

Cartilla: Acciones para el buen trato

Nivel primaria

Presentación

El Programa Nacional contra la Violencia Familiar y Sexual - PNCVFS, del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP, tiene como finalidad ejecutar a nivel nacional acciones y políticas de atención, prevención y apoyo a las personas involucradas en hechos de violencia familiar y sexual, contribuyendo así a minimizar sus riesgos. Asimismo, la Dirección de Educación Primaria- DEP - EBR, del Ministerio de Educación – MINEDU, tiene la responsabilidad de formular e implementar articuladamente políticas y propuestas pedagógicas con modelos de servicio educativo para educación primaria.

Queremos y apostamos por una niñez peruana en condiciones de desarrollar todas sus potencialidades, siendo feliz y logrando mejores y significativos aprendizajes. Es preocupación del Estado y de la sociedad civil asumir un rol protagónico para garantizar una mejor calidad de vida, especialmente en la infancia.

La implementación de la “Intervención para la Prevención de la Violencia Familiar y Sexual en II.EE de Primaria” propone contribuir de manera preventiva en la disminución de los altos índices de violencia, fortaleciendo competencias y capacidades socioafectivas para la prevención de situaciones de riesgo frente a casos de violencia familiar y sexual en sus diferentes espacios de convivencia. El trabajo preventivo de la violencia contra la mujer y los integrantes del grupo familiar se fortalece con la interacción de los diferentes actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y familias y de un proceso de acompañamiento profesional. Se alcanza la presente cartilla, para el o la docente, sobre las acciones para el buen trato a desarrollar como complemento a las sesiones de tutoría (según la malla de contenidos de prevención de la violencia).

Acciones para el buen trato fuera del aula

El desarrollo de las acciones para el buen trato fuera del aula, constituyen el complemento a la implementación de sesiones en el aula de la intervención para la prevención de la violencia familiar y sexual en II.EE de educación primaria. Su contribución es para:

- a) Fortalecer los vínculos afectivos entre pares y entre padre/madre con sus hijos e hijas.
- b) Posicionar espacios de convivencia sin violencia

El objetivo es compartir en familia, interactuar y posicionar la convivencia en espacios sin violencia. Se prevé juegos de los y las estudiantes con los miembros de familias programadas de manera voluntaria en los recreos, 1 vez por semana en 2 meses.

Desarrollo

Acciones para el Buen Trato¹ en Igualdad en la escuela y la familia

Desarrollar Acciones de participación estudiantil que provoquen un protagonismo movilizador en los y las estudiantes de Primaria. Se espera acciones interactuantes que permitan reconocer hechos/experiencias positivas de buen trato en igualdad y buenas relaciones en sus espacios de convivencia diaria.

Lema motivador

“Tenemos derecho a vivir en espacios libres de violencia”

a) “Juguemos con nuestras familias”: Para 1ero, 2do y 3er grado

El objetivo es compartir espacios escolares con la familia, interactuar por áreas curriculares y posicionar experiencias de convivencia en espacios sin violencia.

Los diferentes miembros de familia se organizan junto a su tutor/a para proponer, preparar y compartir diferentes juegos con sus hijos e hijas de los primeros grados. Estos juegos deben ser de su época (hacer listado) u otros muy dinámicos e integradores que muestren una convivencia lúdica sin violencia. La participación es voluntaria y por turnos.

También se puede invitar a otros agentes activos de la comunidad o sugerir otras acciones desde la escuela.



¹ Un conjunto de estrategias destinadas a remover situaciones, prejuicios, comportamientos y prácticas culturales y sociales que impiden a un grupo social vulnerable alcanzar una situación real de igualdad de oportunidades.

Juguemos con nuestras familias 1º a 3º grado

1

Objetivo: compartir espacios escolares con la familia, y posicionar experiencias de convivencia sin violencia.

5

Se requiere de 01 a 2 miembros de familia por aula. A estas familias de acuerdo al turno establecido, les toca participar 01 vez en los 02 meses.

2

Niños y niñas convocan a sus familias a participar de manera voluntaria, por turnos.

4

Se elabora una lista de juegos que deben ser muy dinámicos e integradores para cada grado. Los juegos se establecen 01 vez por semana en el recreo y durante 02 meses.

3

Docente Tutor /a coordina con miembros de familia la preparación y organización de diferentes juegos para compartir con sus hijos e hijas en el recreo, prepara cronograma.

b) “Brigadas de Acción para el Buen Trato” con niños y niñas de primaria

Las acciones, son actos, hechos que implican un actuar voluntario con la intención de influir en otra persona. Las acciones se realizan con el propósito de provocar actos que movilicen con la temática prevista, a los y las estudiantes de educación primaria, fijando los aprendizajes de Tutoría para la prevención de la violencia.

Se ejecuta 08 “Acciones para el Buen Trato en Igualdad” (1 acción por semana durante 02 meses) Se desarrollan inmediatamente después de las sesiones de tutoría (3er y/o 4to trimestre).

Acciones

- ◆ *Elección del lema por la Brigada de Acción para el Buen Trato en Igualdad (ver lemas)*
- ◆ *Preparar y asumir una acción de prevención para concientizar a sus pares, frente a casos de violencia y con relación al lema escogido.*
- ◆ *Las acciones se pueden ejecutar a través de diversas técnicas/estrategias: teatro, murales, mensajes por aula, bailes, flashmob, canto, música, pasarecreo, etc.*
- ◆ *Se debe realizar en los espacios de recreo y en un tiempo máximo de 15 minutos.*

Lemas

1. Derecho al Buen Trato.
2. Reconociendo a los buenos amigos y amigas.
3. Las personas de confianza en mi vida.
4. ¿Cómo proteger y cuidar mi cuerpo?
5. Señales de alerta.
6. Tips para mejorar la relación con mi familia.
7. Derecho a convivir en espacios libres de violencia.
8. ¿Qué significa quererme y valorarme?



Ruta sobre el desarrollo de acciones para el buen trato

Inicio: Se prevé una acción por semana y se inicia una vez terminadas las sesiones de tutoría en aula.

Conformación: Las brigadas se conforman por estudiantes, 2 representantes de cada sección de los grados superiores: 4°, 5° y 6° que asumen el rol de “brigadistas” una vez por semana.

Simulación: Son 06 brigadistas por semana (1 estud. x 2 secc. x 3 grados) que asumen acciones de prevención. Los y las estudiantes tendrán una preparación mínima en la temática sobre prevención de la violencia, por agentes especialistas o promotor/a o docente tutor/a.

Espacio y tiempo: El espacio es la escuela y se actuará en el tiempo de encuentro común como el recreo, por un tiempo de 15 min. durante 02 meses.

Acompañamiento: El/la docente tutor/a coordina las acciones de la Brigada por turnos, corresponde a cada 1 o 2 Tutores/as, una semana de acompañamiento a la brigada. EL o la docente tutor/a se encarga de gestionar/preparar a todo el equipo de brigadas para su presentación, sistematiza y difunde el mensaje en la I.E. por diferentes medios o técnicas.

Mandato de Brigada en inauguración de Intervención: con presencia de autoridades educativas locales y al inicio de la implementación de la intervención, el Director/a dará el “Mandato de acción para el buen trato” después de un mensaje temático (por representante de la Comisaría, centro de salud, corte superior y/o fiscalía, CEM).





EL PERÚ PRIMERO

Jr. Camaná 616, Cercado de Lima
Teléfono: 626-1600

 @MimpPeru

 www.gob.pe/mimp

 @MimpPeru



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables



Módulo de capacitación a docentes y tutores/as

Estrategia
Educativa

Nivel
primaria

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Viceministerio de la Mujer

Programa Nacional Aurora

**Unidad de Prevención y Promoción Integral
frente a la Violencia Familiar y Sexual**

Revisión y priorización de contenido

- Gerardo Marín López
- María Tadeo Napán
- Nora Sánchez Silva
- Yaneth Llerena Arroyo
- Elva Cacñahuaray Suárez
- Cecilia Miranda Prieto

Diseño y diagramación

- Kattia Curi

Módulos de la Estrategia Educativa
Editado por: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables -
Jr. Camaná 616, Lima
Tiraje: 2,000 ejemplares

Módulo de capacitación a docentes y tutores/as



Nivel primaria

**Estrategia
Educativa**

Índice

Introducción	3
Taller 1 Mi persona y el trabajo en equipo	7
Taller 2 Género, estereotipos y masculinidades	14
Taller 3 Pautas de crianza	31
Taller 4 Maltrato infantil	39
Taller 5 Abuso sexual infantil	49
Taller 6 El desarrollo de la sexualidad integral	55
Taller 7 Derechos humanos: niña/o y adolescentes	63
Taller 8 Espacios sin violencia: derecho a vivir una vida libre de violencia	72
Reunión Socialización de sesiones, acciones estudiantiles y talleres familiares con docentes tutores/as	76
Lecturas Reforzamiento para la capacitación de docentes	77

Introducción

Es sabido que la exposición prolongada a situaciones de riesgo, a la que se ven expuestos las/los niñas/os y adolescentes, tiene influencias nefastas en el desarrollo de su vida individual y social, pues genera trastornos de estrés, baja autoestima, retraimiento académico y social, infelicidad, negando su derecho a ser feliz, y con ello a estar en condiciones óptimas para obtener mejores y significativos aprendizajes.

El Programa Nacional Aurora del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), tiene como finalidad ejecutar a nivel nacional acciones y políticas de atención, prevención y apoyo a las personas involucradas en hechos de violencia familiar y sexual, contribuyendo así a minimizar sus riesgos.

En este contexto, y en el marco de los documentos normativos en materia de políticas de atención y prevención de violencia familiar y sexual y violencia hacia la mujer, Ley 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar, publicada el 23 de noviembre de 2015 como el PNCVG 2016-2021, PLANIG 2012 -2017, PNAIA 2011 al 2021, entre otros; el MIMP, mediante el Programa Nacional Contra la Violencia Familiar y Sexual y el Ministerio de Educación, representado por la Dirección de Educación Básica Regular, Educación Primaria, han unido esfuerzos con el fin de generar un trabajo articulado y así abordar desde las instituciones educativas esta problemática social.

En 2017, se realizó el primer año de intervención en 27 instituciones educativas priorizadas en 15 regiones del país. En 2018, continuamos con el segundo año. Para ello, se contempla desarrollar talleres con el propósito de fortalecer capacidades y habilidades de las/los docentes tutoras/es con el apoyo de facilitadoras/es con experticia profesional. Todo esto en el marco de querer abordar y saber atender la problemática social sobre violencia familiar y sexual que afecta a las/los niñas/os de nuestra sociedad, priorizados/as en las instituciones educativas del nivel de primaria.

Esperamos que esta propuesta sea un instrumento válido para que las/los docentes tutoras/es puedan aportar desde su trabajo a la lucha contra violencia familiar y sexual y puedan promover relaciones más humanas y fraternas para las familias de sus estudiantes.

Metodología para el desarrollo de los talleres de capacitación

La metodología a seguir en cada taller parte de la propuesta hecha por el Ministerio de Educación, por lo que para su desarrollo se deberán considerar tres fases: inicio, proceso y cierre, además de los siguientes momentos:

Recuperando saberes previos

Es el momento en el cual se procede al recojo e integración de los conocimientos y experiencias que las/los docentes traen consigo y que compartirán en el taller. Es aquí donde el/la facilitador/a provocará el intercambio de vivencias y experiencias, promoviendo el diálogo y estimulando la participación de todas las personas que asisten al taller.

Construyendo nuevos aprendizajes

Es el momento central de la sesión en el cual se confronta el saber previo con la nueva información y se integra con los elementos que surjan de la reflexión y el diálogo entre las/los participantes. La persona que facilita la sesión debe tomar en cuenta la experiencia y los aportes de las/los participantes en la construcción de los nuevos saberes.

Aplicando lo aprendido

En este momento, el grupo pone en práctica, mediante ejercicios aplicativos, los conocimientos construidos durante la sesión. Asimismo, el grupo responde colectivamente algunas preguntas elaboradas por el/la facilitador/a para evaluar el logro de los aprendizajes. Es importante considerar que la motivación y la evaluación son procesos permanentes.

Finalmente desde el MIMP se ha agregado a cada uno de los talleres un momento más: compromiso.

Capacitación a docentes-tutoras/es del nivel primaria

Las/los participantes en este proceso de capacitación son los docentes tutoras/es de educación primaria de las instituciones educativas priorizadas y han cumplido su segundo año de intervención. Por ello, será necesario seguir involucrando a los diferentes actores clave de la institución educativa, como el/la director/a, el/la coordinador/a de tutoría, la/el psicóloga/o, la/el especialista de tutoría de la UGEL y los demás miembros de la comunidad educativa.

Lo que se pretende es fortalecer de manera reflexiva las capacidades pedagógicas de los docentes tutoras/es del nivel primaria, en la gestión de la tutoría integral en el aula, con énfasis en la temática de la prevención de la violencia familiar y sexual.

Esta capacitación de fortalecimiento a docentes-tutoras/es comprende el desarrollo de siete talleres presenciales con un estudio personal (lecturas) que refuerce los aprendizajes y motive reflexiones. Incluye tres reuniones: una para sensibilizar al personal jerárquico y docente y presentar la propuesta del segundo año de intervención. Otra reunión para socializar el trabajo a realizar con las/los estudiantes y los talleres con familias. Y, por último, una reunión de cierre de la intervención con los actores involucrados.

Alcances

Los talleres se desarrollan cada uno en un tiempo de tres horas. Se alcanza la metodología a

1. seguir y se pide tener en cuenta las capacidades a lograr en cada taller.
2. El/la promotor/a debe facilitar, mínimo, dos a tres talleres. Los otros los debe gestionar con especialistas o profesionales, que podrán prestarle su apoyo en la facilitación de alguno de ellos. Se debe garantizar el objetivo propuesto a partir de una metodología reflexiva.

3. La propuesta de los talleres responde a una necesidad de fortalecer capacidades vinculadas con la intervención. Por ello, se encontrará una temática similar a lo desarrollado el año anterior. Este año se quiere profundizar y reflexionar estos temas. Cada taller cuenta con anexos propios del tema que servirán para reforzar el contenido. Asimismo, se anexa al final del presente documento una serie de lecturas para los docentes.

Malla temática: Fortalecimiento de capacidades para docentes tutoras/es sobre prevención de la VFS en instituciones educativas de educación primaria

Ejes	Capacidades	Taller y contenido
		Reunión1: De sensibilización (presentación de la Intervención)
Persona	Reconocimiento de fortalezas como persona. Socializar intervención con estudiantes.	Taller 1: Mi persona (reconocimiento) y el trabajo en equipo.
Roles y relaciones de género	Analiza cómo la construcción social de género influye en la vivencia de ciertos patrones de comportamiento en las relaciones asimétricas de género, para promover relaciones más equitativas entre el varón y la mujer.	Taller 2: Género, estereotipos y masculinidades. Construcción de género y patrones de comportamiento.
Prevención del abuso sexual infantil. Vínculos afectivos y habilidades	Analiza críticamente las relaciones de comunicación, autoridad y pautas de crianza que se establece en la familia.	Taller 3: Pautas de crianza/maltrato infantil. Fortalecer vínculos familiares.
	Conoce la problemática de abuso sexual infantil, maltrato infantil, así como las medidas de prevención y atención oportuna en la escuela. Asume la tutoría individual como el acompañamiento personalizado a las/los estudiantes frente a diferentes situaciones de vulnerabilidad, y hace uso del protocolo de atención.	Taller 4: Abuso sexual infantil. ¿Qué es abuso sexual? Mitos y realidades sobre el abuso sexual. Prevención. Protocolos de atención y derivación de casos.
Cuerpo e identidad	Reconoce y valora la sexualidad en su multidimensionalidad e integralidad.	Taller 5: Educación para el desarrollo de una sexualidad integral. El desarrollo de la sexualidad en el ciclo de la vida. Sexualidad como integralidad. Dimensiones de la sexualidad. Sexualidad en la niñez.
Derechos y ciudadanía	Analiza comportamientos que atentan contra los derechos humanos que afectan a las/los niñas/os y adolescentes NNA. Promueve actitudes de respeto a estos derechos.	Taller 6: Derechos humanos de NNA. Protocolo para la detección y derivación de casos.
	Reconocimiento de los factores agresivos para la violencia hacia la mujer y niñas, niños y adolescentes.	Taller 7: Espacios sin violencia, mujer y niñas, niños y adolescentes.

Pautas metodológicas de intervención	Reunión de cierre de la Intervención y su proyección a su sostenibilidad.	Reunión 2: Gestión para una metodología participativa de las/los estudiantes: Pautas metodológicas, conocimiento y manejo de la temática, Brigadas en acción y ludo familias. Talleres con familias.
	Reunión de socialización de sesiones de tutoría y acciones estudiantes a desarrollar con las/los estudiantes y familias.	Reunión 3: Cierre: evaluar y compartir.

Taller 1

Mi persona y el trabajo en equipo

Capacidad

Fortalece el clima personal e institucional identificando y reflexionando sobre las características y consecuencias. Elabora propuesta de fortalecimiento y mejora.

Contenido temático

Armonía en la vida personal, relaciones humanas. Causas y riesgos en la vida personal y laboral. Riesgos de una no armonía. Derecho a vivir y convivir en espacios libres de violencia.

Indicadores de logro

- ◆ Identifica y caracteriza acciones que ponen en riesgo la armonía en su vida personal.
- ◆ Identifica y caracteriza acciones que ponen en riesgo la armonía en las relaciones con los demás.
- ◆ Elabora un cuadro de doble entrada reconociendo sus fortalezas como persona (FODA personal)
- ◆ Elabora una lista de los indicadores que permiten fortalecer el clima institucional.
- ◆ Elabora una propuesta de acciones para fortalecer comportamientos propositivos y otra para contrarrestar actitudes negativas en su persona.



Mi persona y el trabajo en equipo

Fase	Momento	Actividad	Evaluación de proceso	Recurso didáctico	Producto	Tiempo
Inicio	Recuperando saberes previos	Motivación El/la facilitador/a dará la bienvenida a los participantes. Indicará que firmen la lista de asistencia. Recordará las normas de convivencia. (O las elabora con las/los asistentes y presenta la agenda del taller.	Participación y trabajo cooperativo.	Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote con normas de convivencia Agenda del taller	Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas	10'
			Contesta interrogantes. Participación oral. Inicia la reflexión con argumento.	Técnica lluvia de ideas Papelotes Plumones	Respuestas con nivel crítico y reflexivo sobre el tema Listado de causas, riesgos/ consecuencias de la no armonía en las personas	20'
			El/la facilitador/a solicita a las/los participantes, a través de una lluvia de ideas, responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué es armonía? Ejemplificar con hechos o actos concretos. ¿Cuándo nuestra vida personal no es armoniosa? ¿Cuándo no lo es con los demás? ¿Qué consecuencias trae? El/la facilitador/a va anotando y sintetizando las respuestas en un papelote, en relación con causas y riesgos/consecuencias de la no armonía. Valores y actitudes: coherencia, respeto, responsabilidad, solidaridad, entre otros, de la armonía. Se presentan algunas infografías del anexo 1.1.	Participación oral.	Papelógrafo con la capacidad a desarrollar Masking tape	Capacidad socializada
Proceso	Construyendo nuevos aprendizajes	El/la facilitador/a entrega o propone elaborar, en la pizarra, un cuadro de doble entrada donde reconozcan sus fortalezas como persona (FODA personal)	Trabajo individual. Elaboran un cuadro de doble entrada para su FODA personal. Participación oral.	Hojas A4 con los cuadros de doble entrada y/o con contenido temático	FODA personal elaborado Foda personal fortalecido	10'

Foda personal					
Nombre:					
Fortalezas con ejemplos en su vida.					
Oportunidades con ejemplos en su vida.					
Debilidades con ejemplos en su vida.					
Amenazas con ejemplos en su vida.					
Realizan el intercambio de cuadros y complementan con intervenciones orales					
El/la facilitador/a solicita a las/los participantes elaborar una lista de comportamientos/actitudes que permiten y no permiten fortalecer el clima personal e institucional (en una matriz). Se presenta un video sobre trabajo en equipo: "Caminar en la misma dirección" y "El vuelo de los gansos": https://www.youtube.com/watch?v=CAat9pDPSFQ	Elaboran matriz Participación oral Actitud crítica y reflexiva	Matriz Proyector multimedia y PPT Videos	Diálogo crítico y reflexivo sobre el tema		20'
Se desarrolla el contenido temático: Armonía personal y las diferentes personalidades: personas agresivas, pacíficas, alegres, autoritarias amorosas, carismático, tacaños, etc. Armonía con los demás: tolerancia, control de sus emociones, situaciones tensas y la calma, equipo coordinado, con armonía y empatía sincronizada. Relaciones humanas, derecho a vivir en espacios libres de violencia.	Participación con atención	Equipo multimedia PPT	Marco teórico /argumentación		15'

Cierre	Aplicando lo aprendido Compromiso	El/la facilitador/a ofrece a las/los participantes la confianza en el grupo: https://www.youtube.com/watch?v=5Do6zyMf8Zw (si el grupo es joven) y https://www.youtube.com/watch?v=l8W0Crh_qXc (llevar la pelota en grupo). Trabajar coordinadamente y en equipo.	Participación activa. Medición de la confianza y de la capacidad de trabajo en equipo.	Equipo multimedia Materiales mínimos para las técnicas	Con capacidades para confiar y saber trabajar en equipo	15'
		El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren: Un mapa mental de manera individual con indicadores/criterios para fortalecer su armonía personal y que constituya su compromiso. Tener como referencia la lectura del anexo 1.2	Elaboran mapa mental personalizado con indicadores a favor de su armonía personal.	Hojas A4 con las indicaciones para los mapas mentales. Lectura: "Cuando no se tiene armonía en uno mismo, no se puede estar bien con los demás".	Indicadores a favor de una armonía personal y en relación con los demás Compromisos elaborados Lista con acciones de comportamientos propositivos	10'
		El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren: Un mapa mental de manera grupal con indicadores/criterios para fortalecer la armonía con relación a los demás y así fortalecer el clima institucional para vivir y convivir en espacios libres de violencia. Una propuesta de acciones para fortalecer comportamientos propositivos y otra para contrarrestar actitudes negativas en su persona.	Elaboran mapa mental con indicadores a favor de la armonía con los demás. Elabora una lista de acciones para fortalecer comportamientos propositivos.			
Ideas fuerza	El facilitador/a o el/la promotor/a cierran el taller recordando los temas tratados con algunas ideas fuerza en relación con el logro de capacidades (fortalece el clima personal e institucional identificando y reflexionando...). 					



“Comprensión y respeto, eso es lo importante para convivir con los demás, y sobre todo ¿sabes qué? no creer que uno es mejor que nadie”.

¿Qué es la armonía?
Etimológicamente:
Proviene del latín “Harmonía”.
Significado:
“Combinación”, “ajustamiento”

¿Cómo vivir en armonía contigo mismo/a y con los/las demás?
¡Vivir en armonía!

Anexo 1.2: Lectura

Cuando no se tiene armonía en uno mismo, no se puede estar bien con los demás¹.

Tu vida actual es el resultado de tu comportamiento; tu manera de pensar, sentir y hablar. Estos conceptos básicos crean las condiciones y acontecimientos en tu diario vivir. Los pensamientos, los sentimientos y las palabras son el poder creador en el ser humano, lo creas o no, ello actúa como un imán, atrayendo hacia ti todo lo que haces y expresas.

Lo que tú crees se convierte en verdad para ti y nunca será la misma verdad para los demás, pero existen códigos de conducta que se aplican para todos, si es que deseamos tener una verdadera armonía en nuestras vidas y con los demás... Observa pues cómo es y ha sido tu vida hasta ahora, y saca tus propias conclusiones. Luego, pregúntate si es eso lo que quieres para el futuro.

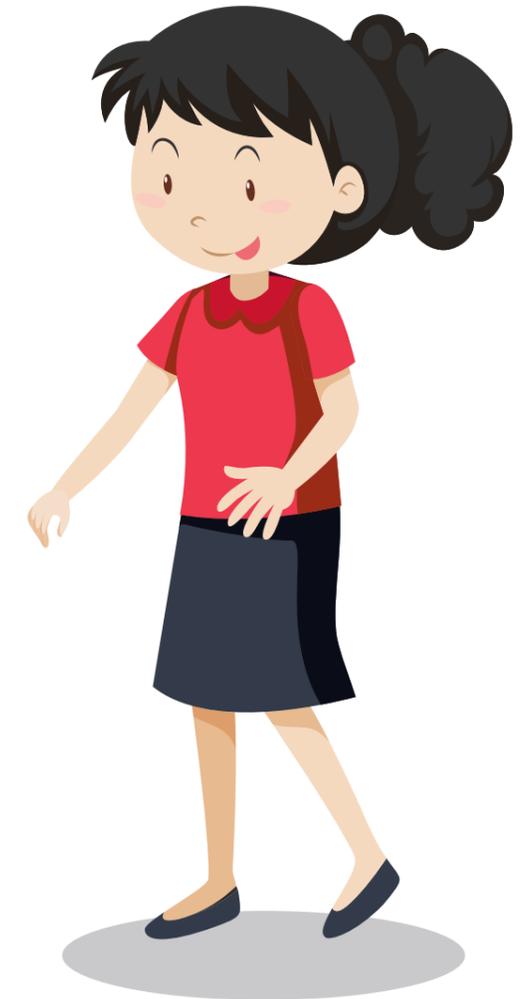
A continuación, algunas sugerencias para una vida feliz, en paz y armonía. Reflexiona sobre ellas y extrae todo lo que te sea útil para mejorar tu calidad de vida.

- ◆ Abandonar cuanto antes la postura de víctima... Salir del "pobre de mí".
- ◆ Dejar de lado los caprichos.
- ◆ Abandonar la costumbre de quejarse y criticar.
- ◆ Dejar de ver y hablar del lado oscuro de la vida, como si fuese la única realidad.
- ◆ Aprender a aceptar con dignidad las cosas que no podemos cambiar.
- ◆ Procurar siempre tener pensamientos positivos y sentimientos nobles.
- ◆ Dejar de vivir añorando el pasado.
- ◆ Aprender a perdonarse y perdonar.
- ◆ Vivir en el presente.
- ◆ Ser auténticamente uno mismo en todo momento.
- ◆ No vivir preocupado por el futuro.
- ◆ No vivir solo para sí mismo, no vivir totalmente para los demás, cuando estos pueden valerse de sí mismos.
- ◆ Tener confianza en sí mismo y en el proceso de la vida (fe).
- ◆ Aprender a estar en armonía con uno mismo.
- ◆ Disfrutar del silencio y de los momentos de soledad.



¹ De Todo un Poco (5 de mayo de 2016). ¿Cómo vivir en armonía contigo mismo y con los demás? Recuperado de <http://rualonso.blogspot.pe/search/label/Autoestima>

- ◆ Tomarse tiempo para descansar, recrearse, relajarse y meditar.
- ◆ No ser posesivo ni dominante.
- ◆ No pretender cambiar a los demás.
- ◆ No preocuparse... ¡Ocuparse!
- ◆ Ser sincero consigo mismo y con los demás.
- ◆ No culpar a los demás por todo lo que nos pasa y asumir la propia responsabilidad.
- ◆ Saber reconocer los propios errores y defectos.
- ◆ Trabajar interiormente para autosuperarse.
- ◆ No sentirse superior ni inferior a nadie.
- ◆ No compararse con los demás.
- ◆ Trabajar para liberarse de culpas, miedos y apegos.
- ◆ Aceptarse tal como uno es y cambiar lo que no nos agrade.
- ◆ Tratar de no crearse necesidades que no sean de verdad imprescindibles.
- ◆ No vivir compitiendo con los demás.
- ◆ No contar nuestros problemas y desgracias para provocar lastima en los demás.
- ◆ No buscar ser el centro de atención y hablar lo menos posible de sí mismo.
- ◆ Hablar poco, practicar el silencio y aprender a escuchar.
- ◆ No invadir la intimidad de los otros, crearse la propia y cuidar que no la invadan.
- ◆ Aprender a diferenciar entre lo que nos gusta... Y lo que nos conviene.
- ◆ No juzgar a los demás, saber que cada quien tiene sus propios defectos por trabajar.
- ◆ No esperar a que cambien los demás para cambiar uno mismo.
- ◆ No dirigir la vida de los demás o pretender que sean felices a nuestra forma.
- ◆ No dar la información que la otra persona no está dispuesta a recibir.
- ◆ No ser portador de chismes y malas noticias.
- ◆ No cargar al otro con nuestras penas y problemas.
- ◆ Cambiar la queja por el agradecimiento a la vida.
- ◆ Ser portador de alegría y buenas nuevas.
- ◆ No actuar por impulsos y aprender a reflexionar sobre todo lo que nos pasa.



- ◆ No poner la atención en lo que nos hace daño, sino en lo que nos beneficia.
- ◆ No buscar la aprobación de los demás para sentirnos bien.
- ◆ Averiguar que queremos de la vida y apuntar hacia esa meta sin desistir.
- ◆ Mas que perseguir a los demás para hacer justicia, tratar de ser justo uno.
- ◆ No sembrar discordia en el corazón ajeno, no admitirla en el propio.
- ◆ No dirigir y mantener el pensamiento, en aquellos recuerdos que exacerban el odio y el resentimiento, sino en los que nos ayudan a salir de ellos.
- ◆ No discutas por imponer tus ideas... ¡Vívelas tú! .



Taller 2

Género, estereotipos y masculinidades

Capacidad

Analiza cómo la construcción social de género influye en la vivencia de ciertos patrones de comportamiento con el fin de promover relaciones más equitativas entre el varón y la mujer.

Indicadores de logro

- ◆ Relaciona el proceso de socialización con la forma de vivir como varón y mujer en un cuadro comparativo.
- ◆ Asume compromisos para promover relaciones equitativas entre varones y mujeres.



Contenido temático

Concepto de género. Sexo y género. Relaciones de género. Proceso de socialización de género. Estereotipos de género. Desigualdad de género y violencia hacia las mujeres. Diferencia entre igualdad y equidad de género. Cómo promover relaciones equitativas de género.



Género, estereotipos y masculinidades

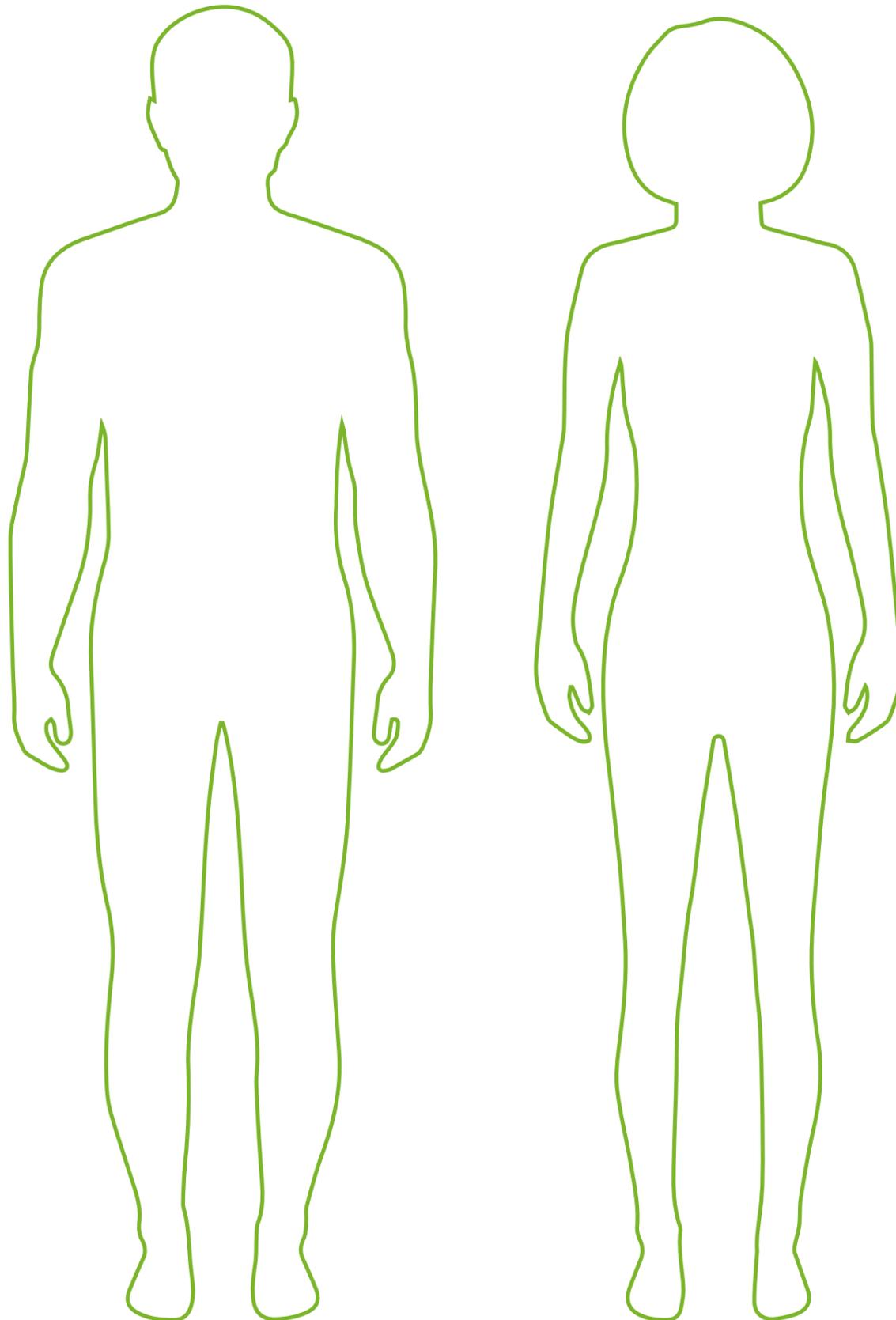
Fase	Momento	Actividad	Evaluación de proceso	Recurso didáctico	Producto	Tiempo
Inicio	Recuperando saberes previos	Motivación El/la facilitador/a dará la bienvenida a los participantes. Indicará que firmen la lista de asistencia. Recordará las normas de convivencia. Y presentará de la agenda del taller.	Participación y trabajo cooperativo.	Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote con normas de convivencia Agendas del taller	Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas	10'
		El/la facilitador/a organiza equipos de trabajo (4 o 5 participantes del mismo sexo). Se indica al equipo de varones que dibujen la silueta de una mujer en todo el papelote y las mujeres que dibujen la silueta de un varón. Cada equipo según corresponda pondrá como título del papelote la frase: "Las mujeres son...", "Los hombres son...". Dentro de las siluetas registrarán las características más significativas que se atribuyen a sí mismas/os por el hecho de ser varón o ser mujer.	Participación y trabajo cooperativo	Papelotes Plumones Masking tape Siluetas de un varón y una mujer	Descripción de las características de los varones y mujeres en las respectivas siluetas	20'
		Luego el/la facilitador/a pide a las/los participantes que intercambien las siluetas. Cada grupo revisa las características descritas en los papelógrafos, las socializan y llegan a un consenso sobre cuáles corresponden tanto al varón como a la mujer colocando un aspa.	Participación y trabajo cooperativo	Plumones Masking tape Siluetas con las descripciones de las características de los varones y las mujeres, respectivamente.	Consenso de las características comunes a los varones y las mujeres marcadas en el papelote	10'
		El/la facilitador/a pide a los grupos observar las características que parecen estar atribuyéndose a ambos géneros. Establece un diálogo entre los equipos y se anota en un papelote las afirmaciones en las que se logra un consenso y las que son discutibles.	Participación oral.	Papelotes Plumones Masking tape	Conclusiones del diálogo escritas en un papelote	10'

Proceso	Construyendo nuevos aprendizajes	El/la facilitador/a proyecta el video "Construyendo igualdad". Se solicita a las/los participantes que desarrollen un análisis del video observado y se les plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué les ha parecido el video? ¿Por qué Juan le dice a María que la dejará ganar "solo por ser mujer"? ¿Por qué a las mujeres y a los varones se les exige ciertos comportamientos?	Observa y análisis el video. Contesta la interrogante	DVD Video "Construyendo igualdad", 10' Parlantes Proyector multimedia.	Respuestas con nivel crítico que encauza el tema	25'
		El/la facilitador/a realiza la exposición poniendo énfasis en los conceptos de estereotipos de género, prejuicios de género, mitos y etiquetas de género, desigualdad de género, relación entre desigualdad de género y violencia, discursos justificantes de la violencia, además entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición.	Exposición del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos.	Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema	20'
		El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que elaboren un cuadro comparativo sobre la igualdad y equidad de género. Tratar de responder a las siguientes afirmaciones: "Lo que nos diferencia realmente a varones y mujeres es..." y "Las diferencias socialmente creadas entre ambos son...". El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que socialicen los cuadros elaborados.	Participación y trabajo cooperativo Exposición de los cuadros comparativos	Fotocopia del cuadro comparativo Cuadros comparativos sobre la igualdad y equidad de género desarrollados	Cuadro comparativo sobre la igualdad y equidad de género desarrollado y socializado	30'
		El/la facilitador/a proyecta el video "Construyendo igualdad". Se solicita a las/los participantes que desarrollen un análisis del video observado y se les plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué les pareció el video? ¿Por qué Juan le dice a María que la dejará ganar "solo por ser mujer"? ¿Por qué a las mujeres y a los varones se les exige ciertos comportamientos?	Observa y analiza el video Contesta la interrogante	Video "Construyendo igualdad" 10'.14" en https://www.youtube.com/watch?v=1J-CRFlx5Ayo Parlantes Proyector multimedia	Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema	15'

Cierre	Aplicando lo aprendido Compromiso	El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza información sobre los estereotipos de género y resalta las ideas centrales.	Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza sobre género y estereotipo	Ideas centrales del tema reforzadas	10'
		El/la facilitador/a pide a las/los participantes que contesten la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué necesitamos para convivir en igualdad de derechos y responsabilidades, es decir, en equidad de género?	Contesta la interrogante.	Lapiceros Hojas	Respuesta con nivel crítico que van cerrado el tema.	20'
		El/la facilitador/a pregunta a las/los participantes: ¿Qué les ha parecido el taller? ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? ¿Cómo van aplicar lo aprendido en su vida diaria?	Expresan sus respuestas en forma escrita.	Hoja de preguntas Hojas Lapiceros	Conclusiones personales del tema (metacognición)	10'
		El tutor pide a las/los participantes que elaboren sus compromisos para vivir la equidad de género y los van colocando en la pizarra.	Escriben los compromisos y los pegan en la pizarra.	Tarjetas de cartulina de colores de 30 cm x 7 cm, para escribir los compromisos	Compromisos elaborados y socializados	10'



Anexo 2.1: Siluetas de un varón y una mujer



Anexo 2.2: Cuadro comparativo sobre igualdad y equidad de género



	Hombre	Mujer
Lo que nos diferencia realmente		
Las diferencias socialmente creadas		

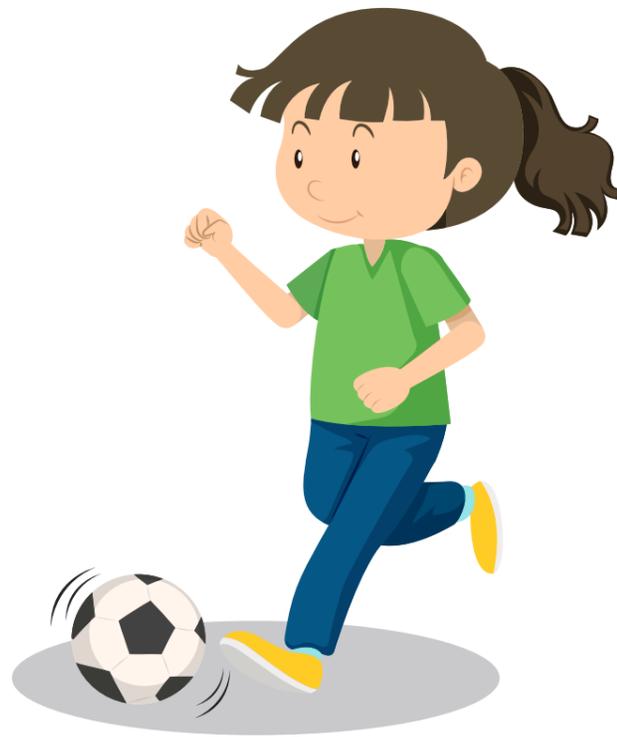
Anexo 2.3: Género y estereotipos

¿Qué es el género?

