

Acompañamiento Psicosocial de niñas, niños, adolescentes y jóvenes
en condiciones de vulnerabilidad y riesgo de migración irregular:

Módulo IV

Competencias Socioemocionales y
Acompañamiento Familiar



Como empresa federal, la GIZ asiste al Gobierno de la República Federal de Alemania en su labor para alcanzar sus objetivos en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo sostenible.

Publicado por:

Deutsche Gesellschaft für
Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Domicilios de la Sociedad Bonn y Eschborn, Alemania
Apdo. Postal 755
Bulevar Orden de Malta,
Casa de la Cooperación Alemana,
Urbanización Santa Elena, Antiguo Cuscatlán,
La Libertad, El Salvador
Tel. +503 2121 5100
giz-el-salvador@giz.de
www.giz.de/elsalvador

Responsable de la publicación:

Felicitas Eser
Directora

Programa Regional Integración y Reintegración de Niños y Jóvenes en Riesgo de Migración Irregular en Centroamérica
(ALTERNATIVAS)

Autor: Khaled Yamil Ismael Reyes

Revisión de contenido: Consuelo Ivett Castañeda, Ingrid Ariela Arteaga Merino, Jaqueline Karina Mazariegos Fernández
Lisa Oelschlegel y Rocío Santana.

Corrección de estilo: Josseline Zamora, Sofía Amaya Garay.

Consultores de GOPA Mbh, Alemania.

San Salvador, Segunda edición: julio de 2021.

El contenido del texto no refleja necesariamente el punto de vista de la GIZ.

Siglas y Acrónimos

ALTERNATIVAS	Programa de integración y reintegración de la niñez y juventud en riesgo de Migración irregular
APS	Atención Psicosocial (APS)
BMZ	Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) de Alemania
FRESH	Focusing Resources on Effective School Health (siglas en inglés “Centrar recursos en una educación sanitaria escolar eficaz”)
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH
IASC	Inter-Agency Standing Committee
IASC	Comité Permanente entre Organismos (IASC siglas en inglés)
LGBTI	Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgéneros e Intersexuales
NNAJ	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
SICA	Sistema de la Integración Centroamericana
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
ToT	Training of Trainer (siglas en inglés, “Formación de formadores”)

Tabla de Contenido

Siglas y Acrónimos	6
Introducción a los Módulos de Formación	7
El Programa ALTERNATIVAS	7
Puntos de Partida de los Módulos de Formación	8
“Diagnóstico regional de ofertas de apoyo psicosocial y competencias”	8
Estrategia para el Desarrollo de Capacidades	10
Fundamento Teórico de los Módulos de Formación	11
Acompañamiento Psicosocial	11
La Pirámide de Atención Psicosocial (APS) en Emergencias	12
Puesta en Marcha de los Módulos de Formación	13
Estructura, objetivos y relación con la pirámide APS	14
Etapas del proceso a desarrollar con actores locales	16
Metodología basada en evidencia	16
Módulo 4: “Competencias Socioemocionales de NNAJ y Acompañamiento Familiar”	17
1. Contextualización	17
2. Objetivos del módulo	18
Objetivo General:	18
Objetivos Específicos:	18
Capítulo 1: Conceptos clave	20
1.1 Habilidades para la vida y competencias socioemocionales	23
1.2 Conceptualización de las competencias socioemocionales	24
Autoeficacia	24
Manejo de emociones	26
Asertividad	30
Resolución eficaz de problemas	33
Plan de vida	36
1.3 Familia y competencias socioemocionales	38
1.4 Enfoque de género y competencias socioemocionales	39
Capítulo 2: Aspectos metodológicos	44
2.1 Flexibilidad y contextualización de las actividades.	46
2.2 ¿Para quiénes están dirigidas las actividades? (Grupos y edades)	46
2.3 Notas y recomendaciones para facilitadoras y facilitadores	47
2.4 Recomendaciones antes, durante y después de realizar las actividades	48
Capítulo 3: Actividades	52
Bloque I: Autoeficacia	52
Actividad 1: Cualidades y acciones	52
Actividad 2: Querer es poder, a pesar de...	56
Actividad 3: Mi redografía	58
Actividad 4: Mis recursos	60
Bloque II: Manejo de Emociones	61

Actividad 1: Todo un artista-----	61
Actividad 2: ¿Cómo te sientes? -----	62
Actividad 3: ¡Pequeñas diferencias! -----	64
Actividad 4: Expresión y manejo de emociones-----	67
Actividad 5: El clima que hay afuera -----	70
Bloque III: Asertividad-----	72
Actividad 1: Mi forma de relacionarme-----	72
Actividad 2: Compartiendo en diversidad -----	76
Actividad 3: Relaciones interpersonales y asertividad-----	80
Actividad 4: Aprendiendo las formas básicas del comportamiento asertivo -----	83
Actividad 5: El dibujo de nuestras reacciones -----	89
Bloque IV: Resolución eficaz de problemas -----	91
Actividad 1: Sillas dinámicas-----	91
Actividad 2: El Semáforo -----	92
Actividad 3: Las 4 frases -----	95
Actividad 4: El Alto efectivo -----	98
Bloque V: Plan de vida -----	101
Actividad 1: La huella-----	101
Actividad 2: El río de la vida -----	102
Actividad 3: ¿Hacia dónde quiero ir? Mi primer plan de vida -----	106
Actividad 4: La mirada desde un espejo -----	109
Bloque VI: Familias -----	113
Actividad 1: Personas y Cosas-----	113
Actividad 2: Cuidado en las familias-----	115
Actividad 3: El cuidado en el hogar -----	116
Actividad 4: Etiquetas (Juego de roles) -----	118
Actividad 5: La historia de José -----	120
Actividad 6: ¿Cómo establecer límites y consecuencias-----	126
Bibliografía -----	133

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Lógica de intervención del Programa ALTERNATIVAS.-----	10
Ilustración 2. La pirámide del IASC. -----	13
Ilustración 3. Módulos de Formación -----	14
Ilustración 4. Módulos de formación y su relación con los niveles en la pirámide de APS -----	15
Ilustración 5. Factores de riesgo y protectores asociados a la resiliencia. -----	21
Ilustración 6. Competencias socioemocionales desarrolladas en el Módulo 4.-----	23
Ilustración 7. Posturas básicas ante un conflicto-----	34
Ilustración 8. Estilos de afrontamiento -----	36
Ilustración 9. Aspectos que persigue un plan de vida -----	39
Ilustración 10. Bloques temáticos. -----	44
Ilustración 11. Estructura de cada actividad -----	44
Ilustración 12. Momentos clave y aspectos desarrollados. -----	45

Índice de Tablas

Tabla 1. Objetivos de los Módulos de Formación -----	14
Tabla 2. Cuadro resumen de factores protectores y competencias socioemocionales -----	24
Tabla 3. Implicaciones del nivel de eficacia -----	26
Tabla 4. Las emociones: En qué consisten (Fernández Cáceres, 2006, p. 15-20)-----	27
Tabla 5. Aliados y errores comunes en la comunicación -----	32
Tabla 6. Recomendaciones antes, durante y después de realizar las actividades -----	49

Índice Hojas de Apoyo

Hoja de apoyo # 1. Cualidades y acciones (Bisquerra, 2009, P. 49)-----	54
Hoja de apoyo # 2. Cuadro para desarrollar pasos del 4 al 6 -----	55
Hoja de apoyo # 3. Cuento para lectura (Cuento anónimo) (Bisquerra, 2009, P. 174)-----	57
Hoja de apoyo # 4. Redografía (Instituto Promundo y Salud y Género, 2001, P. 340) -----	59
Hoja de apoyo # 5. Mis reacciones (Bisquerra, 2009, P. 54)-----	65
Hoja de apoyo # 6. Consulta a tres amiga/os (La vista de las/os demás) (Bisquerra, 2009, P. 55) -----	66
Hoja de apoyo # 7. Cuento “El otro yo” (Mario Benedetti) (Instituto Promundo y Salud y Género, 2001) -----	69
Hoja de apoyo # 8. Situaciones para representar -----	74
Hoja de apoyo # 9. Características típicas de personas sumisas, agresivas y asertivas (Castanyer, 2002) -----	75
Hoja de apoyo # 10. Declaración universal de los derechos humanos-----	78
Hoja de apoyo # 11. Derechos asertivos -----	79
Hoja de apoyo # 12. Guiones para representaciones sobre noviazgo-----	82
Hoja de apoyo # 13. Situaciones para leer de manera individual (Castanyer, 2002) -----	85
Hoja de apoyo # 14. Ejemplos de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo (Castanyer, 2002) -----	86
Hoja de apoyo # 15. Formas básicas de comportamientos asertivo -----	87
Hoja de apoyo # 16. Situaciones de conflicto -----	88
Hoja de apoyo # 17. Explicación de los colores del semáforo -----	94
Hoja de apoyo # 18. Modelo de las cuatro frases-----	97
Hoja de apoyo # 19. Orientaciones para la visualización “El río de la vida” -----	104
Hoja de apoyo # 20. Plan de vida -----	108
Hoja de apoyo # 21. Expectativas-----	112
Hoja de apoyo # 22. La historia de José (Historia base) -----	122
Hoja de apoyo # 23. Señales de alarma sobre suicidio (La historia de José)-----	123
Hoja de apoyo # 24. Camino de riesgo-----	124
Hoja de apoyo # 25. Formas de establecer límites. Los materiales -----	130
Hoja de apoyo # 26. Diferencia entre disciplina, castigo y consecuencia -----	131
Hoja de apoyo # 27. Tres formas o métodos para aplicar consecuencias -----	132

Introducción a los Módulos de Formación

El Programa ALTERNATIVAS

En el Triángulo Norte de Centroamérica -Honduras, El Salvador y Guatemala- siempre han existido flujos migratorios con sus propias dinámicas, las cuales están en constante cambio producto de una diversidad de factores. Estos tres países son a su vez de origen, tránsito y destino de poblaciones migrantes, así como países donde retornan una gran cantidad de personas, lo cual genera una complejidad única relacionada a la movilidad humana. Este contexto pone en evidencia las realidades que atraviesan las familias, y que expone a condiciones de vulnerabilidades principalmente a niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Algunos factores de riesgo psicosocial asociados a la migración irregular en el contexto del Triángulo Norte se pueden agrupar en tres grandes grupos:

- (a) **Exclusión socioeconómica y vulneración de derechos.** Inequidad o falta en acceso a servicios sociales de apoyo para la garantía de derechos de bienestar: alimentación, vivienda, asistencia médica, vestido y otros servicios sociales básicos. Vulneración del derecho a la educación tanto por acceso como por garantía de permanencia en el sistema escolar. Vulneración en el derecho al trabajo tanto por el acceso como condiciones dignas acordes a la normatividad laboral. Falta de redes de apoyo a nivel social e institucional para personas y familias en situación de vulnerabilidad.
- (b) **Violencia intrafamiliar.** Negligencia en el cuidado físico y emocional. Desintegración familiar. Familias disfuncionales. Dificultad para resolver conflictos de forma no violenta. Patrones relacionales y de comunicación violentos, relaciones distantes o de abuso a nivel emocional, violencia física, verbal, psicológica y /o sexual. Sobrecarga emocional, física, económica, de responsabilidades y falta de redes de apoyo socio familiares en familias monoparentales. Sistemas familiares con potencial de desarraigo, y/o desempleo de sus tutores. Otro factor de riesgo consiste en la necesidad, expectativa y acciones relacionadas a la reunificación familiar. Estos factores generan en algunas ocasiones que los núcleos familiares desarrollen efectos expulsivos, los cuales a su vez se convierten en condiciones que potencian el riesgo de migración irregular.
- (c) **Violencia Social.** Exposición a situaciones de violencia común y generada por pandillas en zonas con altos índices de violencia. Extorsión o amenazas por parte de pandillas hacia ellos y sus familias. Ser obligados o “reclutados” para participar en actos delictivos (con diferencias marcadas por género), residir en un territorio controlado por una pandilla y con límites territoriales con otras pandillas. Esta realidad limita la libre movilidad y pleno desarrollo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, exponiéndoles a violencia física, económica, psicológica y sexual.

El grupo meta de ALTERNATIVAS son las niñas, niños, adolescentes y jóvenes expuestos a las condiciones descritas, además de enfrentarse a riesgos psicosociales en la ruta migratoria y en el momento del retorno. Las NNAJ que están expuestos a estas realidades pueden llegar a experimentar efectos, como sufrimiento emocional (miedo, ansiedad, tristeza y depresión). Al no tener un acompañamiento psicosocial adecuado, estos efectos les pueden generar poca claridad en sus proyectos de vida, sufrir estigmatización y discriminación, así como presentar riesgo de suicidio y experimentar estrés, ansiedad u otras alteraciones emocionales que a su vez pueden intensificarse sin la respuesta adecuada.

Por tanto, desde el Programa Regional “Integración y reintegración de niños y jóvenes en riesgo de migración irregular en Centroamérica -ALTERNATIVAS-” ejecutado en determinados municipios de Guatemala, Honduras y El Salvador por la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH y la Secretaría de Integración Social Centroamericana (SISCA) por encargo del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) de Alemania, se considera necesario ofrecer una respuesta integral de acompañamiento psicosocial que brinde a NNAJ, sus familias y comunidades, herramientas de recuperación y afrontamiento a nivel individual, familiar, comunitario y social; siendo ellos los protagonistas en su proceso de transformación.

El objetivo del programa regional ALTERNATIVAS es que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en riesgo de migración irregular de los municipios seleccionados de El Salvador, Guatemala y Honduras hagan uso de ofertas mejoradas para su integración social, escolar y laboral, y desarrollen perspectivas para permanecer en su lugar de procedencia.

A su vez, **el programa posee tres componentes:** (1) Apoyo psicosocial y ofertas de información diferenciada; (2) formación escolar y profesional; y (3) cooperación para la formación y el empleo. Al ser complementarios entre sí, los componentes combinan medidas a nivel local y nacional, apuntando a la reducción de causas inmediatas y disminución de factores de riesgo psicosocial asociados a la migración irregular a nivel local. El programa se dirige específicamente a NNAJ en situación de vulnerabilidad y retornados.

ALTERNATIVAS contribuye de manera esencial a la buena gobernanza a nivel local, nacional y regional, ya que fortalece redes entre diferentes actores clave, promoviendo el diálogo entre ellos y fortaleciendo las capacidades de planificación e implementación a nivel local. Además, contribuye a generar ofertas de formación para NNAJ y aporta a la reducción de la pobreza a largo plazo. El programa también contribuye a proteger los derechos de NNAJ, con énfasis en el derecho a la educación y el derecho a la integridad física y mental; y tomando especial consideración para que niñas y mujeres jóvenes tengan igual acceso a la educación y a la formación profesional.

Puntos de Partida de los Módulos de Formación

“Diagnóstico regional de ofertas de apoyo psicosocial y competencias”

Desde ALTERNATIVAS se ha construido una propuesta de enfoque de acompañamiento psicosocial a nivel local, el cual parte del “Diagnóstico regional de ofertas de apoyo psicosocial y competencias” realizado con diferentes profesionales que llevan a cabo acciones de atención o apoyo psicosocial en los siete municipios donde el programa tiene presencia.

Este diagnóstico se realizó al inicio del año 2019 a través de 148 entrevistas semiestructuradas a psicólogos, trabajadores sociales, médicos y otros profesionales de 88 instituciones y organizaciones; 10 grupos focales; 7 talleres de planificación local y una serie de despachos con diferentes autoridades y técnicos locales de las instituciones en Honduras, El Salvador y Guatemala.

Dentro de las conclusiones del diagnóstico se menciona:

1. Las instituciones/organizaciones que brindan apoyo psicosocial tienen perfiles temáticos y de especialización muy distintos (p. ej., enfoque de salud y de derechos, migración, psicología, trabajo comunitario, etc.).
2. Existe una gama amplia de profesionales y actores que realizan acciones de acompañamiento psicosocial a nivel local y muchas veces estos actores no están conscientes de esto o no desarrollan las acciones de manera intencionada, sino como respuesta a demandas específicas.
3. Muy pocas instituciones consideran que realizan acciones en ámbitos relacionados al tema migratorio, así como muy pocas trabajan en este ámbito (p. ej., acciones para la disminución de factores de expulsión).
4. Es necesario fortalecer la comprensión del enfoque psicosocial poniendo en el centro de las atenciones a los mismos beneficiarios, articular procesos y promocionar los principios del enfoque psicosocial.
5. Se requiere fortalecer la estructura de atención psicosocial con énfasis en mejorar las medidas y ofertas locales de atención psicosocial en los municipios.
6. La mayoría de las organizaciones que están vinculadas a la atención de las poblaciones en riesgo de migrar irregularmente, o de migrantes retornados, no cuenta con metodologías o lineamientos establecidos en apoyo psicosocial.
7. Es necesario brindar a los diferentes actores herramientas metodológicas, que por la particularidad de sus atenciones diferenciadas, puedan ser fortalecidas y aplicadas en sus contextos, adecuadas a la edad de los beneficiarios.
8. Es importante incluir enfoques lúdicos y vivenciales que permitan mejorar y potencializar el impacto de las atenciones.
9. Los procesos formativos deben ser previstos para un grupo multidisciplinario, que logre profundizar la comprensión del modelo psicosocial y permita fortalecer la articulación de las organizaciones y los diferentes servicios que brindan en cada uno de los municipios.
10. Algunas organizaciones no cuentan con procesos de cuidado para los equipos técnicos. Por tanto, es necesario poder contar con espacios para prevenir el desgaste laboral o trauma vicario, y procesar las emociones de los servicios.

En resumen, el diagnóstico permitió encontrar tres elementos fundamentales que son la base de la estrategia de desarrollo de capacidades para la mejora de los servicios locales de acompañamiento psicosocial:

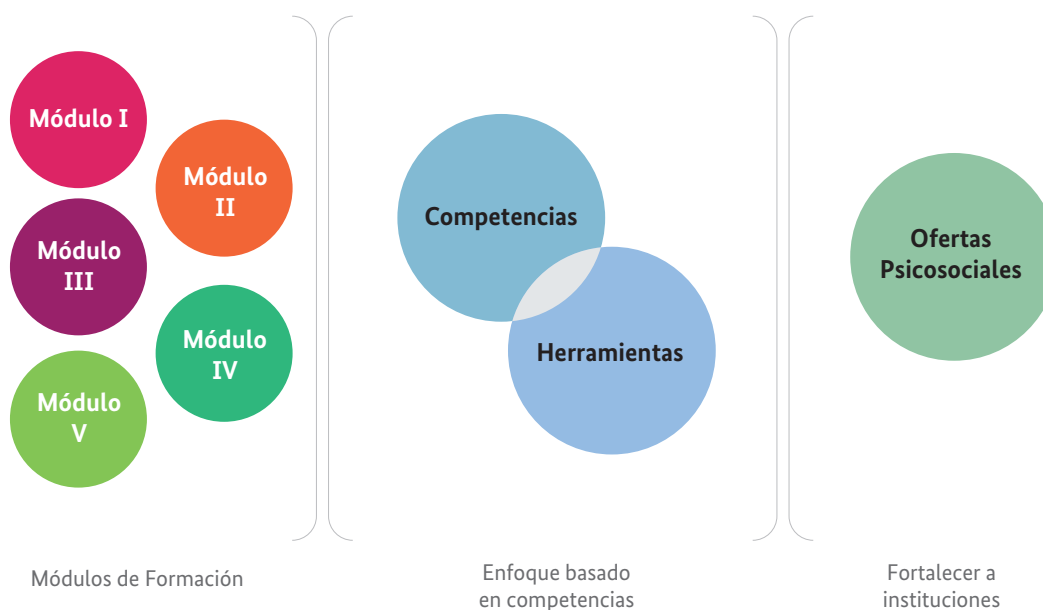
1. Hay equipos técnicos que presentan herramientas metodológicas limitadas para realizar su trabajo en las áreas psicosociales.
2. Hay organizaciones con buenas herramientas metodológicas, pero sus equipos técnicos no han sido capacitados adecuadamente.
3. Finalmente, hay instituciones y equipos técnicos que no cuentan con herramientas metodológicas a utilizar, a pesar de que están atendiendo en áreas relevantes y a personas con necesidades de apoyo psicosocial.

Estrategia para el Desarrollo de Capacidades

Los elementos del diagnóstico permitieron al programa ALTERNATIVAS definir y desarrollar una estrategia de desarrollo de capacidades con la intención de fortalecer o mejorar las ofertas psicosociales a nivel local en los municipios seleccionados, en dos vías (ver Ilustración 1):

- a. **Fortalecer las competencias** del personal que realiza las intervenciones psicosociales.
- b. **Facilitar o mejorar instrumentos y herramientas metodológicas** que las contrapartes puedan utilizar en sus acciones diarias con grupos en situación de vulnerabilidad o retornados.

Ilustración 1. Lógica de intervención del Programa ALTERNATIVAS.



Para lograr desarrollar ambas vías se han diseñado cinco módulos de formación (ver Ilustración 3) como parte de una estrategia que busca fortalecer las ofertas de apoyo psicosocial a nivel local que permita a niñas, niños, adolescentes y jóvenes elaborar experiencias previas de desamparo y violencia, y desarrollar una mayor resiliencia individual y familiar frente a contextos vulnerables. Esta estrategia va dirigida a un espectro amplio de profesionales que realizan procesos y acciones en el ámbito de la atención psicosocial.

Cada uno de los cinco módulos de formación está concebido desde un enfoque de derechos humanos, el cual sirve como marco común para toda la estrategia. Asimismo, se parte de conocer los contextos donde viven NNAJ, los factores de riesgo y factores protectores, y cómo estos tienen un impacto en las personas, las familias y las comunidades mismas, generando situaciones de vulnerabilidad.

Fundamento Teórico de los Módulos de Formación

Acompañamiento Psicosocial

La estrategia del programa ALTERNATIVAS y el diseño de cada módulo de formación retoman el concepto de salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS), como un punto de referencia global e integral ya que incluye elementos esenciales para diseñar medidas respecto a la salud. Primero reconoce que el bienestar debe abarcar el nivel psicológico, social y físico. Las personas tienen el derecho de buscar y tener un estado de bienestar integral (a nivel individual, familiar y comunitario, desde un enfoque sistémico). Por tanto, el tejido social que existe en una comunidad es vital para el bienestar mismo de las personas y para lograr una mejor integración y reintegración de NNAJ en sus lugares de origen.

“La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedad” (OMS, 2006, p.1)

Por ello ALTERNATIVAS también parte del término “Trauma psicosocial”, acuñado por Ignacio Martín-Baró (1990) el cual hace referencia a “la noción de que las consecuencias del trauma son eminentemente sociales ya que ha quedado afectado el tejido social mismo donde las personas encuentran sus sentidos cotidianos y proyectos de vida. Por lo tanto, la meta de la intervención sería la de reparar el tejido social rasgado por la barbarie que se instaló en la vida cotidiana de la población civil”. El tejido social conlleva aspectos histórico-culturales que influyen de manera transgeneracional en el bienestar de las personas.

En especial las NNAJ que sufren y viven situaciones de vulnerabilidad, experimentan una serie de impactos diferenciados a nivel psicosocial, según el ciclo vital en el que se encuentren, perdiendo referentes éticos y sociales para guiar su vida. Por otra parte, experimentan miedo, confusión y frustración al verse sobrepasados en sus capacidades para comprender y resolver situaciones que salen de sus manos. Estas NNAJ pasan a ser sobrevivientes que buscan alcanzar la sensación de comunidad y por ello, recuperar el sentimiento de pertenencia a una familia y a una comunidad es de alguna manera necesario para completar un proceso de recuperación. Estos son procesos sociales de aprendizaje y construcción colectiva que pretenden promover y fomentar acciones desde el acompañamiento psicosocial.

Los procesos de vulneración y/o victimización que sufren NNAJ y sus familias al ser migrantes irregulares, les configuran como víctimas en cuanto vulneración de sus derechos y dignidad como seres humanos, mirada que es útil para consolidar políticas sociales, responsabilidades sociales e institucionales que promuevan y protejan sus derechos humanos y como migrantes irregulares.

Sin embargo, desde la perspectiva psicosocial, para su proceso de recuperación emocional e integración social, es fundamental que realicen un tránsito individual y social a la noción de sobrevivientes, en tanto pasen de verse a nivel subjetivo como víctimas inmovilizadas por el dolor, el sufrimiento y las vulneraciones de las que han sido objeto a significarse como “sobrevivientes”, con capacidades de resiliencia que les habitan y han sido útiles para enfrentar situaciones de vulneración y las cuales pueden ser potencializadas para ser agentes autogestores de cambio en su realidad actual, dando pasos para la construcción de un proyecto de vida acorde a sus sueños y expectativas.

De igual forma para la sociedad y el nivel institucional esta re significación como sobrevivientes de NNAJ y su familias se convierte en una mirada dignificante y empoderadora, en tanto les ubica como sujetos titulares de derechos, ciudadanos y ciudadanas, sujetos políticos que pueden incidir y participar de forma activa en la

construcción de políticas y programas sociales que den respuesta a sus necesidades y problemáticas, trascendiendo las miradas de lástimas hacia ellas y ellos como personas pasivas e incapaces de transformar sus realidades y de interactuar en escenarios sociales, comunitarios e institucionales.

La mirada y resignificación como sobrevivientes les permite a NNAJ y sus familias relacionarse con las demás de una forma dignificante en los diferentes contextos (familiar, laboral, comunitario, social y político), consolidarse como sujetos políticos en tanto pueden interactuar de manera intencionada y dignificante con la sociedad y la institucionalidad, ayudando a reestablecer la confianza y el tejido social fracturado por las mismas vulneraciones que han tenido que enfrentar. Estos son procesos sociales de aprendizaje y construcción colectiva que pretenden promover y fomentar acciones desde el acompañamiento psicosocial.

Estas NNAJ vulneradas(os) y/o victimizadas(os) pasan a ser sobrevivientes que buscan reconstruir lazos familiares y sociales que les permitan consolidar una identidad y un proyecto de vida en un entorno protector para su desarrollo personal, recuperando el sentimiento de pertenencia a una familia y a una comunidad.

Desde ALTERNATIVAS se concibe el acompañamiento psicosocial como aquellas ofertas y medidas que tienen como objetivo promover y alcanzar el bienestar psicosocial en personas, familias y comunidades, incluyendo acciones a nivel preventivo y acciones que conllevan una atención más especializada. Dichas medidas deben partir e involucrar de manera activa a las personas mismas como protagonistas de sus propias realidades.

La perspectiva de intervención que pretende tomar el programa ALTERNATIVAS busca de manera intencionada que se generen procesos sociales y comunitarios, desde una práctica participativa y de educación comunitaria, como pilar para generar cambios en las personas que forman parte de dichas comunidades.

Por tanto, la visión de ALTERNATIVAS busca trascender la concepción de “víctima” a la concepción del ser humano como autor de su propia vida con sus potencialidades, fortalezas y capacidades de resiliencia y de aprendizaje. Cuando el ser humano contribuye con sus acciones, no sólo está transformando su entorno sino también se está resignificando a sí mismo como agente de cambio y como sujeto activo, alejándose de toda visión o postura pasiva. Esa resignificación del sujeto como agente es un elemento clave en la capacidad de resiliencia que manifiestan muchas mujeres en situaciones adversas (Comins-Mingol, 2015).

La apuesta detrás del enfoque de acompañamiento psicosocial de ALTERNATIVAS es la de modificar el paradigma tradicional por procesos cada vez más horizontales y abiertos, que busquen fortalecer la autonomía, dignidad y libertad de las personas para actuar sobre sus contextos y así modificarlos desde esta visión integradora.

La Pirámide de Atención Psicosocial (APS) en Emergencias

Según la IASC, el acompañamiento psicosocial busca establecer un sistema con múltiples niveles de apoyos complementarios que satisfagan las necesidades de grupos diferentes. Esto puede ilustrarse mediante una pirámide (ver Ilustración 2). Todos los niveles de la pirámide son importantes y, en condiciones ideales, deberían ponerse en práctica de manera concurrente.

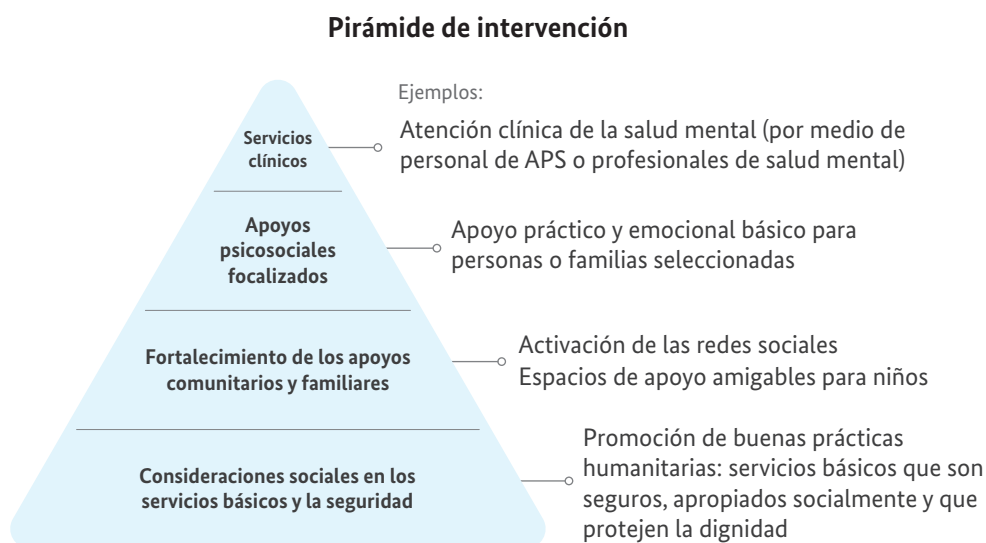
El diagnóstico inicial realizado en los municipios priorizados de ALTERNATIVAS arrojó como resultado que efectivamente existen a nivel municipal ofertas y servicios en los cuatro niveles - desde oficinas de registro y derivación, hasta algunas unidades que ofrecen apoyo psicológico para abordar situaciones de crisis y experiencias traumáticas - y a la vez confirmó la demanda de fortalecimiento técnico-conceptual y logístico. Los módulos de formación de ALTERNATIVAS apuntan por lo tanto a desarrollar acciones concretas para

trabajar con las poblaciones de NNAJ en sus comunidades de origen en los cuatro niveles.

La pirámide contempla cuatro niveles, a saber:

- I. Servicios básicos y seguridad:** estos se establecen adoptando modalidades participativas seguras y socialmente apropiadas que protejan la dignidad de los residentes locales, fortalezcan los apoyos sociales locales y movilicen las redes comunitarias.
- II. Apoyos de la comunidad y de la familia:** A este nivel, entre las respuestas útiles cabe mencionar: asistencia en los duelos y ceremonias comunitarias de reparación, programas de apoyo a padres y madres para resolver problemas con los hijos, actividades de educación escolar y extraescolar, actividades para proporcionar nuevos medios de vida y activación de redes sociales, por ejemplo, mediante grupos de mujeres y grupos de jóvenes.
- III. Apoyos focalizados, no especializados:** El tercer nivel corresponde al apoyo necesario para un número aún más pequeño de personas, que además necesitan intervenciones más focalizadas a nivel individual, de familia o de grupo, por parte de agentes de salud capacitados y supervisados. Este nivel incluye elementos como primeros auxilios psicológicos y de atención básica en salud mental brindados por agentes de atención primaria de salud.
- IV. Servicios especializados:** Este nivel incluye el apoyo psicológico o psiquiátrico para personas que padecen trastornos mentales graves, cuando sus necesidades sean superiores a las capacidades de los servicios de atención primaria de salud y salud en general existentes. Requieren remisión a servicios especializados, si estos existen, o bien iniciación de la capacitación a más largo plazo y supervisión de agentes de atención primaria de salud y de salud en general.

Ilustración 2. La pirámide del IASC.



Puesta en Marcha de los Módulos de Formación

Estructura, objetivos y relación con la pirámide APS

Para ello se han desarrollado cinco módulos de formación (ver **Ilustración 3**), los cuales se están dirigidos a diferentes profesionales que realizan acciones de atención psicosocial. La oferta de formación a través de los módulos, busca fortalecer sus competencias y dotarles de herramientas metodológicas para que realicen procesos de asesoría e implementen acciones con NNAJ en situación de vulnerabilidad.

Ilustración 3. Módulos de Formación

Módulo I: Acompañamiento Psicosocial de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad y riesgo de migración irregular.

Módulo II: Atención en crisis.

Módulo III: Manejo de experiencias traumáticas.

Módulo IV: Competencias socioemocionales y acompañamiento familiar.

Módulo V: Autocuidado y prevención del desgaste emocional.

Cada módulo tiene sus propios objetivos generales, presentados en la Tabla 1.

Tabla 1. Objetivos Generales de los Módulos de Formación

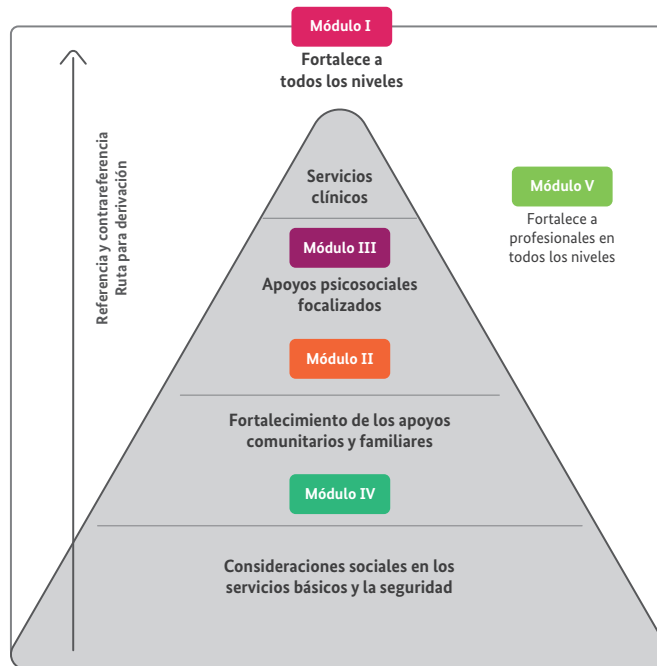
Módulos de formación	Objetivo general
Módulo I: Acompañamiento Psicosocial de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad y riesgo de migración irregular.	Las y los participantes fortalecen sus competencias en acompañamiento psicosocial para trabajar con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en riesgo de migración irregular y (re)migración.
Módulo II: Atención en crisis.	Las y los participantes fortalecen sus capacidades en la aplicación de técnicas en atención en crisis en situaciones de movilidad humana, vulnerabilidad, violencia, emergencias y crisis emocionales.
Módulo III: Manejo de experiencias traumáticas.	Las y los participantes fortalecen sus competencias en brindar una atención integral en el manejo de experiencias traumáticas.
Módulo IV: Competencias socioemocionales y acompañamiento familiar.	Las y los participantes fortalecen sus competencias técnicas en la aplicación de herramientas metodológicas y socioeducativas para el fortalecimiento de habilidades y competencias socioemocionales en NNAJ, como factores protectores para generar resiliencia y acompañar a las familias con alta vulnerabilidad social.
Módulo V: Autocuidado y prevención del desgaste emocional.	Las y los participantes cuentan con herramientas de autocuidado para el fortalecimiento de competencias a nivel personal frente al desgaste emocional y estrés como resultado del contexto laboral.

