

**Fortalecimiento de las competencias parentales que favorecen el desarrollo de estilos de apego seguro y la prevención de prácticas maltratantes o negligentes, en cuidadores primarios de niños y niñas en primera infancia**

**Autora: Ana Milena Franco Rueda**

**Directora: Carmen Elvira Navia Arroyo**

**Trabajo Final para optar por el título de Magister en Psicología con énfasis en  
Psicología Clínica**

**Universidad Nacional de Colombia**

**Agosto 24 de 2016**

## Resumen

La prevención de las prácticas maltratantes o negligentes y la promoción de entornos de cuidado que promuevan el desarrollo integral de los niños y niñas, hace necesario que se cuente con procesos de intervención orientados al fortalecimiento de competencias parentales. En este trabajo se presenta el diseño e implementación de una propuesta de intervención construida desde la teoría del apego y dirigida a cuidadores de niños y niñas en primera infancia. La intervención busca incidir en un conjunto de variables relacionadas con el establecimiento de patrones de apego seguro y con la prevención del maltrato y la negligencia, tales como la sensibilidad del cuidador, su capacidad reflexiva y de regulación emocional, el ajuste de las expectativas parentales al nivel de desarrollo de los niños y niñas y la modificación de las creencias en torno a las prácticas disciplinarias inadecuadas. Se realizaron tres talleres de seis sesiones cada uno, en los que participaron 13 padres y madres de diversas condiciones sociodemográficas y perfiles de riesgo, en referencia a la previa incidencia o no en prácticas maltratantes o negligentes. Los resultados indican que el taller fue efectivo en incrementar la capacidad del cuidador para apoyar la regulación emocional de los niños y en cuestionar las creencias favorables al uso del castigo físico y emocional. Se discuten los efectos diferenciales del proceso en función de las características de los participantes.

**Palabras clave: competencias parentales, apego, maltrato, intervención parental**

### **Abstract**

Prevention of abusive or negligent practices and promotion of caring environments that endorse children's integral development requires intervention programs aimed to promote parental competences. This paper presents a proposal based on attachment theory and aimed to intervene on those competencies. The main purpose was to strength the caregiver sensitivity and his or her reflective functioning and emotional regulation capacity, as well as to promote realistic parental expectations about children possibilities according to their level of development and to change misbeliefs about disciplinary practices. The intervention consisted on six workshops conducted with three groups of caregivers with children in early childhood. Thirteen parents with different sociodemographic conditions and risk profiles participated in the workshops offered. The results showed that the intervention proposed was effective in promoting parental abilities to support children's emotional regulation and at the same time, changing the beliefs on the benefits of a frequent use of disciplinary practices such as physical or emotional punishment. Differential effects of the workshops are discussed based upon the characteristics of the participants.

**Keywords: Parental competence, attachment, child abuse, parenting programs**

## Tabla de contenidos

El apego y su importancia en el desarrollo .....	9
Los padres o cuidadores y el desarrollo de los patrones de apego.....	12
Los programas de intervención y la prevención del maltrato desde la teoría del apego ..	15
Justificación .....	19
Objetivos.....	22
Método.....	22
Participantes.....	22
Diseño .....	23
Variables e Instrumentos .....	23
Sensibilidad del cuidador .....	25
Regulación emocional.....	26
Función reflexiva.....	27
Ajuste de las expectativas de los padres al nivel de desarrollo de los niños y niñas ....	27
Procedimiento .....	28
Resultados.....	30
Sensibilidad del cuidador.....	30
Regulación emocional.....	32
Función reflexiva .....	36
Ajuste de las expectativas de los padres al nivel de desarrollo de los niños y niñas .....	39
Creencias en relación con las prácticas disciplinarias .....	40
Discusión .....	42
Referencias .....	46

Anexos .....	54
Sesión No. 1 “Cuando el niño o la niña que fui se convirtió en papá o mamá....” .....	54
Sesión No. 2 “¿Qué les pasa a los niños?” .....	58
Sesión No. 3 “Yo siento... tú sientes... nosotros sentimos...” .....	63
Sesión No. 4 “Lo más difícil de ser papá, de ser mamá....” .....	68
Sesión No. 5 “Cuando no hacen caso....” .....	71
Sesión No. 6 “Un botiquín de primeros auxilios... para cuando algo no funciona” .....	76
Reseña biográfica de la aspirante .....	81

### **Lista de Tablas**

- Tabla 1 Estadísticos descriptivos Q-Sort de Comportamiento Materno antes y después de la intervención.
- Tabla 2 Estadísticos descriptivos de la escala de empatía del IPAA
- Tabla 3 Estadísticos descriptivos de las escalas de expectativas paternas inapropiadas e inversión de roles del IPAA
- Tabla 4 Estadísticos descriptivos de la escala de valor paterno al uso del castigo físico del IPAA

## **Lista de Figuras**

- Figura 1 Puntuaciones Q-Sort Comportamiento Materno antes y después de la intervención
- Figura 2 Asociación de palabras
- Figura 3 Modelos para el ejercicio de “dictado del dibujo”
- Figura 4 Símbolo introductorio las emociones como señales
- Figura 5 Ejemplos de imágenes
- Figura 6 Símbolo introductorio maltrato vs. expresión de afecto
- Figura 7 Ejemplos de las tarjetas a utilizar en el botiquín de “primeros auxilios”

### **Fortalecimiento de las competencias parentales que favorecen el desarrollo de estilos de apego seguro y la prevención de prácticas maltratantes o negligentes, en cuidadores primarios de niños y niñas en primera infancia**

La necesidad de garantizar la protección y el bienestar de los niños y niñas como sujetos de derechos y como grupo poblacional vulnerable, en tanto depende de las figuras adultas, ha llevado a los investigadores y a quienes desarrollan las políticas públicas y los programas de intervención dirigidos a padres y cuidadores, a preguntarse por el rol de los adultos y por los mínimos necesarios y suficientes para garantizar las condiciones de cuidado que hacen posible el desarrollo infantil integral.

El presente trabajo se desarrolla desde la pregunta por aquello que es posible hacer desde la intervención psicosocial en aras del fortalecimiento de las competencias de los padres y madres, y en general, de los cuidadores primarios, para favorecer dinámicas de relación y prácticas de cuidado que operen como factores protectores del bienestar integral de los niños y niñas y que fomenten su desarrollo.

El concepto de competencia parental hace referencia al conjunto de capacidades prácticas que permiten a los padres cuidar, proteger y educar a sus hijos, respondiendo de manera adecuada a las necesidades cambiantes de éstos en función de su desarrollo (Barudy & Dantagnan, 2005; Rodrigo, Cabrera, Martín-Quintana, & Máiquez, 2009). Dentro de éste concepto se incluyen un amplio espectro de capacidades de carácter cognitivo, emocional y social que pueden verse obstaculizadas por diversos estresores de carácter psicosocial (condiciones socioeconómicas, ausencia de redes de apoyo, violencia de pareja, problemas de salud mental, etc.) (Di Lauro, 2004) y/o por falencias en la historia afectiva y relacional de los padres (Barudy & Dantagnan, 2005) que pueden incidir en la configuración de prácticas parentales negligentes o maltratantes.

Según Rodrigo, Cabrera, Martín-Quintana & Máiquez (2009), los múltiples programas diseñados para la intervención con padres podrían organizarse en tres grupos de acuerdo con los focos hacia los cuales se dirige la intervención. En el primer grupo estarían las intervenciones unidireccionales, llamadas así porque su foco son los padres y se orientan a fortalecer la calidad de sus pautas educativas. En el segundo grupo estarían los programas

que trabajan en el fortalecimiento de la relación entre padres e hijos, facilitando el reconocimiento de las dinámicas de interacción que subyacen a los conflictos y en el tercero, las intervenciones multi-contextuales que buscan incidir en el funcionamiento familiar y en las relaciones de la familia con el contexto comunitario y social inmediato, favoreciendo la vinculación a redes y el mejoramiento en las condiciones de vida (salud, educación, empleo, etc.) del grupo familiar. Este último tipo de intervenciones, que se centran en los factores ecológicos o psicosociales asociados al maltrato, no se focalizan en la calidad de la interacción entre padres e hijos y tienden a tener poca incidencia en la disminución de las prácticas maltratantes y/o negligentes a mediano y largo plazo (Tarabulsky et al., 2008).

Las intervenciones orientadas al establecimiento de patrones de apego seguro, que se ubicarían en el segundo grupo de programas, constituyen una alternativa idónea para la intervención con padres, madres o cuidadores, dado que se trata de estrategias centradas en la calidad de las relaciones entre éstos y los niños y que al mismo tiempo permiten atender a un conjunto de variables que la investigación ha relacionado con la prevención de las prácticas maltratantes o negligentes (Berlin, Appleyard, & Dodge, 2011; Bernard et al., 2012; Tarabulsky et al., 2008).

El presente trabajo se orientó entonces, al desarrollo, implementación y evaluación de una estrategia de intervención centrada en los objetivos del segundo grupo de programas, y orientada al fortalecimiento de aquellas competencias parentales necesarias para el desarrollo de estilos de apego seguro en niños y niñas de primera infancia, por considerar que es ésta una ruta valiosa para modificar la calidad de la relación entre padres e hijos y para favorecer el desarrollo y bienestar integral de los niños y niñas en grupos familiares, con o sin condiciones de riesgo o vulnerabilidad.

### **El apego y su importancia en el desarrollo**

La teoría del apego desarrollada por Bowlby (1986) y Ainsworth (1978) ha sido uno de los referentes teóricos más importantes en las líneas de investigación que han buscado

dar cuenta de los mecanismos por los cuales las experiencias afectivas tempranas inciden en el desarrollo a lo largo del ciclo vital.

Bowlby (1986) plantea que los bebés están biológicamente orientados a buscar seguridad y protección en sus cuidadores, de manera que ante experiencias de amenaza o malestar se activan una serie de conductas de demanda o aproximación (llanto, seguimiento visual, verificación auditiva, etc.) que buscan elicitare respuestas en los adultos a fin de garantizar la protección y el cuidado necesarios para la supervivencia. Cuando los cuidadores responden de manera asertiva y consistente a las demandas del niño, se constituyen en una “base segura” que proporciona protección y reduce el malestar emocional, permitiendo al niño la exploración del entorno (Bowlby, 1989). Se trata de un patrón de conducta en el que se establece un equilibrio entre la búsqueda de proximidad y la exploración, con la clara ventaja evolutiva de permitir al mismo tiempo, optimizar las oportunidades de aprendizaje sobre el entorno y mantener la importancia de las relaciones cercanas (Posada & Jacobs, 2001).

Para Bowlby (1986) estas experiencias tempranas de interacción con los cuidadores permiten la construcción de un conjunto de representaciones cognitivas sobre sí mismo, el entorno y los otros, a las que denominó *modelos operativos internos*. Los modelos operativos internos son esquemas cognitivos, emocionales y conductuales que orientan la forma en la que persona se interpreta a sí misma y a los otros en las situaciones de interacción social, y en consecuencia, la forma en la que participa en dichas interacciones; incluyen memorias autobiográficas, creencias y actitudes concernientes a sí mismo y a las relaciones con pares, conocimiento declarativo genérico sobre las relaciones de intimidad (aquello que la persona puede verbalizar sobre el significado de una forma particular de relación con otros) y conocimiento procedimental (guiones automatizados de comportamiento en situaciones sociales) sobre cómo regular las propias emociones y cómo comportarse de manera efectiva en relaciones cercanas (Mikulincer & Shaver, 2007).

Los modelos operativos internos se expresan a través de los denominados estilos o patrones de apego. Los estilos de apego fueron descritos inicialmente por Blehar, Lieberman & Ainsworth (1977) como los patrones de respuesta observados en los niños tras las sucesivas separaciones y reencuentros con la madre en el procedimiento de la

Situación Extraña (Ainsworth & Bell, 1970). Entre dichos estilos de apego identificados se encuentran el apego seguro, el apego inseguro/evitativo y el apego inseguro/ ansioso o ambivalente.

Los niños que evidencian un estilo de apego seguro son aquellos que se muestran serenos y exploradores del entorno en presencia de la madre, manifiestan ansiedad y evitación ante la llegada de un extraño y angustia ante la ausencia de la madre, pero al retorno de ésta rápidamente buscan establecer contacto con ella y reconfortados por el reencuentro, retornan a la exploración. En una segunda categoría, denominada como apego *inseguro/evitativo*, se encuentran los niños que muestran poca ansiedad ante la separación, no buscan proximidad de la madre a su regreso y en general, parecen no mostrar preferencia por ella frente al extraño. Por otra parte, los niños clasificados como *inseguros/ansiosos* o *ambivalentes* son aquellos que muestran poco interés por la exploración y el juego, manifiestan acentuado malestar ante la separación y al retorno de la madre responden de manera ambivalente buscando el contacto pero manifestando ira y a la vez, evitando la proximidad (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002).

Posteriormente, Main y Solomon (1990) propusieron una cuarta categoría, el apego *desorganizado/desorientado*, en la que se incorporarían aquellos niños que muestran comportamientos impredecibles y contradictorios, tales como ausencia aparente de conductas de apego, conductas o afectos contradictorios que se manifiestan de manera simultánea, quietamiento o movimientos anormales (Green & Goldwyn, 2002).

En las últimas décadas un amplio grupo de investigaciones ha evidenciado la importancia de la calidad de las relaciones tempranas con los cuidadores para el establecimiento de los estilos de apego y el impacto de éstos en el desarrollo cognitivo y socio-afectivo durante la infancia, la adolescencia e incluso, en la vida adulta. Así por ejemplo, los tipos de apego inseguro y desorganizado se han relacionado con problemas de conducta de tipo externalizante durante la edad escolar (Dubois-Comtois, Moss, Cyr, & Pascuzzo, 2013; Fearon & Belsky, 2011; Fearon, Bakermans-Kranenburg, Ijzendoorn, Lapsley, & Roisman, 2010; Kochanska & Kim, 2013; Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes, & Silva, 2012) y con dificultades emocionales y comportamentales durante la edad

preescolar, particularmente hiperactividad, irritabilidad, retraimiento, agresión y problemas de atención (Karabekiroglu & Rodopman-Arman, 2010; Tharner et al., 2012).

En contraste, el apego seguro evaluado entre los 24 y los 36 meses se ha relacionado con habilidades para la resolución de conflictos interpersonales y con menores niveles de aislamiento social durante la edad preescolar (Raikes & Thompson, 2008). En la adolescencia, los patrones de apego inseguro se relacionan con la presencia de problemas de tipo internalizante (Bosmans, Braet, Beyers, & Leeuwen, 2011; Pace & Zappulla, 2011) y el apego desorganizado con dificultades de adaptación y problemas de comportamiento (Lecompte & Moss, 2014). En general, el apego desorganizado se ha encontrado fuertemente relacionado con un rango significativo de dificultades cognitivas, de adaptación y psicopatológicas que pueden desarrollarse de manera concomitante y que suponen una mayor vulnerabilidad en comparación con el impacto negativo de los estilos de apego inseguro pero no desorganizado (Green & Goldwyn, 2002).

Una vez evidenciada la importancia del desarrollo de patrones de apego seguro en los niños y niñas surge la pregunta por cómo participan los padres o cuidadores en el desarrollo de los diferentes estilos de apego.

### **Los padres o cuidadores y el desarrollo de los patrones de apego**

Los resultados de las investigaciones en torno a la forma en la que los padres contribuyen al establecimiento de los patrones de apego en la relación con sus hijos han sido integrados en el llamado “modelo de transmisión”, según el cual, los modelos internos de trabajo contruidos por los padres en la interacción con sus propios cuidadores, informan y determinan sus conductas parentales, es decir, las formas concretas en las que interpretan (por ejemplo las atribuciones sobre el comportamiento del niño, el acierto o no en identificar la necesidad expresada, etc.) y responden a las necesidades de los niños (por ejemplo el tipo de prácticas disciplinarias, estilo de comunicación, formas de contacto físico, etc.) (Berlin, 2005), lo que a su vez, determina los estilos de apego desarrollados por estos.

Los estudios meta-analíticos que buscan soportar empíricamente el modelo de transmisión han encontrado que hay una fuerte correlación entre la seguridad del apego evaluada en los niños y los modelos internos de trabajo de los padres; sin embargo, esta alta correlación sólo es explicada en una pequeña proporción por las conductas parentales como factor mediador (Van IJzendoorn, 1995). Lo anterior implica que si bien existe una fuerte relación entre los modelos internos de trabajo de los padres y las conductas parentales, y ambos factores son predictores de la calidad del apego entre padres e hijos, la relación entre los modelos internos y las conductas parentales no explica por completo la correlación entre los modelos internos de trabajo de los padres y los patrones de apego de los hijos. Este “vacío” en el modelo de transmisión ha sido explicado por dificultades en las estrategias de medición de las conductas parentales, en particular, de la sensibilidad materna, en términos de su operacionalización, tipos de medida, contextos en los que es evaluada o duración y frecuencia de las evaluaciones (Lindhiem, Bernard, & Dozier, 2011). También por posibles inconsistencias en el modelo teórico, tales como la no incorporación o el desconocimiento de otras variables mediadoras con mayor poder explicativo que aún no han sido exploradas (Berlin, 2005).

Los modelos internos de trabajo del cuidador han sido ampliamente relacionados con la seguridad del apego en los niños (Dozier, Stovall, Albus, & Bates, 2015; Lindhiem et al., 2011; Van IJzendoorn, Juffer, & Duyvesteyn, 1995) y constituyen un aspecto clave para la comprensión de la transmisión intergeneracional de los estilos de apego y de los patrones de maltrato. Los padres que han vivido experiencias de abuso o negligencia desarrollan una pobre capacidad de mentalización, es decir tienen dificultades para comprender los estados mentales propios y de otros, y evidencian falencias en las habilidades de regulación afectiva; estos elementos se relacionan a su vez, con una menor competencia para manifestar sensibilidad y empatía en el cuidado hacia los propios hijos (Fonagy et al., 2002; Polansky, Lauterbach, Litzke, Coulter, & Sommers, 2006).