La palabra género es una traducción del vocablo inglés *gender*. Este término, difundido a partir de los años 80, pretende evidenciar el hecho de que los roles masculinos y femeninos no están determinados por el sexo (es decir, por las características biológicas), sino que van evolucionando en función de las diferentes situaciones culturales, sociales y económicas. Las relaciones de género, por lo tanto, tienen una base cultural; es la sociedad quien define las actividades, el estatus, las características psicológicas, etc., de cada uno de los géneros. El concepto de género es un concepto social. Parte de las supuestas diferencias biológicas entre los sexos y define más particularmente tales diferencias, así como las desigualdades entre los roles que se asignan a los varones y mujeres en función del contexto socioeconómico, histórico, político, cultural y religioso de las diferentes sociedades en las que viven esos varones y mujeres. Las diferencias sexuales en sí mismas no son la causa de las desigualdades entre las personas, ni las justifican. Es la cultura quien interviene, creando identidades diferentes para cada uno de los sexos o lo que es lo mismo, elaborando los sistemas de género².

La noción de género como categoría social se refiere a las relaciones sociales desde el punto de vista de las relaciones de poder y subordinación que se establecen entre varones y mujeres a partir de las elaboraciones culturales sobre lo que se supone que es ser varón o ser mujer. Elaboraciones estructuradas a partir de las diferencias biológicas entre los sexos, que se conciben como naturales, ahistóricas, inmutables y determinantes de los comportamientos y que, precisamente, sirven para reproducir y sostener las desigualdades. Según Joan Scott

(citado por Di Marco y Faur³) la definición de género tiene dos partes interrelacionadas, la primera de las cuales refiere que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos. Esta definición está constituida por cuatro elementos interrelacionados: los sistemas simbólicos, es decir, cómo las sociedades representan el género; los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que se instalan como las únicas posibles; las instituciones y organizaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política; los procesos de construcción de la identidad de género en organizaciones sociales y representaciones culturales históricamente específicas.



2 ACSUR-Las Segovias (2006). Cuestiones esenciales sobre género. Conceptos básicos. Recuperado de https://www.unirioja.es/igualdad/archivos/Cuestiones_de_Genero.pdf

3 Di Marco, G.; Faur, E., y Méndez, S. (2005). Relaciones de género y de autoridad. En G. Di Marco, Democratización de las familias. Estrategias y alternativas para la implementación de programas sociales. Buenos Aires: Unicef.

Diferencias entre sexo y género.

El sexo pertenece al dominio de la biología. Hace referencia a las diferencias biológicas entre el hombre y la mujer (que normalmente no podemos cambiar). Los seres humanos nacen sexuados. El sexo determina las características físicas, mientras que la socialización condiciona los comportamientos, los valores, las diferentes expectativas según seamos mujeres u hombres. El género agrupa los roles y las funciones asignadas respectivamente a mujeres y hombres. De esta forma, cada sociedad desarrolla una definición de los sistemas de género⁴.

De acuerdo con el Glosario de Términos para la implementación del Plan Nacional Contra la Violencia hacia la Mujer 2009-2015⁵, Género se refiere al conjunto de características socioculturales que se atribuyen a hombres y mujeres a partir de sus diferencias sexuales (biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas). Se expresa en roles asignados (mujeres: reproducción, hombres: producción), en los espacios con los que se les identifica (hombre-espacio público, mujeres-espacio privado) y en los atributos de personalidad que se les asignan convencionalmente (hombres: ejercicio de poder, agresividad, fuerza, competencia y razón; mujeres: sumisión, obediencia, dulzura, debilidad, emoción, sacrificio y renuncia).

El sexo se refiere a las diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas sobre las que se define a los seres humanos como varones o mujeres. El sexo está determinado biológicamente y el género es la manera

como socialmente aprendemos y nos enseñan a ser mujeres y a ser varones⁶. A partir de las diferencias biológicas entre varones y mujeres, es decir del sexo, se ha ido definiendo el género como un conjunto de características de lo femenino y lo masculino, sobre la base de patrones socioculturales. El género al ser aprendido puede ser modificado, siendo importante el promover que varones y mujeres tengan las mismas posibilidades de desarrollarse plenamente.

Procesos de socialización de género.

Se llama socialización al proceso mediante el cual las personas adquieren las conductas, creencias, valores, normas y motivos apreciados por el grupo cultural al que pertenecen (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Al nacer, los niños y las niñas tienen una enorme gama de potencialidades de conducta, sin embargo, ambos adoptan aquellas características de identidad que responden a las aceptadas por su grupo social, religioso, étnico, de clase o de género, según lo consideran adecuado⁷.

La cultura en la cual crece y se desarrolla el niño o la niña proporciona tanto los métodos como los contenidos de la socialización, la forma como se les entrenará, así como las características de personalidad, de identidad, los motivos, las actitudes y los valores que adquirirán. Cada cultura establece sus reglas de vida colectiva para proporcionar satisfacción a las necesidades básicas de sus miembros. Es en este proceso, que se reproducen las diferencias entre los géneros, es decir los patrones de comportamiento que han generado las desventajas de las mujeres respecto a los hombres en nuestro contexto social⁸.

4 ACSUR-Las Segovias, op. cit.

5 MIMDES (2010). Glosario de términos del PNCVHM. 2009-2015. [Documento interno].

6 Minedu (2010). Cuaderno de orientación. Conversando sobre sexualidad con nuestras hijas e hijos. Tutoría y orientación educativa. Lima: Minedu.

7 Tamayo Garza, J. (2009). Manual de equidad de género para docentes de educación primaria. Nuevo León: Instituto Estatal de las Mujeres.

8 Ídem.

El proceso de socialización es complejo en sí mismo y cada persona participa en la construcción de su propia identidad y personalidad al interactuar por un lado varios mecanismos de socialización, y por otro, al influir en ellos.

Los hombres y las mujeres se relacionan de formas diferentes según sean las condiciones sociales, las estructuras y lo que unos y otras albergan en sus estructuras cognitivas y su mundo vivencial. Las personas interiorizan los roles de género a partir de las relaciones que establecen con los demás, concretándose en un consenso sobre el género que determina la construcción de la subjetividad.

Los principales agentes de socialización son las familias, el ámbito escolar, el grupo de iguales y los medios de comunicación. En



la actualidad, la realidad que muestran las últimas investigaciones, es que los grupos familiares han perdido gran parte de su poder socializador por múltiples factores, de tal manera que en ocasiones se pretende y se espera que la escuela asuma y logre lo que al grupo familiar ya no le es posible hacer (Bolívar, 2007)⁹.

A lo largo de toda la infancia y sobre todo por la influencia que ejercen sobre ellos y ellas las personas adultas más cercanas -madre, padre, maestros y maestras- los estereotipos de género llegan a establecer distinciones ligadas al sexo biológico en diferentes dimensiones de la persona (Serbin, Powlishta y Gulko, 1993).

Se dice que los varones se caracterizan por ser fuertes y por su capacidad para proteger a las mujeres; se cría entonces a los niños varones para que cumplan con esta imagen, reprochándoles y castigándoles si dan muestras de temor o no quieren pelear, y elogiándolos y premiándolos si son peleadores y no expresan temores. Después de varios años de entrenamiento, los jóvenes y luego los varones, aunque no se sientan así tienen que actuar de acuerdo con ese mandato para no ser sancionados socialmente.

Las niñas mujeres reciben el mensaje contrario en su crianza: que ellas son débiles y frágiles, que no pelean y que son los varones los que tienen que sacar la cara por ellas e, igualmente, luego de años de entrenamiento, tienen que actuar respondiendo a esta imagen.



9 Ídem.



Mecanismos de socialización de género en la familia	Mecanismos de socialización de género en la escuela
<ul style="list-style-type: none"> ● El control de la agresividad: a los niños se les enseña a ser rudos y agresivos mientras que a las niñas se les estimula a ser delicadas y pasivas. En caso de algún enfrentamiento o pelea se estimula al varón a que responda mientras que a la niña se le inhibe. ● El juego: las niñas juegan a la cocinita, los varones juegan con carritos y soldaditos. ● El control de la expresión de sentimientos: a los niños se les dice que ellos no deben llorar, mientras que esto es aceptado en las niñas. ● El control de las salidas o permisos: se pone de manifiesto una actitud permisiva en el caso de los niños y restrictiva en el caso de las niñas. A estas se las limita en su autonomía, lo cual las hace más vulnerables al no adquirir experiencias en la vida por no tener mayores relaciones con otras personas. Por el contrario, la excesiva permisividad a los hijos varones puede conllevar el riesgo de la pérdida de control sobre ellos. ● La asignación de los quehaceres domésticos: especialmente se encarga a las hijas mujeres, muchas veces afectando su desarrollo personal y sus posibilidades de educación. ● Las normas que se transmiten en relación con la sexualidad y la concepción de la virginidad: se estimula a que las mujeres sean recatadas y tarden en iniciar sus relaciones sexuales, mientras que a los varones se les estimula para que se adelante la iniciación. 	<p>La selección y organización de los contenidos del currículo: qué se elige y qué se omite, y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el grado de participación de los alumnos y alumnas en la configuración de las formas de trabajo. ● Las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos y alumnas. ● Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma y grado de provocar la competitividad o colaboración. ● El “currículum oculto” (Atable, 1993): normas y valores, actitudes en general, frente a la técnica, las personas (hombres y mujeres), la ciencia etc. ● Relaciones interpersonales, profesor alumno, alumna-alumno. <p>Las expectativas, esquemas, proyectos de las/los docentes respecto a sus alumnos y alumnas.</p>

Roles de género

Los roles de género son asignaciones que la sociedad y la cultura de una región determinada establecen para varones y mujeres. Tal es así, que lo que en un lugar se considera como una función eminentemente masculina, en otra, suele vérselo igualmente realizada tanto por varones como por mujeres. La desigualdad en los roles de género impiden que tanto los varones como mujeres puedan disfrutar de distintas experiencias y realizarse plenamente como personas. Tanto los varones, como las mujeres, tienen los mismos derechos a desarrollar sus potenciales, contando con oportunidades iguales para asumir distintas funciones en su familia y comunidad¹⁰.

Estereotipos de género

Son las ideas compartidas por un grupo extenso de personas que asignan de manera arbitraria características a un grupo social determinado, de acuerdo con su raza, sexo, orientación sexual, procedencia y edad (DITOE, 2008). Los estereotipos de género colocan a la mujer en condiciones de desventaja, fomentando en ellas sentimientos de inferioridad que afectan su bienestar, salud y desarrollo. El varón también se ve afectado por estos estereotipos porque es sometido a fuertes presiones de tipo competitivo. La imagen que se construye socialmente de él lo puede llevar a comportamientos poco saludables. Los estereotipos de género refuerzan relaciones de género que son relaciones de poder, en la mayoría de las sociedades estas relaciones son asimétricas y generan desigualdades en la condición y posición de varones y mujeres¹¹.

Discriminación por género en el Perú

En el Perú, tal como sucede en el resto del mundo, la presencia del sistema de género ha determinado que la situación social de la mujer evidencie las consecuencias de la discriminación por género. Esta discriminación se evidencia especialmente en los aspectos de educación, salud, acceso al mercado laboral, participación política y violencia.

Si bien en los últimos años se han dado una serie de cambios que están acortando las brechas de género, por ejemplo leyes, normas para promover la igualdad entre varones y mujeres, medidas para promover la participación femenina en los cargos públicos (DITOE 2008),¹² etc., todavía subsisten problemas y dificultades.

Equidad de género

Implica la formulación de políticas, programas y proyectos que incidan en los diferentes niveles de gobierno y agentes de socialización en un contexto cultural. En el país se han establecido políticas de género que son acciones que forman parte de las políticas sociales y políticas públicas y tienen el propósito de cerrar las brechas de inequidad de género, la desigualdad, la discriminación y la exclusión de la población femenina.

La promoción de la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres es una estrategia del Estado¹³ para reducir las brechas de género y otras brechas en el acceso a los derechos

a la salud, educación, trabajo, participación política, tecnologías y a eliminar toda forma de discriminación.

La normatividad interna que apunta a esta igualdad de género está consignada en la Ley N° 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar, establece que la Comisión Multisectorial de Alto Nivel, tiene entre sus funciones, hacer el seguimiento y monitoreo de los planes nacionales que aborden la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar; De conformidad con lo establecido en el numeral 8 del artículo 118 de la Constitución Política del Perú; la Ley 29158, Ley Orgánica del Poder Ejecutivo; la Ley 30314, Ley para prevenir y sancionar el acoso sexual en espacios públicos; la Ley 28983, Ley de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres; Decreto Supremo 009-2016-MIMP, que aprueba el Reglamento de la Ley 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar; Decreto Legislativo 1098, Decreto legislativo que aprueba la Ley de Organización y Funciones del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables; y su Reglamento de Organización y Funciones, aprobado por Decreto Supremo 003-2012-MIMP y sus modificatorias, Ley 28983 de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (2007); el “Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016-2021”, aprobado por Decreto Supremo 008-2016-MIMP (2016); la Segunda Política de Obligatorio Cumplimiento de las Entidades Públicas del Estado: Igualdad de Oportunidades, Decreto Supremo 027-2007-PCM); Ley 27492: Prevención y sanción del hostigamiento sexual.

Tanto los padres y madres como los maestros y maestras, con la participación de los niños, las niñas y adolescentes deben revisar sus prácticas y las creencias sobre las que estas se establecen para aportar al cambio que permitirá un desarrollo para varones y mujeres.



10 Minedu (2005). Conversando con las/los adolescentes de estilos de vida saludables, sexualidad y prevención de ITS/VIH y SIDA. Recuperado de http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/1155_UNIV194.pdf

11 Minedu (2010). Tutoría y orientación educativa. Propuesta para la formación de docentes en educación sexual integral. Lima: Minedu.

12 Ídem.

13 MIMDES. Presentación del MIMDES: Materia de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Taller para homogenizar criterios respecto a las Políticas Nacionales contenidas en el Decreto Supremo 027-2007-PCM. Mayo, 2009.

Anexo 2.4: Masculinidad

La masculinidad es el conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que socialmente se atribuyen a los varones en el marco de una sociedad, cultura y época determinada. En nuestro país, como en toda América Latina, el modelo hegemónico de masculinidad se presenta como un esquema en donde el varón se constituye como esencialmente dominante. Este modelo sirve para discriminar y subordinar a la mujer y a otros varones que no se adaptan a él (De Keijzer, 1997). Dicho modelo caracteriza a los varones como personas importantes, autónomas, fuertes, sexualmente activas, racionales, emocionalmente controladas, heterosexuales y proveedores del hogar, entre otros atributos. No todos los varones expresan el modelo hegemónico de masculinidad, más bien lo que se observa son varios modelos, por eso se habla de las “masculinidades”, las cuales se van

construyendo de acuerdo con las necesidades sociales y también por la interacción de “unos con otros”. La masculinidad adquiere diversos significados para el varón en distintas etapas de su vida. La sexualidad, el trabajo, la relación de pareja cambian si se trata de un adolescente, un adulto joven o un adulto mayor (Fuller, 2002)¹⁴.

Robert Connell propone que las masculinidades responderían a configuraciones de una práctica de género, lo que implica, al mismo tiempo: a) la adscripción a una posición dentro de las relaciones sociales de género; b) las prácticas por las cuales hombres y mujeres asumen esa posición; y c) los efectos de estas prácticas en la personalidad, en la experiencia corporal y en la cultura. Todo ello se produce a través de relaciones de poder, relaciones de producción y vínculos emocionales y sexuales, tres pilares presentes en distintas esferas de la vida social (familiar, laboral, política, educativa, etc.) y que resultan de gran fertilidad para el análisis de la construcción social de las identidades de género (Connell, 1995).

Para Sabina Deza¹⁵, el término masculinidades se refiere a los modos como los hombres son socializados, y a los discursos y prácticas que se asocian con las diferentes formas de ser varones. Plantea también que si bien existen múltiples maneras de ser hombre, nuestra cultura occidental todavía promueve un modelo de género que le otorga mayor valoración a lo masculino por sobre lo femenino, y que incentiva en los hombres ciertos comportamientos como la competitividad, la demostración de virilidad, la búsqueda del riesgo y el uso de la violencia en determinadas circunstancias.



¹⁴ Citado por el Minedu (2010). Propuesta para la formación de docentes en Educación Sexual Integral. Tutoría y orientación educativa. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5623>

¹⁵ Deza Villanueva, S. (2011). Módulo de capacitación para operadores de atención de víctimas de VFS. Aproximaciones sobre violencia familiar y sexual. Lima: Mimdes.

Construcción de la masculinidad y violencia

La identidad masculina igual que la femenina es una construcción cultural que se reproduce socialmente y, por ello, no puede definirse fuera del contexto en el cual se inscribe.

Esa construcción se desarrolla a lo largo de toda la vida, con la intervención de distintas instituciones (la familia, la escuela, el Estado, la Iglesia, etc.) que moldean modos de habitar el cuerpo, de sentir, de pensar y de actuar el género. Pero, a la vez, establecen posiciones institucionales signadas por la pertenencia de género. Esto equivale a decir que existe un lugar privilegiado, una posición valorada positivamente jerarquizada para estas identidades dentro del sistema de relaciones sociales de género¹⁸.

La masculinidad no es una sola, sino que se crean y recrean distintos tipos de masculinidades en función a las características personales y también a los espacios que los varones ocupan en su entorno social, económico y político. Desde este punto de vista, si bien se puede identificar un tipo de masculinidad hegemónico, este no necesariamente corresponde con el mayor número de varones que viven en una sociedad¹⁶.

De tal modo, comienza a circular la interesante idea de que los privilegios masculinos revisten una paradoja intrínseca, pues los hombres, exigidos a crecer y a mostrarse frente a otros como seres protectores, proveedores y poderosos (como seres prácticamente invulnerables), se sumergen en una suerte de blindaje emocional, de repliegue de un universo de sensaciones y se exponen continuamente a situaciones de riesgo que con frecuencia los ubican frente a escenas de violencia y de dolor (Kaufman, 1987).

Sabina Deza¹⁷ señala también que la masculinidad hegemónica puede ser machista o no machista. El machismo es un conjunto de creencias, costumbres y actitudes que sostienen que el hombre es superior: es la figura más importante, dueño del poder y representante del ser humano. (“Su palabra es la Ley”). A la mujer se le ve como si fuera inferior al hombre. Debe conformarse con ser madre, cuidar a los hijos y cuidar al esposo. Se justifica así que gane menos dinero que el hombre y que esté marginada de cargos públicos. Pueden existir masculinidades que no sean machistas. Por ejemplo, las masculinidades que estén a favor de la equidad de género y en contra de todas las formas de discriminación y violencia hacia las mujeres, son masculinidades no machistas.



¹⁶ Di Marco, G.; Faur, E., y Méndez, S., op. cit.

¹⁷ Deza Villanueva, op. cit.

¹⁸ Faur, E. (2005). Masculinidades y familias. En G. Di Marco, Democratización de las familias. Estrategias y alternativas para la implementación de programas sociales. Buenos Aires: Unicef.

Diversas investigaciones sobre la construcción social de la masculinidad plantean la existencia de un modelo hegemónico que hace parte de las representaciones subjetivas tanto de hombres como de mujeres, y que se convierte en un elemento fuertemente orientador de las identidades individuales y colectivas. Este modelo hegemónico opera al mismo tiempo en dos niveles: en el nivel subjetivo, plasmándose en proyectos identitarios, a manera de actitudes, comportamientos y relaciones interpersonales; y en el nivel social, afectando la manera en que se distribuirán -en función del género- los trabajos y los recursos de los que dispone una sociedad¹⁹.

Entre los atributos de la masculinidad hegemónica contemporánea, estudios realizados en distintos países latinoamericanos coinciden en resaltar componentes de productividad, iniciativa, heterosexualidad, asunción de riesgos, capacidad para tomar decisiones, autonomía, racionalidad, disposición de mando y solapamiento de emociones -al menos, frente a otros hombres y en el mundo de lo público- (Viveros, 2001; Valdés y Olavarría, 1998; Ramírez, 1993, y otros)²⁰.

La identidad masculina no se construye a sí misma sino como parte de una relación "masculino-femenino". Los varones construyen su identidad masculina en dependencia de estos esquemas de oposición y en referencia respecto de lo que es la no-feminidad. De tal modo, ser un "verdadero varón" es no ser mujer ni femenino (Badinter, 1993; Kimmel, 1997).

En esta relación masculina - femenino, se encuentra una serie de falacias o preconceptos. Por un lado, esta dicotomía suele asociarse a dos polos de características opuestas. Por otro lado, este sistema de

oposiciones binarias presenta una doble particularidad: no solo se considera que las características más valoradas en el mundo occidental moderno coinciden con lo socialmente atribuido a lo masculino, sino que además se suelen crear estereotipos al considerar que varones y mujeres efectivamente son así y no admiten rasgos del otro polo dentro de sí²¹.

Para entender la forma en que se socializa en el modelo de masculinidad hegemónica hay que referirse al concepto de patriarcado²², este, además de hacer referencia a una forma de organización social caracterizada por relaciones de poder, constituye una manera de pensar y de actuar, que hace daño tanto a los varones como a las mujeres. El patriarcado se sigue reproduciendo a través de las instituciones sociales. Ese proceso se llama socialización de género patriarcal y a través de él los varones reciben mensajes y "encargos" específicos. En todas las sociedades patriarcales se han encontrado cuatro encargos básicos asignados a los hombres. David Gilmore (1995, p. 43) dice que estos son:



19 Ídem.
20 Ídem.
21 Faur, op. cit.
22 Deza Villanueva, op. cit.

- ◆ Ser proveedor: algunos varones creen que por, ser los proveedores, las parejas deben hacer lo que ellos digan, algo así como: "Mientras yo sea el que traiga la comida a la casa, usted tiene que cumplir con lo que yo digo".
- ◆ Ser protector: con frecuencia los varones manejan esta protección como control hacia las mujeres, procurando que sean dependientes de ellos y que demuestren que los necesitan. De esta forma, proteger es entendido por los varones como una función que se cumple desde el poder.
- ◆ Procrear: este encargo destaca la capacidad reproductiva del varón, algo así como ser hombre es fecundar. La paternidad se constituye, de este modo, en la base del patriarcado. De aquí surge el mito de que un verdadero hombre debe tener hijos, especialmente hijos varones.
- ◆ Autosuficiencia: Significa hacer todo solo y no necesitar ayuda. La más importante forma de autosuficiencia es la económica, pero también se extiende a otras áreas de la vida. No solo los varones aprenden estos encargos. Las mujeres también son socializadas para esperar y exigir esos encargos de los varones, ya que precisamente en el patriarcado, la forma de crianza de los varones es complementaria con la forma de crianza de las mujeres.

Otro investigador que trabaja el tema de la masculinidad hegemónica asociada a la violencia es Michael Kaufman (1999), quien propone las 7 P de la violencia de los hombres:

1. Poder patriarcal.
2. Percepción de derecho a los privilegios.

3. Permiso: costumbres sociales, códigos legales permisivos y creencias que aceptan la violencia.
4. Paradoja del poder de los hombres: las formas en que los hombres han construido su poder social e individual son, paradójicamente, la fuente de una fuerte dosis de temor, aislamiento y dolor para ellos mismos.
5. Armadura psíquica de la masculinidad.
6. Masculinidad como una olla psíquica de presión.
7. Pasadas experiencias.

Igualmente, en el ámbito nacional M.A. Ramos²³, sostiene, en relación con la construcción de la masculinidad hegemónica y su vínculo con la violencia, que se socializa a los varones con la idea de que ser varón es más importante que ser mujer. Son informados de su superioridad a través de:

- ◆ Captación de la importancia del padre en casa.
- ◆ Probable trato preferente sobre las mujeres.
- ◆ Captación, en el medio, de la importancia de los varones y de las ocupaciones de ellos.
- ◆ Percepción, en los medios de comunicación, de qué roles protagónicos, de mando, son desempeñados por varones.
- ◆ Aprende rol dominante: de autoridad frente a mujeres y rol protector base de masculinidad.

23 Ramos Padilla, M. Á. (2008). El género para entender la violencia contra la mujer. Presentación en el curso Articulación y Consenso Intersectorial para la Intervención en Violencia.

- ◆ No mostrar debilidad ni sentimientos en contra de objetivos de control: dolor, temor, ternura, afecto, compasión.
- ◆ Insensibilidad masculina: incapacidad de identificar estos sentimientos, menos de percibirlos en otros. Coraza hacia sí y hacia los demás.
- ◆ Sentimientos no desaparecen. Se forma una vigilancia represiva desde el subconsciente: violencia contra uno mismo.
- ◆ El verdadero temor es ser avergonzados o humillados delante de otros varones.
- ◆ Miedo a la burla de los otros, vergüenza ante actos aparentemente poco viriles. La violencia como un recurso para afirmar la masculinidad y para recuperar una identidad "superior".

Crisis de la masculinidad hegemónica

Los "encargos" culturales señalados, vividos de manera extrema, son formas de mantener el poder de los varones sobre las mujeres.



24 Deza Villanueva, op. cit.

Si un varón siente que no cumple con esos encargos, siente que está en crisis su masculinidad y su identidad como hombre. Sin embargo, los cambios sociales actuales han llevado a modificar las cosas²⁴.

- ◆ La liberación femenina abrió el espacio de lo público para las mujeres. Cada vez, ellas alcanzan mayores niveles de instrucción, lo que las coloca en mejores condiciones que nunca para obtener cargos y posiciones de responsabilidad.
- ◆ La crisis económica y el desempleo. Muchos varones no pueden cumplir con el rol de proveedor.
- ◆ Debido a la incorporación de las mujeres al mercado laboral fuera del hogar, muchas mujeres asumen el papel de proveedoras en su familia.
- ◆ Los procesos de independencia y autonomía de las mujeres hacen que muchas ya no necesiten un hombre que las proteja desde el poder y menos aún desean un hombre controlador.

Por otro lado, los modernos anticonceptivos les quitan a los varones la posibilidad de controlar la fecundidad de sus parejas. Ahora la sexualidad de sus parejas escapa de su control. Hay una suerte de devaluación social de la tradicional figura masculina, la brecha entre su realidad y las expectativas sociales que provoca una verdadera crisis en las relaciones de género, junto con un creciente proceso de conciencia de varones y mujeres, de la importancia de un replanteamiento de los roles asignados socialmente para el bienestar de todas/os.



Taller 3 Pautas de crianza

Capacidad

Analiza críticamente las relaciones de comunicación, autoridad y pautas de crianza que se establece en la familia.

Indicadores de logro

- ◆ Recuerda las frases que le demostraba el cariño y afecto de sus madres y padres y/o las que él o ella les dicen ahora a sus hijas/os.
- ◆ Reconoce la importancia del afecto en la crianza diferenciándolo de la sobreprotección.
- ◆ Identifica las pautas de crianza que debe manejar como madre y padre de familia en las distintas etapas de desarrollo de sus hijas/os para promover en ellas/os los factores protectores.
- ◆ Elabora una lista de pautas crianza que va a poner en práctica en su vida diaria en relación con las necesidades básicas y afectivas de las/los niñas/os.

Contenido temático

Necesidades básicas y afectivas de las/los niñas/os. La nutrición afectiva hacia las/los niñas/os. Factores protectores de las pautas de crianza. Patrones culturales de crianza.





Pautas de crianza

Fase	Momento	Actividad	Evaluación de proceso	Recurso didáctico	Producto	Tiempo
Inicio	Recuperando saberes previos	Motivación El/la facilitador/a da la bienvenida a los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta la agenda del taller.	Participación y trabajo cooperativo.	Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agenda del taller	Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas	10'
			Contestan las interrogantes	DVD Video musical: Juanes, la historia de Juan Parlantes Proyector multimedia Papelotes Plumones	Frases evocadas y registradas en un papelote	20'
			Participación oral	Papelógrafo con las frases evocadas y registradas Papelotes Plumones	Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema	10'
Proceso	Construyendo nuevos aprendizajes	El/la facilitador/a proyecta el video "No es maña". Luego, solicita a las/los participantes que lo analicen y les plantea las siguientes interrogantes: ¿Por qué muchas madres y muchos padres etiquetan a sus niños/niñas de "mañosos"? ¿Cómo saber lo que les pasa a las/los niñas/os? ¿Qué	Observa y analiza el video. Contesta las interrogantes.	DVD Video "No es maña" (5'50") Parlantes Proyector multimedia	Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema	20'

					habilidades desarrollamos en las/los niñas/as cuando les enseñamos a entender sus sentimientos y emociones? ¿Por qué es importante que las madres y los padres hablen de manera calmada cuando sus niñas/os están teniendo un comportamiento erróneo?				
					El/la facilitador/a orienta que formen grupo de cuatro o cinco participantes. El/la facilitador/a elabora previamente tarjetas con los conceptos claves a trabajar: - Necesidades básicas y afectivas de las/los niñas/os. - La nutrición afectiva hacia las/los niñas/os. - Factores protectores de las pautas de crianza. - Patrones culturales de crianza. -La tarjeta que elijan es el tema, que trabajará el grupo. Se presentará mediante un mapa conceptual. Se presentan sus trabajos al pleno.	Trabajo cooperativo. Elaboran un organizador visual. Participación oral.	Tarjetas con los conceptos claves Hojas A4 de colores impresas con los contenidos del tema.	Organizadores visuales elaborados	15'
					El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: Necesidades básicas y afectivas de las/los niñas/os. La nutrición afectiva hacia las/los niñas/os. Factores protectores de las pautas de crianza, utilizando un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición.	Exposición del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos	Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema	20'
					El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que forme grupos de cuatro o cinco. Cada grupo elaborará un cuadro de doble entrada sobre el significado de afecto y sobreprotección, tomando en cuenta las respuestas a las interrogantes anteriores.	Participación y trabajo cooperativo	Cuadro de doble entrada Respuestas anteriores	Cuadro de doble entrada sobre afecto y sobreprotección	20'

Anexo 3.2: Cuadro de doble entrada de pautas de crianza

Cuadro de doble entrada de pautas de crianza elaboradas frente a necesidades básicas y afectivas elaborados, según su etapa de desarrollo.

Primero marca con un aspa al grupo etario que corresponde. Luego, coloca la pauta de crianza de acuerdo con la que corresponde.

Grupo etario: 6 a 7 8 a 9 10 a 11

Pautas de crianza	Necesidades básicas	Necesidades afectivas
Mujeres		
Hombres		
Semejanzas entre ambos		

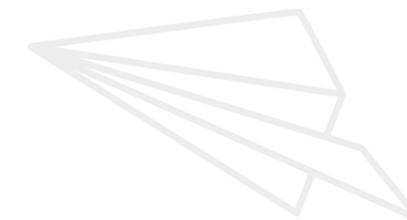
Anexo 3.3: Pautas de crianza

Definición de pautas de crianza

Las pautas o patrones de crianza forman parte de un conjunto complejo de interacciones que madres y padres (o adultos/os responsables de la crianza) ejecutan con sus hijas/os, con la finalidad de orientar su conducta, garantizar su supervivencia, favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y facilitar el aprendizaje de conocimientos, que les permitirá reconocer, interpretar y actuar en el entorno que les rodea²⁵.

En esas interacciones —que constituyen el proceso de crianza— se encuentran involucrados tres procesos psicosociales: las prácticas propiamente dichas, las pautas y las creencias.

Las prácticas son los comportamientos concretos que se ejecutan de manera intencionada. Se aprenden tanto en la propia crianza (la de los adultos a cargo) como en lo que se ve cotidianamente en la conducta de otras/os madres y padres. Se evidencian en relación con situaciones específicas que involucran a las/los niñas/os, y estas van desde la gestación hasta la respuesta frente a conductas no deseadas (por madres y padres), pasando por la alimentación, la respuesta a la demanda de afecto, etc.; y pueden tomar la forma de conductas motoras complejas, de expresiones verbales o de gesticulaciones voluntarias.



²⁵ Aguirre Dávila, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. Diálogos, nro. 2, pp. 12-24.
²⁶ Ídem.
²⁷ Ídem.

Las pautas o los patrones tienen que ver con la normativa que dirige las acciones de los padres y madres. Se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones de los niños. Es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. En tanto que es un canon del actuar por lo general, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir, que no pueda modificarse en el transcurso de tiempo (Aguirre, 2000)²⁶.

Las creencias se refieren a lo que sustenta la conducta de los padres y madres en la crianza. Son certezas compartidas por los miembros de un grupo, que brindan fundamento y seguridad al proceso de crianza²⁷. Incluyen como elemento fundamental una representación social de lo que es o debe ser el niño o niña. Esta representación condiciona la manera en que se interpretan las normas de lo que se debe hacer en la crianza. Se trata de conocimiento acumulado que se transmite de generación en generación, y de valores priorizados en relación con las familias y su funcionamiento respecto a las/los hijas/os.

Las pautas y prácticas de crianza varían según el lugar, la cultura e incluso el tipo de familia, porque están condicionadas por factores políticos, geográficos, económicos, religiosos y culturales.

Las prácticas de crianza, como expresiones concretas de las pautas de crianza y los patrones que los sustentan, dan lugar a lo que se conoce como estilos de crianza, que han sido estudiados en función de las variaciones que se presentan en relación con el grado de control y afecto entregado a las/los hijas/os en el proceso de crianza. Los siguientes cuadros muestran los márgenes en que se dan estas variaciones y las posibles consecuencias en la conducta de las/los hijas/os.

Pautas de crianza para prevenir la violencia en las/los niñas/os

Los hechos de violencia que vivimos cotidianamente en nuestras casas, calles, a través de la televisión, la prensa e incluso en las escuelas hacen de nuestras/os hijas/os testigos, víctimas de una sociedad que ha legitimado la violencia como una forma correcta de interrelacionarse entre sus miembros. Sin embargo, existen factores que promueven que diversos núcleos familiares desarrollen patrones adecuados y positivos de crianza para las/los niñas/os.

Sea un modelo positivo para sus hijas/os

Las/los niñas/os imitan a sus padres. Por eso es importante que usted examine su comportamiento. Cuando usted se enoja, ¿grita o usa la fuerza física?

Enseñe con el ejemplo si pretende que sus hijas/os tengan respuestas asertivas frente a la violencia.

Destierre de su mente las ideas referidas a la cultura del golpe, entendida esta como la necesidad de pegar como medio eficaz para educar a las/los hijas/os; o aquellas normas sociales que legitiman la violencia como expresión de la desigualdad entre los sexos. La doble moral —es decir, que una

determinada conducta sea buena para hombres e inadmisibles para las mujeres— solo nos lleva a promover modelos estereotipados y discriminatorios en las relaciones que desarrollaremos a lo largo de nuestras vidas.

Promueva valores en sus hijas/os

Promueva el respeto entre los seres humanos, la solidaridad y evite las actitudes tolerantes frente a la violencia. Promueva y desarrolle habilidades psicosociales y estilos de vida saludables.

Fomente la comunicación familiar

Lograr una comunicación asertiva, es decir, expresar lo que necesitamos, deseamos, creemos, sentimos y pensamos de manera clara, directa, firme, sin agredir, respetando a las otras personas.

Las/los niñas/os se sienten mejor cuando hablan de sus sentimientos. Así no tienen que enfrentar sus miedos sin el apoyo de un referente adulto.

Monitoree la frecuencia del uso de los medios de comunicación

La violencia en los medios de comunicación puede fomentar la violencia en la vida real. Los niños y las niñas que ven muchas películas y programas de televisión violentos al igual que aquellos niños y niñas que utilizan videojuegos violentos pueden incitar a nuestros hijos e hijas a cometer actos agresivos.

Es necesario que usted sepa lo que sus hijas/os ven. No permita que vean programas sin su supervisión. Promueva comentarios en torno a los espacios televisivos violentos, discriminatorios, etc.

Taller 4 Maltrato infantil

Capacidad

Conoce la problemática de maltrato infantil, así como las medidas de prevención y atención oportuna en la escuela.

Contenido temático

Concepto de maltrato infantil. Tipos de maltrato infantil. Causas, consecuencias e indicadores del maltrato infantil.

Indicadores de logro

- ◆ Identifica el concepto de maltrato infantil que se maneja.
- ◆ Señala los tipos, las causas y las consecuencias de maltrato infantil a través de un organizador visual.
- ◆ Determina los indicadores del maltrato infantil para detectarlo desde la escuela.
- ◆ Propone los mecanismos de protección más eficaces.



