Figura 6.

Sabiduría/ Conocimiento	Fortalezas cognitivas que se basan en la capacidad del individuo para adquirir y usar el conocimiento.
Coraje	Fortalezas emocionales que requieren el ejercicio de la voluntad individual necesario para lograr metas a pesar de los obstáculos, ya sean éstos externos o internos.
Humanidad	Fortalezas interpersonales que se basan en el cuidar y hacerse cercano a los demás.
Justicia	Fortalezas cívicas que sustentan una vida social saludable entre los individuos.
Contención	Fortalezas que protegen al individuo frente a los excesos.
Trascendencia	Fortalezas que construyen conexiones con el universo que nos rodea y proporciona sentido a la vida individual.

Figura 6. Fortalezas VIA (Park y Peterson, 2009, p. 189).

Es posible hacer una medición de las mejores fortalezas de una persona mediante los ítems (para jóvenes o adultos) que los investigadores del proyecto VIA han elaborado tras diversos estudios, gracias a los cuestionarios disponibles en internet (Seligman, 2014, <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/>).

Los resultados que más nos interesan, por razones obvias, son los resultados de los niños, que por otro lado, son difíciles de conocer ya que no se realizaron ítems para

ellos hasta hace poco tiempo (solo podemos obtener datos a partir de los 8 años). Sin embargo, Park y Peterson (2009) apuntan un patrón característico en ellos, fruto de los estudios realizados de acuerdo a las opiniones de los padres: sus mayores fortalezas se correspondían con el amor, la amabilidad, la creatividad, el sentido del humor y la curiosidad; las fortalezas menos habituales eran la gratitud, la apertura de mente, la modestia y la capacidad de perdonar, lo cual es normal si entendemos que son fortalezas que necesitan ser maduradas y aprendidas.

Algunas otras conclusiones de estos autores, respecto a los niños y a las respuestas de los padres, nos muestran que los infantes más felices son aquellos que tienen entre sus principales fortalezas el amor, la vitalidad y la esperanza. Evolutivamente, estas fortalezas, según los estudios, influyen positivamente en el desarrollo de otras y no dejan de ser importantes en su maduración. Es relevante que muchas de estas fortalezas coinciden, según los investigadores, con las de los padres por dos motivos: herencia e influencia; al igual que las menos desarrolladas. Entonces, las fortalezas son genéticas pero también educables.

Hasta ahora, hemos ofrecido datos globales que aportan una ligera base teórica, pero en la cúspide de la pirámide están las investigaciones que revelan que las fortalezas incluidas en VIA pueden ser trabajadas y fomentadas para que sean aprendidas, especialmente en la infancia. Para alcanzar esta meta hay que establecer planes específicos que unan didáctica y práctica real (Park y Peterson, 2009).

La Psicología Positiva no se plantea que la persona deba promocionar o mejorar todas o la mayoría de las fortalezas; el objetivo es poner en práctica las fortalezas propias principales y aprovecharlas, de esta forma se puede confiar en que la presencia de las debilidades se vea reducida. Es muy importante conseguir aprender a conocer e identificar las fortalezas de cada uno para tomar conciencia de ellas y aplicarlas cada día, de forma que utilicemos nuestros recursos para disfrutar de nuestro bienestar y del de los demás. Esta perspectiva novedosa puede ser aplicada de forma educativa aunque, es cierto, que debemos tener en cuenta que aún falta investigación para poder comprender mejor los mecanismos (Hervás, 2009b).

Por último y antes de comenzar un nuevo apartado, hay que señalar que haber sufrido trastornos psicológicos, ya resueltos, se relaciona con el desarrollo de fortalezas; el interés por aprender o la apreciación de la belleza son dos de las más comunes. Esto no

quiere decir que se necesite vivir situaciones estresantes o traumáticas para disfrutar más de la vida, de hecho las personas que los sufren suelen tener menos satisfacción, pero sí que frente a experiencias negativas, las fortalezas nos ayudan a incrementar nuestro bienestar, pues pueden servir de amortiguador. No es fácil separar lo negativo de lo positivo, a veces, las crisis nos llevan al buen carácter (Park y Peterson, 2009).

La Psicología Positiva no solo estudia el bienestar o la felicidad, también investiga otros como la resiliencia o afrontamiento al trauma, que implican sufrimiento, es decir, también existen aspectos negativos que se tienen en cuenta; la Psicología Positiva aparece a partir de estos hechos para servir de protección (Hervás, 2009b).

A esto volveremos a continuación, después de conocer cómo se refleja las fortalezas positivas y la vivencia de emociones en los procesos saludables del ser humano.

3.1.1. Bienestar

El reflejo del óptimo funcionamiento psicológico es el bienestar, lo cual no es solo cuestión de que la persona se sienta serena y placentera, sino que disfrute de salud mental y física, lo que le ayuda a la buena práctica social y comunitaria pues aporta estabilidad, rendimiento laboral, satisfacción con la familia y con las relaciones sociales. (Lyubomirsky, 2008).

Carol Ryff (1989) establece seis dimensiones que permiten delimitar el bienestar: relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, autoaceptación, crecimiento personal y propósito en la vida. La autora diseñó unos cuestionarios con los que era posible evaluar estas áreas, estableciendo cuando la persona se encuentra en niveles óptimos o deficitarios.

En 2002, Corey Keys (citado por Hervás, 2009) propone un modelo, complementando al anterior, que incluye como novedad el bienestar social, es decir, se centra en la calidad que percibe de la sociedad que le rodea. En este caso, las dimensiones a evaluar se corresponden con: el grado de integración en la sociedad, la coherencia, la contribución, la actualización y la aceptación social. El bienestar de la persona implica una perspectiva global de la persona tanto hacia procesos internos, como sociales o comunitarios (Vázquez, 2009).

Gracias a estos resultados, se conoce que hay personas que tienen una predisposición para experimentar el bienestar pues disponen de ciertas dimensiones o fortalezas, tanto personales como sociales, que se lo facilitan. Los investigadores contemplan el hecho de estudiar a estas personas y sus características para que se conviertan en patrones o modelos de aquellos que no lo disfrutaban y lo puedan aprender. Esto se podría conseguir gracias a la comprensión de dinámicas creadas específicamente para aplicar en contextos la extraversión y la estabilidad emocional, dos de las dimensiones más características de las personas que más disfrutaban del bienestar.

La personalidad es modificable, aunque es cierto que a partir de los treinta años requiere mucho más trabajo y esfuerzo y no significa que todas las personas lleguen a conseguirlo pero hoy en día sí parece un hecho bastante constatable. En general, la personalidad tiende a estabilizarse, mucho más si la persona no realiza ningún esfuerzo por cambiarlo, la presencia de ciertos rasgos tiende a crear o a unirse a ambientes concretos; los extrovertidos se buscan y se agrupan con mayor facilidad formando grupos, igual que los neuróticos, por ejemplo. Conocer los rasgos asociados al bienestar nos puede ayudar a comprender cómo las personas se sienten felices y crear, así, aplicaciones concretas. Es posible aprender estrategias sencillas para que nuestra tendencia habitual no nos reste la posibilidad de ser felices (Hervás, 2009a).

Lyubomirsky (2008) recoge las conclusiones de un grupo activo en investigaciones sobre la felicidad que se ve determinada por las circunstancias vitales en un 10% (sexo, nivel educativo o económico...), un 50% por aspectos genéticos y un alto 40% por la práctica de actitudes, hábitos o actividades intencionales, es decir, todo aquello que hago consciente para buscar mi bienestar. De nuevo, se reafirma la posibilidad de aumentar el bienestar de las personas.

Al respecto de ese escaso 10%, correspondiente a circunstancias vitales, en los siguientes párrafos recogemos las conclusiones de Hernangomez, Vazquez y Hervás (2009) quienes afirman que la edad no es lo importante para conocer el grado de bienestar, sino los “cambios dinámicos continuos de ajuste que se producen, y que a veces, implican un gran calado” (p. 144); se rompen, así, algunos mitos.

Retomemos los datos referidos a los niños. Los adultos han decidido en qué consiste el bienestar infantil, pero sin los propios menores; la mayoría de las veces se han tomado opiniones de padres o maestros para los estudios correspondientes y se han llegado a

conclusiones generales que poco tienen que ver con la realidad. El bienestar de los niños no es simple, las emociones positivas y negativas van y vienen como en el mundo de los adultos; es un mito que los niños sean más felices que los adultos; ambos, en su mayoría, lo son y parecen mostrar buenos datos en su satisfacción con la vida. La única diferencia es que lo que nos hace sentir bien a los diez años no es lo mismo que a los cuarenta, aunque sí sigue habiendo factores comunes, como la extroversión, por ejemplo.

Facilitar el bienestar de la infancia es una responsabilidad de esta sociedad que debemos promocionar más allá de las necesidades básicas. Cuando son pequeños, dependen mucho de los adultos y estos son consecuentes en la formación personal del niño; la influencia de las relaciones interpersonales sobre su bienestar es mayor en esta edad. Necesitan tener su hueco en la sociedad, actividades y entornos significativos. Los estudios demuestran que los niños valoran las relaciones sociales de calidad y las actividades en donde pueden poner en práctica su autonomía y seguridad.

La satisfacción con uno mismo es, desde edades muy tempranas, un importante predictor de bienestar (en la infancia se tiene un buen grado de autoestima aunque poco a poco se va perdiendo). Por otro lado, y desde lo que nos interesa, también debemos señalar que la regulación de las emociones (tolerancia, comprensión, expresión...) no nace, hay que hacerlo y es aquí donde los padres y educadores deben tener muy claro su papel democrático. La familia es fundamental para determinar el bienestar de los niños.

3.2. Resiliencia

Ante un hecho traumático, la psicología tradicional ha tratado de entender y conceptualizar las patologías frecuentes que podían aparecer en la persona, poniendo toda su atención en las debilidades humanas para poder corregirlas. La Psicología Positiva se postula como un modelo más optimista ya que entiende que el ser humano es fuerte, capaz de resistir y de rehacerse ante experiencias traumáticas; tiene por objeto entender los mecanismos que activan las fortalezas y las virtudes del ser humano para superar la adversidad y salir fortalecido de ella (Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

Es cierto que existen personas que sufren trastornos o sintomatologías después de haber pasado por momentos complicados, pero la realidad demuestra que en la mayoría de casos no ocurre y que muchas personas son capaces de aprender y beneficiarse (Vera,

Carbelo y Vecina, 2006), sin negar que sufran menos o que el tiempo que necesiten sea siempre el mismo pues hay muchas formas de resolver un problema y de enfrentarse a él. Nuestra cultura estudia al ser humano bajo un halo de pesimismo y abatimiento a pesar de que las investigaciones demuestran que las personas resisten con fortaleza (Avia y Vázquez, 2011; Bonanno, 2005), y la realidad prueba que es un hecho más común de lo que se cree.

He aquí donde se toma la palabra “resiliencia”, la utilizamos para referirnos a la capacidad de una persona para afrontar una crisis, sin considerarla amenaza, guardando el equilibrio, adaptándose a las dificultades y superándola con un balance final de éxito y enriquecimiento (Martín, 2013).

El término que nos viene ocupando puede resultar novedoso pero realmente la capacidad del ser humano para adaptarse y salir fortalecido de situaciones difíciles no nace con su utilización, sí las investigaciones al respecto. Interesa conocer que las primeras que se realizaron se centraban en el estudio evolutivo de niños que habían pasado por situaciones difíciles; el primero de todos fue realizado, a principios de los noventa, con niños de Hawai que habían pasado por unas condiciones muy duras, demostrándose que en su edad adulta, la gran mayoría de ellos, se habían convertido en adultos competentes y bien integrados (Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

Otros autores constatan las teorías iniciales poco tiempo después. Cyrulnik (2013) repasa en su obra la historia del ser humano, llena de puntos negros y dolorosos (batallas, epidemias, campos de concentración...) de los que la perspectiva del tiempo solo nos ha dejado un efecto protector, provocado por la misma tragedia; demuestra que a pesar de haber vivido duras infancias es posible ser feliz en el futuro y no desarrollar patologías o traumas ni experiencias de fracaso.

Las investigaciones prueban que en situaciones complicadas que causan estrés o aversión, las emociones negativas y las positivas coexisten, siendo posible que las segundas reduzcan los niveles de angustia (Vera, Carbelo y Vecina, 2006). Además, a largo plazo, los beneficios o aprendizajes más habituales se relacionan con la mejora de las relaciones sociales, con la percepción de uno mismo y con una mejora en el disfrute de la propia vida (Hervás, 2009b).

Se han subestimado las posibilidades reales de afrontamiento. Vera, Carbelo y Vecina (2006) explican las reacciones ante un evento traumático, se muestran en la Figura 7.

Trastorno u otras patologías	El porcentaje es mínimo. Muchos se recuperan de forma natural.
Recuperación natural	Ronda el torno al 85%. En principio puede presentar algunos síntomas o reacciones disfuncionales pero luego desaparecen.
Resiliencia	Afrontar el problema, resistirlo y reponerse de él. Se caracteriza por el equilibrio sin alteraciones en la cotidianidad. No pasan por épocas disfuncionales. Los datos confirman que no es tan excepcional como se creía.
Crecimiento postraumático	Beneficio a partir de situaciones adversas, supone un paso más allá que los procesos resilientes: Crecimiento y aprendizaje. Más común de lo que se creía.

Figura 7. Reacciones ante un evento traumático (Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

La persona resiliente no se resiste a pensar que los problemas no tienen solución (de forma consciente o no), es lo suficientemente flexible y abierta como para ofrecer diversas respuestas, sus posibilidades albergan afrontamiento y optimismo hacia el futuro. La apertura no significa ingenuidad ni irrealismo, el optimismo patológico es igual de peligroso que el pesimismo, la resiliencia se enmarca dentro de la Psicología Positiva, basada en las posibilidades del ser humano que le ayudan a funcionar mejor, no en el pensamiento positivo (negar partes negativas de la realidad para conseguir éxito).

Existen personalidades más resilientes que otras porque reúnen una serie de condiciones genéticas que les facilitan ciertas fortalezas (no quiere decir que a los individuos resilientes les cueste menos afrontar los problemas, también sufren, solo encarar de forma diferente la situación). Pero, la resiliencia no solo es el producto de una personalidad congénita, también lo es de unas vivencias, del entorno... poco a poco se va formando y depende, en alto grado, del aprendizaje. Las investigaciones nos ayudan a conocer que la práctica de algunas fortalezas promueven personalidades resilientes (Martín, 2013).

En este trabajo se defienden las dos líneas que existen al respecto ya que se considera que ambas se complementan: la resiliencia se entiende como una característica de personalidad, pero que no es estática, sino cambiante y dinámica, fruto de las circunstancias (Bonanno, 2005). Así pues, decir que la resiliencia se puede aprender, resulta demasiado simple; la Figura 8 trata de explicar el proceso completo en el que el individuo, con un perfil resiliente determinado se ve inmerso en un ambiente en el que influye y que le influye, y con el que, además, mantiene ciertas interacciones que no son siempre las mismas. El aprendizaje no es que sea acumulativo, si no que ha dado lugar a un nuevo sujeto, que es mucho más que la suma de factores independientes (Martín, 2013).