En lo que respecta a las conductas parentales, éstas han sido caracterizadas a partir de estudios observacionales que han permitido determinar un conjunto de dimensiones desde las cuales es posible describir las cualidades de un entorno de cuidado y sus posibles efectos en los patrones de apego desarrollados por los niños como estrategia de adaptación

a dichos entornos (Howe, Dooley, & Hinings, 2000). Para Ainsworth y Bell (1970) estas dimensiones incluyen la sensibilidad del cuidador para identificar las demandas del niño, su capacidad de respuesta a dichas demandas, el carácter de aceptación o rechazo y de cooperación o interferencia de la respuesta proporcionada al niño, la consistencia o predictibilidad del proceder del cuidador y su disponibilidad psicológica o emocional frente al niño.

La sensibilidad del cuidador es un constructo fuertemente relacionado con la seguridad del apego (Lindhiem et al., 2011; Posada et al., 1999; Posada et al., 2002) y hace referencia a la capacidad del adulto para tomar la perspectiva del niño, comprender de manera precisa sus necesidades o señales y responder de manera oportuna, consistente y apropiada a dichas demandas (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Berlin, 2005). Por el contrario, la insensibilidad del cuidador ha sido relacionada con el desarrollo de patrones de apego inseguro, ansioso o evitativo, pero no desorganizado. No obstante, en los casos en los que la insensibilidad se torna extrema, los cuidadores exhiben una conducta que oscila entre manifestar temor y generar temor, que ha sido relacionada con el desarrollo de patrones de apego desorganizado (Juffer, Bakermans-Kranenburg, & Van Ijzendoorn, 2005).

Las prácticas parentales en las que se expresa la sensibilidad o insensibilidad del cuidador tienen un impacto directo en la forma en la que se organizan las conductas de apego de los niños. Así por ejemplo, cuando los cuidadores responden con rechazo a las demandas de los niños, mostrándose irritados o molestos, los niños aprenden que el entorno es hostil a las manifestaciones de afecto negativo y se adaptan reduciendo al mínimo sus expresiones de malestar emocional, lo que configura un patrón evitativo de apego inseguro; en respuesta, los cuidadores tienden a mostrarse más disponibles cuando los niños manifiestan afecto positivo, autosuficiencia y obediencia o complacencia ante sus demandas. El rechazo del cuidador puede ir desde formas en las que se ignoran las demandas del niño hasta manifestaciones de agresión física, sarcasmo, crítica o menosprecio continuo (Howe et al., 2000).

De igual manera, en el caso de patrones de apego inseguro ambivalente o ansioso, los cuidadores responden de manera impredecible a las necesidades de los niños y

frecuentemente no dan respuesta a las señales de malestar mostradas por ellos. En respuesta, los niños maximizan sus expresiones de incomodidad o angustia y su búsqueda de proximidad.

En el caso del desarrollo de los patrones de apego desorganizado, los cuidadores tienden a responder con rechazo y de manera impredecible; se trata de padres que no están ni psicológica ni físicamente disponibles porque su propia situación de inestabilidad y conflicto agota todos sus recursos emocionales. Es el caso de los niños que viven experiencias severas de maltrato y/o negligencia, en donde las figuras de apego son paradójicamente quienes generan temor o angustia en el niño (Howe et al., 2000).

### **Los programas de intervención y la prevención del maltrato desde la teoría del apego**

Las prácticas parentales que son objeto de mayor atención en el campo de las políticas públicas y en el diseño de programas de intervención y prevención son precisamente aquellas que se consideran como maltratantes o negligentes. En este campo, la teoría del apego ha sido utilizada como referente para la construcción de estrategias de evaluación en situaciones en las que se evidencia riesgo potencial para los niños y para el diseño e implementación de programas de intervención orientados a prevenir o subsanar los efectos de las prácticas parentales inadecuadas (Bernard et al., 2012; Lindhiem et al., 2011; Tarabulsy et al., 2008).

La teoría del apego constituye un referente teórico adecuado para la construcción de dichos programas de intervención, en tanto que permite comprender las dinámicas relacionales que subyacen a los factores de riesgo del maltrato y puntualizar los factores protectores que es necesario fortalecer en intervenciones focalizadas, a fin de impactar en los aspectos que más inciden en la seguridad del apego y que por lo tanto, resultan claves para favorecer el desarrollo y bienestar de los niños y niñas a largo plazo (Berlin, 2005; Tarabulsy et al., 2008).

Dichos programas de intervención se han orientado a propiciar el establecimiento de patrones de apego seguro entre padres e hijos, focalizándose en generar cambios en los

modelos internalizados de trabajo de los padres, en las conductas a través de las cuales ejercen su rol parental (formas concretas de brindar atención o cuidado a los niños y de responder a sus necesidades) o en una combinación de ambos aspectos. En todos los casos resulta fundamental que el proceso de intervención permita a los padres establecer una relación emocionalmente correctiva con el terapeuta o facilitador del taller o grupo, en tanto éste se funge como “base segura” y ofrece un espacio de acogida y escucha empática que permite un cambio en las dinámicas relacionales de los padres (Berlin, 2005).

Entre los programas que se han desarrollado para mejorar los patrones tempranos de apego se encuentra el “Círculo de Seguridad” (Cooper, Hoffman, Powell, & Marvin, 2005), una intervención de carácter grupal que se realiza en el transcurso de veinte semanas y se orienta a diadas de padres y niños en condiciones de vulnerabilidad psicosocial. Este programa parte de un riguroso proceso de evaluación de los participantes que permite identificar las particularidades de la relación entre padres e hijos en cada diada, de manera que los contenidos del proceso se adecúan a las necesidades particulares de los padres y niños que conforman el grupo. Con base en esta evaluación inicial se establecen los objetivos específicos de la intervención, la cual se lleva a cabo a través de una metodología de retroalimentación progresiva, en la que se ofrecen comentarios a los cuidadores a medida que se visualizan videos que son grabados principalmente al inicio del programa, y en los que los participantes interactúan con sus hijos de manera espontánea o en alguna fase de la Situación Extraña.

A lo largo del proceso se busca favorecer en los padres una mayor comprensión de las necesidades relacionales de los niños y se trabaja por fortalecer su capacidad reflexiva en torno a los propios pensamientos y sentimientos en las situaciones de interacción con los niños, así como sobre las atribuciones que hacen los padres respecto a determinados sentimientos e intenciones en sus hijos. El programa permite a los padres desarrollar habilidades para la observación de las señales que manifiestan los niños y la inferencia de sus necesidades a partir de dichas señales; además, fortalece la empatía y las habilidades para la co-regulación emocional (Cooper et al., 2005).

El “Attachment and Biobehavioral Catch-Up” (ABC) (Apego y Recuperación Biocomportamental) (Dozier, Lindhiem, & Ackerman, 2005) es otro de los programas y ha

sido desarrollado para cuidadores de niños en cuidado sustituto. Esta intervención se lleva a cabo en modalidad domiciliaria a lo largo de diez sesiones en las que se combinan estrategias psicoeducativas en torno a las condiciones particulares de los niños que son ubicados en éstas modalidades de cuidado (dificultades para elicitación de cuidado, desregulación fisiológica, conductual y/o emocional, experimentar como amenazante el cuidado sustituto, etc.); estrategias generales relacionadas con la interpretación de las señales a través de las cuales los niños comunican sus deseos o necesidades, la provisión de entornos de cuidado interpersonal que facilitan el desarrollo de habilidades de regulación emocional y el trabajo sobre los estados mentales relativos al apego de los cuidadores. A nivel metodológico éste es también un programa orientado a favorecer la reflexión y la construcción a partir de las propias experiencias en el rol parental, en el que se utilizan videograbaciones, tanto de los participantes como de terceras personas.

Otros programas, como “Minding the Baby” (Mentalizando o Poniendo al Bebé en la mente), se desarrollan con equipos interdisciplinarios (médicos, enfermeras, trabajadores sociales) a través de visitas domiciliarias en las que se comienza a trabajar con las madres (en aspectos relacionados con autocuidado, salud, nutrición, transición a la parentalidad, necesidades y expresión emocional de los niños, interacción positiva con los niños, etc. ) desde el proceso de gestación (Slade, Sadler, & Mayes, 2005) y algunos más se proponen como alternativas de intervención diseñadas para acompañar la reconstrucción de las relaciones de apego en niños maltratados o expuestos a deprivación severa (Zeanah & Smyke, 2005) o en procesos de adopción (Stams, Juffer, Ijzendoorn, & Hoksbergen, 2001).

En el contexto colombiano, el grupo de Desarrollo, Afectividad y Cognición, de la línea de investigación de relaciones vinculares de la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana diseñó una intervención orientada a fortalecer la sensibilidad en el cuidado y la capacidad de regulación emocional de los padres, madres o cuidadores (Carbonell, 2015). Dicha intervención se implementó con familias víctimas del desplazamiento forzado, en cuatro sesiones de tres horas de duración en las que se trabajó en la comprensión y expresión de las emociones, tanto de los adultos como de los niños; en el rol de los adultos como co-reguladores de las emociones de los niños; en las estrategias para el establecimiento de normas y límites a través de una disciplina sensible y en las

posibilidades de expresión afectiva e interacciones positivas en las rutinas de cuidado en la vida cotidiana. A nivel metodológico esta intervención utiliza una metodología co-constructiva entre el facilitador y los cuidadores participantes, en la cual se privilegian actividades orientadas a la reflexión, a la toma de conciencia y a la conexión de las propias experiencias de cuidado con los progenitores y la experiencia actual de ser cuidador de sus propios hijos, así como también la construcción de alternativas y estrategias de cuidado a partir de las propias experiencias reflexivas, más que la exposición informativa (O. Carbonell, comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

En términos generales, los programas anteriormente mencionados han mostrado logros en el incremento de la sensibilidad de los cuidadores e impacto en distintas variables relacionadas con el bienestar de los niños y/o los padres (indicadores de salud, desarrollo, ausencia o presencia de problemas de tipo internalizante o externalizante, reportes a servicios de protección, etc.) o con cambios favorables en la interacción (cambios en las prácticas parentales disciplinarias, en calidad de interacciones afectuosas, etc.). En lo referente al apego, éste por lo general es evaluado en los niños a través del procedimiento de la Situación Extraña y los resultados tienden a ser más modestos (Van Ijzendoorn et al., 1995).

Los estudios meta-analíticos en torno los programas de intervención no han mostrado resultados concluyentes y en general evidencian logros modestos en el incremento de la seguridad del apego evaluada en los niños, predominantemente a través del uso de la Situación Extraña. Así por ejemplo, la revisión realizada por Van Ijzendoorn et al. (1995) evidencia que si bien las intervenciones para incrementar la sensibilidad de los cuidadores son efectivas para el mejoramiento de la cualidad de las relaciones de apego, el tamaño del efecto es pequeño ( $d = 0.20$ ) y no siempre se acompaña con cambios en las representaciones de apego de los padres; esta misma revisión señala que las intervenciones más efectivas son las que se desarrollan en períodos breves de tiempo y focalizándose en el incremento de la sensibilidad (Van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, & Juffer, 2005).

Aunque en todos los casos se evidencian efectos positivos en las conductas parentales, en algunas intervenciones parece presentarse un “efecto dormitivo” (Ziv, 2005) que no permite valorar adecuadamente los resultados tan pronto como concluye la

intervención y en otras se evidencian cambios inmediatos que parecen no sostenerse a largo plazo, probablemente por las características específicas de los grupos poblacionales con quienes se implementaron (Carbonell, 2015).

Algunos de estos programas utilizan metodologías de acompañamiento intensivo y particularizado a las necesidades de cada familia, lo que constituye sin lugar a dudas un escenario ideal que difícilmente puede ser implementado en contextos como el nuestro en donde los recursos disponibles para llevar adelante los procesos de intervención suelen no corresponderse con la creciente demanda.

### **Justificación**

Durante el año 2013 el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses atendió 9.708 casos relacionados con situaciones de violencia familiar contra niños, niñas y adolescentes. El 71.51% de las lesiones evaluadas en dichos casos fueron cometidas por familiares en primer grado de consanguinidad, especialmente por padre o madre (INMLCF, 2014). En este mismo año, 5.164 niños, niñas y adolescentes (NNA) fueron vinculados por el ICBF a un Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) por situaciones de maltrato, excluyéndose en esta cifra el grupo de NNA que fueron atendidos por situaciones de abuso sexual y por otras formas de explotación sexual o económica (ICBF, 2014). De acuerdo con los datos reportados por el Observatorio del bienestar de la niñez (ICBF & OIM, 2013), el análisis de las denuncias realizadas por situaciones de maltrato evidencia que el 59% de dichas denuncias se concentran en el grupo etario de la primera infancia, frente a un 23% de los niños entre 6 y 12 años y a un 18% de los adolescentes entre 12 y 17 años. Se trata de cifras alarmantes, sobre todo si consideramos que las dinámicas de maltrato y negligencia contra los NNA ocurren en el contexto doméstico y en un alto porcentaje no llegan a identificarse o denunciarse.

Un número significativo de los NNA que ingresan al Sistema Nacional de Protección están en riesgo de perder definitivamente el cuidado parental o de retornar a un entorno familiar en donde continuarán presentándose situaciones de vulneración. En la práctica, el número de los casos atendidos en el sistema de protección excede la capacidad de los

funcionarios y los procedimientos administrativos con frecuencia se limitan a conminar a las familias a cumplir con una serie de requisitos que, en la mayoría de los casos, no se acompañan de estrategias significativas de intervención psicosocial que hagan factibles cambios sostenibles en la relación entre padres e hijos.

Es claro que el maltrato y la negligencia en el cuidado son un fenómeno multicausado, que debe ser comprendido y abordado desde una perspectiva ecológica que atienda al conjunto de los estresores psicosociales que pueden estar presentes en la configuración de las familias multiproblemáticas o de alto riesgo, que son quienes con mayor frecuencia protagonizan situaciones de maltrato o negligencia contra los niños y niñas (Gómez, Cifuentes, & Ortún, 2012). No obstante, en dichos programas de intervención resulta fundamental el trabajo específico en torno a las dinámicas de relación entre padres e hijos, ya que la mejora en las condiciones psicosociales y en el acceso a redes de apoyo, si bien contribuye a los procesos de cambio, no implica por sí misma que se modifiquen los patrones de relación asociados a las prácticas parentales maltratantes o negligentes y al desarrollo de mejores patrones de apego (Tarabulsky et al., 2008).

La incapacidad de los cuidadores para responder de manera sensible a las necesidades de los niños ha sido identificada como un factor de riesgo necesario y suficiente para que se presenten situaciones de maltrato o negligencia hacia los niños y niñas (Lindhiem et al., 2011). Por esto mismo, la calidad del apego en la relación entre padres e hijos, que depende del grado de sensibilidad de los padres o cuidadores (McElwain & Booth-Laforce, 2006; German Posada, Carbonell, Alzate, & Plata, 2004), ha sido considerada como uno de los factores claves para la prevención de la violencia contra los NNA (Pinheiro, 2006); adicionalmente, las intervenciones centradas en el fortalecimiento de los patrones de apego han mostrado un potencial para la prevención tanto de las prácticas parentales maltratantes como de la transmisión intergeneracional de la violencia (Berlin et al., 2011).

Intervenir sobre las variables asociadas al desarrollo de vínculos de apego seguro supone focalizarse en el núcleo primario en el que se da la relación entre padres e hijos y en consecuencia, en la base a partir de la cual se organizan los patrones de comunicación y de expresión afectiva, y en general, las dinámicas de la relación parental como protectora o maltratante. Precisamente, las intervenciones que se focalizan en la calidad de la relación

entre padres e hijos, que es el escenario en el que se configura el apego seguro, han resultado ser claves para disminuir el riesgo de las prácticas maltratantes o negligentes a mediano y largo plazo (Tarabulsky et al., 2008).

El desafío para este tipo de intervenciones está en propiciar experiencias relevantes que permitan resignificar la vivencia del rol parental e incidan en la reconfiguración de la dinámica de la relación entre padres e hijos, especialmente en contextos adversos. Los padres pueden disponer de información pertinente, o de recursos para acceder a ella, pero ésta puede ser insuficiente para el desarrollo de las competencias que requieren para hacer frente a las demandas y necesidades de sus hijos o hijas, particularmente cuando existen factores cognitivos y/o afectivos predisponentes (expectativas frente a los hijos o frente al rol parental, creencias sobre el deber ser de la relación con los hijos, atribuciones distorsionadas, dificultad para empatizar con los niños, baja percepción de autoeficacia, etc.), que no son siempre conscientes o explícitos, y que atraviesan la dinámica de la relación parental obstaculizando la capacidad de dar respuesta de manera consistente y asertiva a las necesidades de los niños (Cooper et al., 2005).

La mayor parte de las intervenciones que se han diseñado en otros contextos (Cooper et al., 2005; Dozier et al., 2005; Slade et al., 2005) utilizan metodologías que muestran efectividad pero que demandan condiciones de tiempo, recursos humanos o requerimientos logísticos que hacen difícil su implementación en los contextos institucionales de nuestro país en los que se hace seguimiento y acompañamiento a las familias en condiciones de riesgo o vulnerabilidad (Comisarías de Familia, Centros Zonales del ICBF, Hogares comunitarios, Jardines Infantiles de Integración social, etc. ).

En atención a lo anterior, el presente proyecto se orientará a construir y evaluar una estrategia de intervención que integre los elementos que la investigación y las propuestas de intervención han mostrado como significativos para movilizar cambios en la cualidad de las relaciones entre padres e hijos, adaptándolos a las características del contexto colombiano y a las condiciones y recursos en las que es factible desarrollar dichas intervenciones. Se trata de una estrategia que puede ser implementada de manera grupal, en un período de tiempo relativamente corto, con bajo costo y con pocos requerimientos logísticos, de manera que puede complementar y enriquecer el acompañamiento psicosocial de familias en diferentes

condiciones de riesgo o vulnerabilidad, o bien, de familias en las que se han presentado situaciones de maltrato o negligencia.