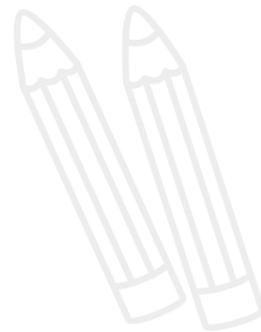


Maltrato infantil

Fase	Momento	Actividad	Evaluación de proceso	Recurso didáctico	Producto	Tiempo	
Inicio	Recuperando saberes previos	Motivación	El/la facilitador/a da la bienvenida a los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta la agenda del taller.	Participación y trabajo cooperativo	Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agendas del taller	Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas	10'
			El/la facilitador/a coloca en la pizarra un cartel con las palabras: Maltrato infantil y pide a las/los participantes que expresen sus ideas sobre el significado de estas palabras. A partir de la lluvia de ideas se coloca en la pizarra las opiniones.	Participación oral	Cartel con la frase "Maltrato infantil"	Conceptos de maltrato infantil expresados	10'
			El/la facilitador/a pide a las/los participantes que vean y escuchen atentamente un video sobre el maltrato infantil. Se les plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué es el maltrato infantil? ¿Qué tipos de maltrato infantil existen? ¿Cuáles son las causas del maltrato infantil? ¿Cuáles son las consecuencias del maltrato infantil? ¿Cuáles son los indicadores de un niño maltratado? El/la facilitador/a va escribiendo las respuestas en un papelote.	Observa y analiza el video. Contesta las interrogantes.	DVD Video Parlantes Proyector multimedia Papelote Plumones	Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema	20'
			El/la facilitador/a revisará junto con los participantes las coincidencias y contrastes. Termina este momento preguntando: "¿En algún momento de nuestra vida hemos sufrido algún tipo de maltrato en nuestros hogares?".	Participación oral	Papelote Plumones	Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema	5'

Proceso	Construyendo nuevos aprendizajes	El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: Concepto de maltrato infantil. Tipos de maltrato infantil. Causas, consecuencias e indicadores del maltrato infantil. Utiliza un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición.	Exposición del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos	Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema	20'
		El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que formen grupos de cuatro o cinco, y elaboren un organizador visual sobre los tipos de maltrato infantil, sus causas, consecuencias e indicadores, tomando en cuenta las respuestas a las interrogantes anteriores y la separata de contenido.	Participación y trabajo cooperativo	Cuadro comparativo. Respuestas anteriores	Cuadro comparativo elaborado	15'
		El/la facilitador/a orienta a las/los participantes que presenten sus organizadores visuales pegándolos en el ambiente, y los demás grupos puedan observarlos de acuerdo con la técnica del museo.	Exposición de los cuadros comparativos	Hoja de registro de participación oral	Cuadros comparativos socializados	10'
		El/la facilitador/a pide a los grupos que a partir de los organizadores visuales elaboren una propuesta que determina los indicadores del maltrato infantil para detectarlo desde la escuela.	Participación y trabajo cooperativo	Hojas Lapiceros	Lista de indicadores de violencia familiar y sexual elaborada	15'
		Cierre	Aplicando lo aprendido Compromiso	El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto sobre los factores protectores frente al maltrato infantil.	Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza sobre los factores protectores frente al maltrato infantil
El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren un listado de mecanismos de protección frente al maltrato infantil y lo plasman en un afiche.	Elaboran el afiche			Papelotes Plumones Masking tape	Listado de mecanismos de protección frente al maltrato infantil expresada en los afiches	20'

	El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? A partir de lo reflexionado hoy, ¿estás capacitado para identificar indicadores del maltrato infantil? ¿Cómo aplicarán los contenidos en su trabajo como docentes? Luego, pide a las/los participantes que compartan sus respuestas de manera voluntaria.	Expresan sus respuestas en forma escrita u oral.	Hoja de preguntas Hojas Lapiceros	Conclusiones personales del tema (metacognición)	10'
	Las/los participantes elaboran su compromiso a partir de un eslogan que quieran profundizar para promover los factores protectores frente al maltrato infantil	Escriben los compromisos.	Compromisos escritos	Compromisos elaborados	10'



Anexo 4.1: Maltrato infantil

Definición de maltrato hacia niñas/os y adolescentes

El maltrato infantil se define como acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva a la/el niña/o de sus derechos y su bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad.

Deza Villanueva²⁸, afirma que definir y conceptuar la palabra maltrato es difícil, y que en parte es así porque se está tratando con conductas que caen dentro del complejo campo de las relaciones personales, que se supone deberían ser de afecto, respeto y bienestar (Infante, 1997).



Tipos de maltrato infantil

El maltrato contra las/los niñas/os se puede clasificar de acuerdo con diversos ejes:

Por su carácter y forma

- ◆ Maltrato físico
- ◆ Maltrato emocional

Por su expresión o comportamiento

- ◆ Por acción (activo): cuando se lesiona al/la niño/a física, psíquica o sexualmente.
- ◆ Por omisión (pasivo): cuando se dejan de atender las necesidades básicas de los niños.

Por el ámbito de ocurrencia

- ◆ Familiar: se produce en el ámbito familiar (que incluye a madre, padre, hermanos, familia extensa: tíos, abuelos, etc.).
- ◆ Extrafamiliar: se produce por personas que no forman parte de la familia de/la niño/a, por determinadas instituciones o por la misma sociedad.



28 Deza Villanueva, op. cit.

Desde el eje de la forma de expresión se encuentra

Violencia y maltrato infantil: cualquier acción u omisión que, ejercida de manera intencional en contra del/la niño/a por cualquier adulto que lo tenga a su cargo, le provoque, lesión física o psicológica, o grave riesgo de padecerlo.

Maltrato prenatal: cualquier acción que ponga en riesgo la salud y el desarrollo normal del bebé durante la gestación, como descuido de los controles prenatales, exposición a situaciones estresantes, consumo de medicamentos no recetados y/o consumo de sustancias psicoactivas.

Maltrato psicológico infantil: hostilidad en forma de insultos, gritos, amenazas, chantajes, desaprobación o desvalorización dirigidos a un menor por cualquier miembro adulto del grupo familiar.

Maltrato físico infantil: cualquier acción no accidental de parte de los padres, madres o tutoras/es que provoque daño físico al menor, incluyendo el castigo físico mediante golpes con partes del cuerpo o con otros objetos, provocación de lesiones, privaciones o expulsiones del hogar.

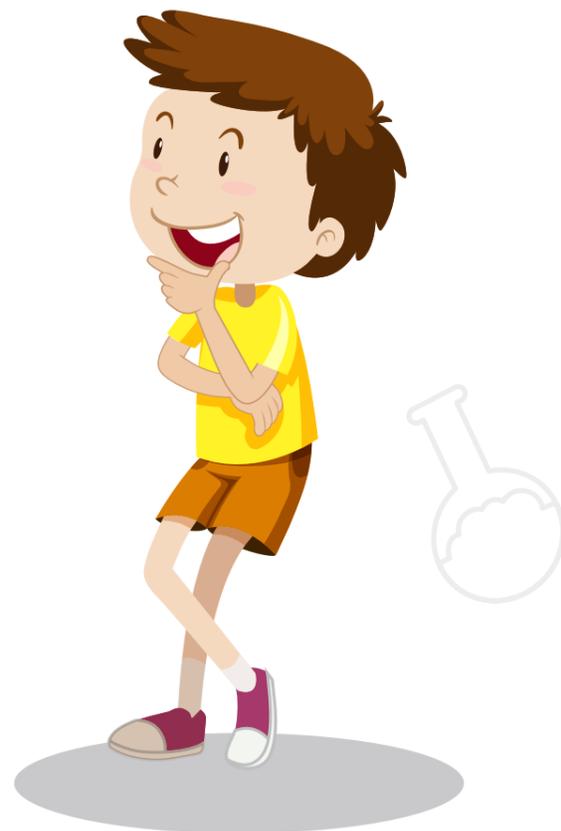
Negligencia psicológica infantil: la falta de comunicación con el menor y actitudes que indican poco o ningún interés en informarse acerca de las necesidades y problemas del menor.

Negligencia física infantil: situación en la cual no son atendidos en forma temporal o permanente las necesidades de protección física o de atención médica del menor.

Explotación laboral infantil: es la situación en la cual madres, padres o tutoras/es de un/a niño/a le asignan con carácter obligatorio la realización permanente de trabajos (domésticos o no) que exceden los límites de lo habitual o deberían ser realizados por

adultas/os o que interfieren de manera clara en sus actividades y necesidades sociales y/o escolares.

El síndrome de Münchhausen: es un trastorno psicológico que se caracteriza por inventarse y fingir dolencias (o incluso provocárselas a sí misma/o, mediante la ingesta de medicamentos o mediante autolesiones) para llamar la atención de las/los médicas/os y ser tratado como un/a enfermo/a. Forma parte de los trastornos facticios en las clasificaciones psiquiátricas internacionales (CIE-10 y DSM-IV). Es más conocido el síndrome de Münchhausen por sus poderes, por los cuales un/a adulto/a provoca o hace fingir las enfermedades sobre un/a niño/a que está bajo su control, frecuentemente hijas/os o sobrinas/os.



Causas y consecuencias del maltrato infantil

Las investigaciones realizadas en los últimos 30 años han permitido identificar los factores de riesgo y los procesos relevantes en la dinámica del maltrato infantil. De esta dinámica, se crea un verdadero círculo vicioso de influencias mutuas entre factores que se potencian entre sí. Por lo tanto, esto explica que, a mayor cantidad de factores de riesgo, mayor probabilidad de desencadenamiento del maltrato.

- ◆ Factores ontogenéticos-individuales: conformados por las características del/la niño/a. La tensión aquí puede generarse por el retraso o precocidad en la madurez física, intelectual o emocional, ante lo cual la/el menor tiene que buscar regularse para equilibrar esas tensiones.
- ◆ Factores del microsistema: conformados por el entorno familiar y los modelos de interacción. También los cambios en la familia producen tensiones (por ejemplo, la incorporación de nuevos miembros o la separación de alguno de ellos), ya que esto requiere poner en marcha los mecanismos de adaptación.
- ◆ Factores del ecosistema: conformados por amigas/os, vecinas/os, compañeras/os de colegio, conocidas/os, etc. La tensión puede originarse porque la familia se muda de barrio.
- ◆ Factores del macrosistema: conformados por los valores culturales y las opiniones generalizadas de la sociedad circundante. La tensión aparece cuando la familia contradice las normas aceptadas por la sociedad.



Consecuencias

Cuando una persona ha sido maltratada durante la infancia, en su vida de adulta/o persisten las consecuencias de esos malos tratos. Entre los efectos de las experiencias vividas se incluyen normalmente algunos de los siguientes:

- ◆ Baja autoestima
- ◆ Acciones violentas o destructivas
- ◆ Consumo excesivo de drogas o alcohol
- ◆ Matrimonios conflictivos
- ◆ Problemas en la crianza de sus hijas/os
- ◆ Problemas en el trabajo
- ◆ Pensamientos de suicidio
- ◆ Desarreglos alimentarios
- ◆ Problemas sexuales
- ◆ Problemas de sueños
- ◆ Depresión
- ◆ Ansiedad generalizada

La “Guía para la promoción del buen trato, prevención y denuncia del abuso sexual para directoras, directores y docentes” del Minedu²⁹ señala también que, la mayoría de las veces, las/los niñas/os y adolescentes que han sido maltratados:

- ◆ Viven con temor, sufren pesadillas, tartamudean, no organizan bien sus ideas, se muerden las uñas, lucen tristes, piensan que sus padres no los quieren y, en algunos casos, huyen de su hogar.
- ◆ Tienen problemas de rendimiento escolar, ya que no logran aprender al mismo ritmo que sus demás compañeras/os. Llegan a creer que “no han nacido para estudiar”.
- ◆ En ocasiones no pueden tomar decisiones por sí mismas/os, es decir, no expresan seguridad personal ni logran poner en ejercicio su autonomía.
- ◆ Muchas veces, en el transcurso de su vida, golpean o se muestran hostiles con las personas que les rodean.

En casos extremos, algunas/os adolescentes, cansadas/os del maltrato que reciben, han intentado suicidarse, debido a que no comprenden por qué sus padres u otras personas adultas que les rodean actúan de esa manera.

El maltrato físico, psicológico y el abuso sexual en las/los niñas/os y adolescentes impide el desarrollo de su autoestima, y les genera dificultades para sentirse sujetos de derechos, merecedores de respeto y logros personales.

Asimismo, dificulta en ellas/os el desarrollo de su autonomía, lo que crea situaciones de ansiedad, depresión y estrés en las relaciones interpersonales.

Al aislarse o sentirse marginadas/os, las/los niñas/os y adolescentes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad frente a nuevos maltratos y abusos.

Las/los niñas/os y adolescentes afectadas/os por el maltrato o el abuso sexual tienden a sentirse responsables de lo que ha ocurrido o está ocurriendo, situación que permite al agente agresor continuar los abusos y agravar las consecuencias.



²⁹ Minedu (2009). Guía de promoción del buen trato, prevención y denuncia del abuso sexual para directores, directoras y docentes. Lima: Minedu.

Anexo 4.2: Indicadores del maltrato infantil

En la/el niña/o	Signos de abuso físico	Signos de negligencia	Signos de maltrato emocional
<ul style="list-style-type: none"> - Muestra repentinos cambios en el comportamiento o en su rendimiento habitual. - Presenta problemas físicos o médicos que no reciben atención de sus padres. - Muestra problemas de aprendizaje que no pueden atribuirse a causas físicas o neurológicas. - Siempre está “expectante”, como preparado para que algo malo ocurra. - Se evidencia que falta supervisión de los adultos. - Demuestra excesiva actividad o, por el contrario, es excesivamente responsable. - Llega temprano al colegio y se va tarde o no quiere irse a su casa. - Falta en forma reiterada a la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quemaduras, mordeduras, fracturas, ojos morados o dolores que aparecen bruscamente y no tienen una explicación convincente. - Hematomas u otras marcas evidentes luego de haber faltado a clases. - Parece temerle a sus padres y protesta o llora cuando es hora de dejar el colegio para ir a su casa. - Teme al acercamiento o contacto de otros mayores. - Refiere que le han pegado en su casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta con frecuencia a la escuela. - Pide o roba plata u otros objetos a compañeras/os de la escuela. - Tiene serios problemas dentales o visuales y no recibe tratamiento acorde. - Es habitual que concurra a clases sucio o con ropa inadecuada para la estación, sin que la condición de sus padres sea de pobreza extrema. - Hay antecedentes de alcoholismo o de consumo de drogas en el/la niño/a o la familia. - La/el niña/o comenta que frecuentemente se queda solo en casa o al cuidado de otra/o menor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra comportamientos extremos, algunas veces una conducta que requiere llamados de atención y otras pasividad extrema. - Asume roles o actitudes de adulto, como cuidar de otras/os niñas/os, así como roles y actitudes demasiado infantiles para su edad. - Muestra un desarrollo físico o emocional retrasado. - Ha intentado suicidarse.

En la familia	Signos de abuso físico	Signos de negligencia	Signos de maltrato emocional
<ul style="list-style-type: none"> - Dan muestras de no preocuparse por la/el hija/o. Raramente responden a los llamados de la escuela o al cuaderno de citas. - Niegan que la/el niño/a tenga problemas en la escuela o el hogar, o por el contrario maldicen al/ la niño/a por su conducta. - Por su propia voluntad autorizan a que la/el maestra/o emplee "mano dura" o incluso dé algún "sacudón" si su hija/o se porta mal. - Cuestionan todo lo que hace su hija/o, y se burlan o hablan mal de el/ella ante las/los maestras/os. - Demandan de su hija/o un nivel de perfección académica o un rendimiento físico inalcanzable para la/el niño/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ante una lesión o traumatismo evidente en la/el niña/o no brindan una explicación convincente o se enojan ante la pregunta de lo ocurrido. - Frecuentemente se refieren a su hija/o e hijo como "un demonio" o de alguna otra manera despectiva. - Es frecuente ver que tratan a la/el niño/a con disciplina física muy dura. - Sus padres tienen antecedentes de haber sido niñas/os maltratadas/os o abandonadas/os. - Existe el antecedente de que la madre ha sido golpeada. - Es frecuente que la madre del niño concorra con algún moretón. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se muestran indiferentes a lo que los docentes dicen de la/el niña/o. - Su comportamiento en relación con la/el niño/a o la institución educativa es irracional. - Padecen de alcoholismo u otra dependencia. - Tienen una situación socioeconómica que no explica el descuido en la higiene, el uso de vestimenta inadecuada para la estación, o la imposibilidad de solución de algunos de sus problemas de salud que presenta la/el niño/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - No les importa lo que pasa o lo que les dicen las/los maestras/os acerca de la/el niña/o, o se niegan a considerar la ayuda que le ofrecen para superar los problemas de la/el niño/a en la escuela. - Abiertamente rechazan a la/el niña/o. - En madres y padres e hijas/os - Rara vez miran a la cara o tienen contacto físico con otra persona. - Consideran que la relación con su hija/o es totalmente negativa. - Demuestran que casi nadie les cae bien. - Tienen una actitud recíproca de permanente tensión.

Taller 5

Abuso sexual infantil

Capacidad

Clasifica información sobre abuso sexual y desarrolla acciones de prevención en sus instituciones educativas.

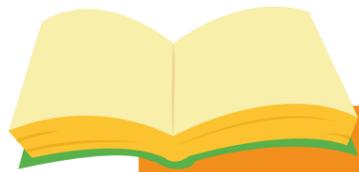
Contenido temático

¿Qué es abuso sexual? Tipos de abuso sexual. Mitos y realidades sobre el abuso sexual. Prevención del abuso sexual.

Indicadores de logro

- ◆ Elabora una lista de conductas consideradas abuso sexual.
- ◆ Identifica los tipos de abuso sexual.
- ◆ Diferencia los mitos y las realidades sobre el abuso sexual
- ◆ Establece los indicadores sobre el abuso sexual para detectar posibles casos en la escuela.
- ◆ Propone los mecanismos de protección más eficaces.





Abuso sexual infantil

Fase	Momento	Actividad	Evaluación de proceso	Recurso didáctico	Producto	Tiempo
Inicio	Recuperando saberes previos	Motivación El/la facilitador/a da la bienvenida a las/los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta la agenda del taller.	Participación y trabajo cooperativo	Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agendas del taller	Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas	10'
			Observa y analiza el video. Contesta las interrogantes. Participación oral.	DVD Video "Caricias falsas: el secreto de Nico" (12'40") Parlantes Proyector multimedia	Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema	20'
			Participación oral	Papelotes Plumones	Lista de conductas consideradas abuso sexual	15'
			El/la facilitadora pide a las/los participantes que vean y escuchen atentamente el video sobre las "Caricias falsas: el secreto de Nico". Después del análisis del video, se les plantean las siguientes interrogantes: ¿Quién es Nico? ¿Qué factores de riesgo rodeaban su vida? ¿Cómo se manifiesta el abuso sexual en este caso? ¿Hay otras maneras como se manifiesta el abuso sexual? ¿Por qué muchas víctimas de abuso sexual no pueden contar sus situaciones de abuso? ¿Por qué las/los niñas/os y adolescentes que sufren abuso sienten culpa por lo que les ha sucedido?			

Proceso	Construyendo nuevos aprendizajes	El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: ¿Qué es abuso sexual? Tipos de abuso sexual. Mitos y realidades sobre el abuso sexual. Prevención del abuso sexual, utilizando un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición.	Exposición del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos	Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema	20'
		El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que forme grupos de cuatro o cinco, y elaboren un organizador visual sobre tipos de abuso sexual tomando en cuenta las respuestas a las interrogantes anteriores y la separata de contenido.	Participación y trabajo cooperativo	Papelotes. Plumones Masking tape	Organizador visual sobre los tipos de abuso sexual elaborado	20'
		El/la facilitador/a pide que se formen dos grupos y entrega a todas/os tarjetas con los mitos y las realidades sobre el abuso sexual. Pide que las coloquen en el papelote de acuerdo con lo que corresponde. El/la facilitador/a apoya la elaboración del organizador visual resolviendo interrogantes que planteen las/los participantes.	Participación y trabajo cooperativo	Papelote y tarjetas de colores de los mitos y realidades sobre el abuso sexual	Organizador visual sobre los mitos y las realidades del abuso sexual	20'
		El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que presenten sus organizadores visuales pegándolos alrededor de todo el ambiente y los demás grupos puedan observarlos. El/la facilitador/a orienta a los grupos para que hagan un recorrido por cada organizador visual.	Exposición de los cuadros comparativos	Organizadores visuales Masking tape	Organizadores visuales socializados.	15'
		El/la facilitador/a pide a los grupos que, a partir de los organizadores visuales observados, elaboren una lista de los indicadores sobre el abuso sexual infantil para detectarlo desde la escuela.	Participación y trabajo cooperativo	Hojas Lapiceros	Lista de los Indicadores sobre el abuso sexual	15'

Anexo 5.1: Mitos y realidades del abuso sexual (para elaborar tarjetas)



Cierre	Aplicando lo aprendido Compromiso	El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto sobre los factores protectores frente a los indicadores del abuso sexual.	Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral	Proyector multimedia. PPT: Ideas fuerza sobre los factores protectores frente a indicadores de abuso sexual	Ideas centrales del tema reforzadas	5'
		El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren un listado de mecanismos de protección frente al abuso sexual y lo plasman en un afiche. Además, presenta un flujograma de atención.	Elaboran el afiche.	Papelotes Plumones Masking tape	Listado de mecanismos de protección frente al abuso sexual plasmados en los afiches Flujograma de atención socializado	20'
		El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? A partir de lo reflexionado hoy, ¿estás capacitado para identificar los indicadores del abuso sexual? ¿Cómo aplicarás los contenidos en tu trabajo como docente? El/la facilitador/a pide a las/los participantes que compartan sus respuestas de manera voluntaria.	Expresan sus respuestas en forma escrita u oral.	Hoja de preguntas Hojas Lapiceros	Interrogantes contestadas y socializadas	10'
		El/la facilitador/a indica a las/los participantes que elaboren sus compromisos para promover los factores protectores frente al abuso sexual.	Escriben los compromisos.	Hojas Lapiceros	Compromisos	10'



Mitos acerca del abuso sexual	Realidades sobre el abuso sexual
“Las agresiones sexuales ocurren generalmente en lugares oscuros y apartados”.	Las estadísticas demuestran que muchas de las agresiones sexuales ocurren en el ámbito familiar.
“Los abusadores sexuales son enfermos sexuales, locos o drogadictos”.	Los abusadores sexuales son personas que no necesariamente tienen una enfermedad mental.
“Solo las mujeres pueden ser víctimas de abuso sexual”.	Un varón o una mujer pueden ser víctimas de abuso sexual. En nuestro medio, un 60% de las víctimas pertenecen al sexo femenino.
“Son los desconocidos los que abusan sexualmente”.	La mayoría de los abusadores son conocidos de la víctima, pertenecen al entorno familiar, amical o vecinal.
“Las/los niños/as muchas veces mienten cuando dicen haber sido abusados/as sexualmente”.	Cuando un/a niña/o habla de abuso, generalmente dice la verdad.
“Si hubiera un caso de abuso sexual en nuestro entorno (familia, amistades), nos daríamos cuenta”.	Muchas veces el abuso sexual pasa desapercibido para los miembros del entorno familiar, debido a que la víctima guarda silencio por temor al victimario o por la manipulación que este ejerce sobre él/ella.
“La agresión sexual realmente no puede ocurrirle a un/a niño/a si él/ella no lo quiere”.	En todos los casos de abuso sexual la víctima nunca es responsable del hecho.

Anexo 5.2: Abuso sexual infantil

¿Qué es el abuso sexual?

Entendemos como abuso sexual a los contactos e interacciones sexuales entre una persona adulta con una menor de 18 años, con la finalidad de obtener gratificación sexual y/o estimularse sexualmente él/la mismo/a o a otra persona. El abuso sexual también puede ser cometido por un/a menor de edad contra otro/a menor³⁰, siempre y cuando medie una situación de abuso de poder por razón de edad, sexo, clase social, coerción, amenazas, entre otros³¹.

Tipos de abuso sexual³²

- ◆ **Abuso sin contacto físico:** consiste en espiar al/la niño/a cuando se viste, exponer los genitales o masturbarse delante de ella/él, utilizarla/o para elaborar material pornográfico, fotografiarla/o o grabarla/o desnuda/o, hacer que vea pornografía, incitar a que la/el niño/a toque los genitales del abusador, e incitar la sexualidad del/la menor mediante conversaciones e imágenes de contenido sexual a través del chat, correo electrónico, redes sociales, entre otros medios.
- ◆ **Abuso con contacto físico sin penetración:** se refiere a frotamientos, tocamientos y falsas “caricias”. Incluye también al contacto bucal en zonas como genitales o pecho, vientre, pelvis, glúteos con fines de gratificación oral.
- ◆ **Penetración o violación sexual:** se refiere a todo tipo de penetración con genitales u otras partes del cuerpo (dedos, por ejemplo), objetos u otros, en genitales o ano del/la menor. El sexo oral también es considerado una forma de violación sexual.

Prevención del abuso sexual

Es necesario que las madres y los padres promuevan factores protectores en sus hijas/os, y les ofrezcan la confianza para que ellas/os les cuenten sus miedos, dudas y cosas extrañas que les pasan.

Respecto a las/los operadoras/as, es necesario que fortalezcan sus conocimientos sobre esta forma de violencia sexual contra niñas/os y adolescentes, para que puedan actuar oportunamente y establecer las medidas más adecuadas.

En lo relativo a la comunidad, es necesario generar rechazo a toda forma de violencia hacia niñas/os y adolescentes, así como promover y defender sus derechos.



30 Las cursivas son nuestras.

31 Fragmento tomado de MIMP, 2012a, p. 18.

32 Adaptado de MIMP, 2012a: pp. 19-22.

Taller 6

El desarrollo de la sexualidad integral

Capacidad

Reconocen y valoran la sexualidad en su multidimensionalidad e integralidad.

Indicadores de logro

- ◆ Recuerda cómo vivió la sexualidad en cada etapa de su vida.
- ◆ Coloca en un cuadro de doble entrada las dimensiones de la sexualidad y los comportamientos que se manifiestan en cada una de estas.
- ◆ Elabora argumentos sobre la importancia de la sexualidad en la educación primaria para trabajar con las/los niñas/os y adolescentes.
- ◆ Elabora compromisos para brindar una adecuada educación sexual.

Contenido temático

El desarrollo de la sexualidad en el ciclo de la vida. Sexualidad como integralidad. Dimensiones de la sexualidad. Sexualidad en la niñez. Importancia de la educación sexual.



El desarrollo de la sexualidad integral

Fase	Momento	Actividad	Evaluación de proceso	Recurso didáctico	Producto	Tiempo	
Inicio	Recuperando saberes previos	Motivación	El/la facilitador/a de la bienvenida a las/los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta de la agenda del taller.	Participación y trabajo cooperativo	Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agendas del taller	Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas	10'
			El/la facilitador/a pide a los participantes que centren su reflexión en los siguientes momentos de su vida: actualmente como persona adulta, la adolescencia, desde aproximadamente 14 años en adelante y en la etapa de niñez. El/la facilitador/a continúa pidiendo a las/los participantes que dibujen una "línea del tiempo" en la que deberán introducir y describir brevemente eventos biográficos importantes usando las siguientes preguntas: ¿Cuándo fui consciente por primera vez de que se dirigían a mí como hombre o como mujer, de niña/o, de adolescente, joven adulta/o? ¿Cuándo me comporte por primera vez de la manera que me correspondía? ¿Cuál fue la reacción ante el hecho de que actuara como corresponde a mi sexo? ¿Qué mensajes verbales y no verbales utilizaba? ¿Quién me ha impresionado positiva o negativamente? ¿Qué eventos fueron particularmente importantes?	Participación y trabajo cooperativo. Responden las interrogantes. Participación oral.	Hojas Lapiceros	Recuerdos de la vivencia de la sexualidad plasmados en las líneas del tiempo	25'

		El/la facilitador/a solicita las/los participantes que compartan voluntariamente sus líneas de tiempo. El/la facilitador/a, a partir de las exposiciones, anota las coincidencias de las vivencias de la sexualidad y las va sintetizando en un papelote.	Participación oral	Líneas de tiempo de la vivencia de la sexualidad Papelote Plumones	Socialización de las líneas del tiempo Síntesis vivencial de la sexualidad	10'
Proceso	Construyendo nuevos aprendizajes	El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: el desarrollo de la sexualidad en el ciclo de la vida, la sexualidad como integralidad, las dimensiones de la sexualidad, la sexualidad en la niñez. Remarca la importancia de una adecuada educación sexual, utilizando un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomentando el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición.	Exposición del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos	Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema	30'
		El/la facilitador/a orienta a las/los participantes que formen grupo de cuatro o cinco, para que elaboren un cuadro de doble entrada donde identifiquen: dimensiones de la sexualidad y los comportamientos que se manifiestan en cada una de estas, a partir de las líneas de tiempo que han elaborado.	Participación y trabajo cooperativo	Fotocopia del cuadro de doble entrada sobre las dimensiones de la sexualidad y líneas de tiempo	Cuadro de doble entrada con las dimensiones de la sexualidad y el comportamiento desarrollado	25'
		El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para socialicen sus hallazgos.	Exposición de los cuadros de doble entrada	Cuadro de doble entrada con las dimensiones de la sexualidad y el comportamientos desarrollado	Cuadro de doble entrada con las dimensiones de la sexualidad y el comportamiento socializado	15'
Cierre	Aplicando lo aprendido Compromiso	El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto de sexualidad como integralidad.	Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza sobre la sexualidad integral	Ideas centrales del tema reforzadas	10'

	El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren dos argumentos sobre la importancia de trabajar el tema de sexualidad con las/los niñas/os de la educación primaria.	Elaboran el listado de argumentos.	Hojas y lapiceros	Listado de argumentos: importancia de la sexualidad en la educación primaria	25'
	El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? A partir de lo reflexionado hoy, ¿qué conexiones ves con tus acciones o comportamientos actuales?	Expresan sus respuestas en forma escrita.	Hoja de preguntas Hojas Lapiceros	Conclusiones personales del tema (metacognición)	10'
	El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren su compromiso a partir de la siguiente interrogante: ¿Cómo quiero vivir mi sexualidad hoy, como educador de niñas/os, para brindar una adecuada educación sexual a mis estudiantes? Comparten sus compromisos oralmente.	Escriben los compromisos y los comparte oralmente.	Hojas Lapiceros	Compromiso elaborado y socializados	10'



Anexo 6.1: El desarrollo de la sexualidad

La sexualidad es propia del ser humano, generadora de relaciones sociales y vínculos afectivos entre las personas, desde el nacimiento hasta la muerte, en un marco de intimidad, derechos, bienestar, goce y placer. Cada sociedad y cultura genera sus propias prácticas, juicios, valores y representaciones con respecto a la sexualidad, por lo que esta es diversa y sus características responden a cada época de la historia de una comunidad.

La sexualidad integra las dimensiones biológica-reproductiva, socioafectiva, ética y moral; todas ellas en interacción plena, formando una unidad dinámica durante el ciclo vital de las personas (DITOE, 2008a). Estas se pueden describir de la siguiente manera:

Dimensión biológica-reproductiva:

Comprende los aspectos relacionados con la anatomía y fisiología que permiten la expresión de la sexualidad humana en las diferentes etapas del ciclo vital. Incluye el conocimiento del funcionamiento del sistema anatómico fisiológico que acompaña el desarrollo sexual y permiten elaborar la respuesta sexual humana. Constituyen esta dimensión: la actividad sexual, la fecundidad, la fertilización, la gestación, el parto, la maternidad, entre otros aspectos.

Dimensión socioafectiva:

Implica los vínculos afectivos y emocionales que se establecen entre las personas, y que dan a la sexualidad humana un sello característico, manifiesto en los procesos de socialización, pertenencia a redes de soporte social, actitudes, prácticas, comportamientos, lazos afectivos, sentimientos y emociones, entre otras numerosas expresiones. El conocimiento pleno de esta dimensión de la sexualidad por las/los estudiantes es fundamental para comprender la diversidad de expresiones

de la vida afectiva y emocional, así como para reconocer la importancia de construir espacios de convivencia democrática que favorezcan el encuentro interpersonal y el ejercicio de los derechos.

Dimensión ética y moral:

Comprende los valores y las normas vinculadas a la sexualidad que dan sentido a la relación que las personas establecen con otras. Esto implica el reconocimiento, la aceptación y la valoración del otro. Implica también el desarrollo del juicio crítico y la toma responsable de decisiones sobre el ejercicio de su sexualidad, a fin de orientar el comportamiento en una dirección beneficiosa para nosotras/os mismas/os y las/los demás.

Asimismo, involucra el respeto por las diferentes creencias religiosas, actitudes, valores de las personas y familias, puesto que todo ello influye en las diferentes formas de expresar y vivir la sexualidad, en el marco del ejercicio y respeto de los derechos humanos.



Sexualidad en la niñez³³

Todas las expresiones de la sexualidad infantil ocurren en un contexto específico de cambios que involucran, desde el marco amplio de los procesos de socialización, de modo relevante, el desarrollo del pensamiento y las interacciones que establecen con los adultos significativos y con sus grupos de pares, haciendo uso del lenguaje verbal.

El lenguaje, que, como sabemos, adquiere su forma verbal a partir del primer año de vida, es uno de los elementos principales del desarrollo socioafectivo de las personas que las/los docentes deben tener en cuenta para abordar, con una mirada integradora, la sexualidad en su pluridimensionalidad.

Al respecto, no solo es importante prestar atención a los códigos comunicativos que se establecen entre los miembros del grupo de pares, y promover que estos intercambios sean cooperativos, y en ellos predomine el respeto y la horizontalidad, sino observar cómo, desde el mundo adulto,



establecemos vínculos con las/los niñas/os mediante la comunicación verbal, desde que son pequeñas y pequeños. Es conveniente señalar al respecto que el acercamiento afectivo y emocional, el diálogo abierto y la escucha atenta de las palabras y opiniones de las/los niñas/os, constituyen una contribución fundamental a su desarrollo cognitivo, socioafectivo y sexual.

De igual forma, el docente que trabaja en el nivel de educación primaria debe tener en cuenta que algunos juegos exploratorios de tipo sexual pueden continuar entre los 5 y 10 años de edad, aunque en forma menos explícita que durante el periodo anterior (la educación inicial); asimismo, que la cantidad y tipo de preguntas sobre sexualidad que se dirigen a los adultos, si bien manifiesta una tendencia a disminuir, eso no significa que algunos temas de sexualidad han dejado de interesarles.

Al término de la primaria, la mayoría de las/los niñas/os muestra cambios físicos y emocionales característicos de la pubertad, que se explican, en gran medida, por el incremento del nivel de las hormonas sexuales en las/los púberes, que conducen a la menarquia y a la primera eyaculación. En cuanto a la edad de inicio de estos cambios, se observan grandes diferencias entre uno y otro sexo, así como entre púberes de distintas zonas o regiones del país.

En las niñas, algunos de los cambios físicos notables alrededor de los 10 años de edad comprenden el desarrollo de las mamas y el crecimiento del vello en el pubis y las axilas; asimismo, en los niños, estas características, aunque un poco después (alrededor de los 11 años de edad), abarcan el crecimiento del pene y los testículos, al igual que el crecimiento del vello en el pubis y las axilas.

Del mismo modo, el docente que trabaja en el nivel de educación primaria debe examinar la influencia de los estereotipos

33 Minedu/Ditoe.

de género, pues crean divisionismo entre niñas y niños al fomentar valoraciones, actividades y juegos diferentes para varones y mujeres. Para contrarrestar esta influencia, se debe aprovechar que las/los estudiantes establezcan y refuercen sus relaciones de cooperación entre pares en los espacios participativos que existentes en las instituciones educativas.

Asimismo, en cuanto a la prevención del abuso sexual infantil, las/los docentes deben tener en cuenta que las preguntas sobre sexualidad que permanecen implícitas en las comunicaciones que establecemos con las/los niñas/os, o los temas que ellas y ellos prefieren evitar, tienen importancia relevante, porque muchas veces se relacionan con situaciones potenciales de riesgo, o con los efectos que la censura social ha hecho pesar sobre estos temas en el contexto familiar o comunitario.

De igual forma, deben ser prudentes y objetivos en sus observaciones, diferenciando entre las actividades con connotación sexual que comparten comúnmente las/los niñas/os del nivel de educación primaria, de otras actividades, generalmente compulsivas y explícitas que pueden tener como origen el abuso sexual. Por esta razón, los contenidos de Educación Sexual Integral que implementan en el aula deben fomentar el autocuidado de niñas y niños frente a la probabilidad de que exista alguna situación de riesgo de violencia sexual.

Las/los niñas/os apreciarán toda explicación oportuna y objetiva en temas de sexualidad por parte de sus docentes y, sobre todo, entenderán que a la/el docente sí se le puede preguntar. Esa actitud significa confianza, y sobre esa conquista en la comunicación es posible que continúe sin dificultades la acción educativa en sexualidad.

En razón de lo expuesto, las/los docentes deberán tener en cuenta que educamos sobre sexualidad no solo con palabras, sino con la expresión corporal e, incluso, con el

silencio, transmitiendo valores y actitudes. Es necesario recordar que desde el nacimiento “enseñamos” acerca de sexualidad a las/los niñas/os cuando las/los arrullamos, abrazamos, acariciamos, alimentamos, bañamos, curamos y cuidamos su cuerpo. Les enseñamos acerca de sexualidad con la actitud que expresamos frente a su búsqueda de independencia y autonomía y cómo reaccionamos frente a su curiosidad y formas de exploración sexual. Esta comunicación influye tanto o más que el lenguaje hablado.

De acuerdo con lo anterior, tiene vital importancia que las/los docentes, observando su rol formativo, reflexionen sobre su propia sexualidad y se esfuercen por generar cambios dentro de sí mismas y sí mismos en relación con sus actitudes, ideas, mitos, tabúes y temores que han adquirido o desarrollado a lo largo de su experiencia personal, con el fin de evitar utilizar un discurso ambiguo al momento de abordar temas de sexualidad con sus estudiantes.



Las respuestas que proporcionen a las/ los niñas/os de educación primaria, o a sus propias/os hijas/os en temas de sexualidad deben ser objetivas, propositivas, seguras, claras y oportunas.

La propuesta pedagógica de la Educación Sexual Integral debe proporcionar a las/los estudiantes de las instituciones educativas, formación integral en temas de sexualidad, no solo brindando respuestas satisfactorias a sus preguntas, absolviendo sus dudas o transmitiéndoles información científica

actualizada, sino orientándolos a lograr aprendizajes progresivos y significativos relacionados a su sexualidad.

Esto quiere decir que, mediante la Educación Sexual Integral, articulada al proceso educativo desde la Tutoría y Orientación Educativa, las/los estudiantes deben adquirir conocimientos, capacidades y actitudes en relación con su sexualidad, de acuerdo con el nivel, el ciclo y el grado en el que se encuentran. Dichas competencias permitirán la vivencia de una sexualidad plena, responsable y saludable.



Taller 7

Derechos humanos: niña/o y adolescente

Capacidad

A Analiza comportamientos que atentan contra los derechos humanos y el derecho de las/los niñas/os y adolescentes y promueve actitudes de respeto a estos derechos.

Contenido temático

Los derechos humanos. Los derechos de las/ los niñas/os y adolescentes. Promover los derechos del niño, niña y adolescente.