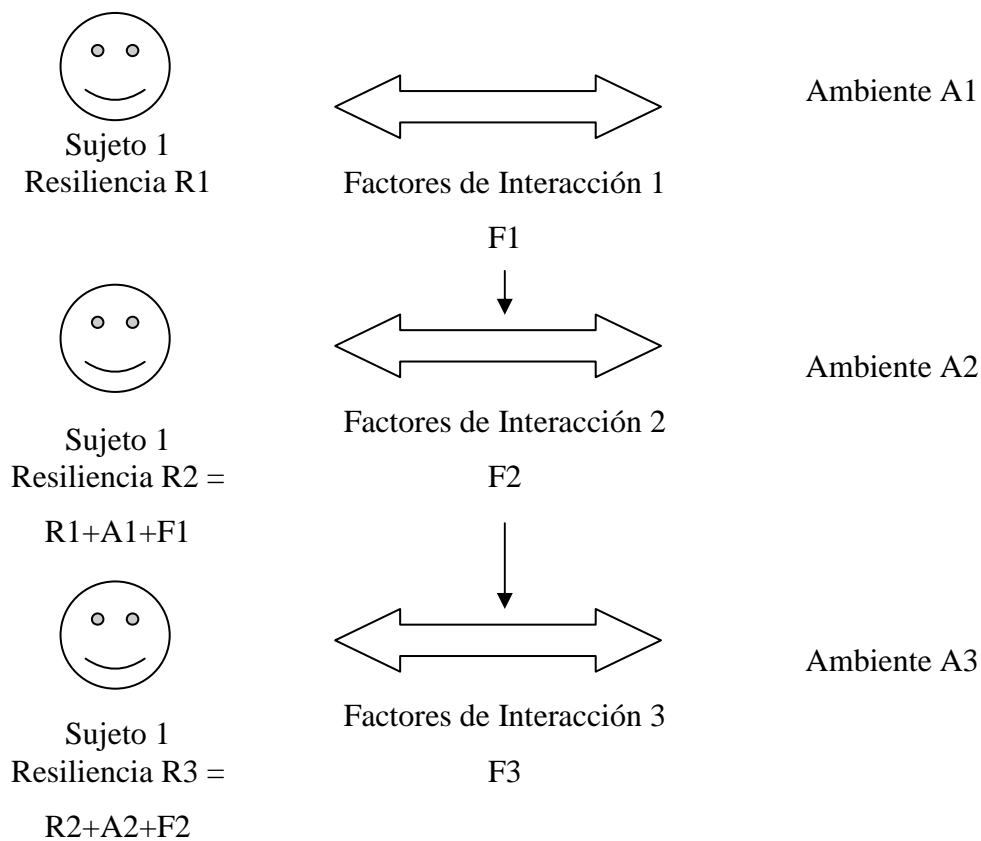


Figura 8. Modelo de la evolución resiliente (Martín, 2013, p. 37).

Los ambientes y las interacciones no tienen que ser necesariamente negativos para fomentar la resiliencia. La vida es un conjunto de situaciones buenas y malas, en las que debemos aprender a manejarnos y de las que podemos aprender.

Para comprender mejor la idea, este texto se puede acompañar de la revisión de los estudios e investigaciones sobre resiliencia. Las estructuras psíquicas conductuales que apoyan esta teoría hacen de esto una materia larga e interesante.

El último esquema nos reafirma en la idea de que es evidente que las personas pueden entrenar o mejorar su resiliencia. Atendiendo a su definición, se comprueba que se consigue poniendo en práctica alguna de las fortalezas o rasgos que la nutren, pero es complicado diseccionar el perfil oportuno. Lo más útil sería determinar cuáles pueden llegar a potenciar mejor la resiliencia, qué estructuras conllevan y cómo se podrían promocionar o desarrollar. En siguientes apartados nos detendremos en ello.

El fin de la Psicología Positiva, en este aspecto y desde lo que nos interesa, es reconducir la reacción de la persona ante un hecho traumático, desarrollando intervenciones efectivas que faciliten el crecimiento y el desarrollo personal, a la par que la recuperación. Dicho de otra forma, en la intervención con hijos que han sufrido violencia de pareja es posible considerar su reorientación, fomentando o promocionando su resiliencia para que encuentren la forma de aprender de la situación traumática y crecer a partir de ello, gracias a sus principales fortalezas.

La resiliencia es un concepto muy utilizado en los programas de promoción de buenos tratos y de prevención de la violencia, ya que se considera que emerge de las interacciones sociales, tan deterioradas en este colectivo (Barudy y Dantagnan, 2009). El tipo de intervención se realizará en base a la aparición del problema: prevención cuando no ha aparecido, primeros momentos adversos o instauración del problema (Martín, 2013).

3.2.1. Resiliencia y fortalezas

No hay dos personas iguales, ni formas de resolver un problema, como se explicó antes. Motivo por el cual nunca las mismas fortalezas son necesarias o imprescindibles para resolver una situación. Es casi imposible decir cuál es la más valiosa de forma objetiva. Repasando las que se relacionan con la resiliencia, podemos constatar las variantes al respecto.

Martín (2013) se apoya en teorías de la psicología cognitivo-conductual para explicar que el desarrollo de la resiliencia se sostiene en cuatro componentes: cognitivos, conductuales, emocionales y fisiológicos. Dentro de los cuatro distingue algunas

fortalezas: capacidad de análisis, de aprender, de renovarse, capacidad para mantener niveles de rutina y hábitos, para tomar iniciativa, habilidades sociales y emocionales... Esta lista, como apunta la autora, se realiza para simplificar pero deja constancia de la importancia que tiene comprender la interacción que existe entre los componentes.

Sabiduría/ Conocimiento	Creatividad/ Ingenio, originalidad, inteligencia práctica Curiosidad, interés por el mundo Apertura de mente, juicio, pensamiento crítico Amor al conocimiento y aprendizaje Perspectiva
Coraje	Autenticidad, integridad, honestidad Valor valentía Persistencia, perseverancia y diligencia Vitalidad, pasión por las cosas
Humanidad	Bondad, simpatía, amabilidad, generosidad. Amor, apego, capacidad de amar y ser amado Inteligencia emocional, personal y social
Justicia	Sentido de la justicia, equidad Liderazgo Trabajo en equipo, ciudadanía, civismo, lealtad
Contención	Capacidad de perdonar, misericordia Modestia, humildad Prudencia, cautela, discreción Autorregulación y autocontrol
Transcendencia	Apreciación de belleza y excelencia, capacidad de asombro Gratitud Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro Sentido del humor Religiosidad, fe, espiritualidad

Figura 9. Fortalezas VIA (Park y Peterson, 2009, p. 189).

En la Figura 9 recuperamos las fortalezas VIA, de Park y Peterson (2009). Los autores no las relacionan directamente con la resiliencia pero sí pueden ser tenidas en cuenta ya que no dejan de ser rasgos valiosos del ser humano.

3.2.2. Resiliencia, fortalezas y niños víctimas de la violencia de pareja

Los programas que se han creado para niños víctimas de cualquier tipo de maltrato en estos últimos años, se han basado en investigaciones que relacionan posibles estados de alarma o emergencia con el desarrollo de la resiliencia. Cyrulnik (2003, 2013) es uno de sus máximos exponentes. De sus obras, podemos recoger algunas de las características principales que se han estudiado en los menores que superan condiciones adversas y no caen ante factores peligrosos. Se resalta su perspectiva proactiva, no solo hacia el problema que deben resolver, y una habilidad positiva para ganar la atención de los demás de forma efectiva y afectiva. De su visión optimista se extraen algunas otras conclusiones, como la percepción de una vida significativa y satisfactoria, a pesar de emociones o experiencias negativas. Se permiten negociar experiencias arriesgadas, por lo que demuestran motivación constante. Son autónomos y saben salvaguardarse.

Barudy y Dantagnan (2009) elaboran una lista, a partir de los datos Cyrulnik, de fortalezas que se identifican con lo que ellos entienden que los niños resilientes han desarrollado: autoestima, confianza, optimismo, esperanza, autonomía, independencia, sociabilidad, expresión de emociones, habilidades de imitación, competencia y auto-concepto.

Es complicado, o casi imposible, fomentar, promocionar o desarrollar todas las fortalezas que se proponen. También lo es seleccionar las ideales. Lo más recomendable sería elaborar un programa, basado en la evaluación de una persona y fomentar sus rasgos más valiosos.

En el Capítulo 3 se ha diseñado una posible intervención con el colectivo que nos viene ocupando. Atendiendo a que los rasgos y la historia de cada uno de los niños y niñas son diferentes y que no contamos con diagnósticos socioemocionales, se han seleccionado cuatro habilidades, que desde nuestro punto de vista y como se explicará, se pueden considerar esenciales. El conocimiento real y la valoración positiva de uno mismo (autonomía y autoconcepto), la esperanza real de que las situaciones pueden cambiar (optimismo inteligente), las relaciones asertivas como inicio de una buena

sociabilidad (y el desaprendizaje de modelos agresivos o inhibidos) y la expresión e identificación de emociones son los cuatro pilares sobre los que se sostiene el programa.

CAPÍTULO 3: DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA RESILIENCIA EN MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA EN LA PAREJA

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el diseño de un programa para la promoción de habilidades para la resiliencia en niños víctimas de violencia en la pareja, fruto del estudio de los dos anteriores capítulos. El objetivo principal es aportar bienestar a los menores, a través de actividades educativas y dinámicas, debidamente organizadas.

El Programa está dirigido a menores, con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años, que han experimentado una historia de ruptura familiar conflictiva o violenta.

Está contextualizado en la población usuaria de los Puntos de Encuentro Familiar (a partir de ahora PEF), más concretamente en el dirigido por la Asociación para la Protección del Menor en los Procesos de Separación de sus Progenitores (a partir de ahora APROME), de Valladolid (PEF II, de la Calle Perú).

La selección de la población y del centro no se ha dejado al azar, ya que los estudios de las características de sus destinatarios han reflejado las necesidades de estos menores. Por tanto, se trabajará teniendo en cuenta los investigaciones que se refieren a las consecuencias de la violencia de pareja en los niños (primer capítulo de este trabajo), las investigaciones que marcan las líneas generales de intervención que se debe seguir con este colectivo y el área académica de la Psicología Positiva, que vincula el desarrollo de la resiliencia con la recuperación de muchos de sus daños (Capítulo 2).

Los destinatarios a los que nos referimos han pasado por un periodo de ruptura familiar, que a juzgar por los objetivos de la propia institución, pueden añadir periodos de *shock* o tensión al desarrollo de la intervención. A continuación, se detallará con más concreción el contexto.

En el diseño de este programa se recogen también los objetivos que se persiguen, los contenidos, la metodología, los recursos, la evaluación, así como el desarrollo de las habilidades. Debido a problemas, ajenos a nuestra voluntad, no ha sido posible aplicarlo en el contexto para el que ha sido creado; aún así, se ha tomado una muestra con un

menor de edad similar, para comprobar si los materiales se adaptan al momento evolutivo para el que ha sido creado.

2. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO EN EL QUE SE ENMARCA EL PROGRAMA

2.1. Punto de Encuentro Familiar

En 1981 se aprueba la Ley del divorcio en España, posibilitando la ruptura de parejas que no deseaban continuar con la convivencia. Este hecho histórico, facilitó que las separaciones se concibieran con más normalidad y aceptación.

La experiencia demostró que esto suponía una ruptura del núcleo familiar y un cambio en las dinámicas establecidas por sus miembros. En algunas familias las consecuencias son dramáticas y llegan a producir altos niveles de ansiedad, generando comportamientos destructivos hacia ellos mismos y los demás. Los efectos son doblemente negativos para los niños y el impacto emocional que sufren es devastador cuando conviven en un clima enfrentado.

Casi dos décadas después, con el fin de resolver las situaciones conflictivas surgidas por el mantenimiento de los vínculos y las relaciones entre padres e hijos (una vez que se ha producido la ruptura), y de priorizar los derechos del menor, surge un recurso social: los Puntos de Encuentro Familiar, que llevan funcionando desde 1996 (Calzada, Sacristán y de la Torre, 2011).

El primer PEF se inaugura en Valladolid, por iniciativa de la Asociación para la protección del Menor en los procesos de Separación de sus Progenitores (APROME), entidad de referencia en el ámbito de la familia. La expansión fue en aumento, sobre todo por la fuerte demanda judicial, hasta llegar a establecerse en la mayoría de los grandes municipios de Castilla y León, La Rioja y La Comunidad de Madrid. Reciben financiación de los Servicios Sociales, estatales y autonómicos (de la Fuente, 2008). El PEF que se tomará como referencia, es el número II de la capital de Valladolid.

El último Decreto (11/2010, del 4 de marzo), por el que se regula los Puntos de Encuentro Familiar de Castilla y León y su funcionamiento, los define como recursos sociales especializados, derivados de demandas judiciales para la protección del menor, que deberán permitir que las visitas de los progenitores se desarrollen normal y

neutralmente, garantizando su seguridad y bienestar. Así, se cumplen las directrices de las Naciones Unidas, las del Consejo de Europa, la propia Constitución Española y la Ley Orgánica 1/1996, del 15 de enero, de Protección del Menor.

Los objetivos y los principios que rigen la institución, a través de dicho Decreto, se corresponden con los que se explican en las siguientes Figuras (10 y 11).

Favorecer el derecho del o la menor a mantener la relación con ambos progenitores y/u otros familiares tras su separación, siempre que con ello se contribuya a su buen desarrollo psíquico, afectivo y emocional.
Prevenir la violencia durante el régimen de visitas velando por la seguridad del o la menor y de la persona vulnerable.
Mejorar la capacidad de las personas progenitoras para resolver los conflictos que afecten a los hijos e hijas, devolviéndoles la responsabilidad sobre su vida personal y familiar.
Ayudar a mejorar las relaciones paterno-materno/filiales y las habilidades parentales en relación a la crianza de los hijos e hijas cuando sea necesario.
Disponer de información fidedigna y objetiva sobre las actitudes y aptitudes parentales que ayude a defender en otras instancias administrativas o judiciales los derechos del niño y/o proponer las medidas que se consideren adecuadas.
Proporcionar a los menores un lugar neutral donde poder expresar sus sentimientos y necesidades en relación a la situación familiar.
Favorecer los acuerdos entre las partes en conflicto.

Figura 10. Objetivos de los Puntos de Encuentro Familiar.

Interés superior del menor	Intervención familiar
Responsabilidad parental	Carácter transitorio
Intervención planificada	Calidad

No violencia	Subsidiariedad
Profesionalidad de la intervención: <ul style="list-style-type: none"> - Neutralidad. - Imparcialidad. - Confidencialidad. 	

Figura 11. Principios Generales de los Puntos de Encuentro Familiar (Calzada, Sacristán y de la Torre, 2011).

La intervención que se desarrolla en los PEF depende de la modalidad del régimen de visitas que tenga establecido cada caso (establecido por la entidad que lo deriva en función de sus circunstancias). Las tipologías se enmarcan en las siguientes (Procurador de Castilla y León, 2012): Apoyo en el cumplimiento del régimen de visitas, intervenciones informativas y de orientación, intervenciones para promover acuerdos entre las partes por el bien del menor e intervenciones formativas y/o de apoyo a familiares y menores de forma individual como en grupos. Nuestro programa se acoge a esta última tipología.

2.1.1. Colectivo

Los destinatarios de las intervenciones, temporales, de los PEF presentan algunos rasgos en común: han pasado o están pasando por una situación crítica y deben acudir a dichos lugares neutrales e idóneos para que puedan encontrarse con hijos/as, padres, madres u otros familiares, mientras son atendidos por profesionales del ámbito psicosocial que facilitan las relaciones (Collantes, Sacristán y de la Torre, 2011).