### **Objetivos**

El presente trabajo busca diseñar y evaluar una estrategia de intervención para fortalecer las competencias parentales que favorecen el establecimiento de patrones de apego seguro en cuidadores principales de niños y niñas de primera infancia con diferentes niveles de riesgo en relación a la incurrancia o no en prácticas de carácter maltratante o negligente.

Se espera establecer la posible utilidad de la intervención y los aspectos susceptibles de mejoramiento para el diseño de futuros procesos de intervención.

### **Método**

#### **Participantes**

En la intervención participaron trece padres y madres (once mujeres y dos hombres) de los estratos socioeconómicos uno, dos y tres, con niños y niñas en edades entre 1 y 6 años; dos de las participantes tenían a sus hijos en procesos administrativos de restablecimiento de derechos, otras dos estaban vinculadas a un programa de apoyo familiar dirigido a población en condiciones de vulnerabilidad en la localidad de Ciudad Bolívar y los nueve restantes tenían hijos o hijas inscritos en el jardín infantil de una universidad de carácter público.

El contacto inicial con las familias se realizó a través de las instituciones a las que se encontraban vinculados los niños y niñas, el jardín infantil y la organización que realizaba acompañamiento tanto en la localidad de Ciudad Bolívar como en el proceso de restablecimiento de derechos. El muestreo se hizo por conveniencia y los participantes se vincularon al proceso de manera voluntaria

Los padres y madres participantes tenían un promedio de edad de 29.3 años, en un rango entre 19 y 42 años. En cuanto al nivel de escolaridad, una participante tenía estudios de posgrado, ocho se encontraban cursando estudios de pregrado, una había concluido el bachillerato, dos habían cursado bachillerato incompleto y una primaria incompleta.

Siete de los participantes vivían en familias nucleares con sus parejas (convivían el padre y la madre con sus hijos), cuatro convivían con sus familias de origen (no con sus parejas) y dos sólo con sus hijos. Las familias tenían entre uno y cuatro hijos, en edades entre los 13 meses y los 17 años, y en todos los casos el menor de los niños o niñas se encontraba entre uno y seis años de edad. Siete de los participantes tenían un único hijo o hija.

Las dos participantes cuyos hijos se encontraban en proceso de restablecimiento de derechos tenían el nivel de escolaridad más bajo (primaria y bachillerato incompletos) y un mayor número de hijos (cuatro) en comparación con los otros participantes. En ambos casos, todos los hijos menores de edad se encontraban bajo cuidado institucional en el momento en el que se realizó la intervención y habían permanecido separados de sus familias de origen por un período de entre 11 y 17 meses.

### **Diseño**

Se utilizó un diseño cuasi-experimental sin grupo control, con evaluación previa y posterior a la intervención.

### **VARIABLES E INSTRUMENTOS**

La variable independiente fue el proceso de intervención, un taller que consta de seis sesiones que se realizaron semanalmente en grupos de entre 3 y 10 participantes, con una duración aproximada de dos horas cada uno. El taller siguió una metodología co-constructiva y participativa, dirigida a propiciar la reflexión, la auto-observación, la comprensión alternativa de las propias dificultades y la construcción autogestionada de estrategias diversas para la movilización de cambios en la relación parental.

En cada sesión se desarrollaron actividades y ejercicios orientados a trabajar de manera transversal en el conjunto de las competencias parentales que la investigación ha relacionado con el establecimiento de patrones de apego seguro (sensibilidad del cuidador,

función reflexiva, regulación emocional) y en algunos aspectos específicos asociados a la vulnerabilidad de incurrir en prácticas maltratantes o negligentes, tales como las creencias en relación a las prácticas disciplinarias o las expectativas parentales que sobreestiman o subvaloran las capacidades de los niños de acuerdo con el momento del desarrollo en el que se encuentran. El diseño de las actividades específicas incorporó y adaptó algunos de los aportes de programas similares de intervención (Carbonell, 2015; Cooper et al., 2005; Dozier et al., 2005; Slade et al., 2005). A continuación se presenta la distribución de las temáticas y los objetivos generales de cada sesión; en el Anexo 1 se encuentra la descripción detallada de las actividades realizadas.

**Sesión 1:** “Cuando el niño o la niña que fui se convirtió en papá o mamá...”

En esta sesión se buscaba propiciar el conocimiento y la integración de los participantes a fin de que el grupo pudiera ser experimentado como un espacio seguro para el compartir de experiencias significativas. Se buscó favorecer el reconocimiento de cómo las experiencias infantiles han incidido en el propio curso vital y en la forma en la que se ha asumido el rol parental. De igual forma se promovió la capacidad de asumir la perspectiva del niño y de empatizar con sus experiencias.

**Sesión 2:** “¿Qué les pasa a los niños?”

En esta sesión se buscó favorecer una mayor claridad sobre las posibilidades de los niños de acuerdo con su nivel de desarrollo y los mecanismos a través de los cuales manifiestan sus necesidades. Continuando con la evocación de la propia experiencia infantil se trabajó en las creencias y atribuciones en relación al comportamiento y a las necesidades afectivas de los niños.

**Sesión 3:** “Yo siento... tú sientes... nosotros sentimos...”

Esta sesión se orientó a fortalecer la capacidad de los padres de reconocer, aceptar y reflexionar sobre el manejo de las emociones propias y de los niños, particularmente en situaciones de conflicto o estrés.

**Sesión 4:** “Lo más difícil de ser papá, de ser mamá...”

En esta sesión se promovió la identificación de las estrategias que los participantes utilizaban para manejar las situaciones de conflicto más frecuentes en el ejercicio del rol parental, propiciando la elaboración y apropiación de alternativas de comprensión y manejo

de dichas situaciones que resulten más favorables para el desarrollo afectivo de los niños y niñas.

**Sesión 5:** “Cuando no hacen caso...”

Esta sesión buscó cuestionar la conveniencia o inconveniencia de las estrategias disciplinarias más frecuentes empleadas por los participantes, favoreciendo nuevamente el reconocimiento de la perspectiva del niño, las dinámicas emocionales y afectivas involucradas y las posibilidades alternativas para el manejo de las situaciones difíciles en el acompañamiento de los niños y niñas.

**Sesión 6:** “Un botiquín de primeros auxilios... para cuando algo no funciona”

La última sesión tenía por objetivo favorecer el cierre y balance del proceso. Adicionalmente se buscó fortalecer en los padres una mayor capacidad para reconocer estresores que afectan su relación actual con los niños (dificultades laborales, problemas de pareja, etc.) y para identificar posibles alternativas de manejo o fuentes de apoyo.

Las variables sobre las que se pretendió incidir con la intervención fueron el grupo de competencias parentales que la investigación ha relacionado con el desarrollo de estilos de apego seguro en los niños y niñas y/o con la prevención de prácticas negligentes o maltratantes. Este conjunto de variables están estrechamente relacionadas y comprenden básicamente la sensibilidad del cuidador, la regulación emocional, la capacidad reflexiva o de mentalización, el ajuste de las expectativas de los padres al nivel de desarrollo de los niños y niñas y las creencias en relación con las prácticas disciplinarias.

**Sensibilidad del cuidador**

La sensibilidad del cuidador hace referencia a las habilidades para identificar las señales expresadas por los niños, para hacer inferencias adecuadas con respecto a ellas y para responder de manera congruente, oportuna y consistente con dichas necesidades; esto supone que el cuidador desarrolle empatía frente al niño y sus necesidades (Ainsworth et al., 1978; Berlin, 2005). Esta variable se evaluó a través del Q-sort de Comportamiento Materno (Pederson & Moran, 1995), un instrumento de observación estructurada del comportamiento del cuidador en las interacciones de cuidado del niño o niña que ha sido traducido al castellano y utilizado en población colombiana con niveles óptimos de

confiabilidad (Ortiz, Borré, Carrillo, & Gutiérrez, 2006; Posada et al., 1999; Posada et al., 2002, 2004).

El Q-Sort del Comportamiento Materno consta de 90 ítems que fueron construidos a partir de la conceptualización de Ainsworth y que permiten al observador describir los aspectos más característicos de la interacción entre el cuidador y el niño o niña. Las descripciones comportamentales fueron realizadas por dos observadores, estudiantes de últimos semestres de psicología, debidamente entrenados en el uso de la metodología Q, quienes realizaron 1 o 2 visitas domiciliarias, de entre 1 y 2 horas de duración cada una, antes y después de la intervención, para observar la interacción entre los padres y los niños o niñas en rutinas cotidianas de cuidado. En el caso de las familias cuyos niños se encontraban bajo cuidado institucional, las observaciones se realizaron durante las visitas semanales de las madres a la institución. Todas las visitas fueron videograbadas y se buscó que un grupo distinto de observadores realizara las visitas pre y post intervención para minimizar sesgos en descripción del comportamiento de los padres.

La confiabilidad entre los observadores se determinó utilizando el alfa de Krippendorff, que permite evaluar el nivel de acuerdo interevaluador a partir de las distancias entre ambas distribuciones, atendiendo al carácter ordinal de las mismas. El promedio de la confiabilidad interevaluadores fue de 0.85, en un rango entre 0.7 y 0.92. Para obtener el puntaje de sensibilidad de cada participante se promediaron las descripciones elaboradas por cada observador, tras la negociación de los ítems que inicialmente había sido ubicados a más de tres pilas de diferencia, y la distribución compuesta resultante se comparó (a través del alfa de Krippendorff) con el criterio teórico que describe el comportamiento ideal de una madre sensible (Pederson & Moran, 1995).

### **Regulación emocional**

Esta variable hace referencia a la capacidad del cuidador para identificar y manejar los propios estados emocionales, para reconocer los estados emocionales del niño y su carácter comunicativo (es decir su función como señales que permiten inferir las necesidades de los niños) y el rol de adulto como co-regulador (Cooper et al., 2005). Se evaluó a lo largo del proceso a partir de narrativas sobre situaciones significativas o de conflicto en la relación

con los niños y niñas, que fueron solicitadas por escrito al comienzo de todos los talleres. Las narrativas fueron codificadas haciendo uso de un conjunto inicial de categorías que se adaptaron a partir de las identificadas por Esquivel-y-Ancona, Cabrero, Montero, Lena, & Cruz (2013) y de las categorías emergentes referidas a la forma en la que los participantes interpretaban y respondían a las expresiones emocionales de sus hijos o hijas.

### **Función reflexiva**

La capacidad de mentalización o función reflexiva hace referencia a la capacidad del cuidador para comprender y reflexionar sobre los estados mentales, pensamientos, sentimientos o intenciones, propios y de otros, particularmente los del niño o niña (Cooper et al., 2005; Fonagy et al., 2002). Al igual que la regulación emocional, esta variable se evaluó en las narrativas recopiladas a lo largo del proceso. La codificación de las narrativas con respecto a esta variable se realizó atendiendo a la presencia o ausencia de referencias a los estados mentales propios y de los niños o niñas y a si dichas referencias se usaban o no para dar cuenta del significado del comportamiento, tanto de los adultos como de los niños.

### **Ajuste de las expectativas de los padres al nivel de desarrollo de los niños y niñas**

Esta variable hace referencia a la capacidad de los padres de reconocer las necesidades, posibilidades y limitaciones de los niños de acuerdo con el momento del desarrollo en el que se encuentran y de modificar las propias expectativas y comportamientos en función de los cambios evidenciados paulatinamente en los niños y niñas. Esta competencia parental constituye un factor protector frente al maltrato pues la investigación ha mostrado que los padres maltratantes suelen tener expectativas irreales o desproporcionadas sobre aquello que los niños pueden hacer o comprender en un determinado momento de su desarrollo (Tarabulsky et al., 2008).

Las creencias en relación a las prácticas disciplinarias hacen referencia a los criterios normativos, culturalmente situados, que orientan la forma en la que los padres interpretan el comportamiento de los niños y niñas y responden a él, específicamente en situaciones en las que dicho comportamiento se considera inapropiado o transgresor (Jodelet, 1990; Pepitone, 1991). Tanto el ajuste de las expectativas de los cuidadores como las creencias disciplinarias fueron evaluadas a través del Inventario de Paternidad para Adultos y

Adolescentes (IPAA) que evalúa las actitudes hacia la crianza y las conductas parentales de alto riesgo. El IPAA contiene 32 reactivos organizados en cuatro escalas que responden a los constructos de expectativas paternas inapropiadas hacia el niño o niña (que hace alusión a la percepción incorrecta de las capacidades y habilidades de los niños); carencia de empatía hacia las necesidades de los niños, valor paterno al uso del castigo físico (que hace referencia a creencias favorables al uso del castigo físico) e inversión del rol padre-hijo (Solís-Cámara & Díaz, 1991).

El IPAA utiliza un formato tipo Likert con cinco opciones (totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) y la calificación proviene de la suma de las respuestas que conforman cada escala. Las puntuaciones bajas indican mayores niveles de riesgo y por el contrario, las puntuaciones altas reflejan conductas parentales adecuadas (Solís-Cámara & Díaz, 1991). El IPAA ha sido validado con población mexicana y en la versión para adultos cuenta con indicadores aceptables de confiabilidad y validez ( $\alpha$ : expectativas 0.61, empatía 0.88, castigo 0.76 e inversión 0.80; Coeficientes de estabilidad prueba-post-prueba: expectativas 0.35, 0.70, castigo 0.73 e inversión 0.65) (Solís-Cámara & Díaz, 1991; Solís-Cámara, Rivera, & Valadez, 1993).

Al concluir la intervención, se realizó una entrevista orientada a evaluar la percepción de los participantes sobre la metodología, de los aportes de la intervención y de sus posibles cambios o dificultades en el proceso.

## **Procedimiento**

A partir de la revisión de las alternativas disponibles en diferentes contextos y de las características de la población con la que trabajó, en un primer momento se realizó la construcción de la intervención. Se estructuró la secuencia de las sesiones buscando que la articulación de las temáticas favoreciera el desarrollo progresivo y transversal de las variables sobre las que se buscó incidir. Posteriormente se diseñaron las actividades buscando que cada sesión mantuviera un ritmo en el que se equilibrara la creación y el fortalecimiento del clima grupal, los espacios de reflexión y diálogo en torno a las propias

dificultades o experiencias, la apropiación de información relevante y el desarrollo de habilidades específicas a partir de ejercicios concretos.

Adicionalmente, la intervención se diseñó con una estructura flexible de manera que algunos contenidos específicos pudiesen adaptarse de acuerdo con las necesidades particulares de los participantes (rangos de edad de los niños y niñas, problemas más frecuentes, etc.).

Las familias fueron convocadas en las instituciones a las que estaban vinculadas y para ello se emplearon varias estrategias como invitación directa por parte de la investigadora o de los profesionales psicosociales de cada institución, información del proceso a través de correos electrónicos o diálogo directo en los espacios de reuniones de padres. En los casos en donde fue posible se realizó un encuentro grupal preliminar en el que se explicaron las características del taller, se solicitó la información sociodemográfica inicial y se diligenciaron por escrito el consentimiento informado y el Inventario de Paternidad para Adultos y Adolescentes (IPAA). En las situaciones en las que no fue posible la participación de los padres en la reunión inicial, la información sobre el proceso se proporcionó vía telefónica y en la primera visita domiciliaria se solicitaron tanto el consentimiento informado como los datos sociodemográficos. Con estos participantes la aplicación del IPAA se realizó al comienzo de la primera sesión.

Con los padres que aceptaron participar, y antes del inicio de la intervención, se realizaron entre una y dos visitas (de acuerdo a la disponibilidad de los participantes) de observación para la aplicación del Q-sort de Comportamiento Materno. Concluida esta fase inicial de recolección de datos, se dio inicio a la intervención.

Los padres y madres de familia participaron de la intervención en tres grupos independientes porque las condiciones de horario y desplazamiento no permitieron la integración de un solo grupo. Para el caso de los padres de Ciudad Bolívar la intervención se llevó a cabo en un espacio cercano a sus viviendas; con los participantes cuyos niños y niñas se encontraban en proceso de restablecimiento de derechos, las sesiones se realizaron en la sede de la institución donde visitaban a sus hijos o hijas y finalmente, los padres restantes participaron de los talleres en el jardín infantil al que asistían sus hijos.

Las sesiones se realizaron con una frecuencia semanal, en tres grupos de dos, tres y diez participantes; dos grupos se trabajaron en forma simultánea y el tercero inició el proceso con un desfase de dos meses en relación a los anteriores. Al comienzo de cada sesión se solicitó a los participantes que consignaran por escrito la narración de un episodio significativo o de conflicto que hubiesen vivido con sus hijos o hijas en el transcurso de la última semana.

Una vez concluidas las sesiones del taller se aplicó nuevamente el IPAA, se realizó la entrevista de satisfacción y percepción de cambio y se efectuó una segunda ronda de visitas domiciliarias para la aplicación del Q-sort de Comportamiento Materno.

## **Resultados**

La información recopilada antes, durante y después de la intervención se analizó combinando estrategias de carácter cualitativo y cuantitativo, de acuerdo con la naturaleza de los datos. A cada participante se le asignó un código de identificación para mantener la confidencialidad de la información recopilada.

Los resultados de la aplicación del IPAA y el Q-Sort de Comportamiento Materno se organizaron en bases de datos para facilitar la generación de los estadísticos descriptivos y los indicadores de confiabilidad. Las narrativas recopiladas a lo largo del proceso fueron codificadas por la autora de este trabajo, en revisiones sucesivas, inicialmente partiendo de un conjunto de categorías provenientes de la literatura, referidas a indicadores de las variables a evaluar, y posteriormente integrando las categorías emergentes.

A continuación se presentará la caracterización inicial de los participantes de acuerdo con las diferentes variables hacia las que se orientó la intervención y lo observado en términos del proceso de cambio en dichas variables.