Indicadores de logro

- ◆ Identifica comportamientos (creencias, discursos sociales, actitudes) que atentan contra los derechos humanos y sobre todo de las/los niñas/os y adolescentes.
- ◆ Elabora un listado de los factores asociados a la vulneración de los derechos niños, niñas y adolescentes.
- ◆ Propone acciones que promuevan actitudes de respeto a los derechos de las/los niñas/os y adolescentes.





Derechos humanos: Niña/o y adolescente

Fase	Momento	Actividad	Evaluación de proceso	Recurso didáctico	Producto	Tiempo	
Inicio	Recuperando saberes previos	Motivación El/la facilitador/a de la bienvenida a las/los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta de la agenda del taller.	Participación y trabajo cooperativo	Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agendas del taller	Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas	10'	
			El/la facilitadora pide a las/los participantes agruparse en grupos de cuatro personas. Entrega una imagen con los derechos del niño y tarjetas con la descripción de estos. Luego, pide que relacionen las imágenes con los conceptos. Las/los participantes ordenan en un papelote los derechos con sus respectivas imágenes y las van pegando.	Asocia imágenes y conceptos.	Papelotes Masking tape Imagen de los derechos del niño y tarjetas de los conceptos de los derechos	Conceptos de los derechos del niño con sus respectivas imágenes	25'
			El/la facilitadora revisará junto con las/los participantes las coincidencias de los conceptos e imágenes. Termina este momento preguntando: ¿Por qué es necesario que como docentes de primaria se puedan identificar los derechos de las/los niñas/os y adolescentes? Sintetiza las respuestas en un papelote.	Participación oral	Papelote Plumones	Respuestas con nivel crítico que encauza el tema, sintetizadas.	10'
Proceso	Construyendo nuevos aprendizajes	El/la facilitador/a proyecta el video "Aprendamos nuestros derechos", y solicita que las/los participantes lo vean atentamente. Además, les plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué derechos tienen las/los niñas/os? ¿Por qué es importante proteger los derechos de las/los niñas/os? ¿Por qué es importante que las/los niñas/os tengan derecho a ser escuchados? ¿Por qué es importante que las/los niñas/os tengan derecho a	Observa y análisis el video. Contesta las interrogantes.	DVD Video "Aprendamos nuestros derechos" (5') Parlantes Proyector multimedia.	Respuestas con nivel crítico que encauza el tema Comportamientos que atentan contra los derechos de las/los niñas/os y adolescentes.	25'	

		la educación y al juego? ¿Qué consecuencias tendrá en las/los niñas/os la privación de uno de sus derechos? ¿Cómo promover niñas/os con oportunidades de desarrollo pleno?				
		El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: Los derechos humanos. Los derechos de las/los niñas/os y adolescentes. Promover los derechos del/la niño/a y adolescente, utilizando un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición.	Exposición del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos	Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema	20'
		El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que analicen algunas noticias donde puedan encontrar factores asociados a la violencia contra los derechos de las/los niñas/os y adolescentes. Deberán elaborar una lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos de niñas/os y adolescentes donde señalen la situación, quiénes son los que atentan y qué derecho se está vulnerando.	Participación y trabajo cooperativo	Periódicos (deben ser pedidos con anterioridad para el desarrollo de ese taller)	Lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos de niñas/os y adolescentes	25'
		El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que socialicen sus hallazgos.	Exposición de lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos de niñas/os y adolescentes	Lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos de niñas/os y adolescentes	Lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos NNA socializada	15'
Cierre	Aplicando lo aprendido Compromiso	El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto sobre los derechos de las/los niñas/os y adolescentes.	Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza derechos de los NNA	Ideas centrales del tema reforzadas.	10'

	El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren un afiche donde plasme las acciones para promover la defensa de los derechos de las/los niñas/os y adolescentes en su vida diaria. Luego, deben pegarlo en el salón de clase.	Elaboran el afiche.	Papelotes Plumones Masking tape Revistas	Lista de las acciones para promover la defensa de los derechos de NNA planteada en los afiches.	20'
	El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Qué he reflexionado hoy? ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado?	Expresan sus respuestas en forma escrita.	Hoja de preguntas Hoja Lapicero	Conclusiones personales del tema (metacognición)	10'
	El facilitador pide a las/los participantes que elaboren sus compromisos para promover la defensa de los derechos de los niños niñas y adolescentes además que los socialicen.	Escriben los compromisos y los comparan oralmente.	Tarjetas de colores para que escriban sus compromisos Lapiceros	Compromisos elaborados y socializados.	15'



Anexo 7.1: Lista de derechos en relación con las imágenes

- 1 Derecho a disfrutar de recreación
- 2 Derecho a protección especial para su desarrollo físico y mental
- 3 Derecho a tener un nombre y una nacionalidad
- 4 Derecho a recibir cuidado especial
- 5 Derecho a disfrutar de alimentación
- 6 Derecho al amor y la familia
- 7 Derecho a disfrutar de servicios médicos adecuados
- 8 Derecho a la educación gratuita
- 9 Derecho al buen trato
- 10 Derecho a no ser discriminados

Anexo 7.2: Derechos humanos del niño, niña y adolescente

Los derechos humanos se definen como facultades, prerrogativas y libertades fundamentales que tienen las personas y se basan en el desarrollo pleno de sus potencialidades. Son inherentes, universales, indivisibles, imprescriptibles y progresivos.

Los derechos humanos son aquellos derechos inherentes a las personas por el solo hecho de ser personas. Los derechos nacen con la persona y estipulan parámetros mínimos de dignidad y de relaciones sociales de respeto entre las personas. Su protección integral es responsabilidad de cada Estado (Faur, 2002).

Los derechos humanos son tan importantes que sin ellos no es posible tener una vida digna ni el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano. Por ello, los derechos no están condicionados al cumplimiento de deberes.

Características	Contenido	Ejemplo
Inherentes	Todos los seres humanos nacemos con ellos y no dependen exclusivamente de su reconocimiento por parte del Estado.	El derecho a la salud es un atributo que tienen todas las personas desde su nacimiento. Por esa razón, el Estado debe garantizar la vacunación de las/los niñas/os.
Universales	En tanto constituyen un patrimonio de todos los seres humanos sin distinción. Existen para todo el género humano en todo tiempo y lugar, sin tomar en cuenta diferencias culturales, sociales o políticas.	El derecho a la identidad: todas las personas tienen derecho a un nombre sin importar la religión, lugar de procedencia, estado civil de los padres, entre otros motivos.
Indivisibles	No se puede establecer una jerarquía entre los derechos; colocar un derecho por encima del otro o sacrificar un derecho en beneficio del otro. Los derechos civiles y políticos, como los económicos, sociales y culturales, forman parte de un todo cuya finalidad	Por ejercer el derecho al trabajo, no se puede renunciar al derecho a una jornada laboral digna. Por el derecho a la tranquilidad no se puede renunciar a los derechos civiles.

	es el reconocimiento de la dignidad del ser humano así como la calidad de vida de las personas.	
Imprescriptibles	Porque su vigencia está en relación con la existencia el género humano. No se pierden así transcurra mucho tiempo, independientemente de si se hace uso de ellos o no.	Por ejemplo, todos los casos de delitos relacionados con la tortura y la desaparición forzada, no prescriben por mucho que pasen los años.
Indivisibles	Aparecen nuevas demandas que van siendo reconocidas como nuevos derechos.	Por ejemplo, los derechos reconocidos a las/los niñas/os y adolescentes, a las mujeres, a los pueblos originarios.

Derechos del/la niño/a y adolescente

Las/los niñas/os y adolescentes tienen derechos que están reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño, la Constitución Política del Perú y el Código de las/los Niñas/os y Adolescentes. Esto significa que el Estado, la sociedad y las personas responsables del cuidado de las/los menores de 18 años deben garantizar la vigencia de estos derechos. Sin embargo, debido a diversos motivos, muchos de estos derechos no se cumplen a cabalidad. Para superar eso es fundamental conocerlos y saber que existen instituciones y personas a quienes acudir para que se hagan realidad.

De acuerdo con el Nuevo Código de las/los niñas/os y Adolescentes, aprobado con la Ley 27337 el 21 de julio de 2000, ellas/os tienen derecho:

- ◆ A la vida y atención por parte del Estado.
- ◆ A vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado.



- ◆ A que se respete su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar.
- ◆ Al desarrollo integral de su personalidad.
- ◆ A vivir, crecer y desarrollarse en el seno de su familia. Si carecen de familia natural, tienen derecho a crecer en un ambiente familiar adecuado.
- ◆ A la identidad, lo que incluye tener un nombre y adquirir una nacionalidad.
- ◆ En la medida de lo posible, a conocer a sus padres y llevar sus apellidos.
- ◆ A la inscripción inmediatamente después de su nacimiento.
- ◆ A la libertad.
- ◆ A expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten.
- ◆ A que se tenga en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez.
- ◆ A la libertad de pensamiento, conciencia y religión. Los padres o sus responsables guiarán en el ejercicio de este derecho de acuerdo con su edad y madurez.
- ◆ A asociarse con fines lícitos y a reunirse pacíficamente.
- ◆ A la protección de su identidad cuando sea víctima, autor, partícipe o testigo de infracción.
- ◆ A la educación básica.
- ◆ A ser respetados por sus educadores.
- ◆ A la protección por las/los directoras/es de los centros educativos.
- ◆ A participar en programas culturales, deportivos y recreativos.
- ◆ A la atención integral de salud.
- ◆ A la protección especial del Estado si es un/a adolescente mayor de 14 años que trabaja.



Taller 8

Espacios sin violencia: derecho a vivir una vida libre de violencia

Capacidad

Analiza los factores históricos y sociales vinculados a la violencia contra la mujer y propone acciones para promover el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.

Indicadores de logro

- ◆ Identifica los argumentos que operan detrás de los comportamientos que afectan el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia.
- ◆ Identifica los factores de riesgo de la violencia de la violencia hacia la mujer (individual, familiar, comunitario, estructural, política)
- ◆ Propone acciones que promueven actitudes de respeto al derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia.

Contenido temático

Concepto de violencia hacia la mujer. Tipos de violencia hacia la mujer. Factores asociados a la violencia hacia la mujer. Consecuencias de la violencia hacia las mujeres.





Espacios sin violencia: Derecho a vivir una vida libre de violencia

Fase	Momento	Actividad	Evaluación de proceso	Recurso didáctico	Producto	Tiempo
Inicio	Recuperando saberes previos	Motivación	El/la facilitador/a de la bienvenida a las/los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta de la agenda del taller.	Participación y trabajo cooperativo	Proyector multimedia Lista de asistencia Lista de asistencia firmada Normas de convivencia establecidas	10'
			El/la facilitador/a anuncia que se llevará a cabo la dinámica del tendedero. Se colocan dos sogas o pabilos de un lado al otro del ambiente donde se trabajará, simulando dos tendederos de ropa. El/la facilitador/a escribe en la pizarra o un papelote las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo me siento cuando se ejerce violencia contra mí? 2. ¿Cómo me siento cuando ejerzo violencia contra alguien? Luego, entrega a cada participante dos tarjetas de colores diferentes (una amarilla y una verde) y un plumón. Les pide que respondan a partir de sus experiencias o vivencias. Escribirán sus respuestas de la siguiente manera: la pregunta 1 en la tarjeta amarilla y la 2 en la tarjeta verde. Una vez contestadas las preguntas, las/los participantes colocan las tarjetas amarillas en un tendedero y las verdes en otro tendedero. Las/los participantes circularán por los tendederos leyendo las respuestas. Seguidamente les solicitamos que compartan voluntariamente sus impresiones y reacciones frente a la lectura de las tarjetas, tratando de interpretar la expresión de sentimientos y emociones descritas en ellas por las/los participantes.	Participación y trabajo cooperativo. Responden las interrogantes Participación oral.	Papelotes Plumones Masking tape Soga y/o pábilo Tarjetas de cartulina de 30 por 7 cm de color amarillo y verde Ganchos de ropa y/o clips Hoja de registro de participación oral	Lista de argumentos sobre los factores de la violencia planteadas en las tarjetas Respuesta con nivel crítico que introducen al tema

			El/la facilitador/a sintetiza las ideas principales y pregunta a las/los participantes: a partir de la dinámica que hemos realizado, ¿qué tema vamos a desarrollar en este taller?	Participación oral	Papelotes Plumones	Respuesta con nivel crítico y tema identificado	10'
Proceso	Construyendo nuevos aprendizajes		El/la facilitador/a proyecta el video "Diana en el espejo". Se solicita a las/los participantes que analicen el video observado y se les plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué opinas de la reacción de Diana ante el reclamo que le hace su expareja Julio? ¿Diana le debe explicaciones a Julio? ¿Cómo crees que se siente Elsa ante la discusión de sus padres?	Observa y análisis el video. Contesta las interrogantes.	DVD Video Parlantes Proyector multimedia	Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema	20'
			El/la facilitador/a realiza la exposición de los temas: violencia, violencia y aprendizaje del ejercicio del poder, violencia contra la mujer, violencia y vulneración de derechos. Utiliza un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición.	Exposición del tema Participación oral	Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos	Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema	20'
			El/la facilitador/a entrega a las/los participantes algunos casos para que identifiquen los factores históricos y sociales vinculados a la violencia contra la mujer lo desarrollan en un cuadro de doble entrada.	Participación y trabajo cooperativo	Tarjetas de casos Cuadro de factores históricos y sociales vinculados a la violencia contra la mujer	Cuadro de los factores asociados a la violencia contra la mujer	20'
			El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que socialicen sus hallazgos.	Exposición de los cuadros de doble entrada	Cuadro de los factores asociados a la violencia contra los derechos de NNA desarrollado	Cuadro: factores asociados a la violencia contra la mujer, socializado	10'

		El/la facilitador/a propone un debate, a partir del juego de roles, dividiendo el aula en dos grupos, uno que justifique el ejercicio de la violencia y otro que no. Terminado el debate, el/la facilitador/a analiza los argumentos expuestos, destacando y fortaleciendo los relacionados con el derecho que tenemos las personas a vivir una vida libre de violencia.	Debatan respetuosamente.	Hoja de reglas del debate	Conclusiones del debate	20'
Cierre	Aplicando lo aprendido Compromiso	El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto del derecho a vivir una vida libre de violencia	Exposición de las ideas fuerza del tema Participación	Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza sobre el derecho de la mujer a vivir libre de violencia	Ideas centrales del tema reforzadas	10'
		El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren un afiche donde propongan acciones para promover el respeto al derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia.	Elaboran el afiche.	Papelotes Plumones Masking tape Revistas	Acciones que promueven el respeto al derecho de las mujeres a vivir libre de violencia	20'
		El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Qué he reflexionado hoy? ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado?	Expresan sus respuestas en forma escrita.	Hoja de preguntas Hojas. Lapiceros.	Conclusiones personales del tema (metacognición)	10'
		El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren sus compromisos para promover el respeto al derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia y se pide que voluntariamente se lean algunos compromisos.	Escriben compromisos y comparten oralmente.	Tarjetas de colores para que escriban sus compromisos	Compromisos elaborados y socializados	10'

Reunión

Socialización de sesiones, acciones estudiantiles y talleres familiares con docentes tutoras/es

Participantes por institución educativa

1. Docentes tutoras/es
2. Directivo/a de la institución educativa
3. Promotor/a CEM
4. Especialistas Minedu, MIMP, UGEL

Objetivo

Socialización de materiales:

- ◆ Sesiones de tutoría estudiantes de primaria / cuadernillos para estudiantes
- ◆ Acciones de la brigada estudiantil
- ◆ Talleres para familias
- ◆ Acercamiento práctico al desarrollo de las sesiones, acciones participativas y talleres: metodología a seguir
- ◆ Compartir percepciones y sugerencias para su mejora

Estrategia metodológica

Grupal: presentación de la intervención en su segunda fase: actividades y materiales. Recoger apreciaciones de lo avanzado (talleres para docentes tutoras/es) en un cuadro de doble entrada (papelote). Se pregunta sobre sus planes de tutoría de aula, entre otros puntos.

Reunión por grado: se presenta de manera virtual y en físico (copia) las sesiones por grado para su conocimiento y revisión. Igualmente se hace con los talleres de familias.

Ajustes y recomendaciones: se recogen apreciaciones y recomendaciones sobre el material entregado. Se interviene para hacer los ajustes necesarios y dejar las ideas fuerza.

Fechas y horarios: las/los docentes entregan sus horarios de desarrollo de sesiones y las acciones de la brigada estudiantil y de los talleres con familias.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Jr. Camaná 616, Lima - Perú

Teléfono: 626-1600

www.gob.pe/mimp

 /MimpPeru

 /MimpPeru

 /mimpperu

 /MimpTV



MALLA DE SESIONES DE TUTORÍA EDUCACIÓN PRIMARIA, VERSIÓN 2019

► Nivel Primaria

EJES/PARTES	1.º GRADO	2.º GRADO	3.º GRADO	4.º GRADO	5.º GRADO	6.º GRADO
Me conozco, me quiero y me cuido	1. Me emociono de muchas maneras. Reconoce sus emociones y respeta las de las/los demás.	1. Me conozco y me quiero. Reconoce y valora sus características y cualidades y las de sus compañeros y compañeras.	1. Me conozco y me valoro. Aprende a valorarse y valorar a sus compañeros y compañeras.	1. Así expreso mis emociones. Se da cuenta de cómo expresa sus emociones	1. ¡Estoy cambiando y me siento bien! Aprecia y valora los cambios que experimenta con la llegada de la pubertad	1. Me conozco y me valoro como soy. Se valora como es a través de sus cualidades y lo que otros reconocen de él/ella.
		2. Me emociono en todo momento. Identifica sus emociones y respeta la de los demás.	2. Conozco mis emociones. Identifica sus emociones y se da cuenta de cómo las expresa.	2. ¡Qué vergüenza! Comprende lo que le pasa cuando siente vergüenza	2. Las emociones son parte de mí. Comprende que las emociones forman parte de su ser.	2. Aprendo a enfrentar las frustraciones. Sabe qué hacer cuando se siente frustrada/o.
			3. Valoro a mi familia. Reconoce que las familias son distintas e igualmente valiosas.	3. Te digo lo que siento. Expresa lo que siente para sentirse mejor ante una situación que le disgusta	3. Aprendo a calmar mi cólera. Aprende a calmarse cuando siente cólera	
Compartimos y valoramos lo que somos	2. Amigos y amigas en las buenas, pero también, en las malas. Identifica las actitudes que favorecen la amistad y otras que la alejan.	3. Valoramos a nuestras familias. Sabe reconocer y valorar a su familia y sus costumbres.	4. Somos únicos y diferentes, nos respetamos y valoramos. Valora la importancia de ser único y diferente.	4. Somos distintos; somos iguales Comprende que las/los niñas/os tienen derecho a la igualdad de trato y de oportunidades en la familia, escuela y comunidad.	4. Somos diferentes y únicos. Valora a sus compañeras/os y a sí misma/o con sus diferencias y particularidades.	3. Somos diferentes y nos respetamos. Reconoce, respeta y valora nuestras diferencias
	3. En familia todas/os colaboramos. Comprende la importancia de compartir en familia las tareas de la casa			5. Con la discriminación perdemos todos. Comprende que las/los niñas/os tienen derecho a la igualdad de trato y de oportunidades.		
	4. Distintos pero iguales. Respeta a todos y todas por igual y valora sus diferencias					
Unidos enfrentamos las situaciones que nos afectan	5. Seguros y protegidos en todo momento. Reconoce situaciones de peligro y actúa adecuadamente ante ellas.	4. Respeto y valoro la diversidad. Conoce y respeta las diferencias y oportunidades para conocerlos y aprender.	5. Nuestra red de protección. Reconoce a las personas e instituciones que les pueden apoyar en las situaciones de peligro.	6. Nos cuidan y nos cuidamos de los peligros. Reconoce la necesidad de estar alerta ante los peligros y sabe quiénes le pueden ayudar	5. Identificamos nuestras redes de protección. Reconoce personas e instituciones que protegen sus derechos	4. Hombres y mujeres nos respetamos y valoramos. Reconoce la igualdad de derechos y el respeto entre hombres y mujeres.
	6. Mi persona de confianza. Identifica a las personas en quienes puede confiar	5. Digo "no" a la discriminación. Identifica las actitudes que rechazan la discriminación.			6. Cuidamos y respetamos nuestro espacio personal para protegernos. Cuida su cuerpo y espacio personal para protegerlo de las personas que puedan hacerle daño.	5. Unidos para prevenir la trata de personas. Aprende a prevenir la trata de personas.
	7. Esto me incomoda. Sabe decir "no" cuando algo le incomoda y pide ayuda cuando lo necesita.					

Nota: La presente malla responde a la versión de 2019 - Minedu. Considera contenidos temáticos sobre prevención de la violencia de la versión de 2017-2018 trabajados por Minedu-MIMP.



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables



Manual
Aprendizaje reflexivo para el
desarrollo de competencias parentales



**Nivel
primaria**

**Estrategia
Educativa**

Manual
Aprendizaje reflexivo para el
desarrollo de competencias parentales



Nivel primaria

**Estrategia
Educativa**

Índice

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Viceministerio de la Mujer

Programa Nacional Aurora

**Unidad de Prevención y Promoción Integral
frente a la Violencia Familiar y Sexual**

Revisión y priorización de contenido

- Gerardo Marín López
- María Tadeo Napán
- Nora Sánchez Silva
- Yaneth Llerena Arroyo
- Elva Cacñahuaray Suárez
- Cecilia Miranda Prieto

Diseño y diagramación

- Kattia Curi

Presentación	3
Parte I Sobre el manual	5
Parte II Introducción al desarrollo de las competencias parentales	7
Parte III Marco teórico	15
Parte IV Grupos de aprendizaje reflexivo	46
Parte V Sesiones	69
Anexo 01	99
Anexo 02	100

Presentación

El Programa Nacional Aurora del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables implementa la intervención “Prevención de la violencia familiar y sexual en instituciones educativas del nivel de primaria”.

Uno de los actores educativos a intervenir es el padre, la madre y el/la cuidador/a del niño o niña. Por ello, se toma como referencia el manual “Claves para el desarrollo de competencias parentales” de la Fundación Telefónica. Se trata de un modelo de trabajo grupal con un enfoque de desarrollo de capacidades, que busca promover la buena parentalidad, el buen trato al interior de la familia y prevenir el maltrato y la vulneración de los derechos de la niñez. Esta se realiza a través de la educación emocional y el desarrollo del pensamiento reflexivo de padres, madres y cuidadores.

En tal sentido, este material permitirá orientar al grupo formador y a los comités de tutoría de las instituciones educativas, trabajar con padres y madres de las/los niñas/os del nivel de primaria bajo la metodología del aprendizaje reflexivo y competencias parentales. Los involucrados desarrollarán capacidades, adquirirán nuevos conocimientos, en una nueva forma de enfocar su trabajo en beneficio de la niñez.

Las intenciones pedagógicas del manual son:

- ◆ Aprender un modo innovador para enfocar e intervenir con madres y padres de familia, basado en la educación emocional y el pensamiento reflexivo.
- ◆ Desarrollar capacidades personales que permitan realizar su tarea como facilitador/a mucho más motivado/a, para lograr un mayor compromiso en las personas participantes.
- ◆ Aprender técnicas efectivas para conducir las sesiones con madres y padres de familia, que les permitirán el desarrollo de competencias parentales sostenibles en el tiempo.

El manual fue utilizado de la siguiente manera bajo el efecto cascada:

- ◆ Capacitación al grupo formador: promotoras/es de los CEM y docentes fortaleza.
- ◆ Capacitación a docentes con perfil para el desarrollo de competencias parentales.
- ◆ Sesiones a padres y madres en las IEI focalizadas

Parte I

Sobre el manual

- ◆ Este manual servirá para abordar el trabajo con padres, madres de familia y cuidadoras/es de una manera más efectiva y significativa.
- ◆ Desarrollará capacidades adquiridas conocimientos, una nueva forma de enfocar el trabajo en beneficio de la niñez.
- ◆ Aprender una metodología para intervenir grupalmente con papas, mamas y cuidadores contar con herramientas para evaluar e intervenir de manera exitosa.
- ◆ Ampliar la visión sobre el desarrollo de las competencias parentales así como nuevas formas de pensar sobre la temática.
- ◆ El trabajo resultará más gratificante y descubrirás que para generar cambios en la gente es importante trabajar de manera integral, tomando en consideración sus o ideas, sentimientos, historia personal y su proyección a futuro.

El presente manual tiene cinco partes:

Claves para el desarrollo de competencias parentales



Puntos de reflexión: permiten pensar sobre lo que el material despierta en ti y tu propia experiencia personal en el campo de las competencias parentales. Tu experiencia será muy útil para enriquecer tu aprendizaje.

Sugerencias: llevar un diario de experiencias y reflexiones, donde puedas anotar tus impresiones, sugerencias, anécdotas, preguntas, sentimientos o comentarios sobre lo vivido en este proceso.

Intenciones pedagógicas: cada parte inicia con una introducción y un conjunto de aprendizajes, que son:

- ◆ Autoevaluación: permite reflexionar sobre tu práctica.
- ◆ Notas en los márgenes del documento: incluye puntos de interés.
- ◆ Soporte para tu rol en esta tarea, ya que el trabajo requiere de un trato personal y cercano. Esta metodología apunta a alcanzar cambios sostenibles y favorables para la niñez.

Parte II

Introducción al desarrollo de las competencias parentales

2.1.

¿Qué es “Claves para el desarrollo de competencias parentales”?

Se trata de un modelo de trabajo grupal con un enfoque en el desarrollo de capacidades, que busca promover la buena parentalidad, o sea el buen trato al interior de la familia para prevenir el maltrato y la vulneración de derechos del niño y la niña. Esto se realiza a través de la educación emocional y el desarrollo del pensamiento reflexivo de padres y madres de familia que viven en situación de riesgo.

“Claves para el desarrollo de competencias parentales” es un método que apunta a lograr que los padres y las madres de familia desarrollen sus capacidades emocionales y cognitivas, de tal manera que puedan pensar, decidir y actuar reflexivamente en la crianza de sus hijas/os. De esta forma, podrán prevenir el maltrato infantil y ampliar las oportunidades evolutivas de las/los niñas/os para que crezcan y se desarrollen en un marco familiar seguro y con mejores condiciones sociales, emocionales y educativas.

2.2.

¿Por qué es importante trabajar el tema de las competencias parentales?

La familia es la primera matriz donde las/los niñas/os aprenden a relacionarse consigo mismas/os y con las demás personas. Por ello, es necesario que se fortalezca su rol para apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, es necesaria la incorporación de intervenciones educativas dirigidas a los padres y madres de familia.

No obstante, existen razones aún más poderosas que respondan a problemas económicos, culturales y sociales que devienen en numerosas situaciones de vulnerabilidad familiar, como la falta de acceso a salud, educación y vivienda, desnutrición de adultos y niñas/os, las que a su vez, están íntimamente vinculadas con problemáticas sociales y culturales como violencia familiar, adicciones, trabajo infantil y explotación sexual comercial, a las que se suman situaciones de discriminación ante la discapacidad y el origen étnico de la población (Relaf, 2011).

Por ejemplo, la tasa de castigo físico al interior de los hogares peruanos señala que



la violencia intrafamiliar caracteriza a nuestra sociedad en todos los quintiles de riqueza de forma similar. Según ENDES de 2010, alrededor del 40% de madres y padres, a nivel nacional, reconocen castigar a sus hijos con golpes y un 59% de adultos declaran haber sido castigados de la misma forma por sus progenitores, sin contar las otras formas de castigo y el nivel de violencia soterrada que se da en las relaciones familiares.

Existe evidencia de que los patrones de crianza e interacción entre padres, madres e hijas/os, de carácter autoritario, inhiben las capacidades expresivas de las/los niñas/os y su autonomía en cuanto a sus decisiones personales. Los tratos agresivos en el hogar marcan pautas de interacción perturbadas que impactan negativamente sobre el desarrollo de la individualidad de la niñez.

Los estudios que relacionan estilos familiares y características en el comportamiento social de las/los niñas/os sugieren que las familias hostiles y restrictivas producen niñas/os que tienden al aislamiento social, a ser dependientes y poco hábiles para resolver problemas interpersonales. En el otro extremo, las familias sobreprotectoras y restrictivas tienden a tener niñas/os inhibidas/os, dependientes, poco asertivas/os y tímidas/os (Rice, 1997).

Por ello, es importante que se asuma un rol activo frente a este tipo de situaciones, propiciando espacios de encuentro entre las familias, con la finalidad de que aprendan reflexionando sobre sus prácticas, abordando con la debida conducción y orientación temas referidos a la promoción del buen trato y el refuerzo de la autoestima de la niñez, la aplicación de una disciplina saludable en el hogar, el uso del juego como potente disparador de desarrollo y la estimulación de patrones de comunicación afectuosas.

2.3.

La buena parentalidad: ¿qué es ser buen padre o buena madre?

Parentalidad tiene que ver con “ser padre o madre en ejercicio de sus funciones”. Es decir, actuar efectivamente como madre o como padre.

Para comprender mejor la naturaleza de la parentalidad tomemos en cuenta que las/los niñas/os y adolescentes tienen múltiples necesidades de alimentación, cuidados físicos o corporales, protección, y necesidades cognitivas, emocionales y socioculturales. Por tanto, el desafío de la función parental supone estar en la capacidad de satisfacer las múltiples necesidades de las/los hijas/os que se encuentran en desarrollo, de acuerdo con su edad y lo que culturalmente se considera oportuno.

Debido a que estas necesidades son evolutivas, padres y madres deben poseer también una elasticidad que les permita adaptarse a los cambios de las necesidades de sus hijos. No es lo mismo atender a un bebé que a un adolescente.

En general, la mayoría de padres y madres, si su contexto social lo permite, pueden cumplir con sus funciones, asegurando el bienestar de sus hijos e hijas. Sin embargo, algunos padres, sobre todo los que en su infancia han estado expuestos a traumas o malos tratos, se ven incapacitados de ejercer una buena parentalidad para sus hijos e hijas.

Por tanto, podemos definir el concepto de “parentalidad” como el conjunto de capacidades que tienen y desarrollan las madres y los padres para cuidar, proteger, educar y asegurar un desarrollo sano a sus hijas/os, en función de sus necesidades evolutivas. La buena parentalidad supone,

además, contribuir al bienestar infantil a través de la producción de buenos tratos para las/los hijas/os.

2.4.

Funciones parentales en entorno adversos

Si bien se observa una correspondencia entre pobreza y carencia de recursos materiales para afrontar todos los costos que supone alimentar, vestir, educar y proteger a los hijos, la relación entre pobreza económica y capacidad de los padres para responder a otro tipo de necesidades infantiles no materiales de las/los hijas/os no resulta del todo evidente. Algunos autores surgieron que los padres de familia que viven en pobreza se ven enfrentados a circunstancias difíciles que complejizan el ejercicio de su parentalidad. Granada y Domínguez (2012) señalan, por ejemplo, que las habilidades parentales pueden verse alteradas o disminuidas debido a la escasez de recursos personales en padres de familia que enfrentan situaciones de carencia efectiva, abandono prematuro de la escolaridad y pocas oportunidades de aprender habilidades sociales.

Padres y madres de familia no son siempre conscientes del abanico de necesidades evolutivas de sus hijas/os. Muchas veces solo perciben algunas de estas necesidades, pero, por lo general, están más pendientes de los requerimientos de supervivencia y educativos, lo que limita sus funciones parentales a satisfacer un reducido número de estas. Esto tiene relación, probablemente, con el nivel educativo y cultural de los progenitores, pero también con el bloqueo emocional asociado

a experiencias traumáticas de frustración de las propias necesidades durante la niñez (Silva, 2011, sistematización de APTI-Cesip). Esta falta de conciencia y el bloqueo de la memoria emocional que derivan en el desconocimiento de las necesidades de los propios hijos e hijas guardan relación con el tipo de decisiones que los padres y las madres toman respecto a sus hijas/os, las cuales estructuran la vida de los niños y las niñas/os y sus rutinas.

Aunque las experiencias durante la vida moldean la manera de relacionarnos con los demás y, por ende, con nuestras/os hijas/os, es un error pensar que la trasmisión de los malos tratos infantiles, de generación en generación, es inevitable. Existen numerosos casos de padres y madres que no repiten con sus hijas/os los modelos de crianza negativos que tuvieron sus progenitores con ellas/os. Lo que explica este fenómeno es la resiliencia.



Algunos estudios han mostrado que la presencia de al menos un/a progenitor/a que asegura una parentalidad competente y proporciona afecto y apoyo a las/los hijas/os, permite que las/los menores pasen por una adolescencia hacia una vida adulta suficientemente sana y socialmente constructiva, hasta alcanzar incluso estudios superiores (Silva, 2014).

En una parentalidad competente y resiliente, los padres y las madres, además de producir buenos tratos a sus hijas/os, les enseñan a aceptar y hacer frente a la adversidad y a los eventos dolorosos. Las/los buenas/os padres y madres comparten con sus hijas/os la idea de que el crecimiento y el desarrollo de todos los seres humanos, y el de ellas/os en particular, pasan por una serie de desafíos, algunos de los cuales provocarán dolor y frustración, pero confían en sus recursos y en el apoyo de los suyos para salir adelante.

2.5.

¿Quién puede usar este manual?

Este texto está dirigido a psicólogas/os, educadoras/es, sociólogas/os, trabajadoras/es sociales y otros profesionales que trabajan con familias de niñas/os en riesgo. También pueden ser utilizados por maestras/os y otros profesionales que deseen intervenir con padres y madres de familia de su aula y lograr una forma efectiva de comprometerlos en mejorar las condiciones de vida de sus niñas/os.

El papel de las/los profesionales que trabajan en el ámbito de los proyectos sociales

Estas/os profesionales tienen un rol muy importante que cumplir en la promoción de competencias parentales. El trabajo que pueden desempeñar en el trabajo con la subjetividad de los padres y las madres de familia es valioso y de alta relevancia para alcanzar resultados efectivos.

2.6.

Algunas ideas claves sobre las cuales se ha construido este manual

El presente método ofrece, a partir de estas constataciones, una manera de promover en padres y madres de familia la capacidad de pensar y decidir de forma libre y reflexiva sobre la forma de criar a sus hijas/os, tomando en cuenta su desarrollo y bienestar. El método subraya de manera especial la libertad como uno de sus ejes. La reflexión, como proceso del pensamiento, ayuda a justamente analizar la propia experiencia y ganar una mayor perspectiva que permite a la persona:

- ◆ Decidir si se acercara de la misma manera a su experiencia la siguiente vez (no hará cambios o reforzará lo que había definido).
- ◆ Decidir si se acercará de otra forma a su experiencia la siguiente vez (hará cambios).

- ◆ Decidir qué cambios hará (si así lo determina) y qué aspectos mantendrá iguales.

Otra idea clave es que la forma de criar a las/los hijas/os se define a través de procesos espontáneos o de procesos reflexivos.

Se define espontáneamente, sin pensar mucho al respecto

- ◆ Se da sin reflexión de por medio.
- ◆ Muchos padres o madres que tratan mal a sus hijas/os piensan que es una forma natural de disciplinarlos. Es parte de la tradición.
- ◆ La madre o el padre siente que no hay otras alternativas, que "no queda otra".
- ◆ No se da un proceso de prever o medir las consecuencias del maltrato.

Se definen a través de procesos de pensamiento de tipo reflexivo

- ◆ La madre o el padre piensa en las implicaciones y consecuencias de la manera de relacionarse con sus hijas/os.
- ◆ La madre o el padre asocia el maltrato de su hija/o con su propia experiencia como niña/o.
- ◆ Cuestiona la situación, la evalúa, y se pregunta por las ventajas y las desventajas, lo bueno y lo malo de la situación.
- ◆ Busca evitar aquello que lo puede perjudicar y afectar en su desarrollo integral.
- ◆ Piensa en la alternativa para evitar esta actividad, como regular o disminuir sus efectos adversos.

2.7.

¿Para qué es útil este método?

Este método te permite el desarrollo para prevenir de una manera efectiva el maltrato infantil y de promover el buen trato y las pautas de crianza saludables. Tu trabajo cobrará mayor sentido y satisfacción ya que estarás ayudando a muchas madres y muchos padres de familia a tomar mejores decisiones sobre cómo criar y relacionarse con sus hijas/os. Las madres y los padres de familia adquirirán capacidades que les permitan actuar y decidir de manera libre y reflexiva sobre la crianza de sus hijas/os con los resultados que se aprecian en la siguiente tabla:



Áreas de intervención	Indicadores de cambio
 Trato verbal	<ul style="list-style-type: none"> - La escucha a las/los hijos/as se incrementa. - Se habla con las/los hijos/as con amabilidad, sin gritos o tono hostil.
 Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Disminuye o desaparece el castigo físico. - Padres y madres expresan expectativas claras y realistas a sus hijas/os sobre el comportamiento esperado.
 Comunicación afectiva	<p>Aparece o aumenta las expresiones de afecto positivo de manera explícita: abrazos, palabras, besos, gestos o acciones con intención afectuosa.</p>
 Reconocimiento del valor	<ul style="list-style-type: none"> - Madres y padres reconocen el valor y logros de sus hijas/os. - Madres y padres felicitan y refuerzan la buena conducta.

2.8.

Objetivos

Objetivo general:

El objetivo general de esta metodología es promover el desarrollo de competencias parentales orientadas a la mejor calidad de las relaciones entre madres, padres e hijas/os y la calidad del entorno familiar donde se crían y desarrollan las/los niñas/os y adolescentes en edad escolar.



Objetivos específicos:

- Las madres y los padres de familia reconocen y reflexionan sobre las buenas prácticas parentales que sus cuidadoras/es ejercieron con ellas/os en su niñez y cómo estas se relacionan con su parentalidad actual.
- Las madres y los padres de familia aprenden los principios de la buena comunicación familiar.
- Las madres y los padres de familia aprenden a expresar afecto a sus hijas/os, así como a estimular y reforzar la conducta adecuada y los principios para crear y mantener buenas relaciones en el hogar.

d) Las madres y los padres de familia aprenden a identificar el manejo de sus emociones en el hogar y las estrategias para autorregularse.

e) Las madres y los padres de familia aprenden los principios de la disciplina saludable en el hogar y cómo disciplinar a sus hijas/os sin maltratarlos.

2.9.

Las competencias emocionales que se desarrollan

Las madres y los padres desarrollan una serie de competencias emocionales que se encuentran a la base de las competencias parentales específicas reseñadas en los objetivos específicos. Estas competencias emocionales son fundamentales para que madres y padres puedan relacionarse, comunicarse y disciplinar mejor a sus hijas/os. A continuación, mostramos un cuadro con las competencias emocionales básicas que se desarrollan en el conjunto de sesiones.