Actualmente, el PEF II de Valladolid, tiene unos 130 expedientes abiertos, los cuales suelen encontrarse bajo algunas de las circunstancias que se recogen en la Figura 12.

Familias que durante y después del proceso de separación tienen conflicto o dificultad para mantener la relación entre los hijos menores y ambos progenitores.
Familias que por haber vivido violencia, precisen un lugar neutral que pueda garantizar la seguridad de los menores o la de sus familiares durante el cumplimiento del régimen de visitas.

Las circunstancias personales del progenitor que ejerce el derecho de visitas hacen aconsejable la supervisión de los encuentros para evitar riesgos (no conocen al hijo, carecen de habilidades para ejercer el cuidado del menor o están en tratamiento de enfermedades o toxicomanías).
Las circunstancias personales del progenitor que ejerce el derecho de visitas no garantizan un lugar adecuado para que se lleven a cabo las visitas (progenitores que residen fuera de la localidad donde tiene el domicilio el niño, cuya vivienda no tiene condiciones de higiene adecuada o que conviven en compañía de personas que ejercen influencia negativa o suponen riesgo para el menor).
Familias en las que el progenitor que ejerce la custodia se opone a la entrega del menor o no favorece los encuentros ni relación.
Menores que muestran una disposición negativa a relacionarse con su el familiar que realiza la visita o un fuerte rechazo hacia éste/a.
Menores separados de sus progenitores con medida de protección o acogimiento en familia extensa o ajena.

Figura 12. Destinatarios/as de los servicios del PEF (Sacristán, 2002; Collantes, Sacristán y de la Torre, 2011).

Dentro de este amplio campo, se seleccionarán los expedientes de aquellos menores que cumplen entre 5 y 7 años. Además, deben estar incluidos en un régimen de visitas con las siguientes características:

- a) “Visita tutelada dentro de las dependencias del PEF, bajo supervisión del algún miembro del equipo técnico, con una duración no superior a dos horas y sin autorizarse la visita a más de tres personas conjuntamente” (Procurador del Común de Castilla y León, 2012, p. 26).
- b) “Visita no tutelada dentro de las dependencias del PEF, sin que sea necesaria la presencia constante de algún miembro de equipo técnico con una duración no superior a dos horas y sin autorizar la visita a más de cuatro personas conjuntamente” (Procurador del Común de Castilla y León, 2012, p. 27).

3. OBJETIVOS

Este programa pretende la promoción de la resiliencia fomentando fortalezas positivas, las mismas comprenden una serie de actitudes, conductas y recursos personales que se pueden poner en práctica y aplicar mediante un aprendizaje estructurado. A la par, se plantea reforzar o mejorar el vínculo paterno-filial mediante un entorno colaborativo, amable y afectivo. Ambas cosas favorecerán el bienestar socio-emocional del menor.

A continuación, se recogen los objetivos generales y específicos del programa. A mayores, se tendrán en cuenta los de la propia institución (Decreto 11/2010, del 4 de marzo) y los que se relacionan con cada habilidad, los operativos.

3.1. Objetivos generales

Atendiendo al marco teórico y a los destinatarios, los objetivos generales del programa son los siguientes:

- a) Fomentar el bienestar del menor utilizando algunas de las características sobresalientes de personalidades resilientes.
- b) Contribuir al aprendizaje y/o fomento de algunas habilidades socio-emocionales del niño.
- c) Proponer un ambiente colaborativo en donde se refuerce la relación paterno-filial.
- d) Ofrecer al menor un espacio de apoyo y afecto en donde pueda expresarse.

3.2. Objetivos específicos

Junto a los generales, se plantean algunos otros específicos:

- a) Fomentar y reforzar el autoconcepto y la autoestima positiva como factores básicos en el desarrollo socioemocional del menor.
- b) Introducir el optimismo y el “estilo explicativo” como rasgo personal resiliente, para que el menor aprenda a buscar soluciones y explicaciones a las causas de las circunstancias que nos rodean de una forma positiva.
- c) Introducir o incrementar el estilo asertivo del niño, como forma básica y sana de relación social.
- d) Promocionar la identificación y expresión de las propias emociones y las de los demás.

Estos objetivos serán desglosados con más detalle en el desarrollo de las habilidades para poder hacerlos operativos, como se muestra en la descripción de cada una de ellas.

4. CONTENIDOS, HABILIDADES Y ACTIVIDADES

Los contenidos elegidos para este programa se corresponden con cuatro de las grandes fortalezas resilientes: autoestima y autoconcepto, optimismo inteligente, asertividad y expresión de emociones. Para poder hacerlos fáciles de manejar, se han transformado en habilidades, que a su vez, las ponemos en práctica con actividades.

En la Figura 13 se muestran los contenidos, las habilidades y las actividades del programa. Se añaden también los nombres de las fichas de papel y lápiz.

CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	FICHAS
Autoestima y autoconcepto	- Me conozco a mí mismo - Pienso y digo lo positivo de mí mismo y de los demás	- El cuento de mi vida - Botellas que hablan - Espejo, espejito... - Estas son mis Olimpiadas	- Me gusta ser así ¡Irrepetible!
Optimismo inteligente	- Busco soluciones de forma optimista	- El árbol optimista	- Soluciones optimistas
Asertividad	- ¡Soy asertivo!	- ¿Qué animal pareces? - Transforma la realidad	- Soy, y eres, asertivo
Emociones positivas y negativas	- ¡Pero qué emoción!	- ¿Se siente bien Nemo? - El dado de las emociones - ¿Qué tengo en el coco?	- Hoy me siento estupendo

Figura 13. Contenidos, habilidades y actividades del programa.

5. METODOLOGÍA (PROCEDIMIENTO DE ENSEÑANZA)

Las habilidades que se desarrollan en el programa siguen un conjunto de técnicas que se repiten de forma secuencial y una serie de principios y estrategias relevantes que incorporaremos para hacer más efectivo el aprendizaje.

El tradicional paquete para entrenar habilidades socio-emocionales se corresponde con el elaborado por Goldstein y algunos de sus colaboradores hace algunas décadas (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989). Diferentes programas e investigaciones han dado prueba de su efectividad y de la facilidad que supone aplicarlos, motivos por los que hoy en día se siguen poniendo en práctica (Monjas, 2011). Los procedimientos que proponen para practicar las habilidades son el modelado, *role-playing*, *feedback* y transferencia del entrenamiento.

El **modelado** es una de las técnicas más utilizadas para entrenar cualquier habilidad, se basa en el mecanismo de aprendizaje por observación. La persona competente ejerce de modelo y pone en práctica la habilidad llevando a cabo los pasos necesarios, mientras que el aprendiz lo observa. En este caso, los pasos que se van a llevar a cabo serán narrados en voz alta por el técnico, en otras situaciones deberían ser especificados por la persona que los lleva a cabo, tras una charla o reflexión inicial pero, por la edad de los participantes y por el número de ellos, se realizará en el mismo momento en el que se lleve a cabo el propio modelado. A la hora de poner en práctica esta técnica, el instructor debe haber meditado sus palabras, eligiendo las frases adecuadas, y motivar al menor para que observe con atención. En este programa, el modelado se corresponde con actividades, juegos o narraciones del propio instructor, en las que el menor no participa.

El ***role-playing*** o puesta en práctica implica que el observador ensaye y practique las conductas del modelado para incorporarlas a su repertorio conductual, por lo tanto, lo más lógico es que se utilice una situación real (Monjas, 2012). Se requiere de unos actores que ensayen, unos coactores que ayuden a interactuar y unos observadores que puedan juzgar la escena. En el programa que nos ocupa, se realizará una versión diferente de esta técnica, pues el grupo no es tan amplio como sería necesario para hacer una dramatización con algunas habilidades: el niño tomará parte de la representación pero se admitirá que la situación no sea tan real como la esperada. Por otro lado, la

representación o técnica estará vinculada con la temática que se haya esbozado en el modelado.

El **feedback** es una técnica basada en la transmisión de información (verbal o no verbal) de cómo se ha visto el ensayo del desarrollo de la práctica y proporciona refuerzo de lo que se ha elaborado correctamente. Gracias a la retroalimentación se conoce qué se ha hecho bien o qué se debe mejorar, con nuevas indicaciones y sugerencias para siguientes ejecuciones (Monjas, 2011). En nuestras actividades será fundamental la utilización de esta técnica y será tenida en cuenta cada vez que el niño realice una dramatización o cualquier otra actividad, incluso podemos hacer al progenitor participe de ella. Sin embargo, en el desarrollo de las habilidades no quedará constatada de forma escrita y explícita, pero es importante que no quede olvidada.

La **transferencia del entrenamiento** se corresponde con aquellas tareas o actividades para que pongan en práctica lo aprendido, o bien, en situaciones cotidianas-reales, con fichas de lápiz y papel, o por ejemplo, con lecturas relacionadas.

El procedimiento de enseñanza de este programa tiene su propia vertiente y añade o resta algún otro elemento a las técnicas anteriores. En la Figura 14 se puede observar el modelo propuesto.

Las **actividades en grupo** han sido preparadas para poner en práctica los contenidos con la colaboración del progenitor, del/los técnico/os y del menor. Podemos incluso valorar si es posible unir dos casos (expedientes) diferentes si las condiciones lo permitieran. Estas actividades son lúdicas y didácticas.

Las **fichas de lápiz y papel** toman especial relevancia si tenemos en cuenta el contexto, pues no siempre el técnico podrá emplear todo su tiempo en ser partícipe de las actividades aunque se ha de tener en cuenta que no sustituyen a otras actividades ni técnicas y que debe respetarse el orden de intervención (Monjas, 2011). También pueden utilizarse como prueba de evaluación.

El último paso que tendremos en cuenta para terminar el desarrollo de una habilidad son las **tareas para casa**. Se realizarán en base a la lectura de literatura infantil y la realización de la ficha correspondiente. Se ha elegido esta opción por la riqueza temática que ofrece, la lectura proporciona conocimiento de nuevas experiencias sin llegar a vivirlas en primera persona, ofrece modelado, *role-playing* gracias a sus

diálogos, reflexión y diversión. Además, es importante para que no olviden lo trabajar fuera de la asociación y para que compartan tiempo y espacio con el otro progenitor, y no quede fuera del proceso. De este modo, ambos pueden ser evaluados.

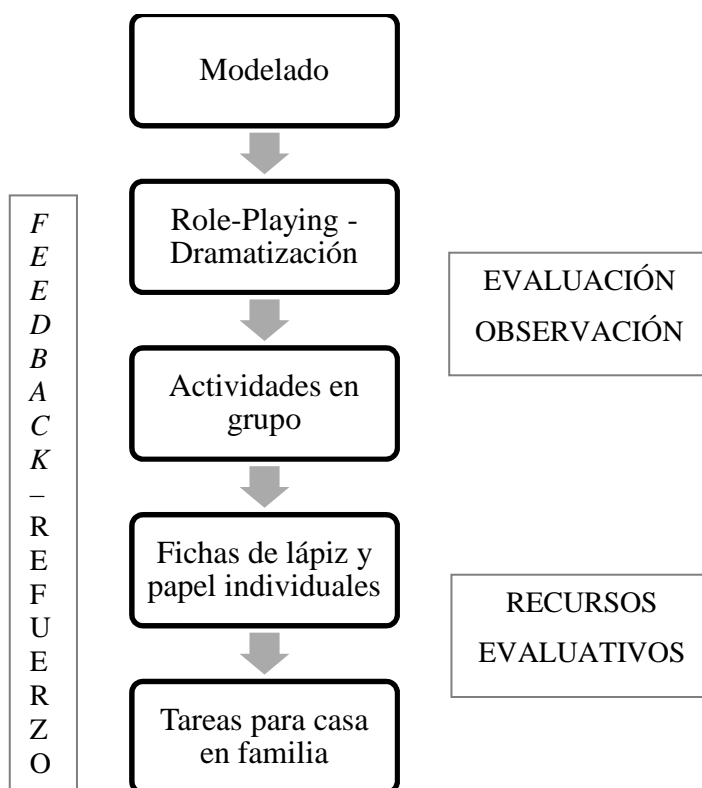


Figura 14. Procedimiento de enseñanza y aprendizaje del programa.

Al margen del proceso, la metodología del programa debe basarse en otros principios.

Mantiene una línea flexible pues cada técnico puede adaptarlo al contexto, al caso concreto y a la dinámica de cada Punto de Encuentro; además, los tiempos en estos lugares no se miden de forma oficial ni formal, podemos acoplar el desarrollo de la habilidad a los momentos oportunos, teniendo en cuenta lo necesario que es revisar sesiones anteriores, pero sin variar el orden del sistema. Las actividades y las fichas no son propuestas cerradas, solo ejemplos que nos ayudan a conseguir los objetivos, pueden admitir variaciones y completas remodelaciones (Trianes, 2013).

El técnico informa y orienta pero también hace partícipe al progenitor de ambas funciones. Primero porque buscamos una óptima relación entre hijo y progenitor y por otro lado porque aunque el contexto no lo ofrece de forma directa, busquemos recursos relacionados con el trabajo cooperativo y dinámicas grupales para que nuestro trabajo

cobre mayor sentido y podamos aprovechar sus ventajas (Mestre, Tur, Samper y Malonda, 2011; Soldevila, 2009).

A pesar de que la enseñanza es directa, explícita, intencional y sistemática busca que el menor sea el protagonista del aprendizaje y se implique de forma activa y directa. Le dotamos de recursos para que desarrolle su propia autonomía. La participación es voluntaria, hay que respetar los tiempos de los menores y de los propios progenitores, no sería adecuada ni eficaz la intervención si una de las dos partes no está receptiva. Por otro lado, es aconsejable valorar la continuidad del programa si la relación paterno-filial atraviesa momentos tensos.

El técnico correspondiente, debe sentirse responsable del programa y de los efectos del mismo. También, se encargará de su organización y estructuración antes de que sea llevado a cabo, así como de posibles cooperaciones.

En la enseñanza del programa se persiguen valores de honradez, tolerancia y respeto, trabajo de la empatía, la libre expresión de emociones, la puesta en práctica de relaciones asertivas y escucha activa, la comunicación interpersonal o la disminución de conductas antisociales (Monjas, 2011).

Por otro lado, atendiendo a las necesidades del colectivo, se procurará un espacio afectivo que atienda al desarrollo integral del menor. La filosofía de nuestro trabajo, en definitiva, se ajusta a la Psicología Positiva y al marco teórico desarrollado.

6. DESARROLLO DE HABILIDADES

En este apartado, se desarrollarán las habilidades, teniendo en cuenta los objetivos y el procedimiento de enseñanza diseñado. Además, a cada una, se le añaden los objetivos operativos correspondientes y una pequeña explicación que nos permite comprender mejor por qué ha sido elegida. La estructura organizativa es siempre la misma, sigue un idéntico esquema.

6.1. Me conozco a mí mismo

a. Objetivos operativos

- Estimular y animar al menor a que se conozca a sí mismo: cualidades, logros, historia y puntos fuertes.
- Desarrollar sentimiento de identidad propia.