Fuente: Autoría propia

A su vez, los módulos de formación poseen correlación con los niveles de la pirámide de atención psicosocial (ver Ilustración 4):

- a. **El Módulo I “Acompañamiento Psicosocial de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad y riesgo de migración irregular” y el Módulo V de “autocuidado”** Buscan que diferentes profesionales y personal de instituciones puedan mejorar el manejo de elementos conceptuales y de referencia sobre el fenómeno migratorio y los principios de la atención psicosocial para el trabajo con grupos vulnerables y retornados. Estos profesionales son quienes prestan los servicios u ofertas psicosociales y, por tanto, deben tener un manejo adecuado y conocimientos que les ayude a promover el bienestar psicosocial con los grupos y en las comunidades de manera participativa y ética.
- b. **Son El Módulo IV “Competencias Socioemocionales y acompañamiento familiar”,** brinda herramientas fundamentales para fortalecer competencias socioemocionales tanto en el trabajo con grupos de NNAJ como con sus familias. Pueden ser parte de programas de apoyo a padres, madres y tutores en los que se brinda apoyo a las niñas, niños y adolescentes para el aprendizaje de habilidades esenciales que les permita aprender o reforzar una mejor convivencia y respuesta ante situaciones que representen retos y desequilibrios en sus rutinas diarias.

Ilustración 4. Módulos de formación y su relación con los niveles en la pirámide de APS



- c. **El módulo II “Atención en crisis”,** proporciona herramientas que favorezcan el apoyo psicosocial a personas que necesitan intervenciones más focalizadas.
- d. **El módulo III “Manejo de experiencias traumáticas”,** herramientas para un abordaje sensible al trauma y promueve el acompañamiento psicosocial sin hacer daño a personas que han vivido experiencias traumáticas.
- e. **El módulo V “Autocuidado y prevención del desgaste emocional”,** brinda herramientas de autocuidado que promueven el bienestar de la persona acompañante, influyendo en que el acompañamiento sea de mayor calidad técnica y humana. Son herramientas funcionales independiente al tipo de acompañamiento que se realice.

Etapas del proceso de formación a desarrollar con actores locales

En una primera etapa se diseñó cada uno de los cinco módulos de formación con sus guías metodológicas y ejercicios prácticos.

Se definió un perfil de entrada para seleccionar a los profesionales: diversos grupos de profesionales que realizan acciones psicosociales en los municipios. Esta selección se realiza en estrecha articulación con las instituciones participantes.

Ya realizada la selección idónea de participantes se procederá a desarrollar cada uno de los módulos de formación en talleres de 2 a 3 días de duración.

Durante el inicio del primer módulo se pasará un pretest utilizando la escala de Comportamientos, Actitudes y Prácticas (CAP) sobre competencias relacionadas a los contenidos de los módulos de formación; la cual también se pasará al final del proceso como un post-test que permita ver el avance de cada participante. Además, se pasará una prueba de conocimientos al iniciar y finalizar cada módulo de formación, para tener una mirada del avance en conocimientos de las y los participantes en cada módulo.

Los módulos del II al V poseen un momento práctico en terreno llamado intermódulos, durante el cual cada participante deberá implementar las herramientas aprendidas durante el desarrollo del módulo presencial. Durante los intermódulos se les brindará acompañamiento y coaching por parte del programa.

Al finalizar todo el proceso de formación se realizará una selección de aquellos profesionales que se han destacado para convertirse en entrenadores ((Training of Trainers, ToT) y recibir un módulo adicional en Educación popular y moderación de procesos que les permita tener mejores habilidades y herramientas para transferir los módulos acorde a sus necesidades institucionales o del municipio.

Metodología basada en evidencia

Existen intervenciones que han podido demostrar a través de evidencia que su implementación reduce los factores de riesgo asociados a la violencia o aumentan los resultados positivos. Esta evidencia puede encontrarse en sistematización de buenas prácticas o practicas innovadoras. Por tanto, haciendo uso de esta información se puede plantear una metodología basada en evidencia que garantice la probabilidad de éxito de la intervención.

Para este manual, se presentan algunas metodologías participativas para la implementación de acciones psicosociales con niñez, adolescencia y juventud en condiciones de vulnerabilidad y riesgo de migración irregular, que han sido implementadas en Mesoamérica a lo largo del tiempo en el trabajo psicosocial con comunidades sobrevivientes del conflicto armado, violencia, población migrante y refugiada. Estas son consideradas como buenas prácticas de las organizaciones de la sociedad civil y de mucha relevancia por los resultados positivos que han sido documentados como producto de su implementación.

El proceso de formación de las y los participantes está planteado desde una metodología de tipo inductivo en tanto se basa en las experiencias y saberes de las y los profesionales, para desde allí co construir desde un diálogo de saberes generalidades conceptuales, herramientas y prácticas psicosociales validadas, pertinentes y contextualizadas a la realidad y a los casos que atienden en el día a día de su ejercicio profesional.

Módulo 4: “Competencias Socioemocionales de NNAJ y Acompañamiento Familiar”

1. Contextualización

El manual en competencias socioemocionales es una herramienta para fortalecer y apoyar a los profesionales y equipos de intervención psicosocial de instituciones clave como parte de la estrategia de desarrollo de capacidades del Programa regional “Integración y Reintegración de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes en Riesgo de Migración Irregular en Centroamérica - ALTERNATIVAS”, ejecutado por la Deutsche Gesellschaft

für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) y por encargo del encargo del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) y con el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) como contraparte política y su Secretaria de Integración Social Centroamericana (SISCA) como contraparte de implementación regional, en determinados municipios de Guatemala, Honduras y El Salvador.

Pretende ser una guía con orientaciones técnicas y herramientas metodológicas para el trabajo de prevención con niñez, adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, y que por ello requieren procesos que les ayude a desarrollar su potencial en habilidades y competencias socioemocionales, consideradas necesarias para responder de manera adecuada a las exigencias y situaciones con las cuales se enfrentan a diario.

Este manual es parte de una estrategia más amplia, la cual busca fortalecer las ofertas de apoyo psicosocial a nivel local, que les permitan elaborar a niñas, niños y adolescentes experiencias previas de desamparo y violencia y desarrollar una mayor resiliencia individual y familiar frente a contextos vulnerables. Para ello, se han desarrollado cinco módulos de formación, dirigidos a diferentes profesionales que realizan acciones de atención psicosocial, los cuales buscan fortalecer sus competencias y dotarles de herramientas metodológicas para que realicen procesos de asesoría e implementen acciones con niñez y juventud en situación de vulnerabilidad.

En las siguientes páginas se describen los contenidos, los objetivos del manual, las consideraciones, el marco conceptual y las herramientas didácticas o actividades propuestas para ser desarrolladas con los grupos de niñez, adolescentes y jóvenes.

2. Objetivos del Módulo 4

Objetivo General:

Las y los participantes fortalecen sus competencias técnicas en la aplicación de herramientas metodológicas y socioeducativas para trabajar el fortalecimiento de habilidades y competencias socioemocionales en NNAJ, como factores protectores para generar resiliencia y acompañar a las familias con alta vulnerabilidad social.

Objetivos Específicos:

- Las y los participantes conocen la importancia que tienen las competencias socioemocionales y el acompañamiento familiar en el desarrollo integral de niñez, adolescencia y juventud como factores protectores para generar resiliencia.
- Las y los participantes implementan técnicas y actividades que fortalecen competencias socioemocionales en niñas, niños, adolescentes y jóvenes en condición de vulnerabilidad, para enfrentar las adversidades en su vida cotidiana.
- Las y los participantes reflexionan sobre la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, diseñando procesos para su fortalecimiento.
- Las y los participantes saben desarrollar actividades con referentes adultos que permiten la reflexión sobre el rol contenedor que tienen las familias para disminuir los factores de riesgo y expulsión relacionados a la migración irregular.

The background is a vibrant green with abstract shapes. In the top left, there's a pink puzzle piece with a black outline. In the top right, there are concentric circles in shades of green. In the bottom right, there's a light blue puzzle piece with a black outline. A wavy, light green shape is at the bottom left.

Capítulo 1

Conceptos clave

Capítulo 1: Conceptos clave

El desarrollo de capacidades y habilidades tienen una relación estrecha con el acceso a diferentes oportunidades a lo largo de la vida de las personas. Las etapas de la niñez y adolescencia se consideran vitales para la promoción y aprendizaje de habilidades socioemocionales que permita responder de mejor manera a las exigencias que las circunstancias familiares, escolares y comunitarias les demandan. Tener procesos de formación en estas habilidades genera también que adolescentes y jóvenes puedan establecer redes de relaciones con sus pares y adultos significativos, lo cual contribuye a fortalecer factores protectores y el acceso al bienestar.

Sin embargo, la participación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social en procesos de este tipo, es limitada. Ya sea porque algunas instituciones educativas no ofrecen o promueven programas que mejoren las habilidades psicosociales o bien, debido a que muchas familias presentan una condición inestable e incompleta lo cual reduce su capacidad para cumplir sus papeles de socialización (Obach, Sadler y Aguayo, 2011, p. 35).

Ese contexto limita la posibilidad de que estos espacios primarios de socialización operen como transmisores de normas y de valores que ordenan la vida cotidiana, estructuran aspiraciones y definen metas. Jóvenes con poco acceso a procesos formativos alternativos puedan quedar “marginados de otras influencias que pudieran brindarles algún camino para construir una identidad y apuntalar su autoestima y sentido de pertenencia comunitaria” (Celade, 2000, citado en Obach, Sadler y Aguayo, 2011, p. 25).

Resiliencia

A pesar de tener un contexto desfavorable, muchas niñas, niños adolescentes y jóvenes logran salir a flote en medio de las adversidades. Algunas investigaciones reflejan que “muchos niños lograron sobreponerse y construirse como personas saludables. Habían desarrollado un sentido de coherencia, una convicción de que los obstáculos pueden ser superados y expectativas de control personal, de construir una vida mejor a través de sus esfuerzos y relaciones” (Fiorentino, 2008, p. 5). A esta capacidad de salir a flote se le conoce como resiliencia.

La resiliencia se puede entender desde dos perspectivas. Resiliencia entendida “como la capacidad de salir indemne de una experiencia adversa, aprender de ella y mejorar” (Carretero, 2010, p. 4) (un concepto asociado al crecimiento postraumático) y otra perspectiva que “hace referencia al proceso de afrontamiento que ayuda a la persona a mantenerse intacta” (Carretero, 2010, p. 4).

También, se considera la resiliencia como un estado producto de un proceso dinámico entre factores protectores y de riesgo, que puede ser construido, desarrollado y promovido. Se edifica desde las fortalezas del ser humano, desarrollando las potencialidades de cada individuo. Se apunta a identificar y desplegar las competencias y recursos con los que cuentan las personas, estimular la autoestima, una concepción positiva de sí mismo y del entorno, generar conductas adecuadas de resolución de problemas y expectativas de control sobre la propia vida (Fiorentino, 2008, p.6).

Por tanto, estas competencias y recursos brindan a una persona o un grupo “La capacidad para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (Manciaux et al., 2000, citado en Sánchez, 2015, p. 104) y en este proceso los vínculos afectivos y las competencias parentales tienen mucha importancia para apoyar la resiliencia (Sánchez, 2015, p. 105).

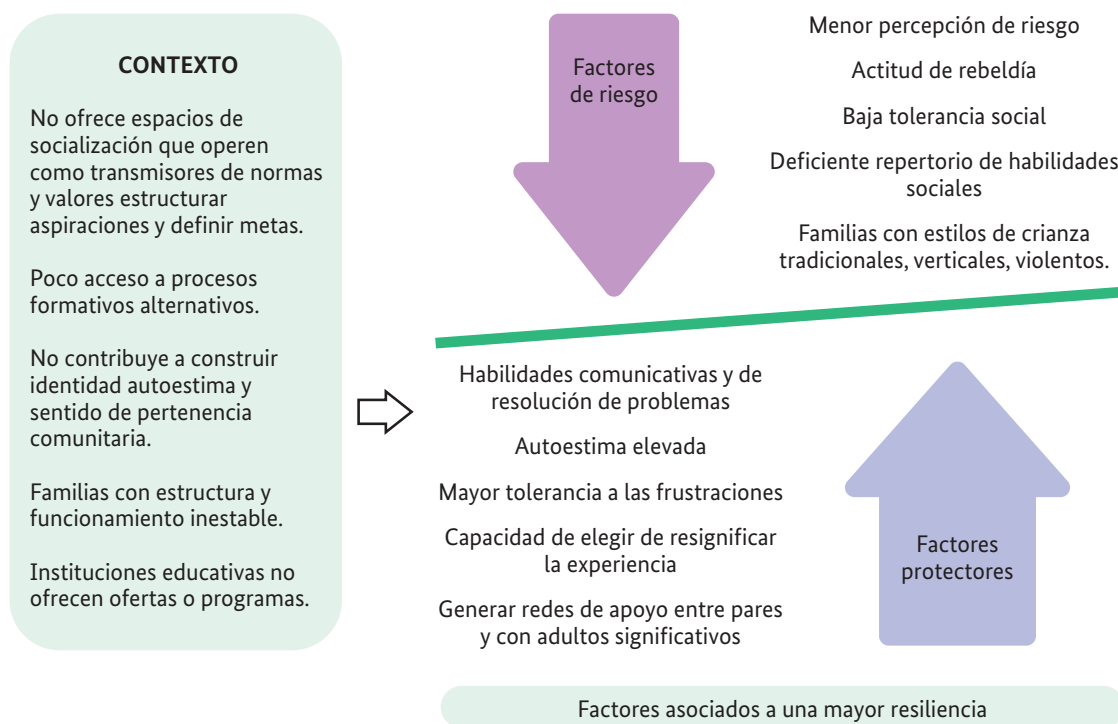
En la migración irregular existe una multicausalidad de factores de riesgo que limitan el acceso a condiciones dignas y el pleno desarrollo de NNAJ y sus familias, entre estos factores está la violencia intrafamiliar, falta de acceso a servicios básicos, falta de oportunidades en equidad a nivel educativo y laboral, violencias social, discriminación, vulneración de derechos, contextos que promueven la ilegalidad y la delincuencia como única forma de mejorar condiciones económicas de vida, búsqueda de reconocimiento social y respeto por medio de actos delictivos, entre otros.

Aún en estas condiciones adversas una relación significativa, por ejemplo, de un hijo con su madre, puede ser un factor protector que le permita sentirse valioso, amado y con deseos de progresar en el futuro, buscar que su madre se sienta orgullosa de él y retribuirle todo el amor recibido. Esa motivación afectiva, se puede convertir en su motor para luchar, persistir y superar los obstáculos a pesar de las condiciones adversas e incluso de influencias externas negativas que desde lo simbólico quieran “pronosticar que es un niño pobre y fracasado que sólo tiene dos opciones ser pobre toda la vida y renunciar a sus sueños o hacer riqueza ilícitamente para salir de la pobreza”.

Una ética con valores humanos desarrollada a través del ejemplo y la relación con figuras significativas como en este ejemplo “la madre”, puede ser un factor protector para ser resilientes y consolidar su plan de vida desde sus capacidades, motivaciones y expectativas en un contexto ético y de legalidad.

El concepto de resiliencia implica un conjunto de habilidades y actitudes que promueven un proceso de adaptación y transformación exitosa a pesar de los riesgos y la adversidad. Las intervenciones para aumentar la resiliencia implican, básicamente, estimular a las personas para que pongan en juego sus capacidades y recursos a fin de promover la salud y la calidad de vida (Fiorentino, 2008, p. 6)

Ilustración 5. Factores de riesgo y protectores asociados a la resiliencia.



Factores de riesgo y protectores asociados a la resiliencia

Diferentes autores mencionan una serie de factores de riesgo en los contextos en los cuales se mueven las niñas, niños, adolescentes y jóvenes durante su ciclo vital: “Una menor percepción del riesgo, actitud de rebeldía, baja tolerancia social y tener un deficiente repertorio de habilidades sociales son algunos factores de riesgo relevantes” (como se cita en Fiorentino, 2008, p. 6).

Los factores protectores asociados a una mayor resiliencia incluyen habilidades comunicativas y de resolución de problemas, sentido del humor, autoestima elevada, creatividad, autonomía, mayor tolerancia a las frustraciones, capacidad de pedir ayuda, la confianza en sí mismo y la capacidad de elegir, de resignificar la experiencia y de buscar apoyo social (Fiorentino, 2008). La adquisición de habilidades sociales, asertividad y de resolución de problemas, así como crear fuertes expectativas de control sobre la propia vida, son parte del repertorio de habilidades de automanejo imprescindibles para afrontar eficazmente la adversidad (Fiorentino, 2008, p. 9).

La educación y formación en habilidades socioemocionales debe partir de una reflexión sobre esos factores de riesgo y factores protectores asociados a las capacidades de las personas, en especial niñez y juventud, para desarrollar todo su potencial. Y fomentar reflexiones y acciones a nivel social e institucional para apoyarles en la construcción de un plan de vida desde un enfoque de derechos que busca la inclusión social. Ya la Organización Mundial de la Salud en 1998 establece que “La educación para la salud aborda no solamente la transmisión de información, sino también el fomento de la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a mejorar la salud” (Mangrulkar et al., 2001, citados en Corrales, Quijano, Nayely, Góngora y Elías, 2017, p. 4).

De hecho, existen “resultados de evaluación de programas elaborados que muestran que el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas” (Pérez, 2012, citado en Corrales, Quijano, Nayely, Góngora y Elías, 2017, p. 60), “prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo” (Mangrulkar et al., 2001, citados en Corrales, Quijano, Nayely, Góngora y Elías, 2017, p. 60)

Los esfuerzos por desarrollar competencias socioemocionales y “enseñar a los jóvenes cómo pensar en vez de qué pensar, proveerles herramientas para la solución de problemas, la toma de decisiones y el control de emociones, e incentivarlos para que participen por medio de metodologías concebidas para tal fin y el aprendizaje de habilidades, puede convertirse en un medio para fortalecerlos y empoderarlos” (Niremberg, 2006, citado en Cardozo, Dubini, Fantino y Ardiles, 2011, p. 109). Las habilidades para la vida se constituyen en una herramienta valiosa para el crecimiento personal y social a medida que incrementan en los sujetos la capacidad para vivir mejor y transformar las condiciones de desigualdad socio-cultural en la que se hallan inmersos (Mantilla & Chahín, 2006, citado en Cardozo, Dubini, Fantino y Ardiles, 2011, p. 111).

De todas formas no podemos perder de vista que la búsqueda de apoyo social, la capacidad de elegir y pedir ayuda, también requiere no sólo de competencias individuales sino de unas condiciones sociales e institucionales que debemos promover desde nuestro quehacer profesional a nivel intra e inter institucional, al igual que políticas sociales, programas y proyectos sociales que se conviertan en una verdadera red de apoyo para promover y garantizar a NNAJ en riesgo de migración irregular, migrantes retornados o re migrantes a superar sus condiciones de vulnerabilidad.

Los autores sostienen que cuanta más capacidad o destreza tenga el adolescente para actuar en el terreno socioemocional (estableciendo relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno social

amplio), asimismo tendrá más opciones personales para conseguir los objetivos que persigue mediante un mejor uso de los recursos internos y externos con los que cuenta (Botvin, 1995, Pick, Givaudan & colaboradores, 1996, 2006, citados en Cardozo, Dubini, Fantino y Ardiles, 2011, p. 111).

1.1 Habilidades para la vida y competencias socioemocionales

La Organización Mundial de la Salud ha definido que existe una serie de habilidades que son esenciales para hacer frente a los retos que presenta en mundo contemporáneo al cuidado de la vida, especialmente de la niñez y adolescencia (Martínez, 2014, p. 66)¹. Las habilidades para la vida o destrezas psicosociales son las que nos permiten enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria (Torrez, 2017).

Así mismo, la iniciativa FRESH² (Focusing Resources on Effective School Health), al respecto de las habilidades para la vida, las define como un “grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud” (WHO, 2003, citado en Martínez, 2014, p. 66)

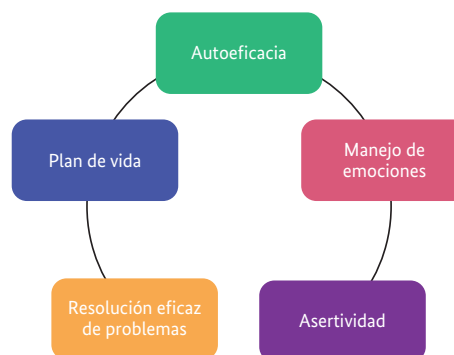
Las Habilidades para la Vida (HpV) son genéricas y versátiles, pues éstas pueden aplicarse a diversos campos como la salud, la educación, el trabajo, la ciudadanía y en cualquier otro espacio que atañe a la promoción del desarrollo humano. De lo anterior se puede colegir que las HpV están orientadas al bienestar humano y social (Martínez, 2014, p. 68).

Con relación al tema cultural “las HpV adoptan la forma de cada cultura y cualquier propuesta basada en ellas exige ser inculturada: Las formas en que se manifiesta la competencia psicosocial tienen una especificidad contextual. El desarrollo y ejercicio de las HpV supone congruencia con los valores, tradiciones, creencias y prácticas de cada grupo humano y una apertura al encuentro intercultural.” (Martínez, 2014, p. 68)

En término de clasificación de las habilidades, Mangrulkar, Vince Whitman y Posner (2001, pp. 4-5), investigadores asociados a la OPS, definen tres dimensiones básicas que se complementan y fortalecen entre sí:

- Habilidades sociales o interpersonales (comunicación, habilidades para negociación/rechazo, confianza, cooperación y empatía).
- Habilidades cognitivas (solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación).
- Habilidades para el control de emociones, (manejo del estrés, los sentimientos, el control y el monitoreo personal).

Ilustración 6. Competencias socioemocionales desarrolladas en el Módulo 4.



¹ En 1993, la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1994) lanzó su iniciativa internacional para desarrollar las Habilidades para la Vida (HpV). Este fue revisado y ajustado en 1997 y se realizó la recomendación para desarrollar iniciativas de promoción de HpV con niñas, niños y adolescentes.

² Iniciativa FRESH impulsada por UNESCO, UNICEF, UNFPA y el Banco Mundial.

La adquisición de habilidades sociales, asertividad y de resolución de problemas, así como crear fuertes expectativas de control sobre la propia vida, son parte del repertorio de habilidades de automanejo imprescindibles para afrontar eficazmente la adversidad (Fiorentino, 2008, p. 14).

Este manual se focaliza en la promoción y desarrollo de las competencias socioemocionales presentes en la Ilustración 6 socioemocionales, considerando su relación con factores protectores para fortalecer la resiliencia:

A continuación, se muestra en la Tabla 2 un cuadro resumen de factores protectores y competencias psicosociales a desarrollar.

Tabla 2. Cuadro resumen de factores protectores y competencias socioemocionales

Factores protectores (Fiorentino, 2008)	Competencias socioemocionales
Autoestima elevada Confianza en sí mismo Autonomía	Autoeficacia
Habilidades comunicativas Capacidad de pedir ayuda	Asertividad
Resolución de problemas Creatividad	Resolución eficaz de problemas
Mayor tolerancia a las frustraciones Sentido del humor Aceptación de las emociones Sentido y re significación de las emociones	Manejo de emociones
Capacidad de elegir y toma de decisiones Capacidad para resignificar la experiencia Buscar apoyo social Darle sentido y propósito a su vida	Plan de vida

1.2 Conceptualización de las competencias socioemocionales

Autoeficacia

Albert Bandura introdujo el concepto de Autoeficacia en 1977, como parte de una serie de postulados previos que incluye el aprendizaje por observación y el modelaje (“el aprendizaje, adquisición o fortalecimiento de una conducta mediante la observación del comportamiento de otros” Roca Perara, 2002, p. 196), como procesos complementarios Bandura establece que “uno conforma sus patrones de conducta a partir de la observación del comportamiento de otros y que este modelo, al ser interiorizado, ‘construido’, sirve como guía para la acción” (Bandura, 1971, citado por Roca Perara, 2002, p. 196).

En este marco, se construye las teorías sobre la autoeficacia, la cual se define como “un grupo diferenciado de creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento, con respecto a: la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos” (Tejada, 2005, citado por Velásquez Fernández, 2009, p. 232). Además, la autoeficacia puede definirse como “el proceso acerca de nuestras capacidades y posibilidades de acción, basado en las creencias y sentimientos provocados internamente en torno a posibilidades de actuación” (Velásquez Fernández, 2009, p. 232) para lograr una meta específica. Por tanto, está ligado a la confianza personal y a la toma de decisiones, y posee una relación estrecha en cómo

se aprende a manejar o controlar los propios pensamientos, sentimientos y comportamientos ligados a tres momentos: iniciar, mantenerse y finalizar una tarea, objetivo o meta.

En resumen, la autoeficacia puede ser definida como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada. Se refiere a que las personas cuenten con un amplio y estable grupo de competencias personales que les permita afrontar de manera efectiva las demandas del medio externo en el cual viven y por tanto es de ayuda para disminuir el estrés que les puede generar estas situaciones y, al mismo tiempo, les empuja hacia la acción.

Un ejemplo clásico es en los deportes. El aprender un deporte y fijarse la meta de ser un mejor jugador (de fútbol, baloncesto, etc.) dependería de las creencias de esta persona con relación a sus habilidades actuales y hacia aquellas que desea fortalecer para jugar mejor ese deporte. Por tanto, la toma de decisión, el esfuerzo y el trabajo necesario a realizar, así como los propios patrones de pensamientos y creencias, y el manejo de las reacciones emocionales ante lo que implica lograr esa meta planteada, son características fundamentales, puestas en marcha por una persona, en su proceso de autoeficacia (Tejada, 2005, citado por Velásquez Fernández, 2009, p. 233)

Por tanto, la autoeficacia también permite a las personas “aprender de los demás, planear estrategias alternativas, regular la conducta individual y participar de la autorreflexión. Como tal, sirve como una función de autorregulación al proporcionar a los individuos la capacidad de alterar su entorno e influir en sus acciones” (Bandura, 1998, citado por Pick y otros, 2007, p. 296).

Existen cuatro elementos que se interrelacionan para lograr el desarrollo de la autoeficacia: los logros de las propias ejecuciones, las experiencias vicarias (aprendidas por observación, imitación, modelaje), la persuasión verbal (en las relaciones con otras personas significativa) y los propios estados fisiológicos (respuesta del cuerpo ante las emociones y experiencias) (Roca, 2002, p. 198).

Siguiendo estos cuatro elementos se puede definir algunas pautas que ayudan a desarrollar la autoeficacia (Transforming Education, 2017):

1. Recordar momentos en el pasado en los que se obtuvieron triunfos o logros gracias al propio esfuerzo y fortalezas. Por ejemplo: recordar las últimas veces en que se obtuvo una calificación alta en la escuela, cuando se aprendió a montar en bicicleta o realizar una tarea en casa que ayudó a los demás.
2. Ver a otras personas lograr sus objetivos permite reconocer que uno mismo puede también obtener logros en los ámbitos de nuestras vidas.
3. Recibir retroalimentación y asesoría de otras personas que son un referente para las y los jóvenes (como familiares, amistades, docentes, líderes de iglesia o del barrio donde vives, un/a entrenador/a, etc.). Estas personas pueden motivar, animar y ayudar a reconocer las fortalezas y habilidades, y a fortalecer estas habilidades.
4. Realizar ejercicios de visualización donde se puede imaginar que se está haciendo todo lo posible para mejorar las habilidades y así se visualizan los logros.
5. Aprender a reconocer las propias emociones (alegría, enojo, frustración, etc.) y como las expresa el cuerpo (estar nerviosos/as y comenzar a sudar, el corazón late más fuerte, podemos temblar, etc.). Para esto se pueden utilizar ejercicios de respiración, visualizar que todo saldrá bien y tener pensamientos positivos (pensar en que tienes las habilidades, has practicado para lograrlo, tienes personas que te apoyan)

La autoeficacia ayuda a fortalecer la toma de decisiones, la perseverancia, el optimismo, la autoestima y conlleva un proceso de nivelación de expectativas realista de las personas con relación a sus capacidades para hacer frente a las demandas de su entorno y lograr sus metas tomando acciones en el presente (lo que se llama expectativas de eficacia personal). Entonces, tener mayor o menor autoeficacia influye sobre la capacidad de afrontamiento que una persona tiene ante los desafíos y retos que el entorno externo le demande para iniciar una tarea, proyecto o meta, mantenerse firme en el camino para lograrlo y el alcance mismo de esas metas (ver Tabla 3).

Tabla 3. Implicaciones del nivel de eficacia

Persona con alta sensación de eficacia personal	Persona con baja sensación de eficacia personal
<ul style="list-style-type: none"> • No dudará en iniciar proyectos, en implicarse en nuevas actividades para las que se siente competente y en comprometerse con nuevos propósitos, aunque ello signifique importantes cambios en su existencia. • Su filosofía de vida es progresista y optimista por naturaleza. • Una vez implicada en un nuevo propósito se entrega de manera intensa a su ejecución, no escatima esfuerzos en alcanzar las metas propuestas, y los obstáculos no le desaniman. • Es capaz de persistir largos períodos de tiempo en lo que se propuso y no renuncia con facilidad en su intención de lograr aquello en lo que cree firmemente. • Son personas optimistas, no se desaniman ante los más severos tropiezos que les impone la vida y, por el contrario, perseveran en la búsqueda de soluciones. • Su salud y funcionamiento social son óptimos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiende a ser más conservadora, prefiere “apostar al seguro” antes que arriesgarse a los cambios. • Comienza pocas actividades por iniciativa propia y cuando lo hace - casi siempre bajo la presión de los demás- valora todos los riesgos y devalúa las oportunidades, lo que le conduce a mantenerse largo tiempo paralizado en la situación actual. • Siempre tiene dudas, puede enfrentar un proyecto con cierta intensidad, pero los primeros obstáculos le desaniman fácilmente y decae todo su entusiasmo, por lo que no es frecuente que se empeñe durante largo tiempo en alcanzar ciertas metas. • Se siente desamparada e incapaz de ejercer control sobre los eventos que ocurren en su existencia y por ello se rinden de inmediato ante los obstáculos, pues están convencidos de que nada puede hacerse. • Su salud y funcionamiento social son frágiles y vulnerables.

Nota: Tomado de “Autoeficacia: su valor para la psicoterapia cognitivo conductual” en Roca, 2002 (p. 197).

Manejo de emociones

Las emociones son “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2001, citado por Calderón Rodríguez, 2012, p. 9). Así, una situación que se presenta (recibir un regalo, una noticia del fallecimiento de un ser cercano) nos hace reaccionar de cierta manera, y no todas las personas reaccionan igual ya que estas dependen de las experiencias previas y de cómo cada persona ha interpretado y asimilado diferentes respuestas ante acontecimientos similares.

Dicho de otra manera, las emociones son una respuesta (reacciones) involuntaria, parcialmente consciente e inmediata ante situaciones o demandas externas y que le informan a la persona sobre lo favorable o desfavorable que esa situación puede llegar a ser para su integridad (sobrevivencia). Las emociones son consideradas como mecanismos indispensables para la supervivencia del individuo, pues representan una

fuente de información útil acerca del medio (tipo de situación, consecuencias, relevancia, etc.), así como de las relaciones que se establecen entre el individuo y su medio (reacción emocional a determinadas situaciones) (Dongil Callado y Cano Vindel, 2014). En este sentido, las emociones cumplen las siguientes funciones: nos prepara para la acción, ayudan a delimitar el comportamiento futuro, regulan las interacciones sociales. Las reacciones emocionales implican la activación de los siguientes procesos (Dongil Callado y Cano Vindel, 2014, p. 2-3):

1. **Cognitivo subjetiva.** Las percepciones, pensamientos, sensaciones e interpretación de estas. La información del medio es interpretada y elaborada por los procesos cognitivos, lo que produce tendencia a la acción, activación fisiológica adaptada al contexto y experiencia emocional que es registrada en la memoria.
2. **Fisiológica.** Los cambios fisiológicos que experimenta nuestro cuerpo como respuesta nos proporcionan un cierto grado de intensidad emocional y nos facilita el comportamiento ante la situación experimentada. Los cambios fisiológicos afectan a distintos sistemas, activando o desactivando respuestas cardiovasculares, respiratorias, musculares, endocrinas, digestivas, sexuales o dermatológicas. Estos cambios suelen ser adaptativos en el sentido de facilitar la conducta más adecuada a la situación que está provocando la reacción emocional. Así, las respuestas fisiológicas del miedo favorecen las respuestas de lucha, huida o paralización, mientras que las respuestas fisiológicas de ansiedad favorecen la alerta, agilidad y la disponibilidad de recursos para afrontar mejor un posible problema.
3. **Conductual-expresiva.** Permite mostrar a las demás personas nuestra experiencia emocional modificando nuestro comportamiento. La conducta expresiva emocional se refleja en la cara, el tono de voz, la postura o los gestos, cumpliendo funciones de comunicación, motivación, o preparación para el cambio de conducta más idóneo.

Por tanto, poseemos una capacidad de aprendizaje cognitivo, caracterizado por la adquisición de una forma de interpretar y procesar la realidad, en la que cabe la posibilidad de introducir errores o sesgos cognitivos (atención, interpretación, memoria, atribuciones causales, etc.) que generan y potencian reacciones emocionales de alerta (ansiedad), pérdida (tristeza), ira, culpa, vergüenza, asco, etc.

Tabla 4. Las emociones: En qué consisten (Fernández Cáceres, 2006, p. 15-20)

Alegría	<ul style="list-style-type: none"> • La alegría es esa sensación positiva que se produce ante la satisfacción y el triunfo, lo que hace que la vida nos resulte más confortante. • Se produce cuando nos ocurren cosas agradables, cuando alcanzamos una meta que nos habíamos propuesto o experimentamos sensaciones placenteras y de éxito. Por ejemplo, cuando nos elogian por nuestra forma de ser o nos sentimos personas queridas por alguien que para nosotros-as es importante. • Nos ayuda a relacionarnos mejor con las personas cercanas. • Quien siente alegría y sonríe a la vida va estableciendo relaciones satisfactorias.
---------	--

Sorpresa	<ul style="list-style-type: none"> • Al presentarse situaciones inesperadas, surge la sorpresa. Es una emoción que se caracteriza fundamentalmente porque es breve, y se focaliza en un momento específico. Por ejemplo: ¿qué siente cuando se encuentra con alguien a quien aprecia y que hacía tiempo no veía, o cuando recibe un regalo? • Es breve y se transforma en otra emoción. De la sorpresa se puede pasar a la alegría, al temor, al miedo o al enojo. Por ejemplo, cuando cae un rayo y la noche se ilumina y el estruendo rompe el silencio. • Nos prepara para afrontar acontecimientos repentinos e inesperados, así como sus consecuencias. • Al experimentar una sorpresa dejamos lo que estábamos haciendo o pensando para ocuparnos de lo que acaba de suceder, de tal forma que nos prepara para poner toda nuestra atención en el nuevo acontecimiento.
Miedo	<ul style="list-style-type: none"> • Los miedos aparecen cuando se percibe una situación o estímulo de forma amenazante. Es una emoción que se activa cuando advertimos daño o peligro. En ocasiones se puede confundir con ansiedad o desesperación. • También es común el temor al dolor físico, por ejemplo, ante accidentes que provocan una herida, quemadura o enfermedad; y el provocado por dolor psicológico ante situaciones que vulneran nuestra integridad o que implican la pérdida de una amistad, de un ser querido o de un bien material. • El miedo ocasiona nerviosismo, y esa tensión nos permite protegernos o poner en marcha una acción para evitar mayor peligro, como huir. • Este peligro, a su vez, también nos puede ayudar a afrontar las dificultades de origen.
Ira o enojo	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta cuando se detiene o bloquea una conducta dirigida a una meta: al ser víctimas de un engaño, de una traición, ante una amenaza o una decepción. • Esta emoción también se conoce como enojo o cólera y escapa a nuestro control físico o psicológico. • Es una emoción que puede ser peligrosa si no sabemos regularla o manejarla y puede ocasionar conductas incontrolables. • Cuando sentimos ira es como si quisiéramos destruir las barreras que tenemos por delante (las que vemos o las que sentimos); tenemos coraje y quisiéramos quitar algo que no nos gusta. • Podríamos lastimar a alguien, cerrar una puerta de golpe, dar puñetazos a una pared, sentir la necesidad de descargar ese desagrado. • El uso de la violencia como medio para afrontar la ira es un acto que implica una responsabilidad, por lo que es necesario aprender a canalizarla de modo que no afecte a otras personas.