### **Sensibilidad del cuidador**

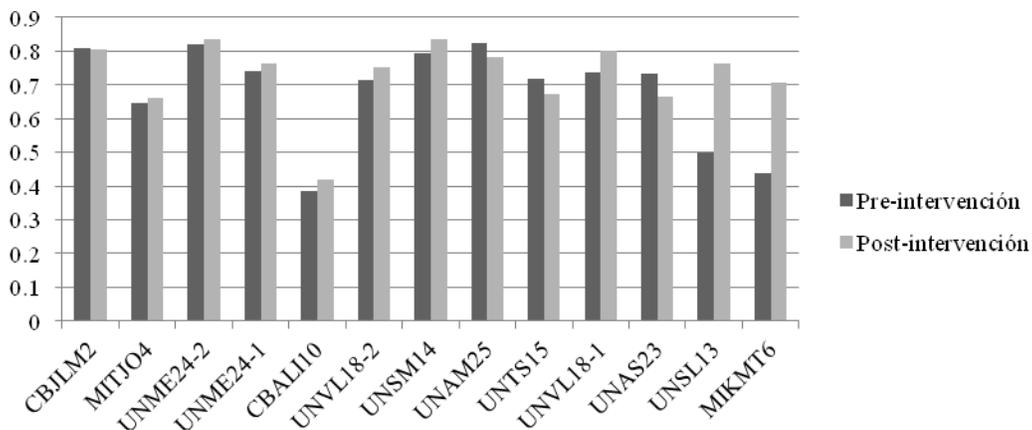
La media de las puntuaciones de sensibilidad obtenidas a través del Q-Sort antes de la intervención fue de 0.68 y después de la intervención de 0.83 (Ver tabla 1), siendo la diferencia no estadísticamente significativa de acuerdo con los resultados arrojados por la prueba de Wilcoxon ( $w=0.23, p> 0.05$ ).

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos Q-Sort de Comportamiento Materno antes y después de la intervención.*

	Media	SD	Mín.	Máx.
Pre	0.68	0.15	0.39	0.83
Post	0.73	0.11	0.42	0.84

*Figura 1* Puntuaciones Q-Sort Comportamiento Materno antes y después de la intervención



Como se observa en la figura 1, la mayoría de los participantes mostraron un incremento en la puntuación de sensibilidad posterior a la intervención. Sin embargo, este incremento fue mayor en las participantes que obtuvieron puntuaciones más bajas en la

evaluación previa, lo que podría indicar que la intervención tuvo una mayor incidencia en quienes inicialmente mostraban menor sensibilidad en la relación con sus hijos e hijas.

En la evaluación de esta variable se consideraron adicionalmente los datos de la escala de empatía del IPAA. En la evaluación previa a la intervención las puntuaciones grupales en esta escala fueron las más bajas en comparación con las puntuaciones de otras escalas; los ítems con menor puntuación fueron el 26 (“Si se ignora el llanto del niño, éste dejará de llorar más pronto”) y el 18 (“Los niños pequeños que se sienten seguros, a menudo crecen esperando demasiado de los demás”).

En la gran mayoría de los participantes se evidenció un cambio posterior a la intervención, reflejado en el incremento de las puntuaciones en esta escala (Media pre 7.92 y Media post 12.0) como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de la escala de empatía del IPAA*

	Media	SD	Mín.	Máx.
Pre	7.92	5.23	0	15
Post	12.0	3.04	7	16

### **Regulación emocional**

Esta variable se evaluó a partir del análisis de todas las narrativas recopiladas a lo largo del proceso. No obstante, para determinar los cambios que podrían relacionarse con la intervención se consideraron las diferencias entre las dos primeras y las dos últimas narrativas. Las categorías para el análisis de esta variable se adaptaron a partir de las identificadas por Esquivel-y-Ancona, Cabrero, Montero, Lena, & Cruz (2013) y de los contenidos emergentes en las narrativas. A continuación se presentan las categorías utilizadas:

*Identificación de emociones del adulto cuidador:* En la narrativa el padre o madre hace referencia a las emociones propias.

*Percepción de falta de autocontrol emocional:* El padre o la madre expresa incapacidad para manejar las emociones propias.

*Percepción de autocontrol emocional:* El padre o la madre expresa capacidad para manejar las emociones propias.

*Emociones atribuidas al niño o niña:* En la narrativa de la situación, el padre o la madre hace referencia a las emociones que identifica o le atribuye al niño o niña.

*Estrategias de manejo emocional – Restringir:* El padre o la madre refiere hacer uso de estrategias que buscan limitar o detener de manera abrupta la respuesta emocional de los niños (regañar, dar una palmada, tomar a la fuerza, etc.).

*Estrategias de manejo emocional – Ignorar:* El padre o la madre alude a estrategias de manejo que suponen alejarse, dejar solo al niño o niña o hacer caso omiso a sus manifestaciones emocionales.

*Estrategias de manejo emocional – Distraer:* El padre o la madre señala hacer uso de estrategias en las que busca dirigir la atención del niño o niña a un objeto o actividad no relacionado con las emociones que expresa o se le atribuyen.

*Estrategias de manejo emocional – Contener:* El padre o la madre alude a estrategias orientadas a tranquilizar al niño o niña a través del contacto físico o verbal, brindando explicaciones sobre lo sucedido o lo que se presume está experimentando, u ofreciendo alternativas de manejo.

Al comienzo del proceso ocho de los trece participantes evidenciaba en sus narrativas capacidad para identificar los propios estados emocionales, y en algunos casos, los estados emocionales de los niños. Sólo una de las participantes, cuyos hijos se encontraban bajo medidas de protección, mostraba dificultades para distinguir las emociones propias y las experimentadas por los niños en situaciones específicas.

En lo que respecta a las estrategias de corregulación frente a las manifestaciones emocionales de los niños, los padres reportaron con frecuencia prácticas como ignorar (“Lloró y pateó hasta que se quedó dormida”; “Al principio la ignoré, pero como pasó el

*tiempo me impacienté y la regañé varias veces)) o restringir la emoción (“Lo que hice fue alzarla a la fuerza y darle una vuelta pero no paró de llorar”; “En algún momento la tomé con fuerza para que me escuchara”). En algunos casos se recurría también a formas de distracción: “Lo que hice fue darle dulces para que se contentara y lo hizo por un rato”; “Intenté darle mis esferas, pero se calmó cinco minutos y al final, como a dos cuadras de la universidad, no aguante y le di seno para que se callara”.*

En las narrativas de los padres antes de la intervención se observó que estos se sentían impotentes para manejar las situaciones difíciles con los niños, como lo evidencia el relato de la madre M: “[Sentí] mucha impotencia, pero, ¿qué estoy haciendo mal?, qué hago Dios, cómo y de qué manera le explico que nos tenemos que ir? El me está ganando en autoridad”. Además, reportaban una percepción de ineficacia frente a sus prácticas: C: “[El niño]... lanzó el lápiz, comenzó a gritarme y yo le envié a su cuarto. Estando afuera comencé a escuchar que lanzaba cosas contra las paredes y gritaba”; B: “Tratamos de tenerla, hizo mucha pataleta, se tiró al piso, tuvimos que dejarla así para asistir a clases”.

Tras la intervención se evidenciaron cambios en las narrativas relacionados con el tipo de estrategias utilizadas por los padres para dar respuesta a las manifestaciones emocionales de los niños; así por ejemplo, la tendencia al uso de estrategias restrictivas y las alusiones a la pérdida de control, dieron paso a formas de contención y acompañamiento que van de la mano con una mayor percepción de control de la situación.

Lo anterior puede evidenciarse en la narrativa de la madre M, quien antes de la intervención reportaba experiencias tales como: “Entonces yo lo cogí a la fuerza y se puso a llorar, manotaba y pataleaba, entonces lo puse de pie y empezó a golpearse en la cabeza contra el piso. Yo lo detuve y le dí una palmada en la cola, le dije: “está mal eso, eso no se hace”, pero él no se calmaba, era peor, y me sentí muy mal delante de todos”. Después de la intervención esta madre manifiesta una mayor capacidad para manejar una situación difícil reorientando la atención del niño: “[El niño] se puso a llorar, a gritar a empujarme de la silla. Yo lo cogí de las manos, le dije “cálmate amor vamos a jugar con el avión y los carritos mientras termino y te presto el computador”, pero él no quería ceder, entonces me senté a jugar con él unos minutos y se calmó. Pensé que fue genial haber logrado centrar su atención en otra cosa que no era el computador, pero generándole varias alternativas”

Los padres refirieron, después de la intervención, esfuerzos de autoregulación como se evidencia en la narrativa de la madre S: *“Yo al comienzo estaba un poco estresada por no controlar esa situación de nuevo, traté de estar tranquila y hablarle hasta que le pase la rabia, el momento crítico, y me escuche. Si me ve de mal genio pues eso no va a mejorar la situación y sólo traté de comunicarle por qué ir al baño, y acompañarlo todo el tiempo”*.

Asimismo luego de la intervención se evidenció el uso de estrategias de contención en las que se busca acompañar a los niños indagando en la medida de lo posible por sus necesidades: *“Lo que hice fue preguntarle por qué lo hacía, si le dolía algo, limpiarla y volverla a acostar y esperara a que se calmara”*.

Los cambios en las estrategias de manejo de las situaciones de conflicto se acompañan de reportes de cambio en la respuesta observada en los niños:

*C: “Yo lo miré, respiré profundo, me mantuve en silencio pero me quedé ahí diciéndole “aquí estoy energéticamente” S... me miró esperando mi reacción, al ver que no era castigarlo por expresar sus sentimientos, se calmó más rápidamente”*

*E: [La niña] “se calmó, se relajó, porque le busqué diferentes juegos y siguió tratando de jugar”*

*J: “Y pues a uno los talleres si le ayudan mucho, hay veces en que uno, “uuuy!! estoy estresada”, pero uno comienza a recordar cosas y uno va haciendo y cambia tanto la actitud de uno como la de los niños”*

De igual forma, de acuerdo con las narrativas de los padres, la intervención tiene un efecto en promover su percepción de control, seguridad y sentido de autoeficacia en el ejercicio del rol parental. Así se evidencia en la narrativa de la madre K quien antes de la intervención reportaba: *“No supe cómo dejar que llorara, pero no podía hacer nada por lo que dijera el taxista; quería protegerlo, siento que soy lo peor cuando le sucede algo malo porque siempre me recriminan”*. Tras la intervención, esta misma madre, manejando una situación similar afirmaba: *“Sentí pena, pero con la firmeza de que podía hacer lo correcto sin ceder a sus condiciones... porque siento que debo ser más fuerte con las decisiones que tomo con respecto a él para que él las tome en serio”*.

Otra experiencia de cambio en la autopercepción del ejercicio del rol parental, relacionada con una mayor percepción de control emocional propio y de capacidad de

respuesta a las manifestaciones emocionales de los niños, puede observarse en la narrativa de la madre L, quien antes de la intervención manifestaba: *“Las situaciones de llanto o rebeldía de mi hija me impacientan fácilmente y es una característica que me ha acompañado siempre... A veces siento que estoy atrapada en un comportamiento muy destructivo”*. Al finalizar la intervención esta misma madre reporta: *“Me sentí tranquila porque mantuve una posición de compañía y comprensión sin alterarme, me sentí bien tratando de entenderla, de llevarla, de jugar con ella, sentí amor y compromiso”*.

### **Función reflexiva**

De manera similar a lo realizado con la variable de regulación emocional, la función reflexiva también se evaluó haciendo uso de las narrativas recopiladas a lo largo del proceso y discriminando las diferencias entre lo observado en las primeras y las últimas sesiones. Las categorías que se utilizaron para el análisis fueron:

*Estados mentales propios*: Referencia espontánea a pensamientos, sentimientos, deseos y/o intenciones empleadas para dar cuenta de un curso de acción referido.

*Estados mentales de los niños o niñas*: Referencia espontánea a los pensamientos, sentimientos, deseos y/o intenciones de los niños y niñas, utilizados en un intento por dar sentido a las acciones de los niños o niñas.

*Opacidad de estados mentales infantiles*: Expresiones que denotan reconocimiento de la imposibilidad de conocer o comprender a cabalidad los estados mentales que subyacen al comportamiento de los niños o niñas.

*Auto-cuestionamiento*: Expresiones que permiten ver que la persona evalúa con posterioridad el propio comportamiento o las razones subyacentes que le atribuye éste.

*Atribuciones*: Expresiones que hacen referencia a interpretaciones o explicaciones sobre el comportamiento de los niños o niñas.

En las narraciones previas a la intervención, cuatro de los participantes hicieron referencia espontánea a estados mentales propios o de los niños o niñas. En el caso de otros seis participantes, dichas referencias aparecen sólo en las narraciones posteriores a la

intervención, evidenciando una mayor capacidad para dar cuenta de la experiencia propia y de los niños en términos de pensamientos y sentimientos. Así por ejemplo, en los relatos de la madre C se evidencia que tras la intervención aparecen referencias a los deseos del niño y a los propios estados emocionales, lo cual parece favorecer adicionalmente formas alternativas de manejo de las situaciones de conflicto:

C antes de la intervención: *“Le pedí que se bajara de la silla y se fuera porque de pronto se quemaba, él no hizo caso y pegó a la estufa la silla y se subió a ver cómo echaba las papas, le pedí que se bajara porque se podía quemar, pero seguía subiéndose y casi se quema, mi reacción fue regañarlo y mandarlo llorando para el cuarto.”*

C después de la intervención: *“Íbamos a dormir ya que era tarde y había que madrugar, él quería ver televisión, en un momento sentí rabia porque él no se quería acostar, pero después me calmé y le di una alternativa. La alternativa fue leer un cuento y cantar, empezamos a cantar canciones de cuna y de un momento a otro lo vi dormido pero con una sonrisa.”*

Otro ejemplo de este cambio se evidencia en las narrativas de las madres Y y J, quienes comienzan a incorporar referencias a los estados emocionales de sus hijos:

Y antes de la intervención: *“Todo el día me pidió un helado, todo el día le dije que no, llegué al punto de gritarle que no pidiera más porque no tenía dinero para comprarle”*

Y después de la intervención: *“Yo me enfermé y mi hija se angustió, yo fui por urgencias. [Luego] la calmé, le dije que todo estaba bien y ella me dijo que le daba miedo que me pasara algo”*

J antes de la intervención: *“Que hizo una pataleta porque la hermana se soltó el cabello y ella también quería, pero como yo no la dejé se puso a llorar y gritaba que quería al papá, el hermano mayor la cogió y la consintió para que ella no llorara más”*

J después de la intervención: *“El día de hoy estuvimos compartiendo muy alegres, ella estaba muy alegre hasta que le serví el jugo y ella comenzó a jugar con el jugo, se lo echaba a la boca y lo devolvía al vaso, yo le dije que eso no se hacía, que “gas”, ella soltó la risa y se lo botó todo encima, trató de ponerse brava [la niña], pero se le pasó”*

En el caso de tres participantes, ninguna de las narrativas evidenció referencias espontáneas a estados mentales propios o de los niños; sin embargo, dos de ellos sí hicieron

uso de dichas referencias cuando daban cuenta verbalmente de las experiencias de interacción con sus hijos e hijas. Esta inconsistencia puede deberse a falencias en el medio utilizado para recabar información respecto a esta variable.

En las narrativas de algunos de los participantes se observaron cambios en los estilos de atribución con respecto al comportamiento de los niños, de manera que inicialmente los comportamientos eran explicados en términos de formas de ser o características de personalidad y luego de la intervención se atribuían a intenciones, deseos o necesidades específicas y contextualizadas. Es así que en las primeras narraciones eran frecuentes explicaciones del estilo *“Porque ella es consentida, porque ha sido siempre pataletuda”, “porque está malcriada”,* mientras que luego de la intervención las explicaciones eran del estilo: *“Porque quería divertirse, por seguir al hermano”, “porque sintió rabia y quería ya la bicicleta”, “porque estaba cansada”, “porque se sentía incómoda”.*

Un cambio similar puede observarse claramente en lo referido por la madre C, quien inicialmente interpretaba el comportamiento del niño como una agresión personal, viéndolo como un agente manipulador, y después de la intervención comienza a indagar por las necesidades subyacentes al comportamiento de su hijo, reconociéndolo como persona con un sentir propio: *“Después del tiempo todas las cosas que le iban enseñando... De ponerle más cuidado al niño, de no “ay está llorando y dejémoslo llorar” porque normalmente uno dice eso, está llorando por estresarme, por cansar y después de eso ya uno siente, “venga, ¿qué será lo que tiene el niño? ¿Por qué está llorando? Y esas cosas así.”*

Otro cambio que se observa en la narrativa de los participantes tiene que ver con la aparición de referencias espontáneas de autocuestionamiento sobre el propio comportamiento en respuesta a los niños (*“Yo quería ayudar a la niña, pero creo que lo que hice no fue lo adecuado”*”*luego recordé que no debía hacerlo y le hablé”*) y referencias a la incertidumbre u opacidad de los estados mentales que subyacen al comportamiento de los niños (*“Aún no lo he podido identificar [por qué actuó así la niña] es una nueva situación que afronto con ella”, “[El niño] aún no logra controlar su malgenio y se llena de rabia por situaciones muy simples, ¿[será] mucha rabia acumulada?”* ). Este último elemento es un importante indicador de la capacidad reflexiva

(Ibáñez, 2013) y su aparición en las narraciones de los participantes tras la intervención constituye una evidencia de cambio en esta variable.

Las participantes que mostraron cambios en la función reflexiva evidenciaban una alta motivación para participar en la intervención pues los conflictos de difícil manejo en la relación con sus hijos eran recurrentes. Es probable que algunos aspectos de la metodología del taller, centrados en la reflexión sobre las experiencias actuales de conflicto, hubiesen resultado más significativos para estas participantes por las circunstancias que vivían con sus hijos, de manera que los ejercicios propuestos fueron realizados de forma más consistente y esto incidió de manera favorable en cambios en la capacidad para interpretar las acciones propias y de los niños en términos de estados mentales.