- Tomar conciencia de su propia singularidad.
- Recopilar información sobre sí mismo y crear un documento gráfico a partir de ello.

b. Conceptos básicos

El autoconcepto real y la autoestima regulada se consiguen gracias al conocimiento y aprecio de uno mismo. Somos producto de ciertos rasgos personales, una identidad familiar, ciertas experiencias...que nos hacen diferentes de los demás. Para desarrollar nuestra autoestima es importante que, antes, reflexionemos sobre nosotros mismos para formar una idea de quiénes somos, qué nos distingue del resto (Díez, 2005).

En algunos estudios ambos conceptos se utilizan como sinónimos pero, en realidad, tienen matices diferentes. El autoconcepto se refiere a la visión que tenemos de nosotros mismos y la autoestima al afecto que sentimos por nuestro autoconcepto, valga la redundancia.

Las personas resilientes tiene un concepto de ellos mismos sano y seguro porque consiguen ser realistas y comprenden que todas los seres humanos, sin excepción, tienen puntos fuertes. En cambio, las personas que distorsionan la visión de ellos mismos, desprecian sus fortalezas o las realzan por encima de la realidad y hacen lo contrario con las debilidades.

El impacto de la violencia, en este caso, o del trauma en general, genera una pérdida de control sobre uno mismo, que llega a destruir el propio concepto. Estas personas necesitan una redefinición de su vida y de sus rasgos para volver a darles seguridad y poder sobre su propia existencia (Martín 2013).

La historia de vida de de cada ser humano es el punto de partida en la construcción, o reconstrucción, de su propia identidad (Díez, 2005). El autoconcepto real de uno mismo facilita otras habilidades, como la autoestima o la sociabilidad. Por este motivo, inaugura el programa.

c. Modelado

El técnico se presenta a sí mismo y al trabajo que van a realizar, de forma dinámica y atractiva. Aprovechando este trámite, va a hablar de sí mismo para darse a conocer: de dónde es, dónde nació, en qué año, cómo se llaman sus padres y hermanos, dónde ha

vivido y por qué, cómo es su carácter, cuál han sido sus logros, en qué trabaja... de forma abreviada pero concisa. El progenitor, puede ayudar con preguntas.

d. Role-playing, puesta en práctica

Ahora le toca al menor; va a presentarse, de la misma forma que lo hizo el modelo anterior. Para facilitarle la presentación, podemos darle un guión, o un dibujo que ayude a la descripción.

e. Actividad

Vamos a elaborar un cuento sobre nuestra propia vida. Añadiremos fotos, dibujos, fechas... Le pondremos nuestro, nombre, apellidos, lugar donde vivimos, nacimos... En él, aparecerán los siguientes capítulos:

1. Mi primer año de vida: embarazo, nacimiento, nombre, primeras palabras, primeros pasos, alguna anécdota divertida.
2. Empiezo el colegio: trabajos, amiguitos, juegos, anécdotas.
3. En este momento...
4. He aprendido a colaborar en casa.
5. ¿Qué hago yo solo y qué voy a aprender?

f. Fichas de lápiz y papel

Como única excepción, las fichas de “Me conozco a mí mismo” son las mismas que la habilidad que se desarrolla a continuación, debido a su estrecha relación. Así, al acabar con la actividad anterior se pasará directamente a la habilidad de “Pienso y digo lo positivo de mí y de los demás”.

g. Tareas para casa

Como única excepción, las tareas para casa de “Me conozco a mí mismo” son las mismas que la habilidad que se desarrolla a continuación, debido a su estrecha relación. Así, al acabar con la actividad anterior se pasará directamente a la habilidad de “Pienso y digo lo positivo de mí y de los demás”.

6.2. Pienso y digo lo positivo de mí y de los demás.

a. Objetivos operativos

- Animar, estimular y acostumbrar al menor a que se diga cosas positivas y a que se las diga a los demás.
- Agradecer las cosas que positivas que le dicen los demás.
- Conocer algunas de sus cualidades y valorarlas.

b. Conceptos básicos

La autoestima se puede definir como la confianza en la capacidad de uno mismo para pensar y hacer frente a los desafíos de la vida de una forma adecuada y realista (Branden, 1995; Seligman, 2011). El conocimiento realista de uno mismo, o autoconcepto, es una de las claves de una autoestima equilibrada (Soldevila, 2009).

Así pues, para tener una buena autoestima es necesario trabajar primero desde el auto concepto para después valorarlo; en la actividad anterior ya trabajamos lo primero, a continuación se proponen actividades en las que ambos conceptos interaccionan, por los motivos que se explican.

Las relaciones sociales son necesarias para el desarrollo de la autoestima, pues sin los demás sería complicado conocer nuestros puntos fuertes, logros o experiencia por no tener una fuente de referencia (Soldevila, 2009). Así pues, el bienestar personal y las relaciones sociales se favorecen mutuamente: la aceptación y valoración de uno mismo ayuda a establecer relaciones interpersonales agradables, seguras y cordiales.

En esta dinámica, entonces, entendemos importante saber alabar a los demás. Los elogios ofrecen afecto, aceptación, aprecio, atención... motivo por el cual se produce el acercamiento de las demás personas. Si solo aprendemos a decir cosas negativas de los demás, nos rechazarán (Monjas, 2011).

A parte de favorecer la competencia personal, el bienestar implica pensar cosas positivas sobre uno mismo, favorece un diálogo interno de ánimo, apoyo y refuerzo de uno mismo, lo que desarrolla la seguridad y confianza en uno mismo y en los demás, orgullo, optimismo... Nutrientes necesarios para la población que nos ocupa, como ya se ha venido explicando.

c. Modelado

Vamos a amasar y hacer formas con las galletas. Pediremos la participación del menor en la tarea, y la colaboración del progenitor. Dejaremos que hagan la actividad sin apenas intervenir, salvo casos necesarios. Mientras que hacen la tarea, el técnico va diciendo cosas positivas de ellos: frases, gestos, palabras... De vez en cuando, colabora con ellos, recalando cosas sobre sí mismo también.

- ¡Qué fenomenal me está saliendo!
- Eres un excelente cocinero.
- ¡Qué bien salen las cosas cuando estamos atentos!
- Una palmada en el hombro, un guiño, una exclamación de alegría...

Al acabar y obtener las galletas, el técnico pregunta cómo se siente viendo el resultado y si le gusta que los demás le aleguen cuando hace las cosas bien.

d. Role-playing, puesta en práctica

El menor asume los siguientes roles y va a representarlos:

- El progenitor que le ha ayudado lo ha hecho muy bien y él quiere decírselo.
- Él mismo está muy contento por su trabajo y quiere decírselo escribiéndolo en un papel, como si lo estuviera pensando.

e. Actividades

- Botellas que hablan.

El técnico le explicará la actividad al menor y al progenitor: “Vamos a conocer las cosas buenas que los demás ven en nosotros y los motivos por los que nos hemos ganado su cariño. Cada uno de nosotros va a escribir elogios de la otra persona (Te quiero/Me gustas/Me caes bien porque haces, porque eres...) en papelitos y vamos a meterlos en la botella de cada uno. Cuando hayamos acabado, sacamos los papeles de las botellas y los leemos en voz alta. Después, los repetimos en primera persona: Alguien me quiere porque sé hacer bien...”

- Espejo, espejito...

Debemos explicarles que ninguna persona somos iguales, ni por fuera (cada uno nace con un pelo, una piel, unos ojos, un peso o una altura diferente) ni por dentro (a unos nos gustan unos juegos, a otros una comida, algunos son más alegres, otros optimistas...). Será también necesario explicarles a qué nos referimos con el interior de las personas (podemos compararnos con globos: lo que nos hace disfrutar y jugar con ellos es el aire que hay dentro).

A continuación, exponemos la actividad: Nos vamos a poner uno en frente del otro y vamos a decir lo bueno que vemos, por dentro y por fuera. Después, cada uno de nosotros nos vamos a mirar al espejo y vamos a decir lo que nos gusta de nosotros.

- Estas son mis Olimpiadas.

De todo lo bueno que nos hemos dicho a nosotros mismos, y que nos han dicho los demás, vamos a elaborar unas medallas. Haremos una entrega de premios, con micrófonos para hacerlo más real, en donde cada uno explique por qué se la concede a sí mismo.

f. Fichas de lápiz y papel

ME GUSTA SER ASÍ ¡IRREPETIBLE! (Véase Apéndice 1).

g. Tareas para casa

Lectura de libro y elaboración de ficha (Modelo en Apéndice 4).

Dos recomendaciones (a elegir por el nivel lector del niño).

- Balzola, A. (2010). *Historia de un erizo*. Madrid: El Jinete Azul.
- Carlson, N. (1990.) *¡Me gusto como soy!* Madrid: Espasa Calpe.

6. 3. Busco soluciones optimistas

a. Objetivos operativos

- Animar a los niños a que busquen e identifiquen soluciones reales para resolver o encarar situaciones adversas.
- Guiar y potenciar el estilo explicativo optimista en los niños.

b. Conceptos básicos

En la definición de optimismo pueden incluirse algunas connotaciones que poco tienen que ver con lo que realmente significan. Por este motivo, se le añade un adjetivo: inteligente. El optimismo inteligente lleva implícito dos conceptos: esperanza y anticipación positiva realista. El primero implica convicción de que las cosas pueden cambiar en positivo y el segundo que es posible por ser agentes activos para el cambio (Martín, 2013).

La esperanza es uno de los constructos de la Psicología Positiva. Descubre caminos y considera rutas alternativas, realzando posibilidades de futuro, en las que podemos creer siempre que sean realistas. Es decir, pone en práctica estrategias, gracias a la propia motivación, que nos ayudan a cubrir metas reales (Froh y Parks, 2013).

Adoptar estilos optimistas favorece nuestro bienestar, pues nos permite ser conscientes de las posibilidades que nos ofrece la vida para poder alcanzar lo que nos proponemos. El pesimismo te aleja de la felicidad, el hecho de estar continuamente pensando que nada va a mejorar, que el futuro y el presente es poco favorable o que los problemas no tienen solución desgasta y agota energías. Esta dinámica olvida los propios recursos personales (afectando a la autoestima) e ignora entornos de bonanza, no los disfruta y les resta importancia (Martín, 2013). Las diferencias entre los estilos, se recogen en la Figura 15.

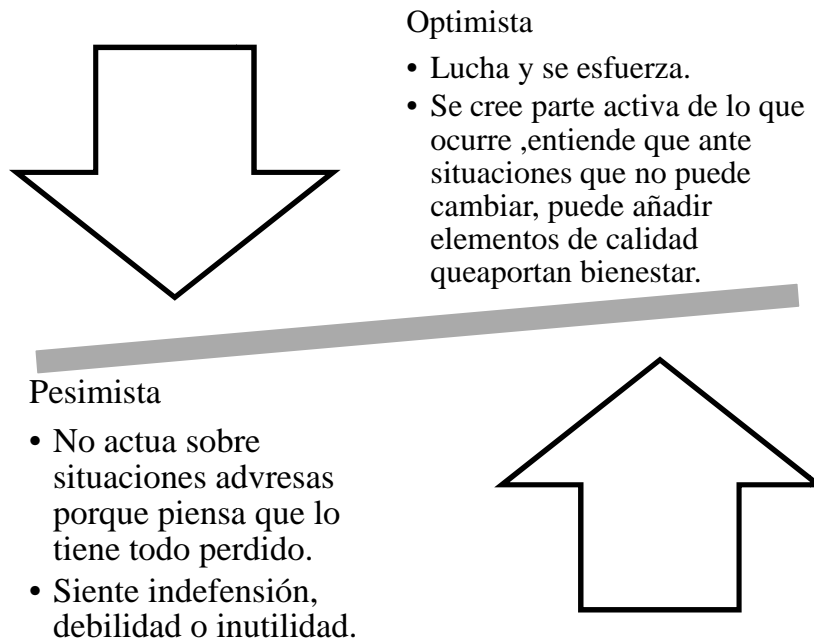


Figura 15. Diferencias entre personas optimistas y pesimistas (Martin, 2013).

Seligman (2011) relaciona el optimismo con el modo de pensar en las causas de una consecuencia, a esto lo denomina “estilo explicativo” y establece su desarrollo en la infancia. Es decir, el optimismo o el pesimismo se forjan dependiendo de a qué hayamos aprendido a achacar las causas de una determinada situación.

Si cada vez que ocurre algo beneficioso, aprendemos a relacionarlo con el azar y la improbabilidad, asentamos modelos pesimistas; pero si en cambio, lo achacamos al propio éxito, a una frecuencia real... aprendemos estilos optimistas.

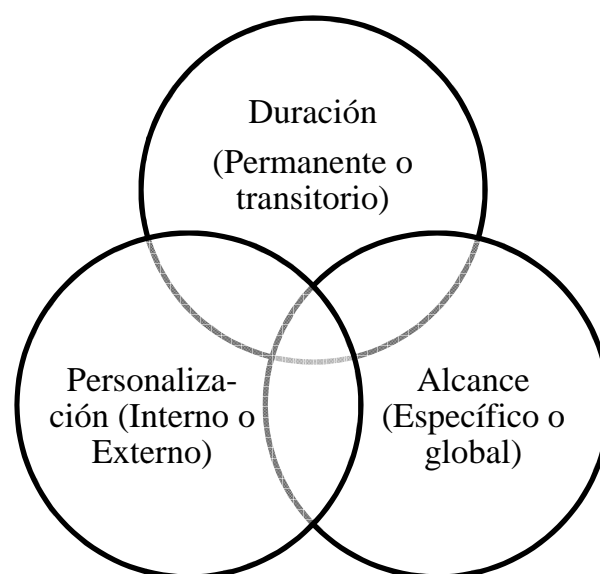


Figura 16. Atribuciones a las causas de una situación según Seligman (2011).

Conociendo esto, a continuación se presentan una serie de actividades que desarrollan tanto el optimismo inteligente como el estilo explicativo real. Lo primero se realizará fomentando la búsqueda de soluciones a problemas en medios adversos; y lo segundo relacionando el éxito, o el fracaso, con nosotros mismos.

El optimismo es una de las características que repercuten para bien en el afrontamiento o la resiliencia, y por tanto, en el bienestar de la persona pues nos ayuda a disfrutar de la vida a pesar de la adversidad. Se relaciona también con la autoestima y el autoconcepto (ya que se necesita una visión de uno mismo y de la realidad) y con el equilibrio emocional (cuando sabemos que el futuro depende de nosotros sentimos control y menos frustración). La esperanza, el futuro, el cambio, las oportunidades... son parcelas del optimismo que se consideran necesarias en la evolución del colectivo que nos ocupa.

c. Modelado

Vamos a contar un pequeño cuento (“Una rana optimista”, Véase Apéndice 2). Después de su lectura, el técnico va a reflexionar en alto:

“¿Quién/qué ha conseguido salir del pozo? La rana y sus saltos. Muchas veces, las cosas cambian para mejor porque nosotros ponemos solución, esta ranita ha pensado en posibilidades para salir del pozo y lo ha conseguido.”

Ahora, el técnico de nuevo, va a escenificar una situación real (He suspendido matemáticas en el primer trimestre y estoy muy triste, se me dan mal). Invitará al niño a que vea cómo el cuento de la ranita tiene aplicación, de la misma forma que en la Figura 16.

Ranita	Yo
Me he caído en un pozo, cuando jugaba con mi amiguita.	He suspendido matemáticas en el primer trimestre.
¿Quiero quedarme aquí? No	¿Quiero dejar las cosas así? No
¿Puede haber posibilidades de salir? (Pienso) Sí, saltando se incrementan las posibilidades.	¿Puede haber posibilidades de aprobar? (Pienso) Sí, estudiando cada día y esforzándome un poco más para el segundo trimestre.