Angustia / Ansiedad	<ul style="list-style-type: none"> • Esta emoción se presenta ante la separación, el fracaso o el dolor. • Puede conducir a quien la siente a buscar una “salida fácil” y evitar así (aunque sea pasajera o imaginariamente) las situaciones que la producen. • La angustia puede paralizar a la persona, generarle sentimientos de desesperanza, provocarle una falta de motivación e incluso llegar a deprimirla. • Se caracteriza porque aparece como reacción ante algo desconocido o inesperado. Suele manifestarse con pequeñas alteraciones físicas como incremento del ritmo cardíaco, temblores, sudoración excesiva, sensación de opresión en el pecho o de falta de aire.
Culpa	<ul style="list-style-type: none"> • Su lado positivo es que nos puede permitir corregir nuestros actos. Cuando la traducimos en responsabilidad, conduce al cambio, puede ser como una medicina que cura para poder tener mayor conciencia y autocontrol. Nos sentimos tan mal por algo que hicimos que decidimos no volver a repetirlo. • El lado negativo es que puede paralizar con sentimientos tan abrumadores de vergüenza y falta de aceptación que podemos dejar de funcionar como personas “adaptadas”. Puede provocar enojo hacia uno mismo y hacia quienes nos rodean.
Vergüenza	<ul style="list-style-type: none"> • Se experimenta frecuentemente cuando alguna acción propia es juzgada por los demás. Puede convertirse en una emoción incómoda cuando se liga al aislamiento social y usarse como origen de la discriminación o exclusión. • Se puede manifestar mediante sentimientos de culpa, timidez, inseguridad, pudor, recato, rubor, sonrojo o aislamiento social.
Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta ante situaciones de fracaso y separación, pérdida y rechazo de la persona querida. • Suele manifestarse con sentimientos de frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgano, abatimiento, disgusto o preocupación.

Aprender a manejar las emociones es una competencia necesaria. La empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo, entre más nos conozcamos y aprendamos a identificar nuestras emociones, más habilidades adquirimos para la interpretación de los sentimientos y emociones de otros. De nuestro actuar emocional depende mucho el desarrollo de nuestras habilidades sociales y el éxito o fracaso que proyectemos durante nuestra convivencia en sociedad.

Adquirir la competencia para manejar las emociones implica el reconocimiento y comprensión tanto de nuestras emociones como las de los demás, y enfrentar de manera efectiva su impacto usando enfoques y acciones apropiadas. Es la capacidad que tienen las personas para reconocer sus propias emociones y las de los demás, gestionar bien esas emociones y así tener relaciones interpersonales más afianzadas. Recoge la habilidad para utilizar de forma adecuada la información, tanto de nuestras emociones como de las emociones ajenas, y que favorecerá nuestra adaptación social y emocional (Dongil Callado y Cano Vindel, 2014).

Una estrategia para aprender a manejar las emociones es la autorregulación emocional que es la capacidad de controlar o manejar nuestras reacciones emocionales, sentimientos e impulsos, a través del trabajo combinado de las áreas o centros emocionales y los ejecutivos situados en la región prefrontal del cerebro e implicados en la valoración cognitiva, toma de decisiones, etc. Estos procesos de autorregulación nos permiten modificar un estado emocional o volver a nuestro estado de ánimo previo. Se puede adquirir “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997. Citado por Dongil Callado y Cano Vindel, 2014, pág. 9).

Los procesos grupales con niñas, niños, adolescentes y jóvenes promueven el desarrollo, entre otras, de las siguientes habilidades:

1. Identificación las propias emociones y las reacciones fisiológicas y psicológicas que les genera.
2. Identificar las emociones y reacciones en las otras personas.
3. Expresar sus emociones de manera asertiva y con seguridad.
4. Poder realizar ajustes cognitivos de sus pensamientos en base a sus sensaciones y experiencia emocional.

Aplicar el aprendizaje previo adaptativo en futuras y nuevas experiencias que le demanden ciertos retos e implicaciones en la toma de decisiones.

Asertividad

La asertividad se refiere a “(l)a conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros” (Alberti y Emmons, 1978, citado por Caballo, 1983). Es la capacidad que una persona tiene para expresarse libremente sin agresividad, hostilidad o pasividad.

Existen cuatro procedimientos básicos que ayudan a desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica (Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009, pp. 404-405):

1. Enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad (y pasividad).
2. Ayudar a identificar y aceptar los propios derechos y los derechos de los demás.
3. Reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva.
4. Disminuir ideas irracionales, ansiedades y culpas.

Una persona asertiva posee ciertas características en menor o mayor medida:

- Habilidad para transmitir sentimientos, creencias y opiniones propias con honestidad.
- Respeto a sí mismo (aceptarse y valorarse) y respeto por los derechos de los demás.
- Saber decir “no”, estableciendo límites respetuosamente.
- Se expresa con espontaneidad (lo que siente, piensa y quiere) y respeta las diferencias de opinión.
- No llega a conclusiones si no tiene información válida.
- Escucha tomando un rol activo; conoce las propias necesidades y las transmite a los demás

manteniendo una comunicación abierta, directa, franca y adecuada.

- Busca el momento oportuno para hablar sin dejarlo para después.
- Toma la responsabilidad del propio comportamiento.
- Acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar.
- Sus comportamientos verbales y no verbales son congruentes entre sí.
- La persona asertiva se aprecia y se acepta sin juicio crítico destructivo.

Estas características y habilidades deben expresarse bajo tres escenarios, donde las niñas, niños, adolescentes y jóvenes aprenden y las ponen en práctica:

- a. Donde tiene interacciones con referentes significativos para su vida: familiares, amistades y relaciones de noviazgo o pareja.
- b. En las interacciones con personas en sus centros educativos o laborales.
- c. En aquellas interacciones con personas desconocidas o con las cuales tiene un primer contacto.

En cada uno de estos escenarios una persona puede responder básicamente con tres actitudes o estilos de comunicación: agresivamente, ser pasivo en sus reacciones o respuestas, o ser asertivas/os. Cada uno de estos estilos de comunicación genera sus propias respuestas.

1. El **estilo agresivo** por lo general es provocativo, busca que las otras personas estén enojadas y que se sientan mal, son personas que general malestar, temor y resentimiento en las y los demás. Terminan haciendo que los demás les rechacen independientemente del resultado. Implica una comunicación con agresión, desprecio y gestos intimidatorios.
2. El **estilo pasivo** tiende a dejarse llevar y ser permisivo, son o se sienten ignorados, acepta las tareas o asume actividades sin poder evitarlas o rechazarlas, son callados y muchas veces consideradas personas tímidas.
3. El **estilo asertivo** puede hacer que las demás personas se sientan comprendidas, saben escuchar de manera atenta, generan confianza, evitan malentendidos, son agradecidas, pueden entender de cierta manera las emociones, ideas y situaciones que pasan en las demás personas. Buscan el dialogo sin ser agresivas y sin dejarse atropellar en sus propios derechos. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño, niña o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. También se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad (Corrales Pérez, Quijano León y Góngora Coronado, 2017, p. 61).

Otro aspecto para tomar en cuenta es que todas las personas tienen derechos asertivos. Estos derechos pueden variar entre autores. A continuación, se comparten los derechos asertivos según Smith, 1975 (citado por Lozano Pascual, 2012, p. 68):

1. El derecho a tener éxito.
2. El derecho a obtener aquello por lo que pagué.
3. El derecho a decidir a no ser asertivo.

4. A no justificarse ante los demás.
5. A no responsabilizarse de los problemas de otros.
6. A decidir qué hacer con nuestro propio cuerpo, tiempo y propiedad.
7. A tener nuestras propias necesidades, y que sean tan importantes como las de los demás.
8. No es necesario que seas perfecto/a y no tienes porqué sentirte mal cuando eres simplemente tú.
9. Si las cosas van mal, no es necesariamente por culpa tuya.
10. No tienes porqué demostrar a nadie que tienes razón.

La asertividad está íntimamente ligada a los estilos de comunicación aprendidos en las etapas de nuestras vidas. Y la comunicación asertiva como tal posee una serie de aliados y errores comunes presentados en la Tabla 5 (Fernández Cáceres, 2006, p. 120-122):

Tabla 5. Aliados y errores comunes en la comunicación

Aliados	¿Cómo expresarlos?	Errores	¿Cómo evitarlos?
Hablar de lo reciente; de las últimas 24 horas, no de los últimos 24 años.	“Hace rato que te pregunté por tu amiga Claudia y no me respondiste”.	Generalizar: “Tú siempre...”, “tú nunca...”	Hable de cosas concretas.
Empezar a hablar de lo que a usted le pasa, no de lo que cree que está mal en las demás personas.	“Me molesta y me hace sentir un poco triste que cuando te hablo no me contestes.” “Tengo una duda, ¿no me oyes por el volumen de la televisión o no te interesa hablar conmigo?”	Criticar y calificar negativamente a la persona: “Eres un... inconsciente, flojo...”	Califique las conductas, no a las personas. Ni juzgue a alguien por algo que hizo una vez, como si eso fuera la regularidad.
Preguntar qué opinan	“¿Qué pasa?, ¿qué podemos hacer?”	Gritar	Deténgase y respire. Si usted grita, la otra persona también podrá gritar o se callará, pero con el sentimiento de que es víctima de autoritarismo y violencia.
Escuchar con atención	Mírele a la cara, no realice otra actividad mientras le hablan, no interrumpa; diga “sí” con la cabeza o “claro”, “sí, tienes razón”, “puede ser”	Maltratar: Culpar, insultar, avergonzar, reprochar, ridiculizar, exagerar, ser irónico o chantajear.	Antes de hablar, escuche en su interior lo que le va a decir a la otra persona: ¿le va a echar la culpa?, ¿quiere avergonzarlo? Evítelo. De lo contrario, no lo escuchará, aunque usted tenga razón. Busque otras palabras.

Aliados	¿Cómo expresarlos?	Errores	¿Cómo evitarlos?
Tratar de comprender a las otras personas, lo que dicen y cómo se sienten.	<p>Imagine que usted es él o ella. Recuerde que cuenta con recursos distintos: experiencia, conocimientos.</p> <p>La otra persona quizás no cuenta con eso y los problemas pueden parecerle muy pequeños o grandes.</p>	Pensar en otra cosa, mientras la otra persona habla.	<p>Piense en lo que dice la persona; imagine que sólo están usted y él o ella; si es necesario, invítelo a que apaguen la televisión, celular o computadora. Evite pensar en la respuesta que va a dar para contradecirle y demostrarle que se equivoca.</p> <p>Respételo y, por un momento, deje el resto de sus actividades o problemas a un lado.</p>
Resumir el mensaje para que vea que lo comprendió.	“Bien, por lo que te escucho decir, entiendo que te molesta que yo te hable porque distraigo tu atención de tu programa favorito”.		
Ser específico sobre el comportamiento que espera de él o ella y lo que usted puede hacer.	“Quedamos en que tú vas a moderar el volumen de tu música y yo no te interrumpiré, a menos que sea realmente necesario; esperaremos a platicar sobre cómo nos fue en el día hasta que nos sentemos a la mesa a comer”.		
Agradecer la disposición al diálogo, haga un comentario positivo.	“Gracias por decírmelo, creo que así podemos estar mejor”.		

Resolución eficaz de problemas

Durante nuestra existencia nos enfrentamos a una serie de dificultades, desafíos o problemas que día a día nos ponen a prueba y por ello tienen un impacto sobre nuestros pensamientos, emociones y comportamientos. Estos problemas o conflictos aparecen en las interacciones que tenemos con familiares, pareja, amistades o compañeros de trabajo, y con quienes convivimos en diferentes espacios de socialización. Los conflictos que se generan pueden ser una oportunidad para cambiar, mejorar o aprender lecciones importantes, pero también puede generarnos ansiedad, temor, tristeza si no son resueltos de manera satisfactoria para todas las personas involucradas. Por lo antes expuesto, es necesario prevenir y sobre todo afrontar los conflictos a través de una serie de estrategias que permitan una resolución eficaz (para las partes involucradas) de problemas o conflictos.

Un conflicto puede suponer aspectos positivos si son abordados de una manera idónea, entre ellos:

1. Evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales.
2. Ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás (Asociación Matiz, 2015, p. 8).

Jares entiende por conflicto aquel proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias.

La resolución eficaz de problemas implica una serie de procesos multinivel (en tres niveles: cognitivo (sistema de creencias, pensamientos), afectivo y comportamental) a través del cual una persona puede aprender a gestionar y poner en marcha una respuesta o solución para afrontar adecuadamente un problema o conflicto que se le presente.

Es la habilidad para manejar las adversidades de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando oportunidades de cambio y crecimiento personal y social (Fernández Cáceres, 2006, p. 100)

Es importante recordar que hay cuatro posturas básicas de las cuales se puede partir y/o llegar durante un conflicto o problema, las cuales están representadas en la Ilustración 7.

Ilustración 7. Posturas básicas ante un conflicto



La salida idónea en el mejor caso es el cuarto cuadrante donde ambas personas o grupos de personas ganan. Sin embargo, habrá situaciones o momento en los cuales la negociación o resolución de un conflicto no es posible (por ejemplo, cuando están expuestos a situaciones de riesgo o daño, como consumir drogas o alcohol, mantener relaciones sexuales sin consentimiento, involucrarse en actos de violencia o peleas, etc.) y esto puede ser algo normal, por lo tanto es importante que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes deben saber cómo rechazar estas propuestas o situaciones:

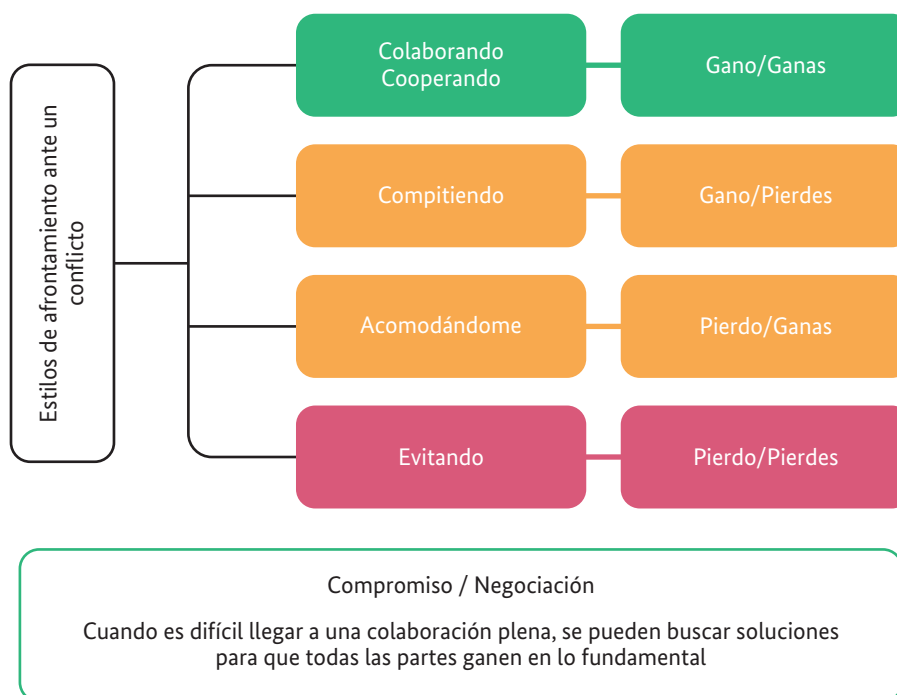
- Tienen derecho a decir que “no” y a estar en desacuerdo con sus amistades u otras personas cercanas.
- Es muy probable que conserven a sus amistades, a pesar de los desacuerdos.
- Se pueden buscar alternativas para pertenecer a un grupo sin tener que aceptar cosas que no se quieren.
- En el último de los casos, pueden encontrar amistades diferentes.

Los conflictos o problemas que se presentan muestran un ciclo evolutivo de elementos interrelacionados entre sí que consta de (Asociación Matiz, 2006, p. 10):

- 1. Creencias y actitudes.** El ciclo empieza por nosotros/as y por nuestras actitudes y creencias sobre el conflicto. Estas actitudes y creencias tienen su origen en diversas fuentes, como, por ejemplo, en los mensajes recibidos en la infancia sobre los conflictos, los modelos de conducta de progenitores, tutores/as, profesorado y amistades, otros modelos recibidos a través de los medios de comunicación o las experiencias propias vividas en relación con los conflictos.
- 2. Conflicto.** En este punto el conflicto ocurre dado que es un proceso inherente a las relaciones sociales y es inevitable en todo marco de relación. Es un fenómeno, por lo tanto, ubicuo y universal.
- 3. Respuestas.** Es el momento en el que actuamos. Podemos gritar, intentar hablar sobre la situación, o podemos, simplemente, abandonar. Nuestro sistema de actitudes y creencias personal, a menudo, nos lleva a reaccionar de la misma manera ante distintos conflictos. Este hecho nos puede decir mucho sobre nosotros/as mismos/as y sobre nuestros patrones de respuesta en las situaciones de conflicto.
- 4. Resultados.** La respuesta tenderá siempre a llevarnos al mismo resultado. La consecuencia servirá para reforzar la creencia y de este modo el ciclo se mantiene. En la mayoría de los casos, el resultado del ciclo del conflicto refuerza nuestro sistema de creencias y lleva a la perpetuación del mismo patrón.

En este ciclo se ponen en marcha los sistemas de creencias, actitudes y estilos de afrontamiento que las personas involucradas tienen para abordar el conflicto: compitiendo, acomodándose, evitando, colaborando/cooperando y compromiso/negociación (ver Ilustración 8). Y el resultado final (Yo gano, tú pierdes, Tú ganas, yo pierdo, ambos pierden o ganar-ganar) depende en gran manera de estos estilos de afrontamiento.

Ilustración 8. Estilos de afrontamiento



Plan de vida

Toda persona posee un plan para su vida, sea este implícito en sus acciones y deseos diarios o explícito a través de una herramienta o mecanismo específico. Un plan de vida puede considerarse una herramienta que “pretende apoyar el crecimiento personal, identificando las metas que deseamos conseguir y reconocer las capacidades que poseemos; este plan evita la dispersión y el desperdicio de tiempo y de nuestros recursos. Involucra la toma de decisiones” (Iriberry, s.f.).

En la construcción de nuestra propia realización como “Seres humanos” y de nuestro bienestar personal, social, familiar, etc. es indispensable saber y recordar de dónde venimos, quiénes somos y para dónde vamos. Es por ello por lo que los ideales y metas fijados siempre deberán estar en función de estas dimensiones del ser y por estos está ligado a la felicidad y el bienestar como motivaciones propias del desarrollo de los seres humanos.

Un plan de vida aporta significativamente a mejorar “las probabilidades de desarrollo de hábitos saludables y reduce el peligro de efectos adversos de los distintos factores de riesgo sobre la salud integral del adolescente y tiene un efecto protector. No significa que la vida esté proyectada. Se trata de lograr la capacidad de identificar un significado o un sentido a la vida” (Iriberry, s.f.)

Un plan de vida debe contemplar algunos elementos necesarios para su consecución:

- 1. Es personal.** Parte de las aspiraciones, sueños y metas concretas que tiene una persona y que desea lograr en un periodo de tiempo. Aunque es personal involucra a su vez a otras personas de los círculos de relación que la persona tiene y con quienes interactúa.

2. **Debe ser realista y objetivo.** Aunque se puede iniciar con un sueño o una aspiración, estos deben convertirse en metas y objetivos concretos. Si una meta es muy alta (ser un buen jugador de baloncesto o fútbol) entonces deben definirse pequeños pasos (entrenamientos para driblar con el balón, como lanzar o patear el balón, defensa, etc.) de tal manera que el logro de estas pequeñas metas llegue al objetivo final.
3. **Flexible.** Nos pondremos metas o un objetivo concreto, pero debemos estar conscientes que hay muchos factores o elementos del contexto externo o situaciones que pueden alterar los tiempos para lograr las metas y las condiciones necesarias para lograrlas. Es por ello por lo que se debe ser flexible para evitar mayores frustraciones y poder seguir adelante. El propósito del plan de vida es la planificación en la búsqueda de un bienestar personal, no busca generar angustia y estrés por la necesidad de cumplirlo.

Siempre que las condiciones o las necesidades ya no lo favorezcan es necesario que se tome un tiempo para replantearlo. En la Ilustración 9 se detallan los aspectos que persigue un o plan de vida.

Ilustración 9. Aspectos que persigue un plan de vida

1. Lograr independencia y autonomía total como individuo.	7. Lograr un equilibrio entre la vida familiar, personal, laboral y social.
2. Forjar una filosofía propia de la vida	8. Adquisición de un estatus y una posición socioeconómica estable.
3. Conocerse asimismo.	9. Renovación constante y logro de nuevos objetivos. Mantener un espíritu de superación.
4. Jerarquizar necesidades y establecer prioridades en su vida.	10. Lograr una auto imagen integral y equilibrada de la persona y sus diversos roles.
5. Conocer habilidades innatas y desarrollar otras.	
6. Lograr la autodisciplina y el autoaprendizaje.	

Nota: Tomado de “El proyecto de vida del adolescente”, CONEANFO, Gobierno de México.

Un plan de vida puede tener, en dependencia del autor, una serie de elementos o fases, entre las que caben (con base a Rojas Otálora, 2008, citado por Suárez-Barros, Alarcón y Reyes, 2018, p. 507):

1. Un esfuerzo por conocer las propias cualidades y debilidades. Tener consciencia de éstas, ayuda a saber qué áreas se deben mejorar y que están relacionadas a nuestras metas. Incluye los valores, preferencias, intereses, actitudes, etc. Una herramienta que se puede realizar es un FODA personal (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).
2. Construir una visión y misión personal de vida. Esto permite tener claridad sobre quién quiero ser como persona, a qué aspiro, hasta dónde quiero llegar y estar en un periodo específico de tiempo (3 años, 5 años, 10 años).
3. Describir de manera concreta y realista las metas que desea conseguir, y los objetivos de tal manera

que sean alcanzables. Se pueden establecer metas pequeñas o de mayor proporción en base a las capacidades, motivación y recursos con que se cuenta. Las metas y objetivos deben responder a la visión y misión realizadas anteriormente y estar acorde al tiempo definido para alcanzar esa misión.

4. Hacer un listado de los medios y recursos necesarios para lograr las metas.
5. Definir algunas estrategias y actividades concretas que permitan lograr los objetivos y las metas.

El plan de vida, estimula al sujeto a “aprender a crecer”, buscando complementar cuatro tareas básicas para su desarrollo maduracional (Casullo, 1995, Citado por Suárez-Barros, Alarcón y Reyes, 2018, p. 507):

1. Que sea capaz de orientar sus acciones en función de determinados **valores**. Vivir es esencialmente una empresa ética.
2. Que aprenda a actuar con **responsabilidad**: significa básicamente hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones, reconocer que no se está solo, y que hay otros con los que puedo convivir.
3. Que desarrolle actitudes de **respeto**: ser capaces de compartir y aprender a aceptar las diferencias, esperar del otro y de uno mismo lo que realmente se puede dar, aceptando las posibilidades y limitaciones individuales y grupales.

Que la construcción de plan de vida debe estar basado en el conocimiento y en la información: sobre el propio sujeto, sus intereses, aptitudes y recursos económicos; sobre las posibilidades y expectativas del núcleo familiar de pertenencia; y sobre la realidad social, económica, cultural y política en la que se vive.

1.3 Familia y competencias socioemocionales

El tipo de relación que los adultos significativos establecen en la vida de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes es un pilar decisivo para el bienestar de estos. La importancia que las relaciones afectivas, el apoyo emocional y la comunicación efectiva y asertiva, entre otros factores, juegan en la vida familiar y en la crianza de las hijas e hijos es innegable y ha sido establecido por diferentes autores (García-Vega y Domínguez, 2013; Cuervo, 2010, Mestre, Samper, Tur y Diez, 2001, citados en González e Hidalgo, 2019).

Las reacciones de las madres, padres y tutores adultos ante las experiencias, emociones, pensamientos y actitudes de las niñas, niños y adolescentes tienen un rol fundamental en el desarrollo socioemocional de ellas y ellos, pero también de todos los miembros que forman un sistema familiar independientemente de su composición y estructura. Por tanto, los referentes adultos, principalmente los familiares, tienen un rol vital en el desarrollo de las competencias socioemocionales de las niñas, niños y jóvenes.

Las competencias socioemocionales no se aprenden sólo por mecanismos de socialización a través del lenguaje, su interiorización y comprensión se convierten en habilidades para la vida de NNAJ, cuando a través del ejemplo estos referentes adultos tienen un manejo asertivo de sus emociones y poseen herramientas socioemocionales que ponen en práctica de forma coherente en las relaciones al interior del sistema familiar y en relación con el entorno.

Según algunos estudios la resiliencia en niñas y niños “se debía en buena medida a factores externos a ellos. Todos contaban con al menos una persona adulta que los quería y les aceptaba incondicionalmente. Además, la calidad del apego también influirá en su vida futura en aspectos tan importantes como desarrollar empatía, modulación de sus impulsos y deseos, construcción del sentimiento de pertenencia, formación de

una conciencia ética y tener recursos para manejar situaciones emocionales difíciles como las separaciones o pérdidas” (Sánchez, 2015, p. 104).

El ser humano es un ser social, que construye su humanidad a través del reconocimiento de su existencia desde los ojos de los demás, un bebé va siendo consciente de su existencia cuando es nombrado y entiende que los demás reaccionan a su presencia. Así mismo, el desarrollo de las competencias socioemocionales comienza en los procesos de socialización en la primera infancia, acorde a las interacciones que se establecen en esta etapa y los vínculos afectivos con figuras significativas a lo largo de la vida.

Según Grotberg, 2006 (citado por Sánchez, 2015, p. 108-110) existen una serie de cualidades y apoyos externos de resiliencia en niñas, niños y adolescentes, entre ellos tener una o más personas de su entorno familiar en quien confiar y que quieren incondicionalmente, personas de fuera de su entorno familiar en las que pueden confiar, el ponerles límites en su comportamiento, que les incentiven a ser independientemente y que se consideren buenos modelos a imitar. Hay estudios “sobre niñas y niños en situación de vulnerabilidad que constatan que la influencia más positiva para ellos es una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo” (Barranco, 2009, p. 138) y el entorno familiar con sus dinámicas es el espacio idóneo para reforzar, promover y desarrollar competencias socioemocionales como herramientas de resiliencia.

En este manual se pretende desarrollar un bloque temático con actividades para trabajar con familias y referentes adultos significativos que les permita reflexionar sobre el rol que juegan en las niñas, niños y adolescentes para fortalecer sus competencias socioemocionales y así fortalecer factores protectores.

1.4 Enfoque de género y competencias socioemocionales

Existen diversos autores e investigaciones que muestran cómo los mandatos, estereotipos y socialización de género juegan un papel fundamental en las relaciones entre las personas, en cómo éstas aprenden algunas habilidades y en la adquisición de competencias socioemocionales durante el ciclo de vida.

En ese proceso de construcción social se generan diferencias, exclusiones e inequidades en la distribución de las tareas, asignación de roles, oportunidades, valoración del ser y hacer según el género, establecimiento de relaciones sociales, acceso a recursos y servicios, en el ejercicio y vivencia de las violencias, lo cual incluye aquellas diferencias establecidas para mujeres y hombres en las formas de resolver sus conflictos o problemas, en cómo expresan sus emociones, sentimientos y estilos de comunicación.

La construcción social desde una cultura patriarcal asigna unos roles, formas de ser y hacer desde la configuración de la noción de lo femenino y lo masculino, los cuales se socializan desde las diferentes formas de lenguaje, comunicación e interacción que validan relaciones de poder donde históricamente se somete a la mujer a condiciones de inequidad frente al acceso de derechos, relaciones de violencia y opresión hacia ella. Las personas, comportamientos, reacciones etc., que se salen de la norma cis-género heterosexual, no se aceptan socialmente: se espera que hombres actúen de cierta manera, que tengan gustos específicos, que se vistan de una cierta manera, que tengan una orientación sexual que prefiere mujeres etc., mientras que se espera que mujeres piensen, sientan y actúen de otra forma (muchas veces de manera opuesta). Cabe mencionar que esta heteronormatividad no acepta personas que no se ubican en el binario de género, personas homosexuales o bisexuales, o cualquier persona que actúe de una forma que no sea de acuerdo con las expectativas y roles mencionados (p.ej., una niña golpeando a otros mientras que se acepte el mismo comportamiento violento de parte de un niño, un hombre con gestos “femeninos” etc.) Estos constructos

sociales y culturales son limitantes para el libre desarrollo y para construir un plan de vida acorde a sus motivaciones y capacidades además, porque se co construyen imaginarios sociales y prejuicios asociados al “deber ser de una mujer “en relación, por ejemplo:

Acceso a ciertas profesiones, roles deseables/designados en el ámbito privado y en el público, el deber ser de una “verdadera y buena mujer” en las relaciones de pareja, en la familia, en el trabajo y en la sociedad e incluso el deber ser de una mujer en relación a su orientación sexual e identidad de género; todos esos constructos sociales dominantes son el intento de limitar las libertades, los derechos, el desarrollo integral de las mujeres y seguir sosteniendo una cultura de inequidad basada en la opresión y la violencia, la eliminación de la individualidad en busca de una homogenización al servicio del poder de lo significado como “masculino”.

Estas formas de relacionamiento y tramitar lo emocional, hace que en ocasiones los hombres (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) tengan que reprimir y contener emociones de frustración, rabia, miedo y dolor lo que les trae consecuencias como dificultades para identificar sus sentimientos, hablar de ellos y dificultades para empatizar con otros/as (Obach, Sadler y Aguayo, 2011, p. 29). Así mismo, socialmente se les ha asignado un rol de proveedores y protección hacia su familia, lo que puede llevar a que desarrollen estrategias disfuncionales de relacionamiento y validación como hombres, haciendo parte de pandillas, grupos ilegales y ejerciendo la violencia como una forma de externalización de la emocionalidad reprimida, de autodeterminarse y tener reconocimiento de su masculinidad con sus pares y de poder masculino, a través de la violencia hacia las mujeres y/o hacia los que significa como más débiles, mostrando su fuerza y su poder a nivel social.

Por tanto, la migración significa muchas veces una oportunidad para ejercer el rol del proveedor, acceder a oportunidades en busca de mejoramiento de condiciones económicas, si no están disponibles o accesibles en su comunidad. Mientras que la mayoría de personas migrantes han sido tradicionalmente masculinas, se ha registrado un aumento de mujeres y familias en la ruta migratoria en los últimos años.

Esa socialización de género afecta de igual manera a las niñas y mujeres jóvenes en sus procesos de identidad y las relaciones afectivas, la violencia, la sexualidad, en el ejercicio de sus derechos, las adicciones y la participación comunitaria y por ello es necesario se potencialicen habilidades y aptitudes para transformar el entorno socio-cultural-político y económico (Ricardo et al., 2010).

Por lo expuesto en la ruta migratoria, las niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres están en un alto riesgo de ser violentadas física y sexualmente, sometidas a jornadas extenuantes de trabajo no remunerado de forma injusta y a maltrato social por parte de figuras de poder y autoridad, que las colocan en condiciones de desigualdad y de victimización en el ciclo migratorio.

Por otro lado, personas LGBTI+, enfrentando mayores niveles de exclusión, discriminación y violencia en sus lugares de origen, se ven forzados u optan por emigrar, aunque enfrentan mayores riesgos en la ruta migratoria (p.ej., violencia sexual y explotación).

La existencia de contacto con grupos de pares, de programas que expandan sus habilidades básicas, de participación social y el que las niñas, las adolescentes y las jóvenes puedan acceder a éstas es clave para permitirles realizar sus aspiraciones (Ricardo et al., 2010). Por ello es importante por parte de los profesionales promover y establecer redes de apoyo social, institucional y de participación activas que incidan en el acceso a servicios y en la construcción de Políticas sociales con equidad de género.

Para terminar, comprender la relación estrecha entre las habilidades o competencias socioemocionales, la construcción social dominante del género femenino y masculino como base de la inequidad y la violencia en las relaciones de género, es necesaria para facilitar procesos de formación y que permitan visualizar las diferencias que tienen niñas y niños en la adquisición de estas habilidades, en sus actitudes, aptitudes y en sus relaciones para enfrentar las adversidades y la construcción de sus planes de vida, potencializando la autonomía, la toma de decisiones, la consolidación de una identidad de género, relaciones en equidad y acceso a derechos en una cultura inclusiva que acepta, valida y promueve la diversidad y la libertad de ser en el mundo.

Todos estos elementos son importantes para desarrollar cada actividad de manera sensible e inclusiva (Acción sin daño).

The background is a solid green color. In the top-left corner, there is a large, irregular shape in a bright pink color with a black outline. In the top-right corner, there is a large, light green circular shape with a black outline. In the bottom-right corner, there is a large, irregular shape in a light blue color with a black outline. In the bottom-left corner, there is a large, light green wavy shape with a black outline. The text is centered in the middle of the page.