Competencias parentales que promueven el nuevo módulo APTI

- ◆ *Conciencia emocional*
- ◆ *Regulación emocional*
- ◆ *Habilidades para la vida y bienestar: la empatía*
- ◆ *Pensamiento crítico y reflexivo*
- ◆ *Resiliencia parental.*
- ◆ *Comunicación y expresión afectiva*

2.10.

Las sesiones y sus temáticas

El módulo de sesiones de esta metodología está conformado por siete sesiones, que tienen como eje temático general la creación de vínculos saludables al interior de la familia, las prácticas de buen trato y la resiliencia parental.

De estas seis sesiones, dos son empleadas para aplicar los instrumentos de evaluación y las otras cuatro son de desarrollo de contenido. Estas últimas abordan las temáticas analizadas a continuación.



Sesiones	
Sesión 0: Cómo es la relación con mis hijas/os	Conocer el tipo de relaciones parentales que tienen las/los participantes con sus hijas/os.
Sesión 1: Rescatando los aciertos de mi propia crianza	Las buenas prácticas que viví en mi niñez.
Sesión 2: Comunicación afectiva y asertiva en mi hogar	Saber escuchar, modulación de la comunicación, la expresión y las expectativas parentales.
Sesión 3: Reconocer los aspectos positivos de mis hijas/os las/los ayuda a ser mejores personas	Estimular la buena conducta de las/los hijas/os a través del reconocimiento, las recompensas y creando una buena relación.
Sesión 4: El manejo de mis emociones en el hogar	El manejo de las propias emociones en la crianza con las/los hijas/os. El manejo del estrés parental y la prevención del maltrato.
Sesión 5: Disciplinando saludablemente a mis hijas/os	Aprender cómo ejercer una disciplina saludable sin maltrato y aplicar las reglas en el hogar.
Sesión 6: Cosechando lo aprendido	Evaluar el tipo de relaciones parentales que mantienen las personas participantes luego del taller.



Parte III

Marco teórico

3.1.

Introducción

En esta parte presentamos el marco teórico que respalda al manual sobre “Aprendizaje reflexivo para el desarrollo de las competencias parentales”, La primera parte presenta conceptos de parentalidad y la diferencia entre parentalidad biológica y parentalidad social.

Seguidamente tratamos el tema de las necesidades infantiles y su relación con las competencias parentales. Asimismo, discutimos cómo la pobreza y otros factores las influyen.



En tercer lugar abordamos el tema de la educación emocional y presentamos las competencias necesarias para desarrollar una buena parentalidad. Por último, se trata el tema del desarrollo de la capacidad reflexiva y su importancia en la crianza de las/los hijos.

3.2.

Intenciones pedagógicas

Familiarizarte con esta parte te permitirá:

1. Conocer el concepto de parentalidad y los factores que intervienen en el desarrollo de las competencias parentales.
2. Comprender la relación entre las competencias parentales y las necesidades de las/los niñas/os.
3. Conocer una nueva rama ubicada entre la educación y la psicología, llamada “educación emocional”, que enfatiza la importancia de conocer y manejar nuestras emociones en la vida cotidiana.

Como institución básica de la sociedad, la familia es el núcleo natural en el cual la niñez se cría y desarrolla su potencial humano. Conformada a partir de lazos de afinidad y consanguinidad, la familia es la encargada de proveer los elementos necesarios para que sus nuevos miembros progresen a plenitud. La principal responsabilidad de ello recae sobre la madre y el padre. De esta manera,

el vínculo filial que une a madres, padres e hijas/os supone que las/los primeras/os se encarguen de los cuidados y estímulos necesarios para que las/los segundas/os se desarrollen adecuadamente y se integren bien a su medio social.

La parentalidad, vocablo derivado del adjetivo parental¹, es el término que se emplea para designar la condición de madre o padre, y sus prácticas para afrontar el cuidado y la atención de las/los niñas/os.

3.3.

Parentalidad biológica y parentalidad social

En la mayoría de las sociedades, la familia es fuente fundamental de solidaridad y el lugar donde se satisface la mayor parte de necesidades infantiles para que las/los niñas/os puedan sobrevivir y sobresalir (Universidad de Piura, 2013). No obstante, hay que tomar en consideración la diferencia entre la parentalidad biológica y la parentalidad social.

La parentalidad biológica se refiere a la capacidad de engendrar, procrear, dar vida a un/a hija/o.

El concepto de parentalidad social está referido a la capacidad de asegurar una crianza adecuada, que satisfaga integralmente las necesidades de las/los niñas/os, más allá de dar la vida biológica. Este tipo de parentalidad se asocia a las competencias parentales.

La parentalidad social puede ser ejercida por las/los mismas/os madres y padres como una continuación de la parentalidad

biológica, pero también la puede ejercer un/a cuidador/a no progenitor/a (madre o padre adoptiva/o, familiar de hogares infantiles, etc.).

3.4.

Necesidades infantiles y competencias parentales

Las/los niñas/os y adolescentes tienen múltiples necesidades de alimentación, cuidados físicos o corporales, protección, necesidades cognitivas, emocionales y socioculturales. En general, la mayoría de madres y padres, si su contexto social lo permite, pueden cumplir con este objetivo, lo que asegura el bienestar de sus hijas/os. Sin embargo, algunas/os madres y padres, sobre todo quienes en su infancia han



estado expuestos a traumas o malos tratos, se ven con incapacidad de ejercer una buena parentalidad para sus hijas/os y no atienden de manera suficiente sus necesidades diversas.

El desafío de la función parental supone estar en la capacidad de satisfacer las múltiples necesidades de sus hijas/os en desarrollo, acorde a su edad y lo que culturalmente se considera oportuno.

Un primer aspecto importante sobre el tema de las necesidades infantiles es su carácter universal. Ochaita y Espinoza (2012) proponen, siguiendo la teoría de las

necesidades humanas de Doyal y Gough (1992), que las necesidades universales de niñas/os y adolescentes son dos: salud física y autonomía, que deben satisfacerse para alcanzar el desarrollo pleno e integrarse a la sociedad. Estas necesidades guardan, para estas autoras, independencia de las diferencias individuales y culturales, y son satisfechas a través de las llamadas necesidades de segundo orden o satisfactores universales.

A continuación, se presentan las dos necesidades universales, y debajo de ellas los satisfactores universales o necesidades secundarias, según Ochaita y Espinoza.

¹ El término parentalidad aún no ha sido incorporado oficialmente a la lengua castellana, pero es usado en la literatura asociada al tema. En inglés está referido a términos como parenthood o parenting.

Tabla 1. Las necesidades primarias y las necesidades secundarias desde el nacimiento a la adolescencia

Salud física	Autonomía
Alimentación adecuada Vivienda adecuada Atención sanitaria Sueño y cansancio Espacio exterior adecuado Ejercicio físico Protección de riesgo físico	Participación activa y normas estables Vinculación efectiva primaria Interacción con adultos Interacción con iguales Educación formal Educación informal Juego y tiempo de ocio Protección de riesgos psicológicos

Necesidades sexuales

Otra característica fundamental de las necesidades infantiles es que son dinámicas y evolutivas: cambian en el tiempo, conforme la/el niña/o va creciendo y madurando.

De este modo, su adecuada satisfacción supone que madres y padres muestren elasticidad o lo que estos autores llaman plasticidad estructural, para adaptar sus respuestas durante el tiempo de crianza (Barudy y Dantagnan, 2010).

Si bien la teoría de las necesidades infantiles considera que la/el niña/o es un sujeto activo que construye su propio desarrollo y tiende a la autonomía (Ochaita y Espinoza, 2012), el concepto de necesidades infantiles es dialógico (Herzka, 1991), ya que, por un lado, supone la presencia de un/a niña/o con requerimientos para su desarrollo y, por el otro, al menos una persona adulta que debe satisfacerlos. De este modo, pensar en las necesidades de la niñez supone que las personas adultas asociadas a su vida cuenten con competencias para responder a ellas. De este modo, dar respuesta adecuada a las necesidades infantiles constituye la función principal de madres y padres competentes.

Barudy y Dantagnan (2010) hablan de un paradigma de las necesidades infantiles compuestas por dos grandes grupos: las necesidades fisiológicas y las necesidades asociadas al desarrollo psicosocial del/la niño/a, donde se incluyen las necesidades afectivas, cognitivas y sociales.

Fuente: Ochaita y Espinoza (2012).

Tabla 2. Las necesidades infantiles

Las necesidades infantiles según Barudy y Dantagnan (2010)

Las necesidades fisiológicas

- ◆ Existir y permanecer vivo y con buena salud.
- ◆ Recibir comida en cantidad y calidad suficientes.
- ◆ Vivir en condiciones e higiene adecuadas.
- ◆ Estar protegido de los peligros reales que puedan amenazar la integridad.
- ◆ Disponer de asistencia médica.
- ◆ Vivir en un ambiente que permita una actividad física sana.

Las necesidades afectivas

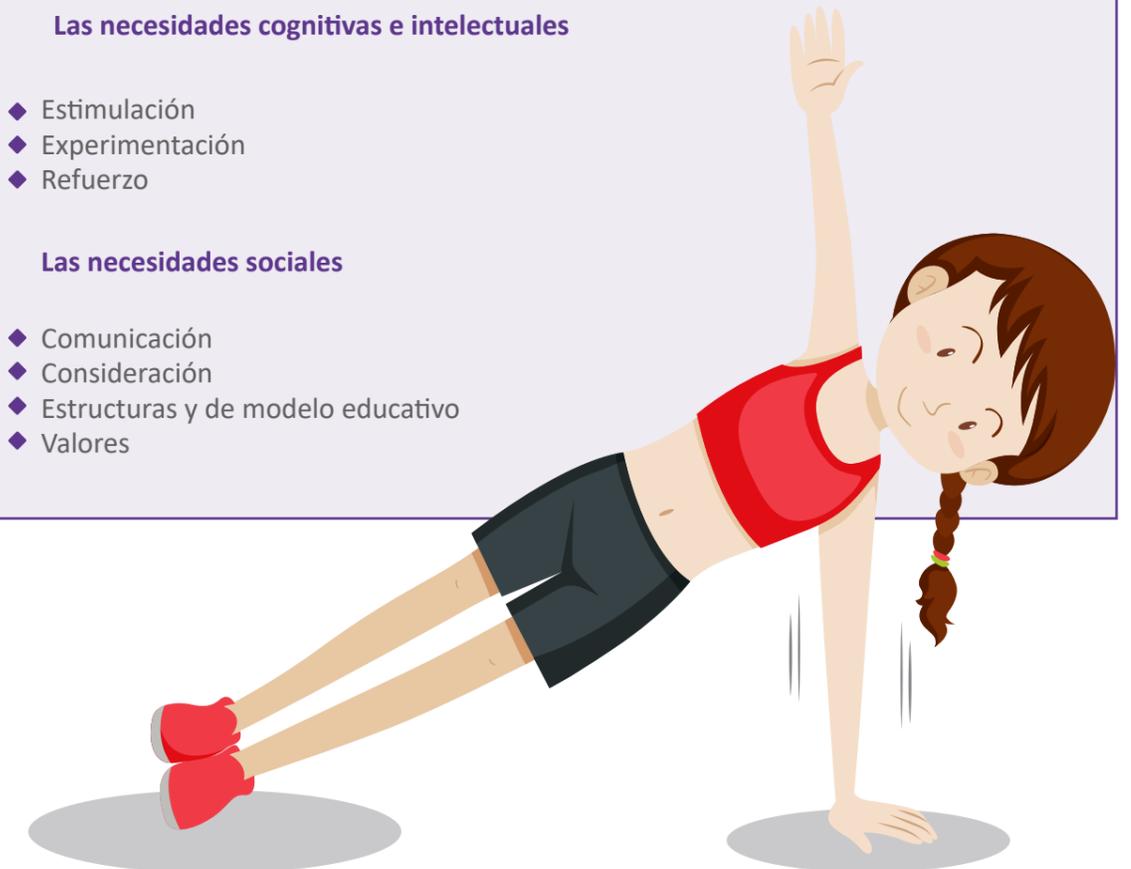
- ◆ Tener lazos afectivos seguros y continuos o de apegos seguros.
- ◆ Vínculos.
- ◆ Aceptación.
- ◆ Ser importante para otro.

Las necesidades cognitivas e intelectuales

- ◆ Estimulación
- ◆ Experimentación
- ◆ Refuerzo

Las necesidades sociales

- ◆ Comunicación
- ◆ Consideración
- ◆ Estructuras y de modelo educativo
- ◆ Valores



3.5.

Cómo adquirimos las competencias parentales: los modelos de crianza

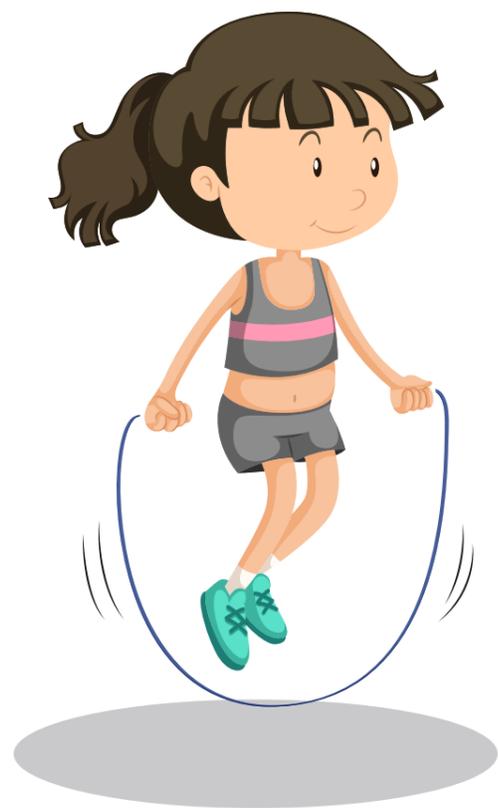
Las competencias parentales se relacionan con los modelos de crianza que siguen las madres y los padres de familia. Un modelo de crianza es una forma de percibir y comprender las necesidades de la niñez, y la forma de responder a estas para satisfacerlas. El modelo de crianza tiene una gran influencia en cómo las madres y los padres respondan a las demandas y necesidades de sus hijas/os.

Los modelos de crianza se nutren en gran medida por las creencias y formas de pensar del contexto social y cultural al que pertenecen las familias. Asimismo, se les puede considerar como fenómenos culturales debido a que se transmiten de generación

en generación. Estos modelos se adquieren durante la infancia y la adolescencia, por lo que Barudy y Dantagnan (2010) señalan que son parte de nuestra “herencia adquirida”.

Estos determinan en buena parte los modos en que las personas adultas definen sus relaciones con las/los niñas/os. La capacidad de satisfacer las necesidades de la prole y de tratar bien a sus hijas/os es una capacidad inherente a las posibilidades biológicas de los seres humanos. Sin embargo, más allá de las potencialidades biológicas, influyen también las historias de vida de los adultos, así como su contexto social, económico y cultural.

Según los autores referidos, una de las habilidades parentales que contribuye a que una madre o un padre sean competentes es participar en su entorno y utilizar recursos comunitarios. Esto tiene que ver con la capacidad de identificar y aprovechar los recursos comunitarios existentes a su alrededor en favor del ejercicio adecuado del desarrollo de sus hijas/os.



Las competencias parentales se forman a partir de la articulación de tres factores

1. Las posibilidades personales innatas marcadas por los factores biológicos y hereditarios.
2. Los procesos de aprendizaje, influenciados por los momentos históricos, los contextos sociales y la cultura.
3. La experiencia de buen trato o mal trato que el/la progenitor/a o cuidador/a conoció en su historia personal, especialmente en su infancia y adolescencia.

Competencias parentales



3.6.

Los componentes de la parentalidad

De acuerdo con Barudy y Dantagnan (2010), la parentalidad engloba dos tipos de componentes fundamentales. Las capacidades parentales fundamentales hacen alusión, por un lado, a la capacidad de apego y, por la otra, a la empatía.

◆ La capacidad de apego

Hace referencia a los recursos emotivos, cognitivos y conductuales para formar con la/el hija/o un vínculo significativo que sostenga su seguridad y construya una personalidad sana.

◆ La empatía

Es un recurso personal indispensable de los adultos para el ejercicio de una adecuada parentalidad. Alude a la capacidad de comprender las emociones de las/los hijas/os y de sintonizar con su mundo interno, así como ser capaz de leer manifestaciones emocionales y gestuales por medio de las cuales se expresan las necesidades.

Esta capacidad permite a la madre o al padre reconocer a su hija/o como sujeto legítimo e independiente, y no como una extensión de sí misma/o.

Supone también comprender los estados anímicos y mentales de las/los hijas/os, escuchando y observando con interés y de manera receptiva, enviándoles señales de estar conectados con ellas/os. Un componente de la capacidad

empática parental es contar con aptitudes relacionales para responderles con comportamientos y discursos adecuados, adaptados a sus necesidades.

La empatía implica:

- Preocuparse por las emociones de las demás personas.
- Tratar de ayudar a otras personas a lidiar con sus emociones.
- Distinguir entre las propias emociones y las de otra persona.

3.7.

El papel de la pobreza sobre las competencias parentales

El papel que juega la pobreza sobre el desarrollo infantil y juvenil es complejo y multifacético, pero es evidente que incide sobre la capacidad de madres y padres de familia de responder a las necesidades materiales de sus hijas/os.

Desde la perspectiva de la niñez, Cueto, Sandoval, Penny y Ames (2011) reportan que las percepciones de estas/os sobre la pobreza muestran una fuerte asociación con la falta de satisfacción de necesidades básicas, como alimentos, ropa, vivienda, así como con circunstancias familiares indeseables, como carecer de familia o tener familias numerosas que no las/los puedan apoyar. Un estudio de Grantham-McGregor et al. (2007), realizado en países en vías de desarrollo, establece que más de 200 millones de menores de 5 años no logran su potencial evolutivo debido, entre otros poderosos factores, a entornos familiares poco estimulantes, lo que afectaría negativamente el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional, y favorece la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Pese a que se observa una correspondencia entre pobreza y carencia de recursos materiales para afrontar todos los costos

que supone alimentar, vestir, educar y proteger a las/los hijas/os, la relación entre pobreza económica y capacidad de las madres y los padres para responder a otro tipo de necesidades infantiles no resulta del todo evidente. Algunos autores sugieren que las madres y los padres de familia que viven en pobreza se ven enfrentados a circunstancias difíciles que complejizan el ejercicio de su parentalidad. Granada y Domínguez (2012) señalan, por ejemplo, que las habilidades parentales pueden verse alteradas o disminuidas debido a la escasez de recursos personales en madres o padres de familia que enfrentan situaciones de carencia afectiva, abandono prematuro de la escolaridad y pocas oportunidades de aprender habilidades sociales.

Madres y padres de familia no son siempre conscientes del abanico de necesidades evolutivas de sus hijas/os. Muchas veces solo perciben algunas de estas necesidades, por lo general las de supervivencia y las educativas, lo que limita sus funciones parentales a satisfacer un reducido número de estas necesidades. Esto tiene relación, probablemente, con el nivel educativo y cultural de los progenitores, pero también con el bloqueo emocional asociado a experiencias traumáticas de frustración de las propias necesidades durante la niñez (Silva, 2011, Sistematización de APTI-Cesip). Esta falta de conciencia y el bloqueo de la memoria emocional que derivan en el desconocimiento de las necesidades de sus propias/os hijas/os guardan relación con el tipo de decisiones que las madres y los padres toman respecto a las/los menores, que estructuran la vida de la niñez y sus rutinas.



3.8.

Parentalidad y resiliencia

Como se mencionó antes, las experiencias durante la vida moldean la manera de relacionarnos con los demás y, por ende, con nuestras/os hijas/os, pero es un error pensar que la transmisión de los malos tratos infantiles de generación en generación es inevitable. Existen madres y padres que no reproducen los modelos de sus progenitores durante su niñez. Este fenómeno se debe a la resiliencia.

En una parentalidad competente y resiliente, las madres y los padres, además de producir buenos tratos a sus hijas/os, enseñan a aceptar y hacerle frente a la adversidad y eventos dolorosos. Las madres y los padres compartirán con sus hijas/os la idea de que el crecimiento y el desarrollo de todos los seres humanos, y el de ellas/os en particular, pasa por una serie de desafíos, algunos que les provocarán dolor y frustración, pero si confían en sus recursos y en el apoyo de los suyos, podrán salir adelante.

La resiliencia no es un atributo individual, innato e independiente del entorno; emerge de la relación del sujeto con su entorno, fundamentalmente el humano.

No obstante, estos mismos autores refieren que la presencia de una numerosa casuística da cuenta de buenos resultados de la crianza de niñas/os pertenecientes a familias en entorno de pobreza y riesgo psicosocial.

Barudy y Dantagnan (2010) declaran que el desarrollo de la capacidad de resiliencia es posible, tanto para madres y padres como sus hijas/os, y su emergencia está estrechamente relacionada con la existencia de una parentalidad sana y competente. Investigaciones sobre resiliencia evidencian que la presencia de al menos un progenitor que asegure la parentalidad competente, proporcionando afecto y apoyo a las/los hijas/os, pueden permitir que estos pasen por una adolescencia hacia una vida adulta suficientemente sana y socialmente constructiva:

El hecho de que muchas de estas madres y padres, a pesar de sus traumatismos de infancia, sean capaces de criar a sus hijos con sensibilidad, apego suficientemente sano y empatía, incluso en situaciones de estrés, sugiere que las capacidades resilientes secundarias, adquiridas gracias a la solidaridad y el amor en la infancia, son más que una mera imitación. Es el resultado de la influencia de intervenciones de protección, apoyo social y cuidados terapéuticos coherentes que permiten que hijas e hijos de padres incompetentes sean capaces de "andar sobre lo andado" e integrar, gracias a su plasticidad cerebral y valentía, modelos de parentalidad suficientemente competentes, y eso a pesar de no haber disfrutado de tales experiencias en su propia niñez. Esto corresponde a lo que denominamos padres y madres resilientes (Barudy y Dantagnan, 2010).

3.9.

El manejo parental de las necesidades socioemocionales de las/los niñas/os

Muchas veces las madres y los padres solo se centran en satisfacer las necesidades inmediatas de sus hijas/os, como la alimentación, el abrigo y la educación, pero asumen una postura pasiva y altamente permisiva hacia las reacciones emocionales de sus hijas/os. Este tipo de padres o madres aceptan incondicionalmente sus expresiones emocionales, sin brindarles ninguna orientación que les permita discriminar y gestionar sus emociones de un modo constructivo. Así, sus niñas/os crecen teniendo como referencia su propio mundo emocional y con la incapacidad de comprender y aceptar lo que los otros puedan sentir.

Por otro lado, existen madres y padres que minimizan o incluso suprimen el mundo emocional de sus hijas/os. De este modo, les quitan la oportunidad de conocer su mundo interno y, por lo tanto, de modularlo. Cuando son mayores, sus niñas/os tienen dificultades para expresar sus emociones y entender las de los demás.

La parentalidad competente no inhibe ni distorsiona la expresión emocional de las/los hijas/os. Estos padres y madres aceptan que las expresiones emocionales de sus hijas/os son reacciones de sus estados mentales y que, en la mayoría de los casos, expresan estados de necesidad. Por lo tanto, validan las emociones y empatizan con la/el hija/o, y las/los ayudan a identificar y nombrar las emociones. Poco a poco, las/los hijas/os aprenden a expresar sus propias emociones y las van modulando, tomando en cuenta los contextos culturales y a las otras personas.

Frente a ello, la educación emocional aparece como un enfoque educativo que permite reforzar las competencias parentales, a fin de asegurar un bienestar completo de la persona, que devenga en un bienestar social.

3.10.

Educación emocional y competencias emocionales

La educación emocional tiene por objetivo el desarrollo de competencias emocionales para lograr una formación a su entorno. La educación emocional no se limita a la educación formal, sino que constituye un proceso educativo continuo y permanente, a lo largo de todos los ciclos vitales. Por ello, se trata de una educación durante y para la vida.

La educación emocional atiende diversos aspectos de prevención y desarrollo humano. Por un lado, aborda aspectos personales como competencias emocionales, conciencia emocional, regulación, autoestima, autonomía, bienestar, etc. Por otra parte, también atiende aspectos sociales como la escucha activa, la asertividad, la empatía, la solución de conflictos, etc. Estos últimos se dirigen a la solución o desarrollo de relaciones interpersonales, mientras que los primeros se encaminan a la relación con uno mismo.

En vista de que la educación emocional es un aprendizaje para y a lo largo de la vida, se considera que debería estar presente en la familia, la educación infantil, primaria, secundaria, así como en la formación de adultos, de organizaciones, entre otros. Toda persona es un usuario potencial de los servicios de educación emocional.

El aumento del estrés, la ansiedad y los problemas de regulación emocional pueden deberse a la velocidad de cambio con que se mueve nuestra sociedad actual.

Vivimos en un entorno cada vez más saturado, expuestos a una gran cantidad de estímulos visuales, auditivos y sociales. Los temas emotivos alarmantes proliferan en los medios de comunicación, las personas hacen cada vez menos ejercicios y poseen malos hábitos alimenticios. Todo ello estaría trayendo consigo presiones físicas y psicológicas que requieren un mayor esfuerzo para estar regulados emocionalmente.

a lo largo de la vida y no solo en un momento. Siempre se puede mejorar.

- Es contextual. Una persona puede manifestar una competencia (por ejemplo, social) en un contexto dado (con sus amigos) y en otro (con personas extrañas pueden comportarse de manera incompetente).

Por lo tanto, las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones

Las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes bloques:

◆ Competencias emocionales

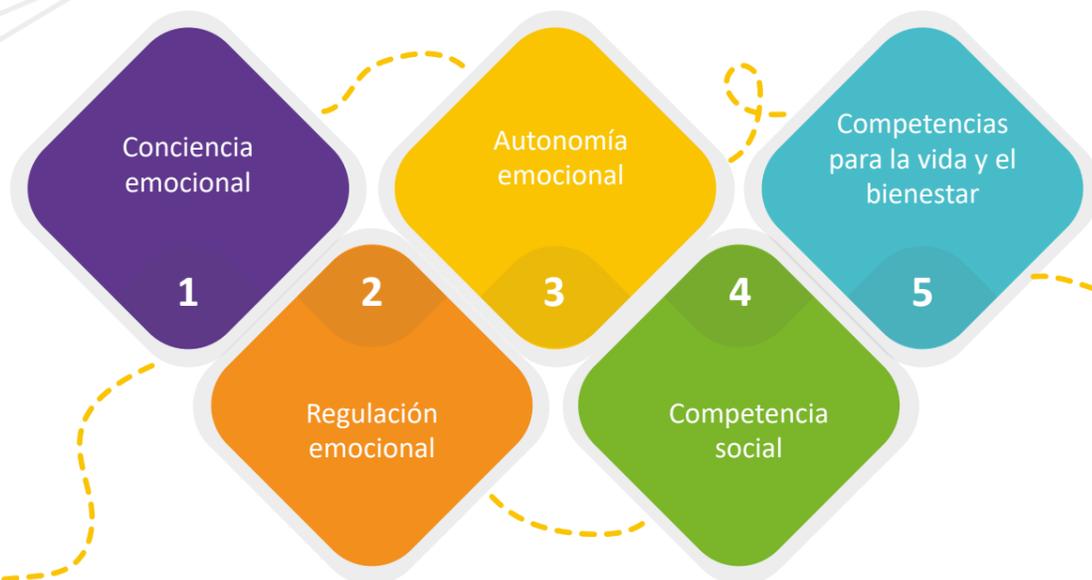
Una competencia se entiende como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar algún tipo de actividad con cierto nivel de eficacia.

El concepto de competencia se caracteriza por lo siguiente:

- Se puede aplicar tanto a personas como a grupos.
- Implica tener conocimiento ("saber"), habilidades ("saber hacer"), actitudes y conductas ("saber ser").
- Se desarrolla longitudinalmente, es decir,



Figura 2. Pentágono de las emociones



Competencias emocionales

3.11.

Naturaleza de la emoción

Para entender mejor nuestras emociones y la de las demás personas es importante conocer cómo se producen, qué factores intervienen en ellas y qué posibilidades tenemos de modularlas.

Las emociones son producidas por algún acontecimiento, que puede ser externo (algo pasa fuera de nosotros) o interno (como un dolor de muelas); un hecho actual, pasado o futuro; real o imaginario (como un pensamiento sobre algo).

Al acontecimiento también se le denomina estímulo. Los hechos, las cosas, los animales, las personas, etc., pueden representar estímulos para la generación de emociones. Sin embargo, la mayoría de emociones

son generadas en la interacción con otras personas.

Hay personas que tienden a valorar los acontecimientos de manera positiva (las optimistas), mientras que otras lo hacen más negativamente (las pesimistas). En el proceso de valoración, interviene lo que se conoce como el estilo valorativo, que es la propia forma en que valoramos los acontecimientos y la postura que decidimos tomar hacia un hecho.

Por ejemplo: cuando olvido las llaves de la casa, puedo pensar: "Esto es terrible, retrasaré todas mis actividades. No tengo nada, estoy afuera, estoy cansada y no me puedo cambiar de ropa".

Pero puedo entrenarme para que pensar de esta manera si me ocurren cosas así: "Estas cosas a veces pasan. Puedo aprender de todo. Luego de esto, pondré más atención para saber si al salir estoy llevando las llaves conmigo".

Las emociones positivas (el interés, la curiosidad, la felicidad) generan energía. Por otro lado, las emociones negativas la consumen. Piensa en tu día: ¿qué eventos te hicieron sentir cansada/o y desconcentrada/o?

"A través de la educación emocional se puede cambiar el estilo valorativo".
"Lo importante es poner inteligencia entre el estímulo (que genera la emoción) y la respuesta que se da. La impulsividad puede conllevar comportamientos de riesgo" (Bisquerra, 2009).

Las emociones tienen tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

◆ **Neurofisiológico**

Es el procesamiento emocional-neuronal, la respuesta física de nuestro organismo frente a la emoción.

Viene desde el sistema nervioso central y, dependiendo de la situación, se puede manifestar como taquicardia, sudoración, rubor, sequedad en la boca, respiración, etc.

◆ **Comportamental**

Es la expresión de la emoción, es decir, la manifestación externa de la emoción, el comportamiento que se adopta.

Dentro de este componente, se observan el lenguaje verbal y el no verbal (principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, ambos difícilmente manejables).

◆ **Cognitivo**

Se asocia a la experiencia emocional subjetiva, es decir, a cómo la persona siente e identifica la emoción.

La persona toma conciencia de la emoción y la etiqueta en función de su dominio del lenguaje. Este componente coincide con lo que se denomina sentimiento.

3.12.

Los tipos de componentes emocionales

Si bien existen distintas tipologías para abordar las competencias o dominios en la educación emocional, se ha optado por desarrollar a mayor profundidad el modelo presentado por Bisquerra (2009), quien organiza las competencias emocionales en cinco grandes bloques.

◆ **Conciencia emocional**

Es la capacidad para tomar conciencia de nuestras emociones, pero también de las emociones de los demás.

La necesidad emocional es el primer paso para pasar a las otras competencias.

Dentro de este bloque se especifican una serie de aspectos como:

- **Toma de conciencia de las emociones:** es la acción de percibir mis emociones y contemplar que puedo tener varias emociones al mismo tiempo.

- **Dar nombre a las emociones:** implica contar y dar uso al vocabulario emocional adecuado, para poder no solo identificar, sino también etiquetar las emociones que percibo en mí o en mi entorno.

- **Comprensión de las emociones de los demás:** es la capacidad para percibir las emociones de los demás y comprender empáticamente sus vivencias. Incluye contar con las técnicas adecuadas (comunicación

verbal o no verbal) para lograr la conexión empática.

- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** para entender nuestro mundo emocional se debe comprender la mutua relación que existe entre esos tres elementos. La emoción incide en el comportamiento y viceversa. Ambos están regulados por la cognición (racionalización, conciencia).

◆ **Regulación emocional**

Es la capacidad para manejar las emociones adecuadamente. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, comportamiento y cognición (razonamiento); contar con buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarnos emociones positivas. Las microcompetencias que la componen son las siguientes:

La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación con la represión.



- **Expresión emocional apropiada:** implica comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Supone también tomar conciencia del impacto que puede tener nuestra expresión emocional y comportamiento en los demás.

- **Regulación de emociones:** es la regulación propiamente dicha. Implica aceptar que los sentimientos a menudo deben ser regulados. Incluye la regulación de la impulsividad, la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos y la capacidad para dejar de lado las acciones inmediatas a favor de otras más a largo plazo que apuntan a fines superiores.

- **Habilidades de afrontamiento:** implica contar con estrategias de autorregulación que nos permitan gestionar la intensidad y duración de las emociones, sobre todo frente a situaciones de conflicto.

- **Competencias para autogenerar emociones positivas:** es la capacidad para autogenerar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. Hace referencia a la capacidad para gestionar el propio bienestar emocional.

El aporte de Greenspan

Stanley Greenspan encontró que existe una conexión íntima entre lo emocional y lo cognitivo. Según él, las emociones, la conducta y el aprendizaje están vinculados. De ahí que, si una persona debe hacer un gran esfuerzo para mantener la calma y regularse, podría tener poca energía restante para atender al resto de sus requerimientos, como su dimensión cognitiva.

Así, las emociones negativas intensas, como la ira, el miedo, la frustración, la tristeza y la ansiedad, pueden hacer muy difícil mantener un estado de regulación y, en consecuencia, un óptimo estado de atención.

Para Shanker (2013), la autorregulación es la capacidad para:

- Alcanzar, mantener y cambiar el nivel de la propia energía para que corresponda con las exigencias de una tarea o situación.

- Supervisar, evaluar y modificar las emociones propias.

- Sostener y cambiar nuestra atención cuando sea necesario e ignorando las distracciones.

- Entender tanto el significado de una variedad de interacción social, como la manera de participar en ellas de forma sostenida.

- Establecer contacto y preocuparse por lo que otros piensan y sienten, para congeniar y actuar como corresponde.

Para el caso de la regulación en el dominio biológico, se deberá prestar especial atención a la actividad o el nivel de energía en el sistema nervioso humano. Así, en función de la sobrecarga de estímulos a los que esté expuesta la niñez, se desprenderán dos tipos de respuesta:

- Rechazar los estímulos: estas/os niñas/os se vuelven introvertidas/os o hipoalertas. Necesitan una regulación ascendente; es decir, un aumento de su nivel y gasto de energía.

- Estar sobre estímulos: estas/os niñas/os se vuelven hiperactivas/os o heperalertas. Necesitan una regulación descendente; es decir, una disminución de su nivel y gasto de energía.

Es necesario tener en cuenta también que los niveles de energía varían según el temperamento de la persona y de una situación a otra.

◆ Autonomía emocional

Dentro de esta competencia se incluye todo lo relacionado con la autogestión personal como la autoestima, la actitud positiva, la responsabilidad, la conciencia crítica, etc. Como microcompetencias se incluyen las siguientes:

- **Autoestima:** significa tener una imagen positiva de uno mismo, mantener buenas relaciones con nuestra propia persona

- **Automotivación:** es la capacidad que tenemos para motivarnos e involucrarnos en actividades diversas de la vida personal, social o profesional. La automotivación le da un sentido a nuestra vida.

- **Autoeficiencia emocional:** es la percepción de que estamos siendo eficaces en las

relaciones sociales y personales. Es sentir que tenemos control de nuestras emociones y podemos hacernos sentir como deseamos, de generar las emociones que creamos convenientes y adecuar las que no.

- **Responsabilidad:** es la capacidad para responder a los propios actos. También es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.

- **Actitud positiva:** es la capacidad para adoptar una actitud optimista y positiva de la vida, a pesar de los aspectos negativos que se puedan encontrar. Tratar, siempre que sea posible, de mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

- **Análisis crítico de normas sociales:** es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales y culturales. Implica no adoptar comportamientos estereotipados, sino aspirar a una sociedad más libre, autónoma, crítica y responsable.

- **Resiliencia:** es la capacidad de una persona para enfrentarse con éxito las condiciones adversas (pobreza, guerra, orfandad, etc.) que tuvo en la vida.



La danza de la correulación

La comunicación es como una danza en la que ambos participantes deben irse regulando y equilibrando constantemente según el ritmo e intensidad que la otra persona asume. Para ello, es importante ser consciente de nuestro propio estado emocional, pero también del estado emocional de la otra persona a fin de emplear las mejores estrategias. Si una persona está alterada, se le debe regular descendientemente, hablando pausada y tranquilamente. De igual forma, si la persona se queda callada, se le debe incentivar para expresarse y entender su punto de vista.

◆ Competencia social

Es la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades básicas como una comunicación afectiva, actitudes prosociales y asertividad. Las microcompetencias que influyen son las siguientes:

- **Dominar las habilidades sociales básicas:** la primera habilidad social es escuchar. Es la puerta para las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, etc.

- **Respeto por los demás:** es la intención de apreciar y aceptar las diferencias individuales y grupales, lo que implica los diferentes puntos de vista que pueda existir.

- **Practicar la comunicación receptiva:** es la capacidad para recibir los mensajes con precisión, tanto los expresados a través de la comunicación verbal, como los que llegan a través de la comunicación no verbal.

- **Practicar la comunicación expresiva:** es la capacidad para expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad tanto verbalmente como de manera no verbal.

- **Compartir emociones.**

- **Compartir prosocial y cooperación:** es la capacidad para realizar acciones a favor de otros que lo hayan solicitado.

- **Asertividad:** significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios sentimientos, al mismo tiempo que se respeta los de los demás. Decir “no” claramente y mantenerlo. Del mismo modo, aceptar que el otro nos pueda decir “no”.

- **Prevención y solución de conflictos:** es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar conflictos sociales.

- **Capacidad para gestionar situaciones emocionales.**

◆ Competencias para la vida y el bienestar

Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

- **Fijar objetivos adaptativos:** es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, ya sean a corto o largo plazo.

- **Toma de decisiones:** implica desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, considerando aspectos éticos, sociales y de seguridad.

- **Buscar ayuda y recurso.** Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y saber acceder a los recursos disponibles.

- **Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida:** implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes.

- **Bienestar emocional:** es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

- **Fluir:** capacidad para generar experiencias ópticas en la vida profesional, personal y social.



Cuadro resumen sobre competencias parentales y las microcompetencias que las componen	
Conciencia emocional	Competencia social
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Toma de conciencia de las emociones ◆ Nombrar las emociones ◆ Comprensión de las emociones de los demás ◆ Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dominar habilidades sociales básicas ◆ Respeto por los demás ◆ Comunicación receptiva ◆ Comunicación expresiva ◆ Compartir emociones ◆ Comportamiento prosocial y cooperación ◆ Asertividad ◆ Prevención y solución de conflictos ◆ Gestionar situaciones emocionales
Regulación emocional	Regulación emocional
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Expresión emocional apropiada ◆ Regulación de emociones y sentimientos ◆ Habilidades de afrontamiento ◆ Autogenerar emociones positivas 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Fijar objetivos adaptivos ◆ Toma de decisiones ◆ Buscar ayuda y recursos ◆ Ciudadanía activa, participativa, crítica y responsable ◆ Bienestar emocional ◆ Fluir
Autonomía emocional	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autoestima ◆ Automotivación ◆ Autoeficacia emocional ◆ Responsabilidad ◆ Actitud positiva ◆ Análisis crítico de normas sociales ◆ Resiliencia 	

3.13.