¿Puedo hacerlo y conseguirlo? Sí, lo voy a intentar.	¿Puedo entonces conseguirlo? Sí, lo voy a intentar.
---	--

Figura 17. Comparación del cuento con la realidad.

El técnico reflexiona: “Ha llegado el segundo trimestre, gracias a mi esfuerzo, he aprobado.” Continúa: “¿Pero qué pasa si no apruebo pero me he esforzado? Debo mejorar, seguir esforzándome en matemáticas y pensar otras nuevas soluciones o posibilidades. Del mismo modo, a la rana le fue mal con su primera estrategia pero no por ello pensó que todo le sale siempre mal y que nunca lo conseguiría.”

d. Role-playing, puesta en práctica

Ahora le toca al menor. Le asignamos una situación ficticia: Quieres bailar en la función de fin de curso, pero el profesor de educación física te ha dicho que solo bailarán los que sepan la coreografía de aquí a dos semanas, es muy larga y además hay muchos niños. El niño debe seguir los mismos pasos que marcó el técnico en el modelado, pero ahora como en la Figura 18.

Ranita	Niño/a
Me he caído en un pozo, cuando jugaba con mi amiguita.	Quiero bailar en la función de fin de curso pero me exigen unas condiciones.
¿Quiero quedarme aquí? No	¿Quiero dejar las cosas así? No
¿Puede haber posibilidades de salir? (Pienso) Sí, saltando se incrementan las posibilidades.	¿Puede haber posibilidades de bailar? (Pienso) Sí, estudiando la coreografía cada día y esforzándome.
¿Puedo hacerlo y conseguirlo? Sí, lo voy a intentar.	¿Puedo entonces conseguirlo? Sí, lo voy a intentar.

Figura 18. Comparación del cuento con la realidad.

El niño debe continuar en el papel y contestar: “¿Qué pensarías si te seleccionan? ¿Qué pasa si no lo consigues finalmente? ¿Volverás a intentar presentarte a otras actuaciones?”

e. Actividades

- El árbol optimista.

Pensando en la temática anterior, vamos a elaborar un árbol del optimismo. Es sencillo, cada uno de nosotros va a dibujar un bonito árbol. Debemos dibujarle unas raíces, por debajo del suelo, que se distingan bien.

En la copa vamos a dibujar o a escribir amigos, familiares, notas de clase, muestras de cariño de otras personas, juguetes, objetos preciados... y en cada raíz qué hicimos, nosotros, para merecerlo (estudié muchos y mis papás me cubrieron de besos, fui amable con Pili y ahora es mi amiga, cuidé de la abuela y me regaló unas pinturas...).

Después, con las raíces que nos sobren, vamos a pensar en otras cosas qué queremos plantar (qué puedo hacer) con optimismo para que pronto nazcan.

f. Fichas de lápiz y papel

SOLUCIONES OPTIMISTAS (Véase Apéndice 1).

g. Tareas para casa

Lectura de libro y elaboración de ficha (Modelo en Apéndice 4). Recomendaciones (a elegir por el nivel lector del niño):

- Salaberria, L. (2011). *Cuando llueve*. España: Faktoria K de Libros.
- Morán, J., y Wensell, U. (2011). *Las ardillas y el optimismo*. España: Susaeta.
- Murail, M. A. (2012). *La pandilla de Tristán*. (2º ed.). España: SM, Barco de Papel Azul.

6. 4. ¡Soy asertivo!

a. Objetivos operativos

- Identificar estilos asertivos y algunas de sus características en las relaciones interpersonales.
- Guiar y orientar la conducta del alumno hacia estilos asertivos.
- Tomar conciencia del valor social de una respuesta asertiva.

b. Conceptos básicos

Como ya sabemos, las habilidades sociales están estrechamente relacionadas con el bienestar. Se relacionan con los éxitos personales, con la capacidad de resolver conflicto, con la idea de satisfacción vital y con la consecución de objetivos. Las habilidades sociales son “conductas que desarrollan los individuos en relación con los otros de su alrededor para conseguir objetivos, teniendo en cuenta los derechos de ambos y los intereses para cada situación concreta” (Martín, 2013, p. 287-288).

Las habilidades sociales se relacionan con estrategias para pedir ayuda, con la expresión de emociones, con la comunicación verbal y no verbal, con la autoestima... y se adquieren por entrenamiento.

El buen trato, dentro de las relaciones, es una de las manifestaciones de haber adquirido habilidades sociales competentes. Se le denomina asertividad a la capacidad para expresar y defender los propios sentimientos y derechos, mientras se escuchan y respetan los de los demás. Las relaciones asertivas es el estilo de relación más sano y eficaz (Monjas, 2011).

Los destinatarios que nos ocupan han asumido un tipo de relación (agresiva o inhibida) que implica conductas que no benefician ni a ellos mismos ni a su resiliencia. Las relaciones de apoyo y de calidad mejoran el estado de ánimo y representan una coraza contra la adversidad, pues aportan seguridad y distracción (Martín, 2013). En este camino, buscamos con el fomento de relaciones asertivas, que los niños aprendan modelos bientratantes, como base para construir relaciones sanas.

La Figura 19 facilita la comprensión de las principales características de los tres tipos de relaciones interpersonales.

ESTILO AGRESIVO	ESTILO ASERTIVO	ESTILO INHIBIDO
Relaciones de lucha.	Relación amistosa, de intercambio e igualdad.	Relación de huida.
Defiende sus derechos e intereses y no respeta los de los demás.	Defiende sus derechos y respeta los de los demás	No defiende sus derechos y los demás se aprovechan, no se hace respetar.
Es autoritaria, dominante, manipuladora.	Es clara, directa y segura.	Es pasiva, conformista y sumisa.
Armas agresivas contra los demás.	Armas: Dialogo, expresa sentimientos y resuelve conflictos.	Descontento y poco valorado.
Hace sentir mal a los demás, es rechazado.	Hace sentir bien a los demás, es aceptado.	Mantiene relaciones disfuncionales, o es solitario.

Figura 19. Diferencias entre los tres estilos de relación. Adaptación de Monjas (2011).

c. Modelado

Vamos a utilizar tres personajes: el tiburón, el pulpo y el delfín. Cada uno de ellos, toma estilos de interacción diferentes, el primero agresivo, el segundo inhibido y el tercero asertivo (debemos explicárselo para que intenten utilizar bien los términos). Cada uno lleva un texto incorporado (como vemos en la Figura del Apéndice 3), que con calma vamos a leer al menor y al progenitor en voz alta.

Después, el técnico va a asumir tres roles que se comportan con estilos diferentes (en una misma situación), el progenitor colaborará diciendo con qué animal se relaciona, por qué y de qué mejor manera conseguirá su objetivo. El niño observará atento.

La situación es la siguiente, el técnico quiere jugar en la cancha con otros chicos al fútbol, él tiene un balón. Llega a la cancha y primero, de forma agresiva, exige jugar, después lo pide de forma inhibida y finalmente lo hará de forma asertiva.

d. Role-playing, puesta en práctica

Cambio de turnos, ahora el menor se pone en la piel de los animales. Se tiene que comportar como ellos en la siguiente situación: “Tu hermano te pide recoger todos sus juguetes pero aún quieres seguir jugando con ellos”.

Al final, debe reflexionar qué animal convence antes al hermano.

e. Actividades

- ¿Qué animal pareces?

Vamos a buscar videos e imágenes por la red, en revistas, periódicos...cada uno la suyas, en las que identifiquemos comportamientos de “tiburón, pulpo y delfín” (agresivos, inhibidos y asertivos). Después, en una cartulina, vamos a recoger a qué estilo pertenece de relación y por qué.

- Transforma la realidad

Vamos a utilizar un video (en el que se distinguen conductas agresivas o inhibidas), entre todos vamos a darles respuestas asertivas a los protagonistas.

Enlace del video:

- Matos, A. (25 de junio de 2014). *Relaciones asertivas, inhibidas o agresivas*. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zRZ5-saOms8&feature=youtu.be>

f. Fichas de lápiz y papel

SOY, Y ERES, ASERTIVO/A (Véase Apéndice 1).

g. Tareas para casa

Lectura de libro y elaboración de ficha (Modelo en Apéndice 4). Recomendaciones (a elegir por el nivel lector):

- Baner, J. (2010). *Madrechillona*. (4ª ed.). Salamanca: Lóguez.
- Nesquens, D. (2002). *No sé nadar ¿Y qué?* Barcelona: La Galera.

6. 5. ¡Pero qué emoción!

a. Objetivos operativos

- Diferenciar entre emociones positivas y negativas básicas.
- Etiquetar algunas emociones, tanto positivas, como negativas.
- Aprender conductas verbales y no verbales para reconocer y emitir emociones en uno mismo y en los demás.

b. Conceptos básicos

El mundo de las emociones es complejo, son en sí mismas difíciles de comprender. De hecho, se carece de una definición consensuada.

Bisquerra (2000) se aproxima, las define como un estado subjetivo y complejo del ser humano, caracterizado por la perturbación o la excitación, que nos empuja a dar una respuesta organizada a un acontecimiento externo o interno.

Tampoco hay unanimidad en determinar cuáles son las emociones básicas; el mismo autor, elabora una lista donde recoge las tipologías, que él entiende esenciales: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, humor, amor, felicidad, sorpresa, esperanza y compasión. Esta lista, por su carácter psicopedagógico, la tomaremos como referencia.

Las emociones determinan nuestro bienestar. Influyen en nuestra manera de pensar y actuar y cumplen una función motivadora, adaptativa, formativa y social (Soldevila, 2009).

Si no se saben controlar, nos dominan y perdemos “los mandos” de nuestro comportamiento. Aquí entra en juego otra de las fortalezas resilientes, la inteligencia emocional, que es la capacidad para comprender e identificar nuestras emociones, regularlas y saber qué comportamiento hay que ejecutar (Martín, 2013).

Los niños víctimas de la violencia en la pareja, tenían serios problemas en este terreno. Estudios, como el de Greco, Morelato e Ison (2006), demuestran que el entrenamiento en emociones positivas mejora la salud de los menores que han sufrido situaciones de estrés o de riesgo.

Pero, antes de lograr la autorregulación emocional o proporcionar experiencias positivas, es necesario saber identificar las emociones, partiendo de esta base, se construyen las actividades que se presentarán a continuación.

Esta habilidad, como las que venimos desarrollando, interaccionan con otras: conocimiento de uno mismo, creatividad, resolución de problemas, estilo optimista inteligente...

c. Modelado

- El payaso de las emociones.

Vamos a elaborar unas tarjetas, en donde podamos ver el dibujo de una persona alegre, orgullosa, triste, enfadada, ilusionada, ... El técnico o el padre debe ponerse en el lugar de la persona, de la tarjeta que le ha tocado, y representar la emoción con gestos o palabras (sin nombrar la emoción) y decir qué motivos tiene para sentirse así. El menor debe observar qué hace y ver cómo el otro adulto reconoce la emoción.

d. Role-playing, puesta en práctica

- El payaso de las emociones.

Ahora, el menor se podrá en la piel del payaso. Cogará una de las tarjetas, observará el dibujo y la explicación de la tarjeta (con ayuda si fuera necesario).

e. Actividades

- ¿Se siente bien Nemo?

Vamos a ver un video de dibujos animados. Varios personajes representan emociones, tanto positivas, como negativas. Pediremos que el menor distinga una de las otras, y después le ayudaremos a poner nombre a algunas de ellas (las que consideremos más sencillas) y hablaremos de qué ocurre para que se sienta así.

Enlace del video:

- Matos, A. (6 de junio de 2014). *Las emociones* [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wglswU1I8kY>

- El dado de las emociones.

Vamos a elaborar un dado de seis caras, en cada una se pegará una cara que represente una emoción, positiva o negativa. Tiramos el dado, dependiendo de la cara que salga, hay que decir qué emoción es, representarla con gestos y palabras (sin decir el nombre de la emoción) y elegir un motivo por el que está así (se puede crear una pequeña historieta al respecto). Ganaremos un punto si lo hemos hecho bien, después de tres rondas, se suman los puntos.

- ¿Qué tengo en el coco?

Vamos a utilizar las tarjetas del “Payaso de las emociones” y una cuerda de goma y elástica para ponérselas en la frente, sin que se caigan. Cada persona debe adivinar qué emoción tiene en la cabeza haciendo preguntas del tipo: ¿He sacado una buena nota en el examen? ¿Mi madre me ha dado un gran abrazo? ¿Sonrío en la foto? ¿Puedo haber roto algo?, mientras los demás le podemos dar pistas.

f. Fichas de lápiz y papel

HOY ME SIENTO ESTUPENDO (Véase Apéndice 1).

g. Tareas para casa

Lectura de libro y elaboración de ficha (Modelo en Apéndice 4). Recomendaciones (a elegir por el nivel lector):

- López, C. (2006). *Un puñado de miedos*. Madrid: Bruño.
- Horger, M. (1992). *La princesa que no sabía reír*. Madrid: Anaya.

7. RECURSOS ORGANIZATIVOS

7.1. Personales

El PEF cuenta con un equipo técnico multidisciplinar y multiprofesional para poder cubrir las diferentes circunstancias de los casos. Cada profesional, dependiendo de su formación, siempre universitaria y especializada en situaciones de ruptura, violencia de género, resolución de conflictos o conocimientos de derecho, cumple su función aunque

el trabajo se ejecute de forma conjunta. A cada uno de ellos, se le denomina “técnico”, sea cual sea su profesión (Calzada, Sacristán y de la Torre, 2011).

El equipo mantiene una estructura jerárquica: La junta directiva dirige a los coordinadores, que a su vez dirigen al equipo (psicólogas, educadora social, trabajadoras sociales y psicopedagogo) y estos a voluntarios o alumnos de prácticas.

El programa se llevará a cabo por el psicopedagogo de la asociación, o en su defecto, el educador que tenga disponibilidad en ese momento y conozca el proyecto. Si fuera posible, sería conveniente la presencia de dos técnicos para hacer la actividad más grupal.

7.2. Materiales

En el desarrollo de cada habilidad se pueden consultar los materiales que se van a utilizar. En líneas generales coinciden con los siguientes: material fungible, fichas de lápiz y papel (Apéndice 1), libros de literatura infantil, ficha de lectura (Apéndice 4), ordenador portátil, material complementario de algunas actividades (Apéndice 2 y 3), hoja de seguimientos para la evaluación (Apéndice 5).

Además, necesitaremos el expediente de cada caso.

7.3 . Espaciales

El PEF II (Calle Perú, 15, 1ºA, Valladolid) se corresponde con un piso que se asemeja a una amplia vivienda familiar, con una buena estructura comunicativa y de accesibilidad. Está emplazado en el centro (entre la acera de Recoletos y Plaza Madrid), cercano a otros muchos servicios públicos de la ciudad.

Utilizaremos sus estancias para llevar a cabo el desarrollo del proyecto, preferiblemente aquellas que proporcionen espacio y una mesa con varias sillas. El propio PEF aporta calidez para que los niños encuentren un lugar agradable y lúdico.