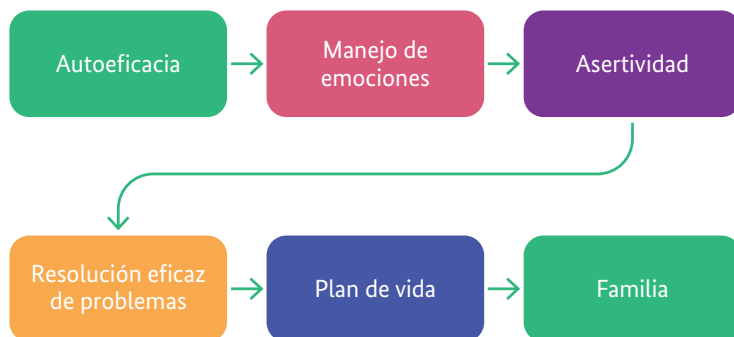
Capítulo 2

Aspectos metodológicos

Capítulo 2: Aspectos metodológicos

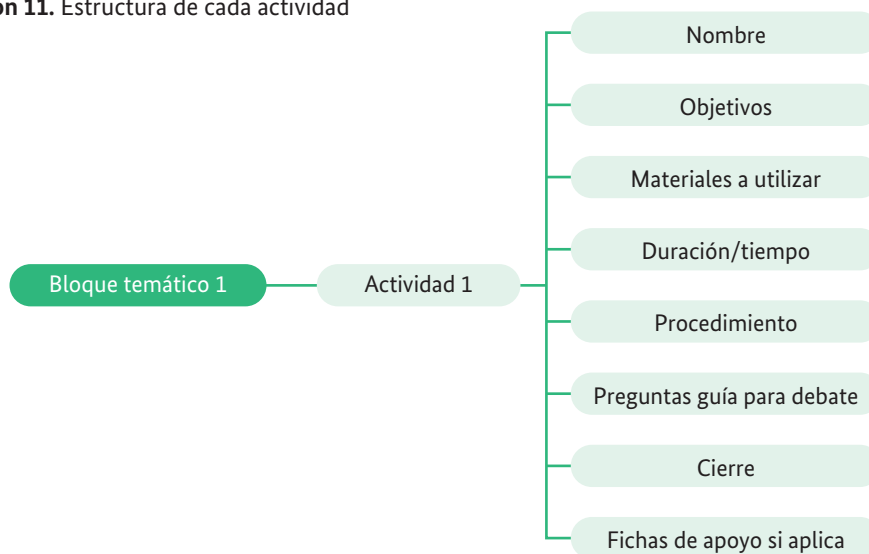
Este manual contiene diferentes actividades ordenadas en cinco bloques temáticos (un bloque por competencia socioemocional) para el trabajo con grupos de niñez, adolescentes y/o jóvenes. Hay una secuencia específica de los bloques temáticos iniciando con autoeficacia, manejo de emociones, asertividad, resolución eficaz de problemas, y finalizando con plan de vida. Adicionalmente hay un bloque temático para trabajar con adultos referentes significativos en la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, llamado “familia”, el cual contiene actividades de reflexión (ver Ilustración 10).

Ilustración 10. Bloques temáticos.



A su vez, cada bloque contiene una serie de actividades³ que buscan promover la reflexión individual y grupal partiendo de las experiencias, vivencias y conocimientos que cada participante posee. Cada actividad posee una estructura específica (ver Ilustración 11) que permita una aplicación con cierta consistencia en cada encuentro que se realice.

Ilustración 11. Estructura de cada actividad



³ Las actividades son una oportunidad de reflexión y diálogo participativo. No fueron concebidas como un recurso para terapia de grupo. Deben ser vistas como parte de un proceso de reflexión y educación participativa. Muchas de estas actividades fueron adaptadas o retomadas de materiales de trabajo con niñez y juventud ya existentes.

Esta estructura por actividad posee tres momentos clave al implementarla:

1. **El procedimiento.** Siempre buscará tener un ejercicio de apertura, el cual facilita que se inicie a compartir entre las y los participantes.
2. **Las preguntas guía para debate y reflexión.** Permiten tener reflexiones y conclusiones grupales en plenaria y ahondar en el aprendizaje.
3. **El momento de cierre de la actividad.** Sintetiza los aspectos abordados, da énfasis en los contenidos aprendidos y permite retroalimentar al grupo.

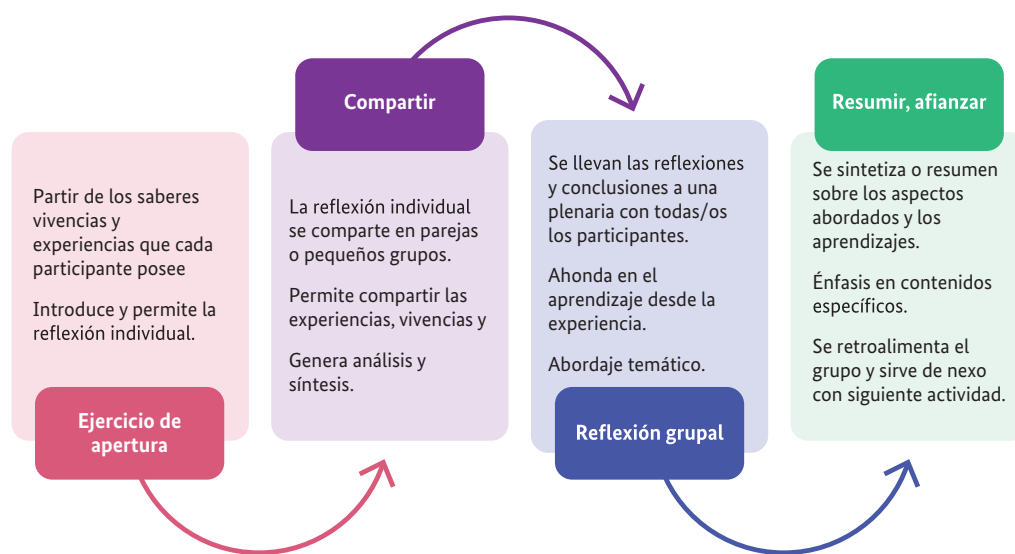
Por tanto, las personas que faciliten las actividades deben partir de los saberes, vivencias y experiencias que cada participante posee y que está íntimamente relacionado a los contextos de vida de esas personas. Cada actividad pretende promover la creatividad, participación activa, despertar el diálogo y la co construcción de reflexiones que sean útiles para el bienestar integral de las y los participantes.

La apuesta es aprender las habilidades desde una mirada reflexiva y práctica partiendo de la cotidianidad y sus realidades, que permita que niñas, niños y jóvenes puedan desarrollar “habilidades para comunicar efectivamente su propio pensamiento, habilidades para relacionarse asertivamente, saber manejar adecuadamente su mundo interior y sus emociones y contar con habilidades para tomar decisiones que propendan por el respeto de los derechos humanos” (Martínez, 2014, p. 75).

Las actividades pueden ser desarrolladas en diversos ámbitos donde interactúan las niñas, niños, adolescentes y jóvenes: desde centros educativos, grupos deportivos, clubes o unidades de adolescentes y jóvenes, centros comunitarios o municipales, centros de acogida para migrantes y de atención psicosocial⁴, unidades de salud, etc.

Tomar en cuenta que las actividades de preferencia deben realizarse en un espacio privado con el fin de que las personas puedan sentirse seguras y con cierto nivel de confianza para poder participar y sentir la confianza necesaria para expresarse. En ese sentido es fundamental la disponibilidad de tiempo, y la apertura y compromiso de los profesionales que facilitarán las actividades.

Ilustración 12. Momentos clave y aspectos desarrollados.



⁴ Pueden desarrollarse estas actividades con niñas, niños y jóvenes en Centros de Atención al Migrante Retornado, por ejemplo.

2.1 Flexibilidad y contextualización de las actividades.

Este manual pretende ser una guía de apoyo y ha sido concebida como una propuesta flexible en el sentido de que cada profesional o facilitador pueda implementarlo a partir de la exploración y conocimiento que tenga del grupo (necesidades, intereses, edades, características sociodemográficas, etc.). Las actividades planteadas pueden desarrollarse de manera secuencial como se propone en este manual o bien utilizarse en un orden que la persona que facilita pueda considerar pertinente acorde al contexto y característica del grupo.

En relación con la cultura, este manual pretende la implementación de actividades adaptables a diferentes culturas, procurando siempre la congruencia con las tradiciones, creencias y prácticas de cada cultura, etnia y grupo al que este dirigido. Se parte de las premisas de que las competencias psicosociales “tienen una especificidad contextual” y “una apertura al encuentro intercultural” (Martínez, 2014).

2.2 ¿Para quiénes están dirigidas las actividades? (Grupos y edades)

Las actividades de los bloques 1 hasta el 5 pueden desarrollarse con grupos de niñez, adolescentes y juventudes que se considera están en situación de vulnerabilidad social. El bloque 6 llamado “familia” es para trabajarse con referentes adultos y familiares significativos en la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con los cuales trabajan diferentes instituciones y organizaciones a nivel local. Las actividades están pensadas para trabajarse de manera grupal, recomendándose tener un máximo de 20 a 25 participantes.

En este manual se entiende por grupos vulnerables aquellas personas, en especial niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que han vivido o viven experiencias de violencia, con acceso limitado a oportunidades y servicios sociales (salud, educación, trabajo, etc.) y/o que han sufrido desplazamiento forzado.

Las actividades de los seis bloques temáticos pueden trabajarse con grupos mixtos, grupos sólo de mujeres o grupos sólo de hombres, en dependencia del fin y propósito de las instituciones y sus facilitadores. Si se decide trabajar solamente con grupos por sexo puede contribuir a que se reflexione sobre los roles tradicionales de género que asumen hombres y mujeres, y cuestionar esos roles al momento que aprenden las competencias socioemocionales planteadas en este manual.

El trabajo con grupos tiene sus implicaciones metodológicas. “En grupo las personas pueden conseguir metas difíciles de lograr individualmente. La pertenencia grupal promueve solidaridad, tolerancia, diversidad. El respeto a las reglas de juego, la honestidad con los miembros del grupo, las habilidades de comunicación y negociación para llegar a acuerdos no se heredan, se aprenden” (Fuentes, Ayala, Arce y Galán, 2001, p. 10). Trabajar con grupos es aceptar la diversidad de personalidades, creencias, sentimientos e historias que cada persona lleva consigo a un espacio común donde interactúan y conviven. Cada niña, niño, adolescente y joven intercambia sus vivencias y experiencias, expresa sus ideas, sentimientos y asume roles específicos, lo cual conlleva un proceso de aprendizaje continuo, el cual puede orientarse al establecer actividades bien planificadas.

El bloque temático “Familias” está concebido para trabajarse con adultos o referentes significativos en la vida de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, donde se plantean una serie de actividades para reflexionar sobre la familia como espacio de socialización de normas, límites, transmisión y aprendizaje para adoptar competencias socioemocionales de tal manera que se fortalezcan ciertos factores protectores en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y se disminuyen factores de expulsión. Es una apuesta integral de trabajo con niñez y juventud, incluyendo a sus referentes adultos como espacio vital para romper el camino del riesgo que algunos jóvenes pueden estar viviendo.

2.3 Notas y recomendaciones para facilitadoras y facilitadores

Todo proceso formativo que pretende generar una reflexión crítica, que parte y reconoce las vivencias particulares y que busque generar cambios de actitudes a partir del diálogo horizontal con grupos de personas en situación de vulnerabilidad social, conlleva implicaciones y retos para quienes facilitan. Por esto se considera necesario brindar algunas recomendaciones para facilitadores:

Las y los facilitadores son la llave y el puente que da éxito a este proceso.

- Las actividades planteadas deben ser facilitadas por personas con cierta experiencia, desarrollando procesos educativos de este tipo y sobre todo que se sientan a gusto trabajando con grupos de niñez y juventud en situación de vulnerabilidad y pobreza.

Se recomienda realizar las actividades entre dos facilitadores/as por las siguientes razones:

- En las dinámicas grupales pueden surgir situaciones individuales como florecimiento de emociones que necesitan una contención y soporte de alguna/o de los facilitadores mientras la otra persona continua con el resto del grupo.
- En los procesos de acompañamiento psicosocial y emocional en un grupo de más de 10 participantes es importante la mirada de dos personas en tanto amplía los procesos de reflexión y soporta las acciones con un mayor grado de personalización, aumentando la posibilidad de estar pendiente de la participación, lenguaje verbal y no verbal de las todas las personas participantes. Así mismo dos personas pueden abordar y neutralizar fuerzas encontradas que se pueden presentar en los ejercicios grupales.
- Se promueve mayor eficiencia con la distribución de acciones: por ejemplo, mientras una persona va realizando el encuadre de la actividad otra va repartiendo los materiales.,
- El acompañamiento psicosocial grupal tiene una gran exigencia emocional, en tanto la persona tiene que estar no solo pendiente del soporte logístico, conceptual y metodológico de la actividad, sino de la exploración, validación, re significación y manejo de las emociones y diferentes lenguajes que se entretengan en la dinámica grupal, por lo que tener una interlocutora o un interlocutor antes, durante y después de las actividades le permite reflexionar sobre la actividad realizada, identificar puntos a mejorarse y descargarse emocionalmente, así aportando al cuidado de las y los profesionales.

Como facilitadores tienen un rol y responsabilidad para con el grupo de participantes. Una persona que facilita se vuelve coprotagonista desde una perspectiva horizontal. Por tanto, el estilo y habilidades de facilitación (escucha con atención, hablar claramente), construir un clima seguro, de confianza y respetuoso, permiten mantener la motivación.

- Por ser grupos con diversidad de participantes⁵ pueden presentarse diferentes actitudes y respuestas a los ejercicios planteados. Habrá personas que serán más extrovertidos y se expresarán con mayor apertura, también se presentarán personas que hablen menos. Se debe respetar la personalidad, necesidades, intereses y ritmo de cada participante, procurando ir motivándoles a participar paulatinamente.
- En ese mismo marco algunos participantes⁵ podrían estar pasando por situaciones difíciles (una pérdida o duelo, violencia, desplazamiento forzado, etc.) por ello es fundamental poder generar un clima de confianza y seguridad para conversar sobre sus experiencias.
Si se detectan personas que se ven o están muy afectados y se considera necesitan atención especializada (psicología, médico) lo mejor es derivar a un servicio que preste ese tipo de atención, luego de haberlas contenido individualmente. Para la contención emocional individual que se requiera realizar in situ, la puede llevar a cabo una/un profesional mientras su dupla continúa en la actividad con el resto del grupo. Otra alternativa es que según la dinámica del grupo, algunas situaciones aportan a la reflexión y puede realizarse una contención con el grupo donde una/un facilitadora/or direcciona el apoyo a la persona afectada y la otra dinamiza para que el grupo apoye en un clima de solidaridad y apoyo mutuo a ésta. La alternativa más adecuada debe ser evaluada en su momento por el equipo facilitador según la situación y/o dinámica grupal.
- Si existen participantes con bajo nivel de alfabetización y hay momentos que requieren de lectura, se pueden adaptar para la comprensión de todos. Por ejemplo, darle lectura en voz alta para todo el grupo, o el facilitador puede apoyar directamente a esta persona o bien ponerle en pareja con otra persona.
- Es recomendable tener un espacio físico amplio y agradable, con el mínimo de elementos distractores y que garantice lo más posible la privacidad.
- De preferencia al desarrollar estos procesos se debe tener algún tipo de aval, compromiso formal o acompañamiento de una institución, organización o movimiento comunitario. Esto aporta para la selección de jóvenes, así como el desarrollo y seguimiento de las acciones.
- Tener actividades de ocio (posibilidad de que puedan jugar algún deporte o espacio para interactuar) antes y después de los encuentros, puede ayudar a la convocatoria y permanencia como factor motivador.

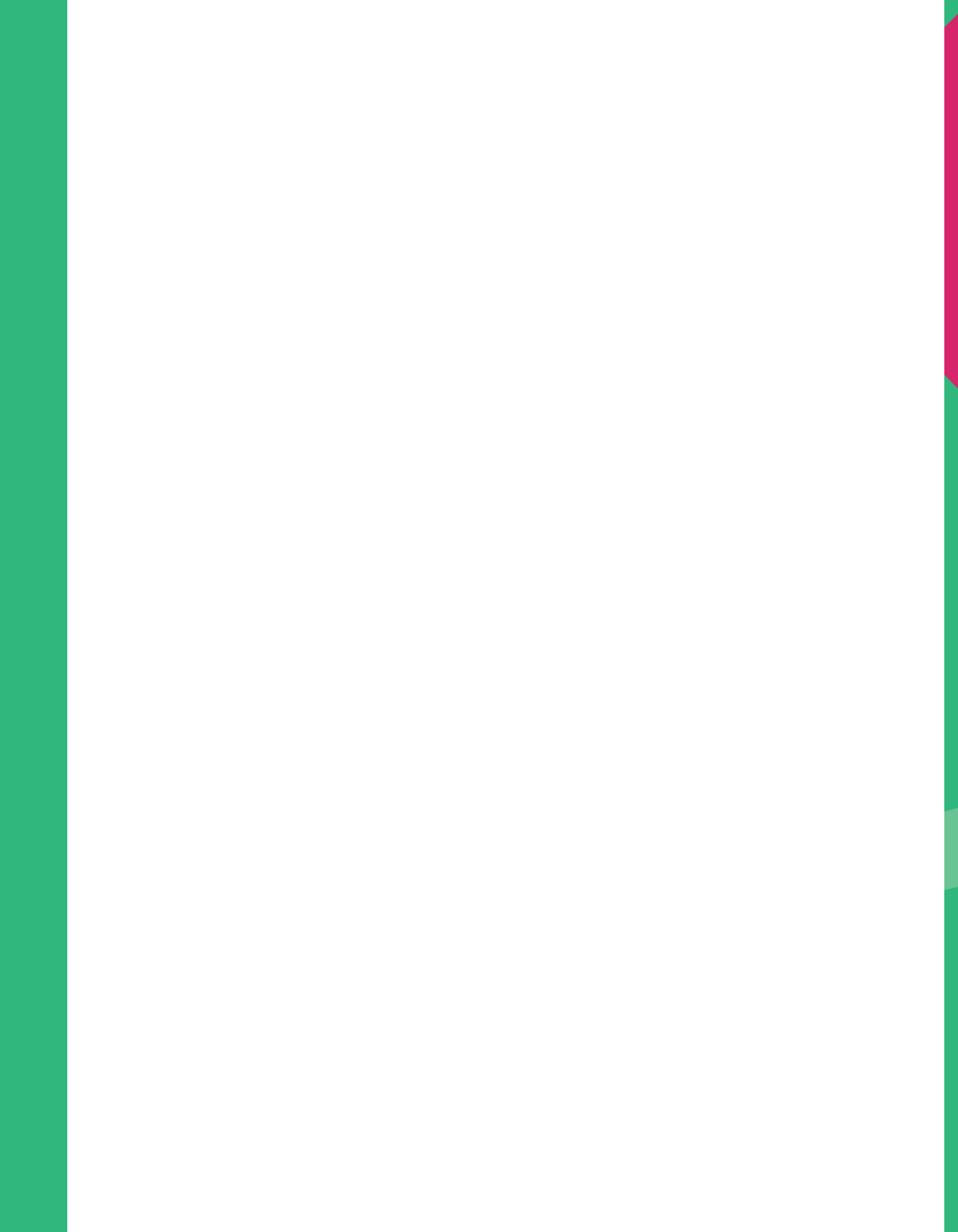
2.4 Recomendaciones antes, durante y después de realizar las actividades

Además, se presentan recomendaciones para las y facilitadores, clasificadas en tres momentos en el proceso: antes, durante y después de las actividades (ver Tabla 6).

⁵ En un mismo grupo pueden converger participantes de zonas urbanas y rurales, representantes de grupos étnicos, personas con diferentes orientaciones sexuales, con alguna discapacidad, etc.

Tabla 6. Recomendaciones antes, durante y después de realizar las actividades

Antes	Durante	Después
<p>Como facilitador/a se debe tener preparación adecuada de los materiales y recursos didácticos a utilizar. Por ello es indispensable haber leído y comprendido las orientaciones para cada actividad a desarrollar. Definir de manera clara la agenda, contenidos, selección de las actividades a desarrollar y tiempos necesarios.</p> <p>Para promover una comunicación horizontal y abierta procure siempre que las y participantes puedan estar en círculo o media luna, así todas y todos pueden verse y escucharse.</p> <p>Exceptuando el primer encuentro, es recomendable iniciar el siguiente encuentro con un resumen de lo que pasó anteriormente, para generar un hilo conductor del grupo con lo aprendido.</p>	<p>Explicar de manera breve el objetivo y el sentido de las actividades al inicio de cada sesión. Se debe propiciar un ambiente de respeto para que participantes sientan confianza.</p> <p>Para consolidar un ambiente de respeto es aconsejable realizar un encuadre grupal al inicio, donde todas y todos construyan acuerdos para el desarrollo positivo de la actividad, es importante que estos acuerdos sean desde las y los participantes y no desde la/el facilitador/a, para que a través de estas acciones se promueva el cumplimiento.</p> <p>Algunos ejemplos de acuerdos pueden ser: el grupo puede definir apagar celulares, no interrumpir las personas cuando estén hablando, no burlarse ni juzgar las opiniones de los demás, respetar los diferentes puntos de vista etc.</p> <p>La metodología implica que siempre se realizan preguntas abiertas para generar debate y por ello debe evitarse dirigir respuestas o dar consejos.</p> <p>Regular la palabra y buscar que todos o la mayoría puedan opinar, evitando que algunas personas monopolicen la palabra.</p> <p>Evitar emitir juicios o críticas que puedan generar daño en las relaciones e integridad de las y los participantes.</p> <p>Cuidar las actitudes, el lenguaje utilizado (verbal y no verbal) durante los ejercicios.</p> <p>Durante las actividades promover las reflexiones y participación de todas y todos.</p> <p>Comprender y validar que las y los participantes pueden compartir desde diferentes formas de expresión, incluyendo los silencios.</p> <p>Utilizar siempre un lenguaje inclusivo desde un enfoque de género y diferencial.</p>	<p>Al final de cada encuentro se debe realizar un cierre recordando los objetivos y expectativas. En este momento se agradece la asistencia y se felicita por la participación, buscando generar un compromiso hacia los siguientes encuentros (de tener más). Hacer siempre una pequeña evaluación, a manera de retroalimentación, para las actividades.</p>





Capítulo 3

Actividades

Capítulo 3: Actividades

Los bloques temáticos, desde el I hasta el V, están dirigidos para trabajarse con grupos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Bloque I: Autoeficacia

Actividad 1: Cualidades y acciones⁶



Objetivo: realizar una autovaloración de las cualidades que tienen las personas.



Materiales: tabla con cualidades y acciones impresas, lapiceros tinta o grafito.



Duración: 2 horas.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 14 y 25 años.

Procedimiento

1. En plenaria se orienta que cada participante realice una autoevaluación de sus cualidades.
2. Se les entrega una copia de la **Hoja de Apoyo #1 “cualidades y acciones”** y se les explica que la columna izquierda corresponde a una serie de cualidades que una persona podría tener. La columna derecha son acciones que corresponden con una de esas cualidades específicas.
3. A continuación, se les indica que de manera individual realizarán el ejercicio de relacionar una cualidad con una acción. Cada cualidad se relaciona solamente con una acción específica. Se les dan unos 10 minutos para el ejercicio.
4. Luego se les pide que doblen la hoja en dos tantos verticalmente, de tal manera que se puedan escribir del lado derecho e izquierdo (ver Hoja de Apoyo #2).
5. Pedirles que cada una/o a piense con cuál de esas cualidades se identifican más y se les pide que las escriban en la parte posterior de la hoja, al lado izquierdo y dejando cierto espacio entre cada una de las cualidades identificadas.
6. Luego pedirles que en la parte derecha describan qué hacen cotidianamente para ser así (ver Hoja de Apoyo #2).
7. Después de unos 15 minutos hacer que formen grupos de 4-8 personas para intercambiar lo realizado hasta este momento siguiendo la siguiente instrucción: “Cada grupo formará un círculo. Luego cada integrante pasará, de uno en uno, al centro del círculo y realizará un recorrido por todas sus compañeras/os mirándolos a los ojos, al mismo tiempo que dice Yo soy... (y debe decir una característica o cualidad suya) recorre todo el círculo mencionando una característica o cualidad diferente con cada compañera/o del grupo.
8. Luego de que todos los grupos realicen el ejercicio pasan a una plenaria para compartir de manera abierta sobre el ejercicio.

⁶ **Adaptación de:** Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E. y Meritzell, G. (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Parramón, España: GROU Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica.

Preguntas guía para el debate:

- ¿Cómo se sintieron? ¿Qué cosas notaron en el grupo?
- ¿Qué cualidades reconocí en mí y en las otras personas que no veía antes?
- ¿Mis cualidades están relacionadas con mis acciones en la vida diaria?
- ¿De qué manera nos puede apoyar este ejercicio a nivel personal y grupal?
- ¿Qué significa mirarse a los ojos? ¿Cómo se siente mirarse a los ojos?

Cierre

Conocerse a sí mismo es muy importante para todas y todos. Y cada día podemos aprender a conocernos, lo cual es necesario para saber cómo nos comportamos y cómo actuamos ante nuestras amistades, padres, madres y demás personas con las cuales nos relacionamos. Para sentirnos bien con nosotras mismas y/o nosotros mismos como con las demás personas es necesario aprender a conocernos y para ello necesitamos también que las otras personas no digan cómo nos ven y qué piensan de nosotros. Es parte de tener autoconfianza, pero también confianza en otras personas.

Procedimiento propuesto para trabajar con edades menores a 14 años (Elaboración propia)

1. Se inicia indicando a que se coloquen en el suelo formando un círculo grande entre todas y todos.
2. Se colocan a continuación una serie de materiales en el centro del círculo, siempre en el suelo. Los materiales son crayolas, lápices de colores, hojas de papel bond o reutilizadas y plastilina (opcional).
3. Quien facilita introduce diciendo que todos tenemos una serie de formas de ser, comportarnos y que cada uno tiene su propia forma de reír, cantar, correr, abrazar y otras cosas que nos gusta hacer como jugar, pintar, declamar, compartir, etc.
4. Se les indica que ahora ellas y ellos van a dibujar o realizar una figura con plastilina sobre cómo son ellas/os o que dibujen un autorretrato (la idea es que dibujen cómo se ven a través de la expresión artística). Se les permite tomar materiales del centro y se les deja, de manera individual, hacer sus obras.
5. Cuando lo tengan terminado regresan al círculo.
6. Se les invita o indica a realizar un ejercicio donde podrán imitar a un ave en su vuelo. Se les pregunta “¿Cómo mueven sus alas las aves o los pájaros?” Y quien facilita les da oportunidad para que lo describan con sus brazos y al mismo tiempo le acompaña mostrando el movimiento de las alas con sus brazos. Luego se le dice que estén quietos y que todas y todos vamos a imitar a las aves, pero haciendo una respiración o metiendo aire en nuestros pechos (inhalar) al subir las alas y sacando el aire al bajar las alas (exhalar) y lo haremos suavemente. Se repite unas cinco o seis veces.
7. Luego se les invita a que compartan sus obras de arte sobre ellas mismas que le cuenten a los demás cómo es la persona que han dibujado o figura realizada. (no es la intención que los demás opinen y den retroalimentación a quien expone. Solo que habló y los demás escuchan. La persona facilitadora puede reforzar las cualidades que van saliendo).

Luego de pasar quienes decidieron compartir, se realiza un cierre mencionando que todas las personas tenemos muchas cualidades, características que debemos apreciar mucho y dar ejemplos de lo que los mismos niñas/os han dicho anteriormente, pero sin personalizar.

HOJA DE APOYO # 1. CUALIDADES Y ACCIONES (BISQUERA, 2009, P. 49)**ACTIVIDAD: CUALIDADES Y ACCIONES**

CUALIDADES	ACCIONES
1. Afectuosa	A. Actúa con justicia
2. Agradecida	B. Actúa sin alterarse
3. Altruista	C. Ayuda a los demás desinteresadamente
4. Amable	D. Busca la paz
5. Buena	E. Comprende y respeta los actos y sentimientos de los demás
6. Compasiva	F. Confía e inspira confianza
7. Comprensiva	G. No causa daño a los demás
8. Comunicativa	H. Practica la generosidad
9. Confiada	I. Practica la tolerancia
10. Generosa	J. Sabe dar cariño
11. Justa	K. Sabe dar las gracias
12. Noble	L. Sabe esperar
13. Paciente	M. Sabe lo que quiere
14. Pacífica	N. Sabe respetar a los demás
15. Respetuosa	O. Se comporta con educación y afecto con los demás
16. Responsable	P. Siempre actúa sin maldad ni doble intención
17. Segura	Q. Siempre está dispuesta a ayudar a los demás
18. Servicial	R. Siente pena por quien sufre
19. Tolerante	S. Tiene facilidad para comunicarse con los demás
20. Tranquila	T. Tiene responsabilidades

Respuestas:

1- J / 2-K / 3-C / 4-O / 5-G / 6-R / 7-E / 8-S / 9-F / 10-H / 11-A / 12-P / 13-L / 14-D / 15-N / 16-T /
17-M / 18-Q / 19-I / 20-B

HOJA DE APOYO # 2. CUADRO PARA DESARROLLAR PASOS 4 AL 6
ACTIVIDAD: CUALIDADES Y ACCIONES

CUALIDADES	¿QUE HAGO PARA SER ASÍ?

Actividad 2: Querer es poder, a pesar de...⁷



Objetivo: reflexionar sobre sus creencias y las de los demás y cómo pueden interferir en lograr sus metas.



Materiales: papelógrafos, marcadores permanentes, copia de cuento para leer.



Duración: 1 hora y media.



Grupo de edad recomendado: niñas, niños y adolescentes hasta los 18 años, aunque puede trabajarse con mayores de 18 años.

Procedimiento:

1. Todas y todos las participantes deben estar sentados formando un círculo.
2. La persona que facilita les indica que ahora leerán un cuento corto en pequeños grupos de 4-5 personas y luego de leerlo, conversarán sobre el cuento y las ideas que les genera.
3. Luego pasan todas/os nuevamente a plenaria para una reflexión en grupo.
4. La persona facilitadora realiza las siguientes preguntas y anotan los comentarios en un papelógrafo a la vista de todas/os.

Preguntas para el debate:

- ¿Qué crees que hubiera pasado si la ranita no hubiera sido sorda?.
- ¿Ustedes han creído lo que las demás personas les dicen sobre ustedes mismas/os y lo que son capaces de hacer? (Para facilitadores: hacer referencia a las capacidades y posibilidades de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes).
- ¿Ustedes se envían mensajes positivos para lograr sus metas?.

Cierre:

“Escuchar a las demás personas puede ser algo muy positivo. Pero siempre debemos aprender a contrarrestarlos con lo que conocemos de nosotras/os mismos. Conocernos es muy importante, saber nuestras habilidades y capacidades, así como saber en qué aspecto es necesario mejorar.

Si ustedes creen en sus posibilidades, capacidades, y aprenden a esforzarse, pueden mejorar muchas áreas en las que necesiten crecer. Si juegas fútbol y quieres mejorar cómo patear el balón a portería, entonces puedes ver videos y practicarlo muchas veces con perseverancia y esfuerzo hasta lograr mejorarlo.

Ese es el truco que te permite llegar a tus metas o acercarte lo más que puedas a ellas. Y aprender a no desanimarte, aunque existan personas que quieran hacerlo con palabras negativas y hacer ‘oídos sordos’, como dice un dicho, a esas palabras que puedan desalentarte.”

⁷ **Adaptación de:** Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E. y Meritzell, G. (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Parramón, España: GROP Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica.

Una vez se organizó una carrera de ranas. La meta era subir a lo más alto de una torre. Al principio, todas las ranas salieron con entusiasmo para alcanzar la meta, pues el premio era extraordinario.

Pero los espectadores, nada más comenzaron la carrera empezaron a burlarse de ellas y le decían “jamás alcanzarán la meta, es imposible”, “están locas, nadie jamás ha logrado llegar a esa altura”.

Tanto se burlaban y reían que, poco a poco, las ranas fueron desistiendo y retirándose, convencidas de que realmente era imposible llegar a la cima.

Pero una ranita subía y subía. Y tanto empeño le puso que al final logró llegar y hacerse con el premio. Las ranas que estaban viendo se quedaron sin palabras, asombradas y no podían creerlo.

Las ranas periodistas que asistieron fueron para hacerle una entrevista y le preguntaron cómo era posible que alcanzara una meta que parecía imposible y que nadie lo había logrado antes. Y la ranita solo decía “¿qué?, ¿qué?, ¿qué?”. Entonces descubrieron que esta era sorda y que durante el desafío solamente creía que el público la estaba animando para seguir adelante.

Actividad 3: Mi redografía⁸



Objetivo: jóvenes puedan realizar un mapa de sus relaciones más significativas en diversos ámbitos y reflexionar sobre las formas de ampliarlas y fortalecerlas.



Materiales: hojas con esquema de redografía, lápices o marcadores punta delgada.



Duración: 1 hora y media.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 25 años.

Procedimiento:

1. Se pide a cada uno que llene su “redografía” en forma individual. La redografía se va llenando con nombres, símbolos o dibujos de las personas significativas en los diferentes ámbitos señalados con letras. El nombre del que llena el esquema se coloca en el centro del cuadro y se van poniendo las personas en el grado de cercanía que él decida.
2. Una vez lleno el cuadro, se pide que lo compartan en parejas. La pareja se selecciona buscando la persona que menos conocen. Se tendrán 30 minutos para esta actividad.
3. Posteriormente se pasa a plenaria para el debate.

Preguntas para el debate:

- ¿Qué descubrimos y aprendimos en este ejercicio?
- ¿De qué formas influyen las redes sociales (No se refiere a redes sociales virtuales, sino que a grupos de amigos/os que se tiene en el barrio, escuela, iglesia) en la salud mental?
- ¿Qué podemos hacer para fortalecer nuestras redes sociales?

Cierre:

“Las redes sirven como fuentes de recursos, solidaridad y guía en la vida. Pero también pueden servir como forma de control social y discriminación. La construcción de redes afectivas da la oportunidad de compartir lo que sentimos, pensamos y queremos de una manera positiva, y de aprender a negociar.”

Es importante resaltar también el papel de ayuda, cuidado y colaboración que tienen.

“Las redes sociales pueden ser fundamentales para construir vínculos interpersonales afectivos que ayuden al crecimiento y desarrollo humano, para la construcción de saberes, experiencias y lenguajes. Se puede decir que, a mayor red social, mayor salud mental, pues en la medida en que se cuenta con personas significativas con quienes compartir, se establecen relaciones que permiten crecer y desarrollarse.”

⁸ Instituto Promundo y Salud y Género. (2001). Razones y Emociones. Manual proyecto H. serie trabajando con hombres jóvenes (Vol 4). Brasil: Autor.

**HOJA DE APOYO # 4. REDOGRAFÍA (INSTITUTO PROMUNDO Y SALUD Y GÉNERO, 2001, P. 340
ACTIVIDAD: MI REDOGRAFÍA**



Actividad 4: Mis recursos⁹



Objetivo: reflexionar sobre los recursos personales para potenciarlos y utilizarlos en las relaciones con los demás.



Materiales: lapiz y papel T/C



Duración: 1 hora.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 25 años.

Procedimiento:

1. Se les indica que vamos a trabajar en parejas (los que menos se conozcan) siguiendo las indicaciones que, paso a paso, da la/el facilitadora/or.
2. Cada uno se va a concentrar en algo que le haya hecho sentirse contenta/o y le haya generado satisfacción (en el trabajo, la familia, o en cualquier ámbito). Damos unos 2 minutos.
3. Cada pareja elige quién es “A” y quién es “B” para platicar posteriormente.
4. Cada uno le platica al otro unos 3-4 minutos sobre eso que hizo que le salió bien.
5. Se hace una pausa y cada uno anota todo aquello que necesitó y utilizó para salir adelante (los recursos personales) y para que le saliera bien. No sólo lo económico, sino todo tipo de recursos: tiempo, paciencia, pasión, cariño, inteligencia, etc.
6. “A” y “B” se comparten las listas de recursos que cada uno apuntó durante el relato del otro.
7. Finalmente van a conversar en torno a las preguntas.

Preguntas para el debate:

- ¿Hasta qué punto empleo estos recursos en mi propia vida y en mis relaciones con los demás?
- ¿Qué sucedió en este ejercicio y de qué nos dimos cuenta?

Cierre:

Debe finalizarse la técnica enfatizando la importancia de tomar conciencia y reconocer nuestros propios recursos y cómo podemos desarrollarlos para aplicarlos a todas las áreas de nuestra vida.