### **Ajuste de las expectativas de los padres al nivel de desarrollo de los niños y niñas**

En la escala de expectativas paternas inapropiadas del IPAA se observó un leve incremento de las puntuaciones tras la intervención, mientras que en la escala de inversión de roles el incremento de las puntuaciones fue mucho más significativo, como puede observarse en la tabla 3. En comparación con las puntuaciones en las distintas escalas del IPAA, en la escala de inversión de roles los participantes obtuvieron las puntuaciones más bajas en la evaluación previa a la intervención, sobre todo en ítems alusivos al soporte emocional que los padres esperan de los niños (por ejemplo en ítems como el 4, “Debe esperarse que los niños pequeños abracen a su mamá cuando ella está triste”). Ello indica que hay un mayor nivel de riesgo de maltrato o negligencia.

En atención a los cambios observados, puede decirse que la intervención posiblemente incidió de manera favorable en el cuestionamiento de las creencias paternas asociadas a la inversión de roles.

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos de las escalas de expectativas paternas inapropiadas e inversión de roles del IPAA*

		Media	SD	Mín.	Máx.
Expectativas paternas inapropiadas	Pre	6.15	3.23	2	10
	Post	7.56	2.50	2	10
Inversión de roles	Pre	6.15	3.84	1	13
	Post	13.22	3.63	7	18

**Creencias en relación con las prácticas disciplinarias**

En relación con las creencias en torno a las prácticas disciplinarias, los participantes que reportaban mayores niveles de conflictividad con sus hijos y las que se encontraban en proceso de restablecimiento de derechos, fueron quienes mostraron en la evaluación previa a la intervención, criterios más favorables al castigo físico, particularmente en los ítems alusivos a la efectividad de dichos métodos para lograr cambios en el comportamiento de los niños y niñas.

A nivel grupal, los ítems del IPAA de la escala de valor paterno al uso del castigo físico, en los que se registraron puntuaciones más bajas fueron el 22 (“Los niños merecen más disciplina de la que reciben”) y el 29 (Los niños deben ser forzados a respetar la autoridad paterna); ambos ítems reflejan creencias legitimadas en nuestro contexto cultural que enfatizan una condición esperada de sumisión de los niños hacia los adultos.

Como se observa en la tabla 4, en esta escala se evidenciaron cambios significativos posteriores a la intervención, lo que podría indicar que la intervención en efecto contribuyó al cuestionamiento de las creencias parentales favorables al castigo físico.

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos de la escala de valor paterno al uso del castigo físico del IPAA*

		Media	SD	Mín.	Máx.
Valor paterno al uso del castigo físico	Pre	10.31	5.00	6	18
	Post	14.78	2.94	10	18

Los anteriores datos son corroborados por el reporte de los padres quienes al iniciar la intervención hicieron referencia al uso de castigos de carácter emocional (dejar solo, excluir de espacios compartidos, ignorar), verbal (gritos, regaños), físico (palmadas) y de privación de objetos o actividades lúdicas (televisión, juguetes, etc.).

El castigo físico aparece reportado en las narrativas antes de la intervención como una instancia a la que se llega en situaciones en las que se han agotado otras alternativas, ante la incapacidad de control e impotencia del cuidador (*“Después lloró durante varios minutos sin consuelo y a pesar de que opté en principio por acompañarla y consentirla o consolarla, ella no se tranquilizó y finalmente yo perdí la paciencia regañándola y dándole un par de palmadas en una de sus piernas”, “Cuando no pude soportar sus gritos, su mirada y sus ganas de pegarme, fui yo quien le pegó una nalgada mientras le decía que no quería saber nada más de él”*) o como una práctica arraigada a la que se acude aún cuando se tiene conocimiento de su inconveniencia (*“Pensar que esa es la forma de reprender, a pesar de ser la equivocada, es como el hábito”*).

Después de la intervención se redujo significativamente la referencia a estas prácticas, manteniéndose sólo la alusión a los regaños, y en un caso, a un episodio de castigo físico que la misma participante cuestiona e intenta corregir:

*J: “Se puso brava y me rasguñó el cuello, yo le dije que no y le retiré las manos y le pegué en la mano, luego recordé que no debía hacerlo y le hablé, le dije que eso no se hacía, que a mí me dolía”*

En esta narración se evidencia que la madre piensa en el niño y en ella, reconoce lo que siente y lo transforma en una acción verbal en la que evidencia y comparte su experiencia, lo que evidencia que han comenzado a cuestionarse y modularse las anteriores prácticas de crianza.

Así mismo, en los reportes de los padres se evidenció que la intervención parece favorecer una mayor capacidad de autocontrol para evitar agresiones verbales o físicas y un esfuerzo por intentar comprender lo que les ocurre o lo que desean los niños:

*L: "... siguió con patadas fuertes y con ello presentí que quería orinar. Cuando la quise alzar no quiso y gritaba y me pegaba en la cara. Esta vez mantuve la calma y quise consentirla, abrazarla, acompañarla, pero ella no quería. Después de sentarla en su bacín para que hiciera "chichi" pero no quería, y a pesar de que hice algo de fuerza, no lo quiso hacer. Después de un par de minutos logró orinar e inmediatamente cambió su estado de ánimo. Le pregunté qué sucedía y me dijo: "mami es que tenía chichi". Me sentí tranquila porque mantuve una posición de compañía y comprensión sin alterarme".*

*C: "Yo también estoy en la casa, ahora últimamente que estamos en estos cursos, que uno dice que por qué llora el niño, qué por qué esto, que por qué lo otro... yo soy, "P... ¿qué necesitas?" Lo acompaño, lo miro, le hago, a ver qué es. Después de estos talleres uno si se empieza más bien a fijar qué es lo que está pasando realmente, estar viendo qué es lo que le pasa, qué es lo que quiere".*

Las participantes cuyos hijos se encontraban en procesos de restablecimiento de derechos y quienes evidenciaban mayores niveles de conflictividad en la relación con los niños, mostraron en sus narrativas cambios en las interacciones de carácter intransigente, impositivo o intrusivo, evidenciando al final formas de relación más flexibles y actitudes más favorables a las demandas de los niños.

## **Discusión**

Los resultados muestran que la propuesta de intervención planteada resulta útil en el fortalecimiento de la capacidad de los cuidadores para apoyar la regulación emocional de los niños y niñas e incide en la modificación de las prácticas disciplinarias y en el cuestionamiento de las creencias favorables al uso del castigo físico.

En cuanto al ajuste de las expectativas paternas a las condiciones de desarrollo de sus hijos, se observaron cambios en lo que respecta a las creencias relativas a la inversión de roles, particularmente en las expectativas de recibir consuelo o soporte emocional por parte de los niños. Las puntuaciones inicialmente bajas en esta escala pueden estar asociadas a criterios legitimados en nuestro contexto cultural y que tienen que ver con el deber de los hijos de manifestar gratitud y cuidado hacia los padres. Por otra parte, los

cambios en esta variable podrían indicar que la intervención promueve una mayor claridad entorno a las implicaciones del rol parental y al papel de los cuidadores en el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas.

En lo que respecta a la función reflexiva los cambios se observaron en un grupo más reducido de participantes, lo que pueden deberse a falencias en la intervención, ya sea porque las actividades desarrolladas no tienen la incidencia esperada en esta variable o porque se trata de una capacidad que requiere de otro tipo de intervenciones en términos de duración o metodología, como lo evidencian intervenciones focalizadas que se realizan en períodos prolongados de tiempo (Grienenberg, Denham, & Reynolds, 2015), a través de modalidades personalizadas (Slade et al., 2005) o en contextos terapéuticos (Fearon et al., 2006).

Por otra parte, es posible que el medio de evaluación utilizado (solicitud de narrativas espontáneas sobre experiencias significativas o de conflicto) no resulte el más idóneo para observar posibles procesos de cambio en esta variable, dado que al tratarse de narrativas libres, pueden estar ausentes elementos claves para elicitación de respuestas que permitan una evaluación más certera de esta variable; en este sentido, a futuro, en un proceso similar, sería conveniente contrastar los resultados encontrados a través del uso de narrativas más estructuradas con algún instrumento estandarizado que pudiese utilizarse antes y después de la intervención (Sánchez, Quismondo, García, Mas Hesse, & Fernández, 2015).

No obstante, pese a los resultados evidenciados en las variables anteriores, los datos obtenidos a través del Q-Sort de Comportamiento Materno no permiten afirmar que existan cambios significativos en esta variable, lo que resulta contradictorio con lo reportado por la literatura, en términos de que el constructo de sensibilidad está relacionado con las habilidades de regulación emocional y reflexividad del cuidador (Carvacho, Farkas, & Santelices, 2012; Santelices, Carvacho, León, Galleguillos, & Himmel, 2012). Asimismo, resultaría esperable que los cambios en las creencias sobre las prácticas disciplinarias se vieran reflejados en alternativas de manejo de las situaciones de conflicto que sean sensibles a las necesidades de los niños y niñas, lo cual de hecho aparece reportado en las

narraciones de los participantes de la intervención, pero no se refleja en la modificación de las puntuaciones del Q-Sort de Comportamiento Materno en la mayoría de los casos.

Estas inconsistencias pueden deberse a falencias en el uso del Q-Sort de Comportamiento Materno por insuficiente experticia de los observadores o a aspectos relativos a la duración, frecuencia o condiciones en las que se realizaron las visitas, particularmente en los casos en los que no fue posible la visita domiciliaria (visitas realizadas en contexto institucional o en parques) o fue necesario ajustarse a horarios y actividades familiares que no favorecían la descripción del comportamiento parental (Lindhiem et al., 2011). Adicionalmente, al tratarse de una muestra muy pequeña, los datos estadísticos no resultan lo suficientemente robustos para dar lugar a conclusiones sólidas.

Por otra parte, es posible que la intervención no incida directamente en la sensibilidad del cuidador sino en variables que posteriormente contribuyen a incrementarla, por lo que existiría un posible “efecto dormitivo” (Ziv, 2005), que requeriría de una evaluación posterior.

Otra hipótesis que podría formularse al respecto tendría que ver con la incidencia diferencial de la intervención en esta variable, según el nivel inicial de los participantes. El hecho de que las participantes que mostraron mayores cambios en el puntaje de sensibilidad fueran quienes inicialmente obtuvieron puntuaciones más bajas, podría indicar o bien que la intervención tiene en estos grupos una mayor incidencia, o que el instrumento utilizado no es el más adecuado para discriminar cambios cuando se parte de un nivel adecuado de sensibilidad.

Las participantes en quienes se observó un mayor cambio en las variables de regulación emocional, función reflexiva y creencias en torno a prácticas disciplinarias, pertenecían tanto a grupos de alto riesgo (madres con niños en proceso de restablecimiento de derechos) como de bajo riesgo (padres sin antecedentes de reportes por maltrato o negligencia). En todos los casos se trató de madres que asistieron a la totalidad de las sesiones y manifestaron una mayor motivación para vincularse al proceso, en atención a las situaciones de conflicto recurrente que vivían con sus hijos e hijas. Adicionalmente, se trataba de madres que tenían una historia afectiva con figuras protectoras estables, que convivían con sus parejas y reportaban contar con apoyo social.

Las participantes que mostraron menores niveles de cambio, si bien también pertenecían a grupos de alto y bajo riesgo, no asistieron a la totalidad de las sesiones, reportaron mayores estresores contextuales y menor percepción de apoyo social. Adicionalmente, en este grupo, la participante cuyos hijos se encontraban en procesos de restablecimiento de derechos, reportó una relación conflictiva y de desconfianza con la institución en la que se encontraban sus hijos y en general, con los funcionarios que atendían su caso.

Aunque la intervención fue significativa para las participantes que mostraron menores niveles de cambio y movilizó modificaciones importantes en la apropiación del rol parental y en el manejo de las situaciones conflictivas con los niños y niñas, no cumplió a cabalidad sus objetivos, particularmente en lo que respecta al fortalecimiento de la función reflexiva y de la capacidad para apoyar la regulación emocional en los niños. Es probable que en población con condiciones similares sea necesario complementar el proceso con otras formas de acompañamiento personalizado, durante un período de tiempo más prolongado. No obstante, en estas participantes se observó un aumento significativo en las puntuaciones de sensibilidad, las cuales en cuatro de tres casos, llegaron a ubicarse en el promedio del grupo.

Por otra parte, conforme a lo señalado por la literatura (Polansky et al., 2006), se evidenció a lo largo del proceso y en los reportes de los participantes, la conveniencia de las intervenciones de carácter grupal, en tanto favorecen la normalización de las experiencias de conflicto, el aprendizaje entre pares y la generación de redes de apoyo.

Asimismo, el proceso permitió evidenciar las posibilidades de las intervenciones con grupos heterogéneos, en términos de la edad de los participantes, el número de hijos y la edad de éstos. La diversidad de perspectivas y dificultades reportadas por los padres y madres que participaron del proceso fortaleció el andamiaje entre pares y la construcción colaborativa de alternativas para el manejo de diversidad de situaciones de conflicto.

Uno de los factores que contribuyó a la permanencia de los participantes en el proceso, pero también al éxito del mismo, fue la consolidación del grupo como un “espacio seguro”, en el que se promovió la escucha empática y el compartir de experiencias significativas; éste es un aspecto fundamental para propiciar cambios en las dinámicas

relacionales de los padres a partir de la generación de vínculos emocionalmente correctivos (Berlin, 2005).

Adicionalmente, el clima grupal constituye un factor clave para el acompañamiento de los padres cuyos hijos e hijas se encuentran en procesos de restablecimiento de derechos; en estos contextos es frecuente que los padres perciban el acompañamiento institucional como un ámbito amenazante, en donde paradójicamente las intervenciones suelen comunicar un sentido de incompetencia que debilita la agencia de los padres, y en algunos casos, incluso desestimula los esfuerzos por recuperar el cuidado de sus hijos (Minuchin, 2000).

Finalmente, las dificultades vividas para favorecer la vinculación de los padres al proceso hacen ver la importancia de que intervenciones similares se realicen en contextos con un mayor soporte institucional, en los que se garanticen horarios y lugares de convocatoria que faciliten la asistencia a los procesos.

### Referencias

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration and Separation : Illustrated by the Behavior of one-years-old in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49–67.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Berlin, L. J. (2005). Intervention to enhance early attachments. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Enhancing early attachments* (p. 357p.). New York: The Guilford Press.
- Berlin, L. J., Appleyard, K., & Dodge, K. A. (2011). Intergenerational Continuity in Child Maltreatment : Mediating Mechanisms and Implications for Prevention, 82(1), 162–176. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01547.x
- Bernard, K., Dozier, M., Bick, J., Lewis-morrarty, E., Lindhiem, O., & Carlson, E. (2012). Enhancing Attachment Organization Among Maltreated Children : Results of a

- Randomized Clinical Trial, 83(2), 623–636. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01712.x
- Blehar, M. C., Lieberman, A. F., & Ainsworth, M. D. S. (1977). Early Face-to-Face Interaction and Its Relation to Later Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 48, 182–195.
- Bosmans, G., Braet, C., Beyers, W., & Leeuwen, K. Van. (2011). Parents' Power Assertive Discipline and Internalizing Problems in Adolescents: The Role of Attachment. *Parenting: Science & Practice*, 11, 34–55. doi:10.1080/15295192.2011.539507
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura aplicaciones clinicas de la teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Carbonell, O. (2015). Sensibilidad en el cuidado e intervención en contextos de vulnerabilidad psicosocial. In *Simposio de Socialización y Crianza*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Carvacho, C., Farkas, C., & Santelices, M. P. (2012). Mind Mindedness o la capacidad del adulto para tratar al niño ( a ) como un individuo con mente : Nuevas perspectivas para el estudio de la interacción entre el ( la ) niño ( a ) preescolar y sus figuras de apego. *Summa Psicológica UST*, 9(2), 69–78.
- Cooper, G., Hoffman, K., Powell, B., & Marvin, R. (2005). The Circle of Security Intervention: Differential Diagnosis and Differential Treatment. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Enhancing early attachments* (pp. 127–151p.). New York: The Guilford Press.
- Di Lauro, M. (2004). Psychosocial factors associated with forms of abuse. *Child Welfare*, 83(1), 69–98. doi:Retrieved from: <http://www.cwla.org/articles/cwjabstracts.htm>
- Dozier, M., Lindhiem, O., & Ackerman, J. P. (2005). Attachment and Biobehavioral Catch-Up: An intervention Targeting Empirically Identified Needs of Foster Infants. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Enhancing early attachments* (pp. 178 – 194p.). New York: The Guilford Press.
- Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., & Bates, B. (2015). Attachment for Infants in Foster Care : The Role of Caregiver State of Mind. *Child Development*, 72(5), 1467–1477.
- Dubois-Comtois, K., Moss, E., Cyr, C., & Pascuzzo, K. (2013). Behavior Problems in

- Middle Childhood : The Predictive Role of Maternal Distress , Child Attachment, and Mother-Child Interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*, 1311–1324. doi:10.1007/s10802-013-9764-6
- Esquivel-y-Ancona, M. F., Cabrero, B. G., Montero, M., Lena, L., & Cruz, A. V. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *International Journal of Psychological Research*, *6*(1), 30–40.
- Fearon, P., Targent, M., Sargent, J., Williams, L. L., McGregor, J., Bleiberg, E., & Fonagy, P. (2006). Short-term mentalization and relational therapy (SMART): An integrative family therapy for children and adolescents. In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 201–222). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Fearon, R. M. P., & Belsky, J. (2011). Infant – mother attachment and the growth of externalizing problems across the primary-school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *52*(7), 782–791. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02350.x
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Ijzendoorn, M. H. Van, Lapsley, A., & Roisman, G. I. (2010). The Significance of Insecure Attachment and Disorganization in the Development of Children’s Externalizing Behavior : A Meta-Analytic Study. *Child Development*, *81*(2), 435–456.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Gómez, E., Cifuentes, B., & Ortún, C. (2012). Padres Competentes, Hijos Protegidos: Evaluación de Resultados del Programa “Viviendo en Familia.” *Psychosocial Intervention*, *21*(3), 259–271. doi:10.5093/in2012a23
- Green, J., & Goldwyn, R. (2002). Annotation : Attachment disorganisation and psychopathology : new findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(7), 835–846.
- Grienenberg, J., Denham, W., & Reynolds, D. (2015). Reflective and mindful parenting: An application of parental mentalization theory toward a new relational model of assessment, prevention, and early intervention. In P. Luyten, L. Mayes, P. Fonagy, M.