Definiciones

En este apartado se presentan las definiciones revisadas a lo largo de esta sección del material.

◆ Parentalidad biológica

Es la capacidad de procrear o dar la vida a una cría.

◆ Parentalidad social

Es la capacidad, más allá de dar vida, de asegurar una crianza adecuada, que satisfaga de manera integral las necesidades de los niños y niñas. Se asocia a las competencias parentales.

◆ Resiliencia

“La capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condición de vida difícil y de traumas a veces graves” (Barudy & Dantagnan, 2010).

◆ Educación emocional

“Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2009).

◆ Empatía parental

Es la capacidad que tienen los padres para percibir y comprender las vivencias internas de sus hijas/os y responder adecuadamente en función

de estas. Empatía es ponerse en los “zapatos” de la otra persona.

◆ Estilo valorativo

Es la propia forma en que valoramos los acontecimientos, la postura que decidimos tomar hacia un hecho. El estilo valorativo no es fijo, es modificado, puede ser cambiado a través del aprendizaje y entrenamiento.

◆ Emoción

Es una respuesta compleja del organismo frente a un acontecimiento valorado como positivo o negativo, y que puede ser interno o externo, real o imaginado.

◆ Competencias

Es la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar algún tipo de actividad con cierto nivel de eficacia.



◆ Competencias emocionales

Son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones.

◆ Conciencia emocional

Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, pero también de las emociones de los demás.

◆ Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones adecuadamente. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, comportamiento y cognición (razonamiento), y contar con buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas.

◆ Autonomía emocional

Se incluye dentro de esta competencia todo lo relacionado con la autogestión personal, como la autoestima, la actitud positiva, la responsabilidad, la conciencia crítica, etc.

◆ Competencia social

Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades básicas, como tener una comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales y asertividad.

◆ Competencias para la vida y el bienestar

Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

3.14.

Ser madres y padres de familia y tomar decisiones

Ser madre o padre de familia significa en gran parte tomar decisiones constantemente.

El rol de madre y padre enfrenta a las personas adultas a una gran responsabilidad: asegurar la sobrevivencia y el bienestar de su prole, mejorando en lo posible su calidad de vida. Por lo tanto, muchas decisiones se centran en estos grandes objetivos.

Ser madres y padres y tener esa gran misión y responsabilidad nos enfrenta constantemente a las necesidades de nuestras/os hijas/os y de todos los miembros de la familia. Muchas decisiones se toman para responder a estas necesidades.



Para reflexionar

En relación con la crianza:

¿Qué nivel de libertad crees que tienen las madres y los padres de familia para tomar decisiones convenientes para ellas/os y sus hijos/as?

Hasta qué punto no tiene opciones u alternativas para hacerlo de manera diferente

La mayoría de personas creen que tomar decisiones es un asunto totalmente racional y que elegir entre una o más opciones es siempre un acto consciente.

Cuando tomamos decisiones no solo pensamos en el beneficio utilitario que nos proporcione. Hay elementos personales, sociales e interpersonales que también intervienen. En la mayoría de decisiones que tomamos intervienen de manera protagónica nuestras emociones, los sentimientos, los prejuicios, las creencias y los valores. La evidencia científica indica que decidimos básicamente con las emociones y muchas veces con la intuición.

◆ El papel de nuestras experiencias anteriores

Tal como lo planteamos al hablar de los modelos de crianza, nuestras experiencias anteriores, sobre todo las ocurridas durante la niñez, juegan un papel importante en las decisiones que tomamos de adultos. Esto ocurre especialmente en el marco de las decisiones familiares. La forma en que nos relacionamos con nuestras/os hijas/os y con



la niñez en general tiene mucho que ver con la forma en que se relacionaron nuestros propios padres y madres con nosotros. La forma en que criamos y educamos tiene que ver con la forma en que nos criaron y nos educaron.

Si la relación afectiva que tuvimos con nuestros padres, madres o hermanas/os fue buena por el apoyo, la comunicación, el cuidado y la sensibilidad emocional, tendremos también buenas relaciones con nuestros hijos/os y las/los niñas/os a nuestro alrededor, y a decidir consecuentemente.

Si la forma en que nos criaron y nos educaron fue negativa por el maltrato, el descuido, la incomunicación o la insensibilidad a nuestras necesidades, tenemos dos opciones:

- Crecemos con resentimiento (muchas veces sin saberlo) y sin darnos cuenta repetimos formas de relación adversa con nuestras/os hijas/os y niñas/os a nuestro alrededor. Esto puede manifestarse a través de castigos, insultos, malos tratos, decisiones que benefician sino perjudican, entre otras conductas.

- Tomamos conciencia de la forma en que fuimos tratados de niñas/os y decidimos conscientemente no repetir estos hechos con nuestras/os hijas/os o las/los niñas/os que tenemos a nuestro alrededor. Hacemos un esfuerzo por superar nuestros resentimientos y nos planteamos: "No quiero que mis hijas/os (o mis alumnas/os) pasen por lo mismo que yo pasé". Cuando tomamos conciencia de la relación entre el pasado y el presente, podemos dar un gran paso para nuestro progreso. Esto significa que usamos el pensamiento reflexivo, y que tenemos la oportunidad de darle sentido a nuestra historia personal y transformarla constructivamente para el propio desarrollo positivo y de quienes nos rodean.

◆ El papel de nuestra cultura en la toma de decisiones

La cultura de la cual formamos parte es una influencia fundamental en el tipo de decisiones que tomamos. Los valores forman parte de nuestra cultura. Son "ideas compartidas" entre los miembros de una comunidad y tienen una poderosa influencia en nuestra conducta. Los valores nos indican a qué debemos darle prioridad en la vida, qué está bien o mal, qué es lo correcto o incorrecto, cuánto valor debemos darle a las cosas o situaciones.

De acuerdo con los valores que poseemos, elegiremos caminos a seguir o descartaremos propuestas que se nos presentan. Estos son valores que tenemos sobre todo en la familia, pero también en la escuela, en los grupos de amigos, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, entre otros espacios sociales.

La cultura se trasmite de generación en generación. A través del proceso de socialización, la niñez aprende qué es importante en la vida. La cultura permite a los grupos humanos llevar su vida acorde a lo que han aprendido que funciona y lo que es positivo según sus valores.

En muchos espacios sociales, como en muchas zonas rurales, abrazar a las/los niñas/os, darles un beso o felicitarlas/os no es una costumbre arraigada.

Los estilos disciplinarios tienen influencia de la cultura. Hay grupos culturales más estrictos o punitivos que otros. En este aspecto, el nivel socioeconómico también juega un papel. Mientras más alto es el nivel económico, los padres suelen ser más permisivos.

◆ Una breve mirada al funcionamiento de nuestro cerebro

Estamos compuestos por dos tipos de mentes: la mente que piensa (el cerebro racional) y la mente que siente (el cerebro emocional). La mente emocional es mucho más rápida que la mente racional. Se activa sin detenerse a analizar las consecuencias de una acción o una decisión.

La mente racional, en cambio, establece relaciones entre causas y efectos, y como se apoya en evidencia objetivas, puede reevaluar una situación concreta y cambiar una conclusión previa.



La neurociencia es la disciplina encargada del estudio del desarrollo, la estructura y la función del sistema nervioso. Este campo ha aportado mucho al conocimiento de los procesos del cerebro que intervienen en la forma de sentir y evaluar nuestras experiencias y tomar decisiones al respecto.

En circunstancias normales, ambos tipos de mentes están equilibrados y coordinadas.

Las emociones experimentadas en la mente emocional viajan la mente racional y son avaladas y reguladas por ella, de tal manera que el resultado es balanceado: tomamos decisiones con nuestras emociones y nuestra razón.

A veces ocurre que no hay balance: puede predominar la mente emocional y decidir solo "con el corazón", es decir, con las emociones o los impulsos. Cuando decidimos

algo "porque nos da pena" o "porque nos sentimos desesperados o ansiosos" o "por el entusiasmo", algo ocurre al interior de nuestro cerebro que no permite que usemos nuestro cerebro racional. En estos casos tomamos decisiones a partir de la razón y no por razones emotivas o impulsivas.

Otras veces bloqueamos los afectos y solo decidimos "con la cabeza". Estas decisiones son muy típicas de las personas llamadas "frías".

Para reflexionar

Las mejores decisiones se toman "con la cabeza y el corazón".

◆ ¿Cómo funcionan normalmente los mecanismos cerebrales cuando tomamos decisiones?

El sistema límbico (en azul y rojo) es el encargado de procesar las emociones. Gracias a este sistema una persona puede experimentar emociones positivas y negativas intensas y recordar sucesos y vivencias cargadas de afecto.

Las partes más importantes del sistema límbico son:

- El tálamo
- El hipotálamo
- El hipocampo
- La amígdala cerebral

La amígdala cerebral (en rojo) es el cerebro del procesamiento y la regulación de las emociones. Esta glándula es muy excitable y reacciona despertando emociones cuando recibe estímulos exterior. Pone en alerta al organismo. Si se trata de un peligro, despierta al miedo. Si se trata de alguien que nos gusta, despierta la atracción sexual, y así sucesivamente. Si recibe información de algo agradable, despierta la emoción de la alegría o el centro del placer. En situaciones de frustración, la amígdala reacciona con agresión.

La corteza prefrontal es la parte del “cerebro racional” encargada de dirigir nuestra conducta hacia un propósito. Es la parte que nos da capacidad de atención, planificación, organización, evaluación y reorientación de nuestros actos y decisiones.

Es la parte “pensante” y “reflexiva”. Es como el “director de orquesta” del cerebro, debido a que toma la información de todas las demás áreas del cerebro y las coordina para actuar de forma conjunta.

Cuando tomamos decisiones difíciles, complejos mecanismos selectivos se activan en la corteza prefrontal para decidir entre varias opciones o discernir si es conveniente la realización de un determinado acto. La corteza prefrontal descubre las reglas del juego y se encarga de inhibir o controlar la conducta. Como está muy influenciada por la cultura, nos modula tomando en cuenta el medio que nos rodea.

En suma, la corteza prefrontal se encarga de dar una nueva dimensión a nuestra vida emocional: modera nuestras reacciones emocionales frenando las señales del sistema límbico. Es decir, mientras la amígdala genera una reacción ansiosa e impulsiva, la corteza prefrontal permite una respuesta más adecuada y correctiva: “la amígdala propone y el lóbulo frontal dispone”. Esto es lo que explica que podemos tener control sobre nuestras emociones.

◆ ¿Qué sucede luego con las emociones y con la información que se procesa en la amígdala?

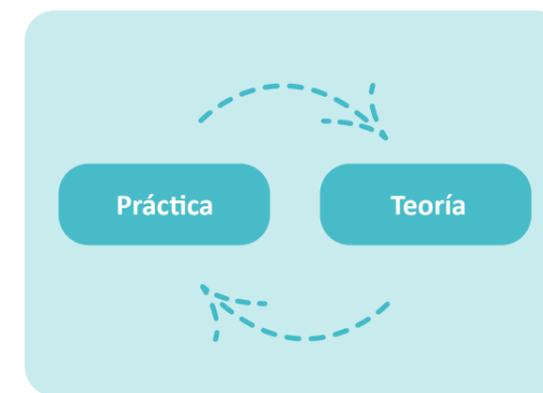
En condiciones normales, las respuestas de la amígdala viajan hacia el hipotálamo y el tálamo. Luego, esta información viaja hacia la corteza prefrontal (que es la mente racional del cerebro), donde es evaluada y ponderada. A partir de este viaje, el cerebro logra ejercer control sobre las emociones y permite que las acciones y decisiones puedan ser pesadas, evaluadas y reflexionadas.

3.15.

El aprendizaje reflexivo: aprendiendo de la experiencia

El aprendizaje reflexivo es el tipo de aprendizaje que permite aprender de la propia experiencia, analizar lo que hemos vivido directamente e identificar cómo pensamos y sentimos al respecto. Parte de la práctica para luego llegar a la teoría o conocimientos abstractos.

El conocimiento es creado y construido por la propia persona que aprende. No es un conocimiento creado antes por expertos ni “dictado por otro”. La persona aprende dando significado a los propios contenidos que va expresando. Dar significado a la propia experiencia supone una toma de conciencia de aspectos que antes no se habían pensado. Es ponerle nombre hasta ese momento “innombrado”.



Pregunta sugerida

¿Qué puedo aprender y qué he aprendido sobre mi propia experiencia?

A través de la revisión de la propia experiencia obtenemos una nueva perspectiva de lo que nos ha pasado, “atamos nuevos cabos” y comprendemos nuevos aspectos que antes no habíamos considerado.



La clave de este tipo de aprendizaje es que se dan en el marco de las relaciones con los demás. Se aprende entonces de la fusión de la experiencia personal y la experiencia ajena.

Aprendemos reflexivamente a través del pensamiento reflexivo. Este tipo de pensamiento permite considerar nuevas alternativas a los problemas, desarrollar nuevas creencias y ser capaces de tomar decisiones de manera reflexiva. El pensamiento reflexivo constituye el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostiene y la conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25).

El aprendizaje reflexivo es la base del conocimiento y es una herramienta que ayuda a formar personas creativas.

Características del aprendizaje reflexivo

- ◆ Es práctico y no teórico.
- ◆ Parte de la experiencia.
- ◆ La práctica se lleva a cabo a través de la reflexión.
- ◆ Se trata primordialmente de tomar conciencia de nuevos aspectos y abstraer las lecciones aprendidas de lo analizado.
- ◆ Se reflexiona sobre alternativas de actuación.
- ◆ En un aprendizaje colectivo: aprendo compartiendo mi experiencia y escuchando la experiencia de los otros.

◆ ¿Cómo se aprende reflexivamente?

El aprendizaje reflexivo se realiza a través de poner en marcha el pensamiento reflexivo. El uso del pensamiento reflexivo permite:

- Identificar la base de nuestros pensamientos y acciones.

- Revisar y evaluar la validez de estos supuestos, comparándolos con las experiencias de otras personas en contextos similares.

- Reconstruir las bases de nuestros pensamientos y acciones. Definir nuevos supuestos o los anteriores, pero enriqueciéndolos.

◆ Se aprende reflexivamente interactuando con los demás

El aprendizaje reflexivo es una coconstrucción de nuevos saberes a través de la interacción con los demás. Es una experiencia colectiva de construcción de nuevos conocimientos.

El aprendizaje reflexivo es una coconstrucción de nuevos saberes a través de la interacción con los demás. Es una experiencia colectiva de construcción de nuevos conocimientos.



◆ Comunidad de diálogo

El aprendizaje reflexivo es en realidad una comunidad de diálogo. El/a facilitador/a del grupo asume un rol orientador, mas no de experto que da clases. Todas las personas participan, todas saben y tienen algo que compartir y enseñar.

◆ El papel de las historias que contamos y escuchamos

Los seres humanos aprendemos mejor de las historias. Porque, realmente, ¿qué es necesario para que algo tenga sentido? Una buena historia.

El aprendizaje reflexivo se sirve de las buenas historias que las/los participantes cuentan en su encuentro grupal. Una buena historia resuena en las personas porque tiene algo que enseñar del pasado para proyectarlo en el futuro. Es fácil de memorizar, porque involucra hechos y vivencias, sentimientos y pensamientos. Una buena historia captura, es interesante.

Por ello, el aprendizaje reflexivo puede ser una excelente herramienta para capturar y compartir conocimiento.

Herramientas para la reflexión:

- ◆ Los cuestionamientos
- ◆ Las preguntas
- ◆ Los cuestionarios y las confrontaciones
- ◆ Temas para el debate
- ◆ Las historias para otros
- ◆ La propia historia narrada

◆ Las fases del aprendizaje reflexivo

El aprendizaje reflexivo supone varios pasos. Al final del proceso la persona visualiza la totalidad de su experiencia y es capaz de decidir si se acerca de una forma diferente o no la siguiente vez.

El primer paso es la descripción de la situación o experiencia. La persona da cuenta de ello, recordando los hechos, sus aspectos y detalles. Este paso permite ubicar y delimitar la situación sobre la cual se va a aprender.

El segundo paso es la identificación de los sentimientos que acompañaron a la experiencia. La persona identifica sus vivencias, tanto las positivas como las negativas. ¿Cómo se sintió al respecto?

¿Cómo se siente ahora? Identificar los sentimientos y vivencias permite integrar la afectividad de la persona a su proceso de aprendizaje.

El tercer paso es la evaluación de la situación. La persona determina, según sus criterios y sus valores personales, qué fue lo bueno y lo malo de la experiencia, lo positivo y lo negativo. Esto le permite mirar la experiencia por todos sus lados y ampliar su apreciación. El cuarto paso es el análisis de la situación. La persona analiza las causas de la situación, sus orígenes y cómo transcurrió la experiencia, los factores que influyeron en el desenlace. Se buscan factores que expliquen la situación:



¿Qué explica que la situación se haya dado de esa manera?

El quinto paso es obtener conclusiones. Durante el análisis se ha abierto un gran número de puertas para intentar comprender la situación. Se trata de extraer lo fundamental y aquello con lo que nos quedaremos para el nuevo aprendizaje. Se obtienen las lecciones aprendidas de la discusión.

El sexto paso se llama plan de acción. Se definen las acciones que se tomarán la siguiente vez que estemos en la situación descrita. Es también el momento de hacer compromisos.

El siguiente diagrama ilustra el proceso de aprendizaje reflexivo.



◆ ¿Cómo se fomenta el aprendizaje reflexivo?

En el aprendizaje reflexivo se busca fomentar la indagación y el cuestionamiento de las situaciones y problemas.

Las condiciones que se requieren para fomentar este tipo de aprendizaje son:

1. El/la facilitador/a debe tomar en cuenta que lo que para él es un problema puede que no lo sea para las madres y los padres de familia.

2. El desarrollo de la conciencia respecto a los problemas puede conseguirse poniendo

a disposición de las madres y los padres de familia experiencias e historias ricas y variadas que surgen de ellas/os mismas/os a través de la conversación y la discusión.

3. También es importante proporcionarles la información y el conocimiento requerido, de tal manera que puedan ampliar su perspectiva de la situación discutida.

4. Es importante no apurar el llegar a las conclusiones hasta que haber tomado conciencia de la situación y se haya reunido toda la información necesaria. Es esencial orientarlos a buscar alternativas y formular posibles soluciones.

3.16.

Autoevaluación

- ◆ ¿Qué papel cumple la cultura en los modos de criar y relacionarse las madres y los padres con sus hijas/os?
- ◆ ¿Qué papel cumple la historia personal (experiencia) a la hora de criar a las/los hijas/os?
- ◆ ¿Cuáles son los pasos que se deben seguir para el aprendizaje reflexivo de las competencias parentales?
- ◆ ¿Cómo se fomenta el aprendizaje reflexivo?

Parte IV

Grupos de Aprendizaje Reflexivo (GAR)

La metodología en acción para desarrollar competencias parentales.

4.1.

Introducción

En esta parte del manual te ofrecemos los principios, los pasos metodológicos y las técnicas para conducir GAR y desarrollar competencias parentales, lo que permitirá a las madres y los padres de familia revisar sus experiencias e ideas sobre la crianza de sus hijas/os, desarrollar actitudes y tomar decisiones centradas en el bienestar de las/los niñas/os.

Un grupo de aprendizaje reflexivo es una forma de trabajo grupal que puede ser utilizada en diversas situaciones de aprendizaje y para trabajar muchos temas con flexibilidad. En este manual te ofrecemos una guía de cómo pausar la secuencia de las sesiones que realizarás para el desarrollo de competencias parentales.

Los grupos de aprendizaje reflexivo



Localización espacial de las/los participantes durante las sesiones



4.2.

Intenciones pedagógicas

Familiarizarte con esta parte te permitirá aprender:

- ◆ Los principios de la metodología para llevar a cabo los GAR.
- ◆ Cómo conformar los grupos de aprendizaje y qué criterios emplear para iniciar el trabajo.
- ◆ Cómo llevar a cabo las sesiones grupales para que las/los participantes alcancen aprendizajes reflexivos.
- ◆ Las técnicas que facilitarán tu trabajo con los grupos de madres y padres de familia.
- ◆ Una guía para organizar y planificar la secuencia de grupos de padres de familia.
- ◆ Una guía para organizar y planificar las secuencias de los GAR.
- ◆ Cómo evaluar los resultados que alcanza el grupo.

4.3.

Aspectos generales

Los GAR son una forma de trabajo grupal. El objetivo de los GAR es generar aprendizajes reflexivos en madres y padres de familia sobre un tópico en particular, en este caso sobre competencias parentales.

En cada grupo pueden participar hasta 10 madres o padres de familia en total. Un número mayor genera la dificultad de

que todos puedan participar de manera activa. Los grupos pueden ser mixtos, o ser solo de hombres o solo de mujeres. Por lo general, asisten más madres que padres. Es importante tratar de estimular que asistan varones y mujeres por igual.

El grupo es conducido por un/a facilitador/a, de preferencia psicóloga/o, que haya sido capacitada/o en esta metodología. Siempre que se tenga la oportunidad, puede ser guiado por dos profesionales de manera conjunta, ya que ello da más soporte a la intervención.

Se trabaja por sesiones. “Claves para el desarrollo de las competencias parentales” cuenta con una sesión introductoria y seis sesiones. Cada sesión tiene una duración de dos a tres horas.

La frecuencia de las sesiones es variable, de acuerdo con el grupo que las realice.

Idealmente se debe realizar una sesión semanal, lo cual permite mayor efectividad. Sin embargo, si el grupo tiene dificultades para reunirse, la frecuencia puede ser quincenal.

Las sesiones tienen lugar con las/los participantes sentadas/os en círculo. Puede ser alrededor de mesas unidades o sentados en sillas. Lo importante es que se puedan mirar entre ellas/os. El/a facilitador/a se ubica en un lugar central, desde donde pueda observar a todas/os las/los participantes.

Rol perfil del/a facilitador/a
◆ Orienta y guía el proceso, generando un clima permanente de confianza.
◆ Sostiene al grupo en todo el proceso.
◆ Motiva la participación de las/los integrantes del grupo.
◆ Informa cuando es necesario.
◆ Acompaña colaborativamente, no prescriptivamente.
◆ Propone actividades y preguntas para que el grupo se cuestione y exprese sus inquietudes.
◆ Escucha y contiene las emociones de las/los participantes.
◆ No es el/a “experto/a”.
◆ Facilita que toda/os aporten a la construcción de nuevos conocimientos, comprendiendo que el “experto” es el mismo grupo.



Perfil del facilitador/a
Un/a facilitador/a con un buen desempeño profesional ha desarrollado competencias en los siguientes aspectos:
Competencias conceptuales:
<ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con una posición reflexiva propia sobre crianza y buen trato. - Tiene manejo conceptual sobre competencias parentales, educación emocional y aprendizaje reflexivo. - Conoce el ciclo de aprendizaje reflexivo y sabe dinamizarlo adecuadamente. - Conoce lo suficiente de la secuencia, temas y estructuras de sesiones de “Claves para el desarrollo de competencias parentales”. - Reconoce el papel de las experiencias infantiles y la transmisión intergeneracional en la forma de criar que tienen las/los participantes.
Competencias metodológicas:
Intervención
<ul style="list-style-type: none"> - Logra una buena alianza de trabajo con el grupo de participantes, basada en la instauración de los principios de “Desarrollo competencias parentales”. - Abre la sesión planteando el tema adecuadamente y motivando a las/los participantes a involucrarse activamente en las actividades propuestas. - Sabe escuchar sin interrumpir y con sensibilidad. Permite de manera respetuosa la expresión sincera de las/los participantes. - Logra la contención de las/los participantes cuando aparecen emociones durante la sesión. - Es capaz de validar los sentimientos de las/los participantes. - Realiza intervenciones y preguntas que promueven el análisis y la reflexión en las/los participantes. - Es capaz de brindar información necesaria sobre los temas tratados. - Cierra la sesión sintetizando los nuevos aprendizajes del grupo y realizando acuerdos y compromisos con las/los participantes. - Al finalizar cada sesión logra el objetivo planteado.
Competencias metodológicas:
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa con el grupo los aprendizajes logrados a través de la cosecha de lecciones aprendidas, lo cual fortalece al grupo aún más.

4.4.

Los principios de la metodología

Los siguientes principios son muy importantes, ya que son las bases que respaldan el enfoque conceptual y metodológico de la propuesta para que esta pueda efectivizarse con éxito y sea fructífera para las personas participantes.

El primer aspecto que debes tomar en cuenta es que tú y el grupo con el que trabajas deberán construir paulatinamente una relación interpersonal significativa a lo largo del proceso del programa. Esto quiere decir que se irán desplegando afectos de varios tipos al interior desde la primera sesión entre tú y las personas integrantes del grupo, pero también entre ellas mismas.

Para que se desarrollen óptimamente tu relación con el grupo y las que se generen entre las personas participantes, existen tres principios fundamentales que se deben mantener siempre. En la siguiente figura los graficamos.



◆ Respeto

El respeto a la forma de pensar, a los sentimientos y a las vivencias de las/los participantes es fundamental en esta propuesta.

En el grupo siempre van a participar personas con diferentes criterios y formas de pensar. Es importante transmitir que todas las ideas y sobre todo los sentimientos de los/las participantes pueden ser expresados sin temor a la crítica o al juicio de los otros. Respetar no significa, necesariamente, que debemos compartir los puntos de vista de las otras personas, pero sí que aceptamos la diferencia, y saber que detrás de cada forma de pensar o sentir hay siempre motivos que podemos comprender si los conocemos.

◆ Escucha sensible

La escucha sensible es una “piedra angular” de esa metodología. En este caso, saber escuchar es más importante que decir algo o mucho. Cuando el/la facilitador/a escucha con interés y respeto se genera una dinámica muy favorable para que los miembros del grupo aprendan sobre lo que otras personas dicen. De esta manera, aprenden a escucharse a ellas/os mismas/os, que es importante para reconocer qué sentimos y pensamos.

Por otro lado, saber escuchar permite a las/los participantes sentirse contenidos y comprendidos². Cuando nos sentimos contenidos somos capaces de abrirnos hacia nuevos aprendizajes.



La importancia del lenguaje no verbal

El lenguaje corporal y gestual, como las miradas, la inclinación del cuerpo, la expresión del rostro, entre otros, son elementos importantes que el/la facilitador/a debe considerar para conducir las sesiones y transmitir que está escuchando con interés y respeto a las/los participantes.

Un texto interesante que puedes revisar al respecto es El lenguaje secreto de los niños. Cómo comprende lo que tus hijos intentan decirte, de Lawrence Shapiro (ver bibliografía). Es también útil para el trabajo con adultos.

◆ Confidencialidad

Uno de los principios más importantes del método es la confidencialidad de la información que comparten las participantes. Con confidencialidad nos referimos a la garantía que se da a cada integrante de que aquello que se conversa en el grupo se mantendrá en reserva. Esto vale tanto para el/la facilitador/a del grupo, como para las/los demás participantes. Esta garantía permite que las/los participantes se abran con confianza y compartan sus experiencias con libertad.

4.5.

Pasos para llevar a cabo los GAR

◆ Convocar y conformar un grupo

El primer paso es convocar y conformar un grupo de madres y padres de familia dispuestas/os a participar. En la convocatoria se debe explicar que se trata de un grupo donde se aprenderá de la propia experiencia y de la experiencia de los demás participantes.

Se puede decir que participar dará la oportunidad de reflexionar sobre la propia vida familiar y cómo encontrar nuevas respuestas a los problemas asociados a la crianza de sus hijas/os.

Es recomendable que en el grupo se reúnan madres y padres de familia con hijas/os en edades similares. Lo importante es que estén interesadas/os en participar y aprender.

El grupo debe estar conformado en promedio por 10 participantes. Más participantes dificultan el trabajo grupal, pues no se puede profundizar bien.



2 Shapiro, L. (2003). El lenguaje secreto de los niños. Cómo comprender lo que tus hijos intentan decirte. Urano: Barcelona

Criterios de selección de los/las participantes

Un criterio importante a tomar en cuenta para seleccionar a las/los participantes es el nivel de riesgo que presentan las/los hijas/os de las madres y los padres de familia candidatos.

Focalizarás familias con niñas/os de alto riesgo de preferencia, pero también incluirás madres y padres de niñas/os de riesgo intermedio o de bajo riesgo para balancear el grupo.

Toma nota de los nombres de las/los hijas/os de las/los participantes, sus edades y sus grados escolares.

◆ Realizando las sesiones

Una vez que el grupo ha sido conformado y han acordado una fecha, una hora y un lugar de reunión, se iniciara la ejecución de cada sesión.

◆ Los pasos metodológicos para el tratamiento del tema

Una vez que las/os participantes están preparados para empezar a trabajar, se dan los seis pasos que forman parte del proceso de cada sesión y que se muestran en la siguiente figura:

Ciclo del aprendizaje reflexivo



1. Recepción y dinámica lúdica

La recepción es muy importante, ya que marca el ritmo y el clima de la sesión. El/a facilitador/a siempre debe saludar afectuosamente al grupo y proponer hacer alguna dinámica grupal que los haga sentir cómodos y confiados.

En la primera sesión el/la facilitador/a plantea el encuadre del trabajo que realizará el grupo. Trata los siguientes temas:

a. Sobre qué tratará el programa de sesiones

El/a facilitador/a debe conversar con las/los participantes acerca sobre las competencias parentales: aprender a ser buenos padres, aprender a responder a las necesidades de los hijos e hijas adecuadamente, de tal manera que se desarrollen bien. El/la facilitador/a menciona a las/los participantes los temas que se tratarán a lo largo de las sesiones. Por ejemplo:

- Reflexionar sobre la relación con las/los propias/os hijas/os.
- Cómo aprendí a ser madre o padre según mi propia crianza.
- El manejo de las propias emociones.
- Cómo comunicarme con afectos y con asertividad en el hogar.
- Cómo reforzar las relaciones familiares y la buena conducta de los hijos e hijas.
- Cómo disciplinar a las/los hijas/os con amor y sin rabia.

b. Beneficios de participar

El/a facilitador/a debe señalar al grupo los beneficios de participar, como:

- Mejorar las relaciones familiares.
- Ser mejores madres y padres.
- Aprender nuevas técnicas de crianza positiva.
- Fortalecer el rol de ser madre o padre.
- Contribuir al buen desarrollo de las/los hijas/os.
- Elevar nuestra autoestima.

c. Como se trabajará

El/a facilitador/a debe explicar que utilizan diferentes modos de trabajo grupal, como conversar, escuchar a las/los compañeras/os, jugar, actuar, dibujar.

Es relevante señalar cuánto durara cada reunión y acordar horarios y días de las sesiones.

d. Principios para un trabajo óptimo

Los principios son confidencialidad, respeto y escucha sensible. El/la facilitador/a pregunta al grupo qué creen que significan estos principios para identificar sus conocimientos previos al respecto. Luego, se recalca la importancia de seguirlos.

Estos conceptos deben ser recordados por el/la facilitador/a cada vez que sea necesario, para que el trabajo grupal se desarrolle adecuadamente.



e. Normas de convivencia

Es importante que las mismas personas participantes creen sus normas de convivencia grupal. El/la facilitador/a incluirá también aquellas normas que considere necesarias, como puntualidad, asistencia continua, apagar celulares, entre otras.

Frase sugerida, a modo de ejemplo

Hoy conversaremos acerca de nuestra propia crianza y de cómo la forma de criarnos tiene una influencia muy grande en cómo criamos a nuestras/os hijas/os. Este tema es muy importante, porque nos hará reflexionar sobre nuestro modo de criar.

Vamos a conversar, discutir sobre ello y compartir nuestras experiencias. De este dialogo aprenderemos mucho.

2. Planteamiento del tema

El segundo paso es el planteamiento del tema a ser discutido en la sesión que se realice: es decir, la situación a ser discutida y la descripción del problema que se aborda. Se debe decir también por qué es importante tratar el tema elegido.

3. Recuerdo de la experiencia personal

El tercer paso es asociar el tema que se está tratando con la propia experiencia de las/los participantes. Para ello, el/la facilitador/a propone actividades que apelen a lo que las/los participantes recuerdan de cuando fueron niñas/os, como madres o padres de familia, o lo que hayan visto o escuchado de otros casos cercanos a su entorno. Se trata de que compartan experiencias propias o ajenas. El/

la facilitador/a debe propiciar que todos los padres y madres de familia que deseen narrar su experiencia lo hagan. Este momento es muy importante y debe existir una escucha activa por parte del/la facilitador/a. Además, las/los participantes escuchan también muy atentas/os lo que cuenta quien habla.

Con la escucha activa las/los participantes se sienten respetados, valorados y comprendidos. No debe haber interrupciones. Se sugiere regular el tiempo de participación para que la mayoría pueda participar.

Preguntas sugeridas

¿Quién desea compartir alguna experiencia sobre el tema que estamos conversando?

¿Quizás recuerdan algo que les pasó en su niñez o alguna situación como madres o padres de familia que han pasado o han visto?

4. Reconocimiento de emociones

Una vez que se ha manifestado el recuerdo de la experiencia, el/la facilitador/a reconocerá o promoverá que las personas participantes expresen las emociones que sintieron con la experiencia que contaron.

Puede individualizarse la pregunta cuando el/la facilitador/a crea que es conveniente.

En esta fase del proceso es muy importante que el/la facilitador/a brinde contención a las personas que expresan sus sentimientos.

Algunas pueden llorar o mostrarse muy ansiosas, ya que han guardado por mucho tiempo emociones fuertes y es la primera vez que tienen oportunidad de expresarlo.

Si una persona llora o expresa de otra forma las emociones que lo embargan o desbordan, lo más importante es respetar este momento. El silencio respetuoso es importante, además de dejar que la persona se recupere.

Muchas veces basta decir:

Madre: A mí me pegaron siempre. Me castigaban por todo, yo no entendía qué de malo hacía.

Facilitador/a: eso debe haber sido muy doloroso.

Se puede dar contención de la siguiente manera:

- Siendo receptiva/o con los sentimientos de la otra persona.
- Empatizando con los sentimientos de la persona y experimentado la cualidad de estos.
- Dándole sentido a estos sentimientos.
- Dándoles un significado.
- Respondiendo de tal manera que los sentimientos expresados resulten tolerables para la persona que los ha manifestado.

Dar contención

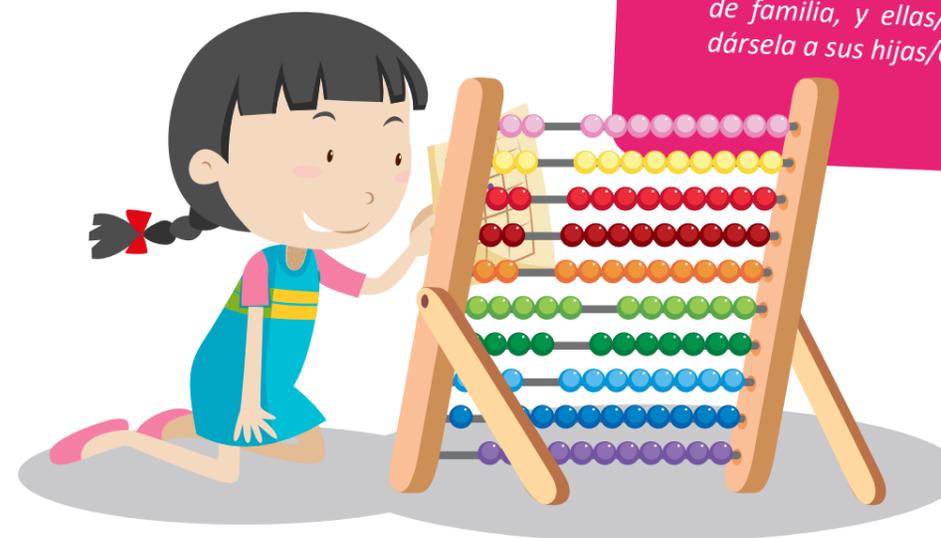
En una situación de alta emotividad, dar contención es hacer sentir a la persona que narra sus experiencias que sus sentimientos son importantes, que no caen en el vacío, que está siendo comprendido y que sus emociones no desbordan tu capacidad de escucharla y responderle dándole un significado a lo que está escuchando.

Ser contenido

Ser contenido es el proceso de recibir, de parte de la persona que escucha, la seguridad que ha comprendido los sentimientos de quien habla y que no ha sido desbordada por ellos. La persona que contiene (que puede ser el/la facilitador/a) le da sentido y significado emocional a las vivencias y sentimientos de quien habla.

El proceso de dar contenido (o ser contenido) restaura en la persona que es escuchada su capacidad de pensar sobre la situación narrada, así como también su habilidad para procesar sus emociones.

Como profesional, puedes brindarle esta experiencia a las madres y los padres de familia, y ellas/os a su vez podrán dársela a sus hijas/os.



5. Análisis y evaluación de la situación

Una vez que las/los participantes han expresado sus emociones, el/a facilitador/a los invita a evaluar la experiencia. A nivel del sistema nervioso se realiza entonces un pase del cerebro que siente al cerebro que piensa y evalúa, tal como se aprecia en la siguiente figura.

Las/los participantes nuevamente conversan y discuten, exponen sus puntos de vista. El/la facilitador/a plantea al grupo reflexionar sobre las causas de la situación discutida sus efectos en la vida de los niños y las niñas, los padres y madres de familia y la familia.

Reflexión de lo conversado:

lecciones y alternativas

Por último, se recogen las lecciones aprendidas a partir de la discusión.

Esta parte de la conversación es como una cosecha. Se toman los frutos que la conversación arroja. Siempre hay algo que se aprende de lo que se discute o de lo que se escucha.

Preguntas sugeridas

¿Cuáles son las causas de esta situación que discutimos?

¿Qué efectos tienen en nuestras/os hijas/os estos hechos que conversamos?

6. Reflexión de lo conversado:

Lecciones y alternativas

Por último, se recogen las lecciones aprendidas a partir de la discusión.

Esta parte de la conversación es como una cosecha. Se toman los frutos que la conversación arroja. Siempre hay algo que se aprende de lo que se discute o de lo que se escucha.

Preguntas sugeridas

¿Qué nos enseña lo que estamos discutiendo?

¿Qué lecciones podemos obtener de lo que estamos conversando y escuchando?

7. Plan de acción: ¿qué decido? Compromisos

Una vez que se han identificado las causas, las consecuencias y las lecciones que se extraen de la discusión, el/la facilitador/a propone al grupo identificar algunas alternativas para mejorar la situación que se discute.

A las personas les gusta ser retadas para plantear posibles soluciones, ya que es un desafío a la creatividad. En este caso se da lugar al uso de pensamiento de tipo divergente, que es aquel que busca soluciones por diferentes caminos a los usualmente conocidos.

Preguntas sugeridas

¿Qué otras opciones existen para afrontar la situación?

¿Alguien conoce alguna experiencia que nos brinde alternativas de solución?

¿Podemos encontrar otro tipo de salidas?

4.6.

Técnicas para el diálogo y la discusión

A continuación te presentamos técnicas que te ayudarán a manejar las reuniones de aprendizaje reflexivo con mayores posibilidades de éxito. Usa estas técnicas como una orientación y no como guion cerrado.

♦ Las intervenciones del/a facilitador/a

El/la facilitador/a conduce las reuniones, por lo que debe intervenir de diferentes maneras, de acuerdo con la fase de la sesión que trabaja. A continuación, te presentamos una lista de los modos de intervención que usualmente el/la facilitador/a realiza. Todas estas formas de intervención deben estar presentes en las reuniones de aprendizaje reflexivo.

En segundo lugar, todo proceso debe terminar en la toma de decisiones y en asumir compromisos personales. Sin embargo, en toda sesión este momento del ciclo no siempre se da, ya que las/los participantes o el grupo puedan aún no sentirse preparadas/os para ello. No obstante, hay que plantearlo siempre, ya que puede haber alguna persona que ha tomado alguna decisión, y esto alentarán al grupo a imitarla en las siguientes sesiones.

Preguntas sugeridas

¿Alguien quiere compartir alguna nueva decisión que haya tomado o que quiera tomar?

¿Alguien quisiera compartir los compromisos que ha asumido con respecto al tema que hemos tratado?

¿Cómo cerrar las reuniones grupales?

Una forma de empezar a cerrar las reuniones es haciendo un resumen de lo conversado, mostrando los puntos más relevantes y a los que ha llegado el grupo. Sugerimos que en cada reunión el/la facilitador/a proponga al grupo escribir en un papel: "¿Qué me llevo de la reunión?". Esta es una técnica que permite que las personas pongan en blanco y negro lo que han considerado valioso para su proceso.

Se puede invitar a que coloquen sus esquelas en algún lugar visible de la casa, para que lo recuerden y valoren. Se trata de sus nuevos aprendizajes.

Es importante avisar unos 10 minutos antes que ya se está terminando la reunión. Esto permite al grupo prepararse para el cierre y da oportunidad a que se diga alguna cuestión pendiente. Es una señal de respeto y consideración, y facilita el tránsito a la despedida.



a. **Proponer:** el/la facilitador/a propone realizar ejercicios y actividades que permitirá al grupo de participantes ingresar a una experiencia vivencial sobre el tema tratado.

b. **Preguntar:** el/la facilitador/a formula una pregunta al grupo o a un/a participante. Cuando pregunta abre la reunión o abre un tema a ser discutido. Invita a las/los participantes a responder, contar su experiencia y compartir su punto de vista.

c. **Escuchar:** el/la facilitador/a escucha y presta atención con interés y responde a lo que cada participante dice. Esta es una forma de intervenir altamente importante y efectiva.

d. **Validar:** el/la facilitador/a hace algún comentario o muestra una actitud que reconoce y expresa comprensión sobre la

idea o sentimiento expresado por la/el o las/los participantes.

e. **Sintetizar:** el/la facilitador/a resume y subraya las ideas principales vertidas en el bloque de conversación desarrollado.

f. **Informar:** el/la facilitador/a da información nueva a las/los participantes sobre el tema discutido, ampliando la perspectiva de estos y brindándoles nuevos elementos y criterios para organizar su pensamiento sobre la situación trabajada.

El ciclo de la intervención del/a facilitador/a

En el siguiente diagrama podemos ver que estas formas de intervención están siempre presentes y deben formar parte de un ciclo para hacer más efectivo el tratamiento de los temas.

Ciclo de la intervención del/a facilitador/a durante las sesiones



Ciclo de la intervención del/a facilitador/a durante las sesiones		
Modelo de intervención	Facilitador/a	Participantes
Proponer	“Cierren sus ojos. Harán un pequeño viaje a nuestro pasado, a su historia de niñas y niños. Recordarán cómo los criaron, alguna experiencia que les hizo sentir bien”.	Las/los participantes suelen seguir las propuestas del/la facilitador/a con entusiasmo cuando esta/e es amable y brinda seguridad y confianza.
Preguntar	“¿Qué aspectos positivos rescatan de su experiencia recordada como niñas o niños?”.	Las/los participantes escuchan la pregunta y piensan, se preparan para responder. Si sienten confianza e interés, responderán con autenticidad.
Escuchar	El/la facilitador/a presta atención a las respuestas del grupo.	Juana: “Mi mamá me lavaba la cabeza y peinaba. Recuerdo que me hacía mis trenzas para mandarme al colegio. Lo hacía con cariño. A mí me gustaba que me peinara, sentía que me cuidaba y que yo lo importaba”. Martín: “Pienso que esos buenos momentos era cuando mi papá y mi mamá estaban tranquilos, sin problemas de dinero. En esos momentos era más fácil comunicarnos. Cuando se iba la luz, conversábamos más. Mi papá nos contaba de sus viajes por la selva”.

Ciclo de la intervención del/la facilitador/a durante las sesiones		
Modelo de intervención	Facilitador/a	Participantes
Validar	Qué bien se debe haber sentido, señora Juana, de sentirse cuidada y que le importaba a su mamá. Y en su caso, señor Martín, no recuerda los buenos momentos porque había mucho castigo en casa, pero sí el buen gesto de su papa. Ese día se debe haber sentido importante.	El grupo escucha.
Sintetizar	<p>“Han dicho cosas muy importantes y valiosas. Por un lado, algunos de ustedes han recordado momentos de cuidado. Por ejemplo, cuando los peinaban o cuanto les preparaban sus alimentos. También hemos escuchado algunos casos en las cuales no han sido muy frecuente las experiencias positivas. Pero por allí apareció un buen momento significativo en el caso del señor Martín”.</p> <p>El diálogo se puede profundizar con más preguntas del/la facilitador/a y comentarios del grupo.</p> <p>“¿Qué les parece todo lo que hemos escuchado? ¿Alguien quiere comentar o añadir algo?”</p>	Todas las personas participantes se sienten tomados en cuenta. El diálogo se ampliará, más gente querrá comentar. Al sentirse escuchado querrán seguir comentando y preguntado.

Ciclo de la intervención del/la facilitador/a durante las sesiones		
Modelo de intervención	Facilitador/a	Participantes
Informar y orientar	<p>“Sus experiencias y sus comentarios tienen mucho valor. Efectivamente, las madres y los padres de familia que están relajados y saben manejar su estrés tienen mejores relaciones con sus hijas e hijos y se comunican mejor con ellas y ellos. La comunicación con sus hijas/os acerca mucho. Es importante que madres y padres sepan que contarles sus experiencias positivas a sus hijas/os es muy saludable. Hablar con ellos de su propia historia personal es muy positivo para su desarrollo como persona”.</p>	Las personas participantes escuchan abiertos a las ideas del/la facilitador/a, que brinda información, criterios y orientación.
Repreguntar	<p>¿Qué piensan de estas ideas? ¿Me pueden contar sobre qué temas conversan con sus hijas/os? El ciclo se reinicia.</p>	El grupo opina, da ideas, narra nuevamente sus experiencias, en este ejemplo acerca de las firmas de comunicación.

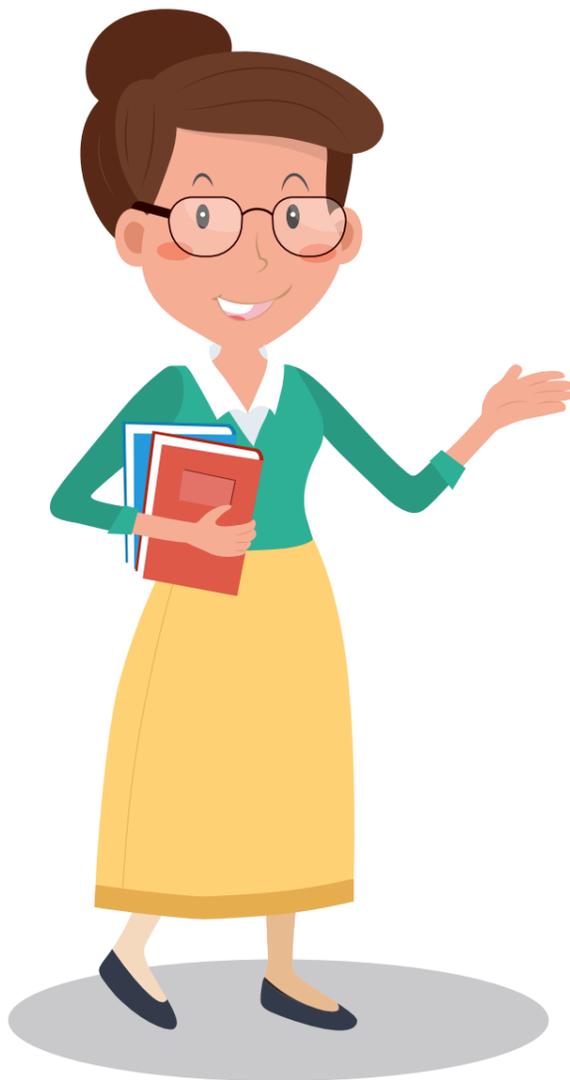
◆ **Planteando la situación a ser discutida:
El valor de las preguntas abiertas**

La forma en que las preguntas son planteadas influye en las respuestas que se obtengan. Hay diferentes maneras y estilos de preguntas. Debes ser consciente de ellas.

a. Preguntas abiertas no dirigidas

Esta forma de preguntar permite que la persona responda a su manera y sin sentirse presionada a dar una respuesta esperada. Es la mejor forma de iniciar un diálogo y ofrece las respuestas más confiables. Permite que la persona se sienta escuchada y apreciada.

La forma de preguntar invita a que la persona se explye y vierta sus ideas como un relato.



Preguntas sugeridas

¿Alguien quisiera compartirnos su experiencia?

¿Cómo creen que influyeron en su crianza las costumbres del lugar donde crecieron?

b. Preguntas cerradas no dirigidas

Este tipo de pregunta no espera una respuesta en particular, pero por lo general son respondidas con un "sí", un "no" o una frase breve. Este tipo de pregunta es útil si el tiempo que se tiene es breve o si las preguntas abiertas no dirigidas no funcionan.

Preguntas sugeridas

¿Alguna vez han perdido la paciencia con sus hijas/os?

¿Están de acuerdo con el castigo físico?

¿Se nos hace fácil o difícil reconocer las cosas positivas que hacen nuestras/os propias/os hijas/os?

c. Preguntas dirigida

Este tipo de preguntas parecen esperar una respuesta determinada de antemano y condiciona la respuesta de la persona entrevistada. El/ facilitador/a transmite la respuesta que desea escuchar. Sesga al/la entrevistado/a. Impone un juicio de valor en la forma de decirla.

Preguntas sugeridas

¿Están en desacuerdo con el maltrato, verdad?

¿Seguro que todos desean contar algo de su vida, verdad?

◆ **Técnicas facilitadoras de la expresión verbal**

Hay técnicas que animan a las personas a expresarse verbalmente.

Lo primero que se debe buscar es que tengan confianza en el/la facilitador/a. Esto se logra si la persona que facilita es percibida como discreta, bien intencionada, empática y responsable. Una vez que esto está dado, se pueden aplicar las siguientes técnicas para ayudar a que las personas sigan hablando, que abran sus sentimientos y superen su vergüenza:

a. Preguntas abiertas no dirigidas

Los pequeños silencios permiten a la otra persona continuar hablando. Los silencios largos pueden hacer sentir ansiosa a la persona que habla. De todos modos, las pausas son siempre necesarias para que las personas ordenen sus ideas y puedan expresarlas como deseen. No hay que apurar a los/las participantes.

b. Facilitación verbal

Son señales verbales que hacemos para comunicar a quien habla que está siendo escuchada/o. Por ejemplo, decirle "ajá", "ya veo" o "ummm". Son formas que ayudan mucho a mostrar que escuchamos y prestamos atención a la otra persona.

c. Facilitación no verbal

Es el lenguaje no verbal que le indica a la otra persona que siga hablando. Asentir con la cabeza, tener contacto visual con ella (no exagerada, porque esto intimida), sonreír, entre otras señales, son importantes. Hay que tratar de evitar mostrar señales de desaprobación cuando la persona que habla nos hace sentir molesta o en desacuerdo.

◆ **Técnicas para realizar la evaluación y el análisis de la situación**

Cuando se trata de evaluar y analizar la situación propuesta es importante que el grupo se exprese y se puedan escuchar las diferentes experiencias y puntos de vista que existen sobre una misma realidad.



Intervenciones posibles, a modo de ejemplo

Hemos recordado lo que pasaba en nuestra niñez respecto a sentirnos reconocidas/os o ignoradas/os, bien mal vistas/os.

¿Por qué creen ustedes que a las personas a veces les cuesta reconocer a los demás (o ven solo lo negativo de los demás)?

El/la facilitador/a escucha las opiniones y se recogen los diferentes pareceres.

El/la facilitador/a puede ayudar al grupo a encontrar un balance y sobre todo visualizar la situación en su real dimensión si recoge las diferentes perspectivas y las menciona. Para ello, se debe estar muy atenta/o a las diferentes opiniones que vierta el grupo. Una vez que ha recogido las diferentes perspectivas, debe repreguntar por qué consideran que hay dos posiciones y qué factores están asociados a estas dos posiciones opuestas o complementarias.

◆ Técnicas para identificar alternativas: en el grupo están las respuestas

Para identificar alternativas y opciones diferentes a las que hasta ahora se manejaban es muy importante saber que en el grupo se encuentran las respuestas. Las personas participantes llevan muchas ideas y experiencias y tienen soluciones que compartir y ofrecer. Si se les motiva a ello, se les da esa oportunidad.

Despertar la iniciativa y el optimismo de las/los participantes es importante. Debemos transmitirles que confiemos en ellas/los, en su capacidad de propuesta y de sus propias soluciones. Además, esto les otorga fuerza y



la hermosa sensación de ser agentes de su propio desarrollo y progreso.

En los grupos siempre hay participantes con actitudes positivas y negativas. Si invade un clima de negativismo o pesimismo, es recomendable señalarlo sin reproche, pero alentando a que emerjan las voces optimistas y constructivas. El grupo reaccionará saludablemente y lo aceptará. Nadie quiere quedarse sumido en la desesperanza.

Intervenciones sugeridas

Parece que nos hemos puesto algo pesimistas.

Quizás alguna/o de ustedes quiere compartir alguna idea que nos brinde alguna salida o solución que aún no hemos considerado.

◆ Saber esperar a que las decisiones sean reflexionadas

Las decisiones sobre la crianza de las/los hijas/os llegan una vez que la madre o el padre de familia amplía su visión y de pronto observa las cosas desde otro punto de vista, como:

- Desde la perspectiva de/la niña/o, es decir, como lo puede enfocar su hija/o.

- Desde lo que le conviene a la/el niña/o, considerando sus necesidades de desarrollo.
- Desde sentir que puede imaginar y plantearse una visión de futuro para sí misma/o, para sus hijas/os y su familia.

- Desde que se da cuenta de que las decisiones que había tomado estaban muy influenciadas por lo que le pasó de niña/o.

- Desde darse cuenta de que tiene capacidades que había pasado desapercibidas y que en el entorno existen soportes que no había tomado en cuenta para avanzar y superar sus problemas.

Es entonces cuando la madre y el padre se sienten en la necesidad de replantearse la forma en que han ido llevando las cosas en su hogar y se atreven a pensar que puede ser mejor.

◆ Cuando el grupo está listo puede asumir compromisos

Hay que tener en cuenta que asumir compromisos debe nacer de una manera auténtica y no impuesta. Esto significa que debe surgir de la persona desear hacerlo, porque así lo cree y lo considera valioso para su vida, su avance individual y familiar. Los compromisos no deberían ser impuestos, porque en ese caso resultan inconsistentes o poco duraderos. Basta que desaparezca el control o la condición y se deshacen. Por eso, este método pretende que las

personas asuman compromisos cuando estén realmente convencidas y listas para hacerlo. Eso no significa que no se estimule o promueva el asumir compromisos, pero debemos considerar que sea una acción sostenible en el tiempo.

4.7.

Evaluando los resultados que va alcanzando el grupo

Es muy importante que el/la facilitador/a evalúe su trabajo con los GAR. Para ello, se ha creado un instrumento sencillo, pero potente, llamado "Cómo es la relación con mis hijas/os", que te permitirá:

- Conocer las vivencias, actitudes y percepciones que madres y padres de familia manifiestan sobre la relación con sus hijas/os.

- Comparar las vivencias, actitudes y percepciones de las madres y los padres antes de ingresar al taller sobre competencias parentales con aquellas que manifiestan al terminar su participación.

- Determinar si se observan cambios en ambas aplicaciones.

◆ ¿Qué se evalúa?

Lo que interesa evaluar son los efectos de la intervención de los GAR sobre las competencias parentales de las/los participantes y la relación que establecen con sus hijas/os. Es decir, interesa saber si la intervención ha generado cambios favorables en madres y padres participantes, pero también al interior del hogar.

- Intervención.
- Efectos sobre las competencias parentales.
- Cambios en la relación con las/los hijas/os

Indicadores de los cambios positivos en madres y padres de familia	
Áreas de intervención	Indicadores de cambio
 Trato verbal a las/los hijas/os	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La escucha a las/los hijas/os se incrementa. ◆ Se habla con las/los hijas/os con amabilidad, sin gritos o tono hostil.
 Disciplina a las/los hijas/os	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Disminuye o desaparece el castigo físico. ◆ Madres y padres expresan expectativas claras y realistas a las/los hijas/os sobre el comportamiento esperado.
 Comunicación afectiva	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aparecen o aumentan las expresiones de afecto positivo de manera explicativa: abrazo, palabras, beso, gestos o acciones con intención afectuosa.
 Reconocimiento del valor del/a niño/a	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconocer el valor y los logros de las/los hijos/as. ◆ Felicitar y reforzar la buena conducta.

◆ Herramientas para evaluar a las/los madres/padres de familia

La prueba "Cómo es la relación con mis hijas/os" tiene un tiempo de aplicación de 30 a 40 minutos. Consta de dos partes. La primera consiste en pedir al/la participante un dibujo que describa la relación que siente que tiene con sus hijas/os. La segunda parte consiste en responder a un breve cuestionario de tres preguntas que explique lo plasmado en el dibujo.

La prueba debe ser aplicada en dos momentos: al inicio del taller, a modo de tener un primer acercamiento a la relación que la/el participante tiene con sus hijos/as, y al terminar del taller, para identificar los cambios y aprendizajes logrados por la persona participante.

4.8.

Resumen

- ◆ El objeto del modelo de trabajo grupal es generar aprendizaje reflexivo sobre competencias parentales.
- ◆ Tres principios fundamentales que se deben mantener:
 - Confidencialidad: garantía que se da a las/los participantes de que aquello que se conversa en el grupo se mantendrá en reserva.
 - Respeto: a la forma de pensar, a los sentimientos y a las vivencias de las/los participantes es fundamental.
 - Escucha sensible: aprender a escucharnos a nosotras/os mismas/os para reconocer qué sentimos y pensamos. Además, saber escuchar permite a las/los participantes sentirse contenidas/os y comprendidas/os.

- ◆ Cuando nos sentimos contenidas/os y comprendidas/os somos capaces de abrirnos hacia nuevos aprendizajes.
- ◆ Los pasos para conducir GAR son:
 - Convocar y conformar un grupo.
 - Abrir la sesión.
 - El tratamiento del tema.
 - Cerrar la sesión.
- ◆ El tratamiento del tema tiene los siguientes pasos metodológicos:
 - Recepción y dinámica lúdica
 - Planteamiento del tema
 - Recuerdo de la experiencia personal
 - Reconocimiento de las emociones
 - Análisis y evaluación de la situación
 - Reflexión de lo conversado: lecciones y alternativas
 - Plan de acción: ¿Qué decido? Compromisos
- ◆ El ciclo de intervención del/la facilitador/a consta de:
 - Preguntar
 - Escuchar
 - Validar
 - Sintetizar
 - Informar.



La forma en que las preguntas son planteadas en las respuestas que se obtengan. El mejor estilo de pregunta a seguir es el de pregunta abierta no dirigida.

Se debe evaluar el efecto que causa en madres y padres la intervención y los cambios que por su efecto se genera en las condiciones de vida de las/los niñas/os.

4.9.

Autoevaluación

- ◆ ¿De qué tratan los tres principios que se deben mantener en los grupos de aprendizaje reflexivo?
- ◆ ¿Cuáles son las funciones de un/a buen/a facilitador/a?
- ◆ Describe qué significa dar y recibir contención.
- ◆ ¿Cuáles son los pasos que conforman el ciclo de aprendizaje reflexivo?
- ◆ ¿De qué manera puede un/a facilitador/a intervenir en las sesiones que dirige?

Parte V Sesiones

Sesión 1:

Reconozco cómo es la relación con mis hijas/os

◆ Objetivo

Las personas participantes reconocerán el tipo de relaciones parentales que tienen con sus hijas/os al iniciar el taller.

Reconozco cómo es la relación con mis hijas/os	
Áreas de intervención	Ideas fuerza / Lineamientos
<p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas.</p> <p>Se recibe a los/las participantes cálidamente, se les coloca un solapín con su nombre y se da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio.</p> <p>Se propone un juego de presentación: “Digo mi nombre con un ademán que todos y todas imitan”</p> <p>En círculo, cada participante dice su nombre acompañado de un ademán o con un movimiento creativo. El grupo lo observa y lo reproduce o imita de manera similar.</p>	<p>El/la facilitador/a se muestra empático/a con su grupo, mantiene una actitud de apertura y amabilidad con cada participante.</p> <p>El ritual ayuda a las/los participantes a dejar atrás sus preocupaciones por un momento y conectarse con el clima de relajación y contención que se va a generar en el grupo.</p> <p>Esto permitirá que se conozcan, despertará la creatividad y creará un ambiente lúdico favorable para promover la integración entre las/los participantes como grupo.</p>

<p>Se realiza el siguiente ejercicio: “Aprendo a respirar para relajarme y oxigenarme”.</p> <p>El facilitador/a invita a los /las participantes a sentarse en forma cómoda, cerrar los ojos, a respirar profundamente y soltar el cuerpo.</p> <p>De ahora en adelante, vamos a escuchar el silencio por un minuto.</p> <p>Se sugiere la siguiente instrucción:</p> <p><i>Dejemos pasar los pensamientos, dejemos atrás todos los recuerdos de lo que hemos estado haciendo hasta antes de sentarnos en este lugar y centremos todas nuestras energías en este momento. Soltemos nuestras piernas, brazos y concentrémonos en nuestra respiración, inhalamos y exhalamos de igual manera, sintiendo cómo entra el aire por nuestra nariz y cómo sale por nuestra boca. Repitamos el ejercicio tres veces. Ahora intentemos escuchar los latidos de nuestro corazón, su ritmo. Nos quedaremos un minuto en silencio para relajarnos.</i></p> <p><i>Muy bien, ahora que ya estamos más relajados y conectados con nosotras/os mismas/os, vamos a conversar sobre el objetivo o la intención del taller, que es reflexionar sobre la crianza de nuestros hijos e hijas, y la forma de relacionarnos con ellos y ellas, con el fin de fortalecernos como madres o padres, y así ayudarlos a desarrollarse mejor como personas.</i></p> <p>Se les explica que el taller se realiza en grupos pequeños para que todas/os puedan participar. El taller consiste en tratar un tema relacionado con la crianza y que la idea es que se pueda conversar y reflexionar según nuestras experiencias personales y familiares.</p> <p>Compartir las experiencias permite aprender de los demás, tanto de los aciertos como de las dificultades.</p> <p>Se explica que en un taller donde vamos a contar nuestras experiencias, necesitamos elaborar las reglas que regirán al grupo durante el proceso. Se incentiva a las/los participantes a enunciar algunas reglas básicas.</p>	<p>El momento de la relajación les permite practicar una estrategia personal saludable para su salud física y emocional. Además, ayuda a mejorar la concentración para iniciar con el tema central.</p> <p>Si queremos lograr compromisos en las/los participantes, es esencial que ellas/os entiendan adecuadamente la naturaleza de las sesiones y los beneficios concretos que les traerá a su vida.</p>
--	---

<p>Se espera y valida las que van proponiendo y luego se complementan.</p> <p>Es importante que entre las reglas mencionadas figuren las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser puntuales y asistir a todas las sesiones. - Participar activamente en las sesiones. - Saber escuchar a los demás. - Hablar y opinar con libertad, pero también decir las cosas con respeto a los demás. - Lo que se habla en el grupo queda en él. Mantener la confidencialidad (hacer hincapié en esta regla a fin de evitar perder la comunicación con libertad en el grupo). <p>Luego de mencionar cada regla, la/el facilitador/a debe ayudar a que el grupo entienda su significado y sus implicancias, a fin de que todas/os se comprometan a cumplirlas. Se acuerda con el grupo la frecuencia con que se darán las sesiones, los días y las horas de reunión.</p>	<div style="text-align: right;">  </div> <p>Ideas fuerza:</p> <p>Establecer las normas de convivencia del grupo nos permitirá asegurar un ambiente con libertad de opinión y mantener la armonía.</p>
<p>Presentación del tema</p> <p>El/la facilitador/a explica que esta primera sesión es la introducción a los temas que serán trabajados a lo largo del taller. Comenta a las madres y los padres que en esta oportunidad plasmarán en un dibujo cómo es la relación que tienen con sus hijas/os, a partir de lo cual podrán plantearse metas para mejorarla.</p>	<p>Explicar que no se les juzgará si el dibujo es bonito o feo. La importancia recae en el contenido, en la escena plasmada, por lo que no es necesario saber dibujar para realizar el ejercicio.</p>
<p>Aplicación de la prueba</p> <p>Dibujo y cuestionario para los padres y madres de familia: “Cómo es la relación con mis hijas/os”</p> <p>La facilitadora hace entrega a cada participante de una hoja A-4, un lápiz, algunos plumones, un borrador. Como consigna, se les pide que dibujen una situación que ocurre comúnmente con sus hijas/os.</p> <p>Se les comenta cálidamente que no se les juzgará por lo que dibujen, que están en un espacio de comprensión y reflexión, por lo que pueden sentirse libres y en confianza de compartir lo que deseen.</p>	<p>El/la facilitador/a presenta la prueba como una herramienta que propicia el mejor entendimiento, como un apoyo para el trabajo, no como una evaluación.</p> <p>Hay que tener en cuenta que no todas/os las/los participantes saben leer y escribir, por lo que se necesitará el apoyo del/la facilitador/a para contestar las preguntas. Lo ideal es contar con una persona adicional</p>

<p>Se les brinda 15 minutos para que realicen su dibujo.</p> <p>Una vez que todos hayan terminado, se les entrega el cuestionario asociado y se les pide que por favor respondan las preguntas.</p> <p>Se brindan 15 minutos más para contestar las preguntas.</p>	<p>para apoyar en este momento de la sesión y así optimizar el tiempo.</p>
<p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>Se invita a las madres y los padres a que voluntariamente compartan sus dibujos con el resto del grupo, explicando lo que significan. Posteriormente se les realiza las preguntas del cuestionario a manera de guía, y se les pide que de manera voluntaria expresen sus respuestas.</p>	
<p>Cierre del taller</p> <p>Para cerrar la sesión, con el grupo de pie y abrazados, se vuelve a encender la vela o a colocarse alrededor de la maceta.</p> <p>Se agradece por la presencia de cada participante y se invita a que comenten qué se llevan del taller.</p> <p>Se cierra la sesión con el comentario de la idea fuerza principal de la sesión por parte del/la facilitador/a y se les despide que se les espera en la siguiente sesión. Se apaga la vela y se guardan los materiales.</p>	<p>Volver al círculo y retomar el ritual, que contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.</p>

Sesión 2:

“Rescato los aciertos de mi propia crianza”

◆ Objetivo

Las personas participantes reconocerán y reflexionarán sobre las buenas prácticas parentales que sus cuidadores ejercieron con ellos en su niñez, y cómo se relacionan con su parentalidad actual.

“Rescato los aciertos de mi propia crianza”	
Áreas de intervención	Ideas fuerza / Lineamientos
<p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas.</p> <p>Se recibe a los/las participantes cálidamente, se les coloca un solapín con su nombre y se da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio.</p> <p>Recordar que siempre debe ser el mismo ritual durante todas las sesiones.</p> <p>A continuación, se recuerdan las normas de convivencia del grupo.</p> <p>Se realiza la dinámica: “El baile de presentación”.</p> <p>Se plantea una pregunta específica, como: ¿Qué es lo que más te gusta del trabajo que realizas? La respuesta debe ser breve. Por ejemplo: “que estoy en contacto con la gente”, “que me permite ser creativo”, etc..</p> <p>En el papel cada uno escribe su nombre y la respuesta a la pregunta que se dio y se pega en el pecho.</p>	<p>El/la facilitador/a se muestra empática/o con su grupo, mantiene una actitud de apertura y amabilidad con cada participante.</p> <p>El ritual ayuda a las/los participantes a dejar atrás sus preocupaciones por un momento y conectarse con el clima de relajación y contención que se va a generar en el grupo.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Ideas fuerza: </p> <p>El objetivo de la dinámica es favorecer el conocimiento del grupo a partir de actividades afines, objetivos comunes o intereses específicos.</p> </div>

<p>Se pone la música y al ritmo de ella se baila, dando tiempo para ir encontrando compañeras/os que tengan respuestas semejantes o iguales a las propias. Conforme se van encontrando compañeras/os con respuestas afines, se van cogiendo del brazo y se continúa bailando y buscando nuevas/os compañeras/os que puedan integrar al grupo.</p> <p>Cuando la música se detiene, se ve cuántos grupos se han formado. Se da un corto tiempo para que intercambien entre sí el porqué de las respuestas de sus tarjetas. Luego, el grupo expone al plenario el motivo de la afinidad que los conformó, cuál es la idea del grupo, porque eso es lo que más les gusta de su trabajo.</p> <p>“Aprender a relajarse”</p> <p>El/la facilitador/a anuncia que antes de empezar con el tema de la sesión se les entregará unas fotocopias con mandalas, para que las pinten como mejor les parezca. Se les entrega las fotocopias y los colores.</p>	<p>Ideas fuerza: </p> <p>El objetivo de la dinámica es favorecer el conocimiento del grupo a partir de actividades afines, objetivos comunes o intereses específicos.</p>
<p>Presentación del tema</p> <p>El/la facilitador/a dice que en la anterior sesión conocieron cómo es la relación con nuestras/os hijas/os y se pusieron para mejorarla.</p> <p>Nuestra segunda sesión se llama “Rescatando los aciertos de mi propia crianza”.</p> <p>“Hoy vamos a trabajar basados en las experiencias positivas. La idea es que podamos identificar qué nos hizo sentir bien cuando fuimos criados y luego reflexionaremos sobre ello.</p>	<p>La presentación del tema es importante para que las/los participantes se ubiquen. Se puede contar con un cartel visible con el nombre de la sesión.</p>
<p>Recordando la propia experiencia</p> <p>A modo de inducción podemos realizar tres respiraciones profundas.</p> <p>El/la facilitador/a continúa:</p> <p><i>Vamos a empezar nuestro taller recordando nuestra crianza. Nos vamos a concentrar en los</i></p>	<p>El/la facilitador/a debe hablar pausadamente y conducir al grupo con tacto.</p>

<p><i>recuerdos más positivos. Sabemos que tal vez la infancia fue difícil, pero tratemos de recordar a alguien muy significativo para nosotros en esos años. Alguien que nos hizo sentir bien.</i></p> <p><i>Cierren sus ojos. Vamos a hacer un pequeño viaje a nuestro pasado, a nuestra historia. Vamos a recordar cómo nos criaron y recordaremos algo que nos hizo sentir bien (se hace una pausa y se da tiempo a las personas para conectarse con sus propios recuerdos).</i></p> <p><i>Recordemos quizá un momento en el que nos sentimos queridas/os, cuidadas/os, protegidas/os, por algún adulto importante para nosotros en aquella época: puede ser nuestra madre, nuestro padre, quizá la abuelita o algún tío o tía.</i></p> <p><i>Ahora van a elegir uno de esos recuerdos, el que prefieran, y lo vamos a retener más en nuestra mente. Recordemos este momento con todo sus detalles. No lo hagan con prisa. Traten de recordar lo más que puedan, cuándo fue, cómo fue, qué vestían, qué estaban haciendo en ese momento, cómo era la voz de la otra persona, su mirada o su expresión de el rostro, qué sensaciones tuvimos en aquella oportunidad, qué sentimientos nos despertaba (se hace una pausa).</i></p> <p><i>Poco a poco vayan despidiéndose de ese recuerdo. Lentamente, y cuando se sientan cómodos, iremos abriendo los ojos.</i></p>	<p>Ideas fuerza: </p> <p>Todos los recuerdos de una persona constituyen un legado emocional y es altamente respetable. Los recuerdos son expresión de las experiencias personales que han sucedido en un contexto familiar y cultural determinado y merecen respeto.</p> <p>El/la facilitadora debe ayudar a las/los participantes a conectarse sensorial y emocionalmente con la experiencia. Para ello, ayuda a visualizar los detalles sensoriales de los recuerdos.</p>
<p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>Muy bien, hemos recordado un momento grato con alguien que nos ha querido y nos cuidaba bien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Cómo se han sentido al recordar esta experiencia? (se espera la respuesta de las/los participantes)</i> - <i>¿Alguien quisiera compartirnos su experiencia? (algunas/os participantes narran su experiencia).</i> 	<p>Ideas fuerza: </p> <p>El recuerdo de estas experiencias en relación con el trato y la educación respecto al sexo biológico muchas veces generan tristeza e ira. Ello deberá ser reconocido</p>

<p>El/la facilitador/a alienta a que se narren también los detalles y se nombren las emociones que generó la experiencia y se validan dichas emociones).</p>	<p>y nombrado por el/la facilitador/a. Por ejemplo: “Lo que usted quiere decir es que su experiencia le produjo mucha ira. Es así”. Se espera la respuesta de la persona. Se puede validar con un movimiento de cabeza o diciéndole: “Bien, entiendo su reacción”. Es importante dar una valoración positiva a la aparición de estas emociones y validarlas.</p>
<p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>El/la facilitador/a realiza las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué aspectos positivos rescatan de su experiencia recordada como niñas/os?</i> - <i>¿Qué necesidades vimos satisfechas en aquella oportunidad?</i> - <i>¿Qué actitudes o gestos de sus madres, padres o sustitutas/os valoran ahora que recuerdan esa experiencia? ¿Por qué? (el/la facilitador/a debe reforzar los aspectos que madres y padres memorizan).</i> - <i>¿Cómo creen que influye en su crianza las costumbres del lugar donde crecieron?</i> 	<p>En esta parte se busca identificar de manera racional los factores positivos presentes que llevaron a que la experiencia sea vivida como positiva para el/la participante.</p> <p>El incluir una pregunta asociada al papel de la cultura en la forma en que fue criada la persona participante permitirá comprender mejor las formas de crianza y valorar la identidad cultural de donde proviene.</p>
<p>Reflexionando acerca de lo que nos enseña nuestra conversación</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Creen que lo que hemos vivido en estas experiencias ha influido en la crianza de nuestras/os hijas/os? ¿De qué manera?</i> - <i>¿Qué creen que hemos aprendido con este ejercicio?</i> 	<p>Aquí se trata de ligar lo que recordaron de su crianza con lo que ellos están aplicando en la crianza de sus hijas/os, en su situación actual como padre o madre.</p>

<p>Identificando alternativas de solución</p> <p>De lo que hemos analizado: ¿qué actitudes o prácticas que tuvimos en nuestra crianza podríamos repetir con nuestras/os hijas/os para satisfacer su desarrollo?</p>	<p>En esta parte se busca que las/los participantes elijan las prácticas positivas que han experimentado, valorado y que desean aplicar.</p>
<p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>Después de analizar y reflexionar respecto a los aspectos positivos de nuestra crianza y cómo esto influyó en el estilo de crianza que adoptamos para nuestras/os hijas/os, es momento de asumir compromisos.</p> <p>En una hoja escribirán aquello que valoran y que quieren reforzar en sus hogares con sus hijas/os.</p> <p>El/la facilitador/a entrega una hoja para que escriban y les brinda un tiempo para que lo realicen. Luego, pide de manera voluntaria si alguien desea compartir su compromiso.</p> <p>Finalmente, refuerza y sintetiza las ideas fuerza de toda la sesión.</p>	<p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas/os tenemos recuerdos agradables y positivos que nos generan alegría y calma. Podemos recordarlos cada vez que necesitemos fuerza o inspirarnos para enfrentar un reto en la crianza de las/los hijas/os. - No debemos juzgar como hemos sido criados respecto a nuestras herencias afectivas y culturales. Debemos rescatar lo positivo y mejorar lo negativo. - Ser un buen padre o una buena madre es una elección. Debemos afrontar esta labor de manera responsable y midiendo el impacto de nuestras acciones. No obstante, es un proceso de aprendizaje. No es fácil ser madre o padre. Por eso, debemos siempre reflexionar sobre las acciones que tomamos, sobre los recuerdos que dejamos a nuestras/os hijas/os

Cierre del taller

Para cerrar el taller se volverá al centro, se encenderá la vela o se colocará la maceta con la flor. Todas/os forman un círculo y se abrazan alrededor. Se agradecerá por la asistencia a los talleres y se invita a que expresen de manera muy breve lo que se llevan ese día del taller. El/la facilitador/a deberá cerrar la sesión con una idea fuerza principal del taller

Finalmente, se les expresa que se les espera para la siguiente sesión, se apaga la vela y se guardan los materiales.

Volver al círculo y retomar el ritual, que contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.

Sesión 3:**Reconozco y gestiono mis emociones**◆ **Objetivo**

Las personas participantes aprenderán a identificar situaciones de estrés parental y estrategias para autorregular sus emociones displacenteras.

Reconozco y gestiono mis emociones	
Áreas de intervención	Ideas fuerza / Lineamientos
<p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas</p> <p>Se recibe a las personas participantes cálidamente, se les coloca un solapín con su nombre y se da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio. Siempre debe ser el mismo ritual durante todas las sesiones.</p> <p>A continuación, se recuerdan las normas de convivencia del grupo.</p> <p>Luego se realiza la dinámica: “Jugando a expresar mis emociones”. En círculo y de pie se entrega a cada participante un papel con el nombre de una emoción que deberá mantener en secreto. Luego, cada participante por turno representará una emoción con gestos y el movimiento de su cuerpo. El grupo deberá adivinar de qué emoción se trata. Ejemplos de emociones: alegría, tristeza, sorpresa, cólera, ira, miedo, envidia, tranquilidad, vergüenza, timidez, duda, satisfacción, terror, esperanza, angustia, confusión, culpa, impaciencia, paciencia, amor, odio, disgusto, etc.</p>	<p>El/la facilitador/a se muestra empático/a con su grupo. Mantiene una actitud de apertura y amabilidad con cada participante.</p> <p>El ritual permite a las/los participantes dejar atrás sus preocupaciones por un momento y conectarse con el clima de relajación y contención que se genera en el grupo.</p> <p>El objetivo de la dinámica es favorecer la confianza en el grupo.</p> <p>El momento de la relajación les permite practicar una estrategia personal saludable para su salud física y emocional. Además, ayuda a mejorar la concentración para iniciar con el tema central.</p>

<p>“Aprender a respirar para relajarse y oxigenarse” El/la facilitador/a anuncia que, antes de empezar con la sesión, aprenderán a respirar, lo cual les ayudará a relajarse y oxigenarse mejor. Se realiza el ejercicio “Aprendo a respirar para relajarme y oxigenarme”. El/la facilitador/a invita a las/los participantes a sentarse en forma cómoda, cerrar los ojos, respirar profundamente y soltar el cuerpo.</p> <p>Se sugiere la siguiente instrucción:</p> <p><i>Dejemos pasar los pensamientos, dejemos atrás todos los recuerdos de lo que hemos estado haciendo hasta antes de sentarnos en este lugar y centremos todas nuestras energías en este momento. Soltemos nuestras piernas, brazos y concentrémonos en nuestra respiración. Inhalemos y exhalemos de igual manera, sintiendo cómo entra el aire por nuestra nariz y cómo sale por nuestra boca. Repitamos el ejercicio tres veces. Ahora intentemos escuchar los latidos de nuestro corazón, su ritmo. Nos quedaremos un minuto en silencio para relajarnos.</i></p>	
<p>Presentación del tema:</p> <p>El/la facilitador/a dice: En la anterior sesión, pudimos reconocer los aspectos positivos de nuestra crianza. Nuestra tercera sesión se llama “Reconozco y gestiono mis emociones”.</p> <p>Hoy vamos a trabajar un tema que suele pasarnos a veces en casa, en mayor o menor medida: “el perder la paciencia” con nuestras/os hijas/os y caer en una situación de cierto descontrol de nuestras emociones.</p> <p>¿Es algo que alguna vez nos ha pasado a todos y todas, verdad?</p> <p>Hoy reflexionaremos sobre esta situación y aprenderemos estrategias que nos permitirán controlar nuestras emociones de impaciencia, para lograr así un clima familiar saludable.</p>	<p>La presentación del tema es importante para que las/los participantes se ubiquen en la situación que tratarán y los aprendizajes que conseguirán. Se puede contar con un cartel visible con el nombre de la sesión.</p>

<p>Recordando la propia experiencia:</p> <p>Para empezar, vamos a cerrar los ojos y recordar alguna situación que han vivido recientemente que les haya hecho perder la paciencia con sus hijos e hijas, y en la que sienten que perdieron el control de sus emociones. Van a visualizar qué paso, cómo reaccionaron y cómo reaccionaron sus hijos. Se da unos minutos para esta visualización. Se pide que abran los ojos.</p> <p>Luego, se ubica a las/los participantes en parejas, para que compartan la experiencia que recordaron. Pueden preguntarse: ¿Cómo me sentí? ¿Cómo se sintió la persona que estaba conmigo?</p>	<p>El recuerdo y la narración de la experiencia, así como las respuestas a las preguntas planteadas, abrirán un primer nivel de reflexión sobre situaciones emocionales complejas e intensas. Pensar sobre el sentido y actuado, poderlo narrar y nombrarlo ayuda de por sí a las/los participantes.</p>						
<p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>Se realiza la dinámica del globo de la siguiente manera: El/la facilitadora entrega un globo a un/a participante y le pide que lo infle, a la vez que los demás van diciendo tipos de estrés que pueden tener en su día a día, hasta que el globo se revienta.</p> <p>La idea es que el globo sea inflado hasta reventarse para hacer alusión a la pérdida de control o sobrecarga emocional.</p> <p>Seguidamente, se recogen los comentarios de las/los participantes.</p> <p>Luego, en plenaria, se socializa lo conversado en pareja. El/la facilitadora invita a que las/los participantes que lo deseen comenten sus experiencias. Se incide en preguntar por los sentimientos experimentados antes, durante y después de perder el control de las propias emociones.</p> <p>Se reconocen los sentimientos expresados. Se puede hacer uso de una pizarra o papelógrafo y escribirlos en tres columnas.</p> <table data-bbox="1691 1722 2315 1869"> <tr> <td>Antes</td> <td>Durante</td> <td>Después</td> </tr> <tr> <td>Cólera</td> <td>Rabia</td> <td>Culpa</td> </tr> </table>	Antes	Durante	Después	Cólera	Rabia	Culpa	<p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - Los sentimientos que aparecen después de perder el control o “la paciencia” son diversos, pero es muy común que haya arrepentimiento, culpa, vergüenza o ánimo depresivo (tristeza). - Nadie nos ha enseñado a regular nuestras emociones. Lo hemos tenido que aprender prácticamente solos. - A veces las tensiones excesivas sobrecargan la capacidad de respuesta. Si no es posible autorregularse con algunas estrategias, es importante pedir ayuda. - Al final de esta parte, es importante que
Antes	Durante	Después					
Cólera	Rabia	Culpa					

<p>Se nombran y reconocen los sentimientos y se validan: a todas/os nos ha pasado, los sentimientos son naturales. Lo importante es aprender a regularse y esto es posible.</p>	<p>el/la facilitador/a desculpabilice a las personas participantes, señalando que todos(as) podemos perder la paciencia en alguna ocasión y que lo importante es aprender a regularnos para no sentirnos mal ni hacer sentir mal a los miembros de la familia. Para eso estamos aquí.</p>
<p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>I. ¿Qué nos lleva a una situación de descontrol? El/la facilitador/a anuncia (números 1, 2 y 3) que pasarán a analizar por qué se dan las situaciones de descontrol emocional. Se señala:</p> <p>1) La situación de descontrol se presenta cuando la persona está cargada emocionalmente, cansada, sensible o estresada.</p> <p>Se pide a las personas participantes que identifiquen en su caso cómo se sentían antes de tener la reacción que narraron.</p> <p>2) Por lo general, hay un estímulo que despierta la reacción. Este estímulo se topa con algún aspecto interior, frente a lo cual la persona es emocionalmente sensible.</p> <p>Se pide a las personas participantes que identifiquen en su caso el estímulo que despertó la reacción.</p> <p>3) A veces el descontrol o la pérdida de paciencia se presenta porque se ha convertido en un hábito de respuesta frente a situaciones que generan estrés o incomodan.</p>	<p>Toda acción descontrolada es una reacción automática, casi refleja. Es pasar al acto sin que medie la reflexión, el pensar sobre ello.</p> <p>Ejemplos: gritar, pegar, insultar, patear.</p> <p>Ideas fuerza: </p> <p>Es importante pedir ayuda especializada si nos encontramos en alguno de estos casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cólera o la tristeza son duraderos y no pasan. - Nos sentimos irritables o malhumorados/os frecuentemente. - Sentimos rabia constantemente contra nosotras/os mismas/os.

<p>Se pide a las personas participantes que piensen en voz baja si consideran que responder descontroladamente se ha convertido en ellos en un hábito.</p> <p>II. ¿Cómo podemos responder frente a una situación que nos molesta o incomoda mucho?</p> <p>El/la facilitador/a invita a las personas participantes a reflexionar acerca de otras maneras de responder a las situaciones que nos sacan de quicio.</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿De qué otras maneras se puede reaccionar cuando algo nos molesta o nos hiere mucho, sin que perdamos el control de nuestras emociones?</p> <p>Se espera que las personas participantes den sus ideas y se anotan en la pizarra.</p>	<p>- Sentimos ganas de hacer daño a alguien o de hacérselo a nosotras/os mismas/os.</p> <p>- Frecuentemente estamos envueltas/os en peleas o discusiones.</p> <p>Ideas fuerza: </p> <p>Podemos encontrar formas alternativas de reaccionar frente a un enfado. Somos capaces de aprender a hacerlo.</p>
<p>Reflexionando: ¿Qué nos enseña lo que estamos conversando?</p> <p>Vamos ahora a identificar algunas estrategias que podríamos emplear para manejar mejor nuestras emociones cuando sentimos que vamos a perder la paciencia.</p> <p>1. La autoconciencia es la capacidad de darse cuenta de lo que sentimos y pensamos, y por qué. Cuando te molestes mucho, tómate un tiempo para fijarte en lo que estás sintiendo y pensando.</p> <p>El/la facilitador/a invita al grupo a cerrar los ojos y dice: Volvamos a recordar la situación que nos pasó. Tómense cada uno su tiempo para fijarse qué estaban sintiendo en ese momento y luego qué pensaban en esas circunstancias.</p> <p>2. El autocontrol consiste en pensar antes de actuar.</p>	

<p>Tómate unos segundos o minutos entre el hecho de sentir una emoción fuerte y el de realizar un acto del que uno se podría arrepentir.</p> <p>Vuelve a la situación vivida. Colócate en el momento en que te sentiste agredido o afectado, antes de reaccionar. Respira profundamente. Cuenta lentamente hasta 5. Vuelve a respirar. Piensa ahora qué podrías hacer en vez de gritar, insultar, golpear o pegar. Respira. Sonríe. Has logrado mentalizar una nueva forma de responder.</p>	
<p>Identificando alternativas de solución</p> <p>Luego de hacer los ejercicios, el/la facilitador/a invita al grupo a identificar cómo habría podido responder (decir o hacer) cuando se presentó la situación que generó la molestia.</p> <p>El/la facilitadora dice:</p> <p><i>Ahora vamos a reunirnos en pareja nuevamente y conversarán acerca de qué podrían haber hecho o dicho luego de conectar con sus sentimientos y tomarse un tiempo para no reaccionar con descontrol. Piensen en las consecuencias más probables de las diferentes opciones que se les han ocurrido.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe promover la verbalización de sus emociones. - Evitar dar consejos. - La manera más eficaz de manejar adecuadamente el enojo es dialogando y diciendo asertivamente al otro qué es lo que le ha molestado de lo que ha ocurrido. <p>Otras opciones cuando necesitamos expresar nuestro enojo y no tenemos opción de resolverlo con la persona involucrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer ejercicio físico. - Escuchar música (con auriculares). - Escribir los pensamientos y emociones. - Dibujar. - Meditar o practicar la respiración profunda. - Hablar sobre los sentimientos con alguien de confianza. - Distraerse.
<p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>El/la facilitador/a invita al grupo a tomar decisiones sobre lo que se ha conversado.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos aprendido hoy? - ¿Qué decisiones quisiera tomar a partir de lo que he aprendido hoy? - ¿A qué me comprometo? 	<p>Ideas fuerza: </p> <p>Mejorar el control emocional es una decisión. Todos podemos aprender estrategias, pero debemos ejercitarnos en ello y practicar constantemente para aprender a hacerlo con efectividad. No se logra de la noche a la mañana. El/la facilitador/a debe explicar esto al grupo para estimular su persistencia.</p>
<p>Cierre del taller</p> <p>Para cerrar el taller se volverá al centro, se encenderá la vela o se colocará la maceta con la flor. Todas/os forman un círculo y se abrazan alrededor. Se agradece por la asistencia a los talleres y se les invita a expresar de manera muy breve lo que se llevan ese día del taller. El/la facilitador/a deberá cerrar la sesión con una idea fuerza principal del taller.</p> <p>Finalmente, se les expresa que se les espera para la siguiente sesión. Se apaga la vela y se guardan los materiales.</p>	<p>Volver al círculo y retomar el ritual contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.</p>

Sesión 4:

Mejoro la comunicación y el vínculo afectivo con mis hijas/os

◆ Objetivo

Las madres y los padres de familia aprenderán a expresar afecto a sus hijas/os, estimulando y reforzando las conductas y los principios para crear y mantener las buenas relaciones en el hogar.

Reconozco la comunicación y el vínculo afectivo con mis hijas/os	
Áreas de intervención	Ideas fuerza / Lineamientos
<p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas</p> <p>Como siempre, se recibe a las personas participantes cálidamente y se les da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio (ejemplo: representa pureza y crecimiento personal).</p> <p>Luego se observa si alguien faltó y se menciona. Se recuerdan las normas del grupo, sobre todo la confidencialidad, y los temas trabajados en la sesión anterior. Asimismo, se les pregunta cómo les fue con los compromisos y si los pegaron en un lugar visible.</p> <p>“Aprender a respirar para relajarse y oxigenarse” (ver juego 1).</p> <p>El/la facilitador/a anuncia que antes de empezar con la sesión practicarán nuevamente la respiración saludable</p> <p>Juego: “Abro mis sentidos hacia lo bello”. Las personas participantes se relajan, cierran los ojos y sienten su</p>	<p>Recordar activamente los nombres de las personas participantes y a los ausentes fortalece la alianza del trabajo, el compromiso y la identidad grupales.</p> <p>La práctica de la respiración, de relajación y meditación, debe realizarse todas las sesiones. Brinda a las personas participantes una valiosa estrategia personal.</p> <p>Este juego abre los sentidos del oído, el tacto y la vista. Busca conectar a las personas participantes con la recepción de la actividad realizada y encontrar belleza en ella.</p>

respiración, cómo entra y sale el aire. Se les indica que abriremos los sentidos:

El oído: se indica que abriremos el sentido del oído. Escucharán todos los ruidos del ambiente y los apreciarán. No juzgarlos, solo escuchar. Agradecer por la capacidad de oír. Comentar que el ruido significa que hay vida que las cosas tienen movimiento.

El tacto: abriremos el sentido del tacto. Se pide que se conecten con las superficies de sus manos y luego las de sus extremidades, brazos y piernas. Se pide en cada caso que sientan la textura de esas superficies y su temperatura. Al igual que con el oído, se pide que agradezcan por la capacidad de percibir con el tacto.

Luego, se les pide que lentamente abran los ojos y se les anuncia que ahora observarán una flor (se coloca una flor en el centro del grupo). Se pide que observen por un minuto y que se conecten con su belleza, sus detalles, que solo la observen y no la juzguen.

Después se conversa brevemente sobre la experiencia.

Se realiza la parte práctica del juego. En círculo se conversa con las personas participantes sobre:

- ¿Cómo se sintieron en el ejercicio?
- ¿Qué experimentaron en cada momento?
- ¿Qué percibieron de la flor?
- ¿Qué nos enseña este ejercicio?

Presentación del tema

El/la facilitador/a dice:

Nuestra sesión se llama: “Mejorando la comunicación y el vínculo afectivo con mis hijas/os”. Hoy vamos a trabajar con algunos ejercicios y nuestras experiencias para reconocer a nuestras/os hijas/os.

¿Qué significa reconocer a nuestras/os hijas/os? (se espera respuestas). Se integran las respuestas y se completa. Efectivamente, reconocer tiene que ver con ver a otro, percibirlo, darnos cuenta de sus características y expresarle de múltiples maneras que lo aceptamos y lo apreciamos como es, como el ejercicio que hemos hecho ahora.

Recordar activamente los nombres de las personas participantes y a los ausentes fortalece la alianza del trabajo, el compromiso y la identidad grupales.

La práctica de la respiración, de relajación y meditación, debe realizarse todas las sesiones. Brinda a las personas participantes una valiosa estrategia personal.

Este juego abre los sentidos del oído, el tacto y la vista. Busca conectar a las personas participantes con la recepción de la actividad realizada y encontrar belleza en ella.

Presentar el tema claramente es muy importante.

Ideas fuerza:



Como el término reconocer puede ser nuevo para algunas/os, es importante introducirlo y aclararlo, conectar a las personas participantes con lo que implica.

<p>Recordando la propia experiencia</p> <p>El/la facilitador/a propone otro ejercicio a las personas participantes para tratar el tema.</p> <p>Ejercicio: “Recorro el espacio reconociendo a mis compañeras y compañeros”. Todas/os deben caminar por el aula y cruzar miradas, sonreír y dar un elogio cada vez que se encuentran con la mirada del otra/o.</p> <p>Conversar sobre el ejercicio.</p> <p>Una vez realizado el ejercicio, se sientan en círculo y se abre un dialogo sobre lo experimentado en este:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Podrían describir el ejercicio? ¿Qué se hizo primero y qué después? - ¿Qué experimentaron durante el ejercicio? ¿Qué sintieron en la mirada, en la sonrisa, en el saludo y en el elogio? <p>Se recogen las vivencias y los sentimientos de las personas participantes. Se nombran las vivencias de incomodidad o dificultad, y las vivencias o sentimientos agradables. También se recoge la sorpresa o ansiedad.</p> <p>Asociar estas vivencias con la niñez de las personas participantes: ¿Cuando éramos niños y niñas nos sentíamos reconocidos o ignorados? ¿Cómo nos sentíamos al respecto?</p> <p>Se recogen los sentimientos, y se validan tanto las experiencias positivas como las negativas. Se nombran las vivencias positivas y las negativas asociadas.</p>	<p>Las personas participantes pueden experimentar vivencias diversas y ambivalentes con el hecho de ser “vistos”.</p> <p>Es una experiencia nueva que puede sorprender y en algunos casos despertar ansiedad. Hay que nombrar y contener estas emociones.</p>
<p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>Se nombran las emociones asociadas a los recuerdos de la infancia.</p> <p>Se dejan claras estas ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una de las necesidades más importantes de las personas es ser reconocidos por los demás: con aceptación y una “buena mirada” - Nos sentimos bien cuando las personas que nos 	<p>Ser reconocidos y apreciados nos hace sentir bien y ser ignorados nos hace sentir mal. “Cómo se es visto” por madres, padres o personas de referencia define en gran medida una buena parte de nuestra identidad, de quiénes somos y cómo nos sentimos y nos evaluamos. Las emociones</p>

<p>importan nos aceptan, nos miran bien y nos reconocen como valiosos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos sentimos mal cuando las personas que nos importan no nos aceptan, nos miran mal y no nos reconocen como valiosos. 	<p>que se despiertan pueden ser diversas y confusas. Hay que escuchar con cuidado y ayudar con respeto a quienes identifican sus sentimientos.</p>
<p>Evaluando la situación</p> <p>Hemos recordado lo que pasaba en nuestra niñez respecto a sentirnos reconocidos o ignorados, bien vistos o mal vistos.</p> <p>¿Por qué creen ustedes que a las personas a veces les cuesta reconocer a los demás (o ven solo lo negativo de los demás)?</p> <p>Se escuchan las opiniones y se recogen los pareceres.</p> <p>Se puntualiza o completa con las ideas fuerza de esta sección.</p>	<p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - No fueron reconocidos de niñas/os y no aprendieron a hacerlo. - No se quieren a sí mismas/os. Su autoestima es baja. - Piensan demasiado en sí mismas/os, son egocéntricas/os. - Ven en las otras personas sus propios complejos y dificultades.
<p>Reflexionando: ¿Qué nos enseña lo que estamos conversando?</p> <p>El/la facilitador/a dice: Ahora vamos a aplicar lo que estamos aprendiendo en nuestro hogar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tan importante es que nuestras/os hijas/os se sientan reconocidos y bien vistos? - ¿Se nos hace fácil o difícil reconocer a nuestras/os propias/os hijas/os? <p>Se da un tiempo breve para que piensen en esta pregunta. Se escucha los testimonios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si nos cuesta, ¿podríamos ahora comprender por qué se presenta esta dificultad? ¿Qué podríamos hacer para superar esta dificultad? - ¿Encuentran alguna relación entre la forma en que fueron vistos de niñas/os y la forma en que ven o reconocen a sus hijas/os? 	<p>Este momento es importante, ya que constituye el objetivo de la sesión: que el tema pueda ser aplicado a la relación con los propias/os hijas/os.</p> <p>Es importante establecer la ligazón entre las conductas que las personas participantes tienen como madres o padres con las experiencias que vivieron como niñas/os.</p>

<p>Identificando: Las alternativas de solución</p> <p>El/la facilitador/a dice:</p> <p>Estamos descubriendo hoy varias cosas y aprendemos algo nuevo. ¿Qué hemos aprendido hasta ahora?</p> <p>Se recogen los aprendizajes y se refuerzan las ideas más importantes. Luego se propone al grupo hacer un último ejercicio: “Visualizo a mi hija/o y la/o reconozco”. Sentadas/os, se pide a las personas participantes que cierren los ojos.</p> <p><i>Mantengan su imagen en su mente unos minutos. Observen su rostro, su mirada, sus gestos, su cuerpo. Que la imagen los acompañe. Solo la deben observar, como se observó a la flor. Ahora percibirán algo más: sus actitudes, su manera de ser. Conectemos con lo que más nos gusta de nuestra/o hija/o. Con sus virtudes, con lo que nos agrada de él o de ella. Mírenlo con buenos ojos. Ahora nuestra/o hija/o sonríe. Sientan el amor que nos tiene y el amor que le tenemos. Vuelvan a mirar a su hija/o y con una sonrisa díganle: “te amo o te quiero”. Ahora van decirle mentalmente todo lo que aprecian de él o de ella, las partes buenas que ven en él o ella. Abracen a su hija/o. Sonríenle con amor.</i></p> <p>El/la facilitador/a dice:</p> <p>Bien, hemos visualizado a nuestra/o niña/o y le hemos expresado reconocimiento. ¿Cómo se han sentido al respecto?</p> <p>Se espera respuestas. Se recoge el sentir de las personas participantes. Se refuerza el aprendizaje mencionando la importancia de “mirar bien a nuestras/os hijas/os” y expresarlas de múltiples formas: con una mirada, una sonrisa, un abrazo, un beso, con palabras, con una carta, un dibujo, un regalo. Lo importante es que le lleguen el efecto y sobre todo el mensaje de aceptación genuina.</p>	<p>Esta vez se hará una práctica donde se aplicara lo aprendido. El ejercicio propuesto debe dejar en los padres alivio y una buena sensación.</p> <p>Se debe enfatizar que las palabras no son la única forma expresar reconocimiento. El lenguaje no verbal (mirada, sonrisa, gestos, abrazos, asentir con la cabeza) son importantes, así como las acciones (dibujar, regalar, dar). Lo importante es que el mensaje expresivo sea claro y la/el niña/o sepa que su padre o madre lo están aceptando y valorando.</p> <p>Cuando la expresión es honesta y sincera, se expresará adecuadamente.</p>
--	---

<p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>El/la facilitador/a abre un espacio para tomar decisiones basadas en los aprendizajes desarrollados. La idea es que invite a las madres y los padres a comprometerse con algunas acciones donde se pueda aplicar lo que han aprendido y que esto beneficie al niño/a de compromiso. (Elaborar en una hoja de papel su compromiso).</p>	
<p>Cierre del taller</p> <p>Para cerrar el taller todas/os se ponen de pie y se abrazan con la flor o planta acuática y con las reglas al medio. Se agradecerá por la asistencia a los talleres y se invita a que expresen su sentir sobre el proceso vivido (qué les parecieron los talleres). El/la facilitador/a debe dar una retroalimentación positiva al grupo sobre el proceso: lo que ha observado, los avances, los retos superados, los aprendizajes logrados y los compromisos observados. Las personas participantes se llevan los compromisos.</p>	<p>Volver al círculo y retomar el ritual de la vela contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.</p>

Sesión 5:

Disciplino saludablemente a mis hijas/os

◆ Objetivo

Las madres y los padres de familia aprenderán los principios de la disciplina saludable en el hogar y cómo poner límites sin maltratar.

Disciplino saludablemente a mis hijas/os	
Áreas de intervención	Ideas fuerza / Lineamientos
<p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas</p> <p>Como todas las sesiones, se recibe a las personas participantes cálidamente y se les da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda también sentarse en un círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua), el cual representa pureza y crecimiento personal. Luego, se observa si alguien faltó y se menciona. Se recuerdan las normas del grupo, sobre todo la confidencialidad y los temas trabajados en la sesión anterior. Asimismo, se pregunta cómo les fue con los compromisos y si lo pegaron en un lugar visible.</p> <p>“Aprender a respirar para relajarse y oxigenarse” El/la facilitador/a inicia su sesión como siempre: practicando un ejercicio de respiración relajante y de meditación, centrado en buenos sentimientos hacia una/o misma/o y hacia las personas con las que estamos vinculados.</p> <p>“Aprendo a respirar para relajarme y oxigenarme” El/la facilitador/a invita a las personas participantes a sentarse en forma cómoda, cerrar los ojos, a respirar profundamente y soltar el cuerpo.</p> <p>Se sugiere la siguiente instrucción:</p>	<p>Recordar activamente los nombres de las personas participantes y a las/los ausentes fortalece la alianza del trabajo, el compromiso de las personas participantes y la identidad grupal.</p> <p>La práctica de la respiración, de relajación y meditación, debe realizarse todas las sesiones. Brinda a las personas participantes una valiosa estrategia personal.</p>

Dejemos pasar los pensamientos, dejemos atrás todos los recuerdos de lo que hemos estado haciendo hasta antes de sentarnos en este lugar y centremos nuestras energías en este momento. Soltemos nuestras piernas, brazos y concentrémonos en nuestra respiración. Inhalemos y exhalemos de igual manera, sintiendo cómo entra el aire por nuestra nariz y cómo sale por nuestra boca: Repitamos el ejercicio tres veces. Ahora intentemos escuchar los latidos de nuestro corazón, su ritmo. Nos quedaremos un minuto en silencio para relajarnos.

Luego, propone realizar uno o dos juegos que ayuden a entrar en confianza a las personas participantes.

“Caminar con diferentes ritmos y emociones”
Se indica que caminen libremente en el aula. El/la facilitador/a, con la ayuda de un tamborcito, va marcando los diferentes ritmos, intensidades y velocidades para caminar. Lento, rápido, rapidísimo, pasos largos, más largos, pasos cortos, más cortos, lentísimo, pisadas fuertes como gigantes, pisadas suaves y silenciosas como los gatos.

Presentación del tema

El/la facilitador/a dice:

Hemos aprendido varias cosas a lo largo de los talleres y estamos en condiciones de aprender algo muy importante que disciplinará saludablemente a mis hijas/os, es decir, sin maltratarlos y logrando los aprendizajes para la vida sin desarrollar traumas.

El/la facilitador/a lanza una pregunta al grupo:

¿Para qué disciplinamos? ¿Cuál es el sentido de la disciplina?

Se espera respuestas y luego se exponen las ideas fuerza creando un clima reflexivo.

Ideas fuerza:



- Se puede y se debe disciplinar sin maltratar.
- El proceso disciplinario debe ayudar a los niños a desarrollar aprendizajes y no traumas.
- ¿Para qué disciplinarlos? Disciplinamos para lograr una convivencia armónica y equilibrada.

Disciplinamos para que la/el niña/o aprenda a ser buena persona y a

	<p>regular su conducta. No disciplinamos para tener control, someter por interese personales.</p>
<p>Recordando la propia experiencia</p> <p>Se conforman tres grupos de tres o cuatro padres cada uno. Se reparte a cada grupo la matriz de análisis “Faltas y castigos”.</p> <p>La falta o error que cometió la/el niña/o</p> <p>Reacción del padre o la madre</p> <p>¿Hubo castigo o sanción posterior? ¿Cuál?</p> <p>¿Qué sentimientos tuvo el padre o la madre luego?</p> <p>¿Hubiese habido otra manera de manejar la situación?</p> <p>En el grupo pequeño, se les pide recordar una situación en la una/o de sus hijas/os cometió una falta o un error. Las madres y los padres cuentan la situación recordada en el grupo. Luego, eligen uno de los casos para analizarlo con la matriz “faltas y castigos”.</p> <p>Un/a participante anota en el papelógrafo las ideas del grupo, según los contenidos de la matriz.</p>	<p>El tema se discute mejor en grupos pequeños.</p>
<p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>En plenaria los grupos presentan las situaciones analizadas en el papelógrafo “faltas y castigos”.</p> <p>El/la facilitador/a pregunta:</p>	<p>Las madres y los padres están cargados de emociones luego de haber contado su experiencia. Este es el momento para expresarlo.</p>

<p>¿Cómo se han sentido con este ejercicio? ¿Qué les llama la atención de lo que hemos escuchado y observado en los casos?</p> <p>Se repasa el caso: no tan detallado. ¿Cuál ha sido la falta del/la niño/a? ¿Cómo reacciono la madre o el padre? ¿Qué castigo impuso? ¿Cómo se sintió la madre o el padre luego? ¿Hubiera habido otra manera de manejar la situación? Luego se añade esta pregunta final: ¿Qué debería aprender el niño? ¿Cuál es la conducta deseada?</p>	<p>Repasar el caso luego de reconocer sus emociones los ayuda a mirar sus elementos con mayor objetividad.</p> <p>Definir la conducta deseada es fundamental.</p> <p>Marca el aprendizaje que el niño debe lograr para mejorar como persona, que es lo que busca.</p>
<p>Evaluando la situación</p> <p>En plenaria, se elige uno de los casos para ser discutido a profundidad. El/a facilitador/a plantea algunas preguntas al grupo sobre el caso elegido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿La falta del/la niño/a tiene relación con la sanción que recibió? - ¿Se sanciona a las personas o la conducta negativa? - ¿Qué aprendió la/el niña/o de esta experiencia? - ¿Analicemos la reacción de la madre o el padre: ¿reacción es lo mismo que sanción? - ¿Qué alternativas positivas habría para disciplinar a los niños que no implique maltratarlos? 	<p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - La sanción que se dé a una falta debe guardar correspondencia con esta. - El castigo o la sanción no debe estar en función de la emoción del padre, sino de lo que el niño debe aprender para mejorar su conducta. - Se debe castigar la conducta errada, mas no a la persona, atacando su autoestima. - Las/los niñas/os son personas reflexivas que aprenden a partir de las consecuencias de sus actos. - Aprender por las consecuencias fija la conducta deseada mejor. - Las madres, los padres y sus hijas/os deben hacer acuerdos sobre las faltas y las sanciones correspondientes.

	<p>- Se debe reconocer y premiar la conducta deseada y la buena conducta.</p>
<p>Reflexionando acerca de lo que nos enseña lo que estamos conversando</p> <p>Se sistematiza lo que se ha conversado. Se afianzan las ideas fuerza del tema.</p>	<p>El tema tratado ha sido amplio. Las personas participantes deben fijar la idea fuerza. Para ello, el/la facilitador/a ordena todo lo conversado. Puede escribirlo en la pizarra o pedir a las/los participantes que por turnos expresen las ideas más importantes de lo dialogado.</p>
<p>Identificando los aprendizajes y las alternativas de solución</p> <p>Se pregunta que de lo que se ha aprendido en esta sesión se puede aplicar en casa. De manera concreta ¿Qué se va a aplicar y como se hará?</p>	<p>Es importante llevar los aprendizajes a la aplicación en el hogar.</p>
<p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>Se establecen los compromisos que desean asumir en base a los aprendizajes desarrollados.</p> <p>(Se pueden comentar de manera oral o se pueden escribir en un papel.</p>	<p>Los participantes deben comprometerse con acciones concretas.</p>
<p>Reflexionando sobre el conjunto de sesiones:</p> <p>El/la facilitador/a comenta que se ha llegado a la culminación del taller y que esta será la última sesión que tendrán. Felicita a las/los participantes que han mantenido continuidad en su asistencia. Seguidamente, explica a las madres y los padres que a modo de cierre</p>	

<p>se volverá a realizar un ejercicio de dibujo en el cual plasmarán los cambios que han experimentado en la relación con sus hijas/os luego de participar en el taller. Se les incentiva a reflexionar acerca de sus logros y compromisos iniciales.</p>	
<p>Aplicando la prueba</p> <p>Dibujo y cuestionario PP.MM .FF. “Cómo es la relación con mis hijos” (ver anexo 1)</p> <p>Se hace entrega a cada participante de una hoja A4, un lápiz, un borrador, un tajador y algunos colores. Como consigna se les pide que dibujen una situación que ocurra comúnmente con sus hijas/os en la actualidad. Se les comenta cálidamente que no se les juzgará por lo que dibujen, que están en un espacio de comprensión y reflexión, por lo que pueden sentirse libres y en confianza de compartir lo que deseen.</p> <p>Se brinda 15 minutos a las personas participantes para realizar sus dibujos.</p> <p>Una vez que todas/os hayan terminado, se les entrega el cuestionario asociado y se les dice: “Ahora que han terminado, por favor respondan estas preguntas sobre lo que han dibujado”.</p> <p>Se brindan 15 minutos más para que contesten el cuestionario.</p>	<p>Se debe presentar la prueba como una herramienta que propicia el mejor entendimiento, como un apoyo para el trabajo, no como una evaluación.</p> <p>Del mismo modo, se debe recordar a madres y padres que no se juzgara si el dibujo es bonito o feo. La importancia recae en el contenido, en la escena plasmada, por lo que no es necesario saber dibujar para realizar el ejercicio.</p> <p>Algunos padres no saber leer ni escribir, por lo que necesitarán el apoyo del/la facilitador/a para contestar las preguntas. Lo ideal es contar con una persona adicional para apoyar en este momento de la sesión y así optimizar el tiempo.</p>
<p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>Se invita a madres y padres a compartir sus dibujos con el resto del grupo y se conversa respecto de lo que muestran en ellos. Las preguntas del cuestionario pueden servir como guía para este momento.</p>	<p>Este momento es especialmente importante por ser la última sesión.</p> <p>Emocionalmente se cierra un proceso, pero se abre una nueva etapa para aplicar todo lo aprendido en el hogar, e iniciar mejores procesos con las/los hijas/os y la pareja.</p>

Cierre del taller

Para cerrar el taller todas/os se ponen de pie y se abrazan, con la flor o planta acuática y con las reglas al medio. Se agradece por la asistencia a los talleres. Es importante que la/el facilitador/a brinde un espacio para que madres y padres den sus palabras finales y expresen todo lo que necesiten decir sobre el proceso vivido.

El/la facilitador/a debe dar una retroalimentación positiva al grupo sobre el proceso: lo que ha observado, los avances, los retos superados, los aprendizajes logrados, el compromiso observado.

Anexo 01

Pretest: sesión 1

Nombre de la madre o del padre:
 Edad:

Mira lo que has dibujado y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cuenta tu dibujo?

.....

2. ¿Cómo describirías la relación con tus hijas/os?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

3. ¿Qué cambiarías en la relación con tus hijas/os?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

Autocontrol emocional:

.....

Anexo 02

Posttest: sesión 5

Nombre de la madre o del padre:

Edad:

Mira lo que has dibujado y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cuenta tu dibujo?

.....

2. ¿Cómo describirías la relación con tus hijas/os, luego de participar en el taller?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

3. ¿Qué falta todavía mejorar con respecto a la relación con tus hijas/os?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

Autocontrol emocional:

.....

FORMATO 1

Cuadro de resultados del pretest y posttest en las sesiones con madres, padres y cuidadoras/es

Este formato es llenado por el comité de tutoría inmediatamente después de la primera y quinta sesión, donde se registrará la mayor cantidad de información sobre las intervenciones de las/los participantes en estas sesiones. Esta ficha será un documento anexo al informe de intervención con madres y padres, y debe estar en el archivador exclusivo del proyecto, ya que es considerado como un documento de evidencia.

Institución educativa:

Docentes tutoras:

Preguntas	Pretest	Posttest
	¿Cómo describirías la relación con tus hijas/os?	
En el trato que les das
En la comunicación con ellas/os
En el apoyo escolar
En la forma de disciplinarlas/os
	¿Qué cambiarías en relación con tus hijas/os?	
En el trato que les das
En la comunicación con ellas/os
En el apoyo escolar
En la forma de disciplinarlas/os

Cuadro de consolidación de asistencias de las sesiones con madres, padres y cuidadoras/es

Se registrará el consolidado de la información de asistencia una vez ejecutada cada sesión con madres y padres. Debe estar en el archivador exclusivo del proyecto, ya que es considerado como un documento de evidencia.

Número	Primera sesión		Segunda sesión		Tercera sesión		Cuarta sesión		Quinta sesión	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Total										
Fecha										

Al culminar con las cinco sesiones con madres y padres, debe consolidarse la asistencia de las/ los participantes en el siguiente cuadro:

Número de participantes con dos asistencias	Número de participantes con tres asistencias	Número de participantes con cuatro asistencias	Número de participantes con cinco asistencias

Firma y sello del/la director/a

Firma del/la aplicador/a

Transcripción Informe de sesión GAR 1 Material para asesorías

Documento para el uso de los facilitadores GAR a presentar en las asesorías programadas.

1. Datos generales

- 1.1. Departamento/ciudad:
- 1.2. Lugar donde se realizan las sesiones:
- 1.3. Facilitador a cargo del GAR:
- 1.4. Número de participantes:
- 1.5. Fecha y hora de la sesión:
- 1.6. Cómo estuvo conformado el grupo:

Nombres de las/ los participantes	Edad	Sexo	Nivel educativo	Ocupación	Nro. de hijas/os

2. Antecedentes del grupo

Aquí colocar los datos relevantes acerca del grupo y las/los participantes:

- 2.1. Datos relevantes de la historia de los padres. Ejemplo 1: Juan Carlos se crio con sus abuelos. Fue abandonado por su madre en una cesta en la puerta de la casa. Trabaja en la Cachina.
- 2.2. ¿Qué características comunes tiene el grupo? ¿Por qué se elige a estos participantes? ¿Qué criterios se emplearon para convocar a estas personas en particular?

3. Observaciones generales de la dinámica grupal

Describir las características del grupo (si son callados, negadores, si se prestan para el diálogo, etc.) cómo se desempeñó el grupo en relación con los temas (por ejemplo, si se mostraron dispuestos a conversar cada tema propuesto, si se evidenciaron sensibles o conmovidos con algún tema en particular, o más bien si fueron defensivos, cerrados, etc.).

4. Desarrollo de la sesión

Aquí se hace una descripción textual de lo acontecido en la sesión, en detalle de todo lo dicho y sucedido en la sesión (no anotar durante la sesión ni usar grabadora). Desde la bienvenida hasta el cierre y despedida.

5. Logros de la sesión

Indicar los logros que considere mas relevantes de la sesión

6. Dificultades al implementar las sesiones

Señalar las principales dificultades que se hayan observado en la sesión

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Jr. Camaná 616, Lima - Perú

Teléfono: 626-1600

www.gob.pe/mimp

 /MimpPeru

 /MimpPeru

 /mimpperu

 /MimpTV