7.4. Temporales

Los tiempos en el PEF se ven establecidos por los horarios que marcan las sentencias o los acuerdos. Las estancias están organizadas y “cronometradas”, salvo que, en algunos casos o momentos determinados, exista un acuerdo, una orden u otros motivos que

contradican a los primeros. Esta ordenación temporal no significa que contemos con tiempos formales para la aplicación del programa, todo lo contrario.

Cada expediente tiene sus espacios temporales marcados, que pueden coincidir, o no, con otros usuarios. Tomaremos esos tiempos, en cada caso diferentes, y analizaremos en qué momento ponemos en práctica el programa. Los imprevistos en el PEF son cotidianos, por tanto se mantendrá una línea flexible pero lo más aconsejable es que se llevaran a cabo al menos una vez a la semana.

Las visitas, del tipo que hemos seleccionado, tienen una duración de entre una y dos horas. Así pues, se pone en práctica la habilidad pero si no da tiempo a terminar, se pospone para la siguiente visita, siendo conscientes de que hay que recordar desde el principio. Los tiempos, en los que el técnico no esté disponible, se emplearán para la elaboración de fichas, en compañía y con ayuda del progenitor. Las actividades no acaban con el fin de la visita. El menor debe dedicar tiempo fuera del PEF para afianzar habilidades.

7.5. Motivacionales

Ya que, entre las propias intervenciones de APROME no constan este tipo de programas (tan solo se llevan a cabo los Programas Familiares con motivo de favorecer la relación paterno-filial) ni terapias formales como tal, será necesario desarrollar una serie de acciones para constatar y poder asegurar su aplicación:

- Celebración de una reunión informativa sobre el programa con los técnicos que trabajan en el PEF.
- Elaboración de un manual que recoja el programa de forma detallada para que los técnicos lo conozcan.
- Selección conjunta por parte de los técnicos, de los expedientes.
- Explicación de las actividades, la dinámica y los objetivos que se van a llevar a cabo a ambos progenitores. Es necesaria su implicación y responsabilidad.

8. EVALUACIÓN

En un programa psicopedagógico, la evaluación es inherente al proceso. Es una de las tareas trascendentes. Se define como “un proceso de recogida y análisis de información relevante sobre los distintos componentes y sistemas que intervienen en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones acerca de la respuesta más adecuada a las necesidades” (Castells y Solé, 2011, p. 74).

La evaluación, para ser efectiva, debe estar presente a lo largo de todo el proceso: antes de comenzar la intervención, durante y al final.

En el contexto donde nos encontramos, los principales instrumentos de recogida de información son la entrevista y la observación. Lo primero se lleva a cabo antes de la apertura del expediente (no siempre con el menor) y en algunas otras ocasiones, siempre que sea necesario. Lo segundo forma parte del trabajo diario de los técnicos del PEF y se recoge en hojas de seguimiento.

Así, la evaluación inicial y la selección de los expedientes (la tipología ya se explicó en el punto 2.2.), se van a realizar en base a las entrevistas iniciales (semiestructuradas), a las observaciones y seguimientos diarios. Es imposible realizar evaluaciones objetivas, test psicométricos o psicológicos, ya que no entra dentro de las funciones de APROME, así que no es factible valorar objetivamente la capacidad de afrontamiento ni la afectación socioemocional que presentan los menores (motivo por el cual el programa, en sí, no es específico).

Una vez que se ha puesto en marcha el programa, se evaluará el trabajo realizado en cada sesión y en casa. El resultado de las evaluaciones diarias (o seguimientos) nos facilitará la evaluación final, que será positiva siempre que se hayan conseguido los objetivos y el comportamiento del menor haya sido adecuado, así como el del progenitor. No existirá una prueba final.

Las fichas de lápiz y papel (Apéndice 1) y las fichas de lectura completas (Apéndice 4) serán recursos evaluativos que darán constancia del trabajo del menor y de ambos progenitores. También lo será la hoja de seguimiento (Apéndice 5) completada por el técnico en cada visita.

La eficacia del programa, sus debilidades y puntos fuertes, así como la propia autoevaluación de los profesionales, será necesaria para realizar modificaciones, siempre que sea posible, para mejorarlo.

Atendiendo al procedimiento de enseñanza que se planteo en puntos anteriores, la evaluación queda encajada en el proceso como se muestra en la Figura 20.

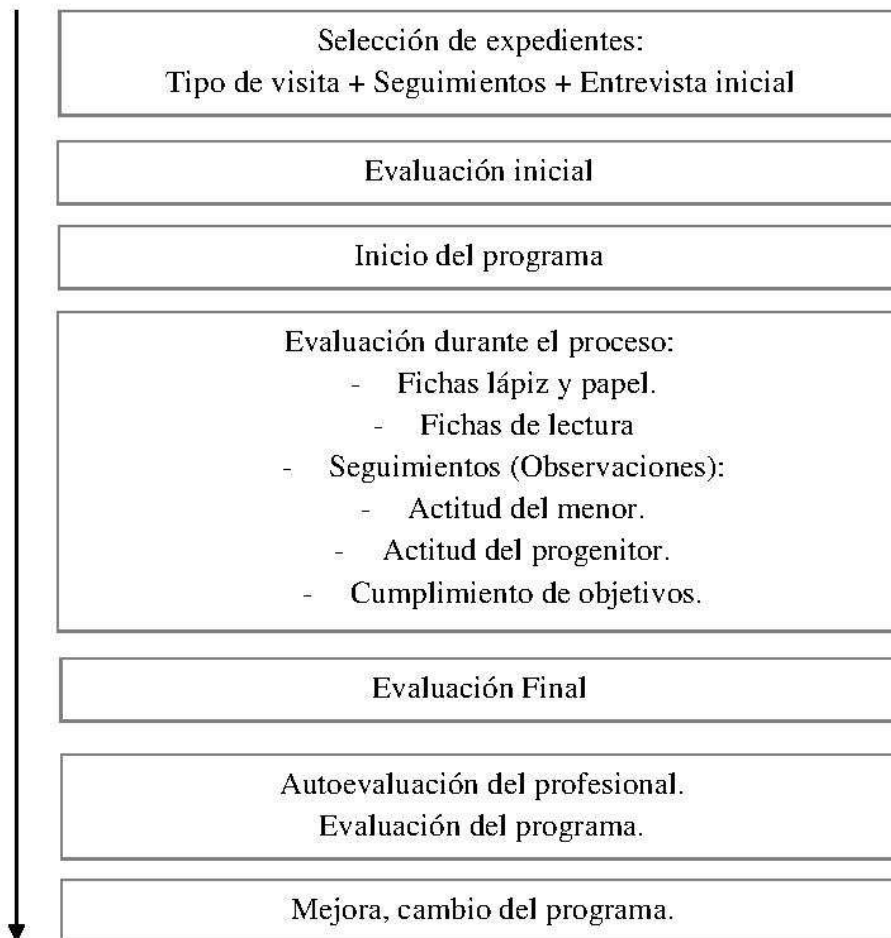


Figura 20. Proceso de evaluación del programa.

9. APLICACIÓN PILOTO

La mejor forma de comprobar la viabilidad y la fiabilidad de un programa es mediante su puesta en práctica y su posterior evaluación. En esta ocasión, ha sido imposible por causas organizativas de APROME, el contexto para el que ha sido diseñado.

Sin embargo, se ha considerado oportuno tomar una pequeña muestra del programa con un menor de una edad similar (5 años). El objetivo es conocer si el nivel de los materiales se adapta al momento evolutivo para el que han sido creados (5-7 años). Para valorar otros aspectos, el niño debería compartir las mismas características específicas con los destinatarios reales del programa.

Se seleccionaron tres fichas de lápiz y papel, del Apéndice 1, la primera de “Soy, y eres, asertivo” y la primera y la tercera de “Hoy me siento estupendo”.

El menor las rellenó con satisfacción, sin distracciones y en un periodo de tiempo normal, tardó unos ocho minutos con cada actividad. Necesitó ayuda para leer los enunciados pero los comprendió sin problemas y argumentó sus elecciones coherentemente. Las fichas resueltas se pueden ver en el Apéndice 6.

Estos resultados nos permiten llegar a algunas conclusiones. En principio, sí se adaptan a la edad del menor, aunque habría que tener en cuenta la posibilidad de hacer dos niveles de fichas diferentes, uno para niños de 5 ò 6 años y otro para 6 ó 7 años. La muestra no es tan significativa como para entrar en más valoraciones.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El ya aprobado anteproyecto de la Ley Orgánica del Estatuto de las Víctimas del Delito (2013), considera víctimas directas a los hijos de mujeres maltratadas por sus parejas actuales o anteriores. La Ley, obligará a que tengan unos justos derechos sociales, recursos e instituciones que les atiendan. Esta consideración llega después de que se demuestren las graves consecuencias que este colectivo puede llegar a sufrir. Es un paso decisivo e importante en España. Sin embargo, existe un sector de la población que aún queda desatendido y que comparte unas consecuencias semejantes a las primeras.

Los conflictos de pareja, en general, que derivan en violencia, suponen un ataque a las bases afectivas del núcleo familiar del menor. Los modelos de referencia de los hijos se ven afectados. El niño que es testigo, lo es de la misma forma que lo son los primeros: ve, oye, percibe, se involucra... Los riesgos y las consecuencias para su salud física, emocional, conductual, social o cognitiva están avalados por investigaciones recientes. Acercarnos a estos datos nos ha permitido conocer cómo intervenir.

El daño socioemocional es la consecuencia más inmediata de los conflictos de pareja en los hijos. El tipo de vínculo que se establece con las figuras parentales (o cuidadores) es decisivo en la historia vital de la persona, el apego sano garantiza seguridad emocional y buenas relaciones sociales. Si el vínculo se distorsiona, por verse inmerso en las consecuencias de la violencia, el modelo de referencia social, que aporta seguridad, se deforma y la propia identidad, afectiva y cognitiva, de la persona también.

Una de las pocas instituciones que nos permite acercarnos a este colectivo general, como psicopedagogos y a mí en concreto como estudiante, es la Asociación para la Protección del Menor en los Procesos de Separación de sus Progenitores (APROME). Los destinatarios de sus intervenciones llegan después de haber vivido procesos tensos que muchas veces han provocado conflictos, violentos en gran parte de las ocasiones. En este contexto se ha diseñado un programa diferente y complementario al que se viene desarrollando allí, que no deja de ser imprescindible.

La promoción de habilidades para la resiliencia no es una intervención azarosa. Las investigaciones vienen demostrando que es posible recuperarse de las consecuencias y que las intervenciones basadas en la Psicología Positiva juegan un importante papel en el proceso. Encontramos en el fomento de fortalezas resilientes un modo de enseñar, a

los niños víctimas de cualquier tipo de violencia o maltrato, un método para enfrentarse a su situación y mantenerse sanos.

Conociendo esto, la actuación pasa a formar parte de nuestra responsabilidad profesional. Este motivo impulsó el diseño del programa psicopedagógico “**Promoción de habilidades para la resiliencia en menores víctimas de violencia en la pareja**”, que nace con el fin de aportar bienestar a los menores que sufrían estas situaciones. Pretende iniciar una posible recuperación, ofreciendo atención y afecto.

La autoestima, el autoconcepto, el optimismo inteligente, las relaciones asertivas y las emociones positivas y negativas son los bloques que sostienen la intervención, basada en el paquete de tradicional de entrenamiento de habilidades-socioemocionales de Goldstein et al. (1989).

El apoyo del marco teórico, el conocimiento de la práctica real de la institución y mi implicación en ella son las grandes fortalezas del programa. La tercera se corresponde con la experiencia profesional de los profesionales que allí trabajan y la buena coordinación de la que disponen; contar con distintos perfiles profesionales puede ofrecer nuevas visiones del proceso.

No haber podido aplicarlo es, por contra, la limitación más destacable del trabajo realizado. Causas organizativas de la asociación, ajenas a mí, lo han imposibilitado. Pero, haber podido tomar una pequeña muestra con un menor de una edad similar nos permite afirmar, en principio, que los materiales cumplen la función para la que han sido creados, aunque una muestra más amplia aportaría una mayor validez y fiabilidad.

También es una flaqueza la poca organización temporal a la que está sometido (por la propia actividad del PEF) o la escasa e inconcreta evaluación de los participantes. Una situación idílica se correspondería un diagnóstico o evaluación psicopedagógica fiable y sesiones semanales.

La negación, por parte de los progenitores, a participar o que lo hagan sin responsabilidad representa la mayor amenaza, junto con los recortes que la asociación ha sufrido recientemente y la falta de personal necesaria. Pero, si el programa llegara a ponerse en marcha y los objetivos son cumplidos, resultará gratamente beneficioso para los destinatarios actuales. Además, se pueden presentar nuevas oportunidades, como una segunda edición (gracias a las mejoras) y su utilización en otros contextos.

La acción psicosocial que se realiza en APROME, como en otras asociaciones o instituciones, es más que destacable pero insuficiente en el terreno que nos ocupa. Este trabajo, y en especial el programa, abren una vía a favor de una labor necesaria y algo más específica, a falta de otros recursos semejantes. Con este trabajo, los profesionales y la administración pueden llegar a algunas nuevas reflexiones: este tipo de asociaciones son una fuente inagotable de nuevos recursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avia, M.D., y Vázquez, C. (2011). *Optimismo inteligente*. (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Ayllon, E., Orjuela, L., y Román, Y. (Coords.) (2011). *En la violencia de género no hay una sola víctima. Atención a los hijos e hijas víctimas de violencia de género*. Madrid: Save the Children España. Recuperado de http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/425/Informe-Violencia_de_genero.pdf
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2009). *Los buenos tratos a la infancia*. (5ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 135-138.
- Bolaños, C. (2010). La evolución del tratamiento jurídico de la violencia doméstica. En A. Rodríguez (Coord.), *Violencia en la familia, Estudio Multidisciplinar* (pp. 13-35). Madrid: Dykinson.
- Bolaños, M. J., Loredó, A., Trejo, J., y Huerta, J. (2010). Violencia familiar como factor asociado a la frecuencia de crisis asmáticas en niños. Estudio preliminar. *Acta Pediátrica de México*, 31(5), 222-226. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2010/apm105g.pdf>
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Calzada, E., Sacristán, M.L., y de la Torre, J. (Coords.) (2011). *La intervención psicosocial en los puntos de encuentro familiar*. Ministerio de Sanidad y Política Social: FEDEPE.
- Cantón, J. (2013). Perpetradores y víctimas de violencia en la pareja. En J. Cantón, M.R. Cortés, M.D. Justicia y D. Cantón, *Violencia doméstica, divorcio y adaptación psicológica: De la disarmonía familiar al desarrollo de los hijos* (pp. 53-67). Madrid: Pirámide.

Cantón, J. (2013). Prólogo. En J. Cantón, M.R. Cortés, M.D. Justicia y D. Cantón, *Violencia domestica, divorcio y adaptación psicológica: De la disarmonía familiar al desarrollo de los hijos* (pp. 15-19). Madrid: Pirámide.

Cantón, J., Cantón, D., Cortés M.R., y Muñoz, J. (2011). Valoraciones cognitivas de los conflictos interparentales y adaptación de los hijos de divorciados y de hogares intactos. *INFAD Revista de Psicología*, 5, 561-570. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen5/INFAD_010523_561-570.pdf

Castells, N., y Solé, I. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógicas. En E. Matín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 73-90). Barcelona: Graó.