- Target, & S. J. Blatt (Eds.), *Handbook of contemporary psychodynamic approaches to psychopathology*. New York: The Guilford Press.
- Howe, D., Dooley, T., & Hinings, D. (2000). Assessment and decision-making in a case of child neglect and abuse using an attachment perspective. *Child and Family Social Work, 5*, 143–155. doi:10.1046/j.1365-2206.2000.00151.x
- Ibáñez, M. (2013). El estudio del apego y de la función reflexiva: Instrumentos para el diagnóstico y la intervención terapéutica en salud mental. *Temas de Psicoanálisis, 5*, 1–26.
- ICBF. (2014). Informe Procesos Administrativos de Restablecimiento de Derechos (PARD). Retrieved from [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion/PARD/Cifras Pard por Poblaciones 2014/ingresos](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion/PARD/Cifras%20Pard%20por%20Poblaciones%202014/ingresos)
- ICBF, & OIM. (2013). *Caracterización del maltrato infantil en Colombia : Una aproximación en cifras*. (Observatorio del Bienestar de la Niñez, Ed.). Bogotá, D.C.
- INMLCF. (2014). Comportamiento de la violencia intrafamiliar en Colombia. *Forensis, Datos Para La Vida, 15*(1), 335–420p.
- Jodelet, D. (1990). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2005). The importance of parenting in the development of disorganized attachment: Evidence from a preventive intervention study in adoptive families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 46*(3), 263–274. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00353.x
- Karabekiroglu, K., & Rodopman-Arman, A. (2010). Parental Attachment Style and Severity of Emotional / Behavioral Problems in Toddlerhood. *Archives of Neuropsychiatry, 48*(2), 147–155. doi:10.4274/npa.y5684
- Kochanska, G., & Kim, S. (2013). Early Attachment Organization With Both Parents and Future Behavior Problems : From Infancy to Middle Childhood. *Child Development, 84*(1), 283–296. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01852.x

- Lecompte, V., & Moss, E. (2014). Disorganized and Controlling Patterns of Attachment , Role Reversal , and Caregiving Helplessness : Links to Adolescents ' Externalizing Problems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(5), 581–589.
- Lindhiem, O., Bernard, K., & Dozier, M. (2011). Maternal Sensitivity : Within-Person variability and the utility of multiple assessments. *Child Maltreatment*, 16(1), 41–50. doi:10.1177/1077559510387662
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 121–160p.). Chicago: University of Chicago Press.
- McElwain, N. L., & Booth-Laforce, C. (2006). Maternal sensitivity to infant distress and nondistress as predictors of infant-mother attachment security. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 20(2), 247–255. doi:10.1037/0893-3200.20.2.247
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood*. New York: The Guilford Press.
- Minuchin, P. (2000). *Pobreza, institución, familia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ortiz, J. A., Borré, A., Carrillo, S., & Gutiérrez, G. (2006). Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 71–86.
- Pace, U., & Zappulla, C. (2011). Problem Behaviors in Adolescence : The Opposite Role Played by Insecure Attachment and Commitment Strength. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 854–862. doi:10.1007/s10826-011-9453-4
- Pederson, D. R., & Moran, G. (1995). Maternal Behavior Q-set. *Caregiving, Cultural, and Cognitive Perspectives on Secure-Base Behavior and Working Models: New Growing Points of Attachment Theory and Research*, 60(244), 247–254.
- Pepitone, A. (1991). El mundo de las creencias: Un análisis psicosocial. *REvista de Psicología Social Y Personalidad*, 7(1), 61–79.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. ONU.

Retrieved from

[http://www.unicef.org/lac/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia\\_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)

- Polansky, M., Lauterbach, W., Litzke, C., Coulter, B., & Sommers, L. (2006). a Qualitative Study of an Attachment-Based Parenting Group for Mothers With Drug Addictions: on Being and Having a Mother1. *Journal of Social Work Practice, 20*(2), 115–131. doi:10.1080/02650530600776673
- Posada, G., Carbonell, O. a, Alzate, G., & Plata, S. J. (2004). Through Colombian lenses: ethnographic and conventional analyses of maternal care and their associations with secure base behavior. *Developmental Psychology, 40*(4), 508–518. doi:10.1037/0012-1649.40.4.508
- Posada, G., Jacobs, a, Carbonell, O. a, Alzate, G., Bustamante, M. R., & Arenas, a. (1999). Maternal care and attachment security in ordinary and emergency contexts. *Developmental Psychology, 35*(6), 1379–1388. doi:10.1037/0012-1649.35.6.1379
- Posada, G., & Jacobs, A. (2001). Child-Mother Attachment Relationships and Culture. *American Psychologist, 56*(10), 821–822. doi:10.1037//0003-066X.56.10.821
- Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M. K., Carbonell, O., Alzate, G., Bustamante, M. R., & Quiceno, J. (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology, 38*(1), 67–78. doi:10.1037/0012-1649.38.1.67
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children ' s problem-solving , attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development, 10*(3), 319–344. doi:10.1080/14616730802113620
- Rodrigo, M. J., Cabrera, E., Martín-Quintana, J. C., & Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial, 18*, 113–120. Retrieved from <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=733458>
- Karabekiroglu, K., & Rodopman-Arman, A. (2010). Parental Attachment Style and Severity of Emotional / Behavioral Problems in Toddlerhood. *Archives of Neuropsychiatry, 48*(2), 147–155. doi:10.4274/npa.y5684
- Sánchez, M., Quismondo, L., García, A., Mas Hesse, J., & Fernández, A. (2015). La

- medida de la capacidad reflexiva: instrumentos disponibles en castellano y tareas pendientes. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(127), 487–510. doi:10.4321/S0211-57352015000300004
- Santelices, M., Carvacho, C., León, F., Galleguillos, F., & Himmel, E. (2012). Medición de la sensibilidad del adulto con niños de 6 a 36 meses de edad : Construcción y Análisis Preliminares de la Escala de Sensibilidad del Adulto , E . S . A . *Terapia Psicológica*, 30(9), 19–29.
- Slade, A., Sadler, L. S., & Mayes, L. C. (2005). Miding the Baby: Enhancing Parental Reflective Funtioning in a Nursing/Mental Health Home Visiting Program. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Enhancing early attachments* (pp. 152–177p.). New York: The Guilford Press.
- Solís-Cámara, P., & Díaz, M. (1991). La validez del Inventario de Paternidad para Adultos y Adolescentes : los índices del abuso infantil. *Salud Mental*, 14(2), 11–16.
- Solís-Cámara, P., Rivera, I., & Valadez, D. (1993). Confiabilidad de medidas repetidas del Inventairio de Paternidad para Adultos y Adolescentes (IPAA).pdf. *Salud Mental*, 5(3), 38–44.
- Stams, G.-J. J. M., Juffer, F., Ijzendoorn, M. H., & Hoksbergen, R. C. (2001). Attachment-based intervention in adoptive families in infancy and children's development at age 7: Two follow-up studies. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 159–180. Retrieved from <http://doi.wiley.com/10.1348/026151001166010>
- Tarabulsy, G. M., Pascuzzo, K., Moss, E., St-Laurent, D., Bernier, A., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2008). Attachment-based intervention for maltreating families. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 322–332. doi:10.1037/a0014070
- Tharner, A., Luijk, M. P. C. M., Ijzendoorn, M. H. Van, Bakermans-Kranenburg, M. J., Jaddoe, V. W. V, Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2012). Infant Attachment, Parenting Stress, and Child Emotional and Behavioral Problems at Age 3 Years. *Parenting: Science & Practice*, 12, 261–281. doi:10.1080/15295192.2012.709150

- Torres, N., Maia, J., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Silva, F. (2012). Attachment Security Representations in Institutionalized Children and Children Living with Their Families : Links to Problem Behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *19*, 25–36.
- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult Attachment Representations, Parental Responsiveness, and Infant Attachment : A Meta-Analysis on the Predictive Validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 387–403.
- Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Juffer, F. (2005). Why less is more: From the Dodo Bird verdict to evidence-based interventions on sensitivity and early attachments. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Enhancing early attachments* (pp. 297 – 312p.). New York: The Guilford Press.
- Van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Duyvesteyn, M. G. C. (1995). Breaking the Intergenerational Cycle of Insecure Attachment : A Review of the Effects of Attachment-Based Interventions on Maternal Sensitivity and Infant Security. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *36*(2), 225–248.
- Zeanah, C. H., & Smyke, A. T. (2005). Building Attachment Relationships Following Maltreatment and Severe Deprivation. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Enhancing early attachments* (pp. 195 – 216p.). New York: The Guilford Press.
- Ziv, Y. (2005). Attachment-Based Intervention Programs. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Enhancing early attachments* (pp. 61–78p.). New York: The Guilford Press.

## Anexos

### Sesión No. 1 “Cuando el niño o la niña que fui se convirtió en papá o mamá...”

#### Objetivo General

Favorecer la construcción de un clima grupal que facilite el desarrollo del proceso y promover el reconocimiento inicial del impacto de las propias experiencias infantiles en la vivencia actual del rol parental.

#### Objetivos Específicos

- Propiciar el conocimiento y la integración de los participantes a fin de que puedan experimentar el espacio grupal como un lugar seguro para el compartir de experiencias significativas.
- Promover la capacidad de asumir la perspectiva del niño y de reconocer sus necesidades y emociones.
- Suscitar una mayor conciencia en torno a las propias prácticas parentales y a sus implicaciones.

#### Dinámica introductoria de presentación

Los participantes son recibidos por el facilitador e invitados a un espacio en donde se ha dispuesto un conjunto de sillas organizadas de manera circular. Una vez completado el grupo, el facilitador se presenta e invita a los participantes a hacer lo mismo a través de la dinámica de la telaraña.

Actividad	Objetivo	Tiempo estimado	Materiales
Dinámica de presentación	-Promover el conocimiento y la integración inicial de los participantes. -Introducir la evocación de la figura de los propios padres desde	15 a 20 minutos	Ovillo de lana

	la reconstrucción de la historia del propio nombre.		
--	-----------------------------------------------------	--	--

El facilitador lanza un ovillo de lana a uno de los participantes e invita a éste a decir su nombre y a compartir brevemente la historia del por qué sus padres escogieron dicho nombre para él o ella<sup>1</sup> (en caso de que no lo sepan con certeza se les pide compartir lo que creen o especulan al respecto). Una vez finalizada su presentación el participante lanzará el ovillo a otra persona conservando un extremo de la lana, de manera que se vaya generando una red o “telaraña”. Una vez todos los participantes se han presentado, el facilitador hace una reflexión sobre el significado de la red como analogía de la importancia del grupo y de la necesidad de la participación de todos y cada uno de sus integrantes. De igual forma hace énfasis en el lazo común que congrega al grupo y en la importancia del cuidado mutuo expresado en compromisos concretos tales como el respeto de los turnos, la escucha a quien esté hablando y la confidencialidad de aquello que se comparta en ese espacio.

### Ejercicio de reflexión

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Escritura de una narrativa sobre una situación de conflicto vivida con los niños o niñas.	-Favorecer el reconocimiento de situaciones de conflicto frecuentes o recurrentes en la interacción con los niños y niñas. -Propiciar la identificación de las emociones, pensamientos y atribuciones asociadas a las	30 minutos	Hojas, lápices.

<sup>1</sup> Esta actividad ha sido adaptada a partir de una dinámica de presentación elaborada por Carbonell y colaboradores (2015).

	situaciones de conflicto con los niños y niñas.		
--	-------------------------------------------------	--	--

Una vez terminada la presentación inicial se invita a los participantes a evocar una situación de conflicto reciente o recurrente en la relación con los niños o niñas y a consignarla por escrito en un esquema similar al siguiente:

¿Qué ocurrió? ¿Qué hizo el niño o la niña? ¿Qué hice yo?	
¿En ese momento, ¿qué creo que el niño o la niña pensó?	En ese momento, ¿qué pensé yo?
¿Qué creo que sintió el niño o la niña en ese momento?	¿Qué sentí yo en ese momento?
¿Por qué creo que el niño hizo lo que hizo?	¿Qué creo que me llevó a actuar de la manera en la que lo hice?
¿Qué pasó después?	

A continuación se les pedirá realizar un ejercicio similar pero a partir del recobro de una experiencia infantil de conflicto con los propios padres. Puede proporcionarse una pauta similar a esta:

¿Qué ocurrió? ¿Qué hice yo? ¿Qué hizo mi papá o mi mamá?	
¿En ese momento, ¿qué creo que pensé yo?	En ese momento, ¿qué pensó mi mamá o mi papá?
¿Qué creo que sentí en ese momento?	¿Qué creo que sintió mi mamá o mi papá en ese momento?
¿Por qué creo que hice eso?	¿Qué creo que llevo a mi papá o a mi mamá a actuar de la manera en la que lo hizo?
¿Qué pasó después?	

Una vez concluido el ejercicio el facilitador invitará a los participantes a compartir con un compañero o compañera las experiencias escogidas en los ejercicios anteriores. Se introducirá este diálogo buscando subrayar la importancia de la escucha mutua expresada en el contacto visual y en centrar la atención sobre lo que el compañero comparte sin interrumpirlo.

Concluido este compartir el facilitador preguntará a los participantes cómo se sintieron en el ejercicio y qué descubrieron; recogerá las ideas más significativas expresadas por el grupo y subrayará las similitudes y/o diferencias entre la experiencia emocional evocada por los participantes en la propia infancia y la identificada en sus hijos o hijas. Asimismo buscará enfatizar en cómo los padres o cuidadores inciden de distintas formas en el desarrollo de los niños.

Es fundamental que el facilitador recoja las experiencias y dificultades expresadas por los padres en la relación con sus hijos e hijas y a partir de ellas presente de manera general los objetivos del proceso, a fin de clarificar expectativas y fortalecer la motivación de los participantes.

Se concluye la sesión invitando a los padres a observar e identificar, a lo largo de la semana, las situaciones difíciles o recurrentes en la relación con los niños, que les generan inquietudes o preocupación.

## Sesión No. 2 “¿Qué les pasa a los niños?”

### Objetivo General

Promover una mayor comprensión de las necesidades y características de los niños de acuerdo al momento de desarrollo en el que se encuentran y al rol de los adultos en su acompañamiento y cuidado.

### Objetivos Específicos

- Favorecer en los participantes el reconocimiento de las atribuciones que realizan con mayor frecuencia ante el comportamiento de los niños.
- Facilitar que los participantes identifiquen sus creencias en torno a las capacidades y necesidades de los niños durante los primeros años de vida y adquieran información relevante al respecto.

### Dinámica introductoria

Actividad	Objetivo	Tiempo estimado	Materiales
Dinámica de introducción	-Fortalecer el clima de cercanía en el grupo e introducir el compartir en torno a las experiencias significativas en la relación con los niños y niñas.	15 minutos	

Se iniciará recordando a los participantes el ejercicio de presentación realizado en la sesión anterior y se les pedirá que intenten recordar el nombre de la persona que está sentada a su izquierda. A continuación se les pedirá que mencionen en voz alta el nombre de sus hijos y compartan porqué escogieron ese nombre para ellos, cuidando de no mencionar el propio nombre. Por ejemplo: “Mi compañera (la persona a la izquierda) se

llama Marta, y mis hijos se llaman Luis y Andrés, Luis es el nombre el papá y Andrés el de mi abuelo, escogimos esos nombres porque...”

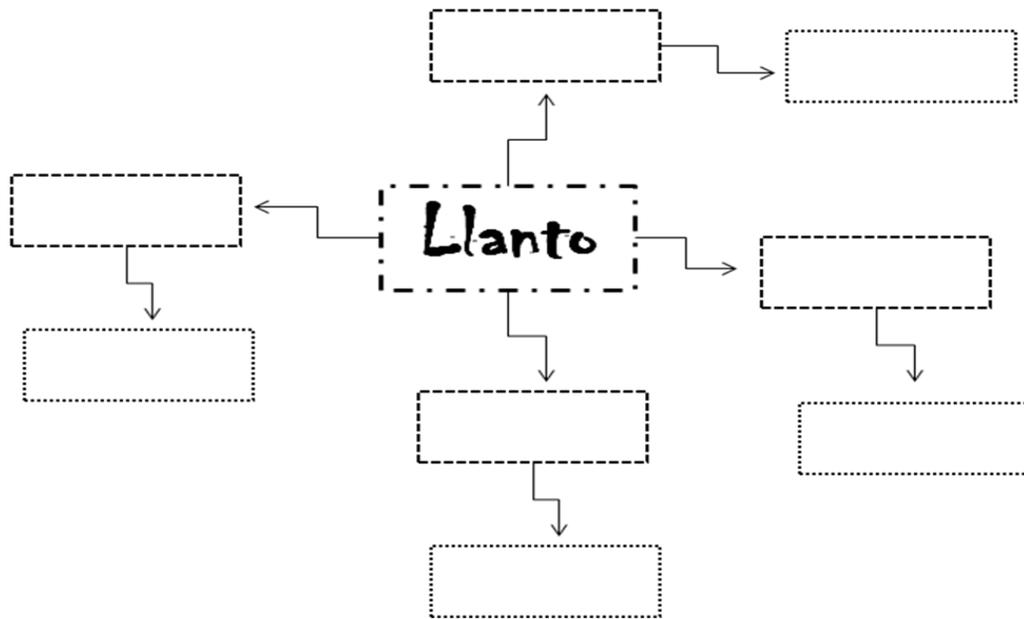
Terminado ese momento se favorecerá un breve compartir en torno a las experiencias vividas con los niños y niñas en la semana anterior o las posibles inquietudes o reflexiones que hayan surgido en los participantes tras lo conversado la última vez. El facilitador reflejará las emociones manifestadas por los participantes y enfatizará en los aspectos en donde se evidencie un ejercicio reflexivo por parte de éstos. En esta sesión es fundamental que se continúe con la consolidación de un clima grupal de confianza y escucha recíproca.