⁹ Instituto Promundo y Salud y Género. (2001). Razones y Emociones. Manual proyecto H. serie trabajando con hombres jóvenes (Vol 4). Brasil: Autor.

Bloque II: Manejo de Emociones

Actividad 1: Todo un/a artista¹⁰



Objetivos: reconocer las diferentes formas de interpretar la realidad.



Materiales: Papel bond T/C, lapices de colores, cartulinas T/C de colores.



Duración: 2 horas.



Grupo de edad recomendado: Niñas/os, adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 25 años.

Procedimiento

1. Utilizarán un papel o una cartulina para hacer un dibujo que represente una emoción que están sintiendo en ese momento o que hayan sentido en otro momento (alegría, tristeza, miedo, vergüenza, enojo, etc.).
2. Enseñar el dibujo a varias personas, cuantas más, mejor. Y pedirles que escriban en la parte de atrás la emoción que creen representa el dibujo. En este momento no intercambiarán reflexiones sobre el dibujo. Solamente deben escribir al reverso del dibujo.
3. Ahora deben leer lo que han escrito y reflexionar de manera individual en base a las siguientes preguntas:
 - ¿Lo que han escrito los demás coincide con lo que querías representar en el dibujo?
 - ¿Hay alguna palabra o emoción que no sabes por qué la han escrito? Si es así, ¿Por qué crees que la han escrito?
4. Plenaria para compartir entre todas/os sus reflexiones individuales.

Preguntas guía para el debate:

- ¿Cómo les fue con las palabras o emociones que han puesto sus compañeras/os? ¿Coincidieron o no con lo que estaban representando en sus dibujos?
- ¿Cómo se sintieron con el ejercicio?
- ¿Qué han aprendido con esta actividad?

Nota para quien facilita: En plenaria se debe buscar que las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes puedan compartir solamente sus percepciones, impresiones y sentimientos nombrados en relación con sus dibujos. No es la intención que las y los demás hagan una retroalimentación a quien comparte, sino escuchar y permitir esa expresión en un ambiente de confianza y escucha.

Cierre

“Es posible que algunas de las palabras que han escrito coincidan con la emoción que querían expresar en sus dibujos, pero quizás te sorprendió que algunas personas pusieran otras emociones que no tenían que ver

¹⁰ **Adaptación de:** Bisquera, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E. y Meritzell, G. (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Parramón, España: GROU Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica.

con lo que expresaste en tu dibujo. A partir de esta actividad pueden ver que las personas podemos entender y comprender de diferentes maneras lo que pasa a nuestro alrededor y también cada una/o de nosotras/os puede sentir emociones diferentes ante una situación. Lo importante es aprender que todos sentiremos diferentes emociones y que debemos saber cómo llamarlas y expresarlas con las palabras. Cuando escuchamos a otras personas decir cómo se sienten debemos escucharlas y si algo no está claro para nosotros, siempre es mejor preguntarles qué quisieron decir.”

Actividad 2: ¿Cómo te sientes?¹¹



Objetivo: reconocer las emociones y la importancia de éstas en el desarrollo propio y de las demás personas.



Materiales: dibujos impresos con rostros que muestran expresiones faciales de Miedo, Alegría, Tristeza, Enojo, Afecto, etc.; audio que pueda ser escuchado en todo el salón; selección de tonos, melodías o canciones que permitan sentir diferentes emociones.



Duración: 60 minutos.



Grupo de edad recomendado: niñas/os, adolescentes y jóvenes, con edades entre 10 y 25 años.

Procedimiento

1. Estando en plenaria se les indica a las y los participantes que escucharán una serie de sonidos o música y que deben estar atentas/os para ver qué les hace sentir.
2. Se pone alguna melodía, canción o tono de la naturaleza que permita despertar emociones en las y los participantes (Ej. un rayo puede generar miedo o susto, una melodía suave puede despertar melancolía o tristeza, otra canción alegría, etc.). A cada participante se le entrega una hoja con dibujos impresos con expresiones faciales.
3. Siempre en plenaria se les pide compartir cómo les hicieron sentir cada una de las melodías o canciones.
Nota: Sobre todo las y los niñas pueden expresar sensaciones (en el estómago, la piel, temblor, risa, carcajadas, etc.) o bien hacer comparaciones con otras experiencias (“me sentí como en una tormenta”).
4. Luego de compartir se le entrega a cada participante una hoja con dibujos impresos con expresiones faciales que muestran diferentes emociones.
5. Se les pide que los observen atentamente y piensen en ¿qué les sugieren estos rostros?
6. Solicitar hacer tríos para compartir sus apreciaciones sobre los rostros. Dar 5 minutos.
7. Luego pasar a plenaria.

¹¹ **Adaptación de:** Bisquera, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E. y Meritzell, G. (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Parramón, España: GROU Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica.

Preguntas guía para el debate:

- ¿Qué emociones lograron identificar en los rostros? (Se puede adaptar las preguntas para niñas y niños con edades debajo de los 10 años. Ej. ¿Pueden contarnos qué sintieron en sus cuerpos?)
- ¿Cómo reaccionan las personas ante cada una de estas emociones?
- ¿Qué tendría que pasarles a ustedes para sentir alguna de estas emociones?
- ¿Cómo reaccionarían ustedes ante estas emociones?

Poner 5 papelógrafos en la pared y colocar un rostro diferente en cada uno. La idea es que en cada papelógrafo se pueda ir colocando el consenso de las respuestas a las preguntas guía: nombrar la emoción, reacciones que se puede tener ante una emoción, situaciones que puedan presentarse para que una emoción salga a flote. Y que al final sirva para realizar el cierre.

Cierre

“Todas las emociones son importante para las personas ya que nos permiten ser humanos. Las emociones nos hacen disfrutar de la vida al sentir alegría, asombro, amor, etc. Pero tambien cumplen un papel importante para nuestra sobrevivencia al sentir miedo o asco, y por ello nos protegen y nos preparan para huir de una situación peligroso, por ejemplo.

Todas las emociones son necesarias. La tristeza no permite desahogarnos, acercarnos a otras personas, consolar, llorar y aprender que la vida tiene etapas dificiles de las cuales siempre podremos salir adelante. La alegría nos permite reirnos, disfrutar de las experiencias, relajarnos. El miedo nos ayuda a evitar los peligros y así cada emoción tiene su función. Las emociones tienen razón de ser por sí mismas. No se trata de juzgar si son buenas o malas, ni de decidir quién está en lo correcto. Tampoco importa en un primer momento porqué aparecen. Lo importante es dejar que aparezcan y saber que estan ahí para potegernos.”

Actividad 3: ¡Pequeñas diferencias!



Objetivo: identificar reacciones ante las propias emociones y las demás personas.



Materiales: copias de hojas de apoyo, lápiz tinta o grafito.



Duración: 2 horas.



Grupo de edad recomendado: niñas, niños, adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 25 años, aunque se puede utilizar con niñas y niños menores de 10 años.

Procedimiento:

1. Se inicia el ejercicio en plenaria mencionando que cada emoción es capaz de provocarnos diferentes reacciones. Podemos llorar, reír, gritar, etc. Y cada persona o cada uno de ustedes puede reaccionar de maneras diferentes ante una misma situación. Para reflexionar sobre nuestras reacciones y las de los demás realizaremos un ejercicio.
2. Dar a cada participante una copia de la **hoja de apoyo #5** e indicarles que cada uno debe recordar y escribir cómo reacciona generalmente ante las emociones plasmadas en la hoja de apoyo. No poner más de tres reacciones por cada emoción. Se les da unos 15 minutos.

Nota: Dar ejemplos de reacciones comunes (Alegría con risas, enojo con gritos, miedo con llanto, etc.) y de aquellas reacciones menos comunes (lloro de rabia o ira, estar callado ante la tristeza, correr por una sorpresa).

3. Luego de pasado el tiempo, se les entrega la **hoja de apoyo #6** y se les indica que irán con esa hoja a preguntar a tres personas del grupo qué reacciones han visto en ustedes. Se darán otros 15 minutos.
4. Luego se pasa a plenaria para realizar las preguntas.

Preguntas para el debate:

- ¿Cuáles emociones he identificado o de cuáles me he dado cuenta?
- ¿Por qué reaccionamos de ciertas formas algunas veces y otras no?
- ¿Cuáles son las situaciones en las que me siento más enojado, alegre o más triste? ¿Por qué?
- ¿Por qué mis compañeras/os y amigos/os no tienen mis mismas reacciones?

Cierre:

“Las personas no reaccionamos de la misma forma ante la misma emoción y otras veces reaccionamos de manera parecida ante emociones diferentes. Es importante aprender a responder de la mejor manera cuando sentimos las emociones. Por ejemplo, si alguien te insulta y respondes insultándole se puede generar un conflicto e ir escalando hasta tener consecuencias mayores. Algunas situaciones que pasamos pueden generarnos diferentes reacciones emocionales como reír, llorar, sudar, gritar, correr y al igual que nosotros también las otras personas tienen sus propias emociones por ser todos diferentes, e independiente de esto debemos respetarlos.”

HOJA DE APOYO # 5. MIS REACCIONES (BISQUERRA, 2009, P. 54)

ACTIVIDAD: ¡PEQUEÑAS DIFERENCIAS!

MIS EMOCIONES	MIS REACCIONES
Alegría	
Tristeza	
Miedo	
Ira	
Vergüenza	
Sorpresa	

HOJA DE APOYO # 6. CONSULTA A TRES AMIGAS/OS (LA VISTA DE LAS/OS DEMÁS) (BISQUERRA, 2009, P. 55)
ACTIVIDAD: PEQUEÑAS DIFERENCIAS

MIS EMOCIONES	PERSONA 1	PERSONA 2	PERSONA 3
Alegría			
Tristeza			
Miedo			
Ira			
Vergüenza			
Sorpresa			

Actividad 4: Expresión y manejo de emociones¹²



Objetivo: reconocer las dificultades para la expresión de las emociones, producto de la socialización genérica, analizando los costos para el bienestar. Identificar emociones básicas e innatas. Reflexionar sobre las maneras en que las personas aprenden a inhibir o a exagerar emociones.



Materiales: pliegos grandes de papel, papelógrafo, tarjetas, cinta adhesiva; colores.



Duración: 2 hora y media.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 15 y 25 años.

Procedimiento

1. Pedimos al grupo que se siente en círculo y lea al cuento: “El Otro Yo” (**Hoja de Apoyo #7**)
2. Preguntar:
 - ¿Qué fue lo que más les llamó la atención del cuento?
 - ¿En qué se parece a la vida?
 - Durante un minuto recuerden los aspectos, actitudes, emociones que han dejado de lado y ¿por qué?
 - ¿Para qué les sirvió dejarlo a un lado y cuáles son las áreas, actitudes y emociones que tuvieron que desarrollar más?
 - ¿Cuál ha sido el costo de esta pérdida?
3. Se pregunta al grupo: ¿cuál es la comida favorita de cada quién? Se deja que varios respondan. ¿Y cuál es la comida que menos les gusta? Se reflexiona que, así como con la comida, hay gustos y preferencias en el manejo de emociones; también hay algunas que tenemos más presentes y manifestamos con mayor facilidad, mientras que otras emociones nos cuesta trabajo manejarlas y hasta las evitamos.

Nota para entrenadoras/es:

- a) Las emociones que numeramos como 1 y 2, son las que hemos aprendido a exagerar.
 - b) A las que les pusimos el 4 y 5, son aquellos que aprendimos a disminuir.
 - c) A la que pusimos el 3, es la que no necesitamos ni disminuir ni exagerar, pues la manejamos de manera más natural.
- Nota para entrenadoras/es:
- a) Las emociones que numeramos como 1 y 2, son las que hemos aprendido a exagerar.
 - b) A las que les pusimos el 4 y 5, son aquellos que aprendimos a disminuir.
 - c) A la que pusimos el 3, es la que no necesitamos ni disminuir ni exagerar, pues la manejamos de manera más natural.

¹² Promundo, Instituto PAPA, Salud y Género y ECOS (2013). Programa H|M|D: Manual de Acción. Involucrando a los Jóvenes para alcanzar la Equidad de Género. Rio de Janeiro, Brasil y Washington, DC, USA: Autor.

4. Se les indica que se van a trabajar 5 emociones básicas: **Miedo, Afecto, Tristeza, Enojo, Alegría** y juntas llamamos a estas cinco emociones “MATEA”.
5. Se toma un tiempo para identificar en qué parte de su cuerpo sienten cada emoción, y cómo podemos diferenciar una emoción de otra.
6. Se realiza el ejercicio en forma individual de la siguiente manera:
 - Se asigna el número 1 a la emoción que expresan más fácilmente.
 - El número 2 a la que le sigue.
 - El número 3 a la que les es indiferente (ni se dificulta ni se facilita su expresión).
 - El número 4 a la que se dificulta un poco.
 - El número 5 a la que se dificulta más y muchas veces se niega.
7. Una vez que terminaron su ejercicio individual, se comparte con el resto del grupo. Es muy importante que todos participen. Si el grupo es muy grande se forman subgrupos.
8. En plenaria, se reflexionan las similitudes y las diferencias dentro del grupo.

Preguntas guía para plenaria:

- ¿De qué les ha servido disminuir y exagerar ciertas emociones?
- ¿Cómo aprendieron a hacerlo?
- ¿Qué costos ha tenido para ustedes mismos?
- ¿Cómo influye mi MATEA en las relaciones que establezco con las demás personas (pareja, familia, amigos, etc.)?
- ¿Cuál es la función de las emociones? Se dan ejemplos (el miedo nos ayuda ante situaciones de peligro, el enojo para defendernos) y se pide ejemplos al grupo.
- Podemos cerrar la sesión con la pregunta: ¿Descubriste algo nuevo en ti?

Cierre:

“Las emociones pueden ser vistas como una forma de energía que nos permite sacar aquello que nos oprime y daña internamente. Lograr su expresión sin dañar a otros nos ayuda a fortalecernos más y a relacionarnos mejor con el mundo que nos rodea. Las diferentes emociones son sencillamente el reflejo de necesidades afectivas, lo mejor es no instalarse en una o dos emociones, sino moverse en todas ellas según vayan apareciendo sucesos en nuestras vidas.”

“Generalmente, desde una edad muy temprana se le suele proponer/imponer a los niños que no se deben enojar o ser miedosos y que las niñas se ven feas cuando muestran su enojo. La salud emocional tiene que ver con la flexibilización en el manejo de las emociones, pues éstas son recursos para identificar y expresar nuestras necesidades.”

Aprovechar para hacer énfasis en aquellos estereotipos de género que son aprendidos e impuetos socioculturalmente y en cómo esos estereotipos y formas de comportarnos, sentir y pensar nos pueden llevar a tomar decisiones que nos perjudican en nuestras relaciones y para con nosotros mismos.

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos en la nariz roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo, menos en una cosa: tenía “Otro Yo”.

El “Otro Yo” usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su “Otro Yo” y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte, el “Otro Yo” era melancólico y, debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó, el “Otro Yo” lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehízo e insultó concienzudamente al “Otro Yo”. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado. Al principio la muerte del “Otro Yo” fue un duro golpe para el pobre Armando, pero en seguida pensó que ahora sí podría ser íntegramente vulgar. Este pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso lo llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas. Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: pobre Armando, y pensar que parecía tan fuerte, tan saludable.

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír, y al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el “Otro Yo”.

Actividad 5: El clima que hay afuera



Objetivo: reconocer y reflexionar sobre las propias emociones y las de los demás.



Materiales: lápices de colores, lapiz grafito, hojas de papel T/C o pliegos de papel blanco.



Duración: 30 minutos.



Grupo de edad recomendado: niñas, niños, adolescentes hasta los 12 años.

Procedimiento:

1. Se inicia preguntando a todas y todos sobre los tipos de clima que hay. Si el grupo no acciona en el momento se ponen ejemplos diciendo que afuera y en el cielo puede estar tranquilo y calmado con mucho sol; pero también puede haber viento que nos despeina y nos acaricia el rostro. Y otras veces puede haber lluvia que nos moja e incluso una lluvia muy fuerte llamadas tormentas.
2. Luego se les pregunta por las emociones, pero relacionándolo con los tipos de clima o haciendo comparaciones. Por ejemplo, cuando el sol brilla en el cielo y el viento es suave, me siento tranquila/o, alegre y me gusta reír. Pero cuando hay una lluvia muy fuerte puede asustarme y darme miedo.
3. Y se procede a darles la palabra preguntándoles “¿Ustedes cómo se sienten cuando está lloviendo?” (Se da tiempo para que respondan después de esta y todas las preguntas siguientes, de modo que se establezca un diálogo) “¿Y cuándo hay rayos y truenos? ¿Y cuándo hay un viento suave que acaricia sus rostros? ¿Y si está nublado? ¿Y cuando hace mucho sol?” Se les deja opinar y al momento que mencionan emociones, sensaciones y sentimientos, quien facilita las irá anotando en un papelógrafo pegado en la pared, rotafolio o pizarra.
4. A continuación, se les indica que guarden silencio y escuchen lo que pasa a su alrededor y pregúnteles “¿qué tiempo o clima hace en este momento afuera?” Deles tiempo para que explore sus emociones y para que algunos de ellas/os compartan siempre en plenaria.
5. Para finalizar se pasa a una plenaria con las pregunta guía.

Preguntas para el debate:

- ¿Cómo se sienten en este momento?
- ¿Cuáles emociones reconocieron o aprendieron que existen el día de hoy?
- ¿Qué sienten sus amigas/os y compañeros con esos tipos de clima? ¿Se sienten igual o diferente a ustedes?
- ¿Pueden ustedes cambiar lo que pasa afuera con el clima?

Cierre:

Retomando lo escrito en los papelógrafos en el paso 3 se explica que:

“Hay muchas formas de sentirse y que a esas formas se les llama emociones, y que como el sol y el cielo azul nos hace sentir tranquilos, reír y sentirnos contentos, también hay momentos como la lluvia o las tormentas que

nos pueden dar miedo y asustarnos muchos, y hay momentos donde pueden haber nubes grises o estar el cielo oscuro y hacernos sentir tristes. Pero eso que sentimos cambia con el tiempo y no siempre está lloviendo o no siempre el cielo está oscuro, sino que el sol brillante sale después y las plantas y flores brillan con el sol".
Hacer incapie en que esas emociones nos protegen y nos ayudan a crecer.

Hacer incapié en que esas emociones nos protegen y nos ayudan a crecer.

“El tiempo o clima no depende de las personas y como las cosas que nos pueden pasar en diferentes momentos, como que un animal nos asuste o que lloremos por algo que nos dijeron, no depende de nosotras/os y así como el clima, las emociones no las podemos evitar. Pero si podemos buscar a nuestros padres, madres, hermanas/os tías/os, abuelas/os para que nos ayuden si nos sentimos mal por algo.”

Bloque III: Asertividad

Actividad 1: Mi forma de relacionarme¹³



Objetivos: reconocer los estilos de respuesta (actitudes y comportamientos) que las personas pueden tener durante las relaciones interpersonales en los diferentes ámbitos de su vida.
Proponer y ejercitar respuestas asertivas básicas en sus relaciones interpersonales diarias.



Materiales: papelógrafos, tarjetas de cartulina de colores, marcadores permanentes, maskintape.



Duración: 2 horas.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 19 años.

Procedimiento

1. Se piden 6 voluntarias/os, pero se invita a todas y todos que participen del juego.
2. A las personas voluntarias se les explica que se leerán unas situaciones ficticias y que deberán representar cómo responderían a esas situaciones, pero actuando de la siguiente manera: tres de ellas/os actuarán y representarán cómo se comportaría un ratón y los otros tres a un león. La persona que facilita explica que los ratones son animales que se comportan de manera más sumisa, mientras que los leones son más agresivos y dominantes.

Ojo con la reflexión de género: Estar atentas/os a los roles, actitudes o comportamientos de género que se puedan presentar. Por ejemplo: las niñas y mujeres jóvenes pueden asumir la representación de ratones y los niños leones. Tomar nota de estos para reflexionarlo durante las preguntas guía y el cierre.
3. Se procede a leer una a una las situaciones o escenas escogidas para representar (ir a **Hoja de Apoyo #8**).
4. Una a una las personas voluntarias representan cómo responderían a esas situaciones. Primero pasan los ratones o los leones (a consideración de la persona facilitadora).
5. Luego de pasar las 6 personas que realizaron la representación, comentan a sus compañeras/os lo que observaron de la siguiente manera: las/os ratones realizan sus observaciones sobre las/os leones y viceversa.

¹³ **Retomada de:** Bravo, A. y Martínez, V. (2008). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para convivir mejor. Bogotá, Colombia: Fe y Alegría Colombia y Deutsche Gesellschaft Fur Technische Zusammenarbeit (GTZ).

6. De igual manera, se abre un pequeño espacio para que el resto de los participantes (3-4 participaciones) expresen qué fue lo que observaron.
7. Mientras van expresando sus observaciones la persona que facilita va identificando y escribiendo las actitudes y comportamientos típicos de los ratones (personas “sumisas”) y leones (personas agresivas) mencionados en papelógrafos o tarjetas previamente preparados y a la vista de todas/os (puede auxiliarse de **Hoja de Apoyo #9**).
8. La persona que facilita orienta en formar grupos pequeños (5 personas en promedio) para que dialoguen sobre: (1) Consecuencias de los comportamientos estilo ratón y estilo león, (2) propuestas de comportamientos que sean diferentes a las sumisa y agresiva (mantener el papelógrafo o tarjetas realizadas anteriormente siempre a la vista). Se dan unos 15 minutos.
9. Cada grupo debe poner en un papelógrafo la respuesta o un resumen de lo dialogado sobre el segundo punto y colocarlo en la pared, distante de los otros grupos, con el fin de que al final todas/os puedan ver las conclusiones y propuestas realizadas. Se les invita a todas/os a ver rápidamente esas propuestas.
10. Luego se invita a que tres nuevas personas voluntarias pasen al frente para realizar una representación de las mismas situaciones que se leyeron al inicio, pero ahora no actuarán como león o ratón, sino con la propuesta que han realizado en su pequeño grupo.
11. Al finalizar las representaciones, la persona que facilita regresa sobre los papelógrafos de comportamientos estilo ratón y león anexando un tercero llamado personas asertivas, y mencionando sus características, rescatando las reflexiones puestas en los carteles que realizaron los pequeños grupos.
12. Se pasa a la reflexión en plenaria con las siguientes preguntas guía para el debate.

Preguntas guía para el debate:

- ¿Creen ustedes que en nuestra vida diaria nos comportamos cómo ratones o cómo leones? ¿En qué situaciones (nuestra casa, nuestro barrio, nuestra escuela)? ¿Con qué personas?
- ¿De qué manera se puede producir un cambio en las formas de ser ratón y león?
- ¿Esta forma diferente tiene algún tipo de consecuencias para nosotras/os?
- ¿Qué relación podemos hacer sobre la anterior escenificación y la manera cómo se suelen relacionar los hombres y las mujeres?

Cierre

La/ el facilitadora refuerza el concepto: “El comportamiento asertivo es parte de nuestras relaciones interpersonales y consiste en poder defender nuestros derechos pero sin atropetar los derechos de las otras personas. Las personas asertivas conocen sus derechos y saben defenderlos sin lastimar a los demás ni a ellas mismas. Es importante establecer, sostener y terminar relaciones interpersonales con equidad, para construir nuestra vida.”

Hacer un reforzamiento de las características de las personas asertivas y cómo aplicar y aprenderlas puede ayudarnos a sentirnos satisfechos con lo que somos, tener respeto por los demás y ser capaz de comunicarse con las personas de forma abierta, tranquila, con firmeza pero sin ser agresiva/o.

HOJA DE APOYO # 8. SITUACIONES PARA REPRESENTAR

ACTIVIDAD: MI FORMA DE RELACIONARME

SITUACIONES PARA REPRESENTAR	
<p>Una amiga te insiste de forma muy pesada para que la acompañes a visitar a un pariente. Tú no quieres ir.</p>	<p>Hay una persona de tu grupo que te insiste en invitarte a que asistas a su fiesta de cumpleaños. Esa persona no te cae bien.</p>
<p>Alguien te llama insistentemente por teléfono y le has dicho de muchas maneras que no te siga llamando.</p>	<p>Tu mamá o tu papá te presionan para ir a comprar al supermercado o pulpería y tienes otros planes para ir a jugar con tus amigas/os.</p>
<p>Tus amigos/os te invitan a probar cigarros todos los días. Tienes duda en hacerlo.</p>	<p>Otras situaciones que las personas facilitadoras consideren significativas para el grupo con el cual están trabajando.</p>

HOJA DE APOYO # 9. CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DE PERSONAS SUMISAS, AGRESIVAS Y ASERTIVAS (CASTANYER, 2002)

ACTIVIDAD: MI FORMA DE RELACIONARME

PERSONAS SUMISAS	PERSONAS ASERTIVAS	PERSONAS AGRESIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Volumen de voz bajo. • Habla poco fluida. • Vacilaciones. • Silencios. • Mirada baja. • Manos nerviosas. • Postura tensa, incómoda. • Muestra inseguridad para saber qué decir y hacer. • Frecuentes quejas a terceros: x persona no me comprende, x persona es egoísta y se aprovecha de mí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habla fluida. • Muestra Seguridad. • Ni bloqueos ni muletillas • Contacto ocular directo, pero no desafiante. • Relajación corporal. • Expresión de sentimientos tanto positivos como negativos. • Defensa sin agresión. • Capacidad de hablar de propios gustos e intereses. • Capacidad de discrepar abiertamente. • Capacidad de pedir aclaraciones. • Decir "no". • Saber aceptar errores. • Conocen y creen en unos derechos para sí y para los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Volumen de voz elevado. • A veces: habla poco fluida por ser demasiado precipitada. • Habla tajante. • Interrupciones. • Utilización de insultos y amenazas. • Contacto ocular retador. • Cara tensa. • Manos tensas. • Postura que invade el espacio del otro. • Tendencia al contraataque.

Actividad 2: Compartiendo en diversidad¹⁴



Objetivos: reconocer la importancia y aceptar la diversidad como un factor esencial para establecer relaciones asertivas.



Materiales: hojas de papel bond T/C, marcadores.



Duración: 2 horas.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 25 años.

Procedimiento:

1. La/el facilitador/a pedirá a participantes que se coloquen en dos filas, unas/os frente a otras/os y que por parejas (los que quedaron de frente) acerquen la palma de las manos a la de su compañera/o y que permanezcan en esa posición durante 15 segundos tratando de “sentir” a su compañera/o.
2. Después deben moverse hacia su derecha de tal manera que queden de frente a otra persona. Con esta nueva persona repetirán la experiencia y así sucesivamente hasta que recorran toda la fila y los que están en los extremos tendrán que desplazarse. Este mismo cambio se producirá hasta que todos hayan tenido por lo menos 5 compañeras/os con los que hayan realizado el ejercicio.
3. El/la facilitador/a insistirá en varias ocasiones en la intención de “sentir” a la otra persona.
4. Cuando hayan terminado el ejercicio, se les pedirá que regresen a sus lugares y que aquellos que quieran comenten su experiencia acorde a dos preguntas: (1) ¿Fue igual lo que sentimos con cada compañera/o? (2) ¿Por qué fue diferente?
5. Luego de algunas participaciones, la persona que facilita comenta sobre la diversidad de sensaciones que se producen en cada una de nosotras/os al ponernos en contacto con “otras personas” que son diferentes.
6. La/el facilitador pedirá al grupo que se organice en grupos de 4 personas y cada persona menciona al resto del grupo cuál es la cualidad que los distingue.
7. Luego cada participante deberá adherirse una hoja en blanco en la espalda con ayuda de una/o de sus compañeras/os. En esa hoja los demás integrantes del grupo escribirán posteriormente cuál es la cualidad que distingue a esa persona como un ser singular. Y se procede así entre todas/os.
8. Una vez que todas/os tengan sus hojas con las cualidades escritas presentarán una a una en plenaria y leerán en voz alta su cualidad y al finalizar el grupo comentará lo que han reconocido o no en las demás personas, para asumir que la comunicación desde la diversidad es la puerta para compartir y aprender desde las experiencias y riqueza que poseen las otras personas, lo cual es complementario a mi propia experiencia.

¹⁴ **Retomada de:** Bravo, A. y Martínez, V. (2008). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para convivir mejor. Bogotá, Colombia: Fe y Alegría Colombia y Deutsche Gesellschaft Fur Technische Zusammenarbeit (GTZ).

9. A continuación, e/la facilitador/a pedirá al grupo que reflexione utilizando las preguntas guía para el debate.

Preguntas guía para el debate:

- ¿Por qué es importante la diversidad de pensamientos e ideas?
- ¿Las personas debemos pensar o sentir igual para llevarnos bien?
- ¿Dos o más personas que piensan diferente sobre un tema pueden ser amigas/os? ¿Cómo?
- ¿Cómo al reconocer una cualidad en otra/o compañera/o del grupo, se acepta que él o ella puede hacer una contribución importante al grupo?

Cierre

Durante el cierre es necesario hacer énfasis en la diversidad de sensaciones, emociones y pensamientos que se producen en cada uno de nosotras/os al ponernos en contacto con “otras personas” que son diferentes.

“Las diferencias son naturales en los seres humanos. Todos los seres humanos somos diferentes y únicos en aspectos físicos, en nuestras creencias y maneras de experimentar sentimientos. Y estas diferencias nos hacen complementarnos, generar nuevas ideas, desarrollarnos como personas y estar en constante aprendizaje.

Aunque somos diferentes, entre todas/os tenemos algo en común y que es para todas las personas, es decir es universal: Todos tenemos los mismos derechos consignados en la Declaración Universal sobre Derechos Humanos de Naciones Unidas y otros instrumentos internacionales (Hoja de apoyo #10) por tanto, somos iguales en derechos, pero aceptando que somos diferentes como seres humanos y que independientemente de esas diferencias, todas/os tenemos los mismos derechos.”

HOJA DE APOYO # 10. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

ACTIVIDAD: COMPARTIENDO EN DIVERSIDAD



Libertad e igualdad



Derechos y libertades universales



Vida, libertad y seguridad



Prohibición de la esclavitud y servidumbre



Prohibición de la tortura



Reconocimiento de la persona jurídica



Asistencia legal



Prohibición de detenciones arbitrarias



Juicio público y justo



Presunción de inocencia



Vida privada y familiar



Libre circulación nacional e internacional



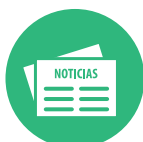
Igualdad en el matrimonio y protección de la familia



Propiedad privada



Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión



Libertad de opinión y de expresión



Libertad de reunión y de asociación



Participación democrática



Descanso y disfrute del tiempo libre



Salud y bienestar



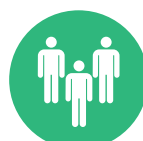
Educación



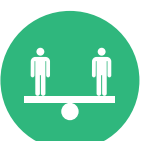
Cultura



Orden social e internacional



Comunidad



Igualdad ante la ley



Nacionalidad



Trabajo y libertad sindical



Asilo



Seguridad social



Respeto a los derechos y libertades de la Declaración

HOJA DE APOYO # 11. DERECHOS ASERTIVOS
ACTIVIDAD: COMPARTIENDO EN DIVERSIDAD

DERECHOS ASERTIVOS

1. El derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
2. El derecho a tener y expresar los propios sentimientos y opiniones.
3. El derecho a ser escuchado y tomado en serio.
4. El derecho a juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.
5. El derecho a decir “NO” sin sentirse culpable.
6. El derecho a pedir lo que quiero, dándome cuenta de qué también la persona con la que dialogo tiene el mismo derecho.
7. El derecho a cambiar.
8. El derecho a poder cometer errores.
9. El derecho de pedir información y poder ser informado.
10. El derecho a obtener aquello por lo que he pagado.
11. El derecho a decidir no ser asertivo.
12. El derecho a ser independiente.
13. El derecho a tomar decisiones sobre mi propiedades, mi cuerpo, mientras no violen los derechos de otras personas.
14. El derecho a tener éxito.
15. El derecho a gozar y a disfrutar.
16. El derecho a mi descanso, al aislamiento, no dejando de ser asertivo.
17. El derecho a superarme aunque supere a otros al hacerlo.

Extraído del libro “La asertividad: expresión de una sana autoestima”, autoría de Olga Castanyer.

Actividad 3: Relaciones interpersonales y asertividad¹⁵



Objetivos: reflexionar sobre el valor de las relaciones positivas en sus vidas y la importancia de responder asertivamente en situaciones de tensión y frustración.



Materiales: audio o parlantes bluetooth o con acceso a USB, música instrumental o relajante, hojas de papel bond T/C, marcadores, rotafolios y papelógrafos.



Duración: 2 horas.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 25 años.

Procedimiento:

1. La persona que facilita introduce la actividad mencionando una experiencia (supuesta) sobre ser una persona asertiva y no serlo, pidiendo a todas/os que piensen en el tipo de sentimientos que sentiría una persona en ambas situaciones. Se cuenta la historia plasmada abajo y se dan un par de minutos para que piensen sobre esto.

Historia corta: estoy comiendo una galleta con jugo y otra persona llega y de la nada me quita y arrebató mi galleta, para luego comérsela sin mediar palabra alguna. Yo puedo reaccionar empujándolo y diciéndole con voz alta sobre lo molesta/o que estoy, pudiendo iniciar una pelea. O bien podría decirle, con voz calmada y tono bajo, que me molesta mucho que me hagan ese tipo de broma, lo cual considero es una falta de respeto y aunque sé que sólo quiere jugar, creo podemos divertirnos de otra forma, como ya lo hemos hecho antes.

2. Se les pide que formen parejas y compartan alguna experiencia donde vivieron una situación con conducta asertiva y no asertiva.
3. Luego de este tiempo en parejas se les pide formar grupos de 5 integrantes cada uno, a los cuales les será entregado un guion para desarrollar una representación (el guion será conocido solamente por los integrantes del subgrupo al que le toca). En los diferentes guiones se presentarán historias de formas de dar por terminada una relación de noviazgo entre adolescentes, así como el entorno que los rodea (**Hoja de Apoyo #12**). Se dan 15 minutos para que preparen la representación.
4. Los sociodramas se presentan ante el público. Luego se pasa a plenaria para el debate.

Preguntas guía para el debate:

- ¿Cómo se sintieron en los papeles que les tocó representar?
- ¿Qué sentimientos se despertaron?

¹⁵ Hernández Ramírez, M. y Pintos, A. (2012) Manual de habilidades para la vida. Para facilitadores institucionales de HpV del Instituto de Enseñanza Media Superior (IEMS) (p.100). México, D.F.: Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones de Ciudad de México.

- ¿Qué pensamos que podría ser lo mejor para la pareja?
- ¿Cuál de las representaciones nos parece que ayuda a mantener relaciones interpersonales que construyan a los individuos?
- ¿Cómo se pueden continuar aprendiendo a través de la experiencia a mantener o a terminar relaciones cuando éstas no promueven el bienestar de nosotras/os?

Cierre

Las emociones están presentes en nuestras relaciones. Y dependiendo de qué sentimos o cómo nos sentimos en diferentes situaciones, y que tan distinto es el sentir de las y los otros, así podemos terminar hablando o expresándonos con enojo, indiferencia y terminar ofendiendo o hiriendo a las otras personas.

Hacer énfasis en la importancia del perdón, pedir disculpas y aceptar nuestros errores.