Consejo General del Poder Judicial (2011). Informe sobre víctimas mortales de la violencia de género y de la violencia doméstica en el ámbito de la pareja o ex pareja en 2011. Recuperado de http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder_Judicial/En_Portada/Informe_sobre_victimas_mortales_de_la_violencia_de_genero_y_de_la_violencia_domestica_en_el_ambito_de_la_pareja_o_ex_pareja_en_2011

Consejo General del Poder Judicial (2014). Informe al anteproyecto de la Ley Orgánica del estatuto de las victimas de delito. Recuperado de <http://www.poderjudicial.es/stfls/CGPJ/COMISI%C3%93N%20DE%20ESTUDIOS%20E%20INFORMES/INFORMES%20DE%20LEY/FICHERO/20140205%20Inf.%20Antepr.%20LO%20Victimas%20del%20delito.pdf>

Cortés, M.R. (2013). Perspectivas teóricas sobre el impacto de los conflictos parentales en los hijos. En J. Cantón, M.R. Cortés, M.D. Justicia y D. Cantón, *Violencia domestica, divorcio y adaptación psicológica: De la disarmonía familiar al desarrollo de los hijos* (pp. 19-29). Madrid: Pirámide.

Cortés, M.R., y Cantón, D. (2013). Conflictos entre los padres y el desarrollo de los hijos. En J. Cantón, M.R. Cortés, M.D. Justicia y D. Cantón, *Violencia domestica, divorcio y adaptación psicológica: De la disarmonía familiar al desarrollo de los hijos* (pp. 33-48). Madrid: Pirámide.

Cortés, M.R., Cantón, J., y Cantón, D. (2010). Relaciones parentales y violencia de pareja en los hijos. En F. Expósito, M.C. Herrera, G. Buela, M. Novo y F. Fariña (Eds.),

Psicología Jurídica: Áreas de investigación (pp. 335-348). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Cortés, M.R., Cantón, D., y Cantón, J. (2013). Niños y adolescentes expuestos a la violencia de pareja. En J. Cantón, M.R. Cortés, M.D. Justicia y D. Cantón, *Violencia doméstica, divorcio y adaptación psicológica: De la disarmonía familiar al desarrollo de los hijos* (pp. 91-112). Madrid: Pirámide.

Cummings, E.M., & Davies, P.T. (2010). *Material conflict and children: An emotional security perspective*. New York: Guilford Press.

Cummings, E.M. & Merrilees, C.E. (2010). Links between marital conflict and child adjustment. En M.S. Schulz, M.K. Pruett, P.K. Kerig y R.D. Parke (eds.), *Strengthening couple relationships for optimal child development: Lessons from research and intervention* (pp. 27-40). Washington: American Psychological Association.

Cummings, E.M., & Schatz, J.N. (2012). Family conflict, emotional security, and child development: Translating research findings into a prevention program for community families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 14-27.

Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2013). *Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Debolsillo Clave: Barcelona.

DECRETO 11/2010, de 4 de marzo, por el que se regulan los Puntos de Encuentro Familiar en Castilla y León y su autorización de funcionamiento. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 47.

De la Fuente Muñoz, S. (2008). *Prisma familiar. Puntos de encuentro familiar, quince años preservando los derechos del menor*. Valladolid: APROME. Recuperado de http://www.aprome.org/pdf/200807_prisma_familiar.pdf

Defensor del Menor de Andalucía (2012). *Informe especial. Menores expuestos a violencia de género: víctimas con identidad propia*. Sevilla: Defensor del Menor de Andalucía. Recuperado de <http://www.defensordelmenordeandalucia.es/>

Díez, F. (Coord.) (2005). *Programa de Buenos Tratos, La Autoestima (6-8 años)*. Logroño: Gobierno de la Rioja.

Escudero, A. (2009). Las estrategias del maltrato en la violencia de género: la destrucción en la víctima de la "identidad propia". En O. Castanyer (Coord.), *La víctima no es culpable* (pp. 55-109). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fariña, F., Arce, R., y Seijo, D. (2009). Programa de ayuda a niños que han vivido violencia familiar. En F. Fariña, R. Arce y G. Buela-Casal (eds.), *Violencia de género, tratado psicológico y legal* (pp. 252-265). Madrid: Biblioteca Nueva.

FRA (2014). *Violence against women: an EU-wide survey. Main results*. Belgium: European Agency for Fundamental Rights. Recuperado de http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1394017273_fra-2014-vaw-survey-main-results_en.pdf

Froh, J.J., & Parks, A.C. (2013). *Activities for teaching positive psychology. A guide for instructors*. Washington: American Psychological Association.

Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (2013). *Informe Anual 2013 Teléfono ANAR*. Madrid: Fundación ANAR. Recuperado de <http://www.anar.org/documentacion/>

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Greco, C., Morelato, G., e Ison, M. (2006). Emociones positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94. Recuperado de <http://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/426>

Hernangómez, L., Vázquez, C., y Hervás, G. (2009). El paisaje emocional a lo largo de la vida. En C. Vázquez y G. Hervás (Coords.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 143-176). Madrid: Alianza.

Hervás, G. (2009a). El bienestar de las personas. En C. Vázquez y G. Hervás (Coords.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 77-100). Madrid: Alianza.

- Hervás, G. (2009b). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23.3), 23-41.
- Horno, P. (2004). *Educando afecto. Reflexiones para familias, profesorado, pediatras....* Barcelona: Graó.
- Horno, P. (2009a). *Amor y violencia: La dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Horno, P. (2009b). Estrategias subyacentes al maltrato a los niños y niñas. En O. Castanyer (Coord.), *La víctima no es culpable* (pp. 19-54). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Howell, K.H. (2011). Resilience and psychopathology in children exposed to family violence. *Aggression and Violent Behavior*, 16, 562-569.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2013). *Estadística de Nulidades, Separaciones y Divorcios, Año 2012. Notas de prensa*. Recuperado <http://www.ine.es/prensa/np800.pdf>
- Katz, L.F., & Windecker-Nelson, B. (2006). Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 20, 56-67.
- LEY ORGANICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- Lizana, R. (2012). *A mí también me duele*. Barcelona: Gedisa.
- Luzón, J.M., Ramos, E., Saboya, P.R., y Peña, E.M. (2011). *Andalucía detecta: impacto de la exposición a violencia de género en menores*. Junta de Andalucía: Instituto andaluz de la mujer. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php>
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: Un método comprobado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.
- Manciaux, M. (Coord.) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa: Barcelona.
- Martín, L. (2013). *La personalidad resiliente*. Editorial Síntesis: España.
- Mestre, M.V., Tur, A.M., Samper, P., y Malonda, E. (2011). *Programa de educación de las emociones: La Con-Vivencia*. Valencia: Tirant lo Blanch Humanidades.

Monjas, M.I. (2011). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. (3ª ed.). Madrid: CEPE.

Monjas Casares, M.I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. (9ª ed.). Madrid: CEPE.

Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad (2012). Macroencuesta violencia de género 2011, Principales Resultados. *Delegación del gobierno para la violencia de género. Secretaria de Estado de Asuntos Sociales e Igualdad*, 1-29. Recuperado de http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1329745747_macroencuesta2011_principales_resultados-1.pdf

Organización Mundial de la Salud (1948). Preámbulo de la Constitución de la Asamblea Mundial de la Salud. *Actas Oficiales de la Organización mundial de la Salud*, nº2. Recuperado de: <http://www.who.int/es/>

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf?ua=1

Orjuela L., Perdices, A. J., Plaza, M., y Tovar, M. (2008). *Manual de atención a niños y niñas víctimas de violencia de género en el ámbito familiar*. Madrid: Save the Children España. Recuperado de http://web.bizkaia.net/Gizartekintza/Genero_Indarkeria/pdf/dokumentuak/Manual_atencion_c.pdf

Park, N., y Peterson, C. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (Coords.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-205). Madrid: Alianza.

Perkins, S.C., & Graham-Bermann, S. (2012). Violence exposure and the development of school-related functioning: Mental health, neurocognition, and learning. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 89-98.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Procurador del Común de Castilla y León (2012). *La situación de los Puntos de Encuentro Familiar en Castilla y León*. León: Procurador del Común. Recuperado de <https://www.procuradordelcomun.org/informe-especial/21/la-situacion-de-los-puntos-de-encuentro-familiar-en-castilla-y-leon/1/>

Rhoades, K.A. (2008). Children's responses to interparental conflict: A meta-analysis of their associations with children adjustment. *Child Development, 79*, 1942-1956.

Rizo, C., Macy, R.J., Ermentrout, D.M., & Johns, N.B. (2011). A review of family interventions for intimate partner violence with a child focus or child component. *Aggression and Violent Behavior, 16*, 144-166.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 57*(6), 1069.

Sacristán, M.L. (2002). Programa punto de encuentro de la asociación para la protección del menor en los procesos de separación de sus progenitores (APROME): Una propuesta para facilitar las relaciones familiares después de la separación. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 2*(3), 125-135. Recuperado de <http://masterforense.com/pdf/2002/2002art20.pdf>

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Seligman, M. (2011). *Niños optimistas*. Barcelona: Debolsillo Clave.

Seligman, M. (2014). La auténtica felicidad. University of Pennsylvania, Positive Psychology Center. Recuperado de <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/>

Soldevila, A. (2009). *Emociónate, Programa de educación emocional*. Madrid: Psicología Pirámide.

Thompson, E.H., and Trice-Black, Sh. (2012). School-based group interventions for children exposed to domestic violence. *Journal of family violence, 27*, 233-241.

Trianes, M.V. (2013). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria*. Málaga: Aljibe.

Two-Goodman, N.R., Stifter, C.A., Coccia, M.A., & Cox, M.J. (2011). Interparental aggression attention skills, and early childhood behavior problems. *Developments and Psychopathology*, 23, 563- 576.

Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. En C. Vázquez y G. Hervás (Coords.), *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva* (pp. 13-43). Madrid: Alianza.

Vera, B., Carbelo, B., y Vecina, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/>

APÉNDICE 1: Fichas de lápiz y papel.

ME GUSTA SER ASÍ ¡IRREPETIBLE!¹



Mike Wazowski está encantado con su enorme ojo verde, su cuerpo redondito y sus uñas afiladas. James Sullivan adora su pelaje azulado, sus enormes pies y sus retorcidos cuernecillos.

1º. Observa y completa ¿Qué cosas les gustan a estos trabajadores de Monstruos S.A. de sí mismos?

.....

.....

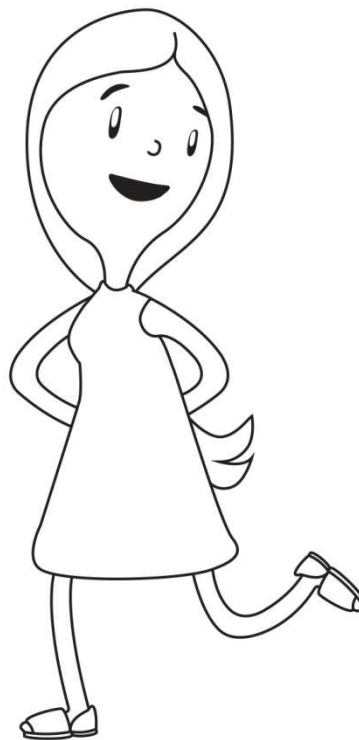
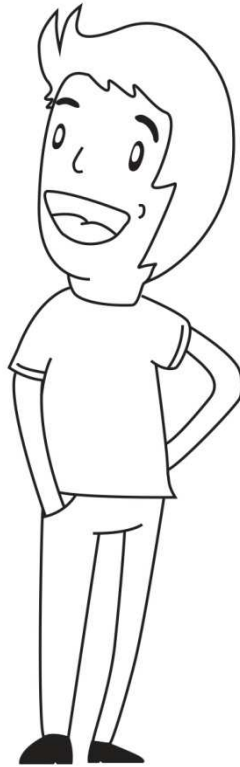
.....

.....

¹ Ficha adaptada de Monjas (2011, p. 296) y Diez (2005, p. 41).

La imagen pertenece a Disney Pixar. El resto de las que aparecen en las siguientes fichas han sido adaptadas de otras imágenes para este programa.

2º. ¿Qué cosas te gustan de ti mismo o de ti misma? utiliza los dibujos mientras recuerdas tu forma de ser, tu cuerpo y conductas. Puedes escribirlo al lado de la figura o colorear la zona donde lo sitúas.



3º Ordena las frases, a ver qué sale:

como – Me – soy. – gusto

.....

hacer – cosas. – Sé – muchas

.....

importante. – Soy – muy

.....

mucho. – Me – valoro

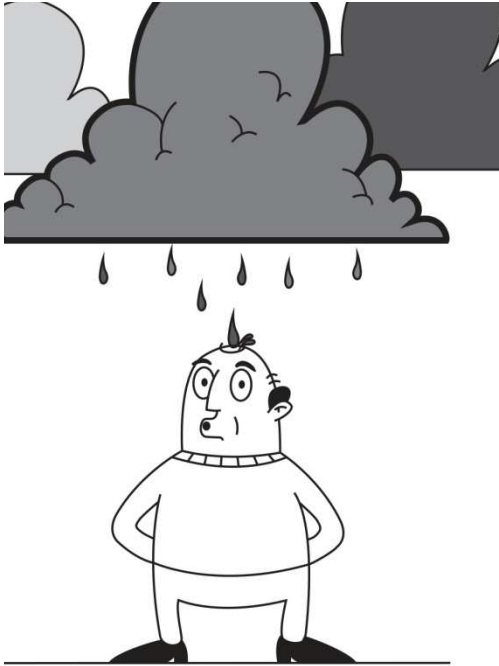
.....

por – como- Me – valoran – soy.

.....

SOLUCIONES OPTIMISTAS

1º La realidad de estos personajes, es un poco adversa, de la misma forma que lo era la de la ranita del cuento. Ponte en su lugar y toma decisiones optimistas, la solución de todos es muy sencilla, solo tienes que dibujarla.



2º Subraya en verde la respuesta más real, y por tanto, la más optimista.²

- Rompo un plato... - Qué torpe, jamás podre cambiar.
 - Que faena, tengo que poner más cuidado.
- Meto un gol... - Bravo, qué bien estoy hoy.
 - Ya, pero Ana ha metido dos más.
- El domingo me voy - ¿Alguien querrá jugar conmigo? No lo creo.
 de excursión... - Qué guay, ipasaré todo el día en la calle!
- El domingo me voy - ¡Me estoy haciendo mayor!
 de excursión... - Estoy feísimo, todo el mundo se va a reír de mí.

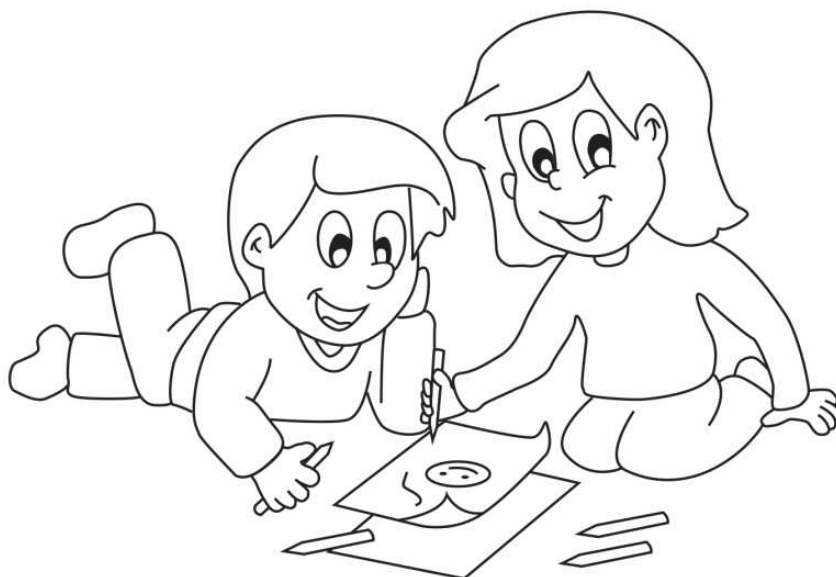
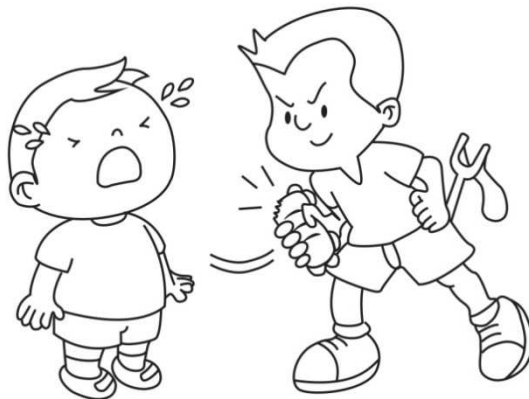
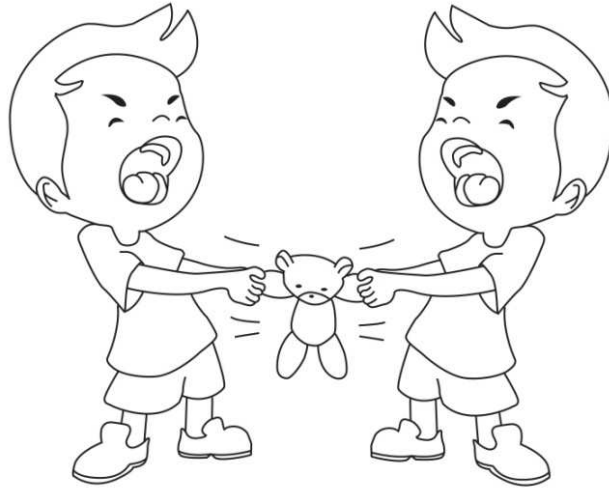
3º Busca las palabras: oportunidad, cambios, confiar y creer.

l	ñ	c	Ş	o	N	B	v	C	a	a
a	d	o	U	c	N	A	n	R	ñ	c
k	o	n	H	g	F	D	s	E	s	h
l	l	f	Ş	o	N	B	v	E	w	q
x	a	i	Y	e	W	T	o	R	u	a
s	c	a	M	b	I	O	s	R	r	t
t	r	r	R	u	I	O	p	O	d	s
o	p	o	R	t	U	N	i	D	a	d

² Adaptación de Diez (2005, p. 67).

SOY, Y ERES, ASERTIVO/A

1º Colorea las situaciones correctas.



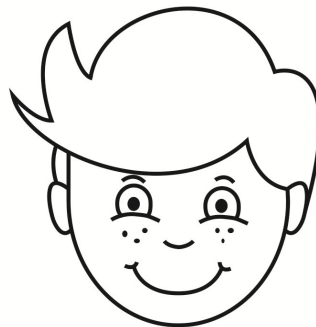
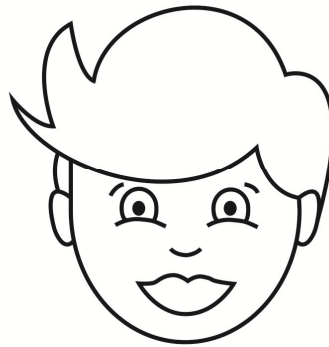
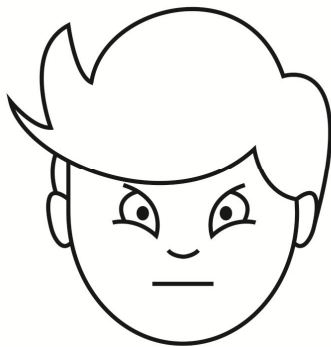
2º Elabora viñetas en la que corrigas las dos situaciones que antes no coloreaste, utiliza bocadillos para crear diálogos. Puedes utilizar más papel.

3º Busca en la sopa de letras las palabras: abierto, sincero, temeroso, cortado, tímido, gritón y dominante. Después, con un rotulador rojo subraya las que relacionarías con estilos agresivos, con amarillo las pasivas y con verde las asertivas.

l	ñ	m	S	o	N	B	v	M	a	L
a	d	o	M	i	N	A	n	T	e	H
k	o	j	H	g	F	D	s	E	o	Ü
l	ñ	m	S	o	N	B	v	M	a	G
x	a	b	I	e	R	T	o	E	z	R
s	d	f	N	h	E	J	ñ	R	a	I
t	r	t	R	u	I	O	p	O	b	T
í	b	q	W	o	X	Z	n	S	m	Ó
m	i	c	O	r	T	A	d	O	o	N
i	q	z	X	m	L	J	o	P	t	Ñ
d	W	s	I	n	C	E	r	O	y	E
o	W	f	K	o	P	W	z	A	a	Q

HOY ME SIENTO ESTUPENDO/A³

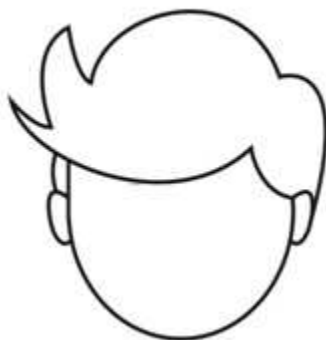
1º Colorea las caras que se sienten bien.



³ Los siguientes ejercicios se han adaptado de algunas fichas de los siguientes programas: Diez (2005, p. 67), Monjas (2011, p. 261 y 262) y Trianes (2003, p. 95).

2º Ahora, utiliza las caras en blanco para dibujar:

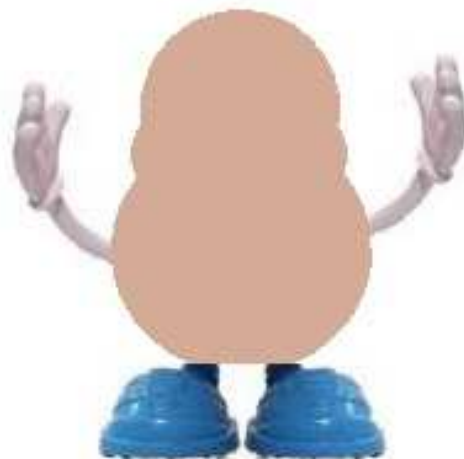
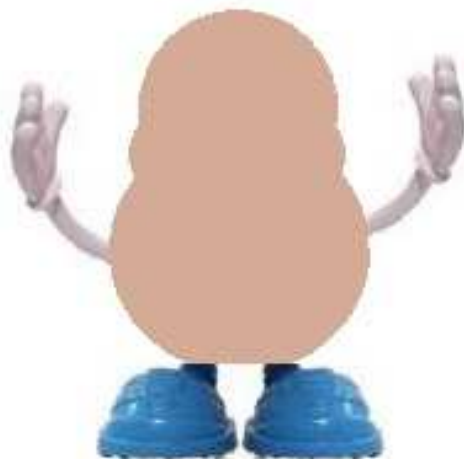
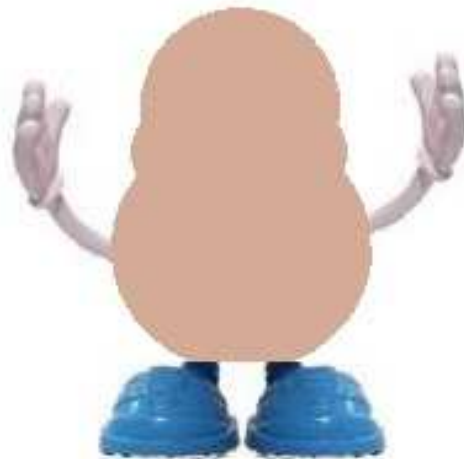
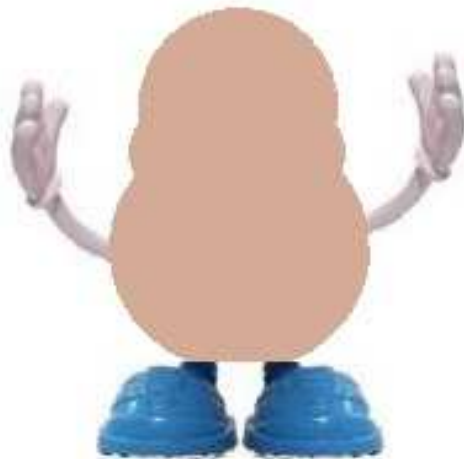
- La que tienes el día de tu cumpleaños.
- Después de haber ayudado a tu amigo.
- La que tienes ahora mismo.



3º Mira lo que le ha pasado al Señor Potato, se le han caído sus piezas. Ayúdale tú a reconstruir las siguientes emociones con ayuda de algunos rotuladores.



- Alegría
- Tristeza
- Enfado
- Sorpresa



4º Completa las frases:

Me gusta mucho.....

Me siento muy feliz cuando.....

Me siento satisfecho cuando.....

Me agrada.....

Me pongo alegre porque.....

A mí lo que más me encanta.....

Me divierte muchísimo.....

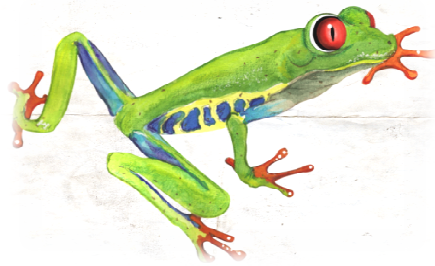
APÉNDICE 2: Material complementario para la habilidad 2.

Cuento para el modelado.

UNA RANA OPTIMISTA

Dos ranitas jugaban en el campo, una a la otra se perseguían sin parar.

De pronto, ambas cayeron en un profundo pozo ¡Pobres! ¿Cómo salir de ahí? La ranita mayor lloraba desconsolada, una y otra vez decía que era imposible poder alcanzar la superficie.



- Nadie nos encontrará, moriremos aquí.

La otra ranita, por el contrario, se mostraba pensativa, sin apenas escuchar los lamentos.

- ¡Tengo una idea!- exclamó con alegría- vamos a trepar, una empujará a la otra.

Su compañera, abatida, aunque colaboraba con su amiga, no paraba de lamentarse y de insistir en que sería imposible, era demasiado profundo. El plan salió mal y las dos ranitas pararon de intentarlo, no tenían fuerza suficiente.

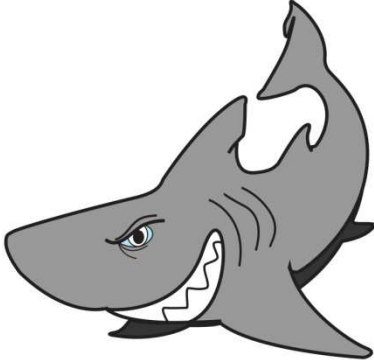
De nuevo, la ranita desconsolada, se sentó y amargamente lloró. Su compañera, más reflexiva, comenzó a saltar y saltar.

- ¿Qué haces?- Preguntó la rana llorosa.*
- ¡Tú y yo somos ranas! ¡No hay nadie que salte como nosotras! ¡Salgamos de aquí de ese modo!*

Las dos ranas, saltaron y saltaron. Primero una, y luego la otra. Se habían salvado, lo celebraron contentas sobre la hierba.


**APÉNDICE 3: Material complementario para habilidad 3.
Lectura para el modelado.**

¿Y TÚ? ¿QUÉ ANIMAL QUIERES SER?

		
<p>Parece siempre enfadado. No habla, solo grita mucho y saca pronto los dientes. Siempre cree tener razón y obliga a los demás a que piensen como él. Todos los peces le temen y pocos quieren ser su amigo.</p>	<p>Es amable y sincero, firme pero no grosero. Cuando tiene que hablar con alguien, aunque sea difícil y a veces se ponga nervioso, lo hace directamente, sin dar rodeos. Los demás confían en él y lo respetan. Todos los peces lo quieren.</p>	<p>Parece un bichito bueno pero es muy tímido, asustadizo y casi no se deja conocer. Prefiere evitar hablar de problemas, huye de ellos siempre que tenga opción. No dice ni lo que piensa ni cómo se siente, tampoco da a conocer su opinión. Piensa que siempre le quieren tomar el pelo.</p>

APÉNDICE 4: Modelo ficha de lectura.

FICHA DE LECTURA⁴

Soy...	
Y he leído el libro...	
Con ayuda de...	
Destaco algunas palabras o ideas sobre la lectura...	
Dibujo una de las escenas del cuento...	

⁴ Modelo de ficha de lectura. Debería ser adaptado al libro leído.

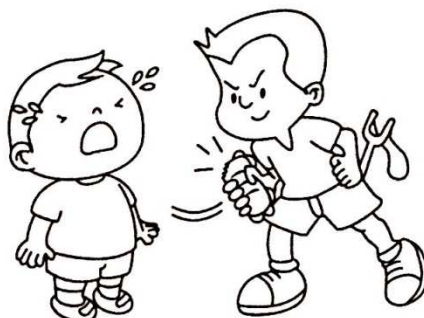
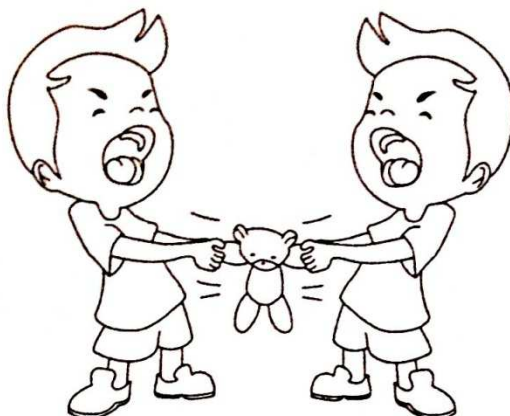
APÉNDICE 5: Seguimientos de las visitas.

SEGUIMIENTO				
NOMBRE:	EXPEDIENTE:			
FECHA:	NÚMERO PÁGINA:			
PADRE	MADRE	MENOR	VISITA	OBJETIVOS

APÉNDICE 6: Aplicación piloto.

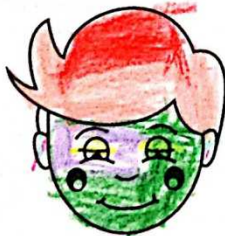
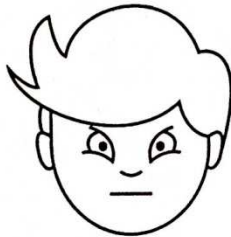
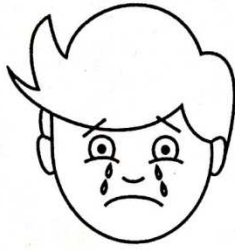
SOY, Y ERES, ASERTIVO/A

1º Colorea las situaciones correctas.



HOY ME SIENTO ESTUPENDO/A ³

1º Colorea las caras que se sienten bien.



3º Mira lo que le ha pasado al Señor Potato, se le han caído sus piezas. Ayúdale tú a reconstruir las siguientes emociones con ayuda de algunos rotuladores.



- Alegría
- Tristeza
- Enfado
- Sorpresa