### **Ejercicio de reflexión**

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Red de palabras	-Promover que los participantes identifiquen cómo interpretan las manifestaciones emocionales de los niños	15 a 20 minutos	Hojas, lápices.

Se repartirá a los participantes una hoja en la que está escrita una palabra clave y se les pedirá que construyan una “red de palabras” escribiendo lo más rápido posible las palabras que primero se vienen a la mente. La figura 2 ilustra un ejemplo del ejercicio. Las palabras que se entregan aleatoriamente a los participantes hacen referencia a situaciones de difícil manejo con los niños, por ejemplo: llanto, pataleta, desobediencia, portarse mal, berrinche (estas palabras podrán sustituirse de acuerdo a las características del grupo, identificadas en las entrevistas o visitas iniciales).

*Figura No. 2* Asociación de palabras



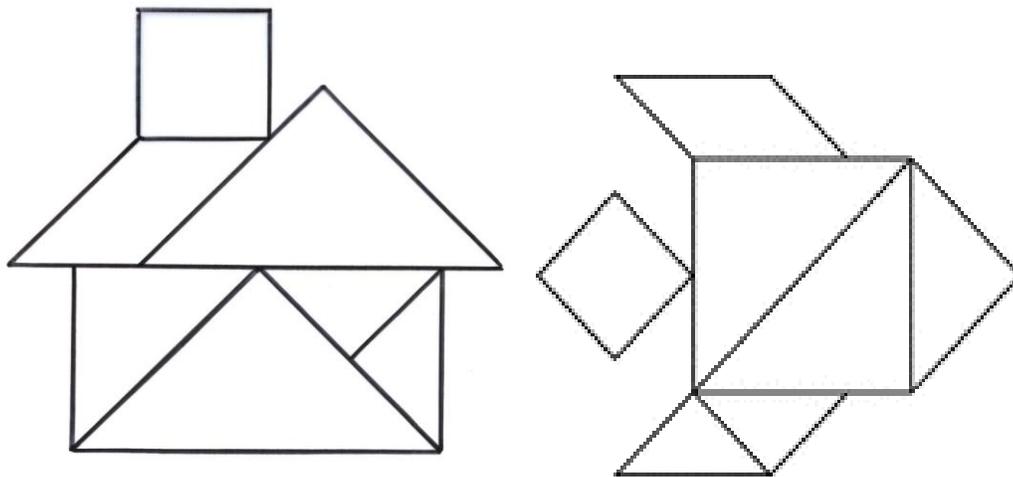
Concluido el ejercicio se invitará a los participantes a compartir espontáneamente sus respuestas y el facilitador sintetizará las más frecuentes haciendo énfasis en la connotación positiva o negativa de dichas asociaciones. A continuación el facilitador propondrá algunas preguntas para relacionar las respuestas de los participantes con las atribuciones que normalmente ellos hacen alrededor de determinados comportamientos de los niños o niñas: ¿por qué lloran los niños? ¿por qué hacen berrinches o pataletas? ¿por qué se portan mal? ¿por qué “desobedecen”? ¿cuándo son “desobedientes”? El facilitador consignará en un tablero o papelógrafo las respuestas más frecuentes o significativas de manera que los participantes puedan visualizarlas.

Actividad	Objetivo	Tiempo estimado	Materiales
Dictado de dibujo	-Sensibilizar frente al reconocimiento de la diferencia en la perspectiva de los adultos y los niños.	15 a 20 minutos	Hojas, lápices.

Una vez finalice el ejercicio anterior el facilitador pide a los participantes organizarse por parejas para realizar la siguiente actividad, que consiste en que un integrante del equipo se coloca de espaldas a su compañero e intenta “dictarle” un dibujo que será entregado por el facilitador, quien especifica que la persona que realice el “dictado” no podrá hacer gestos, sólo irá dando indicaciones paso por paso: “haz una línea vertical, luego al lado otra horizontal hacia la derecha, ahora una diagonal...”. La figura 3 ofrece algunas ideas de modelos que pueden ser utilizados en el ejercicio.

Es importante que ambos miembros del equipo tengan la oportunidad de estar tanto en el rol de quien dibuja como en el de quien da las indicaciones.

*Figura No. 3 Modelos para el ejercicio de “dictado del dibujo”*



Tras un tiempo prudencial el facilitador pide a las parejas que comparen el dibujo realizado con la copia e invita al grupo en general a compartir cómo se sintieron en el ejercicio y qué dificultades encontraron al estar en ambos roles. A continuación se les preguntará por qué creen que el compañero no hizo bien el dibujo o terminó realizando un dibujo diferente al original (en caso de que esto haya ocurrido), o en general, a qué creen que se deben las dificultades que uno u otro pudieron experimentar en el ejercicio.

El facilitador subraya la idea de que lo que comunicamos puede ser entendido por el otro de múltiples formas, porque el otro es diferente a mí y tiene una visión del mundo y de la realidad diferente a la mía; se busca relacionar la experiencia del ejercicio con

situaciones cotidianas, particularmente en la relación con los niños, haciendo énfasis en cómo los niños son diferentes a los adultos, en tanto comprenden el mundo de una manera distinta y expresan sus deseos y necesidades de formas igualmente diversas. Se hace la analogía de cómo en ocasiones tenemos dificultades para entender sus mensajes y muchas veces esperamos de ellos respuestas que están fuera de su alcance o su comprensión (igual cómo esperábamos que el compañero dibujara un triángulo del mismo tamaño del modelo olvidando que él no podía verlo).

Asimismo se retoman las atribuciones que los participantes hicieron sobre los “errores” de su compañero en el dibujo en comparación con las atribuciones comunes frente al comportamiento de los niños: nadie señalará que el compañero realizó mal el dibujo porque quería manipular, salirse con la suya o hacer quedar mal al otro, sin embargo, en la relación con los niños con frecuencia podemos hacer atribuciones erradas sobre la forma en la que ellos expresan sus necesidades: “me la quiere montar, es un malcriado, quiere llamar la atención....”

El facilitador invita a visualizar lo expresado por el grupo en relación a las palabras presentadas en el primer ejercicio (asociación de palabras) y pregunta por cuáles creen que son las necesidades de los niños en el momento del desarrollo en el que se encuentran.

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Explicación sobre conceptos básicos del apego	-Proporcionar información sobre las necesidades afectivas de los niños y sobre el rol de los padres en respuesta a ellas. -Brindar información sobre las características del desarrollo socioemocional durante la primera infancia.	45 minutos	Hojas, lápices.

A continuación el facilitador presentará brevemente el concepto de apego y enfatizará en las necesidades afectivas de los niños y en el rol de los padres como “base

segura” a la que el niño o niña regresa para sentirse protegido o confortado y de donde se aleja para explorar el entorno.

El facilitador busca relacionar el concepto de “base segura” con las experiencias referidas por los participantes, propiciando un diálogo grupal en el que se identifiquen aquellas formas de respuesta o situaciones particulares en las que las respuestas de los padres promueven o no la seguridad emocional de los niños y niñas.

Se concluye la sesión invitando a los padres a observar durante la semana la forma en la que los niños o niñas acuden a ellos o les demandan algo, preguntándose por lo que podrían querer o necesitar y observando al mismo tiempo la propia respuesta en dichas situaciones: ¿Qué hago? ¿qué me resulta más difícil? O ¿cuándo me resulta más difícil responder?

### **Sesión No. 3 “Yo siento... tú sientes... nosotros sentimos...”**

#### **Objetivo General**

Fortalecer la capacidad de reconocer, aceptar y reflexionar sobre el manejo de las emociones propias y de los niños, particularmente en situaciones de conflicto o estrés.

#### **Objetivos Específicos**

- Enfatizar en la importancia y función de las emociones propias y de los niños.
- Introducir en el reconocimiento del rol de los cuidadores como co-reguladores de la expresión emocional de los niños, especialmente en los primeros años de vida.
- Cuestionar las propias prácticas de manejo de situaciones estresantes o conflictivas tanto para los adultos como para los niños.

### Dinámica introductoria

Actividad	Objetivo	Tiempo estimado	Materiales
Dinámica introductoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilitar el compartir de lo reflexionado durante la semana.</li> <li>-Ejercitar en la capacidad de identificar y verbalizar las propias emociones.</li> <li>-Motivar para la participación en la sesión.</li> </ul>	15 minutos	Imagen de una señal de tránsito que refiera a niños

Al comienzo de la sesión se pide a los participantes compartir de manera espontánea cómo les fue a partir de lo planteado en la sesión anterior, qué aspectos identificaron en sí mismos o en los niños, qué inquietudes surgieron, etc. El facilitador hará un énfasis particular en lo expresado en torno a las emociones propias y de los niños e introducirá la sesión pidiendo a los participantes que roten en el grupo la figura 5 expresando cómo se sienten el día de hoy y qué les hace pensar la imagen. Es importante enfatizar en que los participantes logren identificar una emoción o sentimiento que estén experimentando o hayan experimentado en el día, distinguiéndola de alusiones a ideas o pensamientos.

*Figura No. 4* Símbolo introductorio las emociones como señales



El facilitador concluirá la dinámica haciendo una analogía de las emociones con las señales, en tanto éstas tienen una función comunicativa importante y necesitan ser interpretadas por quien las percibe en sí mismo y en otros.

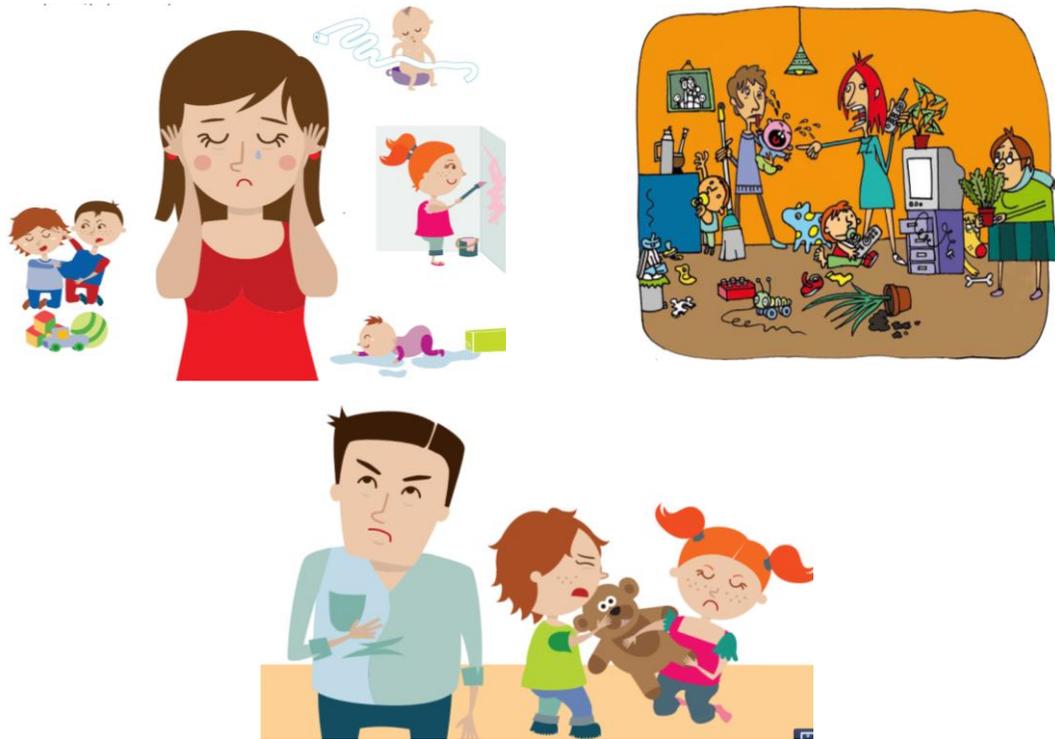
### Ejercicio de reflexión

Actividad	Objetivo	Tiempo estimado	Materiales
Lectura de imágenes sobre situaciones emocionales de difícil manejo	<p>-Sensibilizar frente a las atribuciones inadecuadas que pueden hacerse sobre el comportamiento de los niños.</p> <p>-Identificar las experiencias emocionales de los niños y los adultos en situaciones particulares.</p> <p>- Ofrecer información sobre el papel de los adultos en la regulación emocional de los niños.</p>	45 minutos	Imágenes, hojas, lápices.

A continuación se invita a los participantes a organizarse en grupos de 2 o 3 personas y se entrega a cada grupo una imagen que represente una situación familiar difícil, de conflicto, que aluda a las demandas que la crianza supone para los padres.

### Figura No. 5 Ejemplos de imágenes<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Imágenes tomadas de UNICEF (2011) ¿Mucho, poquito, nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años. Recuperado en: [http://files.unicef.org/uruguay/spanish/guia\\_crianza.pdf](http://files.unicef.org/uruguay/spanish/guia_crianza.pdf) (04.07.2015) y Chile Crece Contigo (2015) Taller de habilidades de crianza para padres, madres y cuidadoras (es). Agencia de Salud Pública de Canadá. Recuperado en: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2009/11/nadie-es-perfecto-comportamiento.pdf> (04.07.2015)



Se pide a cada grupo que responda las siguientes preguntas a partir de lo observado en la imagen:

- ¿Qué está pasando en la escena?
- ¿Qué pasó antes? ¿Qué ocurrió después?
- ¿Cómo se sienten los adultos?
- ¿Cómo se sienten los niños?
- ¿Cómo podrían solucionarlo de la mejor manera?

Una vez concluido el trabajo en los grupos se recogerá en una plenaria lo planteado por cada grupo buscando promover el reconocimiento de los estados emocionales de los adultos y los niños, así como las similitudes y diferencias entre unos y otros, y la discusión sobre las alternativas de manejo de las situaciones difíciles.

La plenaria concluye preguntando a los participantes qué suelen hacer cuando los niños expresan tristeza, rabia o miedo. El facilitador consigna dichas respuestas en un papelógrafo o tablero y a continuación se refiere al hecho de que los niños, durante los primeros años de vida, no pueden regular por sí mismos sus emociones y en consecuencia,

necesitan del apoyo co-regulador del adulto para ir adquiriendo gradualmente la capacidad de gestionar las propias emociones y de expresarlas adecuadamente.

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Manejo de la expresión emocional de los niños.	-Establecer la conveniencia o inconveniencia de determinados cursos de acción por parte de los adultos en respuesta a las emociones manifestadas por los niños o niñas.	45 minutos	Tarjetas con palabras claves, hojas, lápices.

Se concluirá este momento presentando al grupo un conjunto de tarjetas en las que están escritas posibles acciones de los adultos en respuesta a las emociones negativas de los niños y se les pedirá clasificarlas según su nivel de acuerdo o no con ellas. Las acciones que se entregarán al grupo serán: ignorar, distraer, explicar, acariciar, regañar, castigar, burlar, complacer, acompañar.

Al terminar la ubicación de las acciones el facilitador promueve la discusión en torno a la conveniencia o no de dichas iniciativas, de acuerdo a sus efectos en la educación emocional de los niños y explica los motivos por los cuales es importante evitar formas de manejo que minimicen, descalifiquen, subvaloren o castiguen la expresión emocional de los niños. Es importante que el facilitador utilice ejemplos concretos que faciliten a los participantes la identificación de las formas de manejo que pueden resultar inapropiadas.

Algunas de las ideas que el facilitador debe presentar son:

-Los niños y niñas necesitan de la compañía de los adultos para regularse; dejarlos solos puede hacer que se sientan abandonados cuando más nos necesitan y a largo plazo dificulta el desarrollo de habilidades de autoregulación.

- Es importante que hablemos con los niños de lo que sienten, que le demos nombre a las emociones que leemos en ellos y les ayudemos a comprender lo que están

experimentando: “Veo que tienes mucha rabia porque tú querías seguir jugando en el parque...”

- Cuando manejamos situaciones difíciles es importante que expresemos a los niños y niñas que comprendemos cómo se sienten y que es válido que se sientan así, aún si debemos actuar al respecto. Podemos preguntarles al respecto de lo que está sucediendo y/o explicarles lo que ocurre; es importante que usemos frases cortas y concretas que los niños puedan comprender con facilidad: “Entiendo que tú quieras seguir jugando con tu carrito que es tan chévere, pero si no vamos a desayunar vamos a llegar tarde al jardín...”

- Finalmente, resulta útil proponer alternativas de actividades o cosas que podemos hacer frente al conflicto de manera que proporcionemos a los niños posibilidades para afrontar situaciones similares en el futuro (“Que te parece si llevamos el carrito para que te acompañe a desayunar o lo guardamos en tu cajón especial para que te esté esperando cuando volvamos”); cuando como adultos actuamos imponiéndonos sobre los niños incrementamos su resistencia y entramos en confrontaciones innecesarias.

#### **Sesión No. 4 “Lo más difícil de ser papá, de ser mamá...”**

##### **Objetivo General**

Identificar las estrategias que los participantes utilizan para manejar las situaciones de conflicto más frecuentes en el ejercicio del rol parental y propiciar la elaboración y apropiación de alternativas de comprensión y manejo de dichas situaciones que resulten más favorables para el desarrollo afectivo de los niños y niñas.

##### **Objetivos Específicos**

- Favorecer la integración y aplicación de lo trabajado en las sesiones anteriores en torno a la comprensión de las necesidades del niño o niña y al rol del adulto frente a éstas.
- Fortalecer la capacidad reflexiva de los participantes y su comprensión empática de la situación del niño o niña.

- Facilitar la construcción colaborativa de alternativas de manejo de las situaciones de conflicto.
- Proporcionar un ambiente que permita la práctica de habilidades básicas de comunicación y regulación emocional a través del juego de rol.

### **Dinámica introductoria**

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Dinámica introductoria	-Motivar para la participación en la sesión. -Sugerir la posibilidad de resignificar las situaciones difíciles y la identificación de fortalezas para afrontarlas.	15 minutos	Hojas, lápices.