“En la comunicación asertiva se busca que las personas puedan expresar sus sentimientos, sus ideas, convicciones y aquellas cosas con las que no están de acuerdo de una manera respetuosa, sin dañar, humillar, ni agredir a las otras personas. Para esto es necesario estar consciente de que se pueden defender nuestros derechos manteniendo el respeto por los demás. La negociación es una herramienta que se puede aprender y nos lleva a resolver conflictos de manera razonada, buscando ser justos con los demás.

Las expresiones no verbales también son muy importantes, como la mirada, tener una postura corporal abierta y una expresión relajada. Cuando nos ponemos con brazos cruzados y el ceño fruncido el mensaje que las otras personas reciben de nosotros es de estar cerrados, poco dispuestos a conversar y se entiende como una barrera y rechazo. Por último el tono de voz debe ser pausado, tranquilo, pero sin dejar de ser firme y mantener la posición sobre el tema.

Advertir que algunas veces, al expresar ciertas emociones, podemos hacer sentir mal, herir o llegar a decir cosas hirientes a personas que queremos; aunque realmente no pensemos esas cosas de la persona e incluso no queríamos hacerla sentir mal. En estos casos siempre es necesario tener la humildad de aceptar nuestro error y disculparnos con esa persona, haciéndole saber cómo nos sentimos, que pensamos durante la situación y explicando qué es realmente lo que queremos de esa otra persona.”

HOJA DE APOYO # 12. GUIONES PARA REPRESENTACIONES SOBRE NOVIAZGO**ACTIVIDAD: RELACIONES INTERPERSONALES Y ASERTIVIDAD**

La ruptura de la relación de pareja a través de un proceso en el cual una/o de los integrantes presenta ante el otra/o su imposibilidad de continuar y que puede reconocer las cosas importantes con las que dicha relación enriqueció su vida. En este caso los otros integrantes del equipo pueden manifestar el respeto a las decisiones que pueda tomar la pareja. (Tal ruptura parecería pedir condiciones poco frecuentes en adolescentes; en esta situación habría un proceso de desgaste de la relación que probablemente habría pasado por varios meses o años en los que se habrían acumulado situaciones poco afortunadas).

mantienen afinidades y afectos, pero sus intereses

Un caso en el que la pareja se separa pese a que mantienen afinidades y afectos, pero sus intereses más inmediatos han dejado de ser comunes, evitando solo mencionar razonamientos o ideas, pueden expresar sinceramente lo que les pasa y hacia dónde quieren continuar. Se despiden con muestras de afecto y, aunque las personas que los rodean lamentan el sufrimiento por el que pasan, los acompañan sin intervenir en sus decisiones.

Ruptura con enojo y violencia entre los dos integrantes de la pareja, en la cual participantes, además de la pareja en cuestión, alimentan el enojo y promueven el maltrato entre los personajes.

Una pareja que mantiene una relación a pesar de que todos los vínculos significativos entre ellos se han roto. La familia se esfuerza en mantenerlos unidos, a pesar de que observa con claridad la infelicidad que cada uno de los integrantes de la pareja manifiesta aún con los intentos por disimularlo.

Ruptura donde prevalecen actitudes devaluatorias de uno de los integrantes de la pareja frente al otro. En este caso los integrantes del grupo pueden jugar un rol de pares o de figuras de autoridad y el rol que representarán confirmará la actitud devaluatoria.

Los miembros de la pareja aparentan indiferencia frente al término de su relación. Es decir el hecho de estar ocultando los verdaderos sentimientos y/o deseos, respecto a la situación por la que atraviesan, los puede llevar a perder la oportunidad de restablecer una relación que todavía ambos desean.

Actividad 4: Aprendiendo las formas básicas del comportamiento asertivo



Objetivo: ser consciente de nuestras reacciones ante situaciones consideradas desagradables.



Materiales: copias de las hojas de apoyo, lápiz grafito o tinta.



Duración: 60 minutos.



Grupo de edad recomendado: niñas/os, adolescentes y jóvenes con edades entre 8 y 21 años.

Procedimiento

1. A cada participante se le entrega la **Hoja de Apoyo #13**, la cual contiene una serie de situaciones que deben leer y pensar en cómo actuarían en cada una de esas situaciones.
2. Luego pedirles que formen grupos de 4-5 personas para compartir sus respuestas y reflexionar en base a la siguiente pregunta: ¿cómo respondemos generalmente cuando estamos frente a una de estas situaciones? Y ¿las personas responden de la misma manera ante una misma situación?
3. Luego se pasa a plenaria para compartir sus reflexiones.
4. A continuación, se les pide organizarse en grupos de 4-6 personas.
5. Y se les indica que deben preparar por grupo un juego de roles sobre las formas básicas del comportamiento asertivo (utilizando la **Hoja de Apoyo #15** sobre las formas básicas) y dar solamente un tipo o una forma básica por grupo, no dar toda la hoja de apoyo.
6. Se les da tiempo para preparar y luego realizan sus presentaciones en plenaria.
7. Luego de cada presentación se realiza una pequeña retroalimentación de las y los demás respondiendo a la pregunta: ¿Qué elementos de las respuestas asertivas estuvieron presentes? Quien facilita debe ir escribiendo en papelógrafo de tal manera que al final estén plasmadas todas las formas básicas de comportamiento asertivo.
8. Se pasa a reflexionar en plenaria en base a las siguientes preguntas.

Preguntas para debate:

- ¿Qué averiguaron o de qué se dieron cuenta con esta actividad?
- ¿Cómo se han sentido cuando responden de esas maneras que han escrito en sus hojas? Y ¿Cómo se han sentido las otras personas?
- ¿Por qué las personas respondemos de maneras diferentes a una misma situación?
- ¿Es posible aprender maneras diferentes de responder o reaccionar ante una situación que nos parece desagradable?

Cierre

“Diferentes personas responden de maneras diferentes ante una misma situación. Esto se debe a que todas y todos tenemos historias de vida y familiares únicas donde hemos aprendido a responder de una u otra manera. Nuestra experiencia y haber vivido situaciones similares nos enseñaron esas formas de responder

con el fin de adaptarnos o salir bien de una situación que nos es desagradable o que sentimos como una amenaza. Pero no siempre esas formas de responder son las más adecuadas ya que nos pueden llevar a problemas o consecuencias mayores, en lugar de solucionarlas.

Es importante saber que es importante aprender a decir lo que pensamos o cómo nos sentimos, pero tenemos que decirlo, sin que las demás personas se sientan ofendidas o molestas, y dar nuestra opinión con respeto.” A continuación, se realiza una explicación de los tres tipos de respuesta que podemos tener ante una situación considerada desagradable o como amenaza: pasiva, agresiva o asertiva.

HOJA DE APOYO # 13. SITUACIONES PARA LEER DE MANERA INDIVIDUAL (CASTANYER, 2002)

ACTIVIDAD: APRENDIENDO FORMAS BÁSICAS DEL COMPORTAMIENTO ASERTIVO

		MARCA CON UNA X
Un amigo o amiga se come un sándwich y deja caer el envoltorio.	(Con voz enfadada y regañándole) “Mira que eres muy sucia/o, ¿no sabes que los papeles no se tiran al suelo?”	
	“Bueno, a mí... me parece... Nada, es igual, déjalo.”	
	(Con voz pausada) “Creo que no te has fijado y has dejado caer el papel del sandwich al suelo. Sería bueno que lo recogieras para no ensuciar el cuarto.”	
Tu maestra te acaba de entregar un examen después de corregirlo, y crees que la nota no es correcta. Estas enfadada/o y quieres que revise el examen. Crees que debería decírselo.	“Perdón profesora, pero me gustaría que, cuando le sea posible, revise mi exámen. Creo que mis notas son mayores.”	
	“¡Siempre igual, siempre se equivoca conmigo! En el próximo examen volveré a salir mal nuevamente. Total, haga lo que haga siempre salgo mal.”	
	“No dices nada, creo que no vale la pena, que es sólo la nota de un examen, y que si dices algo es seguro que la profesora o profesor la agarra conmigo.”	
Vas a una tienda a comprar algunas cosas. Estas en una fila para ser atendida/o y cuando es tu turno llega otra persona y sin mediar palabra pasa directamente a caja quitándote tu lugar.	Lo dejas pasar, no pasa nada y a lo mejor si le dices algo pueden terminar discutiendo y ponerse peor.	
	Le dices: “Perdona, pero yo también tengo prisa y he estado esperando pacientemente en la fila y es mi turno.”	
	Te pones a gritar con voz alta “¿qué se ha creído esta persona? ¿Crees que puede meterse en la fila sin respetar a los demás?” “O te quitas inmediatamente de la fila, que es mi turno o yo te quito”.	
Has quedado en recoger a una amiga o amigo para ir a ver un partido o juego de tu deporte favorito en una cafetería. Pero tu amiga/o se retrasa y te hace esperar en la puerta de su casa y debido a ello llegarán cuando el partido ya este comenzado.	Cuando le ves llegar le gritas: “Es la última vez que te espero. Eres el colmo de la impuntualidad. No se puede contigo y ahora por tu culpa nos perderemos el inicio del partido.”	
	Te molesta su actitud, pero no dices nada. Supones que le ha pasado algo importante y no quieres incomodarlo.	
	Tranquilamente le preguntas qué le ha pasado. Le dices que no te ha gustado que llegara tarde y que la próxima vez, si se tiene que retrasar haga el favor de llamar para no estar esperando.	

HOJA DE APOYO # 14. EJEMPLOS DE COMPORTAMIENTO AGRESIVO, PASIVO Y ASERTIVO (CASTANYER, 2002)

ACTIVIDAD: APRENDIENDO FORMAS BÁSICAS DEL COMPORTAMIENTO ASERTIVO

	AGRESIVA	PASIVA	ASERTIVA
Comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Volumen de voz elevado. • Habla precipitada. • Interrupciones. • Insultos. • Mirada desafiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Volumen de voz bajo. • Habla poco fluida. • Postura tensa. • Vacilaciones, silencios. • Mirada baja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tranquilidad. • Habla fluida. • Relajación corporal. • No hay bloqueos ni muletillas. • Contacto ocular no desafiante.
¿Cómo podrían responder las demás personas?	<ul style="list-style-type: none"> • Rechazo. • Las otras personas se sienten menospreciadas. • Pueden responder a su vez de manera agresiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las demás personas pueden llegar a irrespetarlos. • Pérdida de autoestima. • No se les rechaza, pero tampoco se les valora lo suficiente. • Pueden generar lástima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Detiene el ataque de las otras personas (si existiera). • Son considerados. Buenos negociadores y mediadores. • Se hacen respetar y valorar a las demás personas.

HOJA DE APOYO # 15. FORMAS BÁSICAS DE COMPORTAMIENTOS ASERTIVO

ACTIVIDAD: APRENDIENDO FORMAS BÁSICAS DEL COMPORTAMIENTO ASERTIVO

ASERTIVIDAD POSITIVA

Expresión adecuada de lo bueno y valioso que se ve en las otras personas. La iniciativa parte del sujeto, es decir, no es una respuesta a algo que emita otra persona, con lo cual, no se presta a tener que improvisar. La asertividad positiva consiste simplemente en expresar, con frases adecuadas y en el momento preciso, algo positivo que realmente crees de otra persona. Esto abarca desde "te sienta bien tu nuevo peinado" hasta "me gustó mucho lo que dijiste el otro día". Frecuentemente nos olvidamos de expresar halagos y elogios a las demás personas, porque damos por hecho que lo positivo es lo normal.

RESPUESTA ASERTIVA ELEMENTAL

Expresión llana y simple de los propios intereses y derechos. Las típicas situaciones en las que es necesario utilizar esta forma básica de respuesta asertiva son interrupciones, descalificaciones, desvalorizaciones, etc. Siempre que nos sintamos, de alguna manera, pisoteados/os o desconsiderados/os por otra/u otras/os. Cada persona deberá encontrar el tipo de frases con las que se sienta más cómodo para expresar que no tolera ser pasado por alto y que tiene derechos. Lo importante es que lo que se diga se haga en un tono de voz firme y claro, pero no agresivo. Típicos ejemplos de respuesta elemental serían: "No he terminado de hablar y quisiera hacerlo"; "por favor, no insistas, te he dicho que no puedo"; "¿me permites hablar un momento? No lo he hecho hasta ahora"; "no me grites, yo tampoco lo estoy haciendo", etc.

RESPUESTA ASERTIVA CON CONOCIMIENTO (O ASERTIVIDAD EMPÁTICA)

Planteamiento inicial que transmite el reconocimiento hacia la otra persona y un planteamiento posterior sobre nuestros derechos e intereses. Este tipo de respuesta se suele utilizar cuando, por la razón que sea, nos interesa especialmente que la otra persona no se sienta herida, pero tampoco queremos ser pasados por alto. Es una buena forma de parar un ataque agresivo, ya que lo que hacemos es ponernos primero en el lugar del otro, "comprendiéndole" a él y sus razones, para después reivindicar que nosotros también tenemos derechos. La respuesta sigue el esquema: "Entiendo que tú hagas..., y tienes derecho a ello, pero..." Ejemplos serían: "Entiendo que andes mal de tiempo y no me puedas devolver mis apuntes, pero es que los necesito urgentemente para mañana"; "Comprendo perfectamente tus razones, y desde tu punto de vista tienes razón, pero ponte en mi piel e intenta entenderme"; "Entiendo que ahora no quieras acompañarme a la fiesta y por lo que me dices, tienes derecho a ello, pero yo lo tenía ya todo preparado para ir", etc.

RESPUESTA ASERTIVA ASCENDENTE (O ASERTIVIDAD ESCALONADA)

Elevación gradual de la firmeza de la respuesta asertiva. Más que una forma de respuesta es una pauta de comportamiento. Cuando la otra persona no se da por aludida ante nuestros intentos de asertividad e intenta una y otra vez ignorarnos a nosotros y nuestros derechos, se hace necesario no acobardarnos y ceder terreno por no insistir; sino aumentar escalonadamente y con paciencia la firmeza de nuestra respuesta inicial. Por ejemplo: "Por favor, no me interrumpas" - "Te pedí antes que no me interrumpieras. Me gustaría terminar lo que quería decir" - "Mira, ¿podrías no interrumpirme? - ¡No puedo hablar!" - "Vamos a ver ¿puedo terminar de hablar o no me vas a dejar? -, etc. En este punto conviene aclarar una duda que mucha gente se plantea: ¿Qué ocurre si nos encontramos con una persona que, por muy asertivo que uno sea, no responde a nuestros intentos de asertividad y nos pisa constantemente o es agresivo? La respuesta es muy clara: nosotros sólo podemos influir en la conducta de los demás hasta un cierto límite. Más allá de ese límite, el problema ya no es nuestro, sino del otro. En estas situaciones se requiere que alguien con más poder (por ejemplo, un maestro o una persona adulta) intervenga.

HOJA DE APOYO # 15. FORMAS BÁSICAS DE COMPORTAMIENTOS ASERTIVO**ACTIVIDAD: APRENDIENDO FORMAS BÁSICAS DEL COMPORTAMIENTO ASERTIVO****ASERTIVIDAD SUBJETIVA**

1. Descripción, sin condenar, el comportamiento de la otra persona. 2. Descripción objetiva del efecto del comportamiento de la otra persona. 3. Descripción de los propios sentimientos 4. Expresión de los que se quiere de la/del otra/otro. Este tipo de respuesta se utiliza en los casos en los que tenemos claro que el otro no ha querido agredirnos conscientemente. Es un tipo de respuesta muy hábil, ya que, bien aplicada, la persona a quien le digamos dicha respuesta no podrá decir nunca que la hemos agredido. Es mucho más efectivo exponer cómo algo que hace otra persona nos afecta, que atacar al otro y echarle la culpa de lo que nos hace. Esta forma de respuesta asertiva se presta a ser aplicada en situaciones de pareja, ante contrariedades por parte de algún amigo, etc. Se utiliza, sobre todo para aclarar situaciones que se vienen repitiendo desde hace un tiempo. El esquema de respuesta sería: 1. "Cuando tú haces..." 2. "... El resultado es que yo..." 3. "Entonces, yo me siento..." 4. "Preferiría..."

RESPUESTA ASERTIVA FRENTE A LA NO-ASERTIVIDAD O LA AGRESIVIDAD

1. Hacerle ver a la otra persona cómo se está comportando 2. Mostrarle cómo podría comportarse asertivamente. Esta respuesta se utiliza, sobre todo, como defensa ante ataques agresivos, pero también se puede aplicar para aclarar dudas ante una persona que no es asertiva. Consiste, simplemente, en salirnos del contenido de lo que estamos hablando y reflejar a la otra persona cómo se está comportando, y cómo su conducta está frenando una comunicación asertiva. Ejemplos podrían ser: "Veo que estás enfadado y no me escuchas. ¿Por qué no te paras un momento y oyes lo que te quiero decir?"; "Así no estamos llegando a ninguna parte. Yo creo que deberíamos hacer turnos para hablar, pero sin atacarnos"; "Como no me dices nada, me siento un poco confundida. ¿No podrías aclararme un poco lo que quieres decir?", etc.

Actividad 5: El dibujo de nuestras reacciones



Objetivo: identificar y comprender las propias reacciones ante situaciones consideradas desagradables e identificar vínculos afectivos con personas significativas y formas de expresar las emociones de forma asertiva



Materiales: crayones, temperas, papelógrafos, papel bond T/C, lápiz grafito y colores.



Duración: 60 minutos.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 9 y 14 años.

Procedimiento

1. Estando en plenaria y en círculo se les pide a las niñas y niños que recuerden y piensen en las personas que están muy cerca de ellos todos los días y que pueden ser sus amigas/os, padres, madres, abuelas/os, etc.
2. Luego se les pide que hagan un dibujo en que estén ellas/os junto a esas personas que les quieren mucho y/o que ellos quieran mucho. Se les da hojas color blanco, lápices de colores, crayones. Se les deja realizar sus dibujos.
3. Luego de terminar pasan a mostrar y contar sobre su dibujo, motivándoles y animándolos (pero sin obligarlos) para que de forma voluntaria cuenten sobre su dibujo y la relación que tienen con esas personas. Y preguntarles sobre cómo se relacionan con esas personas que dibujaron.
4. Cuando terminen de pasar y compartir, se realiza una plenaria con las preguntas guía.

Preguntas para debate:

- ¿Quiénes me quieren a mí?
- ¿A quiénes quiero yo?
- Cuando nos enfadamos, ¿significa eso que no nos queremos?
- ¿Qué puedo hacer para que una persona sepa que la quiero?

Cierre

“Todas y todos tenemos personas a quienes amamos y que también nos aman mucho. Pero a veces podemos enojarnos o parecer que no están tan cerca de nosotros como queremos, pero eso no significa que dejaron de querernos o que ya no quieren vernos. Por eso es importante no dejar de hablarles, abrazarlos y llamarlos de manera que podamos platicar, contarle nuestras cosas, cómo nos fue en la escuela, con nuestras amigas/os y preguntarles cómo les fue a ellos.

Incluso cuando nos enojamos podemos dejar de hablar a esas personas o decirles cosas feas y es importante que cuando ya estemos más tranquilos, y con menos enojo, ir y abrazar a esas personas y decirles que los queremos mucho.

Qué les parece si hacemos algo. Hoy, cuando se vean o encuentren con esas personas que quieren mucho pueden ir y darles un abrazo muy fuerte y decirles que los quieren mucho.”

Se les da el espacio para que digan si estarían de acuerdo, en general al grupo sin personalizar. Luego se les motiva a realizar esta actividad.

Bloque IV: Resolución eficaz de problemas

Actividad 1: Sillas dinámicas



Objetivo: promover la cooperación en la solución de una problemática concreta.



Materiales: sillas para cada participante, reproductor de música (con buen volumen para auditorio), local amplio.



Duración: 45 minutos.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 19 años.

Procedimiento:

1. La persona que facilita explicará que ahora van a realizar un juego utilizando solamente el espacio y las sillas.
2. Se les pide formar un círculo con las sillas de tal manera que todas y todos queden mirando hacia el centro. Dejar un espacio de unos 20 cm entre cada silla y procurar que quede espacio suficiente en la parte interna del círculo para que las y los participantes puedan moverse con cierta libertad.
3. Se orienta que todas y todos deben estar sentados al iniciar el juego. Luego se pondrá música y en este momento deben levantarse para moverse o bailar en la parte interna del círculo, y cuando la música se detenga todos y todas deberán sentarse. Se debe aclarar que nadie debe salir del juego en ningún momento (esta es la variante en relación al clásico juego de la silla, donde cada vez una persona debe salir del juego. En este caso nadie sale del juego)
4. Dadas las orientaciones se procede a realizar las rondas del juego de la siguiente manera:
 - Primera ronda:** Se pone música movida (salsa, merengue, rock and roll, etc., procurando no utilizar canciones con contenido sexista o violento) e inmediatamente las y los participantes tienen que levantarse de sus sillas para moverse por el espacio interno. Luego de unos 2 minutos se detiene la música y todas/os deben sentarse. Todas y todos quedaran sentados.
 - Segunda ronda:** Se vuelve a poner la música. Todas/os se levantan y se mueven por el espacio. La persona facilitadora quita una silla y luego detiene la música. Las y los participantes deben buscar quedar sentados todas/os. ¡Nadie puede quedarse de pie ni salir del juego! (Esta es la dificultad del juego) y entre todas/os deben buscar una manera para que todos-as queden sentados.
 - Tercera y demás rondas:** Repetir la orientación de la segunda ronda, pero quitando otra silla hasta que al grupo se le haga prácticamente imposible poder cumplir con la misión de quedar todas/os sentados. En este punto se termina el juego.
5. A continuación, pasan todas/os al plenario.

Preguntas para el debate:

- ¿Cómo se sintieron en el ejercicio?
- ¿Qué descubrieron de sí mismos?
- ¿Cómo resolvieron la problemática de manera conjunta?
- ¿Qué estrategias utilizaron? ¿Surgieron estilos de comunicación y/o negociación?

Cierre:

“Lo importante de este juego es que todos se ayuden entre sí y que ninguna persona quede fuera. Existen algunos elementos que las personas tienen para buscar una solución a los problemas o conflictos con los cuales se pueden enfrentar en su día a día. Un ejemplo de ellos son los estilos de comunicación y negociación que pueden tener y que han aprendido a través de sus vidas. Algunas personas pueden buscar soluciones por ellos mismos, otras personas son más cooperativas y otras serán más directivas. Lo importante es poder actuar de manera conjunta y con aporte de todas/os para salir de una situación problemática ya que todas/os los involucrados poseen cierto nivel de responsabilidad y por ello deben estar implicados en las soluciones.”

Actividad 2: El semáforo¹⁶

Objetivo: adquirir una estrategia práctica para regular las formas de responder ante las emociones.



Materiales: papel bond T/C, lapices de colores y grafito.



Duración: 90 minutos.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 25 años.

Procedimiento:

1. Formar grupos de 4 participantes.
2. A cada grupo se les da una situación que implica la experimentación de un conflicto para las y los participantes (**Hoja de Apoyo #16**).
3. En los grupos reflexionan sobre qué emociones les despertaría estar en esa situación y cómo reaccionarían. Tendrán 10 minutos.
4. Luego se les pide que de manera individual dibujen un semáforo. En el centro del círculo rojo deberán escribir la palabra **DETENTE**, en el círculo amarillo **RESPIRA HONDO** y en el verde **EXPLICA EL PROBLEMA Y CÓMO TE SIENTES**. Entregar en este momento la **Hoja de Apoyo #17**. Orientar que lean lo que significa cada círculo del semáforo.

¹⁶ **Adaptación de:** Bisquera, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E. y Meritxell, G. (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Parramón, España: GROU Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica.

5. Ahora pedirles que en los mismos grupos iniciales preparen un juego de roles o sociodrama utilizando la situación inicial y mostrando dos momentos: un primer momento sin utilizar el semáforo y otro utilizándolo.
6. Los grupos pasan a escenificar sus juegos de roles. El número de grupos que pasen puede variar en función del tiempo disponible.
7. Luego de los juegos de roles se pasa a plenaria para el debate.

Preguntas para el debate:

- ¿Cómo se sintieron durante el juego de roles?
- ¿Cómo les puede ser de ayuda el semáforo para responder de mejor manera cuando se presenta un conflicto?
- ¿Qué necesitan ustedes para ponerlo en práctica y usarlo en su vida diaria?

Cierre:

En la vida, en la escuela, el barrio, en nuestra casa con nuestros padres, madres, hermanos, abuelos y otras personas, podemos tener conflictos, pensar diferentes o tener ideas diferentes sobre una situación. Cuando no coincidimos con otras personas se pueden generar una serie de emociones en nosotros y podemos sentirnos enojados, y no estar dispuestos a ceder por estar enojados o por no querer dar la razón a otra persona o porque creemos que están siendo injustos con nosotros.

En esos momentos es necesario saber qué hacer, cómo actuar. Esta herramienta nos da una oportunidad de manejar mejor un conflicto que no sea grave o que no ponga en riesgo nuestra seguridad o la de los demás. En esas situaciones, usar el semáforo puede ayudar a sentirnos mejor y no cometer el error de tratar mal a alguien; por el contrario podemos mantener una amistad, no dañar a otras personas o arrepentirnos de decir o hacer algo en un momento de enojo.

HOJA DE APOYO # 16. SITUACIONES DE CONFLICTO

ACTIVIDAD: EL SEMÁFORO

A. El hermano de Alberto ha tomado sin permiso su celular para jugar y esto molesta mucho a Alberto iniciando un conflicto con su hermano.

B. En un juego de baloncesto o fútbol un jugador le da una falta fuerte a otro jugador. Este se levanta del suelo y le reclama por la falta.

C. Las y los participantes pueden compartir situaciones de conflicto que han tenido y escribirlas para luego hacer el juego de roles. Esto es recomendable y queda a criterio de la persona entrenadora.

HOJA DE APOYO # 17. EXPLICACIÓN DE LOS COLORES DEL SEMÁFORO

ACTIVIDAD: EL SEMÁFORO



Puedes dibujar el tuyo propio, en una cartulina o papel. A partir de ahora, cada vez que te enfrentes a una situación que te irrite, te hagas enfadar mucho o te sobrepase, mira el semáforo e identifícate con las frases que representa.

1. En primer lugar, piensa en la luz roja y párate. No grites, ni insultes, ni fatales. Tómate unos segundos para reflexionar.
2. En segundo lugar, piensa en la luz ámbar de los semáforos. En esta fase debes respirar hondo hasta que puedas pensar con claridad. Cuando lo hayas logrado, podrás pasar a la luz verde.
3. En este punto debes decir a los demás que problemas tienes y cómo te sientes, y tratar de encontrar una solución.

Actividad 3: Las 4 frases¹⁷



Objetivo: aprender y aplicar un modelo para la resolución creativa de conflictos.



Materiales: papelografos, marcadores permanentes, copias de hojas de apoyo.



Duración: una hora y media.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 10 y 25 años.

Procedimiento:

1. En plenaria y mediante lluvia de ideas se les pregunta “¿Qué es un conflicto?” Se anotan las ideas en un papelógrafo y se deja a la vista, pues se retomará posteriormente.
2. Se les pide que formen parejas y que piensen en una situación de conflicto -que puedan comentar- y que platicarán a su compañer/o.
3. Una vez que los dos comentaron el conflicto, se les dice “Tu compañera/o tomará el papel de esa persona con la que tienes el conflicto, ¿cómo lo enfrentarías?” Se da un tiempo para que cada una/o represente su conflicto. Es decir, realizarán un “ensayo”, en donde expondrán la situación, imaginando que la persona con la que se tiene el conflicto es su compañera/o.
4. Posteriormente se explica el modelo para la resolución de conflictos, basado en 4 frases (Hoja de Apoyo #18).
5. Siguen trabajando por parejas y vuelven a tratar el conflicto, ahora utilizando el modelo.
6. Se retroalimentan en parejas: ¿cómo se sintieron?
7. Luego pasan todas/os a plenaria.

Preguntas para el debate:

- ¿Cómo se sintieron durante el ejercicio?
- ¿Notaron alguna diferencia siguiendo el modelo de las 4 frases?
- ¿Qué descubrieron de sí mismos?

Se regresa al primer papelógrafo del ejercicio, y se analiza si se dieron valoraciones negativas al conflicto. Se reflexiona sobre: ¿Tendrá que ver el significado que le damos al conflicto, con la forma en que lo enfrentamos? Se reflexiona que el conflicto siempre existe y puede ser una oportunidad de crecimiento y desarrollo personal. Mencionar que este ejercicio o modelo para trabajar en un conflicto tiene sus limitaciones ya que depende mucho de todas las personas que están involucradas en el momento que se genera una situación de conflicto. Por tanto, si no puede utilizarse esta herramienta, se puede recurrir a otras estrategias o pedir ayuda de otra persona de confianza para que ayude en la resolución del conflicto.

¹⁷ **Adaptación de:** Promundo, Instituto PAPAI, Salud y Género y ECOS (2013). Programa H|M|D: Manual de Acción. Involucrando a los Jóvenes para alcanzar la Equidad de Género. Rio de Janeiro, Brasil y Washington, DC, USA: Autor

Cierre:

“En el manejo de conflictos la confrontación positiva es fundamental: Fomenta la confianza y respeto en el grupo. E implica que cada uno asuma su propia responsabilidad. Esto significa hablar en primera persona, no hablar por los demás.”

“Implementar la retroalimentación desde la crítica positiva, sin emitir juicios o colocar etiquetas que devalúen y afecten la integridad de la persona. Los sentimientos no se cuestionan, ya que sólo se sienten y es muy importante respetar lo que siente la otra persona. Con las ideas es distinto, no necesariamente todas las ideas tienen que coincidir y entonces se puede hablar del desacuerdo y preguntar desde dónde se está diciendo. Este ejercicio nos permite expresar sentimientos y necesidades que frecuentemente no se expresan en una situación de conflicto.”

Si hay varios conflictos es muy importante **priorizar** y abordarlos de uno por uno.

HOJA DE APOYO # 18. MODELO DE LAS 4 FRASES
ACTIVIDAD: LAS 4 FRASES



Actividad 4: El Alto efectivo¹⁸



Objetivo: desarrollar una herramienta para dar una respuesta constructiva ante emociones o sentimientos que les rebasan.



Materiales: Tarjetas con emociones y/o conductas para todos-as los participantes



Duración: una hora y media.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 12 y 25 años.

Procedimiento

1. La/el facilitador/a pedirá al grupo que se divida en parejas para realizar un ejercicio en el que uno de los integrantes de la pareja desarrollará una breve actuación, de acuerdo con las instrucciones que se le darán en una tarjeta, y el otro reaccionará según le sugiera la actuación de su compañero/a.
2. La/el facilitador/a explicará que la finalidad del ejercicio es construir un diálogo sin palabras, a partir de lo que la acción del otro nos dice y darnos cuenta cómo nos afecta la interacción con las otras personas.
3. La/el facilitador/a pedirá a los integrantes del grupo que se coloquen de frente. Iniciará el ejercicio el participante que tiene la tarjeta. Después de su actuación se colocará nuevamente frente a su compañero/a mirándolo a los ojos para indicarle que ha terminado.
4. Después, el facilitador les pedirá que permanezcan así y que antes de responder se tomen un momento para reconocer los sentimientos que les generó la actuación de su compañera/o.
5. Ahora se les pregunta a todas/os en plenaria: “¿Qué les sugirió o cómo interpretaron lo que su compañero estaba haciendo?” Y coloca algunas respuestas en un papelógrafo a la vista de todas/os.
6. Luego de los comentarios la persona que facilita procede a explicar la herramienta llamada “Alto Efectivo” a partir del siguiente guion:
 Les explicará que el alto afectivo es una herramienta que podemos emplear ante situaciones que nos rebasan, como el estrés, la confrontación, el tráfico, etc., y consiste en:
 1. Hacer una pausa justo en el momento en que estamos a punto de perder el control.
 2. Respirar para tranquilizarnos.
 3. Pensar para actuar como mejor convenga a la situación.



¹⁸ **Adaptación de:** Hernández Ramírez, M. y Pintos, A. (2012) Manual de habilidades para la vida. Para facilitadores institucionales de HpV del Instituto de Enseñanza Media Superior (IEMS) (p.100). México, D.F.: Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones de Ciudad de México.

Es importante que el facilitador destaque el valor de la herramienta Alto Afectivo rescatando lo central de las ideas que a continuación se presentan:

El alto afectivo nos ayuda a evitar que seamos arrastrados por nuestros propios sentimientos o emociones al tomar una decisión arrebatada. Es importante resaltar que existen diversos tipos de emociones, todas ellas naturales por lo que no existen emociones buenas o malas, positivas o negativas. Algunas pueden ser agradables o desagradables lo que es vital es no reprimirlas y aceptarlas responsabilizándonos de las acciones que de ella se derivan.

El alto afectivo es una herramienta que nos permite tomar una actitud distinta y dar una respuesta diferente al conducirnos a una acción reflexionada y a una mayor conciencia sobre nosotros mismos al tener claros nuestros límites. No podemos responsabilizar a las circunstancias y a quienes nos rodean de lo que experimentamos y de nuestra conducta, se debe caer en la cuenta de que los sentimientos, las emociones y las conductas son siempre propios, y no responsabilidad de la otra persona. Por ejemplo, cuando la realidad o el comportamiento de las otras personas no se subordinan a nuestros deseos generamos frustraciones y sentimientos desagradables.

Al finalizar con la presentación de la herramienta el facilitador preguntará a los participantes lo que opinan y si tienen alguna pregunta sobre ella.

7. La/el facilitador/a pedirá al grupo que se divida en equipos de 5 participantes
8. Les explicará que cada uno compartirá con sus compañeras/os una experiencia que le haya sucedido durante la semana, en la que considere no haber tenido un manejo apropiado de sus emociones o de un conflicto.
9. Después de haber compartido sus experiencias, cada equipo elegirá una con la que la mayor parte de los integrantes se sienta identificado para que realicen una dramatización de los hechos, de máximo 5 minutos, ante el grupo.
10. Durante la organización de las dramatizaciones, le indicará a 3 de los equipos que en sus dramatizaciones incluyan el uso del alto afectivo, enfatizando los momentos en que paran, piensan y actúan.
11. Cada equipo hará su dramatización.
12. Al término de éstas, se pedirá en plenaria que comenten si han encontrado alguna diferencia entre los equipos que usaron el alto afectivo y los que no usando las preguntas guía.

Preguntas para debate:

- ¿Qué pasó al hacer uso del alto? ¿Cómo se logró modificar positivamente una situación?
- ¿Cómo cambió la situación al usar el alto afectivo?
- ¿Cómo hacer para volverla una acción consciente?
- ¿Cómo el uso de esta herramienta ha cambiado la percepción que tengo de resolver un conflicto?
- ¿Cómo puedo seguir practicando esta herramienta y aplicarla en mi vida diaria?

Cierre

La persona que facilita cierra mencionando la importancia de tener herramientas prácticas para poder aprender a responder adecuadamente ante situaciones difíciles o de conflicto y refuerza la idea de que en la vida siempre tendremos desencuentros, puntos de vista diferentes, personalidades diferentes y esto promueve que aparezcan problemas o conflictos y muchas veces no los resolvemos de la mejor manera, e incluso podríamos herir o hacer sentir mal a alguien. Por ello la importancia de este tipo de herramientas.

Bloque V: Plan de vida

Actividad 1: La huella¹⁹



Objetivo: reconocer sus fortalezas, motivaciones y debilidades.