La sesión inicia pidiendo a los participantes que identifiquen la mayor cualidad o fortaleza que reconocen en sí mismos como padres o madres y el defecto o la dificultad que considera ha sido generador de sufrimiento para sí mismo y para otros. A continuación se les entrega una hoja y se les pide escribir la cualidad en una de las caras de la hoja y al respaldo, la dificultad o el defecto. El facilitador introduce entonces una reflexión en torno a la complementariedad de ambos elementos y a las posibilidades favorables o positivas que pueden encontrarse incluso en las situaciones más difíciles. Se cerrará el ejercicio pidiendo a los participantes que se “presenten” nuevamente colocando como “apellidos” dos palabras en las que sinteticen los dos aspectos sobre los que reflexionaron, por ejemplo: “Yo soy Marta, la alegre malgeniada”. Se finalizará este momento invitando a considerar cómo las fortalezas pueden ayudarnos a manejar las situaciones de difíciles o de conflicto en la relación con los niños.

### Ejercicio de reflexión

Actividad	Objetivo	Tiempo estimado	Materiales
Compartir sobre experiencias y juego de rol.	-Establecer alternativas para el manejo de las situaciones de conflicto. -Modelar y facilitar la apropiación de nuevas formas de respuesta ante los comportamientos de los niños.	1 hora y 45 minutos	Hojas, lápices.

En un segundo momento se invita a los participantes a que se organicen en grupos de tres o cuatro personas y se les indica que dialoguen sobre cuáles son las situaciones más difíciles que viven cotidianamente con sus hijos y que consideran son la mayor fuente de conflicto o malestar. Cada grupo escogerá una o dos situaciones que considere compartidas en alguna medida por los o las integrantes y responderá a los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué el niño o la niña actúa de esa manera?
- ¿Qué hacemos los adultos? ¿Por qué actuamos así?
- ¿Qué podríamos hacer para mejorar la situación?

Una vez resueltos los interrogantes se pide a cada grupo que prepare un juego del rol en el que presente la situación escogida, la actual forma de manejo y los posibles cambios o mejoras que el grupo propondría.

El facilitador acompañará el trabajo de los grupos rotando por ellos y planteando interrogantes que promuevan la reflexión y la comprensión alternativa de las situaciones escogidas por los participantes.

Concluido el trabajo de los grupos se invitará a una plenaria en la que se propiciará la discusión entre los participantes en torno a las situaciones y a la conveniencia o no de determinadas formas de manejo. El facilitador estará atento a cuestionar, proporcionar información pertinente y modelar algunos comportamientos participando en el juego de rol cuando lo considere necesario.

Es fundamental que el facilitador promueva una visión esperanzadora de las situaciones de conflicto y favorezca el que éstas comiencen a ser percibidas como oportunidades de cambio y mejoramiento o como retos temporales propios del momento de desarrollo en el que se encuentran los niños. El facilitador deberá favorecer que los participantes trabajen sobre situaciones álgidas de su cotidianidad y puedan compartir de manera espontánea sus preocupaciones y sentimientos al respecto.

Terminada la actividad el facilitador sugerirá a los participantes que durante el transcurso de la semana busquen prestar atención a la forma en la que están manejando los momentos difíciles en la relación con los niños.

## **Sesión No. 5 “Cuando no hacen caso....”**

### **Objetivo General**

Cuestionar las creencias asociadas a prácticas disciplinarias inadecuadas y promover la construcción de alternativas que favorezcan el bienestar y el desarrollo integral de los niños y niñas.

### **Objetivos Específicos**

- Fomentar la empatía frente a las necesidades y experiencias de los niños y niñas.
- Fortalecer la capacidad de cuestionar y reflexionar en torno a las propias creencias y comportamientos en la relación con los niños.
- Apoyar la construcción de prácticas alternativas que permitan minimizar la ocurrencia de respuestas de carácter maltratante o negligente.

### **Dinámica introductoria**

Al comienzo de la sesión el facilitador promoverá el compartir espontáneo de las experiencias vividas durante la semana anterior. Sintetizará las ideas más importantes manifestadas por el grupo haciendo énfasis en las dinámicas emocionales, en las posturas

reflexivas a las que hagan referencia los participantes y en los puntos en donde se perciba apropiación de lo trabajado en sesiones anteriores.

Actividad	Objetivo	Tiempo estimado	Materiales
Dinámica introductoria	-Introducir la temática a trabajar durante el encuentro. -Sensibilizar frente al impacto de las propias acciones en los niños y niñas.	15 minutos	Imagen

A continuación invita a los participantes a fijar su atención en la imagen ubicada en el centro del grupo (figura 5) y a observar las propias manos pensando y nombrando en voz alta aquellas acciones que cotidianamente hacemos con nuestras manos (trabajar, lavar, escribir...). Se introduce una pequeña reflexión en torno a cómo nuestras manos pueden ser una herramienta para expresar afecto y para cultivar nuestro vínculo con otros cuando acariciamos, ayudamos, alimentamos, etc. pero también pueden ser un instrumento de destrucción y distanciamiento en nuestra relación con otros, particularmente con nuestros hijos, cuando golpeamos, pellizcamos, zarandeamos, etc.

Figura 6 Símbolo introductorio maltrato vs. expresión de afecto



### Ejercicio de reflexión

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Dibujo sobre recuerdos infantiles de prácticas disciplinarias	-Sensibilizar frente a la forma en la que los niños experimentan las prácticas disciplinarias de los padres. -Fortalecer la capacidad de identificar las respuestas emocionales de los niños frente a las prácticas disciplinarias.	20 minutos	Hojas, lápices, colores.

Terminado el momento inicial se pide a los participantes que realicen un dibujo en el que representen lo que recuerdan a cerca de la forma en la eran castigados por sus propios padres, ya sea en términos generales o a partir del recuerdo de una situación específica. Se les invitará a plasmar en el dibujo los siguientes aspectos:

- ¿Por qué motivos les castigaban?
- ¿Cómo lo hacían?
- ¿Qué sentimientos o emociones están asociados a esos recuerdos?

A continuación se invita a los participantes a realizar el mismo ejercicio, pero esta vez pensando en las situaciones en las que ellos han castigado a sus hijos.

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Diálogo en plenaria	-Proporcionar información sobre pautas o estrategias que favorezcan	40 minutos	Tablero o papelógrafo

	una comprensión alternativa del comportamiento de los niños y de la forma en la que éste puede ser manejado por los adultos.		
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Concluido el ejercicio se realiza una plenaria en la que se promueve el compartir espontáneo y se introduce la reflexión sobre la inconveniencia de determinadas prácticas y creencias en torno a la forma de corregir o educar a los niños. Es importante que el facilitador retome a manera de ejemplos las situaciones planteadas por los participantes y busque favorecer el diálogo y la discusión. Se buscará enfatizar en las siguientes ideas:

- Es importante intentar comprender por qué el niño o niña actúa de determinada forma, intentando ponernos en su lugar: “¿qué es lo que le resulta divertido?, ¿por qué no quiere hacer lo que le pido? ¿Algo le da miedo, le desagrada, no comprende?”. Es posible que en algunas situaciones baste indicarle que puede sustituir una actividad por otra (por ejemplo indicarle donde puede encontrar hojas de papel a su alcance para dibujar de manera que no raye las paredes)
- Es necesario que las reglas, lo que está permitido y lo que no, puedan ser entendidas por el niño de acuerdo a su edad y nivel de desarrollo. Lo ideal es que se expresen de manera breve y concisa y que sean compartidas y manejadas de igual forma por todos los adultos de la familia.
- Los niños necesitan tiempo para comprender y apropiarse una regla, es posible que necesitemos repetirla varias veces.
- En la medida de lo posible evitar las situaciones en las que los niños pueden hacer cosas inadecuadas o que incluso pueden representarles peligro (no dejar objetos peligrosos o delicados a su alcance).
- Cuando sea necesario corregir es importante explicar a los niños, de la manera más breve y sencilla posible, por qué algo no es adecuado o es peligroso. Si se establece un “castigo” este debe estar relacionado con lo que se desea que el niño cambie o aprenda (por ejemplo hizo una rabieta y tiró muchos objetos al piso, una vez se calme puede pedírsele que los recoja nuevamente).

- Cuando el niño o la niña hace algo incorrecto es cuando más necesita sentirse amado. Es necesario comunicar que lo que “está mal” es la acción y no el niño. Es posible corregir de manera amorosa, de manera firme, pero sin lastimar. Para esto es fundamental que los adultos manejemos la rabia o la desesperación que podemos experimentar en determinadas situaciones.

Es fundamental que el facilitador muestre una actitud de escucha y apertura y esté atento a identificar las creencias de los participantes que justifican las prácticas maltratantes de manera que se induzca a reflexionar y discutir sobre ellas integrando lo dialogado en sesiones anteriores en torno a las necesidades afectivas de los niños y a sus posibilidades de acuerdo al momento de desarrollo en el que se encuentran.

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Cuadro de estrategias disciplinarias alternativas	-Desarrollar habilidades para construir estrategias disciplinarias favorables para el desarrollo de los niños.	45 minutos	Hojas, lápices.

Para finalizar se pide a los participantes que en grupos de 2 o 3 personas retomen las situaciones en las que sienten que necesitan corregir a sus hijos y construyan algunas alternativas que les ayuden a manejar mejor estas situaciones. Se proporcionará el siguiente esquema:

<b>Cuando mi hijo o hija.... (Situación)</b>	<b>¿Qué puedo decirle?</b>	<b>¿Qué puedo hacer?</b>	<b>Y si no funciona...</b>

Se concluirá invitando a los grupos a compartir y comentar lo construido en cada grupo.

## **Sesión No. 6 “Un botiquín de primeros auxilios... para cuando algo no funciona”**

### **Objetivo General**

Realizar el cierre del proceso favoreciendo en los participantes la síntesis de sus propios logros, cambios o aprendizajes y la proyección para el manejo de posibles dificultades futuras.

### **Objetivos Específicos**

- Evaluar la experiencia vivida durante el proceso a fin de que los participantes puedan apropiarse sus logros e identificar los aspectos que deben continuar fortaleciendo.
- Motivar para la continuidad de los procesos de reflexión y cambio en la vivencia del rol parental.
- Brindar información sobre redes de apoyo y alternativas para hacer frente a posibles dificultades en el futuro.

### **Dinámica introductoria**

Se iniciará la sesión invitando a los participantes a compartir espontáneamente experiencias difíciles o significativas vividas durante la semana, o bien inquietudes o reflexiones suscitadas desde la última sesión. El facilitador nuevamente busca sintetizar los aspectos más significativos señalados por el grupo y los relaciona con lo trabajado en las sesiones anteriores.

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Expresión de experiencias significativas a través de imágenes.	-Favorecer una síntesis inicial de las experiencias significativas durante el proceso. -Motivar para el desarrollo de la sesión.	20 minutos	Imágenes de interacciones positivas entre padres e hijos.

Concluido este espacio inicial, se pide a los participantes ubicarse en círculo en torno al símbolo dispuesto para la sesión, que consistirá en tres o cuatro cajas (de acuerdo al número de participantes) decoradas de manera que se asemejen a un botiquín de primeros auxilios y un conjunto de recortes o fotografías de escenas alusivas a la relación entre padres e hijos (es importante que haya un número de imágenes que duplique la cantidad de participantes y que escenifique una variedad de interacciones entre adultos y niños).

Se pide a los participantes que piensen en qué se “llevan” para su vida personal y para la relación con los niños o niñas al finalizar de estas sesiones. A continuación se les invita a escoger una imagen con la que puedan representar esto que “se llevan” del proceso y a compartirlo con sus compañeros en un par de frases breves.

### **Ejercicio de reflexión**

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Materiales</b>
Botiquin	-Facilitar la identificación de estrategias y redes de apoyo para manejar situaciones difíciles. -Sintetizar los aprendizajes más significativos del proceso.	1 hora	Cajas decoradas como botiquines, tarjetas, lápices.

Terminado el momento inicial se pide a los participantes organizarse en grupos de 3 personas y se les invita a pensar en la analogía del botiquín, como un conjunto de elementos a los que podemos acudir para hacer frente a una “emergencia” o para prevenir que éstas se presenten. El facilitador señala que en el ejercicio del rol como padres o cuidadores de los niños vivimos muchas situaciones de “emergencia” en las que nos sentimos agotados o no sabemos qué hacer. En esas circunstancias necesitamos tener alternativas y recordar ideas claves que nos ayuden a evitar tomar decisiones o actuar de manera impulsiva, corriendo el riesgo de hacernos daño o de lastimar a quienes amamos.

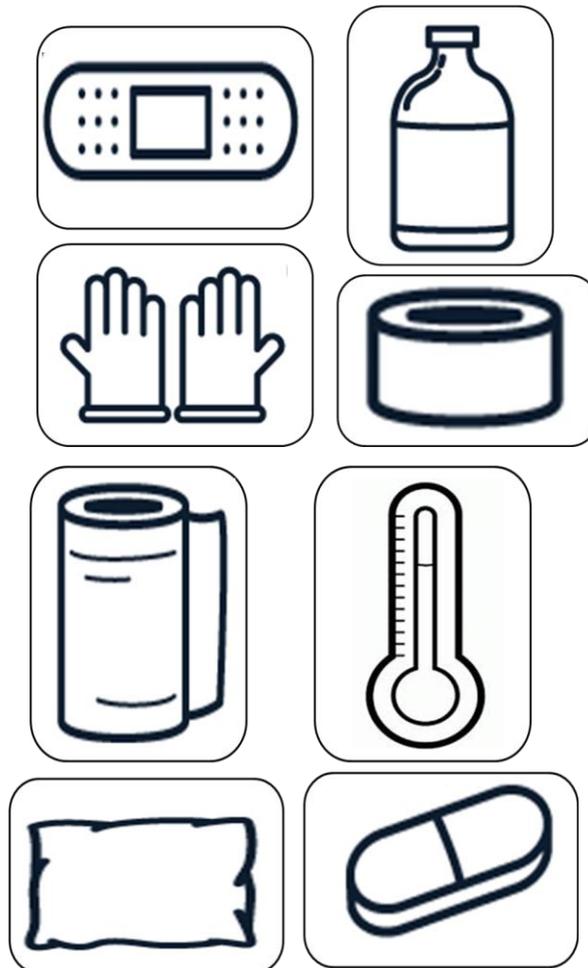
Se entrega a cada grupo una de las cajas dispuestas en el símbolo inicial y a cada integrante una pequeña caja con una decoración similar. En las cajas entregadas al grupo se colocarán una serie de tarjetas (figura 6) con algunas sugerencias a tener en cuenta para evitar o manejar situaciones críticas. A cada participante se le entregará un conjunto similar de tarjetas en blanco y se les pedirá que después de leer las propuestas en el “botiquín” entregado, cada uno escoja y/o escriba en las propias tarjetas aquellas ideas que cree pueden ser muy importantes en la propia situación familiar o personal, no sólo dentro de las sugeridas en el “botiquín” sino también aquellas que cada participante pueda construir a partir de lo vivido en el proceso.

En las tarjetas se escribirán frases similares a las siguientes:

- Podemos cantar, contar cuentos, hablar de formas y colores o contar objetos para hacer más corta una espera o un viaje en bus.
- Es mejor evitar que los niños deban adaptarse a dos o más situaciones nuevas y estresantes al mismo tiempo (por ejemplo, ir a una nueva guardería y empezar a avisar para ir al baño).
- Los cambios son lentos, los niños necesitan tiempo.
- Podemos convertir en juego las tareas de cada día: podemos jugar mientras los alimentamos, los vestimos, los bañamos, etc.
- Que no llegue la noche sin que los niños tengan una colección de besos y palabras bonitas de nuestra parte.
- Cuando me sienta estresado (a) puedo hacer una lista y escoger lo más urgente, para priorizar cada cosa puedo preguntarme “¿qué pasaría si no hago esto aún?”

- Si tengo mucha rabia puedo salir unos minutos de la habitación o de la casa para respirar y pensar qué puedo hacer (sólo es importante que sepa que los niños están en un lugar seguro o con alguien a cargo).
- Buscaré tomar unos minutos cada día y/o un par de horas a la semana para relajarme en algo que me guste hacer.
- Intentaré conversar con otros padres que tengan más experiencia o con personas calificadas (la profesora o psicóloga del jardín) para pedir ayuda o ideas cuando tenga alguna dificultad con los niños.

Figura 7 Ejemplos de las tarjetas a utilizar en el botiquín de “primeros auxilios”



Se concluye invitando a cada participante a compartir aquello que decidió colocar en su “botiquín” y las razones por las cuales seleccionó dichas opciones. Es muy importante que

el facilitador promueva el diálogo y las sugerencias recíprocas entre los participantes, subrayando al mismo tiempo los logros alcanzados y animando al grupo a hacer frente con esperanza a las dificultades que supone el proceso de cambio. Asimismo es conveniente alentar el mantenimiento de los lazos grupales que hayan sido significativos o la vinculación a otras redes de apoyo.

Finalizado este momento se realiza el cierre del proceso realizando un diálogo de evaluación que permita identificar fortalezas y aspectos a fortalecer en futuras experiencias. Adicionalmente se hace presentación y entrega de un folleto en el que se informe de las redes y centros de apoyo disponibles para la atención a familias y niños en la localidad a la que pertenecen los participantes haciendo una breve descripción de los servicios ofrecidos en estos espacios (jardines infantiles, comedores comunitarios, ludotecas, comisarías de familia, centros de apoyo a la mujer, etc.).

### **Reseña biográfica de la aspirante**

Ana Milena Franco Rueda es Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciada en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Ha trabajado en intervención con niños, adolescentes y familias, en contextos terapéuticos, educativos y de cuidado institucional.

Sus intereses académicos están en torno al desarrollo infantil, el cuidado institucional, la pérdida del cuidado familiar de niños y niñas y el fortalecimiento de competencias parentales.