Materiales: hojas de papel T/C, lapiceros tinta o grafito.



Duración: 1 hora.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 14 y 25 años.

Procedimiento

1. Se entrega a cada persona una hoja (mejor si es reciclada) y algo para escribir (marcador, crayola o lapicero) y se le orienta a que dibujen la huella de su pie.
2. Luego indicar que se pondrá música y al empezar a sonar, todas las personas deben ir bailando por el salón con su huella.
3. Cuando la música se detenga, se van encontrando con otra persona. Con ella compartirán un aspecto de sí misma/o que la persona facilitadora les orientará y escribirán su respuesta en la parte de la huella que corresponda, e intercambiarán la huella con la otra persona.
4. Después del tiempo que sea necesario para cumplir con el paso anterior, volverá a empezar la música y las personas irán bailando, hasta que se detenga otra vez, se encontrarán con otra persona (que no sea la misma del encuentro anterior) y volverán a compartir otro elemento (otra parte de la huella).
5. Se repite este mecanismo varias veces, para compartir/escribir los siguientes aspectos:
 - Dedo gordo: su mayor fortaleza.
 - Dedo meñique: algo que no le gusta de sí (o su mayor miedo).
 - Puente: su mayor motivación para hacer lo que hacen.
 - Talón: su mayor debilidad.
 - Debajo de los dedos: un sueño que quieren cultivar en su vida.
6. Luego todas/os pasan a plenaria.

Preguntas para debate:

- ¿Cuáles fueron las mayores fortalezas que descubrieron en ustedes?
- ¿Cómo estas fortalezas les ayudan a salir adelante y lograr cosas en sus vidas?
- ¿Cuáles aspectos que les motivan encontraron?
- ¿Descubrieron algo nuevo sobre ustedes mismos? ¿Algo que no sabían no les gustaba de ustedes mismas/os?
- ¿Cuáles debilidades reconocieron en ustedes?
- ¿Pueden estas fortalezas ayudarnos a lograr nuestros sueños?
- ¿Cómo podemos mejorar nuestras debilidades?

¹⁹ **Adaptación de:** Bolt, M. y Jodar, I. (2013). Manual de formación a equipos de capacitación local. Programa Voz Joven. Nicaragua: UNFPA.

Cierre

“Es importante poder reconocer cuáles son nuestras fortalezas y debilidades, ya que aprendemos mucho de nosotras/os mismas/os cuando reflexionamos y compartimos con otras personas. Saber con qué fortalezas contamos, nos permite potenciarlas aún más, aprender a utilizarlas para al ponerlas en práctica crecer, lograr metas y avanzar cada vez más en nuestras aspiraciones a nivel personal, familiar, escolar, amistades, etc.

De igual manera, reconocer nuestras debilidades y áreas donde podemos mejorar es muy importante ya que si reconocemos estas partes podemos cambiarlas, mejorarlas o simplemente desecharlas de nuestra vida para evitar que se conviertan en una especie de grillete que nos aprisione y no nos deje avanzar en lograr nuestros objetivos. Para lograr nuestros sueños, nuestras metas, el primer paso es conocernos un poco más cada día.”

Actividad 2: El río de la vida²⁰

Objetivo: reconocer las herramientas para afrontar situaciones adversas y cumplir sus metas.



Materiales: música, papelógrafos, lápices de grafito y colores o crayolas.



Duración: una hora y media.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 14 y 25 años.

recomendaciones antes de desarrollar la actividad:

Este ejercicio plantea un recorrido por las diferentes etapas evolutivas de las personas. Como facilitadoras/ es se debe llegar hasta la etapa en la cual están las personas del grupo con el cual se está trabajando.

Si está trabajando con un grupo con participantes que tienen edades muy distantes (grupo mixto) entonces se recomienda que las personas que ya llegaron a su etapa de vida actual, durante el ejercicio, permanezcan allí. Para quienes han vivido más se continúa el ejercicio diciendo “...imagínense ahora...” y se continúa el recorrido (ver procedimiento y Hoja de Apoyo #19).

Esta actividad puede realizarse también con adultos referentes como parte del bloque temático FAMILIA. Se puede realizar como un ejercicio separado o como parte de un proceso donde jóvenes y sus padres, madres o tutores viven esta actividad y luego pueden encontrarse para compartir sus ríos de la vida y sus aprendizajes, como un ejercicio transgeneracional.

La persona que facilita debe estar atenta a las reacciones de las y los participantes que tengan momentos difíciles, para asegurar el acompañamiento y la contención, y así evitar alguna descompensación y no dejar heridas abiertas. Si se da algún caso por favor recurrir a las siguientes indicaciones: “abra los ojos si se siente incómodo/a”, “deme una señal si siente que le cuesta seguir la guía durante el ejercicio”, “Si alguien quiere hablar conmigo al final de la hora me avisa”, etc.

²⁰ **Adaptación de:** Bolt, M. y Jodar, I. (2013). Manual de formación a equipos de capacitación local. Programa Voz Joven. Nicaragua: UNFPA.

Procedimiento:

1. Para iniciar se les indica a todas/os que se realizará una visualización para visitar diferentes etapas de sus vidas y poder tomar cercanía con la corriente de su vida hasta la fecha. Se invita al grupo a colocarse cómodamente en su silla, o en el piso si desean, y cierran sus ojos para seguir con las instrucciones que se les dará. Tendrán 10 minutos para la visualización.
2. Luego de la visualización cada participante dibujará en un papelógrafo de manera personal el “Río de la vida”, utilizando colores, símbolos, dibujos que representen momentos que han sido importantes, cruciales o que han marcada su vida de manera positiva y negativa. Poner crayolas, lápices de colores, pintura de agua, marcadores, y otros materiales al centro del salón. Tendrán 20 minutos para esta parte.
3. Se indica a todas/os que reflexionen en silencio y a nivel individual sobre las enseñanzas que han obtenido en estos momentos expresados.
4. Al terminar sus dibujos del río de la vida se les pide formar parejas para compartir con otra persona, de su elección, aquello que deseen compartir de su dibujo. Si hay personas que no quieren compartir debe respetarse y no presionarles. Tendrán 20 minutos.
5. Se pasa a plenaria para compartir.

Preguntas para el debate o plenaria:

- ¿Cómo me sentí?
- ¿Para qué me sirvió a mí y para qué creo que sirve esta actividad?
- ¿Qué han aprendido con esta actividad?
- ¿De qué aspectos se dieron cuenta?

Cierre:

“Es importante tener consciencia sobre nuestra propia historia personal, ya que esto nos permite saber que hemos aprendido en nuestro camino, cuáles son nuestras capacidades, nuestras fortalezas y que aspectos podemos mejorar para proponerme metas, aspiraciones y tomar las decisiones que me lleven a lograrlo.

Conocernos es uno de los pasos necesarios para aceptarnos por quienes somos. Reconocer y aceptar nuestra historia nos lleva a poder aprender sobre esas fortalezas, habilidades y aprendizajes.”

HOJA DE APOYO # 19. ORIENTACIONES PARA LA VISUALIZACIÓN “EL RÍO DE LA VIDA”**ACTIVIDAD: EL RÍO DE LA VIDA**

Invitar a las y los participantes a colocarse cómodamente en el suelo, en una silla, o de acuerdo a lo que las condiciones permitan.

Una música suave de fondo ayuda al proceso de esta visualización. El vocabulario y la forma para seguir pueden ser adaptados para el grupo, de acuerdo con la experiencia. Dar suficiente tiempo para cada parte de la visualización, porque es muy poderosa. Es importante proveer una atmosfera segura, protegida y nutritiva para este ejercicio.

La persona que facilita debe estar atenta a las reacciones de las y los participantes que tengan momentos difíciles, para asegurar el acompañamiento y la contención. La visualización conecta a las y los participantes con la tierra para arraigarlos y que se sientan en un ambiente de seguridad. Use suficiente tiempo para la primera parte, de manera que cada persona pueda crearse un sentido interno de seguridad con un/a guía sabio/a su lado.

Visualización

Pónganse en una posición cómoda, cierren sus ojos y respiren profundamente por varios momentos: inhalen y exhalen. Sientan su cuerpo totalmente sostenido por la tierra y el aire alrededor de todas y todos. Empezaremos esta visualización arraigándonos con el cuerpo. Sientan sus pies conectados con la tierra. Imaginen la energía de la tierra fluyendo hacia sus dedos, como las raíces de un árbol, y luego fluyendo hacia todo su cuerpo. Siéntanse completamente relajados, seguros y en paz.

Respiren profundamente, inhalando y exhalando, sintiendo como su respiración se hace más y más profunda. Sientan como la energía de la tierra va fluyendo por cada una de las partes de su cuerpo: por sus piernas, su tronco, hacia sus brazos y manos, por su espalda, a través de su cuello, por su rostro y por su cabeza. Estírense y relajen los músculos de su cuerpo entero para conectarse con la energía que fluye a través de todo y cada una de las partes de su cuerpo.

Ahora, cada una/o imagine que va a realizar un viaje a un jardín que está dentro de vos/ti misma/o. Cuando entres al jardín Imagínate que ahí hay un lugar especial esperándote para cuando puedas estar sentado cómodamente, rodeado de bellas flores, árboles pájaros y un río que fluye. Respira profundamente y siente la paz, tranquilidad y fuerza en este jardín. Coloca tus pies plenamente en el suelo, siente la tierra. Al conectarse con las plantas verdes y la tierra, imagina que tus dedos de los pies son unas largas raíces que lo conectan firmemente con la energía de la tierra. Respira profundamente para llenarte de esa energía y exhala cualquier miedo y ansiedad que pueda tener en su cuerpo. Ahora, mira hacia arriba y ve el cielo azul, el sol las nubes. Respira profundamente y llénate de la energía del firmamento. Cuando exhales deja salir todas las heridas que tienes, transformándolas en sabiduría para tu viaje. Imagina ahora que puedes invitar a alguien especial para que te acompañe en tu vida a lo largo del río. El guía sabio te respaldará y te ayudará a ver el sentido de cada experiencia que has tenido. Invita a este guía.

Imaginen ahora que enfrente fluye un río sagrado, el río de la vida- TU VIDA. Este río fluye como una corriente continua desde su concepción y nacimiento, a través de tu vida, muerte y más allá. En el río pasan todos los eventos y las personas conectadas con cada una/o. Imagina que puedes recordar y reconectarte

HOJA DE APOYO # 19. ORIENTACIONES PARA LA VISUALIZACIÓN “EL RÍO DE LA VIDA”

ACTIVIDAD: EL RÍO DE LA VIDA

con las personas y los eventos que han contribuido al crecimiento de tu espíritu. Ve con ojos cuidadosos y compasivos mientras nos movemos en el río de la vida. Si se te vienen a la mente algunos momentos difíciles, conéctate con la presencia de tu guía sabio. Siéntete firmemente arraigado en la tierra, respirando la energía que necesitas en este momento y exhalando el dolor y la emoción que sientes.

Empezaremos con la parte del río que fluye a través de tu infancia y niñez. Imagínate que puedes ver los eventos y la gente que te retó y te mantuvo durante tu vida inicial, aquellos que te dieron la energía y alentaron tu espíritu. Tómate unos momentos para conectarte con este periodo de tu vida. Siéntete acompañada/o y respaldada/o por tu guía sabio. Reconoce la sabiduría que has ganado en tu viaje a través de las experiencias en este tiempo de tu vida. Y cuando te sientas lista/o puedes dar gracias a la gente y a los hechos, y continúa moviéndote en el río.

La próxima parte de tu vida que visitaremos será tu adolescencia. Mírate como una/un joven, con todos los retos que enfrentó con la gente que era parte de su vida. Ante la presencia de tu guía sabio, darte el tiempo para verte, y con compasión reconocer las lecciones de la vida que aprendiste. Tómate un momento en este periodo de tu vida, y cuando te sientas lista/o, continúa moviéndote en el río.

Llega ahora al momento actual y a la etapa adulta de tu vida. Tal vez hay muchas diferentes fases en este periodo. Tómate tu tiempo con cada una de ellas, acompañada/o por tu guía sabia, y rinde honores a la sabiduría que has ganado con cada persona y cada experiencia.

Tómate unos momentos más con tu vida presente y cuando te sienta lista/o continúa moviéndote con el río hacia el futuro.

Ahora, ve de aquí a cinco, diez, veinte años ¿Qué quieres que suceda en tu vida? ¿Con quién quieres estar compartiendo tu vida y tu trabajo? ¿Qué clase de vida será significativa para vos/ti? Tómate unos momentos con tu guía sabio para imaginar y componer tu vida en el futuro.

Respira profundamente y aprecia el regalo de la vida que te ha sido dado. Ve al río de tu vida como una totalidad, como un flujo continuo. Reconoce cómo cada experiencia, persona y evento ha contribuido a tu crecimiento y a tu desarrollo como persona. Imagina como los retos, en particular, han provocado tu cambio y transformación, y como sin ellos vos/tú serías una persona diferente. Tómate unos momentos para agradecer y apreciar tu vida. Siéntelo profundamente en tu cuerpo, mente y espíritu.

Cuando estés lista/o, di adiós al río y a tu guía sabio, y empieza a regresar al momento actual. Respira profundamente y estira tus brazos y piernas y siente la energía fluyendo totalmente en todas las partes de tu cuerpo. Voy a contar del 5 al 1, y con cada número sentirá más el presente. Cinco... respira profundamente y flexiona tus pies y piernas. Cuatro... mueve el tronco de tu cuerpo y siente la energía circular allí. Tres... estira tus brazos, manos, y dedos. Dos... Gentilmente flexiona tu nuca y estira los músculos de tu cara y cabeza. Uno... cuando estés lista/o, abre tus ojos, siéntete muy relajado/a y con energía, completamente presente en tu cuerpo y en este espacio. Tómate un momento para regresar del pasado al presente.

Actividad 3: ¿Hacia dónde quiero ir? Mi primer plan de vida



Objetivo: elaborar una propuesta de plan de vida, a partir de la reflexión de sus intereses, deseos y metas.



Materiales: hojas de papel T/C, lapiceros tinta o grafito, colores, crayones, pinturas estilo temperas.



Duración: 2 horas.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 14 y 25 años.

Procedimiento

1. Estando todas y todos en plenaria se les invita a que piensen sobre todas aquellas cosas que disfrutaban hacer, que les gusta mucho y que saben o les han dicho que hacen bien en sus casas, escuelas y con sus amigos/as. Darles algunos minutos para que reflexionen. Al mismo tiempo mencionar de manera pausada los aspectos sobre los que deben pensar (mencionados arriba).
2. Ahora coloque en el centro diferentes materiales (crayones, colores, temperas, papelografos, hojas de papel color blanco).
3. Menciónales que ahora realizarán un dibujo (debe ser un dibujo sin palabras) de manera individual, respondiendo a la siguiente pregunta: “¿Qué me gustaría estar haciendo con mi vida en cinco años?” Quien facilita puede adaptar el tiempo a las edades del grupo con el cual está trabajando. De unos 20 minutos.
4. Cuando tengan terminado sus dibujos, se les invita a compartirlo en plenaria.
5. Luego de compartir se les entrega a cada una/o la **Hoja de Apoyo #20** para que expresen en palabras lo que han visualizado en sus dibujos. Quien facilita explica la hoja de apoyo y luego los invita a que realicen el suyo. Se dan unos 30-40 minutos para esta parte. Quien facilita debe acompañarlos y estar pendiente de explicar, aclarar y orientarlos.
6. Luego de terminarlo se forman parejas para que compartan sus planes de vida. Si alguien no desea compartir se puede hacer un intento de motivarlo, pero sin coaccionarlo y respetando su derecho a no compartir. También se le puede preguntar si quisiera compartir con la persona que facilita.
7. Luego se pasa a plenaria para dialogar en base a preguntas guías.

Preguntas para el debate:

- ¿Qué tan complicado fue saber qué querías para tu futuro?
- ¿Cuáles fueron los momentos más complicados durante el ejercicio? ¿Por qué?
- ¿Cuáles metas tienes en común con tus compañeras/os?
- ¿Cuáles son los recursos, fortalezas que lograron descubrir?
- ¿Por qué es importante contar con otras personas para que nos apoyen a lograr nuestras metas?

Cierre:

“No siempre es fácil describir quiénes somos y saber qué queremos hacer y lograr nosotras/os. Sin embargo, es importante poder conversar, reflexionar y pensar en el futuro, en nuestros planes y metas ya que eso nos permitirá poder enfocarnos de manera más consciente y saber qué debemos hacer para lograr esas metas..

A veces se puede estar tan enfocada/o en lo que otros necesitan que no tomamos el tiempo de reconocer lo que se necesita o se quiere para una/o misma/o. (Es importante tener una idea clara sobre aquellas cosas que aspiramos como personas, ya sean estudios, trabajo, deportes, amistades, familia, pareja, etc. Y ustedes deben saber y aprender a tomar esas decisiones sobre las metas y hacia dónde quieren llegar en sus vidas). Qué quieren hacer y tener claridad sobre qué necesitan hacer y a quienes pueden recurrir para lograr esas metas. Saber quiénes son y que quieren para ustedes es un paso importante para crecer y salir a flote en esta vida.”

HOJA DE APOYO # 20. PLAN DE VIDA
ACTIVIDAD: ¿HACIA DÓNDE QUIERO IR?

<p>1. ¿Cómo me veo en cinco años? Mi visión de mi misma/o en cinco años. Describir.</p>			
<p>2. ¿Cuáles son mis metas desde hoy hasta cinco años después? Ponerlas todas.</p>			
<p>3. Priorizar las metas poniendo arriba las de mayor prioridad y hacia abajo las de menos prioridad.</p>			
Metas	Tiempo o fecha para alcanzarla	¿Qué tengo que hacer para lograrlo?	¿Qué personas pueden ayudarme a lograrlo? Y ¿Cómo pueden ayudarme?

Actividad 4: La mirada desde un espejo



Objetivo: reflexionar sobre expectativas propias en relación a las expectativas de sus padres, madres o tutores.



Materiales: Copias de hoja de apoyo, lápiz tinta o grafitos, colores, papelógrafos, marcadores.



Duración: 2 horas.



Grupo de edad recomendado: adolescentes y jóvenes con edades entre 14 y 25 años.

Procedimiento:

1. Estando en plenaria se le pide a las y los participantes que cierren los ojos por un momento, que respiren suavemente inhalando y exhalando despacio poniendo sus manos hacia los lados y poniendo su espalda recta sobre su silla. Repetir unas cinco o seis veces. Después pedirles que abran los ojos suavemente y se relajen en sus asientos.
2. Luego mencionarles que en una familia las personas pueden compartir una serie de valores, formas de pensar o creencias, e incluso pueden compartir reacciones emocionales o expresar sentimientos de manera bastante parecida. Pero también pueden tener diferentes formas de pensar sobre una situación o sobre un plan. Por ejemplo, si quieren salir a comer algo o salir de paseo no todas/os quieren ir al mismo lugar o comer lo mismo, o pueden tener ideas muy diferentes de cómo hacer ese paseo. Esto mismo pasa cuando hablamos de qué queremos hacer en la vida, de qué sueños, metas y aspiraciones tenemos nosotras/os.
3. A continuación pregúnteles de manera abierta, no para que respondan sino para que introspectivamente lo reflexionen: ¿Qué piensan de mis gustos, intereses y aspiraciones mi papá y mi mamá? ¿Qué piensa mi papá y mi mamá sobre lo que a mí me gustaría ser en unos años? (Al hacer estas preguntas tener el tacto para diferenciar al grupo ya que puede haber jóvenes con pérdidas o que solamente viven desde hace mucho tiempo con sus abuelos u otros tutores). Dar unos minutos para que piensen sobre estos puntos.
4. Se les entrega y explicar la **Hoja de Apoyo #21** y se les pide que la llenen de manera individual. Pueden escribir, dibujar, poner un gráfico de tal manera que sea un momento de reflexión y expresión a través del arte, si así lo desean (muchas veces es más fácil para algunos adolescentes y jóvenes dibujar que escribir). Quien facilita debe orientar en este trabajo, haciendo un recorrido hacia los y las jóvenes.
5. Cuando terminen, formar parejas para compartir. Dar unos 15 minutos.
6. Pasar a plenaria para compartir.

OPCIONAL

Si se desea realizar un trabajo simultáneo con los padres y madres (Bloque VI: Familia) entonces continuar con las siguientes orientaciones:

1. Luego de compartir en plenaria la reflexiones, pedirles que formen grupos de 4-6 personas.
2. Cada grupo debe escoger una de las Hojas de Apoyo #21 (de quien desee compartirla o bien que la seleccionen entre ellos) para convertirla en una historia, utilizando nombres ficticios.
3. Luego de tener la historia escrita se les indica que ahora van a preparar un juego de roles para representar esa historia y presentarla ante los adultos en el momento posterior, cuando nos juntemos como lo hemos dicho al inicio del taller.
4. Se les da tiempo y materiales para que preparen y practiquen.
5. Se realizan las presentaciones (pueden ser todas o seleccionar un par de grupos para que presenten) cuando se junten con los padres y madres.

Nota: A su vez los padres y madres estarán de manera simultanea realizando este mismo ejercicio y preparando sus propios juego de roles para presentar a las y los jóvenes.

Al finalizar las presentaciones se realiza un debate abierto entre todas y todos (jóvenes y adultas/os) para reflexionar sobre las expectativas vs. realidad que se tienen en relación al presente y futuro plan de vida de sus hijas e hijos.

Preguntas para el debate:

- ¿Cómo ha sido la experiencia de explorar mis expectativas hacia mi futuro?
- ¿Qué nuevos elementos he aprendido o descubrí en mí?
- ¿Cómo conocer mis deseos, expectativas y aspiraciones pueden ayudarme a lograr mis metas?
- ¿Cómo me sentí pensando y descubriendo las expectativas que creo tiene mi papá y mi mamá de mi persona para mi futuro?
- ¿Coincidimos o no en esas metas, aspiraciones y expectativas?
- ¿Podemos seguir nuestro camino solos? y ¿cómo podemos involucrar a otras personas de nuestro alrededor como apoyo para lograr nuestras metas?

Las mismas preguntas deben adaptarse para las personas adultas.

Cierre:

“Las expectativas son una idea o un deseo de lo que esperamos a futuro de una situación, una persona o un grupo de personas. Así tendremos expectativas sobre una calificación en un examen, sobre lo que pasará en un paseo o evento familiar, expectativas sobre cómo responderán las personas que me importan o si yo hago algo tendré una expectativa sobre cómo responderán las personas por las cuales hice ese algo.

También las experiencias que nos han marcado en nuestra vida nos van generando ciertas ideas de cómo quisiéramos que se comportaran las otras personas. Así nuestros padres y madres pueden tener ciertas expectativas sobre nosotros, sobre nuestro comportamiento y actitudes en la casa, en la escuela, con nuestros amigos y familiares y con ellas/os mismas/os.

Por tanto, tener unas expectativas es un acto cotidiano que se genera de manera rápida y es útil; pero también es bastante impreciso, ya que realmente depende más de mi sistema de valores y creencias y de lo que yo espero, que de lo que las otras personas realmente pueden hacer. Las expectativas no cumplidas, sobre todo cuando están muy lejos de la realidad, pueden generarnos frustración, tristeza, decepción e incluso enojo.

Por eso es importante tener mucha claridad de qué es realmente lo que quiero para mí y que espero de mi vida (expectativas sobre uno mismo) y que espero de las otras personas (expectativas de los otros), ya que muchas veces mis expectativas pueden generarme una ilusión y no estar acorde a la realidad.

Por ejemplo, yo puedo querer que para mi cumpleaños me regalen un PlayStation 4 o 5, pero quizás las posibilidades de mis padres y madres no dan para comprarlo, y si yo lo creí fuertemente, esas expectativas pueden generarme mucha tristeza, frustración y puedo enojarme con mis padres y madres, lo cual no es lo mejor.

Una/o debe tener expectativas claras sobre uno misma/o, sobre quiénes somos, sobre mis fortalezas, capacidades y también de aquellas áreas donde debo y puedo mejorar. Entre más realista sea una expectativa, menos será la frustración que tendré si no se cumple como quisiera.

La expectativa también nos permite estar preparados para lo que pueda ocurrir o sobre los resultados de nuestras acciones y por ello nos da pautas para prepararnos para la acción, ya que nos anticipamos hacia algo que puede ocurrir y por esto es adaptativo. Si queremos hacer algo y tenemos claridad de una meta, es decir una expectativa al respecto (obtener una buena calificación en un examen), entonces deberíamos hacer un plan de estudio y dedicar tiempo estudiando (plan de acción) para lograr el resultado esperado.

Si tenemos la meta, una expectativa del resultado, pero no hacemos algo para que suceda, entonces la fórmula queda solo a la mitad y podemos terminar frustrados y creer que la culpa es de las demás personas (en el ejemplo: decir que es culpa del docente).

Al final la responsabilidad de nuestros actos y expectativas es solamente nuestra, no de las demás personas.”

HOJA DE APOYO # 21. EXPECTATIVAS
ACTIVIDAD: LA MIRADA DESDE UN ESPEJO

¿Quién quiero ser y qué quiero hacer en cinco años?	¿Qué me dice mi papá y mi mamá sobre quién quiero ser y qué quiero hacer en cinco años?	¿Hay puntos de acuerdo o donde coincidimos? Escribirlos.

Bloque VI: Familias

Las actividades de este bloque temático están recomendadas para adultos y/o referentes significativos (madres, padres y/o tutores) en la vida de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Actividad 1: Personas y cosas²¹



Objetivo: Reflexionar sobre las relaciones de poder e identificar estilos de comunicación y relación que existen entre adultos y niñas, niños y jóvenes.



Materiales: ninguno.



Duración: 60 minutos.

Procedimiento

1. Divida al grupo en dos con una línea imaginaria. Cada parte debe tener un número igual de participantes.
2. Informe que el nombre de la actividad es: Cosas y Personas. Escoja, aleatoriamente, un grupo para que representen las “cosas” y otro grupo para que sean las “personas”.
3. Lea las siguientes reglas para cada grupo:
 - **COSAS:** las cosas no pueden pensar, no sienten, no pueden tomar decisiones, tienen que hacer todo aquello que las personas les ordenen. Si una cosa quiere moverse o hacer algo, tiene que pedir permiso a una persona.
 - **PERSONAS:** las personas piensan, pueden tomar decisiones, sienten y además de eso, pueden tomar las cosas que quieran.
4. Solicite al grupo “personas” tomar al grupo “cosas” y hacer con ellas lo que quieran. Podrán ordenar que hagan cualquier actividad.
5. Conceda al grupo “cosas” de 15 a 20 minutos para realizar los papeles y las actividades que les designaron dentro de la sala.
6. Solicite a los grupos que regresen a sus lugares para la plenaria.

Preguntas para debate:

- ¿Cómo fue su experiencia?
- **Para las personas:** ¿Cómo fue estar en el grupo “personas”? ¿cómo trataron a sus “cosas”? ¿Cómo se sintieron por tratar a alguien como un objeto?
- **Para las “cosas”:** ¿Cómo fue estar en el grupo “cosas”? ¿cómo los trataron las “personas”? ¿Qué sintieron? ¿Por qué? ¿Les hubiera gustado haber sido tratados de manera diferente?

²¹ REDMAS, Promundo Y EME (2013). Programa P. Un Manual para la Paternidad Activa. Nicaragua: Autores.

- En nuestra vida cotidiana, ¿Cuándo tratamos nosotros a las otras personas “como cosas”? ¿A quién? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las consecuencias, en una relación de adultos a niñas, niños, adolescentes, en que una persona pueda tratar a otra persona como una “cosa”?
- ¿Cómo puede esta actividad ayudarles a pensar y tal vez hacer cambios en sus relaciones?
- ¿Cómo podemos modificar esta forma de trato?

Cierre:

A partir de los sentimientos generados por el ejercicio, pregunte cómo y por qué se manifestaron así las relaciones de poder.

“Por lo general, surgen sentimientos de desprecio, que, a su vez, engendran sentimientos de rebeldía versus sumisión, agresión, dependencia, rabia y resentimiento. Alertar sobre el hecho de que siempre hay de estos sentimientos en una relación y que las fronteras no están bien delimitadas. En las situaciones en que es necesario una negociación siempre están implícitos otros aspectos, como los intereses, gustos, necesidades de cada una de las partes. Lo importante es aprender a escuchar y dialogar sobre esto sin imponerse por ser adultos y creer que por eso tendremos el ‘derecho’ de decidir en las decisiones, lo cual puede generar esos sentimientos de enojo, frustración, tristeza, etc.

En general, cuando los papeles se invierten, es decir, cuando una persona deja de ser sumisa y asume un poder o autoridad, en vez de buscar relaciones de equidad repite exactamente las mismas relaciones de poder (aprendidas generacionalmente de mi padre o madre hacia mi persona y yo lo aplico con mis hijas/os). Aún después de haber pasado por situaciones que considero injustas.”

Debemos enfatizar sobre el papel que los patrones culturales y sociales de las relaciones de poder tienen en la vida de las personas.

“Hay diferentes tipos de relaciones en las que una persona puede tener poder sobre otra persona. Un ejemplo claro somos nosotros como adultos con las y los niños, adolescentes y jóvenes. La diferencia de edad y el creer que como somos adultos tenemos el poder de decidir completamente por los y las niñas y niños es una creencia que puede tener repercusiones en su salud y su bienestar. Otros ejemplos son las relaciones entre estudiantes, docentes, empleadas/empleados y jefes.

A veces el ejercicio de poder en estas relaciones puede llevar a una persona a tratar a otras personas como un objeto, y estas personas a su vez pueden sentirse oprimidas o tratada como ‘objeto’ en algunas de sus relaciones. Así mismo, usted puede tratar a los demás, incluidas las mujeres, igual que ‘objetos’. Pensar en estas conexiones puede ayudarnos a motivar la construcción de relaciones más equitativas con las mujeres en sus hogares y comunidades.”

Actividad 2: Cuidado en las familias



Objetivo: reflexionar sobre el concepto actual de familia, enfocando en la diversidad de modelos y destacando la importancia de las diversas figuras cuidadoras a lo largo de nuestras vidas.



Materiales: ninguno.



Duración: una hora y media.

Procedimiento:

1. Divida al grupo en tríos: dos tríos serán las paredes de una casa, uno frente al otro, manos para arriba, de manos dadas formando el tejado de la casa. Un tercer trío será el morador u habitante, que quedará dentro de la casa entre las paredes.
2. Convide a una persona a quedarse fuera. Ella o él no será pared ni morador.
3. Instruya a esa persona para que grite casa, habitante o casa-habitante de tal manera que:
 - a) Cuando grite **casa** las paredes deben moverse y colocarse sobre otros habitantes.
 - b) Cuando grite **habitante**, las paredes no se mueven. Los habitantes cambian de casas.
 - c) Si se grita **casa-habitante**, todos deben cambiar de lugar al mismo tiempo.
 - d) En ese momento, el que está dando las órdenes también va a cambiar. La persona que sobre será entonces el que dé las órdenes y así sucesivamente.
4. Al final, analice con el grupo las preguntas para la reflexión.

Preguntas para la reflexión:

- ¿todas las casas son iguales?
- ¿En qué se parecen y en qué difieren las familias?
- ¿Qué es “familia” para usted?
- ¿Quién forma parte de su familia?
- ¿Qué es lo que define a una familia? ¿Sólo los vínculos sanguíneos?
- ¿Existe un tipo de familia que sea mejor para una niña, niño, adolescente o joven?
- ¿Qué necesitan las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes de su familia?

Cierre:

“No existe un único modelo de familia y que a pesar de que nuestro modelo asocia familia a la relación padre, madre e hija/o, existen diferentes configuraciones familiares que pueden proporcionar al niño un desarrollo igualmente saludable. Por principio, no existen modelos familiares mejores que otros, sólo son diferentes.”
Cerrar con un concepto integrador de familia. A continuación, algunos conceptos propuestos:

- Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), podemos definir la familia como “conjunto de personas que conviven bajo el mismo techo, organizadas en roles fijos (padre, madre, hermanos, etc.) con vínculos consanguíneos o no, con un modo de existencia económico y social comunes, con sentimientos afectivos que los unen y aglutinan”.
- Familia “como la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se supone duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Palacios y Rodrigo, 1998).

Actividad 3: El cuidado en el hogar²²



Objetivo: promover la reflexión sobre el cuidado dentro del hogar y sobre las diferencias de género en el contexto de las relaciones de cuidado.



Materiales: dos cajas vacías (por ejemplo, de zapatos); dibujos o fotos de personas, objetos, animales o plantas (las figuras pueden ser recortadas de periódicos o revistas, incluir imágenes de bebés, personas de edad, pequeños animales, juguetes rotos, equipos electrónicos etc.).



Duración: una hora y media.

Procedimiento:

1. Muestre las dos cajas a los participantes, diciendo que una de ellas será entregada a un hombre y la otra a una mujer.
2. Solicite a los participantes que coloquen en la caja que le será dada a la mujer, las figuras que crean que ella tendría más condiciones de cuidar.
3. En la otra caja, será colocado aquello que el hombre tiene condiciones de cuidar.
4. Después que termine de realizar la tarea, retire las figuras de las cajas, una a una, presentándolas al grupo.
5. Trate de saber cómo fueron agrupadas las figuras (por ejemplo, personas, objetos quebrados, equipos complejos etc.).
6. Abra el debate, explorando por qué: (1) algunos tipos de imágenes sólo fueron colocados en la caja del hombre; (2) algunos tipos de imágenes sólo fueron colocados en la caja de la mujer; (3) algunos objetos aparecieron en las dos cajas.

²² **Adaptada de:** REDMAS, Promundo Y EME (2013). Programa P. Un Manual para la Paternidad Activa. Nicaragua: Autores.

Preguntas para el debate:

- ¿Cómo es la experiencia de cuidar a las niñas y los niños?
- ¿Qué implica el cuidado de las hijas e hijos?
- ¿Quién sabe cuidar mejor a los hijos e hijas, el hombre o la mujer? ¿Por qué?
- ¿Ningún hombre cuidaría bien de las figuras que están en la caja de la mujer?
- ¿Ninguna mujer cuidaría bien de las figuras que están en la caja del hombre?
- ¿Qué creen de la siguiente frase: “las mujeres cuidan de los hijos, los hombres ayudan”?
- Y de esta otra frase, ¿qué creen: “los hombres trabajan, las mujeres cuidan de la casa”?

Cierre:

“Es importante reflexionar sobre lo que implica el cuidado de nuestras hijas e hijos y de las personas con las cuales vivimos. Todas las personas que vivimos en un hogar tenemos responsabilidades para con el cuidado de otras personas que dependen de nosotros de alguna manera y de las cuales somos responsables de brindarles seguridad, afecto y cuidados.

Es común que se atribuya a las mujeres el cuidado de las personas, los animales, las plantas, así como el trabajo doméstico. Por otro lado, al hombre se atribuye el cuidado de objetos como automóviles, la electricidad de la casa, pintar las paredes, arreglos de tejados etc., variando algunos elementos de cultura a cultura.

Es importante resaltar que tales construcciones son adquiridas histórica y culturalmente, y pasadas de generación a generación. Es necesario estar atentos a eso y evitar posibles consecuencias negativas de esas convenciones del cuidado tradicional o de los estilos de crianza tradicionales. Problemática es la rigidez en los roles. Una familia funciona mejor cuando hombres y mujeres están en condiciones de ser flexibles y realizar las tareas que la otra persona realizan, compartiendo sus responsabilidades y tareas.”

Actividad 4: Etiquetas (Juego de roles)



Objetivo: reconocer cómo las características personales se convierten en etiquetas y repercuten en las relaciones y la comunicación.



Materiales: etiquetas auto-adheribles (ej. post it), marcadores.



Duración: una hora y media.

Procedimiento:

1. Se forman equipos de 5 o 6 personas. Se les indica que tienen que cumplir una tarea (por ejemplo, tienen que realizar un programa para trabajar con niñas y niños el tema de comunicación).
2. Se les pega una etiqueta adherible en la frente con una característica (perezosa/o, inteligente, tonto, trabajadora, bromista, responsable, etc.). Los participantes no pueden ver la etiqueta que le tocó a sí mismos, sólo leen las que tienen los demás.
3. Para cumplir con la tarea tienen que relacionarse con todos los integrantes del grupo, pero deben tratar a las y los demás conforme a las características que tienen en la etiqueta.
4. Se da un tiempo para que trabajen por equipos de 4 personas (de 10 a 15 minutos) y reflexionen sobre qué fue lo que pasó y cómo se sintieron. Al mismo tiempo, cada persona dirá que característica se imagina que le tocó de acuerdo con cómo fue tratada.
5. Luego se pasa a plenaria.

Preguntas para el debate:

- Se comenta qué pasó en el ejercicio y cómo se sintieron.
- Se les pregunta si cumplieron con la tarea.
- Este tipo de actitudes ¿En qué se parece a la vida?
- ¿Cómo afectan estas etiquetas las relaciones entre las personas y sobre todo entre nosotras/os como adultos y nuestras hijas e hijos?
- ¿Qué otros ejemplos de etiquetas conocen?
- ¿Cómo reaccionan nuestros hijos e hijas ante ellas (a veces inconscientemente) como si en realidad fueran ellas/os?
- ¿Cómo en las diferentes relaciones que establecemos nos comportamos con diferentes esquemas? (con amigas/os, con otras niñas/os que no son nuestras hijas/os)
- ¿Cómo ir más allá de las etiquetas para establecer relaciones significativas con sus hijas/os?

Cierre:

Abordar las formas en que afectan las etiquetas o estereotipos que socialmente nos atribuyen (y atribuimos) a las personas. Así como el desarrollo personal y los costos emocionales por vivir con éstas. La importancia de desaprender formas, que muchas veces son útiles y otras veces no, de relacionarnos con los que nos rodean, como, por ejemplo:

- El castigo y el chantaje, los juicios.
- Las etiquetas, los apodos, las burlas.
- Que alguien del grupo familiar ocupe el lugar de chivo expiatorio (es cuando una persona es responsabilizada o culpada de realizar acciones que se consideran negativas o que generaron algún malestar o daño en otras personas, sin mediar pruebas ni hechos concretos que lo impliquen).
- Las interpretaciones y/o deformaciones a la realidad.
- La inflexibilidad y terquedad e imposición.
- El desprecio, la indiferencia, los silencios.

Explicar que todas estas formas de relacionarnos conllevan a generar culpa, desvalorización y afecta la autoestima e integridad de la persona.

Profundizar que la pertenencia, la integración grupal y familiar y la participación de los hijos/os en las decisiones del hogar de manera democrática es fundamental para:

- Posibilitar procesos de enseñanza–aprendizajes significativos.
- El desarrollo del potencial individual y colectivo.
- La integración y el desarrollo socio-comunitario-grupal.

Luego de explicar este punto, es necesario realizar una reflexión en plenaria utilizando las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué podría pasar si involucramos a nuestros hijos e hijas en las decisiones que tomamos para ellas/os o la familia?
- B. ¿Cuáles son o serían las ventajas y riesgos de hacer esto?

Actividad 5: La historia de José



Objetivo: reflexionar en torno a la combinación de factores que llevan a un suicidio juvenil y las posibilidades de pedir y ofrecer ayuda.



Materiales: papelógrafos, material para dibujar, cartulina para hacer eslabones de cadena, cinta adhesiva o maskintape, tijeras.



Duración: dos horas.

Procedimiento:

1. Los facilitadores construirán o adaptarán una “historia tipo” de un joven llamado José que atraviesa circunstancias familiares y sociales difíciles, tiene autoestima baja, sin herramientas de comunicación con sus familiares, escasas redes y que empieza a dar señas de depresión e ideas suicidas (ver Historia en **Hoja de Apoyo #22**).
2. Se pide al grupo que se sienten en círculo y que escuchen una historia. Puede ser leída por quien facilita o por algún voluntario.
3. Se hace colectivamente un dibujo sobre 3 papelógrafos unidos, de tal manera de que se dibuja a José en el extremo izquierdo de la primera cartulina y una tumba en el extremo derecho (ver dibujo).
4. Se pide al grupo que se divida en 3 sub grupos: una parte dibuja a José, otra la lápida y la tercera recorta eslabones de cadena hechas de cartulina.
5. Grupalmente se reflexionan, comentan y discuten los diversos factores que contribuyeron a la muerte del joven. Cuando se determina un factor se anota en uno de los eslabones.
6. Cuando ya se tienen todos los eslabones, se reflexiona el orden en el que pueden ir y así se colocan, en forma de cadena por las causas iniciales y las finales de dicha muerte.
7. Por último, se revisa en cuáles eslabones pudieron haber intervenido para prevenir dicha muerte.

Es posible que haya habido algún caso cercano de suicidio para el grupo o algunos de sus miembros. Hay que estar preparados para que esto pueda emerger, se pueda trabajar y qué podamos apoyar emocionalmente.

Preguntas para el debate:

- ¿Conocen casos similares?
- ¿Qué se podría haber hecho para prevenir esta muerte?
- ¿Qué podemos hacer en casos como el de José?

Cierre:

Hay que resaltar que hay señales que apuntan a que existe riesgo de suicidio y que allí se puede hacer algo. Podemos revisar el cuadro sobre señales de depresión y de alarma para suicidio (**Hoja de apoyo #23**).

Se puede reflexionar sobre el camino de riesgo que una niña/o, adolescente o joven puede estar transitando y llevarlos a una serie de situaciones, como el consumo de sustancias psicoactivas (drogas legales e ilegales, suicidio, etc.) y el rol que las personas adultas significativas en la vida de ellas/as, ya sea como un factor de protección o de riesgo.

Se puede reflexionar también sobre las diferencias de género en relación con los riesgos y cómo responder a estos.

La principal reflexión grupal debe centrarse alrededor de los retos y las experiencias que las/los jóvenes perciben como insuperables, y sobre las opciones que se tienen para posibilitar la comunicación y la confianza entre padres/madres e hijos/hijas.

HOJA DE APOYO # 22. LA HISTORIA DE JOSÉ (HISTORIA BASE)**ACTIVIDAD: LA HISTORIA DE JOSÉ**

José es un joven que por lo general se reúne con sus amigas y amigos, que aunque son pocos, le permiten salir de vez en cuando. Le gustan sus clases e ir a la escuela. Es un joven algo tímido y callado, pero por momentos también risueño. Sin embargo, desde hace algunas semanas se le nota más callado, se queda pensativo, como mirando o pensando fijamente en algo e incluso hay que tocarlo para que sepa que hay otra persona cerca.

Desde hace tiempo se sabe que José tiene problemas en su casa. Según parece, su papá y mamá ahora discuten mucho, se gritan, se dicen palabras muy dolorosas e incluso lo hacen cuando José está con ellos en la casa. En su cuarto José solo intenta no escuchar las peleas y discusiones, poniéndose unos audífonos para escuchar música.

Ahora José casi no sale con sus dos mejores amigos. Habla menos en clases, prefiere estar solo, y se le ha escuchado diciendo que no sirve para nada, que para estudiar no vale la pena, que es mejor no estar aquí ni allá, ni en ningún lado. Hasta la maestra ha dicho que para que ande así en clases, es mejor que se quede en casa, ya que no entrega sus tareas, no participa de actividades en los recreos y siempre está distraído, sin ponerle atención. E igual parece que dejará el curso o año escolar.

Ahora José está y se siente más solo. No puede hablar con nadie en su casa, ya no está con sus antiguos amigos y amigas, pierde muchas clases y siempre está solo, con el rostro mirando hacia el suelo. Lo último... ayer por la noche, sentado en su cama, tomó un cuaderno y un lápiz y se dibujó a él mismo cayendo en un abismo. Cayendo entre cuerdas alrededor de su cuello... y esto me ha dejado muy preocupado...

(Se puede continuar la historia con ellos y ellas)

Historia propia creada por Khaled Ismael Reyes.

HOJA DE APOYO # 23. SEÑALES DE ALARMA SOBRE SUICIDIO

ACTIVIDAD: LA HISTORIA DE JOSÉ



- Aumento o pérdida de peso.
- Insomnio o hipersomnia.
- Higiene inadecuada.
- Descuidar el aspecto personal.
- Ataques de pánico.



Cambios bruscos en el estado de ánimo.

- Desbordamiento emocional desproporcionado ante situaciones conflictivas o ausencia de recursos para hacerles frente.
- Bajo estado anímico, sentimientos de tristeza, minusvalía y baja autoestima, o estado de ánimo depresivo.
- Incapacidad para sentir placer.
- Sentimientos de desesperanza o impotencia.
- Niveles de ansiedad elevados.
- Irritabilidad.
- Sufrimiento relacionado con acoso escolar (bullying).



- Dificultades para establecer relaciones sociales duraderas.
- Aislamiento en domicilio y poca comunicación con familiares y/o amigos.
- Dificultades para compartir el malestar o sufrimiento con familia y/o amigos.
- Incapacidad para cumplir con las responsabilidades o los deberes.
- Huir del hogar.



- Desesperanza acerca del futuro, pensamientos catastrofistas del tipo "la vida no merece la pena," "nada va a cambiar", ausencia de proyectos vitales a corto/medio plazo.
- Pensamientos intrusivos sobre la muerte.
- Afectación de la memoria.
- Incapacidad para concentrarse.



Cambio significativo en su comportamiento.

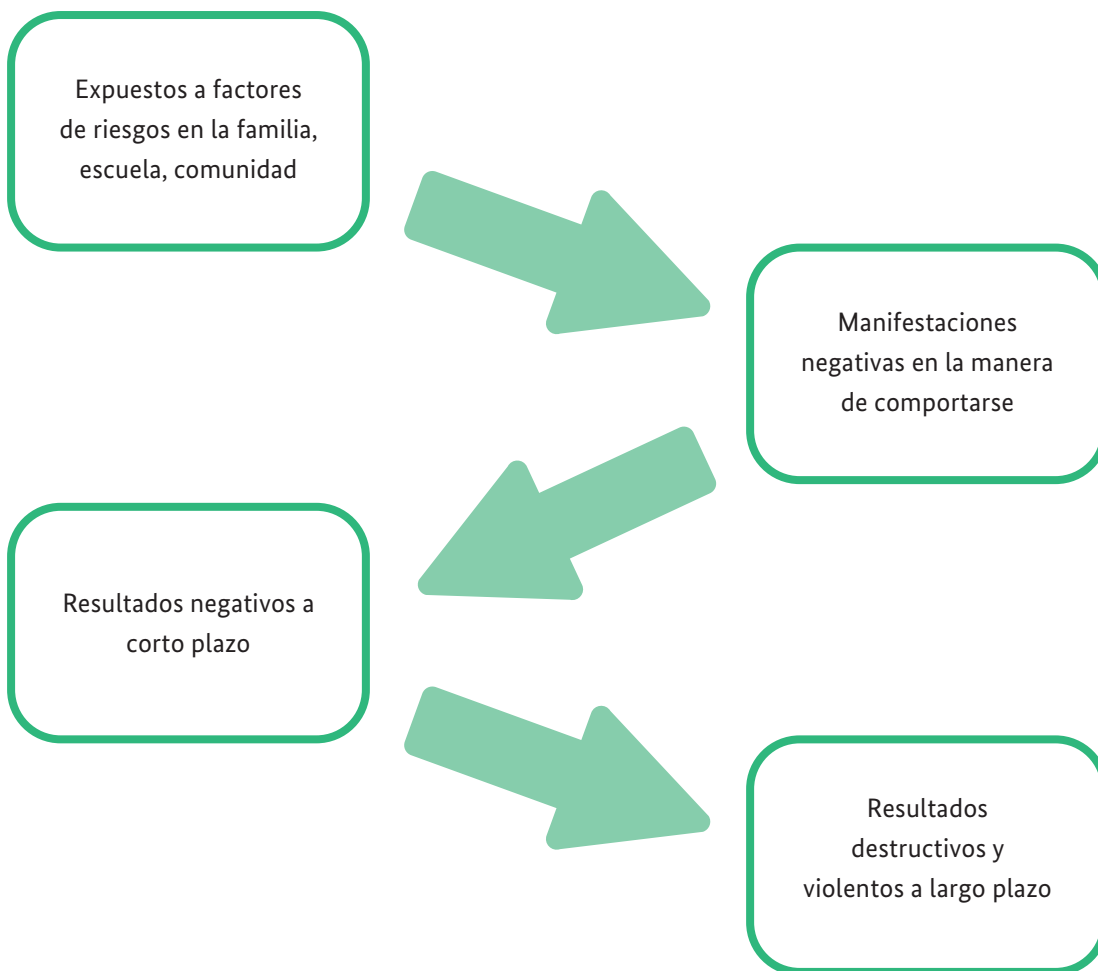
- Disminución en el interés por las cosas que anteriormente se disfrutaban.
- Alteración de los hábitos, del sueño, la alimentación o disminución del rendimiento académico.
- Comportamiento hostil.
- Participar en conductas riesgosas.
- Uso o abuso de drogas y/o alcohol.
- Hablar sobre la muerte o escribir sobre este tema.
- Amenazas de conductas autolesivas.
- Autolesiones (cortes en antebrazos, muslos, etc.) normalmente realizadas con la finalidad de regular emociones negativas. Estas suelen pasar desapercibidas, ya que los cubren las prendas de vestir como pantalones y camisetas o suéteres.

Para más información sobre las señales de alerta y cómo abordar el suicidio, se recomienda revisar el Módulo 2 (Atención en crisis).

HOJA DE APOYO # 24. CAMINO DEL RIESGO

ACTIVIDAD: LA HISTORIA DE JOSÉ

EL CAMINO DEL RIESGO



Fuente: Programa PREVENIR GIZ

Actividad 6: ¿Cómo establecer límites y consecuencias²³



Objetivo: reflexionar sobre la importancia de establecer límites y consecuencias cuando se trasgreden éstos, de acuerdo con las normas acordadas con sus hijas e hijos.



Materiales: papelógrafos, marcadores de colores, maskintape, materiales de construcción (martillo, tubo PVC, barro, arena), rotafolio.



Duración: dos horas y media.

Procedimiento:

1. Luego de dar la bienvenida a todas y todos, y estando en plenaria, se realiza una lluvia de ideas con la siguiente pregunta “¿Cómo establecen los límites con sus hijas e hijos?” Quien facilita deberá tener previamente un papelógrafo con esta pregunta para ir copiando las ideas que las y los participantes dan como respuesta, y tenerlas a la vista de todas/os.
2. La persona que facilita menciona la importancia que tiene establecer límites y saber aplicar consecuencias cuando esos límites se ven transgredidos o cuando nuestras hijas e hijos realizan acciones, actitudes y comportamientos que se ha acordado no deben presentarse. Pero antes de poner límites y establecer consecuencias debemos pensar en cuáles son nuestras expectativas sobre cómo deben comportarse nuestros hijos/os.
3. Pregúnteles en plenaria: “¿a qué hora esperan que sus hijos se acuesten por la noche?” Dé unos minutos para que respondan de manera abierta y rápida. Mencione luego que quizás en cada hogar se tienen diferentes ‘horas límite’, de acuerdo con lo que cada madre o padre cree que es correcto.
4. Pregunte ahora: ¿cómo decidimos qué es lo correcto para ellas y ellos? ¿Qué opinan ustedes? Permita que respondan por un par de minutos.
5. Luego de las respuestas sobre cómo poner los límites, quien facilita dará un ejemplo de diferentes formas de establecer límites, usando materiales de construcción: martillo, tubo de PVC, barro, arena. Ver Hoja de **Apoyo #25**.
6. Ahora pida la colaboración de 4 personas voluntarias. Entregar a cada participante uno de los materiales de construcción. Menciónese que usted, el facilitador, va a hacer el papel de su hija o hijo, y que no cumplió con uno de sus deberes en la casa.
7. Cada voluntario padre o madre hará el papel de darle una consecuencia a su hija o hijo, pensando en cómo lo haría de acuerdo con el material que representa. Haciéndolo de la siguiente manera:
 - El “martillo” daría una consecuencia muy dura, como asignarle a la/el hija/o hacer el doble de los deberes que le tocaba hacer y no dejarlo salir todo el día.
 - La “arena” daría una consecuencia tan blanda, que no sirve para establecer límites, tal como decirle que mañana sí va a tener que hacer los deberes.

²³ **Adaptada de:** Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH (2015). Miles de Manos, Guía de Facilitación Componente Familia. Antiguo Cuscatlán, El Salvador: Autor.

8. Luego de esta parte se procede a un debate en plenaria sobre lo sucedido hasta el momento, preguntándoles: ¿Con qué material se identificaron? ¿Cuál es su manera de “construir” o formar a las hijas y los hijos? (En este momento puede pedirles que se paren al lado del material con el que se identifican) ¿A qué material les gustaría parecerse? (En este momento solicite que se paren al lado del material al que les gustaría parecerse). ¿Qué se puede hacer para parecerse más a este material? ¿Cuál es la forma de encontrar el balance entre el amor, el apoyo positivo y la necesidad de guiar y poner límites?
9. Ahora quien facilita brinda una conclusión de esta parte mencionando que:

“Una de las cosas más importantes que se puede hacer para la formación de las hijas, y los hijos es aprender a estar atentos a sus acciones y responder apropiadamente a estas. Cuando hacen algo bueno, se les da palabras de ánimo y motivación. Cuando hacen algo que no está bien, algo que lastima o afecta a los demás, se tienen que poner límites y establecer las consecuencias de acuerdo con la edad de la niña o el niño.

Generalmente, a las madres y a los padres les cuesta dar palabras de aliento y ánimo; pero son campeones en regañar y castigar. A veces parece que se pasan todo el día diciendo “no haga eso”. ¿Esto es cierto para ustedes?

Sin embargo, recuérdense que hay que tratar de dar al menos cinco veces más palabras de ánimo que palabras de regaño. ¡Ese es el primer reto para aceptar! El siguiente reto es fijar límites. Los límites que se les pone se relacionan con las reglas que se han establecido en el hogar. La clave para fijar límites es que las reglas sean claras para ellos. Por supuesto que las reglas deben adaptarse a la edad de las niñas y los niños.

10. Se les pide a las y los participantes que piensen en algunos valores que quieren formar en su hogar.
11. Pídeles a las/os participantes que se organicen en parejas o grupos de tres o cuatro persona. Cada grupo debe escoger un valor que quisiera ver en sus hijos. Después de unos minutos, pídeles que piensen en: “¿Cuáles podrían ser algunas reglas de comportamiento en el hogar para mostrar ese valor? ¿Cuáles son algunas formas de animar a las hijas y los hijos para que sigan las reglas?”
12. Cada grupo puede hacer un pequeño cuadro en una hoja de papel rotafolio para resumir sus ideas, tal como en el ejemplo que se muestra abajo, y presentarlo a los demás grupos, para recibir sus comentarios y observaciones.



13. Luego de las presentaciones quien facilita explica lo siguiente:

Valor: Respeto	
Regla o norma	Formas de animar
Hablar con voz moderada y pedir las cosas sin gritos en la casa	<ul style="list-style-type: none"> • Felicitarla/o cuando cumple con la regla y pide algo sin gritar • Dibujar una carita feliz en una hoja de papel al final de un día sin gritos. • Abrazarlo y decirle que está orgulloso de él cuando hace algo sin gritar.

“Establecer límites se relaciona con las diferentes formas que las madres y los padres usan para detener los comportamientos que quieren evitar en sus hijas/os desde quejarse mucho o armar berrinches, hasta no compartir lo que tienen o ser agresivas/os hacia los demás.

Este tema despierta mucho interés y también controversia entre madres y padres, porque generalmente se cree que se debe actuar de la misma manera en que se recibió disciplina o castigo por las propias madres y los propios padres. Posiblemente algunos de sus padres fueron muy severos y otros casi nunca se fijaron en su comportamiento, ¿es cierto?

Entonces, me gustaría que hablemos primero sobre el tema de castigo, disciplina y consecuencias. Quisiera escuchar sus opiniones sobre estas palabras. ¿Creen que significan lo mismo o hay diferencias entre las tres? ¿Pueden darme algunos ejemplos de los tres? (Las preguntas se responden con una lluvia de ideas).

14. Coloque un papel de rotafolio a lo largo y escriba las tres palabras en la parte de arriba: castigo, disciplina, consecuencias. Escriba las opiniones de los participantes sobre el significado de las palabras, incluyendo los ejemplos.
15. Luego, aclare los conceptos. Ver **Hoja de Apoyo #26**.
16. Ahora se les menciona que se les compartirán cinco consejos que se deben seguir para aplicar consecuencia. Coloque un cartel en frente con la siguiente información:

Los cinco consejos para aplicar consecuencias

1. Calmarse.
2. Desconectarse de la actitud negativa de la hija o el hijo.
3. Prestar atención a los pequeños malos comportamientos.
4. Aplicar pequeñas consecuencias correspondientes a esos pequeños malos comportamientos primero.
5. Ser consistente.

17. Pregunte a las y los participantes: ¿Por qué será importante calmarse y no reaccionar de forma explosiva o impulsiva a las acciones de las niñas y los niños? ¿Por qué será mejor aplicar primero pequeñas consecuencias a pequeños malos comportamientos?

18. Ahora quien facilita explica las tres formas de aplicar consecuencias que han mostrado ser efectivas en los niños. Ver **Hoja de Apoyo #27**.
19. Se les indica a las y los participantes que ahora se realizarán unos juegos de roles. Se dividen en parejas. A cada pareja se le da uno de los ejemplos que aparecen en la **Hoja de Apoyo #27** y se les dice que realicen el juego de roles. Se seleccionarán de manera voluntaria a 6 parejas para que tres de ellas muestren las formas incorrectas de aplicar consecuencias y otras tres parejas realizaran las formas correctas.
20. Divida a las y los participantes en grupos de cinco personas y pídale que practiquen los otros dos métodos de aplicar consecuencias en familia. Cada grupo escogerá una o dos situaciones, y tomarán turnos actuando de padres, madres, hijas e hijos.
21. Se pasa a plenaria.

Preguntas para el debate:

- ¿Qué hemos aprendido el día de hoy? (Tener listo un resumen en papelógrafos de los materiales, retos y valores, y las tres formas de aplicar consecuencias).
- ¿Cómo se sintieron aplicando las tres formas o métodos?
- ¿Tienen dudas o inquietudes sobre estos?
- ¿Cómo aplicarán estos métodos ahora en sus hogares?

Al momento de preguntar cómo establecen límites, se puede realizar la reflexión sobre las diferencias de límites que ponen a sus hijas de las que ponen a sus hijos. Esto permitiría una reflexión sobre los roles de género y cómo estos crean desigualdades a través de los privilegios que pueden otorgarse, lo cual puede generar ciertas emociones en las hijas.

Cierre:

“Establecer límites funciona mejor cuando las consecuencias se aplican inmediatamente, en dosis pequeñas y en forma consistente. O sea, cada vez que se presenta un comportamiento no deseado, para que la niña o el niño interrumpa inmediatamente ese comportamiento.

Todas las madres y los padres tienen sus propios estilos y formas de establecer límites y consecuencias. No hay una sola forma correcta, y cada madre y padre tiene que decidir qué funciona mejor para su familia, en base a las ventajas y desventajas que pueden tener a corto y largo plazo con sus hijas e hijos.

Algo que se puede tomar en cuenta al decidir los límites y consecuencias en su familia, es que no es posible que las madres y los padres corrijan cada pequeña acción con castigos tan grandes.es.

A ninguna madre o padre le gusta dar nalgadas o pegar a sus hijas e hijos; por eso sólo lo hacen cuando ya no aguantan más y están enojados. Las hijas y los hijos se confunden si unas veces se les castiga y otras veces no. Además, ellas y ellos surge resentimiento hacia las madres y los padres que usan castigos extremos.

Por otro lado, cuando se les pega a las hijas y los hijos se le están enseñando que la agresión puede ser usada para resolver problemas. De modo que las niñas y los niños aprenden que cuando se frustran o se molestan, pueden usar técnicas agresivas en la escuela o con las amistades. Esto puede dar lugar a consecuencias, como ser expulsados de la escuela y más tarde, ser arrestados por la policía. Además, es probable que repitan estos patrones de crianza con sus hijas e hijos.”

Las consecuencias más efectivas son las que se pueden aplicar cada vez que se presenta un comportamiento no deseado, para que la niña/o deje inmediatamente de hacer ese comportamiento.

HOJA DE APOYO # 25. FORMAS DE ESTABLECER LÍMITES. LOS MATERIALES**ACTIVIDAD: ¿CÓMO ESTABLECER LÍMITES Y CONSECUENCIAS?**

Al mencionar cada material, colóquelo en un espacio al frente del salón. Mencionar que las personas adultas, referentes o tutores de las niñas y niños “estamos construyendo y formando el carácter, las actitudes y comportamientos en nuestras hijas e hijos. Pero ¿qué clase de herramienta o material queremos ser? Podemos ser como el **martillo**, que pega duro hasta hundir el clavo; o como un **tubo** de PVC, que sostiene el paso del agua y es flexible, pero no se quiebra. Podemos ser como el **barro**, que se amolda a la forma que se le quiere dar; o como la **arena**, que se escurre y no sostiene nada por sí sola. Veamos algunos ejemplos de estas distintas formas de establecer límites.”

HOJA DE APOYO # 26. DIFERENCIA ENTRE DISCIPLINA, CASTIGO Y CONSECUENCIA
ACTIVIDAD: ¿CÓMO ESTABLECER LÍMITES Y CONSECUENCIAS?

Disciplina:

La palabra disciplina viene de una palabra en latín que significa “aprender”. Es parecida a la palabra discípulo, que es una persona que sigue y aprende de un maestro.

Castigo:

El castigo generalmente se usa como medio de disciplina, muchas veces implica dolor y humillación. Muchas madres y padres creen que, si no hay dolor o humillación en el castigo, no se puede corregir a una niña/o.

Consecuencia:

Una consecuencia, en cambio, es algo que sucede como el resultado de una acción. Hay algunas consecuencias que son naturales, por ejemplo, si no estudio para un examen, ¿cuál es la consecuencia? (voy a tener una mala calificación). O, si yo como demasiados dulces día tras día, ¿cuál sería la consecuencia? (Me puedo engordar o enfermar). De la misma manera, también hay consecuencias que son decididas o definidas por las madres y los padres, en relación con el comportamiento de sus hijos.

¿Recuerdan que hemos dicho que las madres y los padres son las primeras/os maestras/os para las hijas/os y que, además, son las y los mejores expertos en la formación de sus hijas e hijos? Por lo tanto, solo los padres pueden decidir la mejor manera de disciplinar, o guiar, a sus hijas/os. Lo que funciona bien en una familia, quizás no funcione en otra. De igual manera, lo que funciona con una hija o un hijo quizás no funcione con otra/o. Sin embargo, todos podemos probar nuevas formas de dar consecuencias para tener mejores resultados en la formación de nuestras hijas e hijos.

HOJA DE APOYO # 27. TRES FORMAS O MÉTODOS PARA APLICAR CONSECUENCIAS

ACTIVIDAD: ¿CÓMO ESTABLECER LÍMITES Y CONSECUENCIAS?

FORMAS/MÉTODO	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
Tiempo fuera	<p>El tiempo fuera es un tiempo corto, de unos 5 – 10 minutos, en el que se coloca a la niña o el un espacio a solas, sin permiso de hablar con otras personas o jugar con sus objetos favoritos.</p> <p>El tiempo fuera es una consecuencia pequeña, que se debe usar de manera consistente, o sea, cada vez que la niña o el niño se pasa del límite establecido; y por varias semanas para que empiece a funcionar.</p>	<p>Juanito de seis años no para de molestar a su hermano menor, aun cuando la mamá le ha advertido que debe parar o si no habrá una consecuencia. La mamá le puede decir: “Juanito voy a pedirte que te vayas a sentar a tu cama porque no dejaste de molestar a tu hermano cuando te lo pedí. Vas a estar allí por cinco minutos a solas sin hablar y sin jugar y después vamos a platicar sobre cómo estás tratando a tu hermano.”</p>
Quitar privilegios	<p>Quitar privilegios se refiere a impedir, por un tiempo corto, que la niña o el niño haga algo que disfruta hacer, ya sea usar un juguete, salir con los amigos, o no participar en alguna actividad recreativa que realizarán los demás miembros de la familia.</p> <p>El quitar privilegios se puede usar cuando está claro que la hija o el hijo no está cumpliendo o incluso desafiando una de las reglas que la madre o el padre le ha comunicado claramente con anterioridad.</p>	<p>Si Clara, que tiene diez años, no ordenó su cuarto cuando ya habían quedado con el papá que lo haría, él le puede decir: “Clara, ya hemos platicado que es importante que todos los días ordenes tu cuarto y tu cama, pero no has obedecido; así que hoy no podrás ir a jugar pelota con nosotros en el parque. El tiempo de esta tarde lo usarás para ordenar tu cuarto y cuando regresemos revisaremos que todo esté en orden.”</p>
Reparar el daño que se ha hecho	<p>Reparar el daño se relaciona más directamente con las consecuencias de alguna acción. Es ayudar a las niñas y los niños a asumir la responsabilidad de lo que ocurrió por sus acciones. Si quiebra algo, puede ayudar a limpiar o repararlo. Si golpea o lastima a alguien debe pedir perdón y ayudar a la persona a sentirse mejor.</p> <p>Aprender a reparar daños como una consecuencia no siempre es fácil, porque no siempre se puede pensar en una acción inmediata que se debe tomar.</p>	<p>Si David, de nueve años, juega con la pelota dentro de la casa y quiebra un florero, sus padres le pueden decir: “David, te pedimos que jugaras pelota solamente en el patio y que tuvieras cuidado de no golpear a tu hermanita. Ahora ella llora porque le pegaste en su cabeza, y, además, la pelota rebotó y se quebró el florero favorito de mamá. Entonces, ahora vas a pedirle disculpas a tu hermana. Después, barras los pedazos del florero que quebraste, y los recoges para que nadie se lastime. Por último, le pides perdón a tu mamá.”</p>

Bibliografía

- Asociación Matiz. (2006). *Resolución pacífica de conflictos. Guía de recursos y experiencias prácticas para educadores/as*. España: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteizko Udala.
- Barranco, C. (2009). Trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes. *Portularia*, 9(2), 133-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161013165009>
- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E. y Meritxell, G. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Parramón, España: GROF Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica.
- Bolt, M. y Jodar, I. (2013). *Manual de formación a equipos de capacitación local. Programa Voz Joven*. Nicaragua: UNFPA.
- Bravo, A. y Martínez, V. (2008). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para convivir mejor*. Bogotá, Colombia: Fe y Alegría Colombia y Deutsche Gesellschaft Fur Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, (13), 52-62.
- Calderón Rodríguez, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA).
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, 28, 107-132.
- Carretero R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 27(3).
- Castanyer, O. (2002). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Comins-Mingol, I. (2015). *De víctimas a sobrevivientes: la fuerza poética y resiliente del cuidar*. Castellón, España: Universitat Jaume I.
- Colegio Nacional de Educación Gobierno de México. (s.f.). *Sesión 4: El Proyecto de vida del adolescente*. México D.F.: CONEANFO. Recuperado de <http://www.conalep.edu.mx/intacadprop/AreaInternacional/Prospecci%C3%B3n%20Educativa/Documents/Estudios2015/PEP-CONALEP/ParaImprimir/s4-p1-participante.pdf>.
- Corrales Pérez, A., Quijano León, N. K. y Góngora Coronado, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), pp. 58-65.
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH (2015). *Miles de Manos, Guía de Facilitación Componente Familia*. Antiguo Cuscatlán, El Salvador: Autor.

- Dongil Callado, E. y Cano Vindel, A. (2014). *Guía de autoayuda sobre tipos de intervención para manejar las emociones*. España: Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS).
- Fernández Cáceres, C. (2006). *Habilidades para la vida. Guía para educar valores*. Tlaxcala, México: Centro de Integración Juvenil, A.C.
- Florentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma psicológica*, 15(1), 95-114.
- Fuentes, P., Ayala, A., F. de Arce, J., y Galán, J. (2001). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula* (4ta ed.). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Gaeta González, L. y Galvanovskis Kasparane, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), pp. 403-425.
- García-Vega, M., y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- González, V. e Hidalgo, V. (2019). *Educación emocional y mindfulness en educación primaria*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
- Hernández Ramírez, M. y Pintos, A. (2012) *Manual de habilidades para la vida. Para facilitadores institucionales de HpV del Instituto de Enseñanza Media Superior (IEMS)*. México, D.F.: Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones de Ciudad de México.
- Iriberry A, A.M. (s.f.). ¿Qué es un proyecto de vida? Recuperado de https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AE/VC/AM/AF/proyecto_de_vida_nuevo.pdf
- Instituto Promundo y Salud y Género. (2001). *Razones y Emociones. Manual proyecto H. serie trabajando con hombres jóvenes* (Vol 4). Brasil: Autor.
- Lozano Pascual, J. M. (2012). Habilidades sociales como herramienta para una exclusión educativa: una reflexión crítica. *Tejuelo*, 6, 64-73.
- Mangrulkar, L., Whitman, C., Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: OPS.
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), 61-89.
- Obach, A., Sadler, M., Aguayo, F. (2011). *Previniendo la violencia con jóvenes: talleres con enfoque de género y masculinidades. Manual para facilitadores y facilitadoras*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de Menores / CulturaSalud / EME.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.

- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U. & Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295-304.
- Promundo, Instituto PAPAI, Salud y Género y ECOS (2013). *Programa H|M|D: Manual de Acción. Involucrando a los Jóvenes para alcanzar la Equidad de Género*. Rio de Janeiro, Brasil y Washington, DC, USA: Autor.
- REDMAS, Promundo Y EME (2013). *Programa P. Un Manual para la Paternidad Activa*. Nicaragua: Autores.
- Ricardo, C., Fonseca, V., Sánchez, G., Reyes, E., Aguilar, O., Herrera, P... (2010). *Programa M - "Trabajando con Mujeres Jóvenes"* (1era Ed.). México: Salud y Género, A.C.
- Roca Perara, M. Á. (2002). Autoeficacia: su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 19(3), 195-200.
- Sánchez, L. (2015). Resiliencia en violencia de género. Un nuevo enfoque para los/las profesionales sanitarios/as. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies* (1), 103-113.
- Suárez-Barros, A., Alarcón, Y., Reyes, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 505-511.
- Torrez, C. (2017). *Habilidades para la vida. Gobierno autónomo municipal de la Paz*. Bolivia: Programa constructores del buen trato La Paz.
- Transforming Education. (2017). *The importance of Self-Efficacy*. Boston, Estados Unidos: Autor.
- Velásquez Fernández, A. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. *Revista Psicogente*, 12(21), 231-235